

Christian Bernhard | Katrin Kraus | Silke Schreiber-Barsch | Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Barbara Nienkemper
**Lernstandsdiagnostik bei funktionalem
Analphabetismus**
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,
Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion
Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke
Organisation als Kontext der Professionalität
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuisl,
Ingeborg Schübler (Hg.)
**Reflexionen zur Selbstbildung
Festschrift für Rolf Arnold**
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)
Lernen und Lernberatung
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)
Entgrenzungen des Lernens
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader
Struktur und Wandel der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld
**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
**Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)
**Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)
Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Christian Bernhard | Katrin Kraus | Silke Schreiber-Barsch |
Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln –
Rahmungen des Lernens

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1126** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1126

© 2015 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-????-? (Print)

ISBN 978-3-7639-????-? (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
<i>Katrin Kraus/Richard Stang/Silke Schreiber-Barsch/ Christian Bernhard</i>	
Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung	11
Diskurse und Begriffe	
<i>Ewelina Mania/Christian Bernhard/Marion Fleige</i>	
Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs	29
<i>Katrin Kraus</i>	
Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts	41
<i>Martin Nugel</i>	
Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung	55
<i>Malte Ebner von Eschenbach/Joachim Ludwig</i>	
Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung	67
<i>Bernd Dewe/Philipp Hoffmann/Daniel Straß</i>	
Aristoteles und Guardini. Bildungsphilosophische Zugänge zu Raum in der Erwachsenenbildung	79
Programme und Teilnehmende	
<i>Sigrid Nolda</i>	
Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung	93
<i>Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring/Farina Wagner</i>	
Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung	105

<i>Marion Fleige/Veronika Zimmer/Laura Lücker</i> Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns	117
<i>Hanna-Rieke Baur/Ingrid Stöbr/Michaela Sixt</i> Teilnahme an Erwachsenenbildung. Auf dem Weg zu einem handlungs- theoretischen Modell über das Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft ...	129
Lernarrangements und Kontexte	
<i>Katrin Kraus/Nikolaus Meyer</i> Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen	143
<i>Nicole Hoffmann</i> Dimensionen des Räumlichen in der Beratung Erwachsener. Ein ethnografischer Zugang	155
<i>Richard Stang</i> Lernräume in Bibliotheken. Optionen für eine offene Lerninfrastruktur	167
<i>Johannes Wahl</i> Das „Haus des Lebenslangen Lernens“. Räumliche Integration als Mittel zur Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens	179
Zugänge und Lernende	
<i>Silke Schreiber-Barsch</i> Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung	193
<i>Eva-Christina Edinger/Ricarda T.D. Reimer</i> Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume	205
<i>Peter Faulstich</i> Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen	217
Autorinnen und Autoren	229
Zusammenfassung/Abstract	234

Vorbemerkungen

Die Frage, was Raum sei, bewegt Philosophen, Geografen und Physiker seit der Antike, insbesondere das Verhältnis von Raum und Zeit. Räumliche und zeitliche Dimensionen scheinen ineinander verschränkt zu sein. Trotzdem ist Raum in unserer Wahrnehmung unmittelbarer erfahrbar als Zeit. Immanuel Kant (1781) fasste Raum empirisch, als er in seiner *Kritik der reinen Vernunft* behauptete: „Lasset von eurem Erfahrungsbegriffe eines Körpers alles, was daran empirisch ist, nach und nach weg: die Farbe, die Härte oder Weiche, die Schwere, selbst die Undurchdringlichkeit, so bleibt doch der Raum übrig, den er (welcher nun ganz verschwunden ist) einnahm, und den könnt ihr nicht weglassen.“ Im Umkehrschluss ließe sich folgern, dass der Raum eine Voraussetzung ist, die erst durch Ausfüllen, Nutzen und Erfahren empirisch (er)fassbar wird. So kann der Raum durch das Subjekt als freundlich oder feindlich, als übermächtig oder formbar, als lernanregend oder lernhemmend wahrgenommen werden.

Fragen zum Raum und seiner Gestaltung in der pädagogischen Arbeit wurden lange Zeit nicht systematisch erforscht, obwohl die Bedeutung der räumlichen Gestaltung von Bildungsorten für das Lehr-Lerngeschehen schon sehr früh erkannt wurde. Erst seit Kurzem wird die Frage nach dem Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nun wieder verstärkt thematisiert (vgl. Jelic & Kemnitz, 2003).

Blickt man auf die Erwachsenenbildung, so stellt man fest, dass bereits im 18. Jahrhundert Fragen zur Bedeutung des Raumes für das Lernen Erwachsener gestellt wurden, die im Zuge reformpädagogisch orientierter Ansätze im 20. Jahrhundert erneut an Bedeutung gewannen (vgl. Seitter, 2007). Ein prominentes Beispiel für die besonderen Orte, an denen die Bildung Erwachsener und Jugendlicher stattfindet, stellen die Heimvolkshochschulen dar.

In der aktuellen Auseinandersetzung mit „Lern- und Bildungsorten“, „Lernumgebungen“, „Bildungslandschaften“, „Informations-, Wissens- und Bildungsräumen“ werden unterschiedliche Rezeptionsstränge, theoretische Prämissen und Handlungsmodelle verfolgt. Die Spannbreite ist groß und die

Zugänge sind heterogen: Sie reichen von praxisrelevanten Fragen nach der Bedeutung und Gestaltung von Raum im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung bis zu einem sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs über den Begriff „Raum“.

Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang stellen sich in dem von ihnen herausgegebenen, hier vorliegenden Band in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ der Herausforderung, diese Vielfalt der unterschiedlichen Positionen aufzuzeigen und zu systematisieren. Sie präsentieren theoretische Zugänge, reflektieren professionelles Handeln und diskutieren Rahmungen des Lernens aus verschiedenen Perspektiven. Bildungsphilosophische, bildungstheoretische und epistemologische Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs über Erwachsenenbildung und Raum werden dabei ebenso berücksichtigt wie handlungstheoretische Modelle über das Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft oder ethnografische Zugänge, nicht zuletzt auch Modelle zur räumlichen Integration und hybriden Lernkulturen. Dieses Buch soll, so der Anspruch der Herausgebenden, „eine bündelnde Funktion einnehmen und Potenzial wie Anschlussfähigkeit der verschiedenen Linien im Diskurs um Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung deutlich machen“ (S. 11).

Räume und Orte des Lernens spielten als Gegenstand der Forschung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) immer wieder eine wichtige Rolle; davon zeugen zahlreiche Publikationen in der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, in der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, sowie in zahlreichen Monografien und Sammelbänden. Dass diese Veröffentlichung den Nerv der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion trifft, wird durch das für 2016 angekündigte Thema der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Räume für Bildung – Räume der Bildung“ unterstrichen. So hoffen wir, dass die Beiträge dieses Bandes wichtige Impulse für die Diskussion setzen und Anregungen für eine fachliche und bildungspolitische Diskussion enthalten.

Literatur

- Jelich, F.-J., & Kemnitz, H. (Hrsg.) (2003). Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (2007). Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Alexandra Ioannidou

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)*

Katrin Kraus/Richard Stang/Silke Schreiber-Barsch/Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung

In der Erwachsenen-/Weiterbildung wird in jüngerer Zeit (wieder) verstärkt über die Bedeutung von Raum diskutiert. Dabei werden unterschiedliche Fragen bearbeitet, und in der aktuellen Auseinandersetzung mit Raum finden theoretisch wie empirisch verschiedenste Ansätze und disziplinäre Sichtweisen Verwendung. „Different disciplines do space differently“ (Cragg & Thrift, 2000, S. I) – diese Vielfalt der Ansätze und der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen weitet die Zugänge zum Thema *Raum* in der Erwachsenenbildung. Das breite Spektrum der Zugänge bietet zum einen die Chance, das Thema multiperspektivisch in den Blick zu nehmen; zum anderen erschwert es einen Überblick über die aktuellen Diskurs- und Rezeptionsstränge und die Differenzierung der konzeptionellen Prämissen, thematischen Bezüge und theoretischen Positionen. Der vorliegende Band soll hier eine bündelnde Funktion einnehmen und Potenzial wie Anschlussfähigkeit der verschiedenen Linien im Diskurs um Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung deutlich machen.

Die Erziehungswissenschaft hat sich in den 1990er Jahren – auch im Zusammenhang mit dem sogenannten *spatial turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften – dem Thema *Raum* zugewandt. Besonders die Schulpädagogik (vgl. Göhlich, 1993; Rittelmeyer, 1994) und die soziale Arbeit (vgl. insbesondere Böhnisch & Münchmeier, 1990; Deinet, 1999) nahmen in dieser Zeit raumbezogene Fragestellungen auf. Jelich und Kemnitz haben mit ihrem Buch „Die pädagogische Gestaltung des Raums“ (2003) einen Referenzpunkt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Raum geschaffen. Sie sind zwar skeptisch, ob von einem *spatial turn* in der Erziehungswissenschaft gesprochen werden sollte (vgl. Kemnitz & Jelich, 2003, S. 10f.), konstatieren aber doch eine zunehmende Thematisierung von Raumfragen und weisen ihrerseits auf die Mehrdeutigkeit des Raumbegriffs hin. Da ihrer Ansicht nach „jeder Ort zu einem pädagogischen Raum“ (ebd., S. 11) werden kann, ist weiter zu fragen, welche Dimensionen für pädagogische Räume *konstitutiv* sind. Der Suche nach einer Ant-

wort auf diese Frage werden sich die Erziehungswissenschaft und auch die Erwachsenen-/Weiterbildung nicht entziehen können, wenn sie den „Raum für Lernen“ sowohl theoretisch durchmessen als auch Konzepte für die pädagogische Praxis fundieren wollen. Dabei ist das Anliegen nicht, zu bestimmen, was *der* Raum ist (vgl. Schroer, 2006), sondern vielmehr aufzuzeigen, wie und mit welchen Konsequenzen Räume konstituiert und (re-)produziert werden (vgl. ebd., S. 9).

Der vorliegende Band stellt sich dieser Herausforderung. Als eine Art Momentaufnahme der aktuellen Diskussion zu Raumfragen in der Erwachsenen-/Weiterbildung werden in den Beiträgen verschiedene Zugänge und aktuelle Forschungsarbeiten dargestellt und so im Diskurs aufeinander beziehbar. Auch wenn die einzelnen Beiträge unterschiedliche Zugänge zum Thema wählen, bewegen sie sich doch in einem gemeinsamen diskursiven Kontext. Sie identifizieren theoretische Perspektiven auf Raum, rekonstruieren die Genese des Raumdiskurses in der Erwachsenen-/Weiterbildung oder bearbeiten Raumfragen in konkreten erwachsenenpädagogischen Handlungs- und Themenfeldern.

1. Raumbegriff und theoretische Zugänge

Mit dem Begriff „Container“ wird in handlungsorientierten Ansätzen der Auseinandersetzung mit Raum die Vorstellung kritisiert, dass Raum unabhängig vom Handeln der Menschen einfach vorhanden sei und lediglich als Kulisse für menschliches Handeln diene. Konkrete Räume entstehen vielmehr *durch* das Handeln von Menschen in sozialen Kontexten. Sie sind das Ergebnis der menschlichen Aneignung und Strukturierung der Existenzbedingung Raum. Zugleich findet menschliches Handeln aber auch in dem Bedingungsgefüge symbolischer und materieller Raumordnungen als Formationen gesellschaftlicher Raumstrukturierungen statt und ist durch diese beeinflusst. Soziales Handeln (re)produziert die – durchaus umkämpften – Raumordnungen, wobei Konstitution und Aneignung von Räumen auch von der gesellschaftlichen Position und Lebenslage der Individuen bzw. der sozialen Gruppen abhängen.

Der relationale Raumbegriff, der auf das Verhältnis von Struktur und Handlung verweist, wurde in der deutschsprachigen Diskussion in hohem Maße von Löw (2001) geprägt. Sie hat in ihrer Arbeit unterschiedliche Theorien und Positionen zu Raum (u.a. Bourdieu, Foucault, Giddens und Simmel) zu einem Konzept des relationalen Raums verbunden. Entstanden ist eine vielfach anschlussfähige Raum-Definition, die sowohl die materiellen Gegebenheiten als auch die subjektiven Leistungen in der Konstitution von Raum erfasst. Diese Definition ist zu einer zentralen Referenzgröße im deutschsprachigen Diskurs geworden, was sich auch in den Beiträgen der vorliegenden Publikation zeigt, die sich mehrheitlich auf die Definition von Löw beziehen. Daneben finden sich Bezüge unter anderem auf Läßle (1991), Bourdieu (1991, 1997), Lefebvre (1972/2014) oder auch Kessl und Reutlinger (2010).

2. Zur Genese des Raumdiskurses in der Erwachsenenbildung

Die Auseinandersetzung mit Raumfragen in der Erwachsenen-/Weiterbildung ist kein neues Phänomen, sondern eine seit dem 18. Jahrhundert bekannte und wiederkehrende Thematik in Bezug auf das Lernen Erwachsener (vgl. Seitter, 2007). Am Beginn des 20. Jahrhunderts waren Fragen der Gestaltung von Räumen und Orten durch die reformpädagogisch orientierte Erwachsenenbildung sehr präsent. Eine Katalysatorfunktion übernahm hierbei die sich etablierende international ausgerichtete Perspektive in der deutschen Volksbildung. Der nationalstaatliche Grenzen überschreitende Blick in die „Fremde“ sollte über bilaterale Kontakte, Studienreisen und Reiseberichte Best-Practice-Beispiele erschließen und als Impulsgeber für die Modernisierung der heimischen Volksbildung dienen (vgl. Schreiber-Barsch, 2010, S. 8f.). 1905 begann mit der Heimvolkshochschule im schleswig-holsteinischen Tingleff die „Nord-Süd-Wanderung“ (Vogel, 1991, S. 277) des Grundtvig'schen Modells der dänischen *folkehøjskole*. Ende des Ersten Weltkriegs wurden – vor allem auch um die mentalen Folgen des Krieges bewältigen zu helfen (vgl. Ciupke, 2003, S. 135) – weitere Abend- und Heimvolkshochschulen gegründet und (um)gebaut (vgl. Ameln, 2014).

Besonders die Heimvolkshochschulen entwickelten sich unter Umnutzung von Burgen, Schlössern, Klöstern, Villen etc. zu Orten der Bildung, die sich an den Jugend- und Lebensreformbewegungen orientierten (vgl. Ciupke, 2003, S. 136). Sie lagen oft in landschaftlicher Abgeschiedenheit und die Natur wurde als pädagogischer Raum einbezogen. Das Experimentieren mit Raumarrangements in der Weimarer Republik fand mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten ein Ende. Diese funktionalisierten die Erwachsenenbildung entsprechend ihrer Ideologie und setzten der Arbeit der stark reformpädagogisch geprägten Heimvolkshochschulen als Orte der Erwachsenenbildung ein Ende (vgl. Feidel-Mertz, 2011).

Die Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit knüpfte an die pädagogischen Ideen der Weimarer Republik an. Im Zentrum stand dabei die „Arbeitsgemeinschaft“ als Form der bildenden Begegnung Erwachsener, die als Methode gegenüber der Schulpädagogik positioniert wurde und zum Kern eines neuen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung als eigenständigem Bildungsbereich wurde. Hieraus resultierte auch die Forderung, dass eine eigene pädagogische Arbeitsweise eine eigene, den speziellen Anforderungen entsprechende räumliche Umgebung brauche. Dies verband sich mit dem Wiederaufbau und den Bestrebungen, die Erwachsenenbildung als eigenständige Säule in die Bildungsgesamtplanung der Bundesrepublik einzubeziehen.¹ Exemplarisch kommt dies bei Pöggeler zum Ausdruck, für den das Gelingen der Erwachsenenbildung sogar weitgehend davon abhängt, „ob ihr der angemessene Raum und Ort, die rechte Einrichtung ihrer Stätten und eine Umgebung geboten wird, welche die ihr zuträgliche Atmosphäre schaffen hilft“ (vgl. Pöggeler, 1959, S. 9). Die von Pöggeler 1959 veröffentlichte Publikation „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“, in der er auch eine umfangreiche Fotodokumentation über Räume in der Erwachsenenbildung liefert, ist ein wichtiger Bezugspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Thema *Erwachsenenbildung und Raum*. Sie führte in den 1960/70er Jahren zu vielfältigen Überlegungen für die Gestaltung

1 Forschungen zu Raum und Erwachsenenbildung in der DDR sind bisher ein Desiderat der Erwachsenen-/Weiterbildung. Lohnend wäre beispielsweise aufgrund der unterschiedlichen Verortung des Bildungsbereichs Erwachsenenbildung in den beiden deutschen Staaten auch eine vergleichende Betrachtung von Architektur und räumlichen Settings in der Erwachsenenbildung.

neuer Erwachsenenbildungshäuser, besonders Volkshochschulen (vgl. Jellich, 2003), und auch heute noch wird im Diskurs um Erwachsenenbildung und Raum darauf Bezug genommen. Im Zuge der Rezeption des eingangs erwähnten *spatial turn* hat sich die Erwachsenenbildung wieder stärker Raumthemen zugewendet und hat eine intensive Auseinandersetzung dazu begonnen. Dabei sind neue Perspektiven auf das Thema entstanden und neue theoretische wie empirische Ansätze entwickelt worden. Raumfragen standen selten im Vordergrund der Beschäftigung mit Erwachsenen-/Weiterbildung, wurden aber in der Entwicklung dieses Bildungsbereichs doch immer wieder aufgenommen.

3. Themenfelder zu Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Für die Erwachsenen-/Weiterbildung lassen sich vier Themenfelder identifizieren, die unterschiedliche Aspekte und Dimensionen von Raum thematisieren, die für eine Diskussion von Raumfragen in der Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung sind: symbolische und materielle Raumordnungen; Lernorte und ihre Gestaltung; Raumaneignung und raumbezogenes Handeln sowie lokale und regionale Rahmungen. Innerhalb dieser Themenfelder in der Erwachsenen-/Weiterbildung lassen sich wiederum Bezüge herstellen zum interdisziplinären Raumdiskurs sowie zu entsprechenden Arbeiten in der Erziehungswissenschaft.

Symbolische und materielle Raumordnungen

Mit Raumordnungen sind die in einer Gesellschaft vorhandenen Vorstellungen und Konventionen über Räume und Ausstattungen von Räumen gemeint, mit denen auch eine Normalitätserwartung in Bezug auf ihre Nutzung und entsprechende Wertvorstellungen verbunden sind (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010; Löw, 2001; Werlen, 2010a, 2010b). Raumordnungen haben eine symbolische und eine materielle Dimension und tragen zur Strukturierung von Handeln und Gesellschaft bei. Für die Tradierung von Raumordnungen spielen diskursive Praktiken eine wichtige Rolle; die Ordnung von Räumen kann aber auch als bewusstes, intentionales Raumprogramm

erfolgen. Schulhausarchitektur oder städtische Bildungsplanung spiegeln beispielsweise pädagogische Ideale wider und versuchen, diese auch in materiellen Gestaltungen in den Alltag zu tragen (vgl. Böhme, 2009).

Lernorte und ihre Gestaltung

Auch wenn die von Franz Pöggeler (1959) geforderten „Neuen Häuser für die Erwachsenenbildung“ nicht flächendeckend gebaut wurden, ist die Frage der Gestaltung von Lernorten ein wichtiger Aspekt in der Erwachsenenbildung (vgl. Fell, 2002). Als Lernorte können Innenräume oder Gebäude sowie virtuelle Räume ausgewiesen werden, die jeweils eine Begrenzung zwischen einem pädagogisch definierten Raum und einer Außenwelt schaffen. Gleichzeitig enthalten sie in ihrer Ausstattung eine Aussage über das vorgesehene pädagogische Geschehen im Inneren, und die Gestaltung eines ausgewiesenen Lernortes geht von Vorstellungen über das pädagogische Geschehen aus, das dort stattfinden soll (vgl. Kraus, 2015). Hörsäle in Hochschulen machen andere Aussagen über das erwartete pädagogische Geschehen als Stuhlkreise in Seminarhäusern oder Übungsküchen in Bildungsinstitutionen (vgl. Hof, 2007; Herrle, 2014). Neue Konzepte von Bildungshäusern sind an neuen Vorstellungen über das Lernen orientiert (vgl. Stang, 2014) und reformpädagogische Projekte häufig mit dem Bau eigener Gebäude verbunden (vgl. Kemnitz, 2001). Darüber hinaus gibt es zahlreiche Orte des informellen Lernens außerhalb von Bildungseinrichtungen, die je spezifische Bedingungen für das Lernen von Erwachsenen bereithalten (vgl. z.B. Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012; Molzberger, 2007; Trumann, 2013).

Raumaneignung und raumbezogenes Handeln

Mit dem Aneignungskonzept wird generell das aktive Handeln der Subjekte in der Auseinandersetzung mit ihrer räumlichen und sozialen Umwelt betont (vgl. Kade, 1993; Deinet & Reutlinger, 2005). Dieser Ansatz kann auch auf Räume der Erwachsenenbildung bezogen und mit einem handlungsorientierten Verständnis vom Raum verbunden werden (vgl. Kraus, 2014). Entsprechende Fragestellungen bewegen sich dann im Bereich der Bedingungen einer Aneignung von erwachsenenpädagogischen Räumen oder in der Rekonstruktion von konkretem, raumbezogenem Handeln der Anwesenden an Orten der Erwachsenenbildung (vgl. Kraus, 2010; Nolda, 2006).

Lokale und regionale Rahmungen

Die Ebene von lokalen und regionalen Rahmenbedingungen ist vor allem für Anbieterorganisationen relevant (vgl. Feldmann & Schemmann, 2006; Wittpoth, 2007). Sie haben in Bezug auf Programmplanung, Zielgruppen und Kooperationspartner sowie nicht zuletzt die Finanzierung eine hohe Bedeutung und werden insbesondere im Rahmen des sogenannten Bildungsmanagements, also den disponierenden Tätigkeiten in einer Bildungsorganisation, einbezogen (vgl. Gieseke, Opelt, Stock, & Börjesson, 2005; Gnahs, 2004; Nuissl, 2005). Lokale oder regionale Rahmenbedingungen können aber auch in der Vermittlungstätigkeit eine Rolle spielen, etwa durch Exkursionen als Lernanlässe oder die Umsetzung ausschließlich regional bedeutsamer Themen in Kursen zu spezifischen Sprachen, regionalgeschichtlichen Ereignissen oder kulturellen Besonderheiten (vgl. Klemm, 2001). Nicht zuletzt ist die Frage interessant, was den Begriff „Region“ eigentlich ausmacht und wie er in Bezug auf die Erwachsenenbildung zu verstehen ist (vgl. Bernhard, 2014).

4. Zur Struktur des Buches

Die Beiträge des vorliegenden Bandes nehmen diese vier Themenfelder auf und sind wiederum in vier Bereiche gegliedert, die für eine Thematisierung von Raumfragen in der Erwachsenenbildung unterschiedliche Funktionen erfüllen. Den Auftakt machen die Beiträge *Diskurse und Begriffe*, bei denen es um eine Klärung der begrifflichen Grundlagen und theoretischen Konzepte geht, die bei der Auseinandersetzung mit Raumfragen in der Erwachsenenbildung Verwendung finden. Die beiden folgenden Themenfelder nehmen mit *Programme und Teilnehmende* sowie *Lernarrangements und Kontexte* Bezugspunkte des professionellen Handelns und der räumlichen Gestaltung in der Erwachsenenbildung auf. Abgeschlossen wird die Publikation durch Beiträge, die Raumfragen aus der Perspektive *Lernende und Zugänge* diskutieren.

Der Themenbereich *Diskurse und Begriffe* stellt die Verbindung von Erwachsenenbildung und Raum grundlegend in den Fokus. In einem ersten Schritt geht er auf raumbezogene Begriffe der Erwachsenenbildung ein

und systematisiert diese, in einem zweiten Schritt stellt er Raumtheorien dar und diskutiert deren Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Einen Systematisierungsentwurf des Raumdiskurses in der Erwachsenen-/Weiterbildung stellen *Ewelina Mania*, *Christian Bernhard* und *Marion Fleige* vor, indem sie mit Weiterbildungsbeteiligung, Aktions- bzw. Planungsraum und Bildungsort explizite sowie implizite Raumbezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten aufzeigen. *Katrin Kraus* ordnet in ihrem Beitrag den Diskurs zur raumbezogenen pädagogischen Kategorie „Lernort“ in der Erwachsenen-/Weiterbildung und stellt mit der „Verortung von Lernprozessen“ einen anderen Zugang zum Verständnis von Lernorten vor. Im Zentrum steht dabei die Frage nach den Bedingungen, unter denen ein Ort zu einem Lernort wird. Während diese beiden Beiträge Raum aus der Perspektive der Erwachsenenbildung heraus thematisieren, schauen die nachfolgenden drei Beiträge eher vom Raumdiskurs her auf die Erwachsenenbildung. *Martin Nugel* wendet den raumtheoretischen Ansatz von Läßle auf erwachsenenpädagogische Architektur an. Er plädiert für einen starken Einbezug von Lernenden in Prozesse des Markierens und des Bauens pädagogischer Architektur, um so der Fluidität von Raum besser und vor allem mehrperspektivisch Rechnung tragen zu können. Auch *Malte Ebner von Eschenbach* und *Joachim Ludwig* beziehen sich auf Raumkonzepte und formulieren die These, dass nur im relationalen Raum das Denken von Subjekt möglich ist. Sie skizzieren die Probleme eines territorialen Raumverständnisses und verweisen auf die Problematik der Verortung informellen Lernens. Einen bildungsphilosophischen Zugang wählen *Bernd Dewe*, *Philipp Hoffmann* und *Daniel Straß*. Sie werfen einen Blick auf den Raumbegriff in der Philosophiegeschichte und setzen sich mit den Raumverständnissen von Aristoteles und Guardini auseinander. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Frage nach der Grenze, zum Beispiel von individuellem Gestaltungsraum und umfassendem Gesellschaftsraum, die immer wieder ausgelotet bzw. transzendiert werden muss.

Dem Handlungsfeld Erwachsenenbildung wendet sich der thematische Schwerpunkt *Programme und Teilnehmende* zu. Er vermisst die räumliche Dimension in der Relation von Professionellen der Erwachsenenbildung und potenziellen Teilnehmenden. Dies geschieht zunächst aus der Sicht der Professionellen und geht schließlich bis zu einem Modell individueller

Teilnahmeentscheidungen. *Sigrid Nolda* nimmt eine Perspektive der Repräsentation von Raum ein und fragt nach deren Funktionalität für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Sie analysiert Gebäudedarstellungen in historischen Werbematerialien der Erwachsenenbildung und arbeitet die programmatische Funktion solcher Bilddarstellungen heraus. *Helmut Bremer*, *Mark Kleemann-Göhring* und *Farina Wagner* stellen das Potenzial aufsuchender Bildungsarbeit und -beratung heraus. Dazu arbeiten sie die Mehrdimensionalität von Distanzen – und Möglichkeiten ihrer Verringerungen – zwischen Institutionen der Erwachsenenbildung und den in ihnen Tätigen sowie sogenannten „bildungsfernen“ Gruppen heraus. Dies berührt auch Fragen der politischen Positionierung der Akteurinnen und Akteure und lokaler Machtstrukturen im öffentlichen Raum. Einen zielgruppenspezifischen Blick nehmen *Marion Fleige*, *Veronika Zimmer* und *Laura Lückner* in ihrem Beitrag ein, indem sie die Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“ rekonstruieren. Dabei sehen sie die Präsenz von Einrichtungen „vor Ort“ und das Wissen der Planenden über sozialräumliche Bedingungen ihres Handelns als wichtige Grundlagen für eine Ansprache von Personen, die zu sogenannten „bildungsfernen“ Gruppen gehören. Wie es auf der Seite der Adressatinnen und Adressaten zur Entscheidung für eine Teilnahme an Erwachsenenbildung kommt, analysieren *Hanna-Rieke Baur*, *Ingrid Stöhr* und *Michaela Sixt*. Unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Bourdieu fokussieren sie dabei die Frage, welche Distanzen zu überwinden sind und welche Ressourcen hierfür zur Verfügung stehen. Damit machen sie sich auf den „Weg zu einem handlungstheoretischen Modell über das Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft“.

Der thematische Schwerpunkt *Lernarrangements und Kontexte* zeigt die räumliche Dimension der Vermittlungstätigkeit auf. Lehren, Lernen und Beraten treten an für diese Funktionen ausgewiesenen Orten in den Vordergrund, die als Kursort, Beratungsstellen oder Bibliotheken bezeichnet werden. Mit dem letzten Beitrag geht der thematische Schwerpunkt zum Zusammenhang von baulichen Arrangements und Institutionalisierung über. Im Beitrag von *Katrin Kraus* und *Nikolaus Meyer* geht es um Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Sie rekonstruieren die Initiierung von sozialen Räumen der Vermittlung an ausgewiesenen

Kursorten als Dimension der Vermittlungstätigkeit und nehmen dabei auf die theoretischen Konzepte „pädagogischer Raum“ und „Arena“ Bezug. Die Dimensionen des Räumlichen in der Beratung nimmt *Nicole Hoffmann* unter einer ethnografischen Perspektive in den Blick. Auf der Grundlage der Analyse von Beratungsstellen werden die sozialräumlichen und kulturellen Praktiken in Beratungsprozessen einer Reflexion zugänglich gemacht. Wie offene Lerninfrastrukturen in Bibliotheken gestaltet werden können, zeigt *Richard Stang* in seinem Beitrag auf. Anhand der Analyse von Fotografien von Lernsettings in Bibliotheken werden Konstellationen von Lernräumen bzw. durch entsprechende Gestaltung geschaffene Lernoptionen aufgezeigt. *Johannes Wahl* wendet sich der Frage zu, wie die räumliche Integration von Bildungseinrichtungen zur Institutionalisierung des lebenslangen Lernens führen kann. Am Beispiel des „Hauses des lebenslangen Lernens“ in Dreieich werden Entwicklungsoptionen, aber auch Problemlagen aufgezeigt.

Mit dem Themenbereich *Zugänge und Lernende* wechselt die Perspektive erneut und stellt nun das Lernen in den Vordergrund. Dabei wird die Zugänglichkeit verschiedener Settings in Bezug auf Potenziale und Barrieren ausgeleuchtet und es werden verschiedene Möglichkeiten der Teilhabe am lebenslangen Lernen aufgezeigt, die sich zwischen institutionalisierten und nicht-institutionalisierten, zwischen materiellen und virtuellen Settings bewegen. Zunächst analysiert *Silke Schreiber-Barsch* auf der Ebene von Raumordnungen im Bedingungsgefüge von sozialer Ungleichheit, Macht und Herrschaft den bildungspolitischen Paradigmenwechsel zur Inklusions-Agenda. Entwickelt werden dabei Dimensionen für die Ausgestaltung inklusiver Lernorte in der Erwachsenenbildung. *Eva-Christina Edinger* und *Ricarda T.D. Reimer* diskutieren die Frage der Zugänge anhand hybrider Lernumgebungen. Hybride Lernumgebungen sind für sie dadurch gekennzeichnet, dass sie eine Addition überwinden und zu einer Kombination von materiellen und virtuellen Lernräumen kommen, was wiederum neue Zugänge zum Lernen ermöglicht. Die Raumperspektive wird schließlich mit dem Beitrag von *Peter Faulstich* nochmals zu alternativen Lernorten und -formen geweitet. Im Mittelpunkt steht das Potenzial von sozialen Konflikten um Lebens- und Lernräume als Impulsgeber für Lernen und die Frage nach der Lernförderlichkeit von Räumen.

5. Perspektiven

Wirft man einen Blick auf die Gesamtheit der Beiträge in diesem Band, dann wird deutlich, dass der relationale Raumbegriff für viele als Bezugspunkt der Analyse dient. Das Verhältnis von räumlichen Strukturen, symbolischen Zuweisungen und handelnden Lehrenden sowie Lernenden ist ein konstitutives Element pädagogischer Praxis. Auch in Bezug auf Erwachsenenbildung und Raum ist das Zusammenspiel von Struktur und Handlung grundlegend. Auf der einen Seite gestaltet Erwachsenenbildung durch professionelles Handeln räumliche Bedingungen. Auf der anderen Seite orientiert sie sich an raumbezogenen Rahmenbedingungen, die durch die politische, materielle und symbolische Dimension des Raumes gegeben sind und in die wiederum die Erwachsenenbildung mit ihrer Praxis eingreift. Der Zusammenhang von Struktur und Handlung ist also auch in der Erwachsenenbildung als doppelter Verweiszusammenhang zu denken: Die Raumpraxis der Erwachsenenbildung strukturiert Raum und trägt damit zu Raumstrukturen bei, die zugleich Rahmenbedingungen für das professionelle Handeln darstellen.

In der Auseinandersetzung mit Raum in der Erwachsenenbildung gibt es zwei bisher relativ unabhängige Stränge. Auf der einen Seite findet die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Raum im Praxisfeld Erwachsenenbildung statt. Hier gibt es ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung von Raum für die Sichtbarkeit und Absicherung des Bildungsbereichs einerseits und für die Verwobenheit der Gestaltung von Raum und Lehr-Lernhandeln andererseits. Auf der anderen Seite hat sich in den vergangenen Jahren ein intensiver wissenschaftlicher Diskurs zum Thema Raum entwickelt. Die theoretische und empirische Vielfalt dieses Diskurses spiegelt sich unter anderem in den Beiträgen im vorliegenden Band. Eine wichtige Perspektive in der weiteren Auseinandersetzung um Erwachsenenbildung und Raum ist das Zusammenbringen dieser beiden Stränge der Beschäftigung mit Raumfragen. Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung hat immer auch eine raumbezogene Dimension und muss als professionelle Praxis zugleich auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen können. Die Praxis der Erwachsenenbildung bietet wiederum vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Raumfragen, wo-

bei sicherlich forschungsmethodisch noch neue Wege zu entdecken und zu beschreiten sind. Was auf der wissenschaftlichen Ebene als zumindest theoretisch vermessbar erscheint, erweist sich in der Praxis als äußerst widerständig, da die Rahmenbedingungen, die Voraussetzungen, die städtischen und regionalen Kontextualisierungen der Erwachsenenbildung und nicht zuletzt die Zugänge und Aneignungsprozesse der Lehrenden und Lernenden in höchstem Maße diversifiziert sind.

Erziehungswissenschaft – und damit auch die Erwachsenen-/Weiterbildung – haben unter der Reflexionsperspektive die Aufgabe, Bildung, Lernen und Erziehung in ihren vielfältigen Kontextualisierungen zu erforschen. Unter einer handlungswissenschaftlichen Perspektive muss sie sich gleichzeitig der Herausforderung stellen, eine Relationierung von wissenschaftlichem Zugang und Anforderungen der Praxis zu ermöglichen. Wissen über den Raum kann auch zur Verbesserung der Raumpraxis in der Erwachsenenbildung beitragen. Bezogen auf die Raumthematik ist hier Nachholbedarf zu konstatieren, wenn man sich das Gros der Lernorte und pädagogischen Umgebungen in der Erwachsenenbildung anschaut. Hatte sich unter dem Einfluss reformpädagogischer Perspektiven Anfang des 20. Jahrhunderts eine Öffnung von Raumkonzepten abgezeichnet, kann heute eher von einer Schließung gesprochen werden: Seminarräume in der Erwachsenenbildung sehen – bis auf Ausnahmen im Kreativ- oder Gesundheitsbereich – fast normiert aus. Wenn Lernsettings in Bibliotheken, Schulen oder Kultureinrichtungen durch neue Raumkonzepte an Attraktivität gewinnen, dann kann es auch für die Erwachsenenbildung von Gewinn sein, Raumkonstellationen neu zu justieren. Dies gilt ebenso, wenn man die Türen aus den Institutionen hinaus öffnet. Die aktuelle Diskussion über Bildungslandschaften (vgl. Bleckmann & Schmidt, 2012) wird vor allem aus der Perspektive der Schule geführt. Auch hier ist Erwachsenen-/Weiterbildung gefordert, sich zu positionieren und gerade in Anbetracht der gesellschaftlichen Herausforderungen (Raum-)Konzepte zu entwickeln, die den vielfältigen Anforderungen gerecht werden.

Mit diesem Band sollte versucht werden, den aktuellen Diskurs zur Raumthematik in der Erwachsenen-/Weiterbildung zu bündeln. Betrachtet man die Diskurse der vergangenen Jahre, hat man den Eindruck, dass der *spatial turn* nun auch in der Erwachsenen-/Weiterbildung angekommen

ist. Vielleicht ist das der Ausgangspunkt für verstärkte Forschungsaktivitäten, aber auch für Experimente in der Praxis. Wenn dieser Band hier etwas Orientierung liefern könnte, wäre das Publikationsprojekt gelungen.

Literatur

- Ameln, F. von (2014). Lernort Heimvolkshochschulen. Eine empirische Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bernhard, C. (2014). Region \neq Region. Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (4), S. 83–93.
- Bleckmann, P. & Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J. (Hrsg.) (2009). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In Wentz, M. (Hrsg.). Stadt-Räume (S. 25–34). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In Bourdieu, P. et al. (Hrsg.). Das Elend der Welt (S. 159–168). Konstanz: UVK.
- Ciupke, P. (2003). „In einer Sandburg ... genoß ich die erste juristische Vorlesung meines Lebens“. Volkshochschulheime am Meer – Prerow und Klaphohltal. In Jelic, F.-J. & Kemnitz, H. (Hrsg.). Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität (S. 135–154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Crang, M. & Thrift, N. (2000) (Hrsg.). Thinking Space. London, New York: Routledge.
- Deinet, U. (1999). Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2005). Aneignung. In Kessl, F., Reutlinger, C., Maurer, S. & Frey, O. (Hrsg.). Handbuch Sozialraum (S. 295–312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. Der pädagogische Blick (2), S. 104–115.
- Feidel-Mertz, H. (2011). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.) (S. 43–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2006). Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis (4), S. 188–192.
- Fell, M. (2002). Bildungsräume als Gegenstand der Praxisreflexion. Hessische Blätter für Volksbildung (2), S. 153–160.

- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster et al.: Waxmann.
- Gnahn, D. (2004). Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen. In Brödel, R. (Hrsg.). Weiterbildung als Netzwerk des Lernens (S. 191–203). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Göhlich, H.D.M. (1993). Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herrle, M. (2014). Raumgestalten. In Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (Hrsg.). Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener (S. 73–94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, C. (2007). Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In Kaiser, A., Kaiser, R. & Hohmann, R. (Hrsg.). Lerntypen – Lernumgebungen – Lernerfolg (S. 35–59). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jelich, F.-J. (2003). „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“. Zur Veränderung andragogischer Ansprüche an den pädagogischen Raum in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. In Jelich, F.-J. & Kemnitz, H. (Hrsg.). Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität (S. 391–402). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jelich, F.-J. & Kemnitz, H. (Hrsg.) (2003). Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J. (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Pädagogik (3), S. 392–408.
- Kemnitz, H. (2001). „Pädagogische“ Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. Die Deutsche Schule (1), S. 46–57.
- Kemnitz, H. & Jelich, F.-J. (2003). Die pädagogische Gestaltung des Raums. In Jelich, F.-J. & Kemnitz, H. (Hrsg.). Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität (S. 9–14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010) (Hrsg.). Sozialraum. Eine Einführung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, U. (2001). Ländliche Erwachsenenbildung im Modernisierungsprozess. Auf dem Weg zu einer Alltagswende. Erwachsenenbildung (2), S. 86–91.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2), S. 46–55.
- Kraus, K. (2014). Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Aneignung. In Deinet, U. & Reutlinger, C. (Hrsg.). Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit (S. 161–171). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, K. (2015). Lernort. In Dinkelaker, J. & Hippel, A. von (Hrsg.). Erwachsenenbildung in Grundbegriffen (S. 133–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Läpple, D. (1991). Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In Häußermann, H. (Hrsg.). Stadt und Raum. Soziologische Analysen (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Lefebvre, H. (1972/2014). Die Revolution in den Städten. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Löw, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumeignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2), S. 313–334.
- Nuissl, E. (2005). Kommunalität von Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 142–148.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Aloys Henn.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden: Heinrich Bauer.
- Schreiber-Barsch, S. (2010). Internationale und vergleichende Erwachsenenbildung. In *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Juventa.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Stang, R. (2014). Räume als Rahmung. Konstitutionen von realen Informations-, Wissens- und Bildungsräumen. In Eigenbrodt, O. & Stang, R. (Hrsg.). *Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung* (S. 50–63). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: Transcript.
- Vogel, N. (1991). Die ersten deutschen (Heim-)Volkshochschulen im Wirkungsfeld der Grundtvig-schen Volkshochschule. In Friedenthal-Haase, M., Reischmann, J., Tietgens, H. & Vogel, N. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung im Kontext* (S. 266–282). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werlen, B. (2010a). *Gesellschaftliche Räumlichkeit 1. Orte der Geographie*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Werlen, B. (2010b). *Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Wittpoth, J. (2007). Weiterbildung im Raum. Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In Heuer, U. & Siebers, R. (Hrsg.). *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 197–206). Münster: Waxmann.

Diskurse und Begriffe

Ewelina Mania/Christian Bernhard/Marion Fleige

Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs

Die Wissenschaft der Erwachsenen-/Weiterbildung beginnt, den *spatial turn* zu rezipieren. Es zeigen sich dabei verschiedene – teils implizite, teils explizite – Verwendungsweisen von Raum. So finden sich Spuren der Bezugnahme auf den Raum u.a. im didaktischen Prinzip der Lebensweltorientierung oder in der Orientierung an Regionen (vgl. Hof, 2014). Um einen Überblick über die Vielzahl und Vielfalt der Raumbezüge zu geben, werden im Folgenden Rezeptionsstränge räumlicher Ansätze in der Erwachsenen-/Weiterbildung aufgezeigt und systematisiert. Dabei werden die jeweiligen Raumvorstellungen und räumliche Implikationen herausgearbeitet.

Abschließend werden potenzielle Verbindungen zwischen den einzelnen Strängen diskutiert und Forschungsdesiderata formuliert.

1. Rezeptionsstränge des Raums in der Erwachsenen-/Weiterbildung

In den teilweise voneinander unabhängigen Diskussionssträngen wird über Raum, sozialen Raum oder Sozialraum gesprochen, womit ein Untersuchungsgegenstand, ein Forschungsfeld, ein bildungspolitisches oder pädagogisches Handlungsfeld bzw. ein analytisches Konstrukt gemeint sein kann. Die Raumvorstellung reicht von einer Fokussierung auf administrative Einheiten und physische Nähe über die Einbeziehung von sozialen Aspekten bis hin zu mehrdimensionalen Ansätzen.

Nach Analyse des erwachsenenpädagogischen Diskurses im Hinblick auf die berücksichtigten Raumdimensionen und inhaltlichen Schwerpunkte können drei Rezeptionsstränge beobachtet werden: Raum als

1. Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung,
2. gemeinsamer Aktions- bzw. Planungsraum,
3. Bildungsort (vgl. Mania, 2014, S. 15).

Innerhalb der Stränge können thematische Foki identifiziert werden (vgl. Abb. 1), die anhand ausgewählter Studien überblickshaft dargestellt werden.

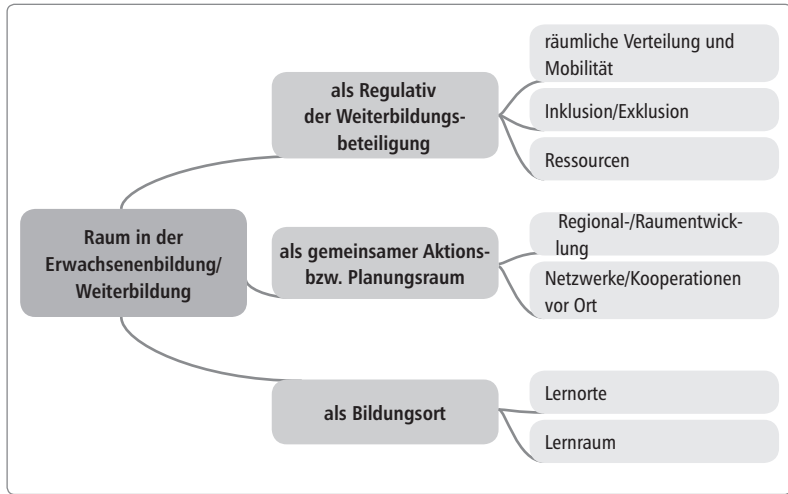


Abbildung 1: Rezeptionsstränge und Foki im Diskurs über Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung

2. Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung

Arbeiten zum Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung betrachten ausgewählte räumliche Dimensionen als Einflussfaktoren bzw. Gründe der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Erwachsenen-/Weiterbildung.

Einen Fokus *räumliche Verteilung und Mobilität* bilden Studien, welche ausgehend von einem territorial-administrativen Raumbegriff „regionale Disparitäten des Angebots“ (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010, S. 794) bzw. den Einfluss der Entfernung vom Wohnort zur Einrichtung der Erwachsenen-/Weiterbildung auf die Teilnahme untersuchen. Diese Perspektive spielte bereits in den 1970er und 1990er Jahren eine Rolle (vgl. z.B. Klaus-Roeder, 1983). Demnach hängt Teilnahme an Erwachsenen-/Weiterbildung auch von der Präsenz entsprechender Einrichtungen in der näheren Umgebung ab. Der Befund wurde für den Raum Bochum aufgegriffen, so dass Beteiligungsintensitäten nach Sozialraumtypen ermittelt wurden (vgl.

Feldmann & Hartkopf, 2006). In einer neueren Studie von Herbrechter, Loreit und Schemmann (2011, S. 30) in Hessen wurde ungleiche, regionale Erreichbarkeit von Angeboten der Erwachsenen-/Weiterbildung als „Zentrum-Peripherie-Differenz“ und „Süd-Nord-Gefälle“ beschrieben.

Als weitere Facette sind Arbeiten zu nennen, welche Unterschiede in der Mobilität verschiedener Personengruppen zu den Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung zählen – z.B. die milieutheoretischen Studien (vgl. Tippelt & Reich-Claassen, 2010). Wittpoth (2010, S. 778) sowie Feldmann und Schemmann (2006) sprechen mit Blick auf Erreichbarkeit explizit von Raum als einer „vergessenen“ Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahme, die in Zukunft stärker berücksichtigt werden sollte.

Legt dieser Fokus das Augenmerk stark auf die Nutzung von Angebotsstrukturen, so argumentieren Arbeiten des Fokus *Ressourcen* – meist unter Rückgriff auf Bourdieu – eher über das soziale Kapital vor Ort und somit über die sozialen Beziehungen der Adressatinnen und Adressaten. So können „Vertrauenspersonen und Brückenmenschen als Vermittlungspersonen zwischen der institutionellen Bildung und den Lebenswelten bildungsferner Milieus“ (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring, 2011, S. 36) auftreten, um bisher kaum erreichte Adressatinnen und Adressaten für Erwachsenen-/Weiterbildung zu gewinnen. Eine Untersuchung zu Übergängen innerhalb von Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund zeigt beispielsweise die Bedeutung der Lehrenden als Vermittlungspersonen, die u.a. Informationen zu Bildungsangeboten verbreiten und damit weitere Weiterbildungsteilnahme entscheidend fördern können (vgl. Lücker & Mania, 2014). Soziales Kapital als Faktor der Regulation von Beteiligung an Erwachsenen-/Weiterbildung wird zudem von Feldmann (2011) beleuchtet.

Eine integrierende Sicht von physischer Entfernung und Erreichbarkeit sowie sozialem Kapital vertreten einige Projekte im Arbeitsschwerpunkt „Inklusion/Lernen im Quartier“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) (vgl. u.a. Hoffmann & Mania, 2013; Friebe & Hülsmann, 2011). Diese Arbeiten lassen sich dem Fokus *Inklusion/Exklusion* zuordnen, da in den Arbeiten das Begriffspaar Inklusion/Exklusion als Hintergrundfolie fungiert. Im Anschluss an die stadtteilsoziologischen Arbeiten von Häußermann und Kronauer (2005) wird Sozialraum mit Blick auf

Segregations- und Stigmatisierungseffekte in bestimmten Stadtteilen einerseits als Ort von Benachteiligung, andererseits auch als Ort der Einbettung in verlässliche und nicht-diskriminierende soziale Bezüge begriffen.

Im Ergebnis zeigte sich, dass nicht nur die Minimierung der räumlichen Distanzen, sondern auch die Berücksichtigung sozialer Aspekte, wie die Nutzung lokaler Ressourcen, Partizipation der Betroffenen und ortsgebundene Netzwerkaktivitäten den Zugang zu Nicht-Teilnehmenden schaffen können (vgl. Mania, 2013; Hülsmann & Mania, 2011).

Einen weiteren Versuch, die Mehrdimensionalität einer sozialräumlichen Perspektive für die Frage nach den Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung fruchtbar zu machen, stellt die Untersuchung von Mania (2014) dar, in der ein sozialräumliches Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an Erwachsenen-/Weiterbildung sogenannter bildungsferner Gruppen entwickelt wird, das im Anschluss an Früchtel, Cyprian und Budde (2010) die Dimensionen Sozialraumstruktur, Organisation, Netzwerke und Individuum berücksichtigt. Unter Rückgriff auf den Sozialraumdiskurs in der Sozialen Arbeit wird Sozialraum „als Kompromissformel von lebensweltlichem Kommunikationsraum und administrativer Steuerungsgröße“ (Fehren, 2009, S. 261) begriffen.

3. Raum als gemeinsamer Aktions- bzw. Planungsraum

Die Kategorie Raum als gemeinsamer Aktions- bzw. Planungsraum konstituiert sich durch eine Logik des Organisierens und Planens von Bildungsaktivitäten durch mehrere Akteurinnen und Akteure. Diese können aus verschiedenen Bereichen der Bildungsplanung stammen – z.B. aus (Erwachsenen-)Bildungsorganisationen, aber auch aus Politik oder Wirtschaft. Die Liste der Akteurinnen und Akteure changiert mit den Zielen und Inhalten der Planungs- und Kooperationsaktivitäten und begrenzt sich durch räumliche Zuständigkeit in Bezug auf die gesetzten Ziele.

Idealtypisch für diesen Rezeptionsstrang steht das Programm „Lernende Regionen“, das in der Ausschreibung die beiden hier im Vordergrund stehenden thematischen Foki miteinander verbindet (vgl. BMBF, 2007). Einerseits geht es um kooperative Bildungsplanung mit dem Ziel endogener

Raumentwicklung (z.B. Regionalentwicklung, Quartiersmanagement), andererseits um die Initiierung und Aufrechterhaltung konkreter Kooperationsaktivitäten zwischen Bildungsorganisationen. Ein Fokus *Regional-/Raumentwicklung* findet sich u.a. bei Studien aus den 1990er Jahren, die vom Land Schleswig-Holstein in Auftrag gegeben wurden, um Strukturen der Erwachsenen-/Weiterbildung effektiver zu gestalten und endogene Regionalentwicklung zu fördern (vgl. u.a. Faulstich, Teichler & Döring, 1996).

Vorgeschlagen wurden regionale Bildungsbeiräte auf Kreisebene, in denen Vertreterinnen und Vertreter von Politik, Nutzern, Trägern u.a. sich beraten, um dezentrale Strukturen zu gestalten (vgl. ebd.). Mit der Verortung der Beiräte auf Kreisebene agieren diese politisch-territorial verankert. Territoriale Bezüge liegen auch dem regionalen Bildungsmonitoring zugrunde (z.B. Kuper, 2009; Gnahs & Weiß, 2012; Tippelt, 2011). Ebenfalls zielen Bretschneider und Nuissl (2003) auf Regionalentwicklung ab, argumentieren jedoch stärker über relationale Raumbegriffe und Netzwerke.

Die Studien unter dem Fokus *Netzwerke/Kooperationen vor Ort* sind seit Beginn des Programms „Lernende Regionen“ sehr zahlreich geworden. Mit den Diskussionen um Bildungslandschaften oder Lernen vor Ort ergeben sich neue Forschungsanlässe, die um Fragen nach Inhalten der Kooperation (vgl. u.a. Jütte, 2002; Emminghaus & Tippelt, 2009) oder Faktoren gelungener Kooperation (vgl. z.B. DIE, 2010) kreisen. Grundsätzlich werden Kooperationen funktional und somit unter Rückgriff auf einen relationalen Raumbegriff gedacht (vgl. u.a. Fürst, 2002). Die oft einhergehende Rückbindung der zu erfüllenden Funktionen an administrative Einheiten wie Stadtgebiete oder Kammerbezirke (vgl. Faulstich, Vespermann & Zeuner, 2001) birgt jedoch die Gefahr, dass die Vernetzung lediglich auf eine Vermittlungsfunktion reduziert wird (vgl. Ahrens, 2011). Sowohl durch diesen Befund als auch durch die Verquickung von Regional-/Raumentwicklung mit Netzwerken als Mittel derselben wird deutlich, dass die beiden Foki nur graduell zu unterscheiden sind. Dies spiegelt den konzeptionellen Zusammenhang zwischen Netzwerken/Kooperationen vor Ort und Raum-/Regionalentwicklung wider: Die klassische Sozialraumorientierung visiert zunächst die Entwicklung von sozialen und räumlichen Infrastrukturen in einer räumlichen Einheit an und beschreibt Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren als Mittel, um dies zu erreichen (vgl. Schönig, 2008;

Hinte & Kreft, 2005). Man könnte also von einem zweistufigen Raumbegriff sprechen, bei dem sich funktionale Räume innerhalb von Territorien auf tun (vgl. Bernhard, 2014; Schönig, 2008). Festzustellen ist außerdem eine Weitung des Blicks auf Akteurinnen und Akteure: Während sich frühe Studien (z.B. Faulstich, Teichler & Döring, 1996) auf die Erwachsenen-/Weiterbildung konzentrieren, werden mit der Betonung des lebenslangen Lernens heute auch andere Bildungsbereiche einbezogen.

4. Raum als Bildungsort

Der Strang „Raum als Bildungsort“ umfasst Arbeiten zu Systematisierung und regionalen Analysen von Lernorten sowie zu Architektur und didaktischen Arrangements von Lernräumen. Diesen Arbeiten ist gemeinsam, dass Bildungseinrichtungen und ihr Angebot mit Blick auf ihren Standort, das heißt ihre Lokalität, beschrieben werden. Der Raumbegriff wird hier als didaktische Kategorie in die Analysen einbezogen und theorieentwickelnd ausgelegt.

Zum Fokus *Lernorte* gehören die Analysen von Angebots- bzw. Beteiligungsstrukturen vor Ort bzw. an Bildungsorten in städtischen oder ländlichen Räumen – so etwa die als Regionalanalysen gestalteten Programmanalysen von Gieseke, Opelt, Stock und Börjesson (2005) zu den Angebotsstrukturen (inter-)kultureller Bildung in Berlin und Brandenburg sowie deren Weiterführung von Robak und Petter (2014) in Niedersachsen. In Ersterer wurde zwischen Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung und Einrichtungen sogenannter beigeordneter Bildung (vgl. Börjesson & Zimmermann, 2005) unterschieden, die das Angebot organisierter Erwachsenen-/Weiterbildung vor Ort ergänzen. Als Regionalanalyse verbanden die Autorinnen insofern die Kategorie der Region theorieentwickelnd mit derjenigen des Lernortes. Die identifizierten Angebotsstrukturen wurden dabei als eine räumliche Äußerung von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen interpretiert. Das lokale städtische oder ländliche Umfeld der Anbieter wurde zur Erklärung von Angebotsstrukturen und Programmschwerpunkten mit einbezogen, da beispielsweise Vereine die Bedürfnislagen in Wohnumfeldern bzw. Nachbarschaften bedienen. Anschlussfähig sind hier auch die

Analysen von Tippelt und Reich-Classen (2010) zu lebensweltlichen und organisationalen Bedingungen der Entfaltung von Lernorten. Sie stellen einen Bezug zu Kooperation und Vernetzung zwischen Lernorten in einer Stadt bzw. einer Region her. Eine weitere Facette stellen die Arbeiten von Faulstich und Faulstich-Wieland (2012) sowie Faulstich und Beyer (2009) zu informellen, lebensweltlich rückgebundenen Lernorten in der Stadt am Beispiel Hamburgs dar. Diskutiert wird hier, wie Lernorte (wie Museen, Kommunikationszentren etc.) über die Aneignung des räumlichen Umfeldes der Orte zugänglich werden. Ähnlich sind die Ansätze zur Aneignung von Lernorten in den Arbeiten von Kraus (2010, 2015) oder von Egger, Mikula, Haring, Felbinger und Pilch-Ortega (2008) ausgerichtet.

Ein weiterer Fokus innerhalb dieses Strangs ist derjenige der *Lernräume*, der explizit die lernanregende architektonische und didaktische Gestaltung von Bildungsorten bzw. Erwachsenenbildungshäusern beinhaltet. Leitend ist hier die Annahme, dass Lernräume ästhetische und atmosphärische Zugänge zu den Lerninteressen und Lebenswelten der potenziellen Adressatinnen und Adressaten ermöglichen (vgl. u.a. Ludwig, 2012). In der Studie von Fleige (2013a, 2013b, 2014) wurde darüber hinaus die Öffnung von Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung als Lernorte zum Wohnumfeld durch die Verbindung von Lernräumen, Eingangsräumen (auch Cafés und Galerien, insbesondere an Orten kultureller Bildung) und verweil- und lernanregend gestalteten Vorplätzen der Einrichtungen betrachtet.

5. Fazit

Der vorliegende Überblick über Raumbezüge in der Erwachsenen-/Weiterbildung zeigt die Vielschichtigkeit des Begriffs auf. Bezogen auf die aufgezeigten Stränge der Diskussion lassen sich jedoch nicht nur Unterschiede formulieren, sondern es können auch theoretisch-konzeptionelle Verbindungen ausgemacht werden: So zielen z.B. gemeinsame Kooperationsaktivitäten (vgl. Kap. 3) oftmals auch auf eine erhöhte Teilnahme an Erwachsenen-/Weiterbildung (vgl. Kap. 2) oder versuchen im Rahmen von Bildungslandschaften informelle, non-formale sowie formelle Lernorte und Angebote (vgl. Kap. 4) zu vernetzen, was eine Analyse derselben voraussetzt.

Darüber hinaus zeigt der dargestellte Überblick die Implikationen der unterschiedlichen Raumvorstellungen auf. Mit dem *spatial turn* in den Sozialwissenschaften und der verstärkten Rezeption des relationalen Raumbegriffs von Löw (2001) werden Raumbezüge in der Erwachsenen-/Weiterbildung immer expliziter, so dass der Raumdiskurs in den neueren Arbeiten als theoretischer Bezugsrahmen fungiert. In den früheren Studien wurden meist eher implizite Raumbezüge hergestellt (vgl. die Kritik von Feldmann & Schemmann (2006) an der „Freiburger Studie“), indem die Bedeutung einzelner Raumdimensionen für die Fragen der Forschung untersucht wurde, ohne den Raumbegriff explizit theoretisch herzuleiten. Es wird meist zunächst von einem territorial bestimmten Raum ausgegangen. In jüngerer Zeit werden jedoch stärker die symbolisch-institutionellen, materiell-infrastrukturellen, sozial-interaktiven Aspekte verschränkt und damit die Relationalität des Begriffs (vgl. Löw, 2001, S. 15) herausgearbeitet und auch berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund sehen wir einen grundlegenden Bedarf einer weiteren Systematisierung und Bezugnahme, aber auch der Ausdifferenzierung des Raumbegriffs in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Die hier vorgestellten Arbeiten könnten hinsichtlich ihres spezifischen Raumverständnisses und theoretischen Gehalts für die weitere Diskussion betrachtet werden. Die aktuelle Aufarbeitung und Verständigung in der Wissenschaft der Erwachsenen-/Weiterbildung über grundlegende Raumbegrifflichkeiten und -theorien bietet dazu viel Potenzial.

Literatur

- Ahrens, D. (2011). Region. In Reutlinger, C., Fritsche, C. & Lingg, E. (Hrsg.). Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung in die Soziale Arbeit (S. 221–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernhard, C. (2014). Region ≠ Region. Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (4), S. 83–93.
- Börjesson, I. & Zimmermann, U. (2005). „Und dann gibt es auch noch Bildungsangebote“. Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (Hrsg.). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (S. 133–156). Münster et al.: Waxmann.

- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abgerufen von www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale (03.03.2015).
- Bretschneider, M. & Nuissl, E. (2003). „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung. In Matthiesen, U. & Reutter, G. (Hrsg.). *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis* (S. 35–59). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2007). Bekanntmachung von Förderrichtlinien für „Integrierte Dienstleistungen regionaler Netzwerke für Lebenslanges Lernen“ zur Vertiefung II des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Abgerufen von www.bmbf.de/foerderungen/7510.php (03.03.2015).
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010). *Strategische Kooperation. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1).
- Egger, R., Mikula, R., Haring, S., Felbinger, A. & Pilch-Ortega, A. (2008). *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Anregung*. Wiesbaden et al.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faulstich, P., Teichler, U. & Döring, O. (1996). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Schleswig Holstein*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Faulstich, P., Vespermann, P. & Zeuner, C. (2001). *Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich Lebensbegleitenden Lernens in Deutschland*. Hamburger Hefte zur Erwachsenenbildung (1).
- Faulstich, P. & Beyer, M. (Hrsg.) (2009). *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA-Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.
- Faulstich, P. & Faulstich-Wieland, H. (2012). *Lebensräume als Lernorte. Der pädagogische Blick* (2), S. 104–115.
- Fehren, O. (2009). Was ist ein Sozialraum? Annäherungen an ein Kunstwerk. *Soziale Arbeit* (1), S. 289–293.
- Feldmann, H. (2011). Soziales Kapital und Erwachsenenbildungsforschung. Empirische Implikationen am Beispiel der Teilnahmeregulation. In Vater, S., Kellner, W. & Jütte, W. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Sozialkapital* (S. 87–96). Münster: LIT.
- Feldmann, H. & Hartkopf, E. (2006). *Lernstandorte in raumsoziologischer Perspektive*. Abgerufen von www.diezeitschrift.de/42006/feldmann06_01.htm (03.03.2015).
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2006). Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis* (4), S. 188–192.
- Fléige, M. (2013a). Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 45–48.
- Fléige, M. (2013b). Erwachsenenbildung in den USA und in Deutschland. Vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 258–268.

- Fleige, M. (2014). Orte und Räume kultureller Erwachsenenbildung im Kontext von Programmstrukturen. In Westphal, K., Stadler-Altman, U., Schittler, S. & Lohfeld, W. (Hrsg.). Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven (S. 265–272). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebe, J. & Hülsmann, K. (2011). Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (13). Abgerufen von <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=4719> (03.03.2015).
- Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2010). Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fürst, D. (2002). Region und Netzwerk. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 22–23.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster et al.: Waxmann.
- Gnahn, D. & Weiß, C. (2012). Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Häußermann, H. & Kronauer, M. (2005). Inklusion – Exklusion. In Kessl, F., Reutlinger, C., Maurer, S. & Frey, O. (Hrsg.). *Handbuch Sozialraum* (S. 597–610). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbrechter, D., Loreit, F. & Schemmann, M. (2011). (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 27–30.
- Hinte, W. & Kreft, D. (2005). Sozialraumorientierung. In Kreft, D. (Hrsg.). *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl.) (S. 879–883). Weinheim: Juventa.
- Hof, C. (2014). Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraums. Eine Spurensuche. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis* (3), S. 6–9.
- Hoffmann, N. & Mania, E. (2013). „Hallo Zielgruppe“!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In Burtscher, R., Ditschek, E.-J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 73–84). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hülsmann, K. & Mania, E. (2011). Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. *Der pädagogische Blick* (4), S. 207–218.
- Jütte, W. (2002). Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Klaus-Roeder, R. (1983). Sozialräumliche Strukturen und Weiterbildung. Am Beispiel der Volkshochschulen in Hessen. Baden-Baden: Nomos.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), S. 46–55.
- Kraus, K. (2015/i.E.): Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung.
- Kuper, H. (2009). Kommentar zur Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung. In Tippelt, R. (Hrsg.). *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 201–205). Opladen: Barbara Budrich.

- Ludwig, J. (2012). Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. Anforderungen an Bildungsräume. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 26–29.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 71–83.
- Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 50–52.
- Mania, E. (2014). Lernpotenziale im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung. Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis* (3), S. 14–17.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. DOI: 10.3278/14/1123w.
- Schönig, W. (2008). *Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Tippelt, R. (2011). Bildungsmonitoring zur Steuerung regionaler Bildungsentwicklungen. Stärken und Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), S. 347–352.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte. Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 11–21.
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2010). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In Tippelt R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl.) (S. 789–799). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittpoth, J. (2010). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl.) (S. 771–799). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Katrin Kraus

Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts

Ausgehend von der Setzung des Begriffs „Lernort“ im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre wurde er im deutschen Diskurs überwiegend auf Lernorte innerhalb des Bildungssystems bezogen. In der Erwachsenenbildung, die nicht zum Bildungssystem im engeren Sinne gehört und häufig nicht über eigene Gebäude verfügt, wurde er in verschiedener Weise thematisiert (vgl. Kraus, 2015). Professionspolitische Forderungen nach eigenen Häusern für die Erwachsenenbildung wurden bereits in den 1960er Jahren erhoben (vgl. z.B. Pöggeler, 1959) und teilweise auch realisiert. Lernorte in der Erwachsenenbildung waren außerdem immer wieder Gegenstand von Gestaltungsüberlegungen (vgl. z.B. Fell, 2002). Zudem liegen verschiedene Beiträge zur Frage vor, an welchen Orten Erwachsene lernen und wie diese systematisch beschrieben werden können. Die in diesem Rahmen entstandenen Ansätze werden im Folgenden vorgestellt. In Ergänzung dazu wird ein Verständnis von Lernorten über die Verortung von Lernprozessen vorgeschlagen. Somit steht in diesem Beitrag die Frage nach den Orten des Lernens und ihrer erziehungswissenschaftlichen Systematisierbarkeit im Zentrum.

1. Zur Thematisierung von Lernorten

Die vorliegenden Typologien systematisieren Orte nach ihren „didaktischen Funktionen“ (Münch & Kath, 1977, S. 85). Bei diesem Zugang lassen sich drei unterschiedliche Herangehensweisen finden:

Allgemeine Typologie

Nuissl (1992) unterscheidet drei Lernorte: institutionalisierte Weiterbildung, Arbeitsplatz und Alltagsleben. Er geht also von den Lebensbereichen von Erwachsenen aus, in die die Lernorte integriert sind. Mit der Erwerbstätigkeit und der Weiterbildung werden dabei zwei Bereiche als eigene

Lernorte herausgegriffen, während die anderen in der Kategorie Alltagsleben zusammengefasst sind. Faulstich und Haberbeth (2010, S. 76) sowie Faulstich und Faulstich-Wieland (2012, S. 114) beziehen in ihrer Systematisierung der Lernorte ebenfalls alle prinzipiell möglichen Orte ein. Sie gehen von zwei Dimensionen zur Beschreibung von Lernen aus und ordnen die verschiedenen Lernorte in einem Vierfelder-Schema mit den Polen intentional/inzident und informell/institutionell ein. Diese Typologie wurde auf der Grundlage von empirischen Rekonstruktionen von Lernen an verschiedenen Orten (s.u.) mit dem Ziel formuliert, eine theoretische Basis zur Systematisierung von Lernorten zu entwickeln.

Spezifizierte Typologie

Die spezifizierte Typologie systematisiert die in einem ausgewählten Themenbereich der Erwachsenenbildung vorkommenden Lernorte und wurde bisher vor allem für die kulturelle Bildung formuliert. Gieseke, Opelt, Stock und Börjesson (2005) legen ihren Arbeiten zu Orten der kulturellen Bildung die Unterscheidung von Erwachsenenbildungseinrichtungen (z.B. Volkshochschule oder konfessionelle Einrichtungen), Institutionen der „beigeordneten Bildung“ (z.B. Museen oder Frauenzentren) und Bildung im Rahmen der kulturellen Praxis in Vereinen zugrunde (ebd., S. 40). Sie können zeigen, dass diese Orte jeweils unterschiedliche Zugänge und Formen kultureller Bildung ermöglichen.

Detaillierte Typologie

Diese Typologie bezieht sich auf institutionelle Kursorte und differenziert sie weiter aus. Hof (2007) hat hierzu „eine typisierende Rekonstruktion der Lernumgebungen“ (S. 40) vorgenommen. Neben der sozial-interaktiven, der sachlichen und zeitlichen Dimension berücksichtigt sie die räumliche Dimension mit der Differenz von Seminarraum, Stuhlkreis und Praxisraum. Herrle (2014, S. 94) findet in seinen Analysen von Veranstaltungen ebenfalls drei Grundmuster der Raumgestaltung: konzentrische, multizentrische sowie nicht-zentrische Räume. Beide schlagen den Bogen von der Gestaltung der Räume zum Vermittlungshandeln der Kursleitenden, da eine bestimmte Raumausstattung einen Zusammenhang mit dem Vermittlungshandeln hat (vgl. zur Aneignung von Kursorten durch Kursleitende und Teilnehmende auch Nolda, 2006; Kraus, 2010).

Neben den ordnenden Typologien gibt es gerade in neueren Forschungsarbeiten eine Reihe an Rekonstruktionen von Lernprozessen an ausgewählten Orten. Diese Untersuchungen erschließen verschiedene Lernorte unter einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive, d.h. sie analysieren alltagsweltliche oder institutionelle Orte unter einer Lernperspektive, z.B. Quartier (vgl. Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012), Schrottplatz (vgl. Faulstich & Haberzeth, 2010), Museum und Zoo (vgl. Faulstich & Haberzeth, 2010; Taylor & McKinley Parrish, 2010), Betrieb (vgl. z.B. Hocke, 2012; Kade & Seitter, 2007; Molzberger, 2007), Obdachloseninitiative (vgl. Kade & Seitter, 2007), politische Initiative (vgl. Trumann, 2013) oder Bibliotheken (vgl. Stang & Puhl 2001) sowie die bereits länger etablierte Forschung zum Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Dehnbostel, Holz & Novak, 1992; Illeris, 2011). Es geht in diesen Forschungsarbeiten darum, Lernprozesse von Erwachsenen innerhalb, aber vor allem auch außerhalb von institutionellen pädagogischen Rahmungen sichtbar zu machen sowie teilweise im Anschluss daran zu überlegen, wie die Bedingungen für Lernprozesse an diesen Orten förderlicher gestaltet werden können.

In Ergänzung zu diesen Zugängen wird im Folgenden mit der Verortung von Lernerlebnissen ein weiterer Zugang zu Lernorten vorgestellt, der seinen Ausgangspunkt bei der lernenden Person hat und danach fragt, *wo* Lernen stattfindet. Lernen wird dabei operationalisiert über die Erinnerung von Personen an Lernerlebnisse. Zu einem erinnerten Lernerlebnis werden über Beschreibungen systematisch die Kontextbedingungen erhoben, die dann theorieentwickelnd analysiert werden. Diese Perspektive wurde im Rahmen der Studie „Wo lernen Erwachsene?“ mit dem Ziel verfolgt, Aussagen darüber treffen zu können, was einen Ort für Erwachsene zu einem Lernort macht.¹ Wie der Ansatz von Faulstich et al. (Faulstich &

1 Erhoben wurden Lernerlebnisse, die von 49 Personen über Dokumentationsbögen und Interviews berichtet wurden. Ausgangssample waren Teilnehmende einer Weiterbildung an der Hochschule (19 Personen), ergänzt um eine ortsbezogene Samplestrategie (30 Personen). Gefragt wurde nach Lernerlebnissen, zu denen u.a. der Ort benannt und beschrieben werden sollte. Ausgewertet wurde mit Grounded Theory mit dem Ziel, ein theoretisches Konzept zu entwickeln zu Bedingungen, die Orte zu Lernorten werden lassen. Für ihre Unterstützung im Projekt danke ich Werner Christen, Julia Thyroff und Hanna Vöhringer sowie den Personen, die ihre Lernerlebnisse dokumentiert oder an den Interviews teilgenommen haben und den Studierenden, die im Rahmen der Forschungswerkstatt Erwachsenenbildung ca. ein Drittel der Interviews geführt haben.

Faulstich-Wieland, 2012; Faulstich & Haberzeth, 2010) geht die Situierung von Lernerlebnissen also vom Lernen aus, stellt dabei aber nicht die Art des Lernens ins Zentrum, das am jeweiligen Ort rekonstruiert werden kann, sondern die Bedingungen, die das Lernen am jeweiligen Ort aus der Perspektive der Lernenden ermöglichen.

2. Orte des Lernens von Erwachsenen

Von den im Rahmen der genannten Studie befragten Personen wurden insgesamt 82 verschiedene Orte genannt, an denen sie von Lernerlebnissen berichten konnten. Die Auswertung der Daten und eine Clusterung – hier angewendet als eine zusammenfassende Ordnung der genannten Orte nach dem Kriterium der funktionalen Ähnlichkeit – hat gezeigt, dass mehr oder weniger jeder Ort zum Lernort werden kann (vgl. Kraus, 2015/i.E.).² Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist diese Aussage allerdings unbefriedigend (vgl. Nuisl, 2006; Faulstich & Haberzeth, 2010) und es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen ein Ort für eine Person zu einem Lernort wird. Die Beobachtung, dass jeder Ort zum Lernort werden kann, spiegelt sich in der Kernkategorie der Auswertung: Aktivierung der Möglichkeit eines Ortes, zum Lernort zu werden. Über alle Cluster hinweg haben sich dabei für die Lernenden die Aspekte Lehrende, Lernmittel, Medien, Atmosphäre, Emotionales, Akustisches, Autonomie, Ausstattung und Soziales als wichtig herausgestellt. Diese Kontextbedingungen der beschriebenen Lernprozesse werden im Folgenden exemplarisch für das am häufigsten genannte Lernortcluster „Zuhause“ analysiert und dabei zusammengefasst als Lehrende, Lernmittel, Ausstattung und Atmosphäre.

Bei den *Lehrenden*, also bei den Personen, die den jeweiligen Inhalt vermitteln, lassen sich drei Gruppen von Personen unterscheiden. Am häufigsten werden Privatpersonen genannt, die als Angehörige der Familie – Kinder

2 Die acht Cluster werden mit folgenden Begriffen bezeichnet: Zuhause, Bildungsorganisationen, Betriebe, Transportmittel, Gaststätten, kulturelle Einrichtungen, Outdoor und Sportstätten.

(z.B. C6/9)³, Enkelkinder (z.B. Z1/38), Eltern (F16/99), Ehepartnerinnen und -partner (F17/178) – oder Freundinnen und Freunde (z.B. F12/24) sowie in einem Fall als Klientin (C1/42) mit ihrem Wissen und Können als Lehrende fungieren. Darüber hinaus gibt es Fachpersonen, deren Wissen und Können zu Hause zugänglich ist. Dies kann medial vermittelt sein, z.B. der Koch in einer Sendung im Fernsehen (F2/115) oder die Fachperson bei einer Bank via Telefon (F4/20), oder auch persönlich, indem berufliches Wissen von einem Freund eingebracht wird (F17/161). Als dritte Gruppe werden Personen genannt, die zu Hause bewusst Lernsettings arrangieren, indem sie als Gastgeber im Rahmen von Sprachaufenthalten sprachliches und kulturelles Wissen vermitteln (C5/25, F3/47, F19/105) oder als Musiklehrerin Stunden geben (F6/26). Allen drei Personengruppen, für die eine lehrende Funktion in einem Lernerlebnis beschrieben wird, ist gemeinsam, dass sie über Wissen oder Fertigkeiten verfügen, die sie zu Hause – geplant oder spontan aus der Situation heraus – an andere Personen weitergeben.

Als *Lernmittel* werden die unterschiedlichsten Wissensträger genannt. Häufig erwähnt werden Printprodukte wie Zeitungen (z.B. C7/2, F14/97), Broschüren (C6/6), Fachzeitschriften und -bücher (z.B. Z7/22, Z15/89) zu unterschiedlichen Themen (z.B. Kochen (Z1/60) oder Pädagogik (F13/13)). Daneben finden Wikipedia (F14/22), spezielle Websites (Z9/34) oder über Google online zugängliches Wissen (F11/68) Erwähnung. Anleitungen und Gebrauchsanweisungen kommen zu Hause ebenfalls als Lernmittel zum Einsatz (F1/24, F2/228, F4/18, F11/8, F15/7). Außerdem werden Dokumentarfilme (C13/18 oder Z8/76), Radiosendungen (F14/37) und Teletext (F16/110) genannt – sowie in einem Fall ein Wandkalender (F16/44) – und in Bezug auf das Erlernen von Sprachen fremdsprachige Romane und Fernsehbeiträge (C14/18, F9/58). Schließlich wird auch mithilfe von Vorlesungsnotizen, Übungsbüchern, Ordnern oder Lernaufgaben gelernt (C13/34, C14/14, C14/32, F16/13).

Die *Ausstattung* an den beschriebenen Orten umfasst zum einen Aspekte der baulichen Gestaltung. Übereinstimmend wird hier berichtet, dass das Zimmer genügend Platz bietet (C5/35, F15/67), hell ist und Tageslicht

3 Diese Siglen setzen sich zusammen aus der Angabe des Teilsamples (A, B, C), der Nummer des Dokuments im jeweiligen Teilsample (1–14) und der Zeilenangabe.

hat (F1/11, C5/39, F15/10). Auch wird darauf hingewiesen, dass die Verbindung zum Außenraum angenehm ist: „schöne Aussicht“ (F7/63). Zum anderen wird auf die Einrichtung Bezug genommen. Für verschiedene Aktivitäten und Lernprozesse scheint ein großer Tisch eine wichtige Voraussetzung zu sein; er wird häufig in den Beschreibungen hervorgehoben als Esstisch (z.B. C 13/34), Schreibtisch (Z10/52) oder auch „Familiertisch“ (F16/93). Darüber hinaus sind Sofa (z.B. Z7/26, C13/26) oder ein „gemütlicher Sessel“ (F17/147) wichtig und die Verfügbarkeit eines Computers (z.B. Z10/52, C5/9). Häufig wird das Büro als Ensemble aus verschiedenen, typischen Einrichtungsgegenständen beschrieben (F6/29) – man habe hier „die ganze Infrastruktur zur Verfügung“ (C6/46). Auch andere Funktionsräume werden zusammenfassend benannt, wie die „gut eingerichtete Werkstatt“ (F1/4) oder die „gängige Küche“ (F3/78). Darüber hinaus werden Gegenstände erwähnt, die jeweils für die spezifische Aktivität benötigt werden und als Infrastruktur am Ort zur Verfügung stehen, z.B. Fachliteratur (Z10/52), Material (F4/109), Notenständer (F6/29), Wäscheturm (F12/61) oder Klavier (F17/205). Als verfügbare und notwendige *Medien* werden vor allem Computer/Internet (Z1/7, Z9/34, C6/6), Zeitungen und Zeitschriften (C7/2, F14/97, Z5/27–28) sowie Bücher (Z9/34, F15/89) genannt, aber auch Film/DVD, Fernsehen, Telefon oder Radio finden Erwähnung. Die Ausstattung des Ortes, der als Lernort beschrieben wird, muss also zwei Anforderungen gerecht werden: Sie muss von den baulichen Gegebenheiten die entsprechende Tätigkeit ermöglichen und es muss die für den jeweiligen Lernprozess notwendige Infrastruktur vorhanden sein. Während die Beschreibung der baulichen Voraussetzungen eher allgemein ist, wird die Infrastruktur mit Bezug auf den jeweiligen Gegenstand konkreter beschrieben. Die beschriebene, zu Hause verfügbare Ausstattung lässt sich mit den beiden Adjektiven „funktionell“ (Z10/52) und „gemütlich“ (C8/22) umschreiben, wobei sich beide nicht ausschließen.

„Gemütlich“ verweist auf einen weiteren zentralen Aspekt eines Lernortes: die *Atmosphäre*.⁴ Die Orte im Cluster „Zuhause“ werden mit Worten beschrieben wie: „ein angenehmer Ort“ (Z5/32), „Wohlfühlort“ (F4/118)

4 Für die Auswertung wurde nicht nur der Code Atmosphäre verwendet, sondern auch Emotionales, Akustisches, Autonomie.

oder „Lieblingszimmer“ (F17/164). Auch die verwendeten Adjektive bringen Ähnliches zum Ausdruck: „geschützt“ (C12/75), „möglichst ruhig“ (C13/32) oder „extrem ruhig“ (F17/51), „ungestört“ (C14/34), „vertraut“ (F4/58) und „heimelig“ (F17/153). Die Personen beschreiben Orte, an denen sie sich wohlfühlen. „Das ist mir beim Lernen noch etwas, noch etwas Wichtiges und ich muss mich irgendwie wohlfühlen, auch physisch“ (C13/32). Die Orte zu Hause erzeugen in den Personen eine Stimmung, die Lernprozesse ermöglicht. Überwiegend werden diese Orte bewusst aufgrund ihrer Atmosphäre zum Lernen aufgesucht. Gekennzeichnet ist das Lernen in diesen Räumen durch „hohe Konzentration mit notwendigen Entspannungsphasen“ (F10/68).

Die Dimension des *Sozialen* erweist sich als polarisiert. Entweder lernt man im Kontakt mit anderen Menschen oder allein, wobei beides jeweils als Voraussetzung für den Lernprozess genannt wird. „Beim Gespräch mit Freunden“ (F12/24) oder „im Austausch mit Familienmitgliedern“ (F16/16) sind typische Formulierungen für das Lernen durch den Kontakt mit anderen Menschen. Das Medium ist überwiegend das Gespräch, teilweise erfolgen aber auch Aktivitäten auf Initiative von anderen Menschen, die zu Lernprozessen führen, z.B. Falten von Papierfliegern (F4/54) oder Kochen (F13/98). Auf der anderen Seite finden sich Formulierungen wie „Ich bin in meiner Welt, abgeschottet gegen außen“ (F4/86) oder „Ich möchte nicht gestört werden“ (C7/14). Im ersten Fall wird der Inhalt des Lernens erst von den anderen Menschen zur Verfügung gestellt oder ein entsprechender Lernprozess angestoßen. Im zweiten Fall liegt im Alleinsein die Voraussetzung dafür, dass man sich ohne Ablenkung auf einen Lerninhalt einlassen kann.

Die Antwort auf die Frage, wie die Möglichkeit eines Ortes, zum Lernort zu werden, aktiviert wird, ergibt sich somit situiert im jeweiligen Kontext, das heißt konkret mit Bezug auf den Gegenstand des Lernens und die lernende Person. In Gegenstand und Person liegen Bedingungen für die Aktivierung dieser Möglichkeit. Der Bezugspunkt *Lerngegenstand* ist vor allem hinsichtlich der Aspekte Lehrende, Lernmittel und Infrastruktur relevant. Lehrende und Lernmittel haben dabei dieselbe Funktion, nämlich Träger von deklarativem oder prozeduralen Wissen zu sein, das sich die lernende Person aneignet, daher kann man sie zusammenfassend als Wissensträger

bezeichnen. Der Bezugspunkt *Person* kommt vor allem in Bezug auf die Ko-Präsenz, das heißt die Frage, ob für das Lernen andere Personen anwesend sind (sein sollen) oder nicht, und die Atmosphäre zum Tragen. Atmosphäre wird hier mit Böhme als „Gestimmtheit des Raums“ verstanden. Für ihn ist Atmosphäre ein Schlüsselbegriff, der zwischen Umgebung und Subjekt vermittelt: „dasjenige, wodurch Umgebungsqualitäten und Befinden aufeinander bezogen sind, das sind die Atmosphären“ (Böhme, 1995, S. 22f.).

Die Beschreibungen der Lernprozesse zeigen, dass es von der Passung zwischen Infrastruktur, Atmosphäre, Wissensträger und Ko-Präsenz abhängt, ob ein Ort für eine Person zum Lernort wird. Die Passung stellt sich dabei nicht abstrakt ein, sondern nur mit Bezug auf eine bestimmte Person und einen konkreten Gegenstand. Da Wissensträger auch Personen sein können und Lernmittel wiederum Teil der Infrastruktur, gibt es Verbindungen zwischen den Dimensionen, die in ähnlicher Weise auch für die An-/Abwesenheit von Personen und die Infrastruktur gegeben sind, die in die Atmosphäre hineinspielen (grafisch dargestellt in Abb. 1).

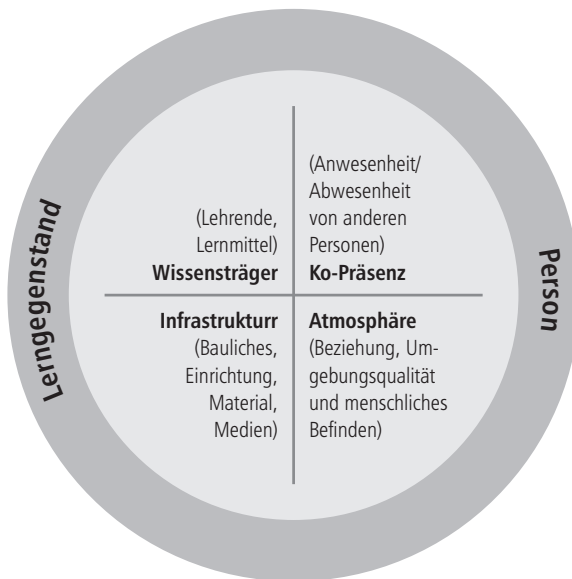


Abbildung 1: Bedingungsgefüge von Lernorten

Die Konstellation der Elemente Infrastruktur, Atmosphäre, Wissensträger und Ko-Präsenz entscheidet über die Frage, ob ein Ort für eine Person in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand zu einem Lernort wird. Der Begriff der Konstellation verweist auf die Veränderbarkeit dieser Bestimmung. Die Bezeichnung „Lernort“ ist nicht auf Dauer angelegt, sondern immer temporär, das heißt eine zu einem konkreten Zeitpunkt gültige Bezeichnung eines Ortes. Die Konstellation der vier Elemente muss mit Blick auf eine konkrete Person und den jeweiligen Gegenstand passend sein, damit ein Ort temporär zu einem Lernort wird.⁵

3. Lernorte als temporäre Konstellationen

Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist. Die zeitliche Dimension hat sich als wichtiger Aspekt im Verständnis von Lernorten erwiesen. Es geht nicht darum, zu klären, ob ein Ort ein Lernort ist oder nicht, es geht vielmehr darum, festzustellen, unter welchen Bedingungen ein Ort (temporär) zu einem Lernort wird. Unabhängig davon kann ein Ort bewusst mit dem Ziel gestaltet werden, dass er zu einem Lernort werden soll oder mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einem Lernort werden kann. Man kann damit systematisch drei verschiedene Arten von Lernorten unterscheiden:

1. *pädagogisch gestalteter* Lernort: Eine Fachperson gestaltet das Bedingungsgefüge in einer Weise, die für andere Personen in Bezug auf einen Gegenstand passend sein und zum Lernen führen soll.
2. *selbstgestalteter* Lernort: Eine Person gestaltet das Bedingungsgefüge für sich selbst so, dass es die Aneignung eines bestimmten Inhalts ermöglichen und unterstützen soll.
3. *zufälliger* Lernort: Die passende Konstellation im Bedingungsgefüge stellt sich für eine Person und einen Gegenstand zufällig ein.

5 Aufgrund der hier erhobenen Daten kann keine Aussage zur der Relevanz der einzelnen Elemente in der Gesamtkonstellation getroffen werden. Es ist beispielsweise denkbar, dass sich die Elemente ausgleichen, indem etwa eine besonders geeignete Atmosphäre Nachteile hinsichtlich der Ausstattung an einem Ort ausgleichen kann.

Die erste Form, der pädagogisch gestaltete Lernort, beschreibt im Prinzip die pädagogische Tätigkeit der Vermittlung ausgehend vom Lernort. Denn im Zuge der pädagogischen Rahmung von Aneignungsprozessen durch Vermittlungssettings werden nicht nur Inhalte als Lerngegenstände didaktisch aufbereitet und Lernprozesse methodisch unterstützt. Auch Lehrende und Lernmittel werden gemäß ihrer fachlichen und vermittlungsbezogenen Eignung ausgewählt, allenfalls Atmosphären geschaffen sowie Infrastrukturen gemäß den Erfordernissen des Lerngegenstandes gestaltet. An Orten, an denen die Aneignung aus lebensweltlichen Vollzügen herausgehoben und zu einer gestalteten Aneignung wird (vgl. Kade, 1993), besteht die pädagogische Arbeit darin, das Passungsverhältnis in der Konstellation der Elemente möglichst optimal zu gestalten unter den Bedingungen einer Vorwegnahme des Gegenstands und entsprechender Vorannahmen über die Teilnehmenden. Es geht bei der pädagogischen Gestaltung von Lernorten darum, das Passungsverhältnis soweit wie möglich auf Dauer zu stellen und von der Zufälligkeit des Einzelfalls zu verallgemeinern. An pädagogisch gestalteten Lernorten wie an selbstgestalteten Lernorten wird versucht, vorgängig eine Passung in der Konstellation zu antizipieren, um Lernprozesse zu ermöglichen. Bei den pädagogisch gestalteten geschieht dies in der Regel verallgemeinernd, bei den selbstgestalteten hoch individualisiert. Aber eine intentionale Gestaltung der vier Elemente des Bedingungsgefüges kann Lernen nicht „hervorrufen“ – auch hier gilt der „Aneignungsvorbehalt“ gegenüber einem „Lehr-Lernkurzschluss“. Ob die Passung von Wissensträger, Atmosphäre, Ko-Präsenz und Infrastruktur gegeben ist, entscheidet sich schlussendlich situationsbezogen, d.h. in Bezug auf die Person und den Gegenstand zu einem konkreten Zeitpunkt.

Man kann die Differenzierung weiter auffächern, indem man den Aspekt einbezieht, ob eine Person einen Ort zum Lernen eines bestimmten Gegenstands oder aus einem anderen Grund aufsucht. Daraus ergeben sich dann fünf mögliche Formen von Lernorten.

Eine Person sucht einen Ort zum Erlernen eines Gegenstandes auf, an dem

1. eine andere Person die Konstellation des Bedingungsgefüges mit dem Ziel der Ermöglichung des Lernprozesses gestaltet hat,

2. sie selbst die Konstellation des Bedingungsgefüges mit dem Ziel der Ermöglichung von Lernen geschaffen hat,
3. die Konstellation im Bedingungsgefüge Lernprozesse ermöglicht, ohne dass sie intentional zu diesem Zweck gestaltet wurde.

Eine Person sucht einen Ort aus einem anderen Grund auf und eignet sich dort etwas an, weil

4. die Konstellation im Bedingungsgefüge zufällig passt,
5. eine andere Person die Konstellation des Bedingungsgefüges mit dem Ziel der Initiierung von Lernprozessen gestaltet hat.

Es ergibt sich somit ein Spektrum an Lernorten in Bezug auf die Intentionalität der Gestaltung und die Intentionalität des Aufsuchens der Orte. Interessant wäre für weitere Forschungsarbeiten eine systematische Differenzierung der fünf Formen mit Fokus auf der Bedeutung, die die Frage der Intentionalität der Gestaltung und die Frage der Intentionalität des Aufsuchens für die jeweils stattfindenden Lernprozesse hat.

4. Ausblick: Lernortforschung in der Erwachsenenbildung

Die Forschung zu Lernorten in der Erwachsenenbildung zeigt, dass es ein Lernortkonzept braucht, das der Lokalität des Lernens im Sinne einer räumlichen Situierung gerecht wird und dabei in empirischer wie theoretischer Hinsicht sowohl eine institutionelle Engführung des Lernortverständnisses als auch eine ubiquitäre Beliebigkeit vermeidet. Zur Weiterentwicklung des Lernortkonzepts bedarf es einer intensiveren erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung dieser Thematik (vgl. z.B. Dehnbostel, 2011; Faulstich & Haberzeth, 2010; Kraus, 2015; Nuissl, 2006). Mit Bezug zu den hier dargestellten Zugängen der Lernortforschung (Typologisierung, Rekonstruktion, Verortung) kann man sagen, dass sich eine weitere Klärung des Lernortkonzepts vermutlich im Zusammenspiel von Zugängen über den Ort, an dem gelernt wird, und über die Lernprozesse, die verortet sind, erreichen lässt und sich diese Zugänge im theoretischen Verständnis von Lernorten komplementär zueinander verhalten.

Literatur

- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dehnbostel, P., Holz, H. & Novak, H. (1992). *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*. Berlin: BIBB.
- Dehnbostel, P. (2011). Lernorte. In Fuhr, T., Gonon, P. & Hof, C. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Handbuch der Erziehungswissenschaft (Bd. 4) (S. 53–63). Paderborn et al.: Schöningh.
- Faulstich, P. & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. *Der pädagogische Blick* (2), S. 104–115.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In Zeuner, C. (Hrsg.). *Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung* (S. 58–79). Hamburg: Universität Hamburg.
- Fell, M. (2002). Bildungsräume als Gegenstand der Praxisreflexion. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 153–160.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock & H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland*. Berlin/Brandenburg. Münster, München: Waxmann.
- Hocke, S. (2012). *Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrle, M. (2014). Raumgestalten. In Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (Hrsg.). *Vi-deographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 73–94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, C. (2007). Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In Kaiser, A., Kaiser, R. & Hohmann, R. (Hrsg.). *Lerntypen – Lernumgebungen – Lernerfolg* (S. 35–59). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning. Understanding how People Learn in Working Life*. London et al.: Routledge.
- Kade, J. (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), S. 392–408.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 46–55.
- Kraus, K. (2015). Lernort. In Dinkelaker, J. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 133–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, K. (2015/i.E.). *Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung*.
- Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, J. & Kath, F. (1977). Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In Münch, J. (Hrsg.). *Lernen – aber wo?* (S. 76–110). Trier: Spee.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2), S. 313–334.

- Nuissl, E. (1992). Lernökologie. Die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In Faulstich, P., Faulstich-Wieland, H., Nuissl, E., Weinberg, J., Brokmann-Nooren, C. & Raapke, H.D. (Hrsg.). Weiterbildung für die 90er Jahre (S. 92–110). Weinheim, München: Juventa.
- Nuissl, E. (2006). Lernorte – Lehrorte. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (4), S. 3.
- Pöggeler, F. (1959). „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“. Ratingen: Aloys Henn.
- Stang, R. & Puhl, A. (Hrsg.) (2001). Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Taylor, E.W. & McKinley Parrish, M. (2010). Adult Education in Cultural Institutions. Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trumann, J. (2013). Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: Transcript.

Martin Nugel

Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung

Die Pädagogik hat ein komplexes Set an Formen hervorgebracht, durch die Menschen zum Lernen angeregt werden und durch die sie Bildung erfahren sollen. Neben Formen der intentionalen und funktionalen Erziehung spielt die Gestaltung von Räumen als extensionaler, d.h. indirekter, aber absichtsvoller Handlungsform (vgl. Treml, 2000) spätestens seit der Aufklärung dabei eine wichtige Rolle. Neben einer differenzierteren pädagogischen Theorie, einer institutionalisierten Organisationsstruktur und einer Expansion pädagogischer Berufe entstand als Spezifikum der Pädagogik sukzessive ein materialer, physisch erfahrbarer, psychisch wahrnehmbarer, sozial bedeutsamer und funktionaler pädagogischer Handlungsraum. Dieser pädagogische Raum wurde zumeist mit einer spezifischen architektonischen Struktur verbunden, mit der sowohl die pädagogischen Grundvorgänge wie auch die pädagogischen Subjekte an diesen bestimmten Ort gebunden wurden (vgl. Nugel, 2014).

Als professionalisierte Praxis ist Pädagogik heute räumlich oder – man könnte es so apodiktisch formulieren – eben nicht. Die sichtbaren Zeugnisse dessen zeigen sich in Form von Schulen, Kindergärten, Volkshochschulen u.a.m. Im Kontext lebenslangen und lebensbreiten Lernens sind die Orte der gebauten Pädagogik – neben Zuhause und Arbeitsplatz – längst zum räumlichen Lebensmittelpunkt geworden, in und an denen zunehmend mehr Menschen ihre Lebens(Lern)zeit verbringen. Dieser „pädagogischen Architektur“ (vgl. Kemnitz, 2001) wird eine nicht zu unterschätzende Bedeutung im Hinblick auf angestrebte Veränderung menschlichen Verhaltens und sozialer Verhältnisse beigemessen – und zwar insofern bestimmte Formen des Lernens und Lehrens ermöglicht (und andere erschwert oder gar verhindert) bzw. Nutzer und Nutzerinnen in bestimmter Art und Weise adressiert und positioniert werden.

Ausgelöst durch die sozial- und kulturwissenschaftliche Hinwendung zum Raum im *spatial turn* wurde in jüngster Zeit auch in der Erwachsenen-

bildungswissenschaft „der Raum wieder ins Feld geführt“ (Schroer, 2006, S. 144). Beispiele hierfür sind etwa das Konzept der „Lernenden Regionen“, neuerdings die Rede von der „Bildungsregion“ oder auch das Konzept des „Lernorts“. Als Denk- und Handlungskategorie war „der Raum“ in der Erwachsenenbildung also stets bewusst (vgl. Bernhard, Lang & Nugel, 2013); das Thema hat seine eigene Geschichte. Obwohl mit der (historischen) Debatte um die „Häuser des Lernens“ (vgl. Pöggeler, 1959; Knoll, 2002) ein eigener Diskursstrang die Raumdebatte der Erwachsenenbildungswissenschaft durchzieht, wird die Frage nach *Architektur* in der Erwachsenenbildung allerdings kaum *explizit* zum Gegenstand der Theorie gemacht, sie ist nach wie vor ein Forschungsdesiderat (als Ausnahme vgl. Rätzl, 2006; Ludwig, 2012).

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Beitrag das Primat der Architektur als theoretische Perspektive diskutiert. Die besondere Bedeutung von Architektur für die Erwachsenenbildung wird dabei durch die Differenz der Konstitution von Orten des Lernens und Nicht-Lernens einerseits und der Differenz von vorbereiteter Lernumgebung und selbstgesteuerter Raumeignung andererseits markiert. Raumlernen wird dabei entsprechend als Bearbeitung dieser Differenzen gefasst und zwar derart, dass eine legitime *erwachsenenpädagogische* Raumordnung durch die Anregung und Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse gefasst werden kann.

1. Primat der Architektur

In einer Konkretisierung des *spatial turn* werden in der theoretischen Perspektive des *architectonic turn* (vgl. Schöttker, 2007) das Gebaute (*built space*) (vgl. Reh & Temel, 2014) und das Bauen (*doing space*) (vgl. Geschke, 2013) selbst zum Gegenstand architekturtheoretischer Überlegungen. Eine solche Architekturtheorie greift damit weit über bautechnische bzw. ästhetische Fragestellungen hinaus und thematisiert psychologische, soziologische und philosophische Aspekte des Bauens und des Gebauten. In dieser Debatte der Architekturpsychologie, -soziologie und -philosophie der jüngeren Zeit wird vom Primat der Architektur ausgegangen (vgl. Fischer, 2013). Räumliche Verhältnisse sind demzufolge nicht nur als fluide und hybride, mehr

oder weniger diskursive, gesellschaftliche Phänomene zu beobachten. Entscheidend ist vielmehr, dass sich gesellschaftliche und individuelle Raumverhältnisse nahezu immer in der konkreten Gestalt gebauter Gebäude materialisieren. Mit der Perspektive auf das Primat der Architektur wird eine begriffliche Weichenstellung der (Sozial-)Raumwissenschaften revidiert, die ihren Gegenstandsbereich generiert, indem Raum von seiner Materialität abgegrenzt, Materialität des Räumlichen lediglich als „hintergründig gärende Präliminarie“ (Hasse, 2009, S. 378) wahrgenommen und Architektur damit zu einem bloßen ästhetischen Phänomen gemacht wird, das lediglich die Erd- bzw. Gesellschaftsoberfläche betreffe (vgl. Delitz, 2009, S. 8).

In dieser theoretischen Perspektive wird Architektur als eine der zentralen Formen der Konstruktion von gesellschaftlichen und individuellen Raumverhältnissen beobachtet und analysiert. Die Beobachtungsperspektive erstreckt sich dabei auf vier unterschiedliche Ebenen (vgl. Läßle, 1991):

1. Im engeren Sinne kann Architektur als *materiale Gestalt* in ihrer Baukörperlichkeit reflektiert werden, z.B. im Hinblick auf ihre Form, Ästhetik und Atmosphäre. Architektur wird dabei als gestalteter und gestaltender Einfluss zugleich verstanden (vgl. Ludwig, 2012) (*Materialität*).
2. Darüber hinaus reflektiert die Architekturtheorie einerseits den Komplex von vorgängigen *sozialen Praktiken*, mit denen Form und Funktion, aber auch Nutzungsweisen von Architektur diskursiv ausgehandelt werden (*Interaktionsstruktur*); andererseits geraten auf dieser Ebene die sozialen Effekte des gebauten Raums im Hinblick auf spezifische soziale Praktiken in den Blick.
3. Die architektonischen Raumordnungen basieren auf *institutionalisierten und normativen Regulationssystemen*. Dieser Regulationsstruktur liegen bestimmte Nutzungsordnungen zugrunde, die wiederum rechtlich-administrative Verbindlichkeit erlangen können oder einfach nur in der „guten Sitte“ bestimmter Werthaltungen gegenüber dem Räumlichen bestehen können. Der architektonische Raum erzeugt dabei stets eine bestimmte Atmosphäre, er adressiert seine Nutzerinnen und Nutzer und entwirft, über seine Formensprache, idealtypische Personengruppen. Und ein Gebäude verweist dadurch immer auch auf die

gesellschaftlichen Machtverhältnisse, in die es involviert ist (*Regulationsstruktur*).

4. Und schließlich umfasst diese weite Fassung von Architektur auch den Bereich der *kulturellen Symbolik von Räumlichkeit*: Eine solche auf gesellschaftlichen Interaktions- und Handlungsstrukturen beruhende bzw. durch ein institutionalisiertes und normatives Regulationssystem konstituierte Architektur stellt ein *Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem* eigener Art dar, in und mit dem soziale Akteurinnen und Akteure über gesellschaftliche Raumordnungsmuster reflektieren. Es gilt daher, Architekturen auf ihre symbolische Gestalt hin zu befragen, sie als Zeichenkörper zu begreifen und sie zugleich als Effekt antagonistischer gesellschaftlicher Kräfte lesen zu lernen (*Deutungsstruktur*).

Die Aufklärung gesellschaftlicher Raumverhältnisse rekurriert auf diese Differenzenstrukturen des Architektonischen, die auf verschiedenen Ebenen beschrieben werden können: Architektur markiert und symbolisiert den Unterschied zwischen menschlicher Körperlichkeit und der offenen Umwelt. Als „*die künstliche Raumgrenze*“ (ebd., S. 30; H.i.O.) ist Architektur immer Ausdruck der Differenz eines begrenzten Innenraums und eines unbegrenzten Außenraums. In dieser Hinsicht kann Architektur als Sichtbarmachung der exzentrischen Positionalität des Menschen verstanden werden (vgl. Plessner, 1965). Mit der Positionierungsform der Architektur ist „jedes Lebendige (...) nicht nur *in* seine Umgebung gestellt, sondern auch *gegen* sein Umfeld abgegrenzt und hat dadurch ein besonderes Verhältnis zu seiner Grenze“ (Hahn, 2008, S. 59; H.i.O.). Die Erfahrung dieser exzentrischen Positionalität verlange „von dem so positionierten Lebewesen die Grenzrealisierung des ‚Kleides‘ – das schützt, aber auch zu einer expressiven Kontur verhilft“ (Fischer, 2004, S. 13f.). Diese „künstliche Grenzziehung der Stabilisierung und Erscheinung“ (ebd., S. 15) wiederholen die Menschen im Bauen, dem Positionieren auf der Erdoberfläche. Der architektonische Baukörper kultiviert also den menschlichen Körper in einer ganz eigenen Weise. „So wie Kleider Leute machen, machen die Wände die Baukörper – und formieren die hinein- und hinaus schlüpfenden Personen“ (Fischer, 2009, o.S.). Mit der Aufrichtung künstlicher Behausung wird – historisch betrachtet –

am Ende der Steinzeit diese Grenzziehung als „Schritt aus der Höhle“ für alle (anderen) visuell sichtbar und sozial wirksam, da mit den entsprechenden (Vor-)Formen von Architektur das Sichtbarwerden „jenseits der Verbergungen“ (Blumenberg, 2007, S. 61) unvermeidlich wird. Diese künstliche Grenzziehung der „dritten Haut“ (vgl. Flusser, 2006) bietet nicht nur Schutz vor klimatischen Einflüssen (ist insofern also notwendiges „Lebensmittel“ – vgl. Hahn, 2008), sondern ermöglicht erst die funktionale Differenzierung moderner Gesellschaften und erzeugt eine spezifische soziale Effektivität. Denn Architektur bildet nicht nur „jenen Umgebungsraum, durch den eine bedrohliche Umwelt erst zur menschlichen Mitwelt wird“ (Böhme, 2005, S. XIV), sie ist nicht nur „Expression und Repräsentation der elementaren Objektivierungs-Gesten, (...) durch die (...) die seßhaften Kulturen auf den Weg kamen“ (ebd.). Vielmehr ermöglicht und codiert erst die Architektur „die sozialen Skripte und Choreographien des Handelns“ (ebd.). Sie ist

die stärkste Formel, in der sich der Gestaltungswille einer Gegenwart sedimentiert; und zugleich ist sie einer der mächtigsten Faktoren, durch welche die Vergangenheit die Gegenwart festlegt. In all diesen Merkmalen ist Architektur eine Raum-Macht, eine Territorialisierungsstrategie (ebd.),

die es erlaubt, „Räume mit Körpern (...) zu besetzen und (...) Körper aus Räumen zu verdrängen“ (Gumbrecht, 1999, S. 330).

Als soziale Praxis markiert Architektur den Grenzbereich zwischen Profan- und Sakralsphäre, zwischen „öffentlich“ und „privat“, „innen“ und „außen“, „erlaubt“ und „verboten“ (vgl. Foucault, 1976) und differenziert so spezifische Teilbereiche des Sozialen. Als „schweres Kommunikationsmedium“ (vgl. Fischer, 2009) perpetuiert Architektur also eine bestimmte Ordnung des Sozialen und stellt diese – für eine lebenslange und länger andauernde Periode – auf Dauer. In und mit Architektur werden ästhetische Codes und Zugehörigkeiten tradiert, aber auch „Stratifikation, Schichten- und Klassendifferenzen, soziale *Gleichheit oder Ungleichheit*“ (Fischer, 2013, S. 31; H.i.O.) und nicht zuletzt Machtverhältnisse kommuniziert.

2. Zur Differenz erwachsenenpädagogischer Architektur

Aus dieser Perspektive betrachtet kann die Funktion erwachsenenpädagogischer Architektur dahingehend konkretisiert werden, dass mit und in ihr pädagogische Vorstellungen symbolisiert, spezifische soziale Ordnungen manifestiert (z.B. in Form von Sitzordnungen oder in Raumverböten oder -geböten), ästhetische Anschauungsweisen der Lebensumwelt transportiert, Welt- und Menschenbilder kommuniziert werden und für Lernende und Lehrende eine bestimmte Leiblichkeit und Sozialität des „Im-Raums-Seins“ vorgehalten wird, der man sich nur schwer entziehen kann (man kann sich in einem Raum eben nur schwer anders als auf die dafür vorgesehene Art und Weise bewegen). Auf diese Art strukturiert die Architektur der Erwachsenenbildung Lehr-Lernprozesse. Mit solchen spezifischen Anordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern enthält jede erwachsenenpädagogische Raumgestaltung zugleich eine Aussage über solche als sinnhaft anerkannten und legitim bewerteten pädagogischen Handlungen im und mit Raum. Mit der Form und Funktion von entsprechender Architektur, aber auch der alltäglichen Praxis der Nutzung der unterschiedlichsten Räume sind dementsprechend nicht nur bestimmte Normalitätserwartungen im Hinblick auf die Intentionalität, Wirksamkeit und Nutzung dieses Raums verbunden, sondern darüber hinaus auch bestimmte Adressierungen und Positionierungen der Lernenden und Lehrenden. Diese mögen zwar nicht unbedingt messbare Effekte auf den Lernerfolg der Teilnehmenden haben, aber sie dürften doch in nicht unerheblichem Maße zur besonderen Stimulation eines Seminars beitragen und damit indirekt durchaus wirksam sein.

Neben „weichen“ Faktoren (wie Personal, Lehrplan oder Unterricht) konstituiert sich Erwachsenenbildung also über die architektonische Gestaltung ihrer räumlichen Verhältnisse. Das zentrale Medium dieser Gestaltung ist eine funktional differenzierte Architektur, die systematische und formelle Lernprozesse Erwachsener überhaupt erst möglich macht. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass ihre *pädagogische* Architektur eine zentrale Differenz zur allgemeinen Architektur der Gesellschaft (vgl. Fischer & Delitz, 2009) als einer besonderen Praxis konstituiert, mit und in der eine monokulturelle Tätigkeitsstruktur etabliert wird. In und mit ihr wird eben „nur“ gelernt, und nichts anderes getan. Erwachsenenpädagogi-

sche Architektur konstituiert ausgewiesene Orte des Lernens Erwachsener. Diese Differenz lässt sich – mit Blick auf die Teilnehmenden an Erwachsenenbildung – als Differenz von Lernen und Nicht-Lernen charakterisieren, die eben architektonisch erzeugt wird und nicht anders. Zwar können Erwachsene prinzipiell überall lernen (vgl. Kraus, 2010), erwachsenenpädagogische Architektur konstituiert aber einen besonderen *formalen* Ort des (formellen oder informellen) Lernens, den es in dieser Form sichtbarer, exzentrischer Positionierung im – außerpädagogischen – Alltag von Erwachsenen nicht gibt. Erwachsenenpädagogische Architektur kann damit zugleich als – unausweichliche – Möglichkeit zur Aneignung von Raum bzw. Räumen verstanden werden. In diesem Sinne fungiert sie als „Angebot zur Aneignung eines Ortes unter einer pädagogischen Prämisse“ (ebd., S. 46) und ermöglicht das alltägliche Raum-Machen als Raum-Lernen.

Als Nicht-Lernort markiert erwachsenenpädagogische Architektur damit eine weitere Differenz, die für eine raumtheoretisch aufgeklärte Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung ist, nämlich die Differenz von vorbereiteter Lernumgebung und selbstgesteuerter Raumaneignung (vgl. Nugel, 2014). Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass die didaktische Konstruktion von Lernumgebungen in der Regel gerade durch solche sozialen Interaktionsstrukturen bzw. institutionalisierten Regulationsnormen konstituiert wird, die der kritischen Reflexion oder gar der Veränderbarkeit und damit dem eigenen Zugriff der Lernenden weitgehend entzogen sind. Das Bauen des Raums, seine Nutzungsbedingungen und -effekte sowie die Potenziale zu räumlichen Veränderungen sind gerade *kein* Gegenstand von Bildungsprozessen, sondern vorbereitete und unhinterfragte Bedingung. Der lernende Erwachsene kann sich die vorbereitete Umgebung in der Regel weder aussuchen noch sie transformieren (Ausnahmen beschreiben Vollmer & Stang, 2012). Eine gleichsam „unsichtbare Hand“ hat alle Gegenstände und Raumelemente so verteilt, wie sie die erwachsenen Lernenden in einer (vorher und nicht von ihnen) bestimmten Weise nutzen sollen. Die Gestaltung des Raums ist in anderer Hand. Die professionellen Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung fungieren dabei in der Regel als eine Art „Wächter über den Raum“ (vgl. Herzog, 2006). Derartige Raumkonzepte sind daher ungeeignet, um die *bildende* Funktion von Raumerfahrung als Aufgabe erwachsenen Lernens adäquat beschreiben zu können. Denn bil-

dungstheoretisch bedeutsam ist weniger die passive Aneignung des Vorhandenen als die tätigkeitsorientierte und aktive Transformation des Bestehenden.

3. Die Sorge für Bildung als Sorge um Raum

Interaktions- und handlungstheoretische Raumtheorien thematisieren demgegenüber also die Bedeutung der individuellen Aneignung von Räumen. Nicht die Schaffung einer (fremd-konstituierten) Lernumgebung, sondern der eigenlogische und selbst-konstituierte Prozess des Raum-Machens wird als Bildungsaufgabe beschrieben. Aus dieser Sicht entsteht ein pädagogischer Raum erst durch die Aneignungspraxis der einzelnen Lernenden (vgl. Nugel, 2014). Bildungsräume zu erschließen, ist damit eine genuin erwachsenenpädagogische Aufgabe und zwar gerade wegen und angesichts der Omnipräsenz und Ubiquität von Architektur.

Aus bildungstheoretischer Sicht kann eine erwachsenenpädagogische Theorie der Architektur zweifach begründet werden. Das erste Argument betrifft den subjektiven Bildungsaspekt, der mit Koller als umfassender transformatorischer Prozess beschrieben werden kann, der auf das Überschreiten der individuellen Möglichkeiten und Mitgaben des Individuums angesichts des Raums zielt. Raumbildung setzt das Subjekt also in ein anderes Selbst- und Weltverständnis bzw. *-verhältnis* als zuvor (vgl. Koller, 2011). Allgemein vollzieht sich Bildung demzufolge dann, „wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (ebd., S. 15f.). Was diese Transformation umfasst, worauf sie sich bezieht, wie tief oder umfassend sie ist – das lässt sich allgemein nicht benennen. Bildung bedeutet dann, „auf sich selbst zu achten“, „sich um sich selbst zu kümmern“ oder einfach nur „Sorgfalt auf sich selbst zu verwenden“ – und zwar in dem Sinne, dass eigene Fähigkeiten entdeckt, eigene Interessen und Motive wahrgenommen, entwickelt und umgesetzt werden können und daran transformatorisch gelernt wird. Für eine erwachsenenpädagogische Theorie der Architektur ist dies insofern relevant, als mit Foucault davon ausgegangen werden kann, dass es ohne die Transformation der bestehen-

den Selbstverhältnisse und Lebensführungen keine anderen räumlichen Verhältnisse geben wird als die, die es schon gibt (vgl. Foucault, 1985). Die Frage ist dabei einerseits, inwieweit und inwiefern das Individuum in angemessener Art und Weise räumliche (Selbst-)Verhältnisse wahrnehmen, annehmen und evtl. verändern kann, und andererseits, welche didaktischen Konsequenzen daraus sich für die Erwachsenenbildung im Hinblick auf die beschriebene vierfache Verschränktheit von Materialität, Interaktion, Regulation und Deutung ergeben. Diese Frage betrifft eine noch ausstehende, umfassende Erwachsenenendidaktik des Raumlernens.

Das zweite Argument betrifft den institutionell-theoretischen Aspekt und lässt sich in der Frage fassen, wie gesellschaftliche Legitimationen des Raumbauens in pädagogische Legitimationen überführt werden können oder anders gefragt, wie Architektur Erwachsenenbildungsprozesse anregen kann. In dieser Perspektive wird die Konstitution und Produktion von Räumen zur Sorge für die anthropologisch und gesellschaftlich bedingte Möglichkeit zur umfassenden Selbstüberschreitung. Diese Sorge um Raum bezieht sich dann nicht mehr allein auf einen quantitativen Aspekt (es wird Raum zur Verfügung gestellt), sondern auf den qualitativen Aspekt der Möglichkeit zur Rauman eignung, und mündet in die Frage, welcher Raum auf welche Art und Weise gebaut bzw. gestaltet wird. Raumbildung als transformatorischer Prozess bezieht sich daher auf das, „was nicht verloren gehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person“ (Böhm, 1982, S. 78). Dies bedeutet, darüber nachzudenken, wie die materielle sowie die Bedeutungs- und Wissensproduktion von Räumen „pädagogische Dignität“ (Benner, 2012, S. 104) erlangen kann, d.h. welche Raumdiskurse und -praktiken sich möglicherweise „als transformierbar in pädagogisch sinnvolle Voraussetzungen und Anforderungen erweisen“ (ebd.) könnten.

Dieser Gedanke impliziert eine entscheidende Wendung: Der Transformation der (räumlichen) Verhältnisse muss nämlich eine Transformation der (räumlichen) Selbstverhältnisse und Selbstverständnisse der Akteurinnen und Akteure vorausgehen. Daher bedarf es einer theoretischen Perspektive, die danach fragt, wie dem lernenden (und lehrenden) Menschen der Möglichkeitsraum eröffnet werden kann, eigene räumliche Subjekthaftigkeit

auszubilden (vgl. Hofmann, 2000, S. 130). Die Frage, wie dies geschehen kann, ist dann allerdings nicht nur eine Frage der Didaktik der Erwachsenenbildung, sondern auch eine bildungspolitische Frage, wo, wie, in welcher Ausstattung und von wem erwachsenenpädagogische Architektur überhaupt gestaltet werden kann.

Literatur

- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bernhard, C., Lang, T. & Nugel, M. (2013). *Erwachsenenbildung und Raum. Der pädagogische Blick* (1), S. 77–79.
- Blumenberg, H. (2007). *Höhlenausgänge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, H. (2005). *Raum – Bewegung – Topographie*. In Böhme, H. (Hrsg.). *Topographien der Literatur. Deutsche Literatur im transnationalen Kontext* (S. IX–XXIII). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Delitz, H. (2009). *Architektursoziologie. Einsichten*. Bielefeld: Transcript.
- Fischer, J. (2004). *Exzentrische Positionalität. Der Potsdamer Platz aus der Perspektive der Philosophischen Anthropologie*. In Fischer, J. & Makropoulos, M. (Hrsg.). *Potsdamer Platz. Soziologische Theorien zu einem Ort der Moderne* (S. 11–32). München: Fink.
- Fischer, J. (2009). *Architektur. „Schweres“ Kommunikationsmedium der Gesellschaft*. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (25), S. 6–10.
- Fischer, J. (2013). *Primat des Lebens vor der Konstruktion – Primat der Architektur vor dem Raum. Erste Diskussionseinheit zu Benno Werlen. Gesellschaft und Raum. Gesellschaftliche Raumverhältnisse. Erwägen, Wissen, Ethik. Forum für Erwägungskultur* (1), S. 28–31.
- Fischer, J. & Delitz, H. (Hrsg.) (2009). *Die Architektur der Gesellschaft. Theorien für die Architektursoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Flusser, V. (2006). *Räume*. In Dünne, J. & Günzel, S. (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 274–285). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Forst, R. & Günther, K. (2011). *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms*. In Forst, R. & Günther, K. (Hrsg.). *Die Herausbildung normativer Ordnungen* (S. 11–30). Frankfurt a.M. et al.: Campus.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1985). *Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984*. In Becker, H. (Hrsg.). *Freiheit und Selbstsorge* (S. 7–28). Frankfurt a.M.: Materialis.
- Geschke, S.M. (2013). *Doing Urban Space. Ganzheitliches Wohnen zwischen Raumbildung und Menschwerdung. Urban Studies*. Bielefeld: Transcript.
- Gumbrecht, H.U. (1999). *Was sich nicht weggemunkeln lässt*. In Maresch, R. (Hrsg.). *Kommunikation, Medien, Macht* (S. 329–341). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hahn, A. (2008). *Architekturtheorie. Wohnen, Entwerfen, Bauen*. Konstanz: UVK.

- Hasse, J. (2009). Räume der Pädagogik. Zwischen Funktion und Subversion. *Pädagogische Rundschau* (3), S. 369–386.
- Herzog, W. (2006). Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Hofmann, M.L. (2000). Architektur und Disziplin. Über die Formbarkeit menschlicher Existenz in der Moderne. Frankfurt a.M. et al.: Hänsel-Hohenhausen.
- Kemnitz, H. (2001). „Pädagogische“ Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. *Die Deutsche Schule* (1), S. 46–57.
- Knoll, J. (2002). Eigene Räume für die Erwachsenenbildung. In Wigger, L., Meder, N. & Paschen, H. (Hrsg.). *Raum und Räumlichkeit*. Festschrift für Harm Paschen (S. 87–102). Bielefeld: Janus-Verl.-Ges.
- Koller, H.-C. (2011). Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. *Report*. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 46–55.
- Läpple, D. (1991). Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In Häußermann, H. (Hrsg.). *Stadt und Raum*. Soziologische Analysen (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Ludwig, J. (2012). Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 22–25.
- Nugel, M. (2014). Raum-Machen. Aufgabe schulpädagogischen Raummanagements. *Schulmanagement*. *Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis* (3), S. 12–14.
- Plessner, H. (1965). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: De Gruyter.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Beiträge zur Erwachsenenbildung. Ratingen: Henn.
- Rätzl, D. (2006). *Erwachsenenbildung und Architektur im Dialog*. Ein Beitrag zur dialogorientierten Konzeption von Räumen in der Erwachsenenbildung. Hamburg: Kovac.
- Reh, S. & Temel, R. (2014). Observing the Doings of Built Space. Attempts of an Ethnography of Materiality. *Historical Social Research* (2), pp. 167–180.
- Schöttker, D. (2007). Architektur als kulturelles Dispositiv. In Heidbrink, L. & Welzer, H. (Hrsg.). *Das Ende der Bescheidenheit* (S. 105–109). München: Beck.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen*. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tremel, A.K. (2000). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Vollmer, T. & Stang, R. (2012): „Wir brauchen eine pädagogische Bauleitung“. Gespräch mit Richard Stang über das Verhältnis von Architektur und Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 22–25.

Malte Ebner von Eschenbach/Joachim Ludwig

Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung

In gegenwärtigen Diskursen zu raumtheoretischen Fragestellungen lassen sich in vielfältiger Form Spuren des Diktums von Werlen (2005) „Raus aus dem Container“ finden. Einerseits wird damit das bisher vorausgesetzte territoriale – „absolutistische“ (Löw, 2001, S. 63) – Raumverständnis aus seiner unhinterfragten Metaphysik einer physikalischen „Erdstelle“ (Hard, 2003, S. 16) herausgelöst und zur Disposition gestellt. Andererseits wird aufgefordert, dieses Verständnis eines verabsolutierten Containerraums aufzugeben und vorgeschlagen, Räumlichkeit als sozialen (Re-)Produktionsprozess zu konzipieren (vgl. Löw, 2001).

Dieser sogenannte *spatial turn* wird kontrovers diskutiert (vgl. Hard, 2009): „(I)st es Teilen der Soziologie willkommen, nun endlich die ‚vergesene‘ Kategorie Raum untersuchen zu können, beäugt die moderne Humangeographie den potentiellen Essentialismus des *spatial turn* mit großer Skepsis“ (Dörfler, 2013, S. 37). Die Vorbehalte gegenüber dem *spatial turn* entzündeten sich am Umgang mit essentialistischer Gegenstandsbestimmung in Form eines territorialen Raumverständnisses und mit einer kategorialen Grundlegung, die unzureichend ist (vgl. Holzkamp, 1968; Hard, 1973).

Es wundert daher nicht, dass auch in den gegenwärtigen raumtheoretischen Rezeptionsversuchen in der Erwachsenenbildung eine Vielzahl differenter Ansätze existieren (vgl. Bremer, Wagner & Kleemann-Göring, 2014; Faulstich & Habertzeth, 2010; Feldmann & Schemmann, 2008; Friebe & Hülsmann, 2011; Hoffmann, 2013; Ludwig, 2012; Stang, 2010). Die Differenz und Heterogenität zwischen den jeweiligen Positionen entsteht vor dem Hintergrund pluraler Wissenschaftsauffassung. Problematisch wird sie, wenn ihre jeweiligen impliziten Voraussetzungen nicht expliziert werden. Auf der *prä*empirischen Ebene ergeben sich hierdurch Hindernisse für die Erfassung der Komplexität von Raum (vgl. Bachelard, 1987) und methodologische Vorentscheidungen. Diese kategoriale Lücke hat *nicht nur* epistemologische, sondern auch gesellschaftspolitische Folgen, was im Folgenden ausgeführt wird.

1. Epistemologische und gesellschaftspolitische Dimension kategorialer Arbeit

Es ist ein erkenntnistheoretisches Grundproblem, dass sich sozialwissenschaftliche Forschung entscheiden muss, in welcher Form sie sich sozialer Wirklichkeit annähert: „Sociologists today are faced with a fundamental dilemma: whether to conceive of the social world as consisting primarily in substances or processes, in static ‚things‘ or in dynamic, unfolding relations“ (Emirbayer, 1997, S. 281). Dies führt nicht dazu, eine normative Bewertung beider Zugänge vornehmen zu müssen, sondern leitet dazu über, sich seinem jeweiligen „point of departure“ (ebd., S. 282) in Forschungsvorhaben zu vergewissern und kritisch zu explizieren. Emirbayer selbst favorisiert eine „relationale Perspektive“ (vgl. ebd., S. 287). Dabei ist sein grundsätzlicher Versuch für den vorliegenden Beitrag von Interesse, essentialistischen Weltbeschreibungen eine Alternative entgegenzusetzen und darauf aufmerksam zu machen, welche Relevanz die Wahl der „fundamental units of all inquiry“ (ebd., S. 282) beinhaltet. Hiernach liegen

(w)issenschaftliche Gegenstände (...) also weder von vornherein offen da, noch werden sie im wissenschaftlichen Streben neu geschaffen, sondern sie werden durch den jeweiligen Ansatz wissenschaftlichen Fragens aus der Wirklichkeit der alltäglichen Weltsicht auf bestimmte Weise herausgelöst (Holzkamp, 1968, S. 44).

Die Bedeutung kategorialer Arbeit, vor allem die Revisibilisierung bisher unterdrückter Vielfalt und Pluralität durch Kontingenzerhöhung (vgl. Reckwitz, 2004), übersteigt eine „reine“ epistemologische Dimension. Sie hat immer auch eine gesellschaftspolitische Bedeutung, denn „bei jeder Art aktiven Tuns (wird) zwangsläufig eine Auswahl getroffen“ (Holzkamp, 1968, S. 44). Das gilt auch für die Entscheidungen bzgl. „präempirischer Konstitutiva der Theoriebildung“ (Sandkühler, 1990, S. 224). Bei der „epistemischen Arbeit“ (Sedmak, 2003, S. 9) am Begriff werden mit Blick auf den sozialen Raum Vorentscheidungen getroffen, deren gesellschaftspolitische Dimension bisher nicht hinreichend wahrgenommen zu werden scheint. Welz verdeutlicht die gesellschaftspolitische Dimension kategorialer Arbeit am Beispiel Gemeinde und Region:

Der Begriff des „epistemischen Ortes“ ermöglicht es, beides – Gemeinde und Region – zusammen zu denken und zugleich danach zu fragen, inwiefern diese Konstruktionen von Erhebungs- und Aussageeinheiten jeweils spezifische und unterschiedliche Formen der Wissensproduktion privilegieren (Welz, 2011, S. 9).

Einerseits verweist der „epistemische Ort“ darauf, dass das zu untersuchende Explanandum als ein kontingentes Noch-nicht-Vorweggenommenes aufgefasst werden müsste, wodurch eine unhinterfragte essentialistische Fassung a priori infrage gestellt wird. Andererseits

ermöglicht es die Perspektive auf die erkenntnisgenerierenden Potentiale der Konstruktion von Erhebungs- und Aussageräumen, die wechselseitige Hervorbringung von Wissensobjekten (...) und Forschungsbedingungen in (...) Untersuchungen sichtbar zu machen (ebd., S. 15).

Vor dem Hintergrund gesellschaftsstrukturellen Wandels (vgl. Schäffter, 2001) erhalten die jeweiligen epistemischen Entscheidungen höchste Relevanz, weil ihre Konsequenzen in der Moderne nicht mehr hinreichend antizipierbar sind und in ihrer wirklichkeitswerdenden Persistenz gewaltsam wirken können. Das heißt:

implizite Kategoriale Systeme explizit zu machen und systematisch über alternative Orientierungssysteme nachzudenken, ist kein leeres Spiel. (...) Es macht einen Unterschied, ob ich jemanden als „böse“ oder als „psychisch krank“ (...) einstufe (Sedmak, 2003, S. 19).

Das Aussparen kategorialer Arbeit erscheint somit als ein „(mehr oder weniger unbewusstes) ‚Rechtfertigungsdenken‘ einer Interessengruppe“ (Hard, 1973, S. 11), die versucht, „*ihr* Forschungsinteresse zu tabuieren und zu stabilisieren – indem sie es eben im stabilsten aller metaphysischen Fundamente, in einer bleibenden Wirklichkeitsstruktur, (verankert)“ (ebd., H.i.O.).

2. Epistemologische Hindernisse eines territorialen Raumbegriffs

Weil die Reflexion des Zugangs zur sozialen Wirklichkeit auch für sozialräumliche Forschungsvorhaben in der Erwachsenenbildung bedeutsam ist,

soll skizziert werden, welche Konsequenzen zu erwarten sind, wenn kategoriale Arbeit i.S. „epistemischer Widerständigkeit“ (Ebner von Eschenbach, 2015) keine hinreichende Berücksichtigung findet und sich wissenschaftliche Forschung stattdessen exklusiv auf ein territoriales Raumverständnis bezieht.

Mit einer essentialistischen Gegenstandsbestimmung von Sozialraum treten insbesondere drei interferierende epistemologische Hindernisse auf: (a) territoriales Verständnis von Raum, (b) „View from Nowhere“ (vgl. Nagel, 2012) und (c) beschränkende Verortung von „informellen“ Lernprozessen (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2014, S. 250ff.). In den folgenden Ausführungen wird sichtbar, dass eine essentialistische Grundlegung von Sozialraum und der damit verbundene Rekurs auf einen naiven Realismus für erwachsenenpädagogische Forschung zu einem gravierenden Problem werden kann, wenn sie latent bleiben.

2.1 Epistemologisches Hindernis: territoriales Verständnis von Raum

Sich der offensiv anbietenden Essentialisierung westeuropäischer Sprachen zu entziehen (vgl. Ikegami, 2007), erscheint insbesondere in Verbindung mit Raum kaum möglich (vgl. Hard, 1973, S. 13; Schlottmann, 2013). Läßle resümiert,

daß die alltäglichen Raumvorstellungen der meisten Menschen unserer Zivilisation mehr oder weniger stark „kolonialisiert“ sind durch die physikalische Raumschauung der klassischen Physik in der Form des dreidimensionalen euklidischen Raumes (1991, S. 164).

Die unhinterfragte Übernahme solcher alltagssprachlichen Deutungen in wissenschaftliche Tätigkeit verdinglicht Sozialraum.

2.2 Epistemologisches Hindernis: „View from Nowhere“

Im Zusammenhang mit sozialräumlicher Forschung „scheint eines der Hauptprobleme darin zu liegen, wie man das diffuse Gebilde ‚Sozialraum‘ denn am besten mit Zahlen messbar und damit handhabbar machen kann“ (Reutlinger, 2005, S. 87). Diese Verabsolutierung versucht über eine Außenperspektive eine „objektive“ Gebietsbeschreibung zu erzielen, deren Charakteristika sozialstatistische Daten sind. Diese Daten stammen meist

aus anderen (Verwaltungs-)Kontexten, liegen aber vor und formen den Sozialraum in einem bestimmten Kontext, ohne diesen zu benennen. Damit *setzt* die Außenperspektive eine „(statische) Repräsentationslogik“ (Dörfler, 2013, S. 50), die dem Eigensinn des Sozialraums nicht gerecht wird.

Im Falle der Hypostasierung eines „Views from Nowhere“ verschleiert die externale Beobachtungsposition ihren eigenen Konstruktcharakter. Dadurch wird eine neutrale Beobachtungsposition suggeriert, die in ihrer Gesamtheit machtvoll kontrollierend über das identifizierte Terrain als Objekt ihrer Wahrnehmung verfügt.

2.3 Epistemologisches Hindernis: „Verortung“ von „informellem Lernen“

Ein drittes Erkenntnishindernis umfasst die Territorialisierung spezifischer Lernformen. Dass Lernen wie jede menschliche Handlung zunächst immer an einen Ort gebunden stattfindet, bedarf keiner weiterführenden Diskussion. Vielmehr von Interesse erscheint vor diesem Hintergrund, in welcher Form Diskurse zu „Lernorten“ zum „informellen Lernen“ (vgl. kritisch dazu Ludwig, 2001, S. 36; Schäffter, 2001, Kap. 6) und zu Sozialraum miteinander in Beziehung gebracht werden.

Mit einem territorialen Sozialraumverständnis erfolgt die Verortung der sogenannten institutionalisierten Erwachsenenbildung als Ort des Lehrens und Lernens außerhalb „des Sozialraums“. Lern- und Bildungsräume werden bewusst in Distanz zu den alltäglichen Handlungs- und Entscheidungsnotwendigkeiten gesetzt und sollen geschützte Räume für Reflexionen bieten. Mit dieser erdräumlichen Verortung wird zunächst implizit darauf abgehoben, dass in Erwachsenenbildungseinrichtungen die auf Dauer gestellte Organisation von Lehren und Lernen eines ihrer Wesensmerkmale sei und in organisierter Weise zu Lern- und Bildungsprozessen führe. Hier finden die relevanten „formalen“ Lern- und Bildungsprozesse statt. Demgegenüber steht das informelle Lernen außerhalb der Einrichtungen, dem stellenweise selbst die Intentionalität abgesprochen wird.

Behält man demgegenüber die Differenz von Lernen und Lehren im Blick und vermeidet man den „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp, 2004, S. 31), dann tritt Lernen als eine eigenständige Handlung der Lernenden hervor, relativ unabhängig von Lehrhandlungen und Orten. Verwirft man die erdräumliche Zuordnung von Lernorten in Erwachsenenbildungseinrichtungen

einerseits und Sozialräumen andererseits und versteht diese Orte vielmehr als unterschiedlich strukturierte soziale Räume, dann können Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen ohne vorweggenommene Abwertung (im Sinne von „informell“) in den Blick geraten. In den Fokus rücken dann vielmehr Lern- und Bildungsprozesse, mit denen Menschen in unterschiedlich strukturierten sozialen Räumen ihre gesellschaftliche Teilhabe und ihre alltägliche Lebensführung realisieren. Die Unterscheidung von Bildungseinrichtung hier und Sozialraum dort erscheint hiernach als eine Engführung, die das Lern- und Bildungspotenzial von sozialen Räumen sowie deren machtbesezte Restriktionen nicht umfassend in den Blick nimmt und so wesentliche Prozesse des lebenslangen Lernens und der Selbstbildung von Erwachsenen ausblendet.

3. Relationales Raumverständnis und soziale Positionierung

Die Überwindung der skizzierten Hindernisse (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2014, S. 255ff.) wird durch den Rückgriff auf eine relationale Perspektive (vgl. Löw, 2001) möglich, die als „Abstoßbewegung von einem unterstelltem Festen“ für die Erwachsenenbildung ganz grundsätzlich inspirierend ist (vgl. Schäffter, 2012). Nach Löw umfasst ein relationaler Raumbegriff *„eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“* (Löw, 2001, S. 224, H.i.O.). Daher geht sie grundsätzlich „von einem sozialen Raum aus, der gekennzeichnet ist durch materielle und symbolische Komponenten“ (ebd., S. 15). Damit wird betont, dass ein relationaler Raum eine soziale Kategorie ist, die weder die „materielle“ noch die „symbolische“ Komponente überbetont oder ausschließlich beansprucht wird, sondern dass beide miteinander ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. ebd., S. 158ff.). Es wird deutlich, dass „sich Raum in das Möglichkeitsspektrum des Subjekts (schiebt)“ (Rothfuß & Dörfler, 2013, S. 9) und damit Bedeutungsänderungen möglich werden. Am Beispiel der gewählten „unit of inquiry“ (Emirbayer, 1997) lässt sich somit auch darstellen, welche Sichtweisen der jeweilige Zugang auf den Subjektstatus impliziert:

- Beim territorialen oder absolutistischen Raumverständnis gerät eine naiv-realistische Wirklichkeit in den Blick, in der ausschließlich äußere Bedingungen geändert werden müssten, um entsprechend gewünschte „Wirkungen“ und „Lerneffekte“ zu erzielen. In dieser Form wird einseitig auf die *Subjektposition* rekurriert.
- Im Gegensatz dazu betont ein solipsistischer, nicht-essentialistischer Raumbegriff, nach Löw ein „relativistischer“ (ebd., S. 17), die Unabhängigkeit der Handelnden von strukturellen Verflechtungen äußerer Um-Welt und reduziert das Subjekt in radikaler Form auf eine *Subjektperspektive*.
- Beide Herangehensweisen führen aufgrund der jeweiligen Verabsolutierung *nur einer* Seite in eine Aporie (vgl. Schaaf, 1966). Um sich den Lern- und Bildungsprozessen der Subjekte jedoch hinreichend nähern zu können, erfordert dies geradezu ein relationales Raumverständnis, in dem die Subjektposition und die Subjektperspektive als ein komplementäres Wechselspiel aufgegriffen werden. Hierdurch rückt die *soziale Positionierung des Subjekts* in Form einer Binnenperspektive in den Blick (vgl. Ludwig, 2014). Die soziale Positionierung beschreibt den sozialen Ort, von dem aus sich das Subjekt zum gesellschaftlichen Raum als Möglichkeitsspektrum in Beziehung setzt.

Durch die Heuristik einer relationalen Perspektive erhält die *soziale Positionierung von Subjekten*, in Anlehnung an Bourdieu, für die Erwachsenenbildung Relevanz, weil soziale Machtverhältnisse, gesellschaftliche Positionen und auch Ressourcenverteilung raumtheoretisch verdeutlicht werden können.

4. Bildungsprozesse im Horizont sozialraumtheoretischer Überlegungen

In Bourdieus Arbeiten findet sich ein relationales Raumverständnis wieder, wenn sein Habitus-Konzept, das sich nicht auf einer individuellen Ebene befindet, als grundlegender Denkraum aufgegriffen wird (vgl. Bourdieu &

Wacquant, 1996, S. 159). Habitus ist zwar ein „subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen“ (Bourdieu 1976, S. 187), das als „Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns (...) allen Mitgliedern derselben Gruppe oder Klasse gemein“ (ebd.) ist. Damit legt Bourdieu dar, dass sein sozialer Sinn als „Sinnggebungsmuster und Ausrichtung, sich in der Welt zurechtzufinden“ (Rothfuß, 2013, S. 214), dient.

In einer relationstheoretisch inspirierten Lesart lässt sich nun Bourdieus „angeeigneter physischer Raum“ (Bourdieu, 1991, S. 27) als eine gesellschaftliche institutionalisierende politisch machtvoll strukturierende Vollzugsordnung deuten, mit der er eine übergeordnete Ordnungsrelation (Habitus) beschreibt, die aus dem komplementären Wechselverhältnis eines „physikalischen Raums“ (ebd., S. 36) und eines „sozialen Raums“ (Bourdieu, 1982, S. 277; 1998, S. 23) emergiert. Vor diesem Hintergrund erhält das Konstrukt der „sozialen Positionierung“ für sozialräumliche Forschungsperspektiven auf die Erwachsenenbildung Relevanz.

Bildungsprozesse lassen sich als Selbst- und Weltverständigungsprozesse aus der Binnenperspektive lesen, mit denen sich die Subjekte ihrer sozialen Positionierung vergewissern und sich im Sozialraum verständigen. Übertragen auf den „point of departure“ in sozialräumlichen Forschungsvorhaben zeigt sich dies folgendermaßen: Erhält man zunächst mit einem verabsolutierten territorialen Raumverständnis Blick auf die Subjekt*position* und mit einem radikalen anti-essentialistischen Raumverständnis auf die Subjekt*perspektive*, so beinhaltet die Berücksichtigung der *sozialen Positionierung* die Chance, (Wieder-)Aneignungsprozesse von Subjekten lern- und bildungstheoretisch zu rekonstruieren. Eine erwachsenenpädagogische Intervention, die weder nur die einseitige Bezugnahme auf die Veränderungen der Gegebenheiten im Blick hat, noch eine exklusive Verlagerung auf die subjektiven Deutungsmuster und die zuerkannten Handlungsmöglichkeiten anvisiert, fokussiert folglich auf das Konstitutionsverhältnis beider Momente, wie es als Binnenperspektive deutlich wird (vgl. Ludwig, 2014, S. 577ff.).

Dies ist insofern ein weiterführender Erkenntnisgewinn, den die Erwachsenenbildung aus dem Stand einer allgemeinen Relationstheorie beziehen könnte. Gegenüber einseitig verabsolutierenden Raumkonzeptionen stellt die hier unter Bezug auf Schaaf (1966) und Emirbayer (1997) entwi-

ckelte relationale Verschränkung eine nicht mehr nur statische, sondern dynamische Vollzugsordnung im Kontext Sozialraum dar. Insofern verschärft sich die Problematik, wenn man meint, nur einer der beiden Raumkonzeptionen je nach Bedarf Vorrang geben zu wollen und hofft, mit diesem Nebeneinander bereits das Problem aus der Welt geschafft zu haben.

Literatur

- Bachelard, G. (1987). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). *Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum*. In Wentz, M. (Hrsg.). *Stadt-Räume* (S. 25–34). Frankfurt a.M.: Campus.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bremer, H., Wagner, F. & Kleemann-Görling, M. (2014). *Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld. Kurzbericht*. Abgerufen von www.uni-due.de/imperia/md/content/politischebildung/kurzbericht_wisu.pdf (05.03.2015).
- Dörfler, T. (2013). *Milieu und Raum. Zur relationalen Konzeptionalisierung eines sozialräumlichen Zusammenhangs*. In Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hrsg.). *Raumbezogene qualitative Sozialforschung* (S. 33–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ebner von Eschenbach, M. (2015/i.E.). *Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum*. In Girmes, R., Geschke, S. M., Ostermeyer, S. & Shkonda, A. (Hrsg.). *Dialog der Wissenschaften. Sich Aufgaben stellen: gemeinsam, taktvoll, verantwortlich*. Münster: Waxmann.
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2014). *Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung*. In Pätzold, H., Felden, H. von & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 247–262). Baltmannsweiler: Schneider.
- Emirbayer, M. (1997). *Manifesto for a Relational Sociology*. *American Journal of Sociology* (1), S. 281–317.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2010). *Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten*. In Zeuner, C. (Hrsg.). *Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung* (S. 58–79). Abgerufen von www.ew.uni-hamburg.de/files/files-h/hhhefte-1-2010-pdf.pdf (05.03.2015).
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2008). *Analyse von Weiterbildungsbeteiligungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum*. In Grotlüschen, A. & Beier, P. (Hrsg.). *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 227–240). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Friebe, J. & Hülsmann, K. (2011). Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. *Magazin erwachsenenbildung.at* (13). Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf (05.03.2015).
- Hard, G. (1973). *Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Hard, G. (2003). Eine „Raum“-Klärung für aufgeweckte Studenten. In Hard, G. (Hrsg.). *Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze zur Theorie der Geographie* (Bd. 2) (S. 15–28). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hard, G. (2009). Der Spatial Turn, von der Geographie her beobachtet. In Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 263–316). Bielefeld: Transcript.
- Hoffmann, N. (2013). Vom „zweckmäßigen Arbeitsraum“ zur „positiven Lernatmosphäre“ – Lernorte Erwachsener im Spiegel der Lernratgeber-Literatur. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 252–259.
- Holzcamp, K. (1968). *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin: De Gruyter.
- Holzcamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview zum Thema „Lernen“. In Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.). *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ikegami, Y. (2007). *Sprachwissenschaft des Tuns und des Werdens. Typologie der japanischen Sprache und Kultur*. Berlin: LIT-Verlag.
- Läpple, D. (1991). Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In Häußermann, H., Ipsen, D. & Krämer-Badoni, T. (Hrsg.). *Stadt und Raum. Soziologische Analysen* (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2001). Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (Beiheft), S. 29–38.
- Ludwig, J. (2012). Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. Anforderung an Bildungsräume. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 26–29.
- Ludwig, J. (2014). Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In Schwarz, M.P., Ferchhoff, W., Vollbrecht, R. & Weber, P.J. (Hrsg.). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 550–589). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nagel, T. (2012). *Der Blick von nirgendwo*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“. Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In Friedrich, J. & Rösen, J. (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften: Themen und Tendenzen* (Bd. 3) (S. 1–20). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung.

- Reutlinger, C. (2005). Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums. Eine sozialgeographische Betrachtung. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.). Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts. Perspektiven für Soziale Arbeit. (S. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothfuß, E. (2013). Eine Leibphänomenologische Reflexion über eine nomadische Raumkonzeption. In Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hrsg.). Raumbezogene qualitative Sozialforschung (S. 201–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothfuß, E. & Dörfler, T. (2013). Prolog – Raumbezogene Qualitative Sozialforschung. Konzeptionelle Überlegungen zwischen Geographie und Soziologie. In Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hrsg.). Raumbezogene qualitative Sozialforschung (S. 7–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sandkühler, H.J. (1990). Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In Pasternack, G. (Hrsg.). Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften (S. 223–240). Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Schaaf, J.J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In Henrich, D. & Wagner, H. (Hrsg.). Subjektivität und Metaphysik (S. 277–289). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Schäffter, O. (2001). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2012). Relationale Weiterbildungsforschung. Tätigkeitstheorie (7). Abgerufen von www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0 (05.03.2015).
- Schlottmann, A. (2013). Reden vom Raum, der ist. Zur Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In John, R., Rückert-John, J. & Esposito, E. (Hrsg.). Ontologien der Moderne. Innovation und Gesellschaft (S. 189–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroer, M. (2006). Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sedmak, C. (2003). Erkennen und Verstehen. Grundkurs Erkenntnistheorie und Hermeneutik. Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.
- Stang, R. (2010). Lernzentren als Experimentierfeld. Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1), S. 37–40.
- Welz, G. (2011). Epistemische Orte: Gemeinde und Region als Forschungsformate. Zur Einführung. In Welz, G., Davidovic-Walther, A. & Weber, A.S. (Hrsg.). Epistemische Orte. Gemeinde und Region als Forschungsformate (S. 9–20). Frankfurt a.M.: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie.
- Werlen, B. (2005). „Raus aus dem Container!“ Handlungstheoretische Grundlagen der Jugendpolitik in deutschen Städten. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.). Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts. Perspektiven für Soziale Arbeit (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bernd Dewe/Philipp Hoffmann/Daniel Straß

Aristoteles und Guardini. Bildungsphilosophische Zugänge zu Raum in der Erwachsenenbildung

Dieser Beitrag widmet sich den theoretischen Grundlagen des Raumbegriffs in ihrer Bedeutung für die Erwachsenen-/Weiterbildung. Ähnlich wie der Begriff der Zeit (vgl. u.a. Schmidt-Lauff, 2008, 2010), der in der Erwachsenenbildungswissenschaft zur bildungstheoretischen Frage wurde, hat auch „Raum“ längst die soziologisch-sozialwissenschaftliche Debatte (vgl. u.a. Ecarius & Löw, 1997; Löw, 2001; Schroer, 2006; Dünne & Günzel, 2006) sowie die Theorie und Praxis der Bildung Erwachsener erreicht. Unter (1) wollen wir diese Konjunktur des Raumbegriffs überblicksartig dokumentieren. Eine eher grundlagentheoretisch-bildungsphilosophische Spurensuche schließt sich an (2), wobei wir exemplarisch auf zwei Denker der Geistesgeschichte eingehen, die sich explizit mit dem Raum befasst haben: Aristoteles und Romano Guardini. Dabei geht es darum, das Potenzial eines „strukturierenden Phänomens“¹ im Hinblick auf (s)eine bildungsphilosophische Metapher (z.B. „Bildungsraum“) zu ergründen.

1. Ausgewählte Perspektiven des Diskurses über Raum

Im Raumdiskurs in der Allgemeinen Pädagogik zeigen sich drei Ebenen des Themas:

1. eine (*innen*)*architektonische* Ebene, die a) entweder grundsätzlich die (auch „erziehende“, ordnende) Wirkung von konkret-materialen

1 Wir verwenden den Begriff des Phänomens i.S. der phänomenologischen Tradition als etwas Sich-Zeigendes, Erscheinendes. Dies ist vor dem Hintergrund gerade dieser Tradition nicht ganz unproblematisch, weil Raum auch als Sichtbarkeitshorizont verstanden werden könnte, innerhalb dessen zuallererst *Anderes* erscheint. Uns erschien die Phänomenalität von Raum am adäquatesten, weil für das Sich-Zeigen von Seiendem Raum zumindest mitgedacht werden muss, er also für andere Phänomene ein ermöglichendes Phänomen darstellt.

- Räumen auf Lernende konstatiert oder b) eher normativ fragt, wie Lehrräume beschaffen sein müssen, dass sie auch Lernräume sind (vgl. Göhlich & Zirfas, 2007, S. 98ff.);
2. eine *psychologische* Ebene, die den Begriff der Architektur eher im Sinne „kognitiver Landkarten“ oder mentaler Schemata versteht, die sich also fragt, wie Lerninhalte strukturiert sein müssen, dass sie von Lernenden adäquat kognitiv re-präsentiert oder re-konstruiert werden können;
 3. schließlich eine (*bildungs-*)*philosophische* Ebene, die von einer grundsätzlichen Raumerfahrung ausgehend das Potenzial des Raums für die Entwicklungsmöglichkeiten von Personen erfragt („Möglichkeitsraum“, „Bildungsraum“).

Was hier analytisch getrennt wird, ist im Diskurs der Pädagogik häufig verschränkt. Nugel verdeutlicht, dass Pädagogik und Raum ein „subtiles Beziehungsgeflecht“ (2014, S. 11) verbindet, da mit der Entstehung „einer differenzierten pädagogischen Theorie, einer institutionalisierten Organisationsstruktur und der Expansion pädagogischer Berufe“ (ebd.) seit der Aufklärung gleichsam eine Differenzierung der konkret-materialen Räume einherging. Ihm zufolge hat „[d]ie architektonische Gestaltung des Raums (...) pädagogisches Denken und Handeln schon immer herausgefordert“ (ebd., S. 11). Die „Verräumlichung pädagogischer Prozesse“ führt in der „modernen Lerngesellschaft“ dazu, dass „die gebaute Pädagogik (...) längst zum räumlichen Lebensmittelpunkt geworden“ ist, „in und an dem zunehmend mehr Menschen ihre Lebens(Lern)Zeit verbringen“ (ebd., S. 12). Problematisch ist dabei, dass die Begriffe „Raum“ und „Architektur“ nicht als Grundbegriffe innerhalb der Pädagogik gelten (ebd., S. 17).

Die Reflexionen aus der Erziehungswissenschaft/Allgemeinen Pädagogik finden eine Entsprechung in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Was sich in der Diskussion schon seit einiger Zeit abzeichnet, ist vor allem das Interesse an der konkret-materialen Dimension von Raum (vgl. DIE, 2012). Es ist die Auseinandersetzung mit lernfördernden Umgebungen, Gebäuden und Räumen sowie deren didaktisch reflektierte Ausgestaltung – das pädagogische Setting innerhalb der Be-Grenzung – für Lern- und

Bildungsprozesse, hier allerdings mit konkretem Bezug auf die Lernarchitektur der Erwachsenenbildung. Dabei liegt der Schwerpunkt der Diskussion auf dem Versuch, eine bildungstheoretisch reflektierte Partizipation an den Planungsverfahren zu initiieren. Stang, Dollhausen und Schuldt (2012) weisen darauf hin, dass weder die Architektur noch die Erwachsenenbildungswissenschaft „eine fundierte Perspektive auf die Thematik (...) Architektur und die Gestaltung von Lernräumen“ (ebd., S. 21) entwickelt haben und – vielleicht auch deshalb – die Gebäude immer noch „eher unter der Perspektive der ‚Schule für Erwachsene‘“ (ebd.) gestaltet werden. Im Gegensatz zu Schulen, Hochschulen und Bibliotheken gibt es keine Richtlinien oder Schwerpunktsetzungen für architektonische Gebilde der Erwachsenen-/Weiterbildung (vgl. ebd.). Die Dringlichkeit und den Bedarf unterstreicht Ludwig anhand der „Doppeleigenschaft“ des Raums: Dieser „wirkt einerseits auf den Menschen ein“, indem er Sinn- und Identifikationsangebote bereitstellt; „und ist andererseits Gestaltungsobjekt des Menschen“ (Ludwig, 2012, S. 26), weil sozial konstruiert und damit Repräsentant einer Kultur.

Verhandelt wird in Bezug auf den konkret-materialen Raum zumindest zweierlei: Einerseits die didaktische Frage, wie Erwachsenen-/Weiterbildung die Bildung und das Lernen Erwachsener durch adäquate Gebäude-, Raum- und Ausstattungsplanung sowie -gestaltung sinnstiftend unterstützen kann; und andererseits die Frage, wie die gewonnenen Erkenntnisse in die planerische Umsetzung eingebracht und berücksichtigt werden können. Im Diskurs um konkret-materiale Räume finden sich Gegenwartsanalysen und Zukunftsentwürfe des Raums für die Erwachsenen-/Weiterbildung, die die (sozial konstruierte) pädagogische Wirklichkeit imaginieren: „Welche Gestalt gebende Idee verwirklicht wird, ist vor allem eine Frage diskursiver Praktiken, in denen die unterschiedlichen sozialen Akteure bzw. Diskursproduzenten um die ‚beste‘ Gestalt(ung) des Raums ringen“ (Nugel, 2014, S. 16).

Bis hierhin zeigt unser Blick auf den Raumdiskurs in der Erwachsenenbildung Folgendes: Die auf verschiedenen Ebenen rangierenden Verständnisse von Raum lassen sich noch einmal auf eher affirmative oder kritische (machtanalytische) Sichtweisen beziehen. Für Letztere ist es kein Zufall, dass sich vor dem Hintergrund der ökonomisch und bildungs-

politisch lancierten Leitmaxime Lebenslangen Lernens nach der Zeit nun der Raum als nächstes Vehikel der Ordnung und (Selbst-)Regierung der Subjekte durchsetzt (vgl. Klingovsky, 2009, S. 154ff.).

2. Raum in der Philosophiegeschichte

Lange vor dem neu erwachten Interesse am Raumbegriff in der Erwachsenen-/Weiterbildung ist der Raum Gegenstand philosophischer Reflexion gewesen. Zwei Vertiefungen zu in ihrem Raumbezug gewissermaßen idealtypischen Denkern zeigen, wie mathematisch-physikalische („euklidischer Raum“), psychologische und bildungsphilosophische Dimensionen in ihrem Aufeinander-Bezogenheit für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden können. „Idealtypisch“ bedeutet hier, dass Aristoteles nicht nur der Erste war, der sich überhaupt systematisch mit dem Raum befasst hat, sondern dass sein Zugang als *naturphilosophisch* bezeichnet werden kann und in dieser Form eine bestimmte Art der Herangehensweise repräsentiert. Als solcher ermöglicht er direkte und metaphorische Anschlüsse. Romano Guardini steht – ähnlich wie die bekannte, aber auch häufiger referierte Abhandlung von Bollnow (1997) – für einen *personal-relationalen Typus* der Raumreferenz, der aus der phänomenologischen bzw. existenzialen Tradition erwächst und von einem er- bzw. gelebten Raum ausgeht.

2.1 Aristoteles: Raum als unmittelbare, unbewegliche Grenze des Umfassenden

„Es sagen ja alle, dass es so etwas wie Ort geben muss“ (Aristoteles, Phys., Buch IV, Kap. 2, 209b) meint Aristoteles, um in seiner *Physik* hernach zu würdigen, dass allein Platon „bisher“ eine Definition gewagt habe. Bei Aristoteles erscheint der Ort hier „einmal ganz allgemein genommen (...) als der, in dem alle Körper sich befinden [also als Weltraum], zum anderen ganz eigentümlich als der, in dem als unmittelbarem [ein Körper ist]“ (ebd., 209a). Der kritische Platon-Schüler ringt ganz offensichtlich mit dem Phänomen eines Wirklichkeitsbereichs, der von Stoff („Füllmenge“) und Form („Begrenzung“) unterschieden ist; Ort ist „das

unmittelbar einen jeden Körper Umfassende“ (ebd., 209b). Dies sei schon deshalb einsichtig zu machen, weil nie zwei Körper am gleichen Ort sein könnten, andererseits aber zwei Dinge den Ort tauschen könnten (z.B. Luft und Wasser), was aber für die Evidenz des sie beherbergenden oder umfassenden Raumes spreche, der selbst nicht von ihnen abhängt. Obwohl Zenons Behauptung des *Leeren* selbst als Argument für die Existenz von etwas wie „Ort“ verwendet wird (nämlich „Ort, aus dem Körper herausgenommen ist“ (ebd., 208b)), denkt Aristoteles den Raum in der *Physik* als Phänomen, das selbst nicht „leer“ ist, also immer Raum für „etwas“ ist (Stein, Wasser, Luft). Bildlich gesprochen ist der Ort also das imaginäre, passgenaue „Gefäß“, das einen Gegenstand umgibt, ohne allerdings beweglich zu sein.

Nun sind diese naturphilosophischen Beobachtungen des Aristoteles zum Raum nicht nur als solche interessant. Der Grund ist, dass Raum (und auch Zeit) ihre „ontologische Durcharbeitung“ im Zuge „der Frage nach der Natur der Bewegung“ erfuhren (Fink, 1957, S. 232). Die Einschätzung Riedenauers, dass Raum und Zeit für Aristoteles in einem umfassenderen Sinn „Bewegungsspielraum“ (vgl. Riedenaue, 2000, S. 317) seien, ist insofern nachvollziehbar, als sie im Rahmen seiner Gesamtkonzeption einer teleologischen Philosophie wichtig werden.

Der Bewegungsspielraum ist hier also eine Hintergrundfolie menschlicher Handlungen zunächst im nicht-metaphorischen Sinne. Aristoteles versucht die Prinzipien der Selbstbewegungen des Lebendigen (Seelen) im Raum verstehend nachzuvollziehen und inwiefern diese, sofern sie bedingt Ursache ihrer selbst sind, in einer Beziehung zu einem übergeordneten Ziel (dem Guten) stehen, auf das hin sie „aus sind“, sich „strebend“ verwirklichen. Sofern menschliche Handlungen im gemeinschaftlichen Raum der Polis aufeinander bezogen sind, haben sie auch einen konkret-materialen Ort. Die persönliche Entwicklung und die Interferenz der handelnden Menschen im Raum der Polis sind bei Aristoteles aber nicht so „vorprogrammiert“, wie dies die später gesehene (vgl. Fraas, 2000, S. 64) und kritisierte (vgl. Schäfer, 2014, S. 16) Nähe zu „organologischen Bildungsverständnissen“ oder „entelechialen Deutungsmustern“ (vgl. Bittner, 2001, S. 29ff.) insinuiert.

Aristoteles selbst differenziert rein physische Wachstumsprozesse und vernunftbezogene Handlungen des animal rationalen Menschen, wobei Letztere eine Art freiwillige Zustimmung in das Gute, als das dem Sein des Seienden Zuträgliche sind.² Auf solche vernünftigen Entscheidungen muss daher durch Erziehung und Bildung hingewirkt werden.

Von hier aus sind jenseits eines zu einfachen teleologischen Verständnisses verschiedene metaphorische Anschlüsse möglich: Wo etwa davon gesprochen wird, dass Jugendliche oder Erwachsene „Räume für sich eingenommen“ oder „Räume erschlossen“ haben, liegt der direkt naturphilosophische Gefäß-Gedanke wohl noch am nächsten. Die Formulierung der „Möglichkeitsräume“ buchstabierte aber noch nicht aus, ob die betretenen Räume dem „Sein des Seienden“ zuträglich sind. Um die Metapher auszubauen: Vielleicht sollte man manche Räume gar nicht betreten, in anderen verliert man sich vielleicht. Es ist das Verdienst des Gesamtkonzepts aristotelischer Philosophie, beliebige Möglichkeitsräume mit der Frage der Gerichtetheit (Zweckursache, Finalität) auf das gute, gelingende Leben gewissermaßen synchronisiert zu haben.

Den Spagat zwischen anthropologischer Offenheit und Vorgabe loten auch jüngere bildungsphilosophische Publikationen aus, die sich wiederum ausdrücklich auf die Ortsmetapher beziehen, etwa dann, wenn von einer „Topographie des Möglichen im Horizont der Freiheit“ (Gerl-Falkovitz, Kaufmann & Sepp, 2012) die Rede ist. Hier eher bildungsphilosophisch-grundlagentheoretisch auf die „Bildung Europas“ bezogen, rekurrieren ähnliche Sprachbilder im Diskurs häufig auf persönlichkeitsbildende Erfah-

2 So die summarische Bestimmung des Guten bei Aristoteles im Anschluss an Spaemann und Löw (2005, S. 61ff.). Zum Verhältnis subjektiver Entscheidung und objektiver „Vorgabe“ (vgl. ebd.): „Das ‚absolute telos‘ des Endlichen kann daher nur in einer je spezifischen Weise der ‚Repräsentation‘, der Darstellung des Göttlichen bestehen (...) Die nicht-vernünftigen Wesen streben von Natur aus, *physei*, und unbewusst nach der *repraesentatio* des Göttlichen auf die ihnen mögliche Weise durch Selbsterhaltung und Reproduktion. Das mit logos ausgestattete Wesen, der Mensch, gleicht ihnen *physei* darin, aber er allein kann dieses *telos* des Schönen und Göttlichen auch unmittelbar selbst thematisieren (...) Sein spezifisches *eidos* [d.i. seine volle Gestalt] verwirklicht der Mensch im guten Leben, in der Schönheit gelungener Praxis. Demgegenüber ist das Leben in der *theoria* eine extreme Möglichkeit, den Sinn selbst zu thematisieren und die immanente teleologische Verfasstheit des ganzen Kosmos nicht nur mitzuvollziehen, sondern als denkende Teilhabe am Göttlichen selbst zu begreifen“ (ebd., S. 63f., H.i.O.)

rungen und ihre Beziehung zu Sozialität. Meist ist Raum dabei wiederum nicht nur Ort für irgendetwas, sondern Kulisse von Bewegung: Der Zögling, der in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu „seiner Form“ kommen soll (vgl. Nohl, 2002, S. 169), die Erwachsene, die durch ein Format antizipatorischer Weiterbildung (vgl. Dewe, 2004, S. 122ff.) neue Möglichkeiten beruflicher Existenz erschließt oder der Langzeitarbeitslose, der in einem Angebot kontemplativer Weiterbildung (vgl. ebd.) aus der Krisenerfahrung Perspektiven eines neuen Selbstverhältnisses entwickelt, haben Bewegung hinsichtlich der Entwicklung der Persönlichkeit vollzogen.

2.2 Guardini: Raum als Daseinsraum

Mit der Renaissance beginnt die neuzeitliche „Entdeckung“ des Raumes (vgl. Gerl, 1989, S. 31ff.; Gerl-Falkovitz, 2013, S. 24ff.), die sich in mehreren Bereichen vollzieht (vom Flächigen zur Tiefe in der Kunst, vom objektiven Sein zur raumaufspannenden Subjektperspektive in der Philosophie) und spätestens in Kants „kopernikanischer“ erkenntnistheoretischer Wende eine Verlagerung der Raumthematik gleichsam „in“ das Subjekt.³ Während sich in der modernen Physik die Raumauffassung weiter modifiziert, gewinnt sie spätestens in der Philosophie des 20. Jahrhunderts eine gewissermaßen existenziale Dimension. Ausgehend von Erörterungen Heideggers zur „Räumlichkeit des Daseins“ (1967, S. 102ff.) in „Sein und Zeit“ (1927), Dürckheims „Untersuchungen zum gelebten Raum“ (1932), Minkowskis „Le temps vécu“ (1933) und „Vers une cosmologie“ (1936) bis hin zu Bollnows „Mensch und Raum“ (1963) haben diese phänomenologisch-geisteswissenschaftlichen oder psychologischen Zugänge bei allen Binnendifferenzierungen den erlebten bzw. gelebten Raum zum Gegenstand. Um den Typus dieses Verständnisses herausarbeiten zu können, spiegeln wir Heidegger an einer ihm folgenden, ihn dann aber auch kritisie-

3 Dies ist die freilich etwas verkürzte Formel, die man aus der *transzendentalen Ästhetik* in der „Kritik der reinen Vernunft“ (1781 und 1787) ableiten kann. Ähnlich wie Kausalität oder Zeit ist auch der Raum eine subjektive Ermöglichungsbedingung unserer Wahrnehmungen: „Der Raum ist nichts anders, als nur die Form aller Erscheinungen äußerer Sinne, d. i. die subjektive Bedingung der Sinnlichkeit, unter der allein uns äußere Anschauung möglich ist“ (Kant, KrV, B 42). Das bedeutet: Raum ist eine denkerisch („a priori“) zu ermittelnde notwendige Bedingung, ohne die die Erfahrung von weiteren Erscheinungen „im Raum“ nicht gedacht werden kann.

renden Position: derjenigen des Religionsphilosophen Guardini. Heidegger spricht in „Sein und Zeit“ im Zuge seiner Suche nach dem Sinn des Seins weniger von Menschen, die im Raum sind, als von der Räumlichkeit des Daseins. Dasein ist das, „das wir je selbst sind“ (Heidegger, 1967, S. 7), also schon das „Sein des Menschen“ (ebd., S. 25), wobei für Heidegger die Betonung darauf liegt, dass das Dasein sich im Unterschied zu anderem Seienden in seinem Sein versteht (vgl. ebd., S. 12). Die „Außenseite“ dieses Verständnisses ist gewissermaßen die „Existenz“.⁴ In Heideggers Verständnis ist die Räumlichkeit dieses Daseins nicht als bloß subjektive Wahrnehmung zu deuten: „*Der Raum ist weder im Subjekt, noch ist die Welt im Raum*“ (ebd., S. 111, H.i.O.). Der Raum sei vielmehr „in“ der Welt, sofern das für das Dasein konstitutive In-der-Welt-Sein Raum erschlossen habe. Er befinde sich nicht im Subjekt, noch betrachte dieses die Welt, „als ob“ sie in einem Raum sei, sondern das „ontologisch wohlverstandene ‚Subjekt‘“, das Dasein, sei räumlich.

Obwohl nun Guardinis Antwort auf Heideggers „Existenz“ die „Person“ war (vgl. Gerl-Falkovitz, 2013, S. 93), spricht auch er vom „Daseinsraum“ (vgl. Guardini, 1988, S. 45ff.), wobei er die allgemeine phänomenologische Analyse auf verschiedene „Pole“ bezieht. Diese werden zunächst in einem dreifachen Oben und Unten (bzw. Innen) entfaltet: Körper im Sinne einer ausgedehnten und schweren Masse können „oben“ und „unten“ sein; lebendige Organismen haben ihren Daseinsraum zwischen Himmel und Erde, was die Mythen aller Zeiten dazu angeregt hat, „oben“ und „unten“ auch qualitativ-wertbezogen zu belegen, etwa wenn beim „Oben“ von „Vater Himmel“ und beim „Unten“ von „Mutter Erde“ die Rede ist. In diesem von der Mythologie inspirierten psychologischen Verständnis gibt es z.B. auch *tiefe* (!) Erfahrungen. Schließlich gibt es noch den „echten geistig personalen Raum“, der sich zwischen dem Oben und dem Innen erstreckt und die Erfahrung des Menschen zwischen verschiedenen Dimensionen ausdrückt, etwa der Sammlung (innen) und der Öffnung nach außen (oder oben). Er spiegelt also eher die Erfahrung von Relationalität zur Umwelt, zum Selbst, bei Guardini auch zur Ermöglichungsbedingung des

4 „Das Sein selbst, zu dem das Dasein sich so oder so verhalten kann und immer irgendwie verhält, nennen wir *Existenz*“ (Heidegger, 1967, S. 12).

Selbst durch personale Anrufung. Die Räumlichkeit des Daseins bezieht sich also auf „die Gesamtheit all jener Bereichsformen und Bezüge (...) in denen sich unser Leben, genauer das Leben des jeweils Denkenden und Sprechenden vollzieht“ (ebd., S. 45).

Analytisch entscheidend ist deshalb auch bei beiden Denkern die „Grenze“, die den Daseinsraum entweder zur Endlichkeit angesichts eines (letztlich sinnlosen) Daseins zum Tode hin abgrenzt (Heidegger) oder zur Frage nach einem Jenseits des Daseins, von dem her dieses verstehbar wird. Hier gibt Guardini zu bedenken, dass es sich um einen „Akt der religiösen Erfahrung handelt“, der an der Grenzerfahrung zu Bewusstsein kommen kann:

Dieses Daseinsganze ist umgrenzt; nicht nach einem darum her liegenden leeren Raum [hier wieder eine Anspielung auf die aristotelische Tradition], der ja ebenfalls zu ihm gehören müsste, sondern nach dem Nichts hin. Das wirkliche Nichts kommt aber erst in einem religiösen Akt zur Gegebenheit: als jenes, das Gott zwischen sich selbst und jedes Geschöpf gestellt und „aus dem“ er die Welt geschaffen hat. Erst an der Gotteserfahrung wird endgültig klar, dass die Welt eingegrenzt ist (ebd., S. 66).

3. Fazit

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Zugänge zu Raum kann zusammenfassend auf das bildungsphilosophische Potenzial von Grenzerfahrungen hingewiesen werden. Er- bzw. gelebte Räume auf den verschiedenen Ebenen sind eben – anders als das Verlorenheitsgefühl der frühen Moderne – nicht einem unendlichen Raum gegenüber, sondern werden als begrenzt wahrgenommen. Grenzen im Dasein, in persönlichen Möglichkeiten, berufsbiografischen Optionen können aber immer auch zum Transzendieren der Grenze, zur Frage des Erschließens eines Jenseits der Grenze motivieren. In Bildungskontexten ist es häufig erst die Reibung an einer Grenze, die zur Weiterentwicklung befähigt. Hier sehen wir eine Brücke zu all jenen Verständnissen von Erwachsenenbildung, die deren gesellschaftliche wie individuelle Funktion in der Krisenbewältigung sehen (vgl. Meueler, 1994, S. 306; Pongratz, 2003, S. 19ff.).

Grundsätzlich sind in kritisch-theoretischen Erwachsenenbildungsverständnissen Anschlüsse möglich, da deren Gesellschaftsdenken häufig von der Raumerfahrung lebt. Adornos viel zitiertes Diktum vom nicht möglichen „richtige[n] Leben im Falschen“ (Adorno 1951 [1997], S. 43) zeichnet eine Räumlichkeit, bei der das einzelne Leben nicht gelingen kann, wenn der umfassende Gesellschaftsraum die dafür notwendigen Bedingungen verhindert. Insofern würden kritische Autoren der zusammenfassenden Bestimmung von Göhlich und Zirfas beipflichten: „Der erlebte Raum ist der Raum, wie er für den Menschen da ist“ (2007, S. 98). Allerdings würden sie auch ergänzen: „Der erlebte Raum ist der Raum, wie er nicht bleiben muss.“ Der Ort, von dem her so etwas gesagt wird, wäre bei Adorno allerdings anders als in der jesuanischen Formulierung „ut ubi sum ego, et vos sitis“⁵ ein *Nicht-Ort*, von dem der Sprecher meint, dass es ihn eigentlich nicht gibt. Die Kritik (und das Mittel ihres provokativen Effekts) steht nicht jenseits der totalen gesellschaftlichen Vermittlung (vgl. Schäfer 2005, S. 68). Dieser Nicht-Ort wäre der „archimedische Standpunkt“, von dem Guardini (1988, S. 59) spricht, der allerdings folgerichtig bei ihm im Zusammenhang mit einer religiösen Erkenntnis steht. Als solcher ist er nicht zuerst Mittel der Kritik an Dritten, sondern die Möglichkeit, das eigene Leben „als Ganzes unter Urteil zu nehmen“ (ebd.). Das aber war schon die Intention bei Aristoteles, der die Berechtigung menschlicher Zielstellungen im Hinblick auf ein Ganzes gelingenden Lebens befragte.

Literatur

- Adorno, T.W. (1951/1997). *Minima Moralia*. Gesammelte Schriften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Aristoteles (zitiert nach der Bekker-Ausgabe, Berlin 1831ff.). *Aristoteles' Physik*, Bücher I–IV, Griechisch-Deutsch. Hamburg.
- Bittner, G. (2001). *Der Erwachsene*. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, O.F. (1997). *Mensch und Raum* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dewe, B. (2004). *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 122–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

5 Jesus in seinen Abschiedsreden im Johannesevangelium: „Und wenn ich hingehe und euch eine Stätte (griech.: *topos*, lat.: *locus*) bereite, so komme ich wieder und werde euch zu mir nehmen, *damit auch ihr seid, wo ich bin*“ (Joh. 14,3, Elberfelder Übersetzung, eigene Hervorhebung).

- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2012): Architektur für Erwachsenenbildung (3).
- Dünne, J. & Günzel, S. (2006). Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dürckheim, K. von (1932). Untersuchungen zum gelebten Raum. Neue Psychologische Studien (Bd. 6, H. 4) (S. 381–480). München: Beck.
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.) (1997). Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske und Budrich.
- Fink, E. (1957). Zur ontologischen Frühgeschichte von Raum – Zeit – Bewegung. Den Haag: Springer Netherlands.
- Fink, E. (1970). Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Fraas, H.J. (2000). Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Gerl, H.-B. (1989). Einführung in die Philosophie der Renaissance. Darmstadt: WBG.
- Gerl-Falkovitz, H.-B. (2013). Verzeihung des Unverzeihlichen? Ausflüge in Landschaften der Schuld und der Vergebung. Dresden: Text und Dialog.
- Gerl-Falkovitz, H.-B., Kaufmann, R. & Sepp, H.R. (Hrsg.) (2012). Die Bildung Europas. Eine Topographie des Möglichen im Horizont der Freiheit. Dresden: Telem.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Guardini, R. (1988). Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen (6. Aufl.). Mainz: Grünewald/Schöningh.
- Heidegger, M. (1967). Sein und Zeit (11. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Kant, I. (zitiert nach den Originalausgaben von 1781 (A) und 1787 (B)). Kritik der reinen Vernunft (KrV). Stuttgart 1966 (2010).
- Klingovsky, U. (2009). Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung: Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: Transcript.
- Löw, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ludwig, J. (2012). Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. Anforderungen an Bildungsräume. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (3), S. 26–29.
- Meueler, E. (1994). Krisen lehren, umzudenken. Erwachsenenpädagogik und sozialer Wandel. Hessische Blätter für Volksbildung (4), S. 297–310.
- Minkowski, E. (1933). Le temps vécu. Etudes phénoménologiques et psychopathologiques. Paris: Payot.
- Minkowski, E. (1936). Vers une cosmologie. Paris: Payot.
- Nohl, H. (2002). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (11. Aufl.). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Nugel, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Pongratz, L.A. (2003). Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Riedenaier, M. (2000). Orexis und Eupraxia. Ethikbegründung im Streben bei Aristoteles. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Schäfer, A. (2005). Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schäfer, A. (2014). Domestizierte Negativität: Anmerkungen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In Schenk, S. & Pauls, T. (Hrsg.). Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck (S. 55–74). Paderborn: Schöningh.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2010). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (4. Aufl.) (S. 213–228). Wiesbaden: VS.
- Schroer, M. (2006). Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spaemann, R. & Löw, R. (2005). Natürliche Ziele. Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stang, R., Dollhausen, K. & Schuldt, H.-J.(2012). Stichwort „Erwachsenenbildung und Architektur“. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (3), S. 20–21.

Programme und Teilnehmende

Sigrid Nolda

Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung

Die Erforschung des Konzepts Raum ist an sprachliche und/oder bildliche Daten gebunden und legt deshalb die Anwendung von Verfahren der in- zwischen eingeführten Text- und der eher neuen Bildanalyse (vgl. Dörner, 2012) nahe. Im Folgenden wird mit der exemplarischen Analyse von zu Werbezwecken vervielfältigten Fotos, die Einrichtungen der Erwachsenenbildung wiedergeben, ein kleiner Ausschnitt aus dem breiten Spektrum des Themas Raum näher beleuchtet und ein qualitatives, bildwissenschaftlich orientiertes Verfahren (vgl. Nolda, 2011b) in seiner Anwendung gezeigt, das sich hier speziell auf den Datentyp der (Gebäude-)Fotografie bezieht.

Ausgegangen wird dabei davon, dass Standort und architektonische Gestaltung von Bildungseinrichtungen nicht nur Fakten bzw. Ausgangsbedingungen sind, sondern von den Trägern und Verantwortlichen auch für diverse Bildungskonzepte genutzt werden können. Diese Interpretationen oder Konstruktionen werden nicht nur diskursiv auf verbaler Ebene, sondern auch bildlich auf visuell wahrnehmbarer Ebene durchgeführt – mehr oder weniger bewusst und in Abhängigkeit von den materiellen Gegebenheiten der verwendeten Medien. Es geht also nicht um von den Architekten beabsichtigte Aussagen im Sinne einer „architecture parlante“, sondern um eine Umgestaltung gegebener Artefakte durch die fotografische Präsentation.

Fotografien werden dabei nicht (nur) genutzt, um pädagogische Räume abzubilden, sondern (auch) um diese als pädagogische bzw. mit einer spezifischen Bildungsabsicht unterlegte zu konstruieren. Die Bilder selbst, die immer wieder betrachtet werden können, sind insofern – im Sinne von Butler (2007) auf dem Prinzip der Iteration fußenden Theorie – *performativ*.

Im Folgenden wird an zwei Beispielen deutlich zu machen versucht, in welcher Weise Gebäudefotografie, also die Abbildung solider Statik, genutzt wird, um dynamische Bildungskonzeptionen zu visualisieren bzw.

zu suggerieren. Ausgewählt wurden Abbildungen zweier Anfang des vorigen Jahrhunderts (jeweils 1910) errichteter vergleichsweise imposanter Gebäude bekannter Architekten: das von Hans Poelzig errichtete *Boberhaus* in Schlesien und die von Max Fabiani konzipierte *Urania* in Wien. Die Einrichtungen stehen für unterschiedliche Typen der Erwachsenenbildung: den der jugendbewegten Heimvolkshochschulbewegung der Neuen Richtung in der Weimarer Zeit und den der wissenschaftspopularisierenden Volksbildung, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts entstanden ist und speziell in Wien ein Zentrum gefunden hat. Statt diese im Umkreis der Alten bzw. der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung situierten bzw. entstandenen Konzepte (vgl. Glaser, 1994) erst zu erläutern und dann nach Zeichen ihrer bestätigenden, akzentuierenden oder sich davon abhebenden Visualisierung zu suchen, wird zunächst das in den Abbildungen Sichtbare beschrieben und über diverse Bildvergleiche in seiner Eigenart zu bestimmen versucht.

Das sogenannte Boberhaus, ursprünglich „Landhaus Zwirner“ bzw. „Fichteneck“, als Privathaus mit Internat und einem kleinen Wirtschaftsbetrieb geplant (vgl. zur Geschichte: Pehnt & Schirren, 2007, S. 530ff.; Wrzesiński, 2014), stand der freien Erwachsenenbildung nur gut zehn Jahre (von 1926 bis 1937) zur Verfügung, erlangte aber in dieser Zeit durch Akteure wie Egon Rosenstock-Huessy, James Graf Moltke und Adolf Reichwein und durch die dort veranstalteten „Arbeitslager“ (vgl. Brödel, 1992) Bedeutung (vgl. Greiff, 1985). Die geografische Lage des niederschlesischen Ortes Löwenberg (heute: Lwówek Śląski) legte die Bezeichnung „Grenzvolkshochschulheim“ nahe.

Die neubarocke Urania im Zentrum Wiens ist nicht nur als ungewöhnlich, nämlich oval geformtes Gebäude, sondern auch als ungewöhnlich gut und vielfältig mit Vortragssälen, Labors, Werkstätten, Bühnen ausgestattete Einrichtung der Volksbildung und Auftrittsort so bekannter Persönlichkeiten wie Lise Meitner, Alfred Adler, Thomas Mann, Albert Einstein bekannt geworden (vgl. Petrasch, 2004). Umgestaltungen führten in den 1930er Jahren zu einem Vorbau an der Westseite und Anfang des 21. Jahrhunderts zur Einrichtung eines Restaurationsbetriebs an der Donauseite des Hauses.

1. Aufwärtsdynamik und Idylle: Das Boberhaus in Löwenberg

Ein Prospekt des Boberhauses aus dem Jahr 1930, abgedruckt in dem der Einrichtung gewidmeten Buch von Walter Greiff (1985), umfasst zwei Seiten mit zahlreichen fotografischen Illustrationen. Auf beiden Seiten ist das titelgebende Boberhaus abgebildet.

Die erste Abbildung zeigt die Ansicht des mit einem mehrstöckigen Erker versehenen Hauses, unter einer Terrasse ein Fundament mit großen Rundbogenfenstern (Abb. 1). Links vom Giebel zieht sich ein Dach mit zwei Gaubenreihen tief herunter, so dass eine das Bild bestimmende von links nach rechts steil aufwärts gerichtete Linie entsteht. Die Front des Haus ist durch die zahlreichen Fenster und sie umfassenden hellen, meist vertikalen Linien geprägt, die die Aufwärtsbewegung zusätzlich unterstützen.



Abbildung 1:
Ansicht der südwestlichen Seite des Boberhauses
im Prospekt von 1930¹

1 Weitere Seitenansichten des Hauses finden sich im virtuellen Architekturmuseum unter der Adresse www.europeana.eu/portal/record/08535/local__default__HP_003_004.html.

Während das breite Fundament des Hauses gut erkennbar ist, ist vom Himmel über dem Haus nur wenig zu sehen, die Schnittlinie ist identisch mit der oberen Begrenzung des Schornsteins auf dem Dach. Dadurch wirkt das Gebäude zugleich hochaufragend und massiv. Es entsteht der Eindruck, als blicke das Haus in eine nicht sichtbare Landschaft, biete aber auch Schutz und Sicherheit. Der große serifenlose Schriftzug „Boberhaus“ im unteren Teil des Bildes verstärkt den Fundamentcharakter und weist semantisch auf die mit dem Begriff „Haus“ verbundene Qualität der Stabilität sowie den Fluss Bober als Teil der natürlichen Umgebung hin.

Der Eindruck, dass das Bild zugeschnitten ist, wird durch weitere Recherchen bestätigt: Auf der Titelseite des dem Haus gewidmeten Buchs von Greiff und zusätzlich auf Seite 103 ist das Foto (von H. Rehnert) abgedruckt, das das vollständige Gebäude mit den rechts und links weit herunterhängenden Seitendächern und nah stehenden Bäumen wiedergibt sowie einen weiteren Teil des unterhalb des Hauses gelegenen Gartens bis hin zu einer Linie, die von zwei Reihen kurzer Steinpfähle gebildet wird, die eine Straße zu markieren scheinen. Das Haus wirkt durch die von den Dächern und dem Fundament gebildete Dreiecksform und die Einfassung in links, unten und rechts zu sehende Bäume deutlich harmonischer und „ruhiger“. Im Gegensatz zu dem Prospektbild ist das Haus leicht nach vorne geneigt und die durch die Terrassenmauer gebildete Linie fällt etwas stärker nach unten ab.

Weitere Bildrecherchen ergeben, dass auch dieses Foto zugeschnitten wurde, und das Original² nicht nur das Haus in seiner ganzen Breite, sondern auch ein zusätzliches Stück vor dem Haus erfasst, wo vor den Begrenzungspfählen schmale Eisenbahngleise zu sehen sind. Die durch die Gleise und ihre auffällige Begrenzung gebildete Vorwärtslinie korrespondiert mit der Abwärtslinie, die durch die Terrassenmauer gebildet wird – zwei Linien, die sich außerhalb des Bildes treffen. Die ursprüngliche leichte Vorwärtsdynamik der Eisenbahngleise wird im Prospektfoto durch eine starke Aufwärtsbewegung des gerade „gerückten“ Hauses ersetzt. Durch den Zugschnitt ist aber nicht nur das Haus selbst verändert worden, es ist auch eines Kontexts beraubt worden, der den Eindruck ländlicher Abgeschie-

2 Abgerufen von <http://fotopolska.eu/402969,foto.html>.

denheit oder auch Zivilisationsferne stören könnte. Weitere Aufnahmen des Hauses und seiner Umgebung aus dem Zeitraum 1925 bis 1935 lassen erkennen, dass nicht nur eine Eisenbahnlinie nahe am Haus vorbeiführt, sondern in allernächster Nähe auch eine Fabrik angesiedelt ist.³

Um das Bild aus dem Prospekt in seiner Eigenheit genauer bestimmen zu können, ist es hilfreich, es mit – im Internet zugänglichen – Abbildungsvarianten zu vergleichen: Die im digitalen Architekturmuseum der TU Berlin einsehbaren Architektenzeichnungen machen deutlich, dass der Fotograf nicht den dokumentarischen Blickpunkt von vorn, sondern den eher künstlerischen von der Seite gewählt hat, in dessen Folge das Haus weniger statisch-behäbig, sondern eher dynamisch wirkt. Auf dem Umschlag eines polnischen Buches über das Isergebirge (Wrzesinski, Poplawski, 2012) ist das Haus aus der gleichen Perspektive, aber unter anderen Lichtverhältnissen, nämlich in tiefem, offensichtlich per Bildverarbeitung hergestelltem (und dem Titel Rechnung tragenden) Schatten zu sehen (vgl. <http://ksiegarnia.pwn.pl/produkt/177979/pogorze-izerskie-w-cieniu-swastyki.html>). Dies macht auf die Tatsache aufmerksam, dass das Foto im Prospekt bei hellem, durch die Fenster reflektiertem Tageslicht aufgenommen wurde. Außerdem wurde auf die Abbildung des Buchumschlags die Gestalt eines jungen Mannes oder Jugendlichen in HJ-Uniform hineinkopiert – in einer überdimensionierten Größe, die der des Hauses entspricht. Auf dem Prospekt-Foto ist dagegen – wie auch auf der Architektenzeichnung – keine menschliche Gestalt zu erkennen. Das Haus ist gewissermaßen der Akteur, so dass der oben formulierte Eindruck entstehen kann, das Hause „blicke“ in die Landschaft oder recke sich vor – und zwar nicht in einem bedrohlichen Sinn wie bei dem Buchumschlag, wo das Haus als Hort des Bösen erscheint.

Auf der zweiten Seite des Prospekts ist das Haus ein weiteres Mal zu sehen – diesmal aber aus einer anderen Richtung und umstellt von hohen, dichten Bäumen, wahrscheinlich Fichten, aufgenommen, und über einem das Haus und seine Umgebung beschreibenden Text (vgl. Abb. 2).

3 Abgerufen von <http://fotopolska.eu/265379,foto.html>.

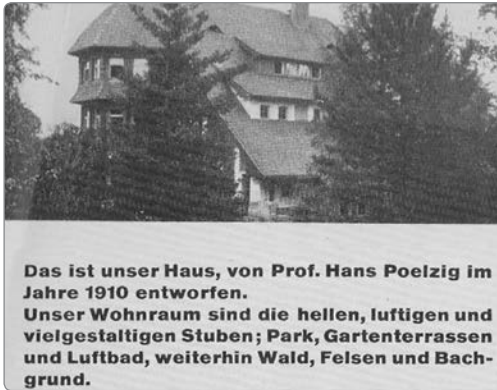


Abbildung 2:
Ansicht der südöstlichen Seite
des Boberhauses im Prospekt
von 1930

Auch dieses Foto ist erkennbar zugeschnitten, so dass die Spitze des Dachs nicht mehr sichtbar ist. Der jetzt von der anderen Seite, wieder schräg aufgenommene Erker scheint, da von Himmel und Bäumen eingefasst, weniger hervorzuragen. Das Bild vermittelt durch den hohen Anteil an Bäumen eher den Eindruck ländlicher oder vor- bzw. kleinstädtischer Idylle. Das tiefgezogene gestaffelte Dach, von dem im ersten Bild nur ein Teil zu sehen war, ist hier zusammen mit den heimeligen Mansarden- und Gaubenfenstern deutlich zu sehen und nimmt mehr Raum ein als der Erker, der das erste Bild beherrscht. Das Element des Emporstrebenden wird durch das des Geruhsamen ersetzt. Die Vertikalität, im ersten Foto durch die Hausfrontlinien gebildet, wird im zweiten durch die aufrecht stehenden Fichten gewährleistet. Das Gebäude erscheint wie überwuchert von den es umstehenden Bäumen, mit denen es gewissermaßen eine Verbindung eingeht – ein Umstand, der auch im Text erkennbar wird, wo das Haus nostrifiziert und auf seine Bedeutung als Werk eines bekannten Architekten verwiesen wird.

Beide Bilder stehen trotz des identischen Gegenstands in einem Kontrastverhältnis, das mit den Begriffen steil vs. niedrig, schlank vs. breit, aber auch trutzig-widerständig vs. idyllisch-naturverbunden⁴ gekennzeichnet werden könnte. Diese Gegensätze sind nicht einander ausschließende, sondern einander ergänzende visuelle Charakterisierungen einer Einrichtung,

4 Über derartige Gegensatzpaare werden auch Raummodelle in künstlerischen Texten erfasst (vgl. Lotman, 1993, S. 327ff.).

die die Elemente der institutionellen Sicherheit und Heimatbezogenheit mit denen des Aufbruchs in Verbindung bringt.

2. Vorwärtsdynamik und Festung: Die Wiener Urania

Das technische Verfahren des Zuschnitts von Fotos hat auch in der Gegenwart nicht an Bedeutung verloren – es wird jetzt nur digital ausgeführt: In einer neueren Vermietungsmappe der Wiener Urania,⁵ erbaut Anfang des 20. Jahrhunderts von dem Jugendstilarchitekten Max Fabiani, fast 100 Jahre später restauriert und modernisiert von Dimitris Manikas, wird als ästhetisches Stilmittel durchgehend die Umgehung rechteckiger Formen durch entsprechende Zuschnitte der Fotos verwendet. Das betrifft die Außenansicht des Gebäudes wie Innenansichten der Räume, für deren Vermietung hier geworben wird.

Das in der Mitte der Seite 2 platzierte Foto von der Außensicht des am Donaukanal gelegenen schmalen Gebäudes mit dem Sternwartenturm ragt auf diese Weise schief in den begleitenden Text hinein, den es sogar an den Rand zu drängen scheint und damit eine Vorwärtsdynamik suggeriert (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Abbildung der Nordseite der Wiener Urania von Seite 2 der Vermietungsmappe

5 Abgerufen von <http://ebookbrowse.net/vermietungsmappe-2011-lastjuni-pdf-d199640738>.

Deutlich ist aber auch der durch die waagerechten Linien von Dachbegrenzung und rechtem Vorbau erweckte Eindruck von ruhiger Stabilität. Das Gebäude, aus der Untersicht aufgenommen, erscheint als über der gerade noch sichtbaren Kaimauer thronend, der Turm deutet auf die Möglichkeit einer Rundschau über die Umgebung. Es verwundert deshalb nicht, dass gerade die Ansicht vom Donaukanal den zitadellenartigen (vgl. Petrasch, 2007, S. 47) Charakter des Hauses hervorzuheben scheint. Die damit verbundene Festigkeit wird aber durch den „schiefen“ Rahmen des Bildes aufgehoben oder zumindest relativiert. Eine Relativierung erfährt auch das Moment der Zentralität. Entsprechend der Unterschrift „Wiener Urania – Bildung im Zentrum“ ist das Bild von der Seitenansicht des Hauses zwar in der Mitte der Seite angeordnet, eine exakte Mittelposition weist aber nur die untere Bildbegrenzung auf. Vervollständigt man die Rahmenlinien zum ursprünglichen Rechteck, wird deutlich, dass das Bild leicht nach rechts – die Vorwärtsbewegung verstärkend – verschoben wurde. Dem entspricht, dass die Unterschrift ihrerseits leicht nach links gerückt ist. Damit ist die Zentralität zwar gewahrt, aber gleichzeitig auch dynamisiert. Im Text auf der Seite lassen sich in der Charakterisierung des Hauses als „offen“ und in der Aussage „Eines der wichtigsten Aufgaben eines modernen Bildungshauses muss es sein, sich ständig weiterzuentwickeln“ Entsprechungen zu den visuell vermittelten Positionen finden. Das Spiel mit der Doppelbedeutung der Zentralität als konkret-geografischer (innerstädtischer) Lage einerseits und als Bedeutsamkeit, Wichtigkeit, Größe (der Einrichtung) andererseits, wird überlagert von dem Versuch, die konkrete Zentralität hervorzuheben und die Konnotation mit Unbeweglichkeit zu vermeiden.

Das Gebäude ist ein zweites Mal auf der vorletzten Seite der Mappe abgebildet worden – und zwar aus fast der gleichen Perspektive, allerdings mit bei Dämmerung erleuchteten Fenstern. Auf dem sich fast über die ganze obere Hälfte der Seite erstreckenden Foto sind deutlich das Restaurant und der Vorbau und damit der vordere Eingang sowie Häuser in der Umgebung zu sehen. Auch dieses Foto ist (an der rechten Seite) schräg zugeschnitten.

Die eigentliche Dynamik entsteht aber jetzt durch die Perspektive, aus der das Gebäude aufgenommen wurde und die es als Dampf erscheinen

lässt,⁶ der schräg auf den Betrachter zuzufahren scheint. Tatsächlich ist das Haus in der Literatur als „Flaggschiff der Aufklärung“ (Bauer, 2000) bzw. der Volksbildung (vgl. Manikas, 2006) bezeichnet worden – eine Metapher, die auch das Signet beeinflusst haben dürfte, in dem die Sternwartenkuppel zu einem Schornstein verschlankt zu sein scheint (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4:
Signet des Volksbildungshaus
Wiener Urania (nordwestliche Seite)

Die Perspektive von Norden verstärkt den statischen Zitadellen-, die von Nordwesten den dynamischen Flaggschiff-Charakter des Hauses; die Zuschnitte tragen in jedem Fall zur Dynamisierung bei. Sie sind umso geringer, je statischer, und umso stärker, je dynamischer die Bilder aufgenommen wurden.

3. Raumrepräsentation als Mittel der Selbstdarstellung

Den beiden hier analysierten Gebäuden werden durch ihre bildlichen Darstellungen und Transformationen pädagogische bzw. andragogische Konzepte unterlegt. Die durch Zuschnitt, Drehung und Position bewirkte Aufwärts- und Vorwärtsdynamik suggerieren Höherentwicklung und Fortschritt, die Perspektiven von unten lassen die Häuser groß und mächtig erscheinen. Die hergestellte Dynamik ist aber immer auch mit ihrem Gegenpol der Statik verbunden, die sich in Form eines idyllisch-archaischen Landhauses oder in Form einer die Stadt sichernden Festung ausdrücken kann. Damit wird jeweils ein Paradoxon ausgedrückt, das nicht durch den

6 Die Assoziation ist auch bei Abbildung 1 möglich, wo das Gebäude das es umgebende Element zu verdrängen scheint wie ein Schiff das Wasser.

Gegensatz zwischen Bild und Text (vgl. Schäffer, 2011; Nolda, 2011b) entsteht, sondern innerhalb der bildlichen Darstellung selbst erkennbar ist.

Beide Gebäude demonstrieren den (zumindest bei ihnen selbst offensichtlich eingelösten) Anspruch der Erwachsenenbildung auf einen festen Ort.⁷ Ihre visuelle Darstellung zeigt sie als aufwärts bzw. vorwärts drängelnd. Diese Dynamiken scheinen sich auf den (Bildungs-)Anspruch zu richten, der an ihre in den Bildern nicht zu sehenden Adressaten gerichtet ist.

Die Orte der Einrichtungen – in Schlesien bzw. Wien – sind insofern relevant, als sie Konzepte wie ländliche Naturverbundenheit bzw. urbane Zentralität repräsentieren. Sie sind aber nicht nur Standorte, sondern auch Aufbruchsorte – im übertragenen, aber auch im konkreten Sinn: Das Boberhaus wirbt mit den von ihm organisierten Wanderungen, Exkursionen und Studienaufenthalten in die nähere und weitere Umgebung, die Urania stellt mit ihrer Sternwarte eine exklusive Möglichkeit zur Beobachtung von Himmelskörpern bereit. Dabei ist die eine Richtung eher als zentrifugal,⁸ die andere eher als zentripetal gekennzeichnet.

Die bildlichen Darstellungen greifen auf architektonische Gebilde zurück, die ihrerseits nicht widerspruchsfrei sind und diversen Nutzungen unterlagen: Das Boberhaus wurde von dem sonst eher avantgardistischen Poelzig gewissermaßen altertümelnd im schlesischen Heimatstil konzipiert (vgl. Störtkuhl, 2010), mit der Urania verband Fabiani zeitgenössischen Jugendstil mit barocken Anspielungen.⁹ Am Ende seiner relativ kurzen Geschichte ist das Boberhaus als nationalsozialistisches Schulungslager genutzt und bei Kriegsende zerstört worden. Die Urania wurde in den 1930er Jahren vor allem als Kino genutzt, unter dem Nationalsozialismus wurde sie zum Sitz des Gauvolksbildungsamtes (vgl. Filla, 2001, S. 692). Eine Generalsanierung und vorsichtige Neugestaltung Anfang des neuen Jahrtausends hat das Haus zu einem modernen, Kultur mit Event und Genuss verbindenden Bildungs- und Kulturzentrum werden lassen. Die Dynamik

7 Vgl. zur Bedeutung von „Häusern“ für die Erwachsenenbildung das einschlägige, mit vielen Abbildungen versehene Buch von Pöggeler (1959) und den Aufsatz von Jelich (2003).

8 Die Zentrifugalität ist im Prospekt des Boberhauses grafisch dadurch realisiert, dass von einem blauen Quadrat mit der Inschrift „Schlesien“ fünf blaue Linien zu den halbkreisförmig angeordneten Ortsbezeichnungen Böhmen, Mähren, Zips, Siebenbürgen und Polen verlaufen.

9 Fabiani hatte ursprünglich Statuen von Elefanten auf dem Dach anbringen lassen – eine Hommage an den von ihm verehrten römischen Architekten Bernini.

dieser Modernisierung verbindet sich mit der Dynamik des einst primär auf Wissensverbreitung ausgerichteten Bildungskonzepts der Einrichtung, die nicht umsonst als Flaggschiff der Volksbildung bezeichnet wurde.

Die Beispiele verdeutlichen, dass auch scheinbar neutral wirkende Abbildungen von Gebäuden Interpretationen darstellen, die durch Standortwahl, Belichtung, Zuschnitt sowie durch ihre unmittelbare Bildumgebung und durch den Inhalt des begleitenden Texts mehr oder weniger bewusst hergestellt werden. Das trifft generell für die Gebäudefotografie, aber eben auch für die Abbildung von Gebäuden der Erwachsenenbildung in Werbemitteln zu.

Literatur

- Bauer, K. (2000). Das Wiener „Flaggschiff der Aufklärung“ wird wie neu. In Wiener Zeitung.at vom 31.07.2000. Abgerufen von http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/chronik/346856_Das-Wiener-Flaggschiff-der-Aufklaerung-wird-wie-neu.html (05.03.2015).
- Bekerman, Z., Burbules, N.C. & Silberman-Keller, D. (Hrsg.) (2006). Learning in places. The Informal Education Reader. New York: Peter Lang.
- Bohnsack, R. (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.
- Brödel, R. (1992). Arbeitslager. In Bauer, R. (Hrsg.). Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens (S. 162–163).
- Butler, J. (2007). Torture and the Ethics of Photography. Environment and Planning D: Society and Space (6), S. 951–966.
- Dörner, R. (2012). Bildanalysen in der Erwachsenenbildung. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.). Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 29–306). Opladen: Barbara Budrich.
- Filla, W. (2001). Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Flöter, J. (2009). Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Köln: Böhlau.
- Glaser, E. (1994). Was ist das Neue an der „Neuen Richtung“? Zur Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg. In Schmidt, A. (Red.). 75 Jahre Volkshochschule Jena: 1919 bis 1994 (S. 117–136). Rudolstadt, Jena: Hain.
- Greiff, W. (1985). Das Boberhaus in Löwenberg/Schlesien 1933–1937. Selbstbehauptung einer nonkonformen Gruppe. Sigmaringen: Thorbecke.
- Jelich, F.-J. (2003). „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“. Zur Veränderung andragogischer Ansprüche an den pädagogischen Raum in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. In Jelich, F.-J. & Kemnitz, H. (Hrsg.). Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität (S. 391–402). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lotman, J. (1993). *Die Struktur literarischer Texte*. München: Wilhelm Fink.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Manikas, D. (2006). Flaggsschiff der Volksbildung. In Universität für Angewandte Kunst Wien (Hrsg.). *Dimitris Manikas. Beiträge zur Baukunst 1968–2006* (S. 48–50). Wien: Böhlau.
- Nolda, S. (2011a). Ansätze bildwissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung. Anwendungsgebiete und Methoden. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), S. 13–22.
- Nolda, S. (2011b). Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (1), S. 97–123. Abgerufen von www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/123 (05.03.2015).
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pehnt, W. & Schirren, M. (2007). *Hans Poelzig 1869 bis 1936. Architekt, Lehrer, Künstler*. München: Akademie der Künste.
- Petrasch, W. (2007). *Die Wiener Urania. Von den Wurzeln der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen*. Köln: Böhlau.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Henn.
- Schäffer, B. (2011). Ikonographie, Ikonologie und Ikonik lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (1), S. 125–145. Abgerufen von <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/124/133> (05.03.2015).
- Störtkuhl, B. (2010). Hans Poelzig in Schlesien. Heimatstil als rhetorische Figur. In Aigner, A. (Hrsg.). *Vernakuläre Moderne. Grenzüberschreitungen in der Architektur um 1900. Das Bauernhaus und seine Aneignung* (S. 181–205). Bielefeld: Transcript.
- Wrzesiński, S. & Popławski, P. (2012). *Pogórze Izerskie w cieniu swastyki. Tajne fabryki, ośrodki szkoleniowe i eksterminacja w okresie III Rzeszy*. Warszawa: Agencja Wydawnicza CB.
- Wrzesiński, S. (2014). *Pelen tajemnic Dom nad Bobrem*. Abgerufen von <http://facet.interia.pl/obyczaje/historia/news-pelen-tajemnic-dom-nad-bobrem,nld,450718> (05.03.2015).

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring/Farina Wagner

Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung

In der Weiterbildungsarbeit mit sogenannten bildungsfernen oder bildungsbenachteiligten Gruppen wird seit einiger Zeit vermehrt auf Konzepte aufsuchender Bildungsarbeit bzw. -beratung zurückgegriffen. Der nicht unproblematische Begriff „Bildungsferne“ impliziert dabei bereits eine räumliche Dimension und ist nach unserem Verständnis als mehrdimensionales Phänomen zu verstehen. Soziale, kulturelle und (im physischen Sinn) räumliche Distanzen sind miteinander verschränkt und haben auch oft eine mentale Entsprechung im Habitus der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Das heißt, zu der in den Lebenswelten „bildungsferner“ Adressatinnen und Adressaten eingebundenen Denk- und Handlungslogik besteht seitens der Akteurinnen und Akteure der Weiterbildungslandschaft ein Abstand. Insofern gehen Konzepte aufsuchender Bildungsarbeit häufig von einem Verständnis von Räumlichkeit aus, das über die Herstellung rein physischer Nähe hinausreicht. Sie legen zugrunde, dass das Überbrücken von Distanzen bzw. das Durchschreiten von Räumen ein Prozess ist, der immer auch mental bewältigt werden muss. Der damit verbundene Bruch mit der Vorstellung von *Raum* und *Ort* als einer ausschließlich physisch und materiell zu fassenden Dimension ist in Konzepten der Sozialraumorientierung aufgenommen, die schon länger in der Sozialen Arbeit (vgl. Kessl & Reutlinger, 2011), der interkulturellen Arbeit (vgl. Straßburger & Bestmann, 2008) und seit Kurzem auch vermehrt in der Erwachsenenbildung diskutiert werden (vgl. etwa Mania, 2013; Fleige, 2013; Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2014). Sie erweisen sich für die erwachsenenpädagogische Arbeit mit „Bildungsfernen“ als besonders anschlussfähig.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst unsere theoretischen Bezüge zum Konzept Sozialraumorientierung, verbinden dies mit der Problematik der geringen Weiterbildungsbeteiligung sogenannter bildungsferner Gruppen und formulieren Überlegungen zur pädagogischen Praxis. Anschließend

reflektieren wir vor diesem Hintergrund Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung mehrerer Projekte zu aufsuchender Bildungsarbeit und resümieren unsere Darstellungen.

1. Theoretische Bezüge zu „Sozialraum“

Das in diesem Beitrag verwendete Verständnis von Sozialraum knüpft an verschiedene Ansätze an:

Für die Erziehungswissenschaft wurde mit der Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow & Muchow, 1998) bereits in der Weimarer Zeit ein komplexes und anspruchsvolles Raumkonzept empirisch umgesetzt, allerdings kaum rezipiert. Läßle hat in seinem wegweisenden „Essay über den Raum“ eine erweiterte Raumvorstellung erarbeitet (1991, S. 194ff.), die geografische, ökonomische, kulturelle und soziale Dimensionen umfasst und dabei das Konzept des „relationalen Raumes“ stark macht (ebd., S. 189).

Einen theoretischen Impuls, der für unsere Thematik besonders relevant ist, liefert Bourdieu (1991, 1997). Bourdieu hat auf die Korrespondenz von physischem und sozialem Raum hingewiesen und die These vertreten, dass physischer Raum erst dadurch wirklich handlungsrelevant wird, dass er durch die Person angeeignet und zu einem Teil des Habitus wird. So könne man etwa „ein Wohngebiet physisch belegen, ohne wirklich und im strengen Sinne darin zu wohnen“ (Bourdieu, 1991, S. 31). Auch andere soziologische Raumkonzepte (vgl. Löw, 2001) greifen den Gedanken der Relationalität und Mehrdimensionalität von Räumen auf (zusammenfassend: Weidenhaus, 2013). Gemeinsam ist dabei die Annahme, dass ein Raum nicht nur physisch bestimmt ist und auch nicht als ein „passiver Container, der mit irgendetwas gefüllt wird“ (Weidenhaus, 2013, S. 215), aufzufassen ist. Er ergibt sich „erst aus den Gütern und Lebewesen, die zu dem Raum gehören, sowie aus den räumlichen Relationen, in denen diese Elemente angeordnet sind“ (ebd.). Dabei können *Orte* aufgefasst werden als die Stellen, an denen die für eine Raumkonstitution relevanten Lebewesen und Güter platziert sind (vgl. Löw, 2001, S. 198ff.).

In der Erwachsenenbildung gibt es seit einiger Zeit einen Diskurs zu Lernorten, der Überschneidungen mit der Sozialraumdebatte hat, weil sich auch hier die Frage nach der physischen Dimension von Lern- und Bildungsprozessen stellt. Allerdings bleibt diese zumeist im Hintergrund; thematisiert werden Lernorte eher in ihrem Zusammenhang mit bestimmten Lernformen (vgl. HVV, 2013). Kraus (2010) greift die Sozialraumdebatte für die Erwachsenenbildung auf und diskutiert Lernorte unter der Perspektive sozial angeeigneter Räume. Mania (2013, S. 50) knüpft ebenfalls an diesen Diskurs an und gibt „geographische Nähe, Fokussierung der im Quartier lebenden Menschen, Vernetzung vorhandener Leistungen und Partizipation der Betroffenen“ (ebd.) als sozialraumorientierte Prinzipien an.

Damit sind hier einige theoretische Bezüge benannt, wie Erwachsenenbildung an Sozialraumorientierung generell anschließen kann. Nachfolgend wollen wir diese Perspektive mit der Thematik der Bildungsbenachteiligung bzw. „Bildungsferne“ verbinden.

2. Die doppelte Verankerung von „Bildungsferne“

Blickt man auf die Debatte um die Ungleichheit der Weiterbildungsbeeteiligung (vgl. Bremer, 2007), so stößt man häufig auf Begriffe wie „Bildungsbenachteiligte“ und „Bildungsferne“, aber auch „Bildungsarmut“ und „Bildungsungewohnte“. Diese Begriffe sind allesamt mehrdeutig und werden unterschiedlich verwendet (vgl. Brüning & Kuwan, 2002, S. 19). Tendenziell verweist etwa „Benachteiligung“ auf äußere Faktoren, „Ferne“ auf innere Distanzierung von (institutioneller) Bildung. Wir schlagen hier ein kritisches Verständnis vor. „Bildungsferne“ ist demnach nicht zu reduzieren auf die subjektive Distanzierung von Bildung, was dann häufig verbunden ist mit defizitären Perspektiven, indem das Phänomen aufseiten der Individuen verortet wird, die sich selbst aus Weiterbildung ausschließen. Bezugnehmend auf das bildungssoziologische Paradigma Bourdieus (vgl. 2001; Bremer & Lange-Vester, 2015/i.E.) lässt sich der Selbstausschluss aus Bildung als Folge struktureller Fremdausschließung sehen. (Weiter-) Bildungseinrichtungen entfalten demnach eine eigene Praxis und pädagogische Kultur, in denen implizit Codes des „Einschließens“ („Du gehörst

hierher“) und „Ausschließens“ („Du gehörst nicht hierher“) verankert sind und gewissermaßen dazu drängen, äußere Zuschreibungen zu Selbstzuschreibungen zu machen.

Scheinbar klare Grenzziehungen zwischen *äußeren* Benachteiligungen und *innerer* Bildungsferne erweisen sich dabei als fragwürdig. „Bildungsferne“ ist nach diesem Verständnis dann nicht allein durch Beseitigung äußerer Barrieren (wie geringere Teilnahmegebühren oder das Schaffen von Gelegenheitsstrukturen durch wohnortnahe Angebote) zu begegnen, weil es umfassender darum geht, „das Bildungsangebot durch einen grundsätzlich anderen Typ“ zu erweitern (Tietgens, 1978, S. 153).

Es ist also, vereinfacht gesagt, davon auszugehen, dass nicht nur die Individuen Distanz zu institutionalisierter Weiterbildung haben, sondern umgekehrt hat auch die institutionalisierte Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu bestimmten Adressatinnen und Adressaten. Auch auf der Seite der institutionellen Weiterbildung ist diese Fremdheit vermutlich tief verankert (in Inhalten, pädagogischem Umgang, Programmen, Strategien der Teilnehmendengewinnung, Organisationsstrukturen, Habitus der Professionellen usw.), weil in vielen Einrichtungen bzw. Bereichen weniger Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit diesen Gruppen vorliegen.

Mit dieser Perspektive auf das Phänomen „Bildungsferne“ wird letztlich deutlich, dass „Nähe“, salopp gesagt, nicht auf Knopfdruck hergestellt werden kann. So ist auch die häufig in diesem Zusammenhang geforderte „aufsuchende Bildungsarbeit“ (Barz & Tippelt, 2004, S. 169) nicht als einfaches Rezept der Weiterbildungspraxis zu verstehen, sondern als zu gestaltender Prozess, der konzeptionell Einsichten der Sozialraumorientierung nutzen kann.

3. Bedeutung für die pädagogische Praxis

Hinsichtlich der Herausforderung, „bildungsferne“ Gruppen mit aufsuchenden Strategien besser für Weiterbildungsangebote zu gewinnen, verdeutlicht der Diskurs zur Sozialraumorientierung zunächst die generelle und mehrdimensionale Bedeutung von Distanzen. Für die pädagogische Arbeit kann das in verschiedener Hinsicht relevant werden.

Zum einen verweist Sozialraumorientierung darauf, mit den sozial eingeübten, selbstverständlichen Vorstellungen von *Raum*, *Region* und *Ort* zu brechen und diese infrage zu stellen. Der Blick auf die genannten theoretischen Bezüge macht klar, dass Orte und Räume auch in den Köpfen und Körpern verankert sind und dass jede Bewegung zwischen physischen Orten auch eine mentale Seite hat. Gerade pädagogisch Tätige, die selbst in der Regel eher aus bildungsnahen Milieus kommen, neigen vermutlich eher dazu, diese Dimension zu vernachlässigen.

Zum zweiten verdeutlicht die theoretische Sicht auf Sozialraum, dass durch eine Veränderung der physischen Raumordnung nicht automatisch auch eine Veränderung der sozialen Raumordnung bewirkt wird. Wenn beispielsweise eine Weiterbildungseinrichtung in ein Gebäude in einem sozialen Brennpunkt zieht, dann ist damit nicht automatisch Nähe zu den Menschen dort hergestellt; sie kann dort wie ein Fremdkörper wirken. Einsichten aus der Sozialraumorientierung verweisen darauf, dass Erwachsenenbildung darauf zielen muss, *Distanzen und Grenzen im Kopf* bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren zu reflektieren und zu verschieben.

Zum dritten verweist Sozialraumorientierung unmittelbar auch auf Machtstrukturen, d.h. es wird dafür sensibilisiert, wer über welche Möglichkeiten der *Bewohnung* bzw. *Aneignung* von Räumen als Lern- und Bildungsorten verfügt. Kessl und Reutlinger (2010, S. 130) verweisen hier auf das „Milieudilemma“, d.h. dass die Tendenz besteht, dass auch bei sozialraumbezogenen Aktivierungsstrategien in benachteiligten Stadtteilen und Quartieren in der Regel diejenigen profitieren, denen es vergleichsweise gut geht (vgl. Geiling, 2014).

Sozialraumorientierung in Bezug auf (Weiter-)Bildung bedeutet schließlich auch, den Blick auf lokale und regionale Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerke zu weiten. Zum einen sind sie unter dem Blickwinkel *Sozialraum* als unter bestimmten Rahmenbedingungen sozial zustande gekommene Konfigurationen (vgl. Reutlinger, 2009) zu sehen, die oft eine Schulzentrierung aufweisen und Orte und Institutionen non-formaler und informeller Bildung dann weniger berücksichtigen. Zum anderen schärft das Konzept *Sozialraum* den Blick für die Bedeutung von Orten, Institutionen, Vereinen, Einrichtungen usw., die nicht direkt dem Bildungswesen und der Weiterbildungslandschaft zuzurechnen sind, die vermehrt aber für

sozial Benachteiligte und „Bildungsferne“ relevant sind und von ihnen *be-wohnt* werden (vgl. Deinet, 2010).

4. Projekterfahrungen zu aufsuchender Bildungsarbeit und Weiterbildungsberatung

Im Folgenden setzen wir unsere bisher vorgebrachten Überlegungen in Beziehung zu Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten, in denen Konzepte aufsuchender Bildungsarbeit für „Bildungsferne“ umgesetzt wurden.¹

4.1 Aufsuchende Bildungsarbeit: Zentrale Elemente

Siebert benennt „aufsuchende Bildungsarbeit“ (Siebert, 2004, S17; schon früh findet sich das Konzept auch bei Freire, 1972) als Methode der Erwachsenenbildung, bei der die traditionelle „Komm-Struktur“ ersetzt oder zumindest ergänzt wird um eine „Geh-Struktur“ (Siebert, 2004, S. 17). Insbesondere in der Weiterbildungsberatung setzen sich vermehrt aufsuchende Ansätze durch (vgl. Dietel, 2009). Die Bildungsinstitutionen verlassen sich nicht mehr darauf, dass die Adressatinnen und Adressaten den Weg in ihre Einrichtungen finden, sondern suchen diese selbst auch im physischen Sinne auf.

Damit wird die Bedeutung von Orten deutlich, die von „Bildungsfernen“ als physische Räume angeeignet werden, bspw. Einrichtungen oder Vereine des Sozial- und Kulturbereichs. Diese sind oft nicht unmittelbar dem Bildungswesen und der Weiterbildungslandschaft zuzuordnen; deswegen sind sie, wie im vorangegangenen Abschnitt verdeutlicht, oft nicht Teil von Weiterbildungsnetzwerken. Sie werden aber wichtig im Hinblick auf die Überbrückung von Distanzen. Insbesondere zeigte sich die Bedeutung von „Beziehungsarbeiterinnen“ bzw. „Beziehungsarbeitern“, d.h. Men-

1 „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ (01.01.2009 bis 31.12.2009; „Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“ (15.05.2010 bis 31.12.2010); „Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld“ (01.10.2012 bis 28.02.2014); alle gefördert vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). Zu den Projektergebnissen vgl. ausführlicher Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner (2015).

schen, die Vertrauen bei den Adressatinnen und Adressaten genießen bzw. herstellen und als *Brücke* fungieren können. Im Projektkontext wurden dabei zwei Typen unterschieden: Als *Vertrauenspersonen* wurden Personen bezeichnet, die durch ihren Beruf oder ihre ehrenamtliche Tätigkeit Zugang zu Zielgruppen haben (bspw. Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Einrichtungen der Arbeitsvermittlung etc.). Als *Brückenmenschen* wurden Personen bezeichnet, die innerhalb des Milieus, aus denen die Zielgruppen kommen, anerkannt sind und dadurch bedeutsam werden können im Hinblick auf das Erkennen, Artikulieren und Umsetzen von Weiterbildungsinteressen.

Die Projekterfahrungen zeigen, dass die Aktivierung dieser Beziehungsarbeiterinnen und -arbeiter und der Aufbau eines damit verbundenen milieunahen und sozialraumbezogenen Netzwerks personal- und zeitintensiv sind und in den organisationalen Abläufen von Weiterbildungseinrichtungen in der Regel nicht vorgesehen sind. Bei der Ausgestaltung der Bildungsangebote wurde zudem deutlich, dass die Bildungsarbeit an sehr konkreten, oft existenziellen Problemlagen ansetzen und mit unterstützender Lebenshilfe verbunden werden musste. Es bestätigte sich, dass Barrieren zu konventionellen Lernorten bestanden. Veranstaltungen wurden deshalb häufig außerhalb der Weiterbildungseinrichtungen an Orten ausgerichtet, die den Adressatinnen und Adressaten bekannt waren und zu denen sie bereits Zugang hatten (etwa Räumlichkeiten von Kindertagesstätten, Tafeln oder Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten).

Netzwerke wurden auf mehreren Ebenen relevant: zwischen den Akteurinnen und Akteuren, die konkret aufeinander verweisen können, aber auch in der Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die einen Zugang zu den Zielgruppen haben, aber noch nicht ausreichend über Angebote und Möglichkeiten innerhalb der Region informiert sind. Dabei erwies es sich als erfolgversprechend, Institutionen und Vereine einzubeziehen, in denen die Zielgruppen lebensweltlich verankert sind, in welchen sie also über angeeignete Räume verfügen.

4.2 Bildungsberatung und Sozialraumorientierung

Immer stärker hatte sich im Projektverlauf Bildungsberatung als wichtiges Element der sozialraumorientierten aufsuchenden Bildungsarbeit heraus-

kristallisiert. Es zeigte sich, dass dabei typische, um eine „Komm-Struktur“ zentrierte Settings der Weiterbildungsberatung nicht hinreichend auf die Ausgangslagen von „bildungsfernen“ Zielgruppen abgestimmt sind. So werden Anliegen bspw. eher gegenüber Vertrauenspersonen und Brückenmenschen artikuliert; auch sind es häufig Kursleitende in Weiterbildungseinrichtungen, die (wenig sichtbar und anerkannt) niedrigschwellige Beratungsarbeit leisten.

Die Themen und Anliegen in den Beratungssituationen spielen sich bei „bildungsfernen“ Zielgruppen zwischen Lebens- und Weiterbildungsberatung ab. Im Anschluss an Gieseke wären hier vor allem zwei Beratungsbereiche angesprochen: „Beratung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahme“ und „Psychosoziale Beratung in Lebenskrisen, angelegt als sozialpädagogische Intervention“ (Gieseke, 2000, S. 10). Es werden etwa Alltagsbelastungen, z.T. existenzieller Art, aufgegriffen. Dabei kann es um aufenthalts- und arbeitsrechtliche Fragen, Umgang mit persönlichen Konflikten, Beratung von Schuldnerinnen und Schuldnern, Rechts- und Erziehungsberatung und gesundheitliche Fragen gehen.

Die Bedarfe und Bedürfnisse verweisen darauf, welche *Vorarbeit* in Form von Vertrauen aufbauender Beziehungsarbeit geleistet werden muss, um durch die Bearbeitung unterschiedlicher Problemlagen auch zu Weiterbildungsinteressen vorzustoßen. Hier können der Handlungsspielraum und damit im Anschluss an die oben dargestellte Argumentation Bourdieus auch Grenzen des Habitus erweitert werden. Die Begleitung von Bildungs- und Beratungsprozessen erweist sich als effektiv, indem erste Schritte initiiert, Wege (auch physisch) begleitet, Ansprechpartnerinnen und -partner (bspw. einer Weiterbildungseinrichtung) direkt vermittelt oder sogar angerufen werden. Dies reduziert anfängliche Hürden. Dabei muss häufig mit einem pädagogischen Beratungsverständnis gebrochen werden, welches auf Selbststeuerung (vgl. Arnold, 2013) des Ratsuchenden, aber auch auf emanzipatorische Mündigkeitsbefähigung (vgl. Mollenhauer, 1965) zielt und durch das Einräumen größtmöglicher Freiheit zur selbstständigen Entscheidungsfindung ermuntern will. Dies kann für „Bildungsferne“ zu einer Überforderung führen und damit anstatt der intendierten Handlungsmacht das Gegenteil, nämlich Ohnmacht, bewirken.

5. Sozialraumorientierung als „reflexive räumliche Haltung“

Die Erfahrungen aus der mehrjährigen wissenschaftlichen Begleitung der Projekte haben gezeigt, dass das Ausbuchstabieren aufsuchender Bildungsarbeit die typische Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen zum Teil beträchtlich verändert. Es treten Aufgaben und Tätigkeiten zutage, die querliegen zur gewohnten pädagogischen Praxis und zu Routinen, zu Organisationsabläufen, zu Vernetzungsstrategien und – nicht zuletzt – zu Fördersystematiken, die diese Tätigkeiten in der Regel nicht vorsehen. Für verschiedene in der Weiterbildung tätige Gruppen (Kursleitende, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Einrichtungsleitungen, Brückenmenschen/Vertrauenspersonen, Beraterinnen und Berater u.a.m.) zeigen sich bspw. Qualifizierungsbedarfe sowie in unterschiedlicher Weise Unterstützungsbedarfe für Träger und Einrichtungen.

Sozialraumorientierung erweist sich als voraussetzungsreicher, aber auch fruchtbarer Ansatz, weil er die Vielschichtigkeit von „Bildungsferne“ gut ausdrückt und die damit verbundenen Distanzen explizit macht. Auf der einen Seite lässt sich so verdeutlichen, warum es „bildungsfernen“ Gruppen oft schwerfällt, die Orte von Bildung und Kultur zu betreten und sich zu eigen zu machen. Weiterhin sensibilisiert er dafür, dass im Sozialraum die Problemlagen ihren Ausgang nehmen, die die Menschen beschäftigen und die sie bewältigen müssen. Oft können damit Bildungsanliegen verbunden werden; aber sie sind häufig verborgen und können von den Betroffenen nicht sofort artikuliert werden. Für dieses Freilegen braucht es Unterstützungs- und nicht selten auch Übersetzungshilfe. Auf der anderen Seite ermöglicht Sozialraumorientierung den Akteurinnen und Akteuren in der Weiterbildung, die eigenen Perspektiven und Distanzen bezogen auf „bildungsferne“ Gruppen zu reflektieren und sie damit bearbeitbar zu machen. Sozialraumorientierung lässt sich mit Kessl und Reutlinger (vgl. 2010, S. 125ff.) vor allem als eine „reflexive räumliche Haltung“ verstehen, die anzustreben ist, die aber in der Realität nur bedingt erreicht werden kann. Gekennzeichnet ist sie dadurch, dass sie die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Handelns deutlich macht:

Alle Beteiligten machen sich im Idealfall in diesem Prozess bewusst, welche Interessen- und damit Macht- und Herrschaftskonstellationen vorliegen. Diese Bewusstheit rückt zugleich die Grenzen des aktuell Möglichen in den Blick. Das heißt, sie verdeutlicht, was gewollt und nicht gewollt ist (ebd., S. 130f.).

Sehr wichtig ist dabei, den Sinn für das Nicht-Gewollte zu entwickeln bzw. zu erhalten. Das zeigte sich in den vorgestellten Projektkontexten bspw. bei den erforderlichen Vernetzungsstrategien. Hier war der Blick auf Akteurinnen und Akteure zu lenken, die in den gewohnten regionalen, zumeist eher schulbezogenen und qualifizierungsorientierten Bildungsnetzwerken und kommunalen Bildungslandschaften oft nicht vertreten sind (bspw. soziale Einrichtungen, Initiativen, Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten). Damit wird für lokale Machtstrukturen sensibilisiert, denn darin zeigt sich, wer im öffentlichen Raum im Allgemeinen und in der Bildungslandschaft im Besonderen kaum sicht- und wahrnehmbar ist. Insofern ist mit der „reflexiven räumlichen Haltung“ zugleich eine politische Positionierung verbunden. Sozialraumorientierung erweist sich nicht als fertiges Konzept, sondern eher als „Reflexionsrahmen“ (ebd., S. 132), der neue Handlungsperspektiven eröffnet.

Literatur

- Arnold, R. (2013). Selbststeuerung – mehr als bloß ein didaktisches Prinzip (neben anderen). In Feld, T.C., Kraft, S., May, S. & Seitter, W. (Hrsg.). *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (S. 257–267). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In Wentz, M. (Hrsg.). *Stadt-Räume* (S. 25–34). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In Bourdieu, P. et al. *Das Elend der Welt* (S. 159–168). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. In Bourdieu, P. *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 25–52). Hamburg: VSA.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Weinheim et al.: Juventa.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015/). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015/i.E.). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen. Theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In Helsper, W. & Krüger, H. (Hrsg.). *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüning, G. & Kuwan, H. (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deinet, U. (2006). „Aneignung“ und „Raum“. Zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In Deinet, U. (Hrsg.). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (S. 27–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2010). *Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft*. Abgerufen von www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php (05.03.2015).
- Dietel, S. (2009). *Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen*. Berlin: Karin Kramer.
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2014). *Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung*. In Pätzold, H., Felden, H. von & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 247–262). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fleige, M. (2013). *Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive*. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 45–48.
- Freire, P. (1972). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart, Berlin: Kreuz.
- Geiling, H. (2014). *Milieu und Stadt. Zur Theorie und Methode einer politischen Soziologie der Stadt*. In Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur* (S. 339–363). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (2000). *Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe*. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), S. 10–17.
- HVV – Hessischer Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2013). *Lernräume und Lernorte*. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3).
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2011). *Sozialraum*. In Otto, H. & Thiersch, H. (Hrsg.). *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 1508–1516). München: Reinhardt.
- Kraus, K. (2010). *Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung*. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 46–55.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mania, E. (2013). *Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion*. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 50–52.
- Mollenhauer, K. (1965). *Das pädagogische Phänomen Beratung*. In Mollenhauer, K. & Müller, W.C. (Hrsg.). *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht* (S. 25–50). Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Nuissl, E., Ambos, I., Gnahs, D., Enders, K. & Greubel, S. (2011). Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen. Bonn: DIE.
- Reiter, S. & Wolf, R. (2006). Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Bamberg: efms.
- Reutlinger, C. (2009). Bildungslandschaften. Eine raumtheoretische Betrachtung. In Böhme, J. (Hrsg.). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums (S. 119–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siebert, H. (2004). Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Straßburger, G. & Bestmann, S. (2008). Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Tietgens, H. (1978 [1964]). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In Schulenberg, W. (Hrsg.). Erwachsenenbildung (S. 98–174). Darmstadt: WBG.
- WBK – Weiterbildungskonferenz Nordrhein-Westfalen. (2012). Ziele und Empfehlungen für die Entwicklung der Weiterbildung in NRW. Düsseldorf: WBK.
- Wagner, D. (2011). Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.). Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung (S. 245–260). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Weidenhaus, G. (2013). Relationale Raumkonzeptionen. Hessische Blätter für Volksbildung (3), S. 212–219.

Marion Fleige/Veronika Zimmer/Laura Lücker

Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns

Die Frage nach regionalen, lokalen und sozialräumlichen Gegebenheiten vor Ort hat eine grundlegende Bedeutung für die Planung von Weiterbildungsangeboten. Sie wird im folgenden Beitrag auf der Basis des Forschungsstandes und einer explorativen Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zur interkulturellen Öffnung „vor Ort“ (Bremen/Bremerhaven) sowie, ergänzend, einer noch laufenden DIE-Studie zum Sozialraumbezug öffentlicher Weiterbildung bearbeitet. Die genannte Studie zur interkulturellen Öffnung „vor Ort“ bildet dabei den Ausgangspunkt der Reflexionen. Sie fokussiert die Planung für und die Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund in öffentlichen, kommunal geförderten Weiterbildungseinrichtungen und arbeitet entsprechende pädagogisch-professionelle Handlungsstrategien und notwendige institutionelle Rahmungen heraus. Dieser Fokus wird gewählt, um die Frage des regionalen bzw. lokalen Bezugs von Planungshandeln vor Ort exemplarisch für die im Diskurs derzeit stark fokussierte Frage der Orientierung an Adressatinnen und Adressaten sowie Zielgruppen – auch in den Zuspitzungen von Inklusion (vgl. Burtscher, Ditschek, Ackermann, Kil & Kronauer 2013; Schiersmann, 2010) und Diversität (vgl. Robak & Petter, 2014) – zu vertiefen. Insgesamt lassen sich daran aber exemplarisch auch theorieentwickelnd Fragen der Programmplanung und Institutionalisierung von Erwachsenen-/Weiterbildung in Kommunen diskutieren.

1. Planungshandeln regional bzw. lokal ausgerichteter Weiterbildungsanbieter

Die Frage nach regionalen bzw. lokalen Gegebenheiten ist ein Kernaspekt des Planungshandelns und der Programmgestaltung in der öffentlichen,

kommunal ausgerichteten Erwachsenenbildung und Weiterbildung, etwa bei Volkshochschulen oder anerkannten Anbietern konfessioneller Träger (vgl. Gieseke, 2008; Fleige, 2011, 2014; Schrader, 2011).

Die pädagogisch-professionelle Programmplanung umfasst das Finden von Themen und die Bestimmung von Sozialformen, um diese zu arrangieren, das Gewinnen von und die Zusammenarbeit mit Kursleitenden, die Entscheidung für konzeptionelle Schwerpunktsetzungen und Profilbildungen, eine unterstützende Analyse von Bedarfen und Bedürfnissen und nicht zuletzt die Ansprache von potenziellen Teilnehmenden über Ankündigungs- und Werbetexte. Den vorliegenden Befunden zufolge ist Planungshandeln dabei ein konzeptionell-kreatives „Angleichungshandeln“ (Gieseke, 2008; Hippel, 2013). Es ist gekennzeichnet durch Abstimmungsprozesse mit anderen Planenden bzw. Fachbereichsleitenden, mit Kursleitenden, mit der Einrichtungsleitung, mit anderen Anbietern und dem Träger sowie durch eine Bezugnahme auf Finanzierungsbedingungen, auf wahrgenommene gesellschaftliche Bedarfe und individuelle Bedürfnisse¹ sowie auf eigene fachliche, pädagogische und ethische Maßstäbe.²

Der *regionale/lokale Bezug von Angleichungshandeln* hat folgende Aspekte:

Das Angebot richtet sich an eine konkrete Bevölkerung vor Ort, die Zugänge zur persönlichen Entwicklung, zur Alltagsgestaltung, zu Kultur, zur Kompetenzentwicklung über Lebenslanges Lernens bei Bildungsinstitutionen sucht und nachfragt. Es orientiert sich damit an gesellschaftlichen Bedarfen und individuellen Bedürfnissen im konkreten sozialen Umfeld. Zunehmend werden in den Einrichtungen die Bevölkerungsgruppen im Umfeld auf der Basis der Befunde aus Teilnehmendenstudien analysiert und es werden ggf. entsprechend besondere Formen der Ansprache von Adressatinnen und Adressaten gewählt.

1 Für das Verständnis der Planungsprozesse ist bedeutsam, dass die Planung nicht linear auf Bedarfe und Bedürfnisse reagiert, sondern die konzeptionellen Zwischenräume zwischen allen hier genannten Aspekten des Angleichungshandelns sucht (vgl. Gieseke, 2008).

2 Die Abstimmung mit der Einrichtungsleitung mit Blick auf die Begründung (und Bewerbung) des Angebots trägt zudem Züge eines „kooperativen Managements“ (vgl. ebd.; Gieseke & Robak, 2004).

Themen und Schwerpunkte werden abgestimmt auf das Angebot anderer Bildungseinrichtungen vor Ort. Dieses hat folgende Funktionen: die pragmatische Vermeidung von Doppelangeboten; das Vorantreiben einer eigenen thematisch-konzeptionellen Profilbildung und Platzierung, insbesondere auch angesichts eines sich ausdifferenzierenden (privat-kommerziellen) Marktes von Anbietern im Umfeld; inhaltlich bedeutsame Kooperationen; Kooperation vor dem Hintergrund entsprechender bildungspolitischer Prinzipien und Vorgaben³ – beispielsweise zur Ausgestaltung eines gezielteren kommunalen Bildungsmanagements (so im Bundesprogramm „Lernen vor Ort“).

In jüngerer Zeit werden mancherorts Vorgaben einer *sozialraumorientierten* Ansprache der Adressatinnen und Adressaten umgesetzt, bei der gezielt bildungsferne und formal geringqualifizierte Personengruppen, die in der Regel in den Weiterbildungseinrichtungen unterrepräsentiert sind, angesprochen werden. Eine wesentliche Annahme in diesem Zusammenhang ist diejenige der „doppelten Distanz von Bildungsferne“ (Bremer & Kleemann-Göhring, 2011, S. 8). Distanzen zu institutionalisierter (Weiter-) Bildung sind demnach nicht nur auf der Seite der Individuen zu suchen, sondern auch Weiterbildungseinrichtungen stehen in einer sozialen und kulturellen Distanz zu bildungsfernen, formal geringqualifizierten Gruppen (vgl. ebd.). Diese Situation versuchen Anbieter über eine gezielte Lebensweltnähe und eine durchgängige Bedarfsorientierung (vgl. ebd.) der Planung und der Ansprache von Adressatinnen und Adressaten zu verändern. Im Zusammenhang damit wird verstärkt auch an geringqualifizierte Menschen mit Migrationshintergrund gedacht (vgl. Brüning, 2006; Fischer, 2008; Sprung, 2011; Heinemann, 2012). Die Beteiligung gerade dieser Gruppe an Weiterbildung wird auf der Basis der zur Verfügung stehenden Daten als unterdurchschnittlich eingeschätzt (vgl. Öztürk, 2009, 2014).⁴

3 Vgl. dazu näher Dollhausen, Feld & Seitter (2012).

4 Weiterbildungseinrichtungen stehen vor der Herausforderung, „mögliche Zugangsbarrieren auch für Erwachsene mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Organisation abzubauen (vgl. Sprung, 2012, S. 16) und Anerkennung von Diversität durch (selbst-)reflexive Organisationsentwicklung zu ermöglichen“ (Öztürk, 2014, S. 59). Damit ist das Prinzip der „interkulturellen Öffnung“ von sozialen Institutionen, Kulturinstitutionen und Bildungsinstitutionen (vgl. Handschuck & Schröer, 2013; Ruhlandt, 2013) und des kommunalen „Diversity Managements“ (vgl. Robak & Petter, 2014) angesprochen, bei dem es um Organisationsveränderungen im Ganzen geht, die durch bildungskonzeptionelle Überlegungen unterstützt werden können (vgl. Fleige, Zimmer, Lücker & Thom, 2014).

Im Kontext der Sozialraumorientierung kann aber auch allgemein über die Bedeutung von Standorten von Weiterbildungseinrichtungen diskutiert werden, die in das unmittelbare städtische Wohnumfeld hineinwirken. So wurde beispielsweise herausgearbeitet, dass oftmals wohnortnah teilgenommen wird (vgl. Wittpoth, 2007; siehe auch Fleige, 2013a, b).

2. Befunde zur Planung und Ansprache von Adressatinnen und Adressaten vor Ort

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage präsentieren wir im Folgenden Befunde aus DIE-Studien zur Planung und Ansprache von Adressatinnen und Adressaten vor Ort unter den Perspektiven von sozialräumlichem Handeln und der Gewinnung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund. Dafür ziehen wir zwei eigene Untersuchungen heran: Zum einen die Studie „*Lernen im Quartier – zur Bedeutung des Sozialraumes für die Weiterbildung*“ (LiQ) an einer Berliner Volkshochschule (Lücker, 2013; Mania, 2013; Lücker & Mania, 2014). Bei diesem Projekt ging es um die Ansprache formal geringqualifizierter Adressaten- und Adressatinnengruppen im Sozialraum i.S. des Stadtteils und seiner Wohnumfelder über Kursangebote und Kooperationen mit Initiativen in diesen Wohnumfeldern.

Zum anderen fokussieren wir Befunde einer Untersuchung unter dem Titel „*Diversität und Weiterbildung*“, bei der Teilnahme und Planungshandeln in kommunalen Weiterbildungseinrichtungen in Bremen und Bremerhaven untersucht wurden (Fleige, Zimmer, Lücker & Thom, 2014). Ziel war es, im Rahmen eines qualitativen Untersuchungsansatzes Faktoren und Bedingungen der Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund zu identifizieren.⁵ Das Sample umfasste vier Falleinrichtungen, in denen Programme analysiert und insgesamt vier Leitende, dreizehn Planungshandelnde und dreizehn Teilnehmende mit Migrationshintergrund interviewt wurden. Bei den interviewten *Teilnehmenden* handelte es sich um Personen, die sowohl an Integrationskursen teilgenommen hatten als auch am thematischen,

5 Der Auftrag dazu wurde von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen und dem Magistrat der Stadt Bremerhaven sowie der Volkshochschule Bremerhaven im Rahmen der kommunalen „Lernen vor Ort“-Teilprojekte erteilt.

sogenannten *Zielgruppenangebot* speziell für Personen mit Migrationshintergrund – beispielsweise in den Bereichen Gesundheit, Sprache, Grundbildung oder biografisches, lebensweltliches Lernen – und/oder am sogenannten *Regelangebot* der Einrichtungen in den Bereichen Sprachen, Gesundheit, Kultur, Politik/Gesellschaft, Beruf und Abschlüsse (die also in dieses Regelangebot „übergegangen“ waren). Anders als in *LiQ* umfasst das Teilnehmersample nur zu einem kleinen Teil bildungsferne/geringqualifizierte Personen.⁶

Ein wichtiger Befund aus beiden Studien war, dass die Ansprache von in den Weiterbildungseinrichtungen unterrepräsentierten Adressaten- und Adressatinnengruppen erfolgreich über Vereine, die im Wohnumfeld und damit im Sozialraum verankert sind und mit Vertrauens- und Brückenpersonen aus den Communities (vgl. dazu auch Bremer & Kleemann-Göhning, 2011) zusammenarbeiten, erhöht werden kann. Diese haben einen besseren Zugang zu den Teilnehmenden in ihren Lebenswelten, die insbesondere bei der Entwicklung von thematischen Zielgruppenangeboten speziell für Menschen mit Migrationshintergrund, die auf Integrationskurse folgen, hilfreich sind. Genutzt werden dabei sowohl community-internes Wissen über Bildungsbedürfnisse und -bedarfe als auch Lernorte außerhalb der Weiterbildungseinrichtungen und die sich auftuenden zusätzlichen Möglichkeiten, Programmhefte, Ankündigungsflyer etc. zu verbreiten. Ein weiterer Aspekt ist der gezielte Einbezug von Kursleitenden, die sich selbst den Communities mit Migrationshintergrund zugehörig fühlen.

Die Studie *Diversität und Weiterbildung* hat Erkenntnisse darüber erbracht, welche Bedeutung unterschiedliche Angebotstypen für die Verbesserung der Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund an Weiterbildung haben, wenn die Bedarfe und Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten angesprochen werden. Dabei wurde deutlich, dass für geringer qualifizierte Gruppen der Integrationskurs selbst und das thematische *Ziel-*

6 Zusätzlich zu den Leitenden, Planenden und Teilnehmenden wurden in der Studie auch vier Vertreterinnen und Vertreter der Ressorts der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, des Senators für Wirtschaft, Arbeit und Häfen sowie des Senators für Kultur interviewt. Da das Oberthema der Studie das kommunale Diversity Management war, waren auch die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen. Es kamen Experteninterviews und problemzentrierte Interviews zum Einsatz. Die Daten wurden auf der Basis der Grounded-Theory ausgewertet. Zudem wurden in den Falleinrichtungen Programmanalysen und exemplarische Ankündigungstextanalysen durchgeführt.

gruppenangebot speziell für Menschen mit Migrationshintergrund wichtige Zugänge zu den Weiterbildungseinrichtungen darstellen.⁷ Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Wünsche der Adressatinnen und Adressaten zum Teil gezielt in die Angebotsentwicklung einbezogen werden. Dies wird vor allem in Zielgruppenangeboten realisiert, die sich mit dem weitergehenden Spracherwerb oder mit Fragen von Identität und Alltagsgestaltung in einer lebensweltlichen Perspektive auseinandersetzen. Auch ein Entwicklungsprojekt, das im Auftrag der Kommune Bremen an der Volkshochschule Bremen durchgeführt wurde, zeigte auf, wie geringqualifizierte Menschen mit Migrationshintergrund durch Zielgruppenangebote stärker für das VHS-Angebot interessiert werden können (vgl. Nolte, Schoefer & Soleymani, 2013). Dabei wird sogar das städtische Wohnumfeld selbst zum Thema. So wurden beispielsweise unter dem Titel „Wege in die Stadt“ aus einem Integrationskurs heraus kunsthandwerkliche Angebote, speziell zum textilen Gestalten, im Sozialraum gemacht. Die Teilnehmerinnen erstellten Artefakte wie Stoffe und Schuhe und verteilten sie als Wegemarken in der Stadt, fotografierten diese und verbanden ihre Aktivität mit autobiografischen Erzählungen. Das Projekt vermittelt einen Eindruck davon, wie über den Weg des kreativen Selbstaudrucks Zugänge zur eigenen Gestaltungskraft eröffnet werden können, und wie hierbei das Wohnumfeld als Raum der öffentlichen Selbstäußerung einbezogen werden kann. Die Daten aus *Diversität und Weiterbildung* zeigten darüber hinaus, dass Zielgruppenangebote für Menschen mit Migrationshintergrund sogar strategisch zum Gegenstand des „Angleichungshandelns“ im Sinne des abgestimmten und profilbildenden Angebots von Einrichtungen vor Ort werden können. So machte eine der öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen im Sample schwerpunktmäßig Angebote zur Anpassungsqualifizierung für

7 Integrationskurse stellen auch eine Möglichkeit zur gesellschaftlichen Partizipation im Ganzen dar. Bereits Vorarbeiten von Zimmer (2013) belegen, dass Migrantinnen und Migranten Integrationskurse als einen ersten Schritt für ihr Ankommen in Deutschland wahrnehmen, und das selbst trotz der Teilnahmeverpflichtung. Die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erlernen, erachten viele der von Zimmer interviewten Teilnehmenden als wichtige Voraussetzung zur Integration in das soziale Umfeld und in den Arbeitsmarkt. Einer aktuellen Untersuchung zu den Programmstrukturen interkultureller Bildung zufolge (vgl. Robak & Petter, 2014) ist dabei weiterhin davon auszugehen, dass die Integrationskurse auch das Spektrum und den Umfang interkultureller Themen in den Einrichtungen erweitern.

Menschen mit Migrationshintergrund und zum kommunalen Diversity Management und hatte sich in den vergangenen Jahren ein entsprechendes Profil erarbeitet, das von Adressatinnen und Adressaten, Öffentlichkeit und Bildungspolitik in der Kommune auch so wahrgenommen wird.⁸

Ein Übergang der Teilnehmenden aus den Integrationskursen in das Regelangebot kann, den Daten aus *Diversität und Weiterbildung* zufolge, direkt oder mit Umweg über Zielgruppenangebot erfolgen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Teilnahme am Regelangebot auch bei den in den Weiterbildungseinrichtungen unterrepräsentierten Personengruppen prinzipiell von *Bildungsinteressen* geleitet ist, die es aufzugreifen und anzusprechen gilt (vgl. Lücker & Mania, 2014). So kommt unseren Daten zufolge insbesondere handwerklichen Kursen des Regelangebots aus dem kreativ-selbsttätigen Bereich eine Bedeutung für die Erhöhung von Bildungspartizipation im Regelangebot zu, vor allem im Bereich des textilen Gestaltens und namentlich des Nähens (vgl. Gieseke & Opelt, 2005). Auch die Angebote der Gesundheitsbildung finden Resonanz bei den Teilnehmenden, gerade wenn damit die Erwartung verbunden wird, Stress abzubauen, dem sich Menschen mit Migrationshintergrund häufig durch ihre Lebensumstände und den Integrationsdruck ausgesetzt sehen. In den Bereichen der Gesundheitsbildung und der kulturellen Bildung sind insgesamt sogar Mehrfachteilnahmen festzustellen, wie unter anderem das folgende Zitat zeigt:

Ich hatte Keramik-Kurs und dann danach hatte ich auch Yoga. Ich muss, ich war ein bisschen nicht die Ruhe bleib und ich musste entspannen. Danach hatte ich diese Kurs Schluss und B1-Kurs war so schwer bei mir und dann danach hatte ich Zeit Malerei, die Zeit Malerei hat so schön Spaß gemacht. Ich habe alles gut (*Teilnehmende*).

Solche Hinweise sind wichtig, um vor Ort bedarfs- und bedürfnisgerechte Angebote zu planen, die von der Breite der Bevölkerung angenommen

8 Darüber hinaus machen öffentliche Bildungseinrichtungen gerade im Kontext der Gestaltung transkultureller Lernkulturen und interkultureller Öffnung auch zunehmend interkulturelle Angebote (vgl. Börjesson & Zimmermann, 2005; Robak & Petter, 2014). Allerdings könnte das gemeinsame Lernen, das sich über Austausch, Reflexion und didaktisch kanalisierte Wissensvermittlung realisiert, unseren Daten zufolge noch weitergehend entwickelt werden. Vielfach dominieren Angebote mit Begegnungscharakter.

werden, bzw. das entsprechende Angebot auszuweiten oder auszudifferenzieren. Angebote des Regelangebots werden von allen sozialen Teilgruppen der von uns in der Studie interviewten Teilnehmenden mit Migrationshintergrund besucht. Allerdings bedarf es insbesondere (aber nicht nur) bei den bildungsferneren Gruppen vielfach einer unterstützenden gezielten Ansprache durch die planenden Fachbereichsleitenden und die Kursleitenden. Dazu gehört auch die Erläuterung des Programmheftes durch das Weiterbildungspersonal, was nicht nur von den formal geringqualifizierten Interviewten im Sample eingebracht wurde. Darüber hinaus wurde auch die Bedeutung der Zugänglichkeit und Auffindbarkeit der Programme und Ankündigungen in den Einrichtungen und im Wohnumfeld betont.

Viele der interviewten Teilnehmenden betonen darüber hinaus, dass sie Angebote des Regelangebots zwar nach ihren Interessen aussuchen, das Bildungsangebot aber auch finanzierbar und im Tagesverlauf gut zu realisieren sein sollte – und dass es in der Nähe ihres Wohnsitzes angeboten werden sollte. Die Ansprache der Adressatinnen und Adressaten vor Ort ist auf eine Realisierung von Angeboten im Wohnumfeld und damit auf dezentrale Standorte der Einrichtungen angewiesen.

3. Ausblick

Die Berücksichtigung der konkreten Gegebenheiten in Kommunen im Rahmen von Programmplanung und Ansprache der Adressatinnen und Adressaten kann dazu beitragen, bislang unterrepräsentierte Personengruppen für eine Teilnahme zu gewinnen. Dazu gehören:

- Bedarfe und Bedürfnisse von in den Kommunen, Wohnumfeld und Sozialräumen ansässigen sozialen Teilgruppen,
- soziale und kulturelle Initiativen im Wohnumfeld sowie
- die Übersetzung dieser Gegebenheiten in Zielgruppenangebote und Regelangebote.

Dieses Vorgehen erfordert als Bestandteil und besonderen Fokus eines regionalen bzw. lokalen Angleichungshandelns konzeptionelle Fähigkeiten

und Praktiken der Programmplanung in Verbindung mit einem Einfallreichtum im Hinblick auf Ansprachestrategien und Kooperation vor Ort.

Wie die Befunde zeigen, ist es dabei auch aus der Sicht der Adressatinnen und Adressaten vor Ort von hoher Bedeutung, die bisherigen Standorte der Weiterbildungseinrichtungen zu erhalten. Eine lokale Dichte und Vielfalt von Einrichtungen ist auch eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass sich ein vernetztes, abgestimmtes Planungshandeln vor Ort überhaupt entwickeln kann. In diesem Rahmen können Weiterbildungseinrichtungen dann Angebotsschwerpunkte setzen und Profile entwickeln, die für ihren Erhalt ebenso notwendig sind wie zur Unterstützung einer demokratischen Vielfalt von Angeboten und Anbietern öffentlicher Weiterbildung vor Ort. Solche Perspektiven und ihre bildungspolitischen wie auch ihre theoretischen Implikationen könnten im aktuellen Diskurs um den Raumbezug von Erwachsenen-/Weiterbildung noch stärker berücksichtigt und ausdifferenziert werden.

Literatur

- Börjesson, I. & Zimmermann, U. (2005). „Und dann gibt es noch Bildungsangebote ...“. Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In Gieseke, W. & Kargul, J. (Hrsg.). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 131–202). Münster et al.: Waxmann.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abgerufen von www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf (06.03.2015).
- Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten. Tradition ohne Nachhaltigkeit. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 43–54.
- Burtscher, R., Ditschek, E.J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deß, S. (2011). Bildung. Schlüssel zur Integration von Menschen, Kulturen und Milieus. Statement auf dem Volkshochschultag 2011. Abgerufen von www.volkshochschultag.de/dokumentation/foren/forum-1 (06.03.2015).
- Dollhausen, K., Feld, T. & Seitter, W. (2013) (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer.

- Fischer, V. (2008). Migration: Forschungsergebnisse und -defizite. Anforderungen an die Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 32–40.
- Feige, M. (2011). Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster et al.: Waxmann.
- Feige, M. (2013a). Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland. Vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 258–268.
- Feige, M. (2013b). Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsendidaktischer Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 45–48.
- Feige, M. (2014). Orte und Räume kultureller Erwachsenenbildung im Kontext von Programmstrukturen. In Westphal, K., Stadler-Altman, U., Schittler, S. & Lohfeld, W. (Hrsg.). *Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven.* (S. 265–273). Weinheim: Beltz Juventa.
- Feige, M., Zimmer, V., Lücker, L. & Thom, S. (2014). *Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven. Expertise des DIE im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen und Bremerhaven.* Bonn: DIE.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Robak, S. (2004). *Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen.* Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 33–41.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg.* In: Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (Hrsg.). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event)* (Bd. 1) (S. 43–130). Münster et al.: Waxmann.
- Handschuck, S. & Schröer, H. (2013). *Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen.* *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 29–36.
- Heinemann, A. (2012). *Warum kommen wenig deutsche Frauen mit „Migrationshintergrund“ in die Volkshochschule? Die Zuschreibungen von „Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft“ als eine Bedingung für Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft.* In Göhlich, M., Weber, S., Öztürk, H. & Engel, N. (Hrsg.). *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, interkulturelle Öffnung, Internationalisierung* (S. 155–164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hippel, A. von (2013). *Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln“ und „Aneignungsmodi“ im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung.* In Käßlinger, B., Robak, S. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung.* *Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 131–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lücker, L. (2013). *Soziale Selektivität der Weiterbildung. Eine Feldstudie.* (Unveröffentl. Diplomarbeit). Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb Weiterbildungseinrichtungen. Am Beispiel der Zielgruppe Menschen mit Migrationshintergrund. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2), S. 71–83.
- Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1), S. 50–52.
- Nolte, S., Schoefer, S. & Soleymani, H. (2013). Lebenslauforientierte Weiterbildungsplanung. Im Auftrag von „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Abschlussbericht, Bremer Volkshochschule, August 2013. Bremen.
- Öztürk, H. (2009). Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte (5), S. 24–30.
- Öztürk, H. (2014). Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). Programmanalyse der interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ruhlandt, M. (2013). AdressatInnen im Prozess interkultureller Öffnung. Zur Notwendigkeit einer erweiterten Perspektive für die Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung (1), S. 68–76.
- Schiersmann, C. (2010). Zielgruppen. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nussli, E. (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenbildung (S. 321–323). Stuttgart: UTB.
- Schrader, J. (2011). Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sprung, A. (2011). Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann.
- Wittpoth, J. (2007). Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In Heuer, U. & Siebers, R. (Hrsg.). Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke (S. 197–206). Münster: Waxmann.
- Zimmer, V. (2013). Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf (06.03.2015).

Hanna-Rieke Baur/Ingrid Stöhr/Michaela Sixt

Teilnahme an Erwachsenenbildung. Auf dem Weg zu einem handlungstheoretischen Modell über das Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft

Gleichwertige Lebensverhältnisse und eine Grundversorgung im Bildungsbereich sind gerade angesichts des demografischen Wandels anspruchsvolle Ziele öffentlicher Bildungs- und Raumordnungspolitik in Deutschland (vgl. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, 2006). Im Sinne einer hinreichenden Bildungsinfrastruktur ist auch die Erwachsenenbildung als sogenannte „vierte Säule“ des Bildungssystems bedeutsam. Neue, zeitlich und örtlich flexible Organisations- und Angebotsformen in der Erwachsenenbildung können zwar dazu beitragen, ein allgemein zugängliches Mindestmaß an Bildungsmöglichkeiten anzubieten, doch sind v.a. regional verortete Angebote auch Teil der sozialen Infrastruktur einer Region. Dadurch sind sie u.a. Standortfaktor und Anziehungspunkt für Wirtschaft, aber auch Privatpersonen, und prägen so wesentlich die Lebensverhältnisse vor Ort (vgl. Tarazona & Weishaupt, 2009).

Deskriptive Analysen weisen bereits darauf hin, dass die unterschiedliche Verteilung von Bildungsangeboten im Raum, z.B. zwischen Stadt und Land, die Teilnahme an Erwachsenenbildung beeinflusst. So zeigt etwa der Weiterbildungsbericht für Hessen, dass v.a. für ländliche Regionen öffentlich geförderte Strukturen zunehmend an Bedeutung gewinnen, da sie für eine Aufrechterhaltung der Anbieterlandschaft in wenig besiedelten Räumen stehen (vgl. Schemmann & Seitter, 2014, S. 62f.).

Aber selbst wenn die Bildungsinfrastruktur vorhanden ist, stellt sich die Frage, ob dies schon ausreichend ist, gleiche Teilhabechancen zu eröffnen. Wie sich aus der Literatur andeutet (vgl. Kap. 2), ist von einem komplexen Zusammenspiel zwischen regionalem Angebot¹ und sozialer Her-

1 Mit dem regionalen Bildungsangebot ist in diesem Beitrag die Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung gemeint, die eine bestimmte Person aufgrund ihrer räumlichen Verortung umgibt.

kunft² auszugehen, das bisher nur unzureichend theoretisch und empirisch untersucht wurde. So ist eine gute Verfügbarkeit und leichte Erreichbarkeit besonders dann wichtig, wenn man bei bestimmten Zielgruppen aufgrund der sozialen Herkunft von einer eingeschränkten Mobilität ausgehen muss.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, ein theoretisch gestütztes Modell zu entwickeln, das in einem deduktiv-nomologischen Vorgehen zur Untersuchung individueller (Nicht-)Teilnahme an Erwachsenenbildung genutzt werden kann. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich daher bewusst auf das regionale Bildungsangebot als Einflussfaktor, das die Teilnahme an Erwachsenenbildung im Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft unterschiedlich stark mitbestimmt.³ In Anlehnung an die Differenzierung des *Adult Education Survey* (AES) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010) wird die (Nicht-)Teilnahme an individueller, nicht-betrieblicher Erwachsenenbildung betrachtet – berufsbezogen wie nicht-berufsbezogen.⁴

1. Forschungsstand zur Weiterbildungsteilnahme

Aspekte wie Mobilität, Erreichbarkeit von Angeboten sowie das Fehlen von Gelegenheitsstrukturen werden in der Erwachsenenbildungsforschung besonders in qualitativen Studien zu Barrieren und Lernwiderständen seit Längerem belegt. Sie stellen insbesondere für „bildungsbenachteiligte Menschen eine äußere Barriere für die Teilnahme an institutionalisierter Er-

2 Die soziale Herkunft einer Person setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen und wird in der Soziologie üblicherweise über Bildungsabschlüsse und Berufe der Eltern, die Einkommensverhältnisse einer Familie oder auch das kulturelle Kapital im Elternhaus abgebildet. Je mehr dieser Indikatoren miteinander verknüpft werden können, desto präziser kann die soziale Herkunft beschrieben werden.

3 Dass auch andere Faktoren wie Alter, Beschäftigungsstatus, Migrationshintergrund oder etwa der Anstoß durch Freunde zur Teilnahme an einem bestimmten Kurs von Bedeutung sind (vgl. Bilger, Gnahs, Hartmann & Kuper, 2013, S. 103ff.), wird hier zugunsten der klaren Fokussierung auf das Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft bewusst vernachlässigt.

4 Die (Nicht-)Teilnahme an betrieblicher Fort- und Weiterbildung wird ausgeklammert, da es sich nicht um eine individuelle, freiwillige Entscheidung nach dem Prinzip der Selbstselektion handelt, sondern auch andere Einflussfaktoren im Entscheidungsprozess wirken, die im Rahmen einer Fremdselektion (etwa durch den Arbeitgeber) untersucht werden müssen.

wachsenenbildung dar“ (Mania & Hülsmann, 2011, S. 210; vgl. ebd. eine Zusammenstellung der Studien).

Quantitative Studien im deutschen Kontext, die sich mit der Bedeutung regionaler Disparitäten für die Teilnahme an individueller Erwachsenenbildung beschäftigen, fokussieren meist auf die Angebotsseite. So zeigen Untersuchungen für Bayern (vgl. Weishaupt & Böhm-Kaspar, 2011, S. 793f.) und Hessen (vgl. Schemmann & Seitter, 2014, S. 62f.), dass sich das Angebot zwischen städtischen und ländlichen Regionen und je nach Finanzkraft der Städte und Landkreise unterscheidet. Diese Diskrepanz des Angebots spiegelt sich auch in der Wahrnehmung durch die Nutzerinnen und Nutzer: die Ergebnisse des AES zeigen eine erhebliche Varianz in der Zustimmung der Einwohnerinnen und Einwohner unterschiedlicher Gemeindetypen zu der Einschätzung, dass es zu wenig Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung gibt. In BIK-Regionen⁵ mit unter 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern stimmen zehn Prozent dieser Aussage zu. Von den Personen aus Großstädten mit 500.000 Einwohnerinnen und Einwohnern oder mehr sind es nur vier Prozent (vgl. Bilger, Gnahs, Hartmann & Kuper, 2013, S. 222f.).

Auch die Verflechtung des regionalen Angebots an Erwachsenenbildung mit der sozialen Herkunft durch eine sogenannte Quartiersorientiertheit (Göschel, Herlyn, Krämer, Schardt & Wendt, 1980, S. 198) konnte bereits belegt werden: Gibt es eine dichte Versorgung und ist eine gute Erreichbarkeit der Angebote in einem Stadtteil gewährleistet, so sind die Teilnahmequoten der ansonsten benachteiligten Gruppen überdurchschnittlich hoch. Gibt es diese nicht, so sind diese Gruppen unterrepräsentiert (vgl. auch Schemmann, 2006, S. 30f.; Wittpoth, 2006, S. 58ff.).

Nicht bestätigen kann Behringer (1999) einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Raum und der Teilnahme an Erwachsenenbildung. Sie bietet eine humankapitaltheoretische sowie eine handlungstheoretische Erklärung zur Beteiligung an beruflicher – individueller wie betrieblicher – Erwachsenenbildung und versucht diese Ansätze empirisch zu überprüfen. Auf Basis von Daten des Sozio-oekonomischen Panels stellt sie fest, dass sich – anders

5 BIK-Regionen sind eine bundesweite räumliche Gliederungssystematik, die die Stadt-Umland-Beziehungen auf Gemeindeebene für Ballungsräume, Stadtregionen, Mittel- und Untertzentren darstellt.

als vermutet – gerade für die individuelle berufsbezogene Erwachsenenbildung nur ein sehr schwacher Zusammenhang zwischen Regionstyp und der Teilnahme an Erwachsenenbildung nachweisen lässt. Weiter ist kein Zusammenhang zwischen dem regionalen Angebot und der Beteiligung an Erwachsenenbildung belegbar. Allerdings ist die quantitative Messung durch die ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Operationalisierung begrenzt. So ist etwa die Aussagekraft des verwendeten Indikators für das Weiterbildungsangebot sehr eingeschränkt: Dessen Grundlage ist u.a. die auf freiwilligen Meldungen der Anbieter basierende und damit unvollständige Datenbank „Kurs direkt“.⁶ Insbesondere kann diese nicht widerspiegeln, welche Angebote der Einzelne tatsächlich wahrnimmt und inwieweit sie dessen Bedarf entsprechen (vgl. Behringer, 1999, S. 58, 121f.). Auch lassen die Daten es nicht zu, die Erreichbarkeit des Angebots als expliziten, individuell variierenden Kostenfaktor zu berücksichtigen.

Ausgehend von den Ergebnissen, die die regionale Bildungsinfrastruktur als relevante Entscheidungsgröße für die Teilnahme an Erwachsenenbildung belegen, fokussiert der vorliegende Beitrag die Entwicklung eines handlungstheoretischen Modells, das eine zweifache Wirkungsweise des räumlichen Kontextes herausstellt: einerseits bei der Wahrnehmung von Angeboten, die je nach Wohnort andere sind (vgl. Kap. 2.1), und andererseits bei der Abwägung, teilzunehmen oder nicht, wenn Akteurinnen und Akteure die potenziellen Kosten kalkulieren, die aus der Entfernung zum Angebot entstehen (vgl. Kap. 2.2).

2. Theoretische Herleitung zum Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft

Der räumliche Kontext im Sinne des regionalen Bildungsangebots gewinnt seine besondere Bedeutung für die (Nicht-)Teilnahme an individueller Erwachsenenbildung vor allem im Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft. Um dies zu erklären, bedient sich der Beitrag dreier Ansätze: So wird

6 Die Datenbank „Kurs direkt“ wurde von der Bundesanstalt für Arbeit in Auftrag gegeben und wurde von 1991 bis 1999 vom Institut der deutschen Wirtschaft angeboten.

Löws (2001) Verständnis von Raum und Handeln mit der schichtspezifischen Aneignung von Raum nach Bourdieu (1991) verknüpft (vgl. Sixt, 2010) und in die handlungstheoretischen Ausführungen von Esser (1999, Werterwartungsmodell) integriert. Die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an Erwachsenenbildung wird dabei als individueller, aber gleichwohl soziostrukturell verorteter Prozess verstanden. In dessen idealtypischem Rahmen nimmt eine Akteurin bzw. ein Akteur zunächst verschiedene Handlungsoptionen – hier Angebote der Erwachsenenbildung – wahr (vgl. Kap. 3.1), um dann die in Betracht gezogenen Optionen zu bewerten, sie miteinander zu vergleichen und sich am Ende für oder gegen die Teilnahme an einem dieser Angebote zu entscheiden (vgl. Kap. 3.2).

2.1 Wahrnehmung von Bildungsangeboten

Der idealtypische Entscheidungsprozess zur Teilnahme an individueller Erwachsenenbildung beginnt mit der Identifikation möglicher Handlungsoptionen. Ausgangspunkt ist hier die individuelle Wahrnehmung von Bildungsangeboten, deren objektive Verfügbarkeit sich je nach räumlicher Verortung der Akteurin bzw. des Akteurs unterscheidet. In Anlehnung an Löw (2001) bilden diese regional variierenden Bildungsstrukturen den Handlungsrahmen für Entscheidungen und stellen für die Akteurin bzw. den Akteur wahlweise Restriktionen oder Optionen bereit. Diese *Ordnung* bildet nach dem relationalen Raumbegriff bei Löw allerdings nur eine Komponente von Raum ab, sie steht in einem wechselseitigen Verhältnis mit der auf subjektiver Wahrnehmung und menschlichem Handeln basierenden *räumlichen Anordnung*: „*Raum ist eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten*“ (Löw, 2001, S. 224). Löw verbindet damit eine absolute mit einer relativistischen Vorstellung von Raum, sie geht davon aus, dass räumliche Gegebenheiten existieren und für den Einzelnen spezifisch als Handlungskontext relevant werden können (vgl. Löw, 2001, S. 66). Diese subjektive Konstruktion von Raum (*Anordnung*) trennt sie analytisch in zwei gleichzeitig ablaufende Prozesse. Unter *Spacing* versteht sie eine vom Akteur bzw. von der Akteurin vorgenommene Abgrenzung der physischen Welt, die allerdings erst dann Bedeutung für das Handeln erlangt, wenn sie in Beziehung zur eigenen Erfahrungswelt gesetzt wird: erst in „einer Syntheseleistung, d.h. über Wahrnehmungs-

Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse werden Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst“ (Löw, 2001, S. 159). Diese *Syntheseleistung*, der zweite Prozess, wird von Kind an gelernt, so dass sie repetitiv und damit zur Routine im alltäglichen Handeln wird (vgl. Löw, 2001, S. 158f.).

Die Frage ist nun, wie genau Raum in Beziehung zur eigenen Erfahrungswelt gesetzt wird und damit auch regionale Strukturen zum Handlungsrahmen werden. Dazu finden sich Anknüpfungspunkte bei Bourdieus Vorstellung der Aneignung des physischen Raums (vgl. Bourdieu, 1991). Er sieht die Aneignung von physischem Raum an die Möglichkeit der Kapitalumwandlung und damit die soziale Herkunft gekoppelt: Je höher die Ausstattung mit Kapital,⁷ desto wahrscheinlicher ist es, dass die Akteurinnen und Akteure sich Güter und Dienstleistungen im Raum erschließen können. Dies hat wiederum Konsequenzen für ihre räumliche Gebundenheit und die Bedeutung von Raum für ihr Handeln: Verfügen Akteurinnen und Akteure über hohes Kapital und einen leichten Zugang zu Transport- und Kommunikationsmitteln, können sie durch Kapitalumwandlungen eine gewisse Unabhängigkeit vom regionalen Kontext erfahren. Raum ist für sie kein starrer und bindender Handlungsrahmen, sondern durch Ressourcen erweiterbar (vgl. Bourdieu, 1991, S. 26f.). Wenn im Lebensverlauf nachteilige räumliche Strukturen wiederholt durch Kapitalumwandlungen kompensiert werden konnten, manifestiert sich dies im Habitus und wird somit zu einem automatisch ablaufenden, unbewusst stattfindenden Handlungsmuster (vgl. Bourdieu, 1982).

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird folgende Ausgangslage angenommen: Für Individuen mit *höherer* Kapitalausstattung ist der räumliche Kontext – d.h. regionale Strukturen insbesondere im Sinne von Distanzen zu Bildungsangeboten bzw. deren Erreichbarkeit – auf der Ebene der Wahrnehmung vergleichsweise weniger relevant. Sie verfügen qua Habitus über vergleichsweise große Handlungs- bzw. Bildungsräume, ziehen dementsprechend Angebote der öffentlichen Erwachsenenbildung in einem größeren geografischen Radius in Betracht und können deshalb auch mehr Angebote in Erwägung ziehen als Akteurinnen und Akteure mit einer *niedrigeren*

7 Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital – zur Kapitaltheorie vgl. Bourdieu (1983).

Kapitalausstattung. Für Letztere sind ihre räumliche Verortung und damit zusammenhängende regionale Begrenzungen vergleichsweise bindend, denn der „Mangel an Kapital verstärkt die Erfahrung der Begrenztheit: er kettet an einen Ort“ (Bourdieu, 1997, S. 121). So gehört die Überwindung von Distanzen nicht zum Erfahrungsschatz, der Bewegungs- und Handlungsradius – und damit das Gebiet in dem bestehende Angebote wahrgenommen werden – ist daher eher kleiner. Gerade im Bereich der Erwachsenenbildung kann dabei angenommen werden, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Bildungsangebot zu finden, das den persönlichen Vorstellungen entspricht, umso größer ist, je mehr Angebote aus der heterogenen Anbieterlandschaft zur Kenntnis genommen werden.

2.2 Abwägung der Möglichkeiten und Entscheidung über (Nicht-)Teilnahme

Bevor der Akteur nun eine Entscheidung über die (Nicht-)Teilnahme an einem Angebot der Erwachsenenbildung trifft, wird er die Angebote, die er als Möglichkeit wahrgenommen hat, miteinander vergleichen und anhand des jeweils zu erwartenden Nutzens bewerten (vgl. Esser, 1991). Grundlegerend ist dabei das Verständnis von einer Bildungsentscheidung als Wahl der Bildungsalternative mit dem höchsten Nutzen, die auf Basis einer individuellen *Kosten-Ertrags-Kalkulation* ermittelt wird. So werden die subjektiv erwarteten Erträge eines bestimmten Angebots mit den erwarteten Kosten in Beziehung gesetzt und bewertet. Der Gesamtnutzen eines Bildungsangebots wird umso höher eingeschätzt, je geringer die Kosten innerhalb der ausgeführten Abwägung ins Gewicht fallen. Diese Kalkulation wird für die in Betracht gezogenen Optionen durchgeführt und am Ende das Angebot ausgewählt, das der Akteurin bzw. dem Akteur den größten Nutzen verspricht (Esser, 1990, S. 232).⁸

In der subjektiven Einschätzung des erwarteten *Ertrags* werden die der individuellen Nutzenkalkulation jeweils zugrunde liegenden Zielvorstel-

8 Im Extremfall wird der Prozess nur für eine Option durchgeführt. Dennoch wird sich die Akteurin bzw. der Akteur nur dann für eine entsprechende Teilnahme entscheiden, wenn der kalkulierte Nutzen einen bestimmten Schwellenwert übersteigt. Im Bereich der Erwachsenenbildung ist außerdem denkbar, dass mehrere Optionen ausgesucht werden, sofern etwa zeitliche und finanzielle Kapazitäten dies zulassen.

lungen wirksam. Hier sind in der Erwachsenenbildung besonders berufsbezogene Aspekte (z.B. Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt, beruflicher Aufstieg) von persönlichen Aspekten (z.B. Persönlichkeitsbildung, Geselligkeit, Bildung als Selbstzweck) zu unterscheiden (vgl. Weltz, Schmidt & Krings, 1973). Die Effekte des räumlichen Kontextes sowie (weitere) Effekte der sozialen Herkunft kommen über die subjektive *Kostenschätzung* im Evaluationsprozess zum Tragen. Für den Fokus dieses Beitrags sind besonders direkte Kosten, die sich aus der räumlichen Distanz zum jeweiligen Bildungsangebot ergeben, relevant.⁹

Zum einen steigen direkte monetäre Kosten mit der Strecke, die vom Wohn-/Arbeitsort zur Erwachsenenbildungsstätte zurückgelegt wird: Fahrtkosten, wie z.B. für Benzin oder Fahrkarten für die öffentlichen Verkehrsmittel, sind umso höher, je größer die Distanz ist; zum anderen entstehen mit größeren Entfernungen auch andere Kosten, wie beispielsweise in Form von Zeit, die aufgewendet werden müssen, um die Bildungseinrichtung zu erreichen. Der Umfang der benötigten Zeit hängt u.a. von einer guten Verkehrsanbindung (Straßen) und einem gut ausgebauten öffentlichen Nahverkehr (Bus, Bahn) ab. Vor diesem Hintergrund ist zunächst davon auszugehen, dass eine gute räumliche Erreichbarkeit (Distanz, Anbindung) zu niedrigeren Kosten und damit einem höheren Gesamtnutzen einer bestimmten Alternative beiträgt.

Weiter ist zu berücksichtigen, dass die Relevanz des Kostenfaktors nach dem individuell zur Verfügung stehenden finanziellen Rahmen variiert. Fahrtkosten und Möglichkeiten der Verkehrsinfrastrukturnutzung¹⁰ werden in Relation zur eigenen Kapitalausstattung subjektiv eingeschätzt und bewertet. Folglich unterscheiden sie sich innerhalb der Nutzenabwägung schichtspezifisch: Je höher der individuelle finanzielle Spielraum, desto geringer die Bedeutung der entstehenden Kosten und damit des räumlichen Kontextes und umgekehrt.

9 Weitere Kostenfaktoren sind z.B. die finanziellen Mittel, die während der Teilnahme für Kinderbetreuung aufgewendet werden müssen (indirekte Kosten), oder auch die Opportunitätskosten im Sinne der Zeit, die bei einer Teilnahme an anderen Stellen fehlt (Familie etc.). All dies hat Einfluss auf die Kosten-Ertrags-Abwägung, ist aber bewusst nicht Teil der fokussierten Herleitung des Zusammenspiels von Raum und sozialer Herkunft.

10 Kann etwa ein Auto genutzt werden oder kommen nur öffentliche Verkehrsmittel mit ihren spezifischen Verfügbarkeitsmerkmalen (Preis, Fahrpläne etc.) infrage?

Für die Argumentation dieses Beitrags ist von zentraler Bedeutung, dass der Nutzen eines Bildungsangebots umso höher eingeschätzt wird, je geringer die Kosten innerhalb der ausgeführten Abwägung zwischen erwartbaren Kosten und erwarteten Erträgen ins Gewicht fallen. Dabei wird die Kosteneinschätzung zum einen durch die beiden räumlichen Bedingungen, tatsächliche Distanz und Verkehrsinfrastruktur zwischen Akteur bzw. Akteurin und Bildungsangebot, mitbestimmt. Zum anderen wird sie durch die subjektive Bewertung der Kosten mit Blick auf die Überwindung dieser Distanz und der Nutzung der Verkehrsinfrastruktur beeinflusst. Falls bei keiner der in Betracht gezogenen Optionen der Teilnahme an Erwachsenenbildung die Erträge so hoch eingeschätzt werden, dass die anfallenden Kosten akzeptiert werden, kann sich die Akteurin bzw. der Akteur auch gänzlich gegen eine Teilnahme entscheiden.

3. Zusammenfassung – Wie Raum wirken kann

Ziel dieses Beitrags war es, die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an nicht-betrieblicher Erwachsenenbildung als individuelle Bildungsentscheidung zu modellieren und den Einfluss des räumlichen Kontextes zu verdeutlichen.

Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Erkenntnis, dass die räumliche Verortung im Entscheidungsprozess eine doppelt nachteilige Wirkung entfalten kann: So bestimmt die regionale Verteilung von Bildungsangeboten bereits während der Wahrnehmungsphase mit, ob eine Akteurin bzw. ein Akteur viele oder wenige Handlungsoptionen in Betracht ziehen und miteinander vergleichen kann; zusätzlich ist bei der Abwägung der wahrgenommenen Möglichkeiten im Sinne der Kostenschätzung von Belang, wie groß die geografische Distanz und wie vorteilhaft oder nachteilig die Verkehrsinfrastruktur ist.

Wie sich zudem gezeigt hat, kann der räumliche Kontext nur sinnvoll im Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft eines Akteurs bzw. einer Akteurin betrachtet werden: Zum einen ist bei der Konstruktion von Raum in der Wahrnehmungsphase entscheidend, welche herkunftsbedingten Faktoren in die Syntheseleistung einfließen und damit den individuellen räumli-

chen Kontext kennzeichnen. Zum anderen ist bei der Kosten-Ertrags-Abwägung hinsichtlich der in Betracht gezogenen Bildungsangebote wichtig, inwiefern eine Akteurin bzw. ein Akteur auf bestimmte – hier insbesondere finanzielle – Ressourcen zurückgreifen kann oder nicht. Während sich bei der Wahrnehmung vor allem der durch die soziale Herkunft bedingte Habitus auswirkt, ist es bei der Kosten-Ertrags-Kalkulation die ökonomische Kapitalausstattung, die die Kosteneinschätzung charakterisiert. Damit wird deutlich, dass jeweils nicht nur die räumliche Verortung und die damit verbundenen Angebotsstrukturen, die einen Akteur bzw. eine Akteurin umgeben, Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an Erwachsenenbildung ausüben, sondern insbesondere auch die soziale Herkunft Auswirkungen darauf hat, in welchem Ausmaß regionale Angebotsstrukturen wahrgenommen und auch als tatsächliche (bezahlbare) Bildungsoptionen infrage kommen.

Um die Aussagekraft der hier skizzierten theoretischen Überlegungen zu untersuchen, ist es in einem weiteren Schritt nötig, Hypothesen zu formulieren, die empirisch überprüft werden können. Eine solche Analyse stellt vor allem vor dem Hintergrund der unterschiedlichen, zu verknüpfenden Informationen (Individualdaten, Verteilung der Bildungsangebote, Distanzmessungen, Verkehrsinfrastrukturdaten) wie auch hinsichtlich der teils speziellen, bisher wenig erforschten Inhalte (Wahrnehmungsprozess von Angeboten der Erwachsenenbildung) eine Herausforderung dar. Eine entsprechende Datenbasis wird in den kommenden Jahren im Rahmen des Projekts „*BildungsLandschaft Oberfranken* (BiLO)“ des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) entstehen, wobei ein besonderes Augenmerk auf ausreichend hohe Fallzahlen für valide, multivariate Analysen gelegt wird. Der Ansatz einer quantitativen Überprüfung eines theoretischen Modells soll dabei einen ergänzenden Beitrag zu den bereits vielfältig existierenden qualitativen Studien leisten, die bezüglich der (Nicht-)Teilnahme an Erwachsenenbildung schon jetzt auf die Bedeutung von Raum im Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft hinweisen.

Literatur

- Behringer, F. (1999). Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten (S. 183–198). Göttingen: Schwarz.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angelegener physischer Raum. In Wentz, M. (Hrsg.). Stadt-Räume (S. 25–34). Frankfurt a.M.: Campus.
- Bourdieu, P. (1997). Orteffekte. In Bourdieu P. et al. (Hrsg.). Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft (S. 159–167). Konstanz: UVK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn/Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung. (2006). Leitbilder und Handlungsstrategien für die Raumentwicklung in Deutschland. Verabschiedet von der Ministerkonferenz für Raumordnung am 30.06.2006. Bonn.
- Esser, H. (1990). „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). Zeitschrift für Soziologie (4), S. 231–247.
- Esser, H. (1991). Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. Zeitschrift für Soziologie (6), S. 430–445.
- Esser, H. (Hrsg.) (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln (Bd. 1). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Göschel, A., Herlyn, U., Krämer, J., Schardt, T. & Wendt, G. (1980). Zum Gebrauch von sozialer Infrastruktur im städtebaulichen und sozialen Kontext. In Herlyn, U. (Hrsg.). Grossstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Verteilung und Nutzung sozialer Infrastruktur (S. 129–201). Frankfurt a.M.: Campus.
- Löw, M. (Hrsg.) (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mania, E. & Hülsmann, K. (2011). Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. Der pädagogische Blick (4), S. 207–218.
- Schemmann, M. (2006). Die Nähe zum Bildungsort zählt. Weiterbildungsbeteiligung zwischen sozialer Lage und Raum. Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (5), S. 28–31.
- Schemmann, M. & Seitter, W. (Hrsg.) (2014). Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Sixt, M. (2010). Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen. (Dissertation). Universität Kassel.
- Tarazona, M. & Weishaupt, H. (2009). Regionaler Strukturwandel und Bildungsversorgung. In Robak, S. & Schöll, I. (Hrsg.). Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung (S. 315–322). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Weishaupt, H. & Böhm-Kaspar, O. (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 789–799). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weltz, F., Schmidt, G. & Krings, I. (1973). *Facharbeiter und berufliche Weiterbildung. Überlegungen zu einer explorativen Studie*. Hannover: Jänecke.
- Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In Meisel, K. & Schiersmann, C. (Hrsg.). *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik*. Ekkehard Nuißl von Rein zum 60. Geburtstag (S. 53–68). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lernarrangements und Kontexte

Katrin Kraus/Nikolaus Meyer

Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen

Handlungsräume werden im Folgenden verstanden als soziale Räume, die bestimmte Formen des Handelns ermöglichen. Der Beitrag bezieht Handlungsräume auf Kurse der Erwachsenenbildung und geht der Frage nach: Wie konstituieren Kursleitende in Interaktion mit den Teilnehmenden einen sozialen Raum für ihr Vermittlungshandeln? Die Initiierung und Gestaltung von vermittlungsbezogenen Handlungsräumen wird dabei als Aspekt des professionellen Handelns von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern betrachtet. Die Rekonstruktion des raumbezogenen Handelns in diesem Beitrag fokussiert daher auf die Kursleitenden und nimmt den Anteil der Teilnehmenden an der Entstehung dieses Raums nicht in den Blick.

Die Rekonstruktion erfolgt mit zwei unterschiedlichen theoretischen und empirischen Zugängen. Zum einen wird in einer videografischen Analyse die Aneignung der Gegebenheiten in Kursräumen durch die Kursleitenden als Aspekt der Konstitution von sozialen Räumen der Vermittlung untersucht (Kap. 1). Der andere Zugang skizziert die immaterielle Konstitution dieses Raums im Sinne einer, an Strauss' Konzept der sozialen Welt angelehnten, Arena (Kap. 2). Die über beide Zugänge gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend aufeinander bezogen, so dass das an der Konstitution von vermittlungsbezogenen Handlungsräumen orientierte Handeln der Kursleitenden präziser beschrieben und die Bedeutung dieser Räume für das Vermittlungshandeln aufgezeigt werden kann (Kap. 3).

1. Aneignung von Lernorten und Vermittlungshandeln

Die Entstehung von Räumen lässt sich als soziale Praxis verstehen, die in der Auseinandersetzung mit der materialen, personalen und symbolischen Di-

mension von Orten vollzogen wird. Die Feststellung Bourdieus, dass Raum in erster Linie durch die Relationen dieser Elemente entsteht (vgl. Bourdieu, 1985, S. 9), ist hierbei grundlegend. Löw bringt dies in einer – vielfach zitierten – Definition zum Ausdruck: „Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (Löw, 2001, S. 271). Diese allgemeine Bestimmung von Raum wurde auf der Grundlage einer Untersuchung zur Rauman eignung in Kursen der Erwachsenenbildung für den pädagogischen Raum spezifiziert, d.h. für soziale Räume der Vermittlung und Aneignung von Wissen an Orten, die intentional als Lernorte ausgewiesen und gestaltet sind (vgl. Kraus, 2015). Pädagogische Räume konstituieren sich demnach über die relationale Anordnung und Wahrnehmung folgender Elemente (vgl. Kraus, 2010):

- *Kursleitende* und *Teilnehmende* als Spezifizierung des allgemeinen Elements „Lebewesen“,
- *soziale Güter*, d.h. die baulich-materiell-infrastrukturelle Ausstattung und Gestaltung am jeweiligen Kursort inkl. vorhandener Medien,
- Kursinhalte als *Wissensrepräsentationen*, denn das Zusammenkommen an diesem Ort ist durch das verbindende Element des Kursinhalts bestimmt, der als gemeinsamer Bezugspunkt von Kursleitenden und Teilnehmenden vor Ort repräsentiert und damit präsent sein muss.

Kursleitende bekommen für die Durchführung ihrer Kurse üblicherweise Orte zugewiesen, deren Gestaltung sie in der Regel nur bedingt beeinflussen können, die sie sich aber für die Dauer des Kurses als Ort ihrer Vermittlungstätigkeit aneignen müssen. Die Aneignung des Kursortes als aktive Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt (vgl. z.B. Deinet & Reutlinger, 2005) beginnt bereits vor der Interaktion mit den Teilnehmenden. Sie ist neben der Auseinandersetzung mit den Inhalten und den Teilnehmenden ein Aspekt der Vermittlungstätigkeit von Kursleitenden. Die Aneignung von Kursorten vollzieht sich, indem sich die Anwesenden vor Ort auf die genannten Elemente beziehen: Sie positionieren sich in Relation zu anderen, sie nehmen andere Anwesende und vorhandene soziale Güter wahr, verleihen ihnen Bedeutung, richten ihre Aufmerksamkeit in spezifi-

scher Weise auf Personen, Objekte oder Wissensrepräsentationen, bewegen Objekte und Körper etc.¹

In einer videografischen Analyse von Sprachkursen wurden Aneignungspraktiken von Kursleitenden rekonstruiert (vgl. Kraus, 2010). Zur Konstitution eines vermittlungsbezogenen Raums trugen die Kursleitenden insbesondere über ihre eigene Positionierung im Raum, das Arrangement der Sitzgelegenheiten (und damit die Vorwegnahme der Positionierung der Teilnehmenden im Raum) und über die Art der Repräsentation des Kursinhaltes bei. Über die entsprechende Vorbereitung beim Ankommen am Kursort schaffen die Kursleitenden die Bedingungen für ihre Vermittlungstätigkeit. Der Zusammenhang der Aneignung des Kursortes und der darin ausgeübten Vermittlungstätigkeit lässt sich anhand von Beispielen aufzeigen.² Dabei wird im Folgenden beschrieben, wie die Kursleiterin bzw. der Kursleiter den Raum hergerichtet hat und wie dies mit dem Vermittlungshandeln korrespondiert. Der Fokus liegt dabei auf der Konstitution von Zonen im Raum für die Kursleiterin bzw. den Kursleiter respektive für die Teilnehmenden und ihre Relation zueinander (vgl. für die Analyse des Materials Kraus, 2010).

1.1 Zentrischer Raum und ruhende Vermittlungstätigkeit

Bei den Sitzgelegenheiten für die Kursteilnehmenden handelt es sich um Tische mit Stühlen. Diese sind in einer U-Form arrangiert, die in ihrer Größe auf die Anzahl der Teilnehmenden abgestimmt ist. An der offenen Seite befindet sich der Tisch der Kursleiterin, auf dem diverse Unterlagen zu sehen sind. Dieser steht in der Ecke des Zimmers direkt an der Wand, wodurch zwischen diesem Tisch und den Tischen der Teilnehmenden eine freie Fläche entsteht.

Während des Kurses bewegt sich die Kursleiterin mit dem Rücken zu ihrem Tisch und blickt in die Runde der Teilnehmenden, ohne sich bei ihrer Vermittlungstätigkeit körperlich in die Fläche zwischen den drei Seiten der

1 Sigrid Nolda (1996) hat in diesem Zusammenhang auch auf das mögliche Spannungsfeld hingewiesen zwischen der Intention, die im Raum hinsichtlich der Vermittlungstätigkeit materialisiert ist, und der Aneignung durch die Anwesenden.

2 Analysiert wurden drei Sprachkurse, die von unterschiedlichen Kursleitenden und an verschiedenen Kursorten durchgeführt wurden. Für die Analyse wurde die Videoaufzeichnung in der Zeit vor Beginn des Kurses und die erste Sequenz des Kurses über theoriegeleitete Beobachtungsprotokolle ausgewertet.

U-Form zu begeben. Als „symbolische“ Wissensrepräsentation hält sie ein aufgeschlagenes Buch vor ihrem Körper in der Hand. Eigentlich agiert sie selbst aber als Kursleitende über ihre Stimme als Repräsentation des Inhalts. Die beiden Zonen von Kursleiterin und Kursteilnehmenden berühren sich, aber sie sind deutlich voneinander unterschieden. Das Zentrum des räumlichen Arrangements für das Vermittlungsgeschehen stellt das offene Buch dar, das durch die Haltung der Kursleiterin zwischen ihr und den Teilnehmenden positioniert ist und sozusagen die beiden Zonen verbindet und zugleich den Übergang markiert.

1.2 Fragmentierter Raum mit linearen Vermittlungsbeziehungen

Der Kursleiter hält seinen Kurs an einem Ort, der mit Tischen und Stühlen in Reihen mit zwei Mittelgängen eingerichtet ist. An dieser Situation ändert er vor Beginn des Kurses nichts, d.h. er ändert weder die Ausrichtung des Mobiliars noch die Anzahl der verfügbaren Plätze, probiert aber die zur Verfügung stehenden Medien intensiv aus.

Die Teilnehmenden verteilen sich an die Tische und spannen damit eine relativ große Teilnehmendenzone auf. Diese Zone hat aber kein eigenes Zentrum und auch keine Dichte durch eine allfällige Interaktion der Teilnehmenden untereinander. Diese sind vielmehr je einzeln auf den Kursleiter ausgerichtet. Dieser bestärkt die Linearität, indem er etwa Arbeitsmaterialien persönlich zu jedem einzelnen Teilnehmenden bringt. Dazu durchschreitet er das Zimmer und zeichnet so die Linearität der Beziehung, die er mit seinen Augenbewegungen von sich zu jeder anderen Person im Zimmer aufbaut, durch seine Körperbewegung nach. Das Wissen wird über Medien, speziell einen Overhead-Projektor repräsentiert, der den Raum über die beiden Zonen von Teilnehmenden und Kursleiter hinaus erweitert. Zu dieser Wissensrepräsentation nehmen wiederum alle Anwesenden je individuell Blickkontakt auf. Der Kursleiter befindet sich durch dieses Arrangement zwischen der Gruppe der Teilnehmenden an ihren Tischen und der Repräsentation des Kursinhaltes an der Wand.

1.3 Raum-Melange als kontaktbasierte Vermittlungstätigkeit

An diesem Kursort stehen die Tische und Stühle der Teilnehmenden wiederum in U-Form. Der Kursleiter verschiebt seinen Tisch mehrmals, bis er ihn

schließlich in die Fläche innerhalb der drei Seiten der U-Figur hineinschiebt, rechtsbündig mit einem Tisch von Teilnehmenden. Die Anzahl der Sitzgelegenheiten ist eher knapp bemessen, so dass auch Teilnehmende hinter dem Tisch des Kursleitenden Platz nehmen müssen.

Der Kursleiter tritt offensiv mit den Teilnehmenden in Beziehung. Dazu setzt er seine Sprache ebenso ein, indem er Teilnehmende direkt anspricht, wie seinen Körper. Er bewegt sich dynamisch innerhalb der freien Fläche des U und ist häufig an der Innenseite der Tische der Teilnehmenden zu sehen. Teilweise nimmt er auch taktil Kontakt auf, indem er die Materialien der Teilnehmenden berührt. Durch die ineinandergeschobene Platzierung der Tische von Teilnehmenden und Kursleiter entsteht eine Melange zwischen der Zone der Teilnehmenden und der Zone des Kursleiters, die er durch seine körperlichen Bewegungen hin zu den einzelnen Teilnehmenden bestärkt. Er vermittelt den Inhalt in direktem Kontakt zu den Teilnehmenden.

Die Kursleitenden schaffen durch ihre Aneignung der jeweiligen Kursorte Räume der Vermittlung, d.h. Handlungsräume für ihre Vermittlungstätigkeit vor Ort. Dabei entspricht ihre Aneignung der Orte im Umgang mit den Elementen des pädagogischen Raums ihrem darauf folgenden Vermittlungshandeln in der Interaktion mit den Teilnehmenden. Raumanneignung kann somit als Teil der Vermittlungstätigkeit verstanden werden. Offen – und damit weiteren Untersuchungen vorbehalten – bleibt, inwieweit diese räumlichen Vermittlungsarrangements und die dadurch initiierten Handlungsräume vor allem durch die Kursleitenden und ihre Art der Vermittlungstätigkeit geprägt oder auch von den Organisationen, den Kursinhalten, der sozialen Situation in der Gruppe etc. (mit)bestimmt sind.

Mit dem Eintreffen der Teilnehmenden initiieren die Kursleitenden parallel einen weiteren Handlungsraum, indem sie mit den Teilnehmenden eine Art Gemeinschaft in Form eines mehrdimensionalen Arbeitsbündnisses entstehen lassen. Die Konstitution dieses Handlungsraums wird im folgenden Abschnitt rekonstruiert.

2. Die „Arena der Vermittlung“

Als theoretische Grundlage der „Arena der Vermittlung“ findet das Konzept der Sozialen Welt Verwendung, dass in besonderer Weise „die Fläch-

tigkeit und Fragilität sozialer Gebilde“ (Nittel, 2011, S. 12) beschreibt. Es bietet die Möglichkeit, Gruppen, wie etwa die Akteurinnen und Akteure in der Erwachsenenbildung oder sogar alle pädagogisch Tätigen (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt, 2014), aufgrund ihrer ähnlichen bis identischen Kernaktivitäten und vergleichbaren Arbeitsbögen als Angehörige einer Sozialen Welt zu erfassen. Zur Beschreibung der Sozialen Welten wird unter anderem die Differenzierung in Innen- und Außenarenen genutzt. In den Innenarenen treten die Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Sozialen Welt miteinander in Kontakt. Sie dienen der Selbstverständigung oder als „Gelegenheitsstrukturen für versteckten oder offenen Streit, der Aushandlung und des Ablegens von Bewährungsproben“ (Nittel, 2011, S. 55f.). Außenarenen, wie sie im folgenden Abschnitt Verwendung finden, dienen dagegen als „soziale Orte, die nur durch und um offene Fragen („issues“) und die Aktivitäten herum, die zu deren Lösung unternommen werden, konstituiert werden“ (Strübing, 2007, S. 93). Sie sind Schnittpunkte zwischen unterschiedlichen Sozialen Welten. Dabei kann die Lage der Arena nicht im Sinne einer geografischen Verortung benannt werden. Sie ist „nicht lokal-territorial gebunden und eingeschränkt“ (Schütze, 2002, S. 60; vgl. auch Strauss, 1990).

Im Folgenden wird der Begriff der Arena als sozialer Raum zur Analyse des Handelns von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung nutzbar gemacht.³ In den Darstellungen der Kursleitenden lässt sich eine „Arena der Vermittlung“ rekonstruieren, die als nicht-stofflicher Raum des erwachsenenbildnerischen Handelns gelten kann und gemeinsam mit den Teilnehmenden gebildet wird. Dabei handelt es sich um eine Außenarena, weil Kursleitende und Teilnehmende nicht derselben Sozialen Welt angehören. Sie konkretisiert sich, wie im Folgenden gezeigt wird, entlang von Anwesenheit, Teilnahme-Regulierung, Aushandlungsprozessen, Egalität, situativ entstandenem Wissen, Zugehörigkeit und gleichzeitigen Entgrenzungen.

3 Grundlage hierfür sind fünf Experteninterviews sowie drei Gruppendiskussionen mit jeweils mindestens sechs Teilnehmenden einer sogenannten Realgruppe (vgl. Bohnsack, 2003). Diese wurden im Rahmen eines in Arbeit befindlichen Promotionsvorhabens erhoben und mithilfe der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Die beteiligten Erwachsenenbildnerinnen und -bildner stammen dabei aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenen-/Weiterbildung.

2.1 Die Phase der Initiierung der „Arena der Vermittlung“

Anwesenheit wird von den befragten Kursleitenden als notwendige Bedingung ihres pädagogischen Handelns identifiziert, denn erst diese ermöglicht das Entstehen eines spezifischen Handlungsraumes. Im Prozess der gemeinsamen Aushandlung der spezifischen Bedingungen innerhalb der „Arena der Vermittlung“ konstituiert sich zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden eine „Arena der Vermittlung“. Dadurch wird, im Sinne Oevermanns (vgl. 1996), ein professionelles Arbeitsbündnis hergestellt:

PS: Und ich bin dann rein gegangen in diese Senioren und wollte dann im klassischen Sinne en, en, en Unterricht abziehen wie ich des gelernt hatte. Als junger Mensch. Und dann ham die Senioren das sehr nett gefunden, die waren sehr freundlich und haben zu mir gesagt: ne, wissen Sie das ist sehr schön, was Sie vorbereitet haben, aber das machen wir nicht (EiErwachsenenbildung-03-2011-4/121-4/124).

Die Befragten beschreiben die „Arena der Vermittlung“ als eine semi-permeable Struktur, die zwar den Rückzug ermöglicht, den Einbezug von neuen Teilnehmenden nach der Phase der Konstitution aber nur unter der Bedingung der gemeinsamen Zustimmung ermöglicht.⁴ Dieser komplexe Prozess der Aushandlung des Zugangs zu einer gemeinsamen „Arena der Vermittlung“ wie auch die Moderation der Beziehung zwischen den Teilnehmenden, kann als Aspekt professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns erachtet werden und skizziert einen Teil der Konstitution des Handlungsraums von Kursleitenden.

Die Teilnehmenden einer Gruppendiskussion, freiberufliche Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, beschreiben auch die Unsicherheit, ob ihnen die Initiierung einer „Arena der Vermittlung“ mit den Teilnehmenden gelingen wird.

4 Offen bleibt hier einerseits, inwieweit dies in offenen Kursformaten oder unter der Bedingung organisationaler Aspekte gelingt und andererseits, wie dieser Aushandlungsprozess auch durch non-verbale Signale der Beteiligten unterstützt oder sogar erst ermöglicht wird (vgl. Herrle & Nolda, 2010; Herrle, 2013).

T3w: Un daan also da sitzen die Teilnehmerinnen un also die Teilnehmer auch, ja un dann muss ma schauen, wie komm ich jetzt ran, wie können mir gemeinsam loslegen (0.2) Ne, immer sehr schwierig, weil hier der Erfolg gelegt wird.

T2m: (0.4) Ja, denn man muss ja schon klare Signale senden und die aber auch gleichzeitig so freundlich, dass man nicht jedem zeigt *das* ist der Plan. Sondern eher so ein paar Gedanken zum Besten geben.

T4w: Klar. Genau. Erste Anreize geben und schauen, was bringen die Leute mit. Was wollen die Leute überhaupt und dann da auch wieder umbauen können. Wer *das* nich kann (0.2) Also das umbauen mein ich. Der hat als Seminarleiter echt verloren (GDErwachsenenbildung-03-2014-5/162-6/174).

Als Voraussetzung einer gelingenden Initiierung schildern die Befragten spezifische Leitlinien, wie zum Beispiel Ehrlichkeit oder auch Offenheit. Diese erweisen sich für sie als Sinnquellen beruflichen Handelns und sind bei der Gestaltung des Arbeitsalltags bezogen auf den Prozess der Initiierung des erwachsenenpädagogischen Handlungsraums besonders orientierungsmächtig.

2.2 Bedingungen zur Ermöglichung des Initiierungsprozesses

Als notwendige Bedingung zur Entstehung wie auch zur Arbeit in der „Arena der Vermittlung“ wird in den beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. Nittel, 2002) besonders die egalitäre Haltung der Lehrenden als eine Art professioneller Maxime thematisiert:

PS: Weil wir lernen zusammen. Eh auch ich bin in, bin ein Lernender. Ein Wanderer. Einer der die Schatten sieht. Ja? Und Disziplinprobleme hab ich eigentlich nicht, weil die Erwachsenen entscheiden selber für sich was sie tun wollen und was sie nicht tun wollen, ja. Un das muss auch so sein! Was wären wir sonst für Didaktiker (EIERwachsenenbildung-03-2011-9/304-9/307).

Das in diesem Zitat anklingende Postulat der Offenheit formulieren die Kursleitenden auch in anderen Situationen zur Markierung einer „nicht verhandelbaren Position im Hinblick auf das eigene Arbeitshandeln“ (Nittel, 2011, S. 52).

ML: Der muss den Menschen offen entgegen treten und sagen können: Ich habe etwas mitgebracht. Sage Du mir als Teilnehmer aber auch, was brauchst Du? (EiErwachsenenbildung-05-2011-2/51-2/54).

Außerdem bietet dieser gemeinsam konstituierte Raum, in dem sich Vermittlungs- und Aneignungsprozesse vollziehen, auch das Potenzial zur Abgrenzung von der Organisation und zu einer Art gemeinsam geteiltem „Geheimnis“ zwischen den Anwesenden, das ihre Zusammengehörigkeit stärkt.

AH: dass ich mit meinen Teilnehmern ein Einzelgespräch dann auch nochmal Vereinbarungen treff, die jetzt eigentlich, sage ich jetzt mal, wider äh, äh, ja der Politik des Hauses ist oder wider der Maßnahmenziele sozusagen (EiErwachsenenbildung-05-2012-6/185-6/187).

Die „Arena der Vermittlung“ dient in diesem Fall einerseits der Aufnahme der pädagogischen Kernaktivitäten und andererseits dem Umgehen von organisationalen Erwartungen, die in den meisten Fällen aus als negativ empfundenen wirtschaftlichen Notwendigkeiten bestehen.

2.3 Die „Arena der Vermittlung“ als Raum der Vergemeinschaftung

Deutlich wird in dem vorherigen Zitat auch der vergemeinschaftende Charakter dieser „Arena der Vermittlung“ für alle darin befindlichen Personen, also Teilnehmende ebenso wie Lehrende. Schütze verweist in diesem Zusammenhang auf die prozessuale Dimension der Arena, im Sinne Strauss‘ könne es bei den Angehörigen einer Arena „zur Erweiterung bzw. Reduktion ihrer Aktivitätsbereiche, zur teilweisen Verschmelzung der Aktivitäten anderer (...) mit den eigenen oder zur teilweisen Adaption der eigenen an die anderer“ (Schütze, 2002, S. 61) kommen. Die „Arena der Vermittlung“ wird dabei als Raum einer situativen und gemeinsamen Neukonstruktion von Wissen beschrieben:

ML: Da muss ich aber eben den also auch den Rahmen also Raum geben. Wir machen da was zusammen aus Erfahrungen, neuem Wissen und ein bisschen Hilfe (EiErwachsenenbildung-05-2011-10/329-10/331).

Wissen entsteht unter den Bedingungen einer spezifischen „Arena der Vermittlung“ und ist insofern fragil und zeitlich begrenzt. Der Prozess der Entstehung ist nur durch die Anwesenheit der konkreten Personen in dieser

Form möglich und würde in anderer Zusammensetzung in anderer Weise verlaufen. Insofern bedarf es einerseits dieses spezifischen Handlungsraums zur Initiierung des Prozesses aus Vermittlung und Aneignung, wie es andererseits eben dieses Prozesses als Konstitutionsbedingung für die Arena der Vermittlung als Handlungsraum bedarf.

Unter diesem reziproken Aspekt ermöglicht der entstehende Raum die Vorstellung einer Gemeinschaft mit einem spezifischen „Wir“-Gefühl:

PS: Sondern unsere Teilnehmer sind unsere Teilnehmer. *Wir* sind verantwortlich und das ja auch ähm irgendwie nicht nur so für die Veranstaltungsseite, sondern ja auch als Ansprechpartner außerhalb. Und vor allem auch für Nicht-Fachliches. Wir müssen das zusammen wuppen (EIERwachsenenbildung-03-2011-8/268-9/271).

Mit einer solchen Arena entsteht unter der Bedingung der Anwesenheit ein Raum für vermittlungsbezogenes Handeln. Die Kursleitenden nehmen bei der Beschreibung dieses Handlungsraums keinen Bezug auf potenzielle Kolleginnen und Kollegen als Angehörige derselben Sozialen Welt, sondern ausschließlich auf die Teilnehmenden der gemeinsam konstruierten Arena, also auf Anwesende, die aber zugleich einer anderen Sozialen Welt angehören. Die oft betonte Parzellierung der Erwachsenenbildung (vgl. Forneck & Wrana, 2005) erscheint vor diesem Hintergrund weniger verwunderlich, ist der wahrgenommene Handlungsraum doch vor allem durch die Teilnehmenden geprägt.

Die Kursleitenden beschreiben einerseits die diskursive Beziehung zwischen Teilnehmenden und Lehrenden in der „Arena der Vermittlung“, andererseits aber auch die performative Herstellung eines spezifischen Handlungsraums mit dem Ziel der Vermittlung.

3. Handlungsraum – ein tragfähiges Konzept für das professionelle Handeln?

Mit dem vermittlungsbezogenen Handlungsraum wurde die Konstitution eines spezifischen sozialen Raums rekonstruiert, der ein professionelles Handeln von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung ermöglicht, der

aber gleichzeitig auch das Resultat dieses Handelns ist. Erwachsenenbilderinnen und -bildner zielen in ihrer Vermittlungstätigkeit darauf, diesen Raum zu konstituieren: Sie tun dies zum einen, indem sie sich die Orte aneignen, die ihnen für die Durchführung von Kursen zugewiesen wurden und dabei eine Relation der Zonen von Teilnehmenden und Kursleitung schaffen, die mit der Ausgestaltung ihrer Vermittlungstätigkeit korrespondieren. Zum anderen bauen sie während des Kurses gemeinsam mit den Teilnehmenden eine „Arena der Vermittlung“ auf. Dass es den Kursleitenden gelingt, diesen Handlungsraum zu schaffen, ist wiederum eine Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Tätigkeit, weil es den Boden bereitet für eine Vermittlungstätigkeit, die dem eigenen Selbstverständnis dieser Tätigkeit entspricht.

Die Teilnehmenden haben sich als zentrale Referenz im Handeln der Kursleitenden zur Konstitution des Handlungsraums erwiesen. Die Teilnehmenden sind Bezugspunkt für die Aneignung des Raums, indem beispielsweise das Mobiliar von den Kursleitenden in einer Weise arrangiert wird, die eine von ihnen gewünschte Verteilung der Personen im Raum vorgibt, oder über visuelle, kommunikative und körperliche Mittel eine spezifische Relation zu den Teilnehmenden aufgebaut wird. Die Teilnehmenden sind aber auch die Anderen in der „Arena der Vermittlung“, mit denen Aushandlungsprozesse über die Gestaltung dieser Arena geführt, mit denen über die Gewährung von Zugehörigkeit entschieden und mit denen Geheimnisse geteilt werden.

Der Handlungsraum für die Vermittlungstätigkeit ist ein sozialer Raum. Die Kursleitenden versuchen ihn als Teil ihrer Tätigkeit mit Bezug zu den Teilnehmenden zu schaffen und beziehen dabei materiale, interaktionsbezogene, immaterielle und emotionale Dimensionen ein. Die Gelingensbedingungen für die eigene Vermittlungstätigkeit, die Schaffung eines Handlungsraums der Vermittlung, ist damit direkt auf die Teilnehmenden bezogen respektive von ihrer Mitwirkung abhängig. Damit der Handlungsraum entstehen kann, müssen die Kursleitenden verschiedene Spielarten der Initiierung von sozialen Räumen in der Vermittlungssituation beherrschen und gezielt einsetzen können. Dies wäre als Teil einer professionellen Handlungsfähigkeit zu verstehen und zu theoretisieren.

Literatur

- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“/Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2005). Aneignung. In Kessl, F., Reutlinger, C., Maurer, S. & Frey, O. (Hrsg.). *Handbuch Sozialraum* (S. 295–312). Wiesbaden: Springer.
- Forneck, H.J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Herrle, M. & Nolda, S. (2010). Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), S. 340–353.
- Herrle, M. (2013). *Classroom Management jenseits des Schulunterrichts. Mikroethnografische Analysen zur Ablaufsteuerung in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), S. 599–627.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 46–55.
- Kraus, K. (2015). Lernort. In Dinkelaker, J. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 133–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nittel, D. (2002). Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 137–152.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 40–59.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2), S. 313–334.
- Overmann, U. (1996). Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In Keim, I. & Kallmeyer, W. (Hrsg.). *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag* (S. 57–83). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Strauss, A. (1990). A Social Word Perspective. In Strauss, A. (Ed.). *Creating Sociological Awareness*. New Brunswick/London: Transaction.
- Strauss, A. & Corbin J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Nicole Hoffmann

Dimensionen des Räumlichen in der Beratung Erwachsener. Ein ethnografischer Zugang

„Ich glaube, die echten Feldforscher und die echten Feldforscherinnen (...) sind mehr Abenteurer als großartige Experimentierer oder ausufernde Theoretiker, sie haben etwas von Eroberern und Konquistadoren, im positiven Sinn, an sich, die fremde Lebenswelten kennenlernen wollen und sie so erobern“ – mit diesen Worten beginnt Girtler (2001, S. 11) seine Einführung in die Feldforschung. Er bezieht sich in diesem durchaus ambivalenten Portrait auf eine Tradition, die ihre Wurzeln in der ethnologischen Erforschung ferner Länder bzw. fremder Kulturen hat. In der weiteren Diskussion – v.a. mit der soziologischen Rezeption – wurden die „Abenteurer“ dann auch vor der eigenen Haustür gesucht und gefunden; doch die „Entdeckung des Fremden“ blieb ein Leitmotiv. Von diesem Kern aus – im Sinne der Möglichkeiten und der Grenzen der „Entdeckbarkeit von Lebenswelten“ unter „Befremdung des eigenen Blicks“ – entwickelte sich ein facettenreicher wissenschaftstheoretischer wie methodologischer Diskurs der ethnografischen Feldforschung.¹

Im Folgenden wird der Fokus speziell auf den ethnografischen Ansatz im Kontext einer (erwachsenen-)pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Aspekt des „Raums“ gerichtet. Dazu werden zunächst ausgewählte Eckpunkte ethnografischer Feldforschung vorgestellt; es folgt ein Projektbeispiel zur Illustration einer möglichen Vorgehensweise einschließlich einer exemplarischen Detail-Interpretation aus dem Feld der Beratung Erwachsener. Abschließend wird kurz auf Potenziale ethnografischer Feldforschung im Hinblick auf die Dimensionen des Räumlichen eingegangen.

1 Dieser hat sich in den vergangenen Jahrzehnten auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung des deutschsprachigen Raums etabliert (vgl. u.a. Berg & Fuchs, 1993; Hirschauer & Amann, 1997; Girtler, 2001; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013) und wurde in der Erziehungswissenschaft, auch in der Erwachsenen-/Weiterbildung, rezipiert (vgl. u.a. Zinnecker, 1995; Breidenstein & Kelle, 1998; Seitter, 2002; Lüders, 2006; Kade & Seitter, 2007; Hünersdorf, Maeder & Müller, 2008; Pabst & Zeuner, 2011; Frieberthäuser et al., 2012; Egloff, 2012a).

1. Eckpunkte zu ethnografischem Feld und Raum

Der ethnografische Ansatz kann Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand zufolge anhand von vier „Markenzeichen“ beschrieben werden (2013, S. 31) – und alle diese Charakteristika sind mit einem Bezug auf „Raum“ verknüpft:

Auf der Gegenstandsebene ist die ethnografische Forschung im Kern auf das Verstehen sozialer bzw. kultureller Praktiken jeglicher Art ausgerichtet.

Das Skalierungsniveau der Ethnografie bezieht sich auf den Bereich gelebter und öffentlich praktizierter Sozialität, der gewissermaßen auf halber Strecke zwischen den Mikrophänomenen der Interaktionsanalyse und den Makrophänomenen der Sozialstrukturanalyse komplexer Gesellschaften angesiedelt ist (ebd., S. 32).

Dies bedeutet, dass die kleinsten „unteilbaren Einheiten“ der Forschung nicht „Personen“, sondern „Situationen, Szenen, Milieus“ sind (ebd., S. 32). Mit diesem transpersonalen Situiertheits-Anliegen kommt einem sozialkonstruktivistischen oder interaktionistischem Raumverständnis jenseits des „Behälter-Raums“ bereits auf der Ebene des Gegenstands große Bedeutung zu.

In der Konsequenz sind die Forscherinnen und Forscher auf eine tunlichst „andauernde unmittelbare Erfahrung“ im „Feld“ angewiesen (ebd., S. 33). „Der Feldbegriff steht dabei (...) im Gegensatz zu künstlichen Arrangements, die extra für Forschungszwecke geschaffen wurden“ (ebd., S. 33). Es wäre jedoch verkürzt, für die sozialwissenschaftliche Forschung von einer „natürlichen Umwelt“ des Sozialen auszugehen. So liegen im Rahmen der Bestimmung des Feldbegriffs diverse Vorschläge vor, angemessene Raumkonzepte zu rezipieren bzw. zu formulieren; es finden sich dabei u.a. Bezüge auf van Gennep, Schütz, Goffman, Garfinkel, Bourdieu, Foucault, Geertz, Latour, Butler oder Löw (vgl. etwa Hünersdorf, Maeder & Müller, 2008; Friebertshäuser et al., 2012; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Dass um den Feldbegriff und seine Relation zum Räumlichen gerungen wird, ist jedoch nicht nur wissenschaftlichem Debatteneifer geschuldet; vielmehr liegt es in der Natur

der Feldforschung selbst, dass sie sich bei jeder Studie erneut zu fragen hat, welche raumbezogenen Dimensionen für die Situierung des gewählten Gegenstands vor dem Hintergrund der jeweiligen theoretischen Perspektive von Bedeutung sind. Auf die Komplexität dieser Anforderung wird v.a. auf verschiedenen methodologischen bzw. methodischen Ebenen reagiert. Um Offenheit in Bezug auf das jeweilige Feld zu ermöglichen, ist ein relativ niedriger Grad an Vorab-Festlegung bei der Wahl des Designs sinnvoll. Es bedarf eines „integrierten“ Forschungsansatzes (vgl. ebd., S. 34), der auf die Situation im Feld spezifisch eingeht, also nicht auf ein standardisiertes Set von Techniken fixiert sein kann.

Regulierend wirkt hier weniger die Präferenz für eine bestimmte Methode oder einen Datentyp, als ein *feldspezifischer Opportunismus*. (...) Die erzeugten Datentypen sind also davon abhängig, wie sich ein Feld primär darbietet: eher arm oder eher reich an Schriftdokumenten (wie eine Behörde), an stummen Praktiken (wie eine Sportart), an Erzählungen (wie eine Dorfgemeinschaft) usw. (ebd., S. 34, H.i.O.).

Unter dem Primat sinnlicher Unmittelbarkeit der Erfahrung kommt dabei allen eine Teilnahme vor Ort ermöglichenden und somit auch raumsensitiven Verfahren Bedeutung zu, wobei insbesondere die „teilnehmende Beobachtung“ ein methodisches Herzstück darstellt (vgl. ebd.; Egloff, 2012b). Dabei werden oft verschiedene Formen integriert bzw. kombiniert, wie Beobachtungsskizzen und Gesprächsprotokolle, die Sammlung von Artefakten und Dokumenten, Audio-, Foto- oder Video-Aufzeichnungen und Feldtagebücher. „Die Kombination von Datentypen führt nun nicht dazu, dass die beobachteten Praktiken einfacher zu verstehen oder weniger komplex sind“ – im Gegenteil, die Komplexität wird gezielt erhöht (ebd., S. 34), was später in der Auswertung einzuholen ist. Die Teilnahme an den Geschehnissen des Feldes kann von unterschiedlicher Dauer und Intensität sein, und da dies nicht vorab im Design festzulegen ist, handelt es sich beim ethnografischen Vorgehen um ein relativ aufwendiges Verfahren, in dem erst die „allmähliche Akkumulation von Felderfahrungen“ – im gelingenden Fall – zu „Kennischaft“ führt (ebd., S. 34).

Das Eintauchen in das Feld wechselt sich mit Distanzierung bzw. Transformation des Erfahrenen ab, wobei die „Versprachlichung des Sozia-

len“ das vierte „Markenzeichen“ ethnografischer Feldforschung darstellt (ebd., S. 35). Dies stellt insbesondere für die Auswertung von (raumbezogenen) Bild-Dokumenten eine Herausforderung dar, da die erfassten nicht-sprachlichen Aspekte einer gesonderten Übersetzungsleistung bedürfen. So lauert hinter einem vordergründig raschen Verständnis einer Bild-Botschaft der doppelte Boden einer komplexen Mehrdeutigkeit von Präsentation, Repräsentation und aktiver Rezeption.

In fotografischen Bildern ist eben nicht nur ein primäres Abbild von Welt enthalten, sondern sie drücken gleichzeitig in ihren symbolischen, motivischen, stilistischen und technischen Merkmalen die evolutionär vorgeformten, historisch erworbenen und subjektiv konstruierten Umgangsformen der Menschen mit den Dingen der Welt aus (Pilarczyk & Mietzner 2005, S. 49).

Dieses Potenzial gilt es zu nutzen, aber auch – soweit möglich – methodisch zu kontrollieren. Zu hierbei relevanten Traditionslinien und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Videoanalyse macht u.a. Nolda (2006) unter dem Aspekt pädagogischer Raumeignung entsprechende Vorschläge.

Die allgemeinen Kennzeichen ethnografischer Forschung werden im folgenden Kapitel anhand eines Beispiels aus der Beratungsforschung mit dem Fokus „Raum“ konkretisiert.

2. Zur Vorgehensweise ethnografischer Feldforschung anhand eines Projektbeispiels aus dem Feld der Beratung Erwachsener

Ein Ausgangspunkt des Projekts war die Diagnose von Großmaß, die – trotz des vielfach postulierten *spatial turns* – allgemein zum Zusammenhang zwischen „Raum“ und „Beratung“ bilanziert: Beratung erscheint

in der Selbstbeschreibung der Angebote, aber auch in vielen fachlichen Diskussionen als etwas Raum- und Ortloses, als sei die Möglichkeit eines gelingenden Beratungsgesprächs ausschließlich an die individuelle Kompetenz der Berater_innen oder der Teams gebunden. Fragen des Settings und der

räumlichen Umgebungen, in der das Beratungsgespräch situiert ist (...), werden in der beruflichen Praxis dann häufig als methodisch-technische gesehen, die in den Alltagsroutinen als selbstverständlich hingenommen oder auch einmal außer Acht gelassen werden können (Großmaß, 2013, S. 1510).

Diese Problematik der vermeintlichen Raum- bzw. Ortlosigkeit von Beratung wurde 2014 in einem Lehrforschungsprojekt mit Studierenden aus dem Master „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen“ der Universität Koblenz-Landau am Campus Koblenz aufgegriffen. Im Rahmen einer räumliche Arrangements in Beratungsstellen explorativ erschließenden Zielsetzung erschien dabei eine ethnografische Feldforschung insofern als methodische Herangehensweise geeignet, als sie den Eintritt ins Feld und damit den Zugang zu seinen Örtlichkeiten und seiner Spezifik einschließt, dabei aber nicht eine spezifische Theorie zu Zwecken der Überprüfung von Hypothesen voraussetzt, sondern offen ist für die interpretative Konfrontation der Felderfahrungen mit verschiedenen Fragestellungen der Projektteilnehmenden.

Im Anschluss an Lüders (2006) ging es um eine Ethnografie pädagogischer Praxis in einem projektspezifisch zugeschnittenen Feld, welches eingangs formal bestimmt wurde: Eingegrenzt auf personenbezogene (nicht-organisationale), professionelle (nicht-alltägliche) und – in Bezug auf das Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung – pädagogische (nicht-psychologische oder kommerzielle) Beratung im Sinne von ggf. durch „Lernen“ zu bewältigenden Herausforderungen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. -phasen Erwachsener (vgl. Nestmann, Engel & Sickendiek, 2007).

Der Prozess der Feldforschung umfasste dann folgende weitere Phasen (vgl. Egloff, 2012b): Zunächst galt es, den Zugang zum Feld, d.h. zu den Beratungsstellen, zu realisieren. Faktisch konnten insgesamt 14 Beratungsstellen aus verschiedenen Lebensbereichen besucht werden; dazu gehörten u.a. Berufs-, Studien-, Lebens-, Schuldner- und Flüchtlingsberatung sowie Pro Familia und Aidshilfe. Es folgte die Phase des sogenannten *going native* (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013):

Die Forschenden begeben sich für einen bestimmten Zeitraum in den Alltag derjenigen Gruppe, über deren Verhaltensweisen, Normen und Strukturen

sie etwas erfahren möchten, nehmen intensiv am Interaktionsgeschehen teil (Egloff, 2012b, S. 419).

Die Zeiten des Beobachtens, des *nosing around*, der Rundgänge und Gespräche, waren in unserem Projekt zwangsläufig relativ begrenzt; insofern kann das Projekt dem Bereich der „fokussierten Ethnographie“ (vgl. Oester, 2008) zugeordnet werden.

Die Dokumentation der Feldeindrücke erfolgte in Form von Foto-Serien zum Weg der Ratsuchenden und anderen Räumlichkeiten, Gedächtnisprotokollen zu den Gesprächen oder – sofern erlaubt – durch Audioaufzeichnungen, Skizzen zu Grundriss oder Inneneinrichtung und Beobachtungsnotizen. Mit der dokumentierenden Erfassung war bereits die nächste Phase, die des *going home*, eingeleitet – im Sinne der Distanzierung vom Feld, der Verarbeitung der Eindrücke und der weiteren Transformation der Erfahrungen in „Daten“ (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Nach der Aufbereitung der Materialien wurden die Einzelbefunde dann im Rahmen einer gemeinsamen Werkstatt unter verschiedenen theoretischen Perspektiven bzw. Fragestellungen der Projektteilnehmenden im Sinne „ethnographischer Collagen“ (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller, 2010) vergleichend aufeinander bezogen. Den Projektabschluss bildeten Diskussionsveranstaltungen zu den Ergebnissen mit interessierten Beratern aus besuchten Einrichtungen.

Ohne an dieser Stelle auf die Ergebnisse des Projekts insgesamt eingehen zu können (vgl. Hoffmann, 2015), sei hier auf einen Detailbefund verwiesen, um das Potenzial der Feldforschung mit Blick auf den „Raum“ exemplarisch zu veranschaulichen: In vielen Konzepten von Beratungsstellen ist von einem „*niedrigschwelligen Zugang*“ die Rede. Damit wird – im Zusammenhang mit Prinzipien der Chancengerechtigkeit oder der demokratischen Partizipation – die Vorstellung verbunden, leicht oder mit nur geringem Aufwand für die jeweiligen Zielgruppen erreichbar zu sein. Wird dies im Rahmen einer ethnografischen Feldforschung quasi „beim Wort genommen“, wird danach gefragt, wie die Wege von Ratsuchenden tatsächlich aussehen, wem wann Einlass gewährt wird, welche Signale die Beschilderung sendet etc., dann wird sichtbar, dass der Zugang oftmals keineswegs „ohne Schwellen“ verläuft. Nun ist nicht jeder bauliche Durchgang in der menschlichen Wahrnehmung gleich eine „Schwelle“,

doch in der Sequenz eines Weges vom Eingang bis hin zum Beratungsbüro kann so einiges zusammenkommen: Abbildung 1 zeigt, dass zum Beispiel nach Haupteingang und Vorhalle zunächst ein Zwischenraum mit einem Anmeldecounter zu passieren ist, um im Hauptgebäude über verschiedene Treppenhäuser in den gesuchten Gebäudeflügel zu gelangen, der wiederum mit weiteren Türen versehen ist und u.U. noch die Station des Wartebereichs umfasst.

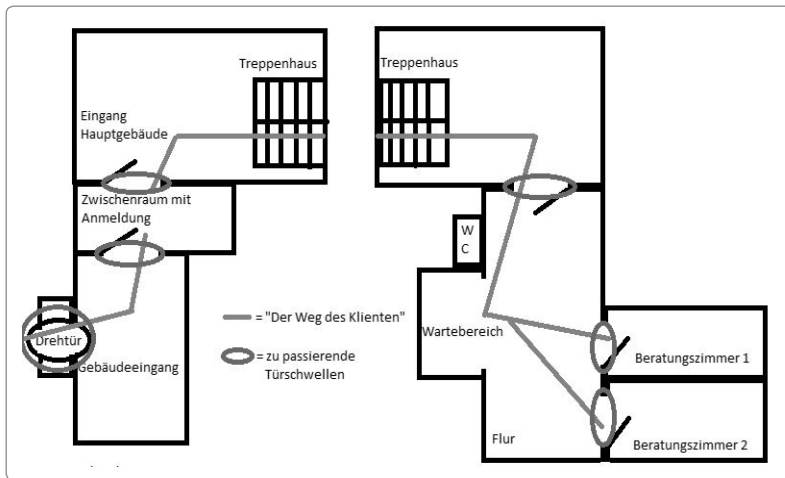


Abbildung 1: Abstrahierter Grundriss-Ausschnitt zum Weg von Ratsuchenden in einer Einrichtung (Quelle: F. Saftig)

Auf dem Weg von Ratsuchenden sind überdies weitere Signale im räumlichen Arrangement vorzufinden, wie die Notwendigkeit des Klingelns oder diverse Schilder zur Distanzwahrung („Bitte nicht stören!“ oder „Abstand halten. Datenschutz“). Pforten und Türen, Anmeldecounter und Pfortnerlogen, beschilderte Flure und Treppenhäuser, Videoüberwachung und Alarmanlagen, zu vereinbarende Termine und Öffnungszeiten etc. definieren in der Summe ein raumzeitliches Regime des institutionellen Managements der Gesamtklientel, das kaum in der Verfügungsmacht der einzelnen Ratsuchenden liegt. „Es sind viele Klienten, die da den ganzen Tag über die Flure marschieren“, beschrieb etwa eine Beraterin ihre Wahrnehmung der Situation.

Diese Befunde müssen nicht bedeuten, dass eine Einrichtung tatsächlich subjektiv als schwer zugänglich erlebt wird, doch werfen sie in der Außenbetrachtung u.a. die Frage auf, inwiefern die postulierte „Niedrigschwelligkeit“ räumlichen Niederschlag findet. Es könnte sich dabei auch um ein kontrafaktisches Ideal handeln. Zwar ist soziale Selektivität mit jeder gewählten räumlichen Manifestation unhintergebar, nicht selten führt jedoch ein Mix verschiedener Ursachen

dazu, dass ein Beratungsangebot an einem Platz, in einem Gebäude und in Räumlichkeiten untergebracht wird, die in Ausstattung und Milieu des gesellschaftlichen Status des Angebotes atmosphärisch abbilden (Großmaß, 2013, S. 1516).

Zudem ist zu überdenken, ob Niedrigschwelligkeit überhaupt als Ideal oder Selbstzweck anzusehen ist, wenn Besonderheit und Erfolg von Beratung gerade auf ihrer „Exklusivität“ beruhen, da „diese in der Regel nicht in geteilten Alltagswelten, sondern in davon abgetrennten Situationen stattfinden und gerade daraus ihre Produktivität beziehen“ (ebd., S. 1511). So gesehen kann gerade die Abgrenzung der Sphären bedeutsam sein, wenn es etwa um Vertraulichkeit, Sicherheit oder Datenschutz geht. Wäre in dieser Lesart der alltagsweltliche Sonderstatus von Beratungsstellen nicht eher deutlicher räumlich zu akzentuieren als vermeintlich „niedrigschwellig“ zu nivellieren?

3. Fazit

Mit Blick auf Potenziale ethnografischer Feldforschung sei in Bezug auf den „Raum“ zusammenfassend auf drei zentrale Aspekte verwiesen:

„Raum“ als Bestandteil der Gegenstandskonstruktion

Vorgänge von Bildung, Lernen oder Beratung sind in ihrer prozessualen Praxis stets an „Raum“ bzw. an einen konkreten „Ort“ gebunden – schon aufgrund der leiblich-physischen Verfasstheit der Akteurinnen und Akteure bzw. ihres „In-der-Welt-Seins“ (vgl. Hoffmann, 2013). Der ethnografische Ansatz ist dabei einer von mehreren, die diese Dimensionen tatsächlich explizit in die Konstruktion des Forschungsgegenstands aufnehmen bzw. sie

im Feld vor Ort situiert sehen. Im vorgestellten Projekt rückte damit stärker die Sozio-Logik von Beratung denn ihre Psycho-Logik in den Vordergrund. Mit jeder Öffnung sind zwar auch Schließungen zu anderen Seiten hin verbunden, doch es wäre verkürzt, Beratungshandeln auf kommunikative Akte und ihre interne Verarbeitung einzugrenzen; im Sinne einer ethnografischen Feldforschung kann es vielmehr auch als performative soziale, auch leibliche und räumliche Praxis an der Schnittstelle von Gesellschaft, Institution und Individuum in Erscheinung treten.

Integration raumsensitiver Forschungsmethoden

Da ethnografische Feldforschung nicht auf einen bestimmten Datentyp festgelegt ist und das „Feld“ möglichst unmittelbar aufzusuchen ist, können die jeweils relevanten Dimensionen des Räumlichen eine relativ breite erhebungs- und auswertungsmethodische Berücksichtigung erfahren. Allerdings bringt diese methodische Offenheit besondere Anforderungen an Auswertung und Interpretation mit sich – auch im Sinne der Wahl eines jeweils feld- und frageadäquaten Raumverständnisses. Im Projektbeispiel kamen methodisch u.a. Fotoserien zu Wegen und Räumlichkeiten, Gespräche mit Beratenden, Ratsuchenden oder Reinigungspersonal über ihre Raumwahrnehmung, Grundriss-Skizzen und sonstige Beobachtungsnotizen zur sozialen Praxis vor Ort zum Einsatz. Bei aller Verfahrensflexibilität gelang es z.B. im Projekt jedoch nicht, die von den Feldforscherinnen und -forschern konstatierten spezifischen Gerüche der verschiedenen Räumlichkeiten adäquat zu erfassen bzw. zu versprachlichen.

Potenzial des fremden Blicks

Gekoppelt mit der Mehrperspektivität der verschiedenen Feldmaterialien eröffnet die Akzentuierung der fremden bzw. befremdeten Perspektive grundsätzlich einen komparativen Zugang – auf der Ebene der empirischen Materialien sowie im Hinblick auf verschiedene theoretische Perspektiven. Dabei geht es nicht um eine Bewertung der Praxis von außen, sondern vielmehr um das Aufwerfen von Fragen, die sich in der Selbstverständlichkeit der Alltagsroutinen nicht stellen, um so das vermeintlich „Normale“ der sozial- bzw. kulturräumlichen Praktiken einer Reflexion zugänglich zu machen (wie das Postulat der Niedrigschwelligkeit im o.g. Beispiel). Dies

bedeutet jedoch nicht, dass Räume und Orte zwangsläufig als proaktive Instrumente der Steuerung (weiter) entdeckt werden sollten; u.U. liegt der „Charme“ zuweilen gerade in einer intuitiven bzw. informellen Praxis.

Auch wenn die ethnografische Feldforschung in der Erwachsenen-/Weiterbildung (noch) nicht zum Mainstream gehört (vgl. Egloff, 2012a), so zeigt sie, Seitter zufolge, doch eine besondere Eignung dafür:

Erwachsenenbildung hat es – zugespitzt formuliert – immer mit antizipierten, abstrakten, konstruierten Teilnehmern zu tun, die erst durch ihre reale Anwesenheit innerhalb einer Veranstaltung ihre je spezifische Konkrektion erfahren, um dann in einen erneuten Schritt der Angebotsplanung einer möglichen Erweiterung oder Differenzierung zu unterliegen (Seitter, 2002, S. 919).

Die ethnografische Feldforschung setzt hingegen auf eine „leibgebundene Anwesenheit in einer als fremd betrachteten Welt“ (ebd., S. 921) und ermöglicht damit die Chance zur Begegnung mit den Teilnehmenden bzw. mit den dort beruflich Tätigen – als Subjekten, die in die Orte, an denen Erwachsenen-/Weiterbildung stattfindet, eingewoben sind; eingewoben in die Bewegung im material-geografischen Raum und die soziokulturelle Ordnung, welche im Raum Widerhall und Widerpart findet.

Literatur

- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.) (1993). Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim et al.: Juventa.
- Breidenstein, G., Hirschauer, St., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz et al.: UTB.
- Egloff, B. (2012a). Ethnografie. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 265–276). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Egloff, B. (2012b). Teilnehmende Beobachtung. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 419–432). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2010). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 379–393). Weinheim et al.: Juventa.

- Friebertshäuser, B., Kelle, H., Boller, H., Bollig, S., Huf, C., Langer, A., Ott, M. & Richter, S. (Hrsg.) (2012). *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien et al.: Böhlau/UTB.
- Großmaß, R. (2013). *Beratung und sozialer Raum*. In Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen* (Bd. 3) (S. 1508–1523). Tübingen: dgvt.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.) (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hoffmann, N. (2013). Vom „zweckmäßigen Arbeitsraum“ zur „positiven Lernatmosphäre“ – Lernorte Erwachsener im Spiegel der Lernratgeber-Literatur. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 252–259.
- Hoffmann, N. (2015). *Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung Erwachsener – ethnografische Perspektiven im Anschluss an Arnold van Gennep*. Beitrag im Rahmen der Sektionstagung Erwachsenenbildung 2014 in Frankfurt a.M. (zur Veröffentlichung in der Sektionsreihe eingereicht).
- Hünersdorf, B., Maeder, C. & Müller, B. (Hrsg.) (2008). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim et al.: Juventa.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Bde. 1 und 2). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Lüders, C. (2006). *Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung*. In Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 137–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.) (2007). *Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder* (Bd. 2). Tübingen: dgvt.
- Nolda, S. (2006). *Pädagogische Raumanerkennung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung*. *Zeitschrift für qualitative Bildungs- und Beratungsforschung* (2), S. 313–334.
- Oester, K. (2008). „Fokussierte Ethnographie“. Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In Hünersdorf, B., Maeder, C. & Müller, B. (Hrsg.). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233–243). Weinheim et al.: Juventa.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (2002). *Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer*. *Zeitschrift für Pädagogik* (6), S. 918–937.
- Zinnecker, J. (1995). *Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer*. In Behnken, I. & Jaumann, O. (Hrsg.). *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 21–38). Weinheim et al.: Beltz.

Richard Stang

Lernräume in Bibliotheken. Optionen für eine offene Lerninfrastruktur

Mit der Diskussion über das Lebenslange Lernen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) und über das informelle Lernen (vgl. Dohmen, 2001) haben sich die Perspektiven in Bezug auf Lernräume in den vergangenen 15 Jahren erweitert. Neben den Medien und dem Alltag sind auch immer stärker Einrichtungen wie Museen (vgl. Lewalter & Noschka-Roos, 2011) oder Bibliotheken (vgl. Stang & Puhl, 2001) unter der Lernraumperspektive in den Fokus gerückt. Die Relevanz des Themas im Bereich der Bibliotheken zeigt sich sowohl in öffentlichen als auch in wissenschaftlichen Bibliotheken dadurch, dass sich in den Institutionen eine Veränderung von der reinen Informationsdienstleistung hin zur Organisation veränderter räumlicher Lernmöglichkeiten abzeichnet (vgl. Schüler-Zwierlein & Stang, 2011).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass trotz einer zunehmenden Digitalisierung von Information und damit des verbesserten Zugangs zu digitalen Ressourcen (Datenbanken, E-Books, E-Journals usw.) der physische Raum „Bibliothek“ nicht obsolet geworden ist, sondern sich im Gegenteil sowohl in öffentlichen als auch wissenschaftlichen Bibliotheken einer zunehmenden Nachfrage erfreut (vgl. Stang & Eigenbrodt, 2014). Bibliotheken reagieren auf vielfältige Weise auf diese Herausforderung (vgl. Hauke & Werner, 2011) und gestalten Lernräume neu. Auch im Rahmen von Projekten wie „*Lernort Bibliothek – zwischen Wunsch und Wirklichkeit*“ in Nordrhein-Westfalen wurden Konzepte für Raumorganisation in Bibliotheken entwickelt (vgl. Bezirksregierung Düsseldorf, 2011). Doch fehlt es bislang an einer systematischen Erhebung von Lernraumstrukturen in Bibliotheken.

Eine besondere Konstellation von Lernraumangeboten ergibt sich bei der Gestaltung von Neubauten. Doch die Gestaltung von quasi „informellen“ Lernumgebungen stellt im formalen Rahmen eines Bibliotheksbaus eine besondere Herausforderung dar. Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung sind besonders Learning Centres bzw. Bildungshäuser von In-

teresse (vgl. Stang & Hesse, 2006), in denen Bibliotheken und Erwachsenenbildungseinrichtungen integriert sind. Hier ergeben sich neue Optionen der Verbindung von individuellen Lernzugängen, die eher Bibliotheken zur Verfügung stellen, und Formen des Gruppenlernens, wie sie in der Erwachsenenbildung zu finden sind. Doch wie gestalten sich Raumkonstellationen in Bibliotheken?

Im Rahmen des Forschungsschwerpunkts „Lernwelten“ der Hochschule der Medien Stuttgart wurde 2009 damit begonnen, die Entwicklung von Lernräumen in Bibliotheken sowie an der Schnittstelle von Bibliotheken und Erwachsenenbildung systematisch in den Blick zu nehmen. Im Rahmen von Forschungsprojekten wie *„Strukturen und Leistungen von Lernzentren“*, gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (vgl. Stang, 2011), *„Forschende Beratung“*, *„LearnerLab“* und *„Lernräume in Bibliotheken“* wurden Aspekte der Thematik untersucht, darunter auch die Frage, wie der Lernort Bibliothek lernfreundlich gestaltet werden kann. Grundlage bildete dabei die Analyse aktueller Entwicklungen im Bibliotheksbereich.

1. Lernräume in Bibliotheken

Lernräume in Bibliotheken orientierten sich lange am Konzept des Lesesaals, das sich stark auf traditionelle Vorstellungen von individuellem Lernen bezog. Auch heute liefern Neubauten Ansätze eines solchen Konzeptes, vor allem im Bereich der wissenschaftlichen Bibliotheken. Das Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Zentrum der Humboldt-Universität zu Berlin ist hier ein Beispiel. Obwohl hier eine Fülle von unterschiedlichen Lernräumen angeboten wird, wie Lesebereiche auf der Leseterrasse, Einzelarbeitsplätze, Gruppenarbeitsräume, Arbeitskabinen sowie Kommunikationsflächen und Loungebereiche (vgl. Eigenbrodt & Stange, 2008, S. 192), entsteht kein Eindruck von einem kommunikativen Lernort, eher von einem Ort der individuellen Stillarbeit. Hier definiert die Architektur in starkem Maße die Lernatmosphäre (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: Leseterrassen im Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Zentrum (Foto: Richard Stang)

Ein anderes Konzept wurde in der Stadtbibliothek im RW 21 Bayreuth¹ verfolgt, die 2011 eröffnet wurde. Dort wurde unter der Perspektive unterschiedlicher Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer ein komplexes Arrangement von Lernräumen gestaltet. Neben den klassischen Angeboten wie Kinder- und Jugendbibliothek wurden Lernzonen eingerichtet, die auf sehr unterschiedliche Weise genutzt werden können (vgl. Delcker-Wirth, 2011). Neben Gruppenräumen und Carrels zu individuellem Lernen gibt es ein Lernstudio (siehe Abb. 2) sowie das Lesecafé „Samocca“, das sich durch eine mobile Möblierung auszeichnet, die es erlaubt, den Raum für verschiedene Formate wie Lesungen, Diskussionsrunden usw. anzupassen. Hierdurch wurden eine hohe Aufenthaltsqualität und vielfältige Optionen für selbstgesteuertes Lernen geschaffen. Problematisch zeigte sich jedoch die Flexibilisierung des stark von Technik geprägten Lernstudios.² Durch die technischen Entwicklungen wie Tablets und Notebooks ergeben sich jedoch auch in diesem Bereich neue Raumoptionen bzw. Nutzungsmöglichkeiten.

1 Benannt nach dem Standort: Richard-Wagner-Straße 21.

2 Informationen aus Interviews mit dem Leiter der Stadtbibliothek, Jörg Weinreich.



Abbildung 2: Lernstudio der Stadtbibliothek Bayreuth im RW21 (Foto: Richard Stang)

Auch wenn die Entwicklung bezogen auf Lernräume in Bibliotheken sehr heterogen ist, zeigt sich doch insgesamt, dass eine monofunktional ausgerichtete Möblierung für Lernarrangements zunehmend an Bedeutung verliert. Es werden eher flexible Lernlandschaften gestaltet, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen Rechnung tragen. Im Rahmen der Untersuchung dieser heterogenen Struktur wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das es ermöglicht, Lernräume in Bibliotheken zu analysieren.

2. Methodische Zugänge zu Lernräumen

Im Projekt „*Lernräume in Bibliotheken*“ werden seit 2011 Lernräume in Bibliotheken und Lernzentren fotografisch dokumentiert, um einen Einblick in die verschiedenen Konstellationen von Lernräumen bzw. räumlichen Lernoptionen zu erhalten. Methodisch orientiert sich dieser Zugang an der ethnografischen Feldforschung (vgl. Girtler, 2009), wobei der Schwerpunkt auf der fotografischen Dokumentation (und nicht auf der teilnehmenden Beobachtung) liegt. Im Zentrum der Dokumentation stehen Möblierungs-

arrangements, die Lernen potenziell erlauben, d.h. es geht vor allem um Sitzmöglichkeiten, die durch Tisch- und Technikangebote erweitert sein können. Die Arrangements werden möglichst ohne Personen fotografiert, da es hier nicht darum geht, alltägliche Handlungspraxen zu analysieren (vgl. Bohnsack, 2011), sondern Raumkonstellationen zu dokumentieren, deren Nutzungspotenzial aufgrund des jeweiligen Möblierungskontextes aus pädagogischer Erfahrungsperspektive zu vermuten ist.

Pilarczyk (2007, S. 230f.) hat auf die spezifischen Eigenschaften der Fotografie für sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen hingewiesen: „Der Quellenwert von Fotografie liegt darin, dass im fotografischen Medium innere und äußere Bildinterpretationen belichtet sind“ (Pilarczyk, 2007, S. 232). In den Fotografien von Möblierungsarrangements, die im Rahmen des Projekts gemacht wurden, werden Vorstellungen der Planenden deutlich, die durch Interpretation der Fotografie auf Funktionalität hin abgeklopft werden können, wobei sich die Beschreibung der Funktionalität sowohl auf den pädagogischen Erfahrungskontext der Analysierenden beziehen lässt, als auch auf die Zuschreibung durch die Möbelproduzenten. So ist z.B. ein Einzeltisch normalerweise für die Einzelarbeit vorgesehen, ein Gruppentisch für Gruppenarbeit, eine Pinnwand zum Anbringen von Postern oder Moderationskarten etc. Es handelt sich dabei immer um eine Rekonstruktion, die sich im konkreten Fall aus den vielfältigen Praxiserfahrungen der Interpretierenden speist. Wie sich solche Interpretationen darstellen, soll anhand von zwei Beispielen deutlich gemacht werden.



Abbildung 3:
Selbstlernzentrum
von Bibliothek A
(Foto: Richard Stang)

In Abbildung 3 ist ein Teil eines Selbstlernzentrums einer Bibliothek zu sehen. Das Lernarrangement ist so organisiert, dass die Lernenden jeweils einen Arbeitsplatz haben, der sehr stark auf die vorhandene Technik (Computer und Bildschirm) hin orientiert ist und nicht auf Kommunikation mit anderen Lernenden. Die Atmosphäre ist eher die eines Computerraums als die eines kommunikativen Lernarrangements. Hier ist zu vermuten, dass Lernen nur in einer sehr eingeschränkten Struktur stattfindet.



Abbildung 4: Lernzone in Bibliothek B (Foto: Richard Stang)

Dies ist in Abbildung 4 völlig anders. Dort ist die Lernzone als flexible, kommunikationsorientierte „Landschaft“ gestaltet, die vielfältige Nutzungsoptionen schafft. Neben dem Lernen und Arbeiten kann dort auch entspannt werden. Hier kann Lernen den jeweiligen Bedürfnissen angepasst und dadurch vielfältig strukturiert stattfinden.

Die hier nur angedeuteten Möglichkeiten der Interpretation zeigen nur einen ersten Teil des Zugangs bei der Erforschung der Gestaltung von Lernräumen. Eine zweite Perspektive ergibt sich, legt man Löws Raumbegriff (2012) zugrunde. Für sie konstituiert sich Raum erst „in der Wechselwirkung zwischen Handeln und Strukturen“ (Löw, 2012, S. 191). Dies bedeu-

tet, dass die Konstitution von Raum sowohl durch die Gestaltung und Möblierung definiert wird, als auch durch das Agieren und (Sich-)Positionieren der Personen im Raum. Folglich ist in einem nächsten Schritt mithilfe von Befragungen und teilnehmender Beobachtung zu untersuchen, wie sich Lernen für die Lernenden in den verschiedenen Raumkonstellationen darstellt.

Dieser zweite Schritt erfolgte im Rahmen des Projekts „*LearnerLab*“ an der Hochschule der Medien Stuttgart, bei dem ein Lernraum in der Hochschulbibliothek eingerichtet und das Nutzungsverhalten von Studierenden mithilfe von fotografischer Dokumentation (zwei Kameras machten versetzt im 30-Minuten-Rhythmus ein Bild), teilnehmender Beobachtung und Leitfadeninterviews untersucht wurde (vgl. Stang, 2013). Die mobile Einrichtung des „*LearnerLab*“ schaffte die Voraussetzung dafür, dass die Studierenden ihre eigenen Lernszenarien gestalten konnten. Einrichtungs-elemente waren dabei unterschiedliche Tische und Sitzmöglichkeiten, die sich für Einzelarbeit, Teamarbeit (bis vier Personen) und Gruppenarbeit (bis acht Personen) eigneten. Als Entspannungsangebot diente ein Loungebereich mit Sitzsäcken und Loungemöbeln. Mobile Wände, die entweder als Pinnwand oder Whiteboard genutzt werden können, ermöglichten die Raumteilung.

Stand in der ersten Untersuchungsperspektive das Planungshandeln im Vordergrund, rückt nun das Nutzungsverhalten ins Zentrum. Dazu wurden drei Raumstrukturierungsszenarien entwickelt, die je vier Wochen lang untersucht wurden. Zunächst wurden die Möbel nach Schließung der Bibliothek an den ursprünglichen Ort zurückgestellt. Es folgte die Phase, in der die Möbel abends so stehenblieben, wie die Studierenden sie hinterlassen hatten. In der dritten Phase wurden die Möbel jeden Abend an den Rand gestellt, so dass es für die Studierenden nötig wurde, sich das Lernarrangement selbst zusammenzustellen. Die Ergebnisse des ersten Untersuchungszyklus zeigen, dass studentische Lerngruppen dazu tendieren, mit den Trennwänden einen Raum im Raum zu gestalten. Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass die Studierenden große Probleme damit hatten, sich in der dritten Phase selbst das Lernarrangement zusammenzustellen. Es zeigte sich auch, dass gelegentlich die Möbel entgegen ihrer vorgegebenen Funktionalität genutzt wurden. So wurden z.B. die Sitzsäcke eher zum Arbeiten als zum Entspannen genutzt. Der methodische Zugang bildete also das Zusammenspiel und die Wider-

sprüche von Strukturen einerseits und Handeln andererseits bei der Generierung von Lernräumen im Sinne Löws sehr gut ab.

Dem ersten vorgestellten Zugang bezogen auf Lernräume in Bibliotheken liegen ca. 1.500 Fotografien aus 35 Einrichtungen zugrunde. Auf dieser Basis können Entwicklungen bei der Lernraumgestaltung abgebildet werden – dies allerdings nur im Hinblick auf die vorgesehene Funktionalität der Einrichtung. Interessant wird dann der Fokus auf die Nutzung, wie dies am „*LearnerLab*“ gezeigt wurde. Aus Erwachsenenbildungsperspektive öffnet sich ein weiteres interessantes Forschungsfeld bezogen auf die Frage, wie Lernräume an der Schnittstelle zur Bibliothek gestaltet werden.

3. Lernräume an der Schnittstelle von Bibliotheken und Erwachsenenbildung

Europaweit lässt sich schon seit Jahren ein Trend zur Integration von Informations- und non-formalen bzw. informellen Bildungsdienstleistungen in sogenannten Learning Centres feststellen (vgl. Stang & Hesse, 2006). Ein besonders beeindruckendes Beispiel dafür sind die „Idea Stores“ in London. Bereits Ende der 1990er Jahre wurde im „Problem“-Stadtteil „Tower Hamlets“ auf der Basis einer Befragung der Bevölkerung ein Konzept für ein neues Haus entwickelt, das bibliothekarische Dienstleistungen mit formellen und informellen Lernmöglichkeiten verbindet (vgl. Dogliani, 2014, S. 126ff.). Inzwischen sind in London fünf dieser multifunktionalen Gebäude entstanden, die flexibel strukturiert sind:

Die Gebäude bieten Flächen für Galerien, Cafés und Veranstaltungen für alle Altersgruppen und alle verfügen über flexible Flächen – das bedeutet, dass zum Beispiel unsere *Learning Labs* (Seminarräume) primär für formelles Lernen genutzt werden, aber außerhalb des Semesters lassen wir sie offen und sie können für Treffen oder als Lese- und Arbeitsbereiche dienen; unsere Kunstgalerien können auch für Veranstaltungen mit Autoren/innen oder Aufführungen verwendet werden (Dogliani, 2014, S. 131, H.i.O.).

Dieses flexible Raumarrangement zielt darauf, Übergänge zwischen den jeweiligen Nutzungsszenarien zu ermöglichen und so einen niedrighel-

ligen Zugang zu Information und Bildung zu schaffen. Dies wird auch seitens der Nutzerinnen und Nutzer sehr erfolgreich realisiert.

Auch in Deutschland wird in vielen Kommunen an der räumlichen Verknüpfung von Information und Bildung an der Schnittstelle von Bibliotheken und Erwachsenenbildungseinrichtungen, meistens Volkshochschulen, gearbeitet. Ein innovativer Ansatz der Raumgestaltung wird in der Planung für das „Bildungshaus“ Wolfsburg verfolgt, in dem Stadtbibliothek, Volkshochschule, Medienzentrum und die Sekundarstufe II der Neuen Schule Wolfsburg räumlich zusammengeführt werden sollen. Das Konzept sieht vor, dass Volkshochschule, Stadtbibliothek und Medienzentrum die inhaltlichen Zonen gemeinsam bespielen, d.h. Seminarräume und Bibliotheksbestände werden thematisch verknüpft (vgl. Rabofski, Gülzow, Buntzoll & Jörke, 2014, S. 140ff.). Die thematischen Schwerpunkte sind: digitale Welt; Kinder & Familie; Sprachen & Reisen; Körper, Geist & Seele; Literatur, Kunst, Musik; Natur, Umwelt sowie Gesellschaft, Wirtschaft. Konzeptionell öffnet sich das Haus nach außen mit dem Marktplatz:

Eingang und Publikumsmagnet ist der sogenannte Marktplatz. Hier befinden sich unter anderem der Service- und Informationsbereich, das Café, angeschlossen an den Zeitschriftenlesebereich, Veranstaltungsflächen und als Herz des Bildungshauses der Lerntreff (Rabofski et al., 2014, S. 142).

Das Raumkonzept, das sich in London mit den „Idea Stores“ als erfolgreich erwiesen hat, wird mit dem „Bildungshaus“ Wolfsburg konzeptionell weiterentwickelt. An diesen integrativen Konzepten zeigt sich, dass Bibliotheken mit ihrem individuellen, zeitlich flexiblen Zugang zu Lernmöglichkeiten das auf Kursangebote ausgerichtete Konzept von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Hinblick auf Bildungsdienstleistungen für Bürgerinnen und Bürger deutlich erweitern.

4. Perspektiven

Betrachtet man die Entwicklungen bei der Gestaltung von Lernräumen in Bibliotheken, wird deutlich, dass sich die Raumkonzeptionen weniger

an organisierten Bildungsangeboten orientieren, sondern an individuellen, zeitlich flexiblen Lernzugängen. Deshalb funktioniert auch die Etablierung von Selbstlernzentren in Bibliotheken deutlich besser, als es in klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Fall ist. Anhand internationaler Entwicklungen und auch in Deutschland lässt sich zeigen, wie sich Raumkonstellationen zur Unterstützung von Lernen in Bibliotheken heute darstellen und verändert werden können.

Die Potenziale dieser neuen Raumkonstellationen sind bislang kaum untersucht worden. Die Erwachsenenbildungsforschung hat Bibliotheken in neuerer Zeit wenig in den Blick genommen. Ausnahme war hier das Projekt „*Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen (EFIL)*“ des DIE, bei dem Anfang der 2000er Jahre am Beispiel der Stadtbibliothek Stuttgart neue Lernmöglichkeiten und Lernumgebungen entwickelt, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet wurden (vgl. Stang & Puhl, 2001; Puhl & Stang, 2002). Je stärker sich aber Bibliotheken als generationsübergreifender Lernort etablieren, desto mehr sollten auch Bibliotheken von der Erwachsenenbildungsforschung in den Fokus gerückt werden. Dies scheint vor allem auch unter der Perspektive der Lernraumgestaltung von besonderer Relevanz. Es lässt sich feststellen, dass Bibliotheken jenseits des teilweise sehr starren Seminarraumkonzeptes, wie es oft in Erwachsenenbildungseinrichtungen zu finden ist, durch den immer stärker werdenden Bedarf an Lernmöglichkeiten teilweise innovative Raumkonzepte entwickeln. Diese Entwicklung müsste in weiteren Forschungsprojekten allerdings noch differenzierter untersucht werden.

Die Verknüpfung der hier vorgestellten beiden methodischen Zugänge bietet möglicherweise die Grundlage für solche Forschungsprojekte, die sich nicht nur mit der Raumkonstellation in Bezug auf die Funktionalität beschäftigen, sondern auch mit dem Handeln der Lernenden in den Räumen. Vor diesem Hintergrund ist dieser Beitrag als Annäherung an eine Forschungsthematik zu verstehen, die in einem nächsten Schritt methodisch differenzierter in den Blick zu nehmen ist.

Literatur

- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.) (2011). Q-thek – innovative Bibliotheksräume. Abgerufen von www.bezreg-uesseldorf.nrw.de/schule/privatschulen_sonstiges/pdf/Lernort_Bibliothek_Q-thek_-_innovative_Bibliotheksr_ume_2011_04_20.pdf (10.03.2015).
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation* (2. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich
- Delcker-Wirth, B. (2011). Stadtbibliothek Bayreuth RW21. „Ein Haus des lebenslangen Lernens“. *Bibliothekforum Bayern* (5), S. 176–179.
- Dogliani, S. (2014). Innovation an den Bedürfnissen der Bevölkerung orientieren. Die Idea Stores in London. In Eigenbrodt, O. & Stang, R. (Hrsg.). *Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung* (S. 124–137). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Eigenbrodt, O. & Stang, R. (Hrsg.) (2014). *Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Eigenbrodt, O. & Stange, L. (2008). Das Jacob und Wilhelm Grimm-Zentrum. Ein lebendiger Lernort an der Humboldt-Universität zu Berlin. *Bibliothek. Forschung und Praxis* (2), S. 188–194.
- Girtler, R. (2009): *Methoden der Feldforschung* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Hauke, P. & Werner, K.U. (Hrsg.) (2011). *Bibliotheken heute! Best Practice bei Planung, Bau und Ausstattung*. Bad Honnef: Bock und Herchen.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Abgerufen von www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (10.03.2015).
- Lewalter, D. & Noschka-Roos, A. (2011). Museum und Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 527–541). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw, M. (2012). *Raumsoziologie* (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pilarczyk, U. (2007): Fotografie als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Friebertshäuser, B., Felden, H. von & Schäffer, B. (Hrsg.). *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 217–237). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Puhl, A. & Stang, R. (Hrsg.) (2002). *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rabofski, B., Gülzow, A., Buntzoll, P. & Jörke, F. (2014). Information Innovation Inspiration. Das Bildungshaus in Wolfsburg als neuer Prototyp eines Zentrums für lebenslanges Lernen. In Eigenbrodt, O. & Stang, R. (Hrsg.). *Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung* (S. 138–147). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schüller-Zwierlein, A. & Stang, R. (2011). Bibliotheken als Supportstrukturen für Lebenslanges Lernen. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 515–526). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stang, R. (2013). Lernwelten gestalten. *Forschung zur Relevanz des Raumes bei der Gestaltung von Lernlandschaften*. *Information Wissenschaft & Praxis* (5), S. 268–274.

- Stang, R. & Eigenbrodt, O. (2014). Einleitung. In Eigenbrodt, O. & Stang, R. (Hrsg.). *Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung* (S. 1–7). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Stang, R. & Hesse, C. (Hrsg.) (2006). *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Stang, R. & Puhl, A. (Hrsg.) (2001). *Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Johannes Wahl

Das „Haus des Lebenslangen Lernens“. Räumliche Integration als Mittel zur Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob durch die geografische Konzentration von Bildungseinrichtungen lernförderliche Strukturen für lebenslange Lernprozesse geschaffen werden können. Aus einer phänomenologischen Perspektive heraus wird dazu die Entwicklung des „Hauses des Lebenslangen Lernens“ (HLL) in Dreieich (Kreis Offenbach) nachgezeichnet. Durch die Rekonstruktion der institutionellen Selbstbeschreibung soll einerseits ein empirischer Zugang zur Kategorie „Raum“ vorgestellt und andererseits der Zusammenhang zwischen räumlicher Verdichtung und der Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens herausgestellt werden.

1. Das Lebenslange Lernen als bildungspolitischer Reformansatz

Das Konzept des Lebenslangen Lernens dient als Legitimationsgrundlage für Reformansätze nationaler Bildungssysteme (vgl. Hof, 2009, S. 52ff.), wobei seine Umsetzung durch die Veränderung von bestehenden oder die Schaffung von neuen Strukturen erreicht werden soll. Dieser Aufbau kann als Institutionalisierung bezeichnet werden. Dadurch geraten Abläufe in den Blick, die von individuellen Interessen ausgehend über diverse Interaktionen prozessiert und als gesellschaftliche Gegebenheiten wahrgenommen werden (vgl. Meyer & Rowan, 2009, S. 29f.). Im Sinn dieses Institutionsverständnisses ist neben den gesellschaftlichen Funktionen von Organisationen auch ihr Entstehungskontext von Bedeutung (vgl. Koch, 2009, S. 111f.). Übertragen auf bildungspolitische Reformbemühungen wird deutlich, dass geltende Regelungen und Normen letztlich auf Aushandlungen zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren mit unterschied-

lichen Interessenslagen beruhen. Damit wird auch klar, dass es jederzeit möglich ist, gegebene Strukturen wie bspw. Organisationen zu ändern oder gar neue zu schaffen.

Zur Implementierung des lebenslangen Lernens werden Veränderungen der Bildungsinfrastruktur angeregt, wobei sich ein doppelter Bezug auf die räumliche Dimension des Lernens feststellen lässt: Einerseits wird eine geografische Erweiterung der Lernmöglichkeiten angestrebt und es werden über die Idee eines „europäischen Raums des lebenslangen Lernens“ (Europäisches Parlament und Rat, 2006, S. 4) Aspekte wie Transnationalisierung und Mobilität betont. Andererseits wird auch die lokale Konzentration von Lernmöglichkeiten hervorgehoben: Im Sinn von „Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 22) sollen sowohl informelle Lernprozesse gefördert als auch die Entwicklung von Lernzentren unterstützt werden. Hierbei bildet Kooperation ein Mittel zur Umsetzung dieses Ziels, indem die Beteiligten ihre Ressourcen kombinieren und bspw. zur gemeinsamen Zielerreichung zusammenarbeiten (vgl. Tippelt, 2011, S. 464f.). Dementsprechend lässt sich das HLL als spezielle Kooperationsform begreifen, die auf der räumlichen Integration von eigenständigen Bildungseinrichtungen basiert.

In diesem Zusammenhang bleibt zu klären, inwiefern durch diese Vorgehensweise das lebenslange Lernen der Menschen im Einzugsbereich des HLL gefördert werden kann. Zu diesem Zweck soll im Folgenden die Geschichte dieses Komplexes, der auch als Lernortkombination (vgl. Tippelt & Reich-Claassen, 2010, S. 16) beschrieben werden kann, aufgearbeitet werden.

2. Die Institutionalisierung von Lernorten

Lernorte können allgemein als Umgebungen bezeichnet werden, an denen zum Beispiel Erwachsene für einen begrenzten Zeitraum Lernprozesse realisieren (vgl. Tippelt & Reich-Claassen, 2010, S. 11). Um einen lernförderlichen Effekt zu erzielen, bedarf es neben geeigneten räumlichen Strukturen auch einer entsprechenden Nutzung: Kraus (2008) betont, dass die Handlungen aller Beteiligten innerhalb dieser Umgebungen einen wesentlichen Beitrag für das Gelingen von Lehr-Lernprozessen leisten, wodurch das

„Zusammenspiel von örtlichen Gegebenheiten, Wahrnehmung und Handeln“ (Kraus, 2008, S. 117) in den Mittelpunkt rückt.

Zusätzlich zu diesem Aspekt der Prozesshaftigkeit des Geschehens in Lernorten bzw. -räumen verweist Nolda (2006) darauf, dass Räume wie etwa Klassenzimmer vor allem deshalb lernförderlich wirken, weil sie planvoll gestaltet wurden und eine gewisse Botschaft vermitteln. In diesem Sinn liegen dem räumlichen Arrangement bestimmte Absichten zugrunde, die sich durch die Rekonstruktion seiner Entstehungsbedingungen und der dazugehörigen Aushandlungsprozesse aufdecken lassen. Auch die vermeintlich als statisch wahrgenommene bauliche Substanz verfügt über einen solchen Hintergrund, was zum Beispiel Holzkamp (1993) in Bezug auf Schulgebäude herausgearbeitet hat.

Einen empirischen Zugang, um organisationale Strukturen und ihre Entstehungsgeschichte als Ergebnisse von Aushandlungen zu erfassen, bietet die phänomenologische Wissenssoziologie an. Berger und Luckmann (2010) betonen, dass gesellschaftliche Strukturen die Wissensbestände der Menschen beeinflussen (vgl. ebd., S. 139ff.). Neben diesen Prozessen der Internalisierung von gesellschaftlichen Regeln oder Normen weisen sie aber auch auf die Möglichkeit hin, auf Basis von eigenen Erfahrungen gesellschaftliche Gegebenheiten zu verändern (vgl. ebd., S. 56ff.). Dabei gehen sie von der Habitualisierung individueller Handlungsentwürfe aus, die eintritt, sobald in bestimmten Situationen bisher unbekannte Handlungsoptionen gefunden und reflektiert in den eigenen Wissensvorrat integriert werden. Durch die Interaktion mit anderen Menschen und aufgrund der Legitimierung dieses neuartigen Verhaltens durch sie kommt es in der Folge zur Ausbildung von Rollen, die auf diese Verhaltensweise bezogen sind. Je mehr Personen von dem Vorgang erfahren, ohne den Entstehungskontext zu kennen, desto stärker wird die Leistung mit einer spezifischen Rolle verknüpft und zunehmend als objektiv betrachtet. Dadurch gewinnt die betreffende Handlungsvariante sukzessive den Charakter einer gesellschaftlich gegebenen Tatsache, die immer mehr Menschen verfügbar ist und letztlich als Institution in den kollektiven Wissensvorrat aufgenommen wird. Dieser Prozess der Externalisierung (vgl. ebd., S. 65), der von einer individuellen Idee bis zur Verankerung als objektiver Bestandteil des kollektiven Wissensvorrats führt, ermöglicht es, einen Zugang zu den Entstehungsbedingungen bestimmter Wissensbestände zu erhalten.

Mit diesem Begriffsinventar können auch räumliche Strukturen analysiert werden, wobei sich der Bezug auf den Prozess der Objektivierung anbietet, der als „Verkörperung subjektiver Vorgänge in ‚Handlungsergebnissen‘“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 367) die Ergebnisse der Externalisierung erfasst. Dadurch verlagert sich der analytische Fokus von der Bewertung räumlicher Arrangements auf Basis ihrer aktuellen Verfasstheit hin zur stärkeren Beachtung ihres Konstruktionscharakters. Für die Einordnung von Lernorten bedeutet dies, dass zu ihrem umfassenden Verständnis auch ihr Entstehungskontext berücksichtigt werden muss.

3. Die Institutionalisierung des „Hauses des Lebenslangen Lernens“

Die Entwicklung des HLL ist bereits seit einiger Zeit im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wobei bereits Aspekte wie die erzeugten Synergien (vgl. Dollhausen & Mickler, 2012, S. 55) oder die Benennungspraxis (vgl. Nittel, 2009a, S. 383ff.) analysiert wurden. Im Hinblick auf den Prozess der Verstetigung hat Nittel (2006) auch das Innovationspotenzial des HLL und dessen Nachhaltigkeit untersucht. Zudem zeichnet er die „Organisationskonstitution“ (2009b, S. 130) in drei signifikanten Etappen nach. Ausgehend von diesen Erkenntnissen und unter Anwendung eines phänomenologischen Begriffsinventars kann der bisherige Institutionalisierungsprozess des Lebenslangen Lernens vor Ort in Form des HLL anhand der Analyse seines aktuellen Internetauftritts (Stand: Januar 2015) in den wesentlichen Schritten rekonstruiert werden.

Den Ausgangspunkt der Analyse bilden die grundlegenden Bedingungen, die zum Beginn der Institutionalisierung führen. Im Landkreis Offenbach besteht um die Jahrtausendwende Sanierungsbedarf an der Gebäudesubstanz von Bildungseinrichtungen, wozu auch eine spätere Starteinrichtung des HLL zählt. Alle sogenannten Starteinrichtungen des HLL agieren zu diesem Zeitpunkt sowohl juristisch als auch räumlich unabhängig voneinander. Zusätzlich wirken auch bildungspolitische Empfehlungen wie das Memorandum über Lebenslanges Lernen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) oder die Strategie für lebenslanges

Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004), die zur Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens anregen. Vor diesem Hintergrund bestimmt der Landrat die Neuausrichtung der lokalen Bildungsinfrastruktur als zentrales Projekt seiner Amtsperiode und setzt einen weiteren Impuls für die Entstehung des HLL. Darüber hinaus vollziehen sich weitere Schritte zur Beschleunigung des Institutionalisierungsprozesses.

3.1 Legitimierung

Damit das HLL als gesellschaftlich akzeptierte Institution verwirklicht werden kann, bedarf es zunächst einer Verknüpfung mit bestehenden Institutionen. Um dies zu erreichen und es „objektiv zugänglich und subjektiv ersichtlich zu machen“ (Berger & Luckmann, 2010, S. 99), werden verschiedene Bezüge hergestellt.

Orientierung an einer bestehenden Institutionalisierungsform

Dazu zählt die Festlegung auf eine bestimmte Institutionalisierungsform (vgl. Berger & Luckmann, 2010, S. 84ff.), die durch die Bezugnahme auf eine bestehende Institution mit einem vergleichbaren Aufgabenspektrum erfolgt: Auf einer USA-Reise besuchen Lokalpolitikerinnen und -politiker (vgl. Nittel, 2006, S. 253) das Technical College in Wisconsin, das im Sinn der Regionalentwicklung mittels Kooperationen verschiedene (Bildungs-) Einrichtungen verbindet (vgl. Moos-Czech, 2007, S. 165). Wie auch das College, zeichnet sich die räumliche Gestalt des HLL durch einen universitätsähnlichen Campus aus, in dem „Leben, Lernen und Arbeiten“ (Nittel 2009a, S. 380) der Lehrenden und Lernenden durch architektonische Elemente zusammengeführt werden sollen: Die hierzu benötigten potenziell lern- und kommunikationsfördernden Strukturen kennzeichnen sich vor allem durch die räumliche Nähe der unterschiedlichen Lernräume. Für die Transparenz der Lernmöglichkeiten sorgen ein zentraler Infopoint, an dem sich die Lernenden einen ersten Überblick zu verschiedenen Lernangeboten verschaffen können, und Flachbildschirme innerhalb der Gebäude. Neben den Räumlichkeiten der einzelnen Bildungseinrichtungen sind auch weitere Arbeitsbereiche ausgewiesen, die mit Tischgruppen für gemeinschaftliche Lernaktivitäten sowie gesonderten Schreib- und

Leseplätzen ausgestattet sind. Im Innenhof des Komplexes finden sich begrünte Zonen mit Sitzgelegenheiten, um sich mit anderen Lernenden auszutauschen oder sich auszuruhen (vgl. Wahl, Nittel & Wunderlich, 2012, S. 238f.).

Kontextualisierung mit bildungspolitischen Schwerpunktthemen

Zudem stellen die Verantwortlichen Bezüge zur (inter-)nationalen Bildungspolitik her, was ebenfalls der Legitimierung des HLL dient. Dabei wird seine Institutionalisierung mit der Notwendigkeit zur regionalen Verankerung des Lebenslangen Lernens begründet. Neben der Einbindung in die lokale Bildungslandschaft und die Bezugnahme zur europäischen Bildungspolitik wird auch eine Verbindung mit einer regionalen Bildungsinitiative hergestellt: In Hessen werden ab 2007 sogenannte HESSENCAMPUS-Initiativen implementiert. Mit regional verankerten Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) sollen Einrichtungen aus verschiedenen Bildungsbereichen gemeinsam den Ausbau von lebenslauforientierten Lernangeboten vorantreiben (vgl. Wahl, Nittel & Wunderlich, 2012, S. 242). Hieran beteiligen sich auch die Starteinrichtungen des HLL und bilden gemeinsam eine Initiative.

Juristische Kodifizierungen

Darüber hinaus wird das HLL in einem Gründungsakt rechtlich legitimiert. Dies geschieht im Rahmen einer politischen Beschlussfassung des Kreises Offenbach (vgl. Nittel, 2009b, S. 130). Zur Finanzierung der Bauarbeiten und des Betriebs werden Kooperationsvereinbarungen getroffen. Zwischen 2009 und 2012 ratifizieren Land und Kommune mehrfach ihre Verantwortung zur finanziellen Absicherung (vgl. Wahl, Nittel & Wunderlich, 2012, S. 243), wobei jeweils Zielvorgaben zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Bildungsangebots integriert sind. Auch die Aufnahme des Regelbetriebs wird kodifiziert. Damit wird nicht nur die finanzielle Absicherung der ausgewiesenen Bildungsangebote bis 2016 geregelt, sondern auch die Erweiterung der Angebotspalette beschlossen. Mit dem Beginn des Regelbetriebs (vgl. Kreis Offenbach, 2014b) wird das HLL als dauerhafter Bestandteil der regionalen Bildungsinfrastruktur verankert, dessen Existenz – zumindest kurzfristig – nicht unmittelbar gefährdet ist.

Durchführung von Aushandlungsprozessen

Zur Legitimierung des HLL bedarf es auch der zivilgesellschaftlichen Akzeptanz und adäquaten Beteiligungsmöglichkeiten für die Mitgliedseinrichtungen. Dementsprechend werden einerseits vor der Eröffnung des Gebäudekomplexes die Bürgerinnen und Bürger eingebunden, die sich für das HLL interessieren. Andererseits finden Aushandlungsprozesse zwischen den Mitgliedseinrichtungen statt, die ihre Interessen innerhalb des HLL vertreten. Trotz der Existenz von potenziellen Spannungsfeldern, die aus partikularen Interessenlagen resultieren, sind die Bemühungen zur inhaltlichen Zusammenarbeit erfolgreich, was sich in der Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts (vgl. Kreis Offenbach, 2014a) niederschlägt, dessen Inhalte auf verschiedenen Ebenen (Leitung sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) verhandelt wurden.

Darüber hinaus kommt es 2008 zu einer konzeptionellen Neuausrichtung: Das Ziel einer vollständigen organisatorischen Integration der beteiligten Einrichtungen wird aufgegeben und die Entwicklung gemeinsamer Bildungsangebote priorisiert (vgl. Kreis Offenbach, 2014b). Durch die Veränderung der Kooperationsintensität erfährt die Institution auf inhaltlicher Ebene einen Wandel: Es kommt zur Konstitution eines Vorstands, eines Aufsichtsrats, der mit der strategischen Entwicklung des HLL betraut wird, und zur Entwicklung eines Beratungskonzepts als Spezialisierung des ursprünglichen pädagogischen Konzepts. Gleichzeitig vollzieht sich in der Benennungspraxis ein Wechsel durch die Erweiterung des offiziellen Einrichtungsnamens um das Element „HESSENCAMPUS Dreieich“ (vgl. Kreis Offenbach, 2014a).

3.2 Ausdifferenzierung von Mitgliedsrollen

Eine weitere Facette des Institutionalisierungsprozesses bildet die Entwicklung von Rollen, die unmittelbar mit der Existenz des HLL zusammenhängen. Gemeinsam mit einer beruflichen Schule bilden eine Volkshochschule und eine Abendschule (Realschul- und Gymnasialzweig) die drei Starteinrichtungen (vgl. Wahl, Nittel & Wunderlich, 2012, S. 240f.). Sie verfügen über spezifische Rollen, wobei sie sich als Beteiligte am Geschehen innerhalb des HLL begreifen, ohne dabei ihre Autonomie aufzugeben. In Abgrenzung dazu werden zu späteren Zeitpunkten weitere Bildungseinrichtungen aufgenommen, die zwar auch als Mitglieder des HLL fungie-

ren, jedoch nicht gleichberechtigt agieren. Diese Konstellation wird bei der konzeptionellen Neuausrichtung sichtbar, da zur Besetzung des neu installierten Vorstands nur Personen aus den Starteinrichtungen zulässig sind. Darüber hinaus werden auch Geschäftsführer für den operativen Betrieb beschäftigt (vgl. Kreis Offenbach, 2014b).

3.3 Architektonische und pädagogische Objektivierung

Schließlich zeigt sich die Institutionalisierung des HLL auch in lebensweltlich erfahrbaren Objektivierungen. Dies betrifft bspw. die Um- und Neubauarbeiten an der Bausubstanz. Durch die Eröffnung und den Beginn der operativen Arbeit der Einrichtungen vor Ort wird das HLL schließlich auch für die Öffentlichkeit nutzbar (vgl. Nittel, 2009b, S. 133). In diesem Sinn hat der Institutionalisierungsprozess zu einer architektonischen Objektivierung geführt, die sich in der Neuordnung der Gebäudesubstanz zeigt. Zusätzlich finden sich unter den Angeboten des HLL auch spezifische Lernkontexte, die Resultate des Institutionalisierungsprozesses darstellen. Diese pädagogischen Objektivierungen beruhen überwiegend auf dem pädagogischen Konzept und zeigen sich einerseits in der Ausweitung des Aufnahmealters für die Innovative Produktionsschule von 18 auf 25 Jahre.

Andererseits werden neue Strukturen geschaffen, ein Selbstlernzentrum und eine Bildungsberatung für alle Bürgerinnen und Bürger des Landkreises etabliert. Vor diesem Hintergrund erhält die Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse (vgl. Kraft, 1999, S. 834f.) im HLL eine hohe Bedeutung. Neben dem Selbstlernzentrum als inhaltlich offenem Angebot bilden Beratungsinstanzen eine potenzielle Schnittstelle zwischen den Bildungseinrichtungen, so dass sich die Lernenden nach eigenem Interesse für passende Bildungsangebote entscheiden können. Gleichzeitig entwickeln sich zwischen den Einrichtungen sowie zu externen Organisationen zeitlich begrenzte Kooperationsbeziehungen, die ebenfalls zu zusätzlichen Bildungsangeboten führen (vgl. Kreis Offenbach, 2014b).

Zusammengefasst stellt sich das HLL als Institutionalisierungsform des Lebenslangen Lernens heraus, in der zwar nicht Lernkontexte für alle Altersgruppen existieren, aber ein breites Spektrum an Bildungsangeboten vorzufinden ist, das einen weiten Teil des Erwachsenenalters abdeckt. Gleichzeitig können die Menschen an diesem Ort kontinuierliche Lernaktivitäten

vollziehen, indem sie von der Bildungsberatung auf Lernkontexte verwiesen werden, zwischen den verschiedenen Einrichtungen frei wählen oder sich in der Bibliothek für das Lernen ohne Anleitung entscheiden können.

4. Das „Haus des Lebenslangen Lernens“ als Institutionalisierungsform des Lebenslangen Lernens

Das HLL hat in den vergangenen zehn Jahren verschiedene Stadien der Institutionalisierung durchlaufen. Um Strukturen zu schaffen, die zur Implementierung des Lebenslangen Lernens beitragen, wurden eigenständige Bildungseinrichtungen räumlich integriert und mit spezifischen Rollen versehen, verschiedene Legitimierungsprozesse absolviert und schließlich erfahrbare Objektivationen in Form einer veränderten Gebäudesubstanz und zusätzlichen Bildungsangeboten erzeugt. Die intensivierte Kooperation zwischen den einzelnen Organisationen bildet eine wichtige Voraussetzung für die Bereitstellung bestimmter Lernkontexte. Dementsprechend präsentiert sich das HLL als Lernort, an dem vielfältige formale und informelle Lernmöglichkeiten für verschiedene Lebenslagen verfügbar sind. Es kann als Institutionalisierungsform des Lebenslangen Lernens (vgl. Wahl, Nittel & Tippelt, 2014, S. 120) begriffen werden.

Durch die räumliche Nähe zwischen den Einrichtungen können Gelegenheitsstrukturen zur Nutzung zusätzlicher Bildungsangebote entstehen, was durch die Etablierung einer zentralen Bildungsberatung weiter unterstützt wird. Sie bietet das Potenzial, einen vielfältigen Möglichkeitsraum zur Prozessierung der Lernaktivitäten zu schaffen, der in weit geringerem Maß als bisher durch organisationale Grenzen limitiert ist. Aus der räumlichen Integration des HLL resultieren einerseits finanzielle Vorteile für die bestehenden Mitgliedseinrichtungen, die sich vor allem im Bereich der Betriebskosten durch gemeinsame Ressourcennutzung ergeben. Andererseits entstehen aber auch pädagogisch nutzbare Synergien: Zwar bildet das HLL ein Konglomerat aus rechtlich eigenständigen Bildungseinrichtungen, die vorrangig ihrem eigenen Bildungsauftrag nachkommen. Trotzdem existieren thematisch zugeschnittene Kooperationen wie zum Beispiel im Bereich des selbstgesteuerten Lernens, die auf der Ebene der Bildungsangebote für einen Mehrwert sorgen.

Die ursprünglich beabsichtigte vollständige Integration in einer einzigen Organisation wurde zugunsten einer räumlichen Verdichtung aufgegeben. Wegen der inhaltlichen Neuausrichtung und der hohen Kooperationsintensität zwischen den Organisationen bleibt die weitere Entwicklung von einem Spannungsverhältnis geprägt, das auf den unterschiedlichen Interessen der Mitgliedseinrichtungen beruht. Die fortdauernde Autonomie der beteiligten Einrichtungen hat auch andere Effekte: So zeigt sich eine Ungleichbehandlung der Klientel aus den Mitgliedseinrichtungen und den übrigen Bürgerinnen und Bürgern. Ein Beispiel hierfür findet sich in der Bildungsberatung, deren Angebot für die Klientel der beteiligten Bildungseinrichtungen sich qualitativ von den Möglichkeiten für externe Klientel unterscheidet. Ähnliches gilt auch für das Selbstlernzentrum, das exklusive Öffnungszeiten für die Klientel der Mitgliedseinrichtungen anbietet.

Literatur

- Berger, P. & Luckmann, T. (2010). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie (23. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2004). Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Europäisches Parlament und Rat. (2006). Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=DE> (10.03.2015).
- Hof, C. (2009). Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie. Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (S. 110–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Abgerufen von www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (10.03.2015).
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereich in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik (6), S. 833–845.
- Kraus, K. (2008). Lernort. Raumtheoretische Überlegungen zu einem Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In Münk, D., Breuer, K. & Deißinger, T. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht (S. 112–122). Opladen: Barbara Budrich.

- Kreis Offenbach (2014a). Internetseite des Kreises Offenbach zum Haus des Lebenslangen Lernens, Campus Dreieich. Antworten auf häufig gestellte Fragen. Abgerufen von www.hll-dreieich.de/index.php?id=fag (10.03.2015).
- Kreis Offenbach (2014b). Internetseite des Kreises Offenbach zum Haus des Lebenslangen Lernens, Campus Dreieich. Entwicklung des Haus des Lebenslangen Lernens. Abgerufen von www.hll-dreieich.de/index.php?id=174 (10.03.2015).
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (S. 28–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moos-Czech, E. (2007). Technical Colleges in Wisconsin: Modelle für Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen? Hessische Blätter für Volksbildung (2), S. 162–165.
- Nittel, D. (2006). Das „Haus des lebenslangen Lernens in Dreieich“. Eine innovative Organisation des Bildungswesens? Hessische Blätter für Volksbildung (3), S. 247–259.
- Nittel, D. (2008). Die Institutionalisierung des Campus Dreieich. Das Spannungsverhältnis von organisatorischer „Hardware“ und professioneller „Software“. Der pädagogische Blick (3), S. 149–161.
- Nittel, D. (2009a). Benennungspraxis und institutionelle Identität: Das „Haus des Lebenslangen Lernens – Campus Dreieich“. In Lange, U., Rahn, S., Seitter, W. & Körzel, R. (Hrsg.). Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney (S. 373–387). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2009b). Von der Institution zur Organisation. Wie Erfahrungen im Prozess der Institutionalisierung mit Hilfe des Konzeptes „Soziale Welt“ zur Sprache gebracht werden können. In Göhlich, M., Weber, S.M. & Wolff, S. (Hrsg.). Organisation und Erfahrung (S. 127–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Rauman eignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung. Beispiele aus der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (2), S. 313–334.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.
- Tippelt, R. (2011). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.) (S. 453–471). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte. Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2), S. 11–22.
- Wahl, J., Nittel, D. & Tippelt, R. (2014). Lebenslanges Lernen. Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.). Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung (S. 120–164). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wahl, J., Nittel, D. & Wunderlich, T. (2012). Haus des Lebenslangen Lernens Kreis Offenbach. Ein Lernort zwischen räumlicher Verdichtung und institutioneller Abgrenzung. Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung (1–4), S. 237–248.

Zugänge und Lernende

Silke Schreiber-Barsch

Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung

Mit der in Deutschland im Jahr 2009 ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; vgl. United Nations, 2006) ist in der deutschen Bildungspolitik ein Paradigmenwechsel eingeleitet worden. Die Bundesregierung hat sich verpflichtet, alle Einrichtungen des vor-, nach- und schulischen Lernens inklusiv zu gestalten. Die Konvention erkennt das Recht auf Bildung auch von Menschen mit Behinderungen¹ an und soll eine gleichberechtigte Teilhabe an einem „inclusive education system at all levels and life long learning“ (United Nations, 2006, Art. 24) sicherstellen. Inklusion ist damit zu einem auch rechtlich und politisch verankerten Anspruch geworden, der die Teilhabe an Infrastrukturen des lebenslangen Lernens gesamtgesellschaftlich verändern soll. Leitidee ist ein gesellschaftlicher Soll-Zustand, wie im Titel des Nationalen Aktionsplans postuliert: „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ (BMBF, 2011).

Der Beitrag setzt die sozialraumanalytische Kategorie der Raumordnungen in Bezug zur bildungspolitischen Inklusions-Agenda und leitet Folgerungen für die Frage der Teilhabe am System des lebenslangen Lernens ab. Ausgehend von einem relationalen Raumverständnis bildet dies die Grundlage dafür, Umbrüche von der traditionellen Raumordnung der Erwachsenenbildung (*Sonder-Räume für Lernende mit Beeinträchtigungen*) zu Etablierungstendenzen einer neuen Raumordnung (*inklusive Bildungsräume*) zu analysieren und in ihrer Relevanz für die Erwachsenenbildung zu diskutieren.

1. Raumordnungen

Mit der Kategorie „Raumordnung“ (vgl. Löw, 2001, S. 245) wird im vorliegenden Beitrag der Analysefokus auf das Verständnis von Räumen als

1 „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK, 2006, Art. 1).

„ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl & Reutlinger, 2010b, S. 249) gelegt, in denen entlang der je spezifischen Konstruktionen Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgehandelt und mit materiellen wie symbolischen Zuweisungen unterlegt werden. Es rücken soziale Ungleichheit, Macht und Herrschaft als Analysekategorien der Sozialraumforschung (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010c) in den Vordergrund.

Die traditionelle Raumordnung der Erwachsenenbildung sieht *Sonder-Räume für Lernende mit Beeinträchtigungen* vor. Sie (re-)produziert u.a. die gesellschaftliche Normalitätserwartung, dass der „übliche“ Lernort von erwachsenen Lernenden mit Beeinträchtigungen nicht die örtliche Volkshochschule (VHS), sondern eine Einrichtung der Behindertenhilfe ist. Raumordnungen wirken und (re)produzieren sich, indem sie die Konstitution von sozialen Räumen in Regeln einschreiben und durch Ressourcen absichern. Dies erfolgt in diskursiver wie in materieller Form – z.B. über das Fehlen einer Rollstuhlrampe oder didaktisch-methodischer Kenntnisse von Kursleitenden für Menschen mit einem langsameren Lerntempo oder über die Gestaltung von Programmheften für ein spezifisches Publikum. So werden Menschen systematisch ausgeschlossen bzw. symbolisch deren Zugehörigkeit zum Lernort negiert.

Auf diese Weise entsteht nicht nur eine horizontale Versäulung von Lernräumen (vgl. Kap. 2), sondern auch eine soziale Hierarchie von Orten des Lernens, die auf Grundlage einer „räumlichen Ungleichverteilung von Gütern, Dienstleistungen und den ungleichen Aneignungsvermögen sozialer Akteure“ (Schroer & Wilde, 2010, S. 188) verläuft. Die Strukturen der Gesellschaft manifestieren sich in Raumordnungen genauso wie Raumordnungen strukturierend auf die Gesellschaft wirken.

Raumordnungen sind dabei weder quasi-natürliche, noch starr fixierte Formationen (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010c, S. 12). Es handelt sich um zeitgeschichtlich einzuordnende *Zwischenprodukte* von Kämpfen um die (Neu-)Ordnung der „in Regeln und Ressourcen institutionalisierten Räume“ (Löw, 2001, S. 245), „der im Handeln realisierten Räume“ (ebd.) sowie der sozial ungleich verteilten „Geltungsmacht“ der Akteurinnen und Akteure (ebd.), diese Kämpfe zu beeinflussen.

2. Inklusion als Leitprinzip im Bildungssystem

Jede Gesellschaft bildet ein je spezifisches, historisch formiertes und immer wieder rekonstruiertes System sozialer Inklusion/Exklusion aus, das auch in entsprechenden Raumordnungen zum Ausdruck kommt. Ein Teilbereich ist das Bildungssystem, das ein Teilhabe- und Statusversprechen qua Bildung(sabschluss) an die Mitglieder der Gesellschaft vermittelt, aber auch Ausschlüsse generiert. Inklusion ist damit eine mehrdimensionale Begrifflichkeit, die sowohl einen gesellschaftlichen (Soll-)Zustand (*Inklusion/inklusive Gesellschaft*) als auch den Teil eines dialektischen Prozesses (soziale Bewegungen des *Ein- wie Ausschließens*) benennt (vgl. Schreiber-Barsch, 2015).

Als Analysekatgorie der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung (vgl. Castell, 2000; Stichweh & Windolf, 2009) wird Inklusion als gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe definiert (und Exklusion als gradueller bzw. partieller Ausschluss davon). Inklusion entsteht bei Einzelnen oder sozialen Gruppen über die Modi des Einbezugs in den Arbeitsmarkt, in soziale Netze sowie über die Zuerkennung und Realisierung von persönlichen, sozialen und politischen Bürgerrechten (vgl. Kronauer, 2010b).

Zu den Bürgerrechten gehört u.a. das Recht auf Bildung. Das bildungspolitische Leitprinzip von Inklusion setzt ein Recht auf Teilhabe an Infrastrukturen des lebenslangen Lernens gleichwertig für alle Lernenden, auch wenn sie in ihrer körperlichen, gesundheitlichen und/oder intellektuellen Leistungsfähigkeit als abweichend von den als normal gesetzten Bewertungsstandards klassifiziert werden. Damit verschiebt sich das Verantwortungsgefüge: von einer individuellen Bringschuld der Integration (s.u.), die gegenüber nicht (oder nur partiell) erreichbaren Leistungsnormen vom Subjekt selbst zu erfüllen ist, hin zu einer Verantwortlichkeit aufseiten gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen: „Looking at education through an inclusive lens (...) implies a shift from seeing the child [or the adult learner; SSB] as the problem to seeing the education system as the problem“ (UNESCO, 2009, S. 14).

Inklusion als (erwachsenen-)pädagogische Zielvorstellung löst das Integrations-Modell ab: Während Integration einen vorgelagerten, defi-

zitbegründeten Ausschluss einer definierten „Minderheit“ voraussetzt, die über separierende bzw. segregierende Lernorte in die Normalitätskonstruktionen der „Mehrheit“² angepasst (d.h. integriert) werden soll, setzt Inklusion die voraussetzungslose Anerkennung von Zugehörigkeit und Teilhabe als Grundlage (vgl. Kronauer, 2010b, S. 56). Hierbei reduziert sich Inklusion entgegen der öffentlichen Wahrnehmung keineswegs auf die Differenzlinie *ability – disability*. Vielmehr geht Inklusion von der grundsätzlichen Anerkennung individueller wie gruppenspezifischer Differenz in *verschiedensten* sozialen Merkmalen aus, seien diese angeboren, erworben oder gesellschaftlich bzw. institutionell konstruiert (vgl. Allemann-Ghionda, 2011, S. 25).

Der Differenzlinie *ability – disability* ist eigen, dass die Zugehörigkeit zum Status „disable“ sowohl angeboren, erworben als auch gesellschaftlich bzw. institutionell konstruiert sein kann. Diese Mehrdimensionalität setzt sich in der Terminologie fort: Der Begriff „Beeinträchtigungen“, der im Folgenden verwendet wird, schließt an ein soziales Modell von Behinderung an (Behinderung als soziale Konstruktion = behindert *werden*). Gemäß Selbstvertretungs-Vereinigungen wie *People First* (vgl. People First, 2015) ist der hoch stigmatisierte Begriff „Behinderung“ abzulehnen und für den Bereich geistiger Beeinträchtigungen der Ausdruck „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (ebd.) zu verwenden.

Im segregierenden Bildungssystem Deutschlands (vgl. Powell & Pfahl, 2012) ist die Differenzlinie *ability – disability* mit pädagogischen Konventionen und Normalitätserwartungen verwoben, die eine starre Versäulung zwischen einem allgemeinbildenden Bildungssystem und einem sonderpädagogischen Fördersystem bzw. zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und internen Angeboten von Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe vorsehen und (re)produzieren. Die Umsetzung der UN-BRK mit der Leitidee der Inklusion fordert diese Versäulung heraus und insofern eine neue Raumordnung ein.

2 „Mehrheit“ wird nicht als zwangsläufig quantitativ definierte Überzahl an Personen verstanden, sondern als diejenigen, die die Definitionsmacht über die Zuordnung von Personen zu entweder der sozialen Gruppe „Mehrheit“ oder „Minderheit“ besitzen (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 104).

3. Folgerungen aus der Inklusions-Agenda für ein sozialraumanalytisches Vorgehen

Aus der bildungspolitischen Forderung der Inklusion ergeben sich unmittelbare Folgerungen für die Erwachsenenbildung, zu denen die Neujustierung des öffentlichen Auftrages an diese gehört: Wie können bzw. müssen institutionalisierte Lernorte wie bspw. Volkshochschulen unter der Maßgabe von Inklusion gestaltet werden, damit sie gesellschaftliche Zugehörigkeit, Teilhabe und autonome Lebensführung für alle Mitglieder der Gesellschaft gewährleisten?

Ein sozialraumanalytisches Vorgehen aufgreifend, werden soziale Räume als „Handlungs- und Aneignungszusammenhänge“ (Kessl & Reutlinger, 2010d, S. 46) verstanden. Aneignung meint, sich vorhandene Räume anzueignen – also auch, diese eigentätig zu schaffen (vgl. Deinet, 2010). Für dieses Raumverständnis grundlegend ist ein *relationales Raumkonzept* (vgl. Löw, 2001).

Es setzt als analytische Prämisse das Verständnis von Raum als einen sozialen Raum, der sich über die Verschränkung von materiellen *und* symbolischen Komponenten konstituiert (vgl. ebd., S. 15). Die Definition, Raum als „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (ebd., S. 224, H.i.O.) zu verstehen, eröffnet eine analytische Trennung zwischen Raum und Ort. „Ort“ meint in Abgrenzung zu „Raum“ einen konkretisierten Platz, der den territorialen Bezugspunkt für Prozesse der Herstellung von Räumen liefert als auch selbst in solchen Prozessen als Ergebnis (immer wieder) hervorgebracht wird (vgl. ebd., S. 198).

So sind z.B. Volkshochschulen *institutionalisierte Lernorte* der Erwachsenenbildung, d.h. sie sind institutionalisierte *Angebote* für Lehrende und Lernende zur Aneignung eines Ortes unter einer „pädagogischen Prämisse“ (Kraus, 2010, S. 46). Allein die Bereitstellung eines pädagogischen Ortes konstituiert noch keinen Lernort. Erst die Aneignungsprozesse der Akteurinnen und Akteure im pädagogisch konzipierten Bedingungsgefüge von Lernenden, Lehrenden, sozialen Objekten, Wissen(srepräsentationen) und pädagogischen Medien lassen „*pädagogische Räume* als soziale Räume der Vermittlung und Aneignung von Wissen“ (ebd., H.i.O.) entstehen.

An einem solchen Ort sind zugleich vielfältige Räume denkbar, d.h. Ort und sozialer Raum sind nicht deckungsgleich: Unterschiedliche Menschen und/oder soziale Gruppen können, aufgrund von abweichenden Prozessen der relationalen (An-)Ordnung, den gleichen Ort für die Konstitution von höchst andersartigen Räumen nutzen (vgl. Löw, 2001, S. 224). So mag die lokale Volkshochschule zwar physisch in der Nähe einer Vielzahl von Bewohnerinnen und Bewohnern des Nahbereichs sein, doch im sozialen Raum für einige einen alltäglichen Aneignungs- und Bildungsraum repräsentieren, für andere aufgrund vielfältigster Barrieren (sozioökonomische, körperliche, milieuspezifische usw.) eine scheinbar unerreichbare Welt.

Ein sozialraumanalytisches Vorgehen versteht einen Ort des Lernens wie eine Volkshochschule als mehr als ein von erwachsenen Lernenden, Lehrenden und pädagogischen Materialien geteiltes Territorium. Die Handlungs- und Aneignungszusammenhänge der Akteurinnen und Akteure sind zugleich Ausdruck vorherrschender Raumordnungen und Komponenten der Raum(re)produktion, wie das folgende Kapitel illustriert.

4. Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten in der Erwachsenenbildung

4.1 Historische Formation: Sonder-Räume für Lernende mit Beeinträchtigungen

Die Konstituierungsprozesse der traditionellen Raumordnung stellen eine bis heute wirkmächtige historische Formation dar. Deutschland übernahm im Zuge der Aufklärung und des Aufbaus formaler Bildung mit der Einrichtung von Hilfs- und Sonderschulen als räumlich segregierten Lernorten (zunächst Sonderschulen für hörgeschädigte Kinder) ab Mitte des 18. Jahrhunderts eine Vorbildfunktion in der Zuerkennung von Lernfähigkeit auch von als beeinträchtigt klassifizierten Kindern und damit im Aufbau eines sonderpädagogischen Fördersystems (vgl. Powell & Pfahl, 2012). Gleichzeitig wurde das Grundmuster der Segregation etabliert.³

3 Segregation meint eine räumliche Trennung zwischen Gebäuden u.Ä., Separation eine Trennung innerhalb z.B. eines Gebäudes (vgl. Powell & Pfahl, 2012, S. 3).

Im 19. Jahrhundert folgte eine Epoche der Anstaltsgründungen. Im Zuge dessen wurden gegen Ende des Jahrhunderts auch erwachsene Menschen mit Beeinträchtigungen in Großeinrichtungen, wie z.B. den Alsterdorfer Anstalten in Hamburg, aufgenommen und nicht nur verwahrt, sondern unterrichtet und in Werkstätten, in der Landwirtschaft und einer Gärtnerei beschäftigt (vgl. Evangelische Stiftung Alsterdorf, 2015).

Leitmotiv der Raumordnung *Sonder-Räume für Lernende mit Beeinträchtigungen* war (und ist) in diskursiven wie materiellen Formen eine *segregierende Schutzlogik*. Das Ziel von Segregation ist eine Schaffung möglichst homogener Räume (vgl. Löw, Steets & Stoetzer, 2008, S. 39). Homogenität entspricht dem Paradigma des Wohlfahrtsstaates, gesellschaftliche „Normalität“ gewährleisten zu wollen, ergo Abweichungen zu problematisieren und über wohlfahrtsstaatliche Normalisierungsstrategien zu beheben bzw. sozial zu ordnen (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 75f.).

Dies bedeutete u.a. die Einrichtung von räumlich segregierten Orten des Lernens und damit eine zweifache Segregation: die pädagogisch legitimierte Trennung als eigene Zielgruppe von den als „normal“ klassifizierten Lernenden sowie die physische Trennung vom Lebensraum der Mehrheitsbevölkerung durch (mehr oder weniger) geschlossene Großeinrichtungen fast ausschließlich in den Außenbezirken von Städten oder gänzlich im ländlichen Raum.

Reproduziert wurde diese segregierende Schutzlogik durch die Gründung einer eigenen pädagogischen Expertenschaft, den „Hilfsschullehrern“ und „Hilfsschullehrerinnen“, mit eigenem Verband (ab 1898). Im Verbandsorgan „Die Hilfsschule“ (ab 1908) erfolgte im professionellen Diskurs die Kopplung von Schutz und Segregation. Zum einen sollten der öffentliche Raum und das Allgemeinwohl geschützt werden vor einer als abweichend, beeinträchtigt und die soziale Ordnung störend klassifizierten pädagogischen Klientel:

Für die Volksschule bedeutet die Hilfsschule Befreiung von schwachbegabten Schülern, die den Unterrichtsfortschritt hemmen und die Stimmung herabdrücken. (...) Es werden dann z.B. blutarme „Schlafmützen“, choreatische „Ruhestörer“ und epileptische „Bettnässer“ nicht mehr unverdienterweise getadelt, bestraft und verachtet, sondern als Kranke behandelt (Die Hilfsschule, 1908, S. 4; zit. n. Pfahl, 2011, S. 85).

Zum anderen wurde eine paternalistische Herrschaftslogik „zum Wohle“ jener Klientel etabliert. Indem Menschen mit Beeinträchtigungen symbolisch der Status „Kranke“ zugewiesen wurde, konnte die gesellschaftliche Festschreibung ihres Defizitstatus durchgesetzt werden. Gleichzeitig fand eine Legitimierung der Praxis statt, sie über eine Segregation präventiv vor sozialer Ausgrenzung und Anfeindung zu schützen (pervertiert im nationalsozialistischen Regime als nicht mehr nur schutzbedürftig, sondern „lebensunwert“).

Ein erster Umbruch erfolgte in den 1970er Jahren, als Menschen mit Beeinträchtigungen im Zuge der allgemeinen Zielgruppenorientierung der Erwachsenenbildung als eigenständige Zielgruppe „entdeckt“ wurden. Dies erfolgte zumeist defizitorientiert als sogenannte Rand- oder Problemgruppe. Die Zuordnung versprach ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit, realisierte sich aber primär als gemeinsame, einmalige Begegnung unter dem Schirm sozialer oder kultureller Themen (vgl. Lindmeier, 2003; Heimlich & Behr, 2009, S. 814). Zielgruppenarbeit trug in dieser Form eher zur sozialen Befriedung und zu wohlfahrtsstaatlichen Normalisierungsstrategien mit dem Ziel von Homogenität, d.h. homogenen Lerngruppen, bei. Die Komponenten der Sonder-Räume blieben bestehen, seien es räumlich segregierte Großeinrichtungen oder Lernangebote fast ausschließlich organisiert als „Separationsmodell“ (Lindmeier, 2003, S. 33): Einrichtungen der Behindertenhilfe ohne primären Erwachsenenbildungsauftrag halten das Erwachsenenbildungsangebot vor, durchgeführt meist als interne Maßnahmen (z.B. in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen).

Das schließt nicht aus, dass Segregationsstrategien zur Schaffung möglichst homogener Räume an institutionalisierten Orten des Lernens über die systematische Exklusion bestimmter Adressatinnen und Adressaten bzw. Teilnehmenden didaktisch-methodisch sinnvoll und der Profilierung sowie dem Bestandserhalt der Einrichtung dienen können. Auch exklusive Formate haben ihre pädagogische Berechtigung. Sind sie jedoch Ausdruck der traditionellen Raumordnung und des gängigen „Idylls von Inklusion/Exklusion“ (Schreiber-Barsch, 2009), das eine Versäulung von Lernräumen ohne die Option einer Gestaltung und Infragestellung gesellschaftlicher Zuordnungen durch die als defizitär Etikettierten fortschreibt, liegen sie quer

zu den Leitlinien eines inklusionsförderlich definierten öffentlichen Raumes des lebenslangen Lernens.

4.2 Umbrüche: auf dem Weg zu inklusiven Lernorten

Die aktuelle Gemengelage zur „inkludierenden Erwachsenenbildung“ (Kil, 2012, S. 20) ist höchst ambivalent: Eine rudimentäre empirische Datenlage (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 182ff., 194) steht neben einem sich ausdifferenzierenden Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft (vgl. u.a. Kronauer, 2010a; Burtscher, Ditschek, Ackermann, Kil & Kronauer, 2013). Letztere hatte die professionell-disziplinäre Verantwortlichkeit für das Aufgabenfeld über Jahrzehnte der Behindertenpädagogik überlassen. In der Erwachsenenbildungspraxis wiederum stellen momentan wenige Volkshochschulen viele Angebote bzw. viele Volkshochschulen wenige Angebote inklusiver Erwachsenenbildung bereit (vgl. Ditschek & Meisel, 2012, S. 30).

Eine Raumordnung *inkluisiver Bildungsräume* umfasst demgegenüber verschiedene Aspekte und manifestiert die Mehrdimensionalität von Inklusion:

- die *räumlich-materielle* Dimension barrierearmer regulärer Lernorte,
- die *funktionale* Dimension adäquater didaktisch-methodischer Settings für alle,
- die *soziale* Dimension voraussetzungsloser Zugehörigkeit mit dem Angebot kollektiver Lernformate,
- die *personale* Dimension autonomer, sinnstiftender Lebensführung und Teilhabe an lebenslangem Lernen,
- die *gesellschaftliche* Dimension als Zuerkennung der Bürgerrechte an alle sowie
- die *organisatorische* Dimension, die die bisherigen Logiken von Bildungsmanagement, Professionalisierung des Personals, Organisations- und Qualitätsentwicklung grundsätzlich infrage stellt (in Anlehnung an Lindmeier, 2003, S. 30f.).

Die Zielsetzung veränderter Teilhabemöglichkeiten kommt hierbei nicht ohne ein sozialetisches Wertverständnis aus, denn der Begriff „Inklusion“ setzt nicht per se eine normative Rahmung (vgl. Schreiber-Barsch, 2015).

Lernorte werden nicht automatisch besser oder versprechen gerechte Nutzungsmöglichkeiten, indem sie als „inklusive“ tituliert werden. Voraussetzung bleibt, das jeweilige pädagogische Bedingungsgefüge auf das ihm unterlegte normative Verständnis von Inklusion sowie auf die Passung mit den Bedarfen und Bedürfnissen der Lernenden zu prüfen.

Ein erwachsenenpädagogisches Erkenntnisinteresse ließe sich weiter ausdifferenzieren mit dem von Reutlinger und Wigger (2010, S. 16ff.) entwickelten *Ordnungsmodell vom Sozialraum*. Es eröffnet eine analytische Trennung zwischen drei Zugängen in der Einflussnahme auf den Sozialraum:

- über *Orte* und deren konkrete, architektonische (Neu-)Gestaltung,
- über *strukturelle Steuerungsprozesse* wie bspw. die bildungspolitische Ratifizierung der UN-BRK oder Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozesse (vgl. Ditschek & Meisel, 2012; Kückler, 2010; Booth & Ainscow, 2002) und
- über *Menschen*, also der Arbeit mit Lehrenden und Lernenden, denen entlang einer inklusionsförderlichen Konvention neue Handlungs- und Aneignungsoptionen in sozialen Räumen eröffnet werden.

Nur das Verständnis eines interdependenten Verhältnisses zwischen diesen Modi der Einflussnahme kann schließlich aufzeigen, unter welchen Bedingungen ein Ort des Lernens tatsächlich für die dort vorfindlichen Personen zu einem temporären Lernort werden kann (vgl. Kraus, 2015/i.E.). Die von Kraus geleistete Aufschlüsselung in die Elemente „Infrastruktur, Atmosphäre, Wissensträger und Ko-Präsenz“ fächert das *subjektspezifische* Bedingungsgefüge *inklusive Bildungsräume* auf. Es konstituiert sich weder allein über Infrastrukturen (z.B. Rollstuhlrampe) noch über die reine Ermöglichung der Präsenz von erwachsenen Lernenden mit Beeinträchtigungen an Orten des Lernens.

„Dabei sein“ ist in diesem Falle nicht alles, sondern würde Inklusion sprichwörtlich exkludieren: in Praktiken der traditionellen Raumordnung wie Angeboten sozialer Begegnung mit reduzierter Lernzielerwartung oder inklusiven Lernangeboten als wiederum exkludiertem Teilbereich eines regulären Erwachsenenbildungsprogramms.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2011). Orte und Worte der Diversität – gestern und heute. In Allemann-Ghionda, C. & Bukow, W.-D. (Hrsg.). *Orte der Diversität* (S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) (Hrsg.). *Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: BMBF.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Abgerufen von www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf (10.03.2015).
- Burtscher, R., Ditschek, E.J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (2013) (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der sozialen Frage*. Konstanz: UVK.
- Deinet, U. (2010). *Aneignungsraum*. In Reutlinger, C., Fritsche, C. & Lingg, E. (Hrsg.). *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 35–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditschek, E.J. & Meisel, K. (2012). *Inklusion als Herausforderung für die Organisation*. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 30–33.
- Evangelische Stiftung Alsterdorf. (2015). *Eine bewegte Geschichte*. Abgerufen von www.alsterdorf.de/fileadmin/alsterdorf/img/layout/Alsterdorf_Historie.pdf (10.03.2015).
- Heimlich, U. & Behr, I. (2009). *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl.) (S. 813–826). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010a). *Raubilder. Transformierte Räumlichkeiten und deren Thematisierungsformen*. In Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.). *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Aufl.) (S. 75–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010b). *Sozialraum*. In Reutlinger, C., Fritsche, C. & Lingg, E. (Hrsg.). *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 247–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010c) (Hrsg.). *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010d). *Die (sozialpädagogische) Rede von der Sozialraumorientierung*. In Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.). *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Aufl.) (S. 39–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kil, M. (2012). *Stichwort: „Inkludierende Erwachsenenbildung“*. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 20–21.
- Kraus, K. (2010). *Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung*. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 46–55.

- Kraus, K. (2015/i.E.). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2010a) (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2010b). *Inklusion – Exklusion*. In Kronauer, M. (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Küchler, F. von (2010). *Inklusion selbst entwickeln*. In Dollhausen, K., Feld, T.C. & Seitter, W. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 331–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindmeier, C. (2003). *Integrative Erwachsenenbildung*. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), S. 28–35.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M., Steets, S. & Stoetzer, S. (2008). *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie* (2. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- People First. (2015). *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.* Abgerufen von www.people1.de/was_mensch.html (10.03.2015).
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: Transcript.
- Powell, J.W. & Pfahl, L. (2012). *Sonderpädagogische Fördersysteme*. In Bauer, U., Bittlingmeyer, U.H. & Scherr, A. (Hrsg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–740). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reutlinger, C. & Wigger, A. (2010). *Das St. Galler Modell – eine Denkfigur zur Gestaltung des Sozialraums*. In Reutlinger, C. & Wigger, W. (Hrsg.). *Transdisziplinäre Sozialraumarbeit* (S. 13–54). Berlin: Frank & Timme.
- Schreiber-Barsch, S. (2009). *Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Lgoik des Unvernehmens*. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), S. 59–69.
- Schreiber-Barsch, S. (2015). *Teilhabe, Inklusion, Partizipation*. In Dinkelaker, J. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 191–198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schroer, M. & Wilde, J. (2010). *Ort*. In Reutlinger, C., Fritsche, C. & Lingg, E. (Hrsg.). *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 181–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. & Windolf, P. (2009) (Hrsg.). *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN-BRK – UN-Behindertenrechtskonvention. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen von www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101 (10.03.2015).
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (10.03.2015).
- United Nations. (2006). *Conventions on the Rights of Persons with Disabilities*. Abgerufen von www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (10.03.2015).

Eva-Christina Edinger/Ricarda T.D. Reimer

Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume

Die Einführung mobiler Endgeräte, allen voran der massentauglichen Smartphones und Tablets, stellt ein Schlüsselmoment in der Entwicklung der Internetnutzung dar, in besonderer Weise im Bereich des mobilen, web-basierten Lernens. Mobile Hard- und Software bietet nicht nur nahezu allgegenwärtigen Zugang zum Internet (vgl. zanox Mobile Performance Barometer, 2013), die mobile Nutzung erfährt einen deutlichen Zuwachs (vgl. u.a. Initiative D21, 2012; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2012; BFS Schweiz, 2010; Willemse, Walter & Süss, 2014). Immer mehr (Lern-)Aktivitäten finden unterwegs statt, wie beispielsweise lesen oder im Internet surfen (vgl. Net-Metrix, 2012, S. 1). Besonders der Integration von Tablets in Lehr-Lernsettings wird in Hochschulen (vgl. Lozza, 2014) und Schulen ein immer größerer Stellenwert beigemessen (vgl. Horizon Report Europe, 2014).

Mit dem virtuellen Raum erschließt sich eine technologiebasierte Raumkomponente, deren theoretische Fundierung im Folgenden dargestellt wird. Auf Basis des relationalen Raumbegriffs (vgl. Löw, 2001) wird der virtuelle Raum in einem neuen Raumkonzept funktional verortet. Im Forschungsdiskurs als auch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist – vor dem Hintergrund der mobilen Internetnutzung – diesem Raumkonzept besonders Rechnung zu tragen.

Im Zentrum der folgenden theoretischen Annäherung stehen hybride Lernumgebungen, die sich durch die Kombination von materiellen und virtuellen Raumkomponenten auszeichnen. Darauf aufbauend können Lernumgebungen (hier synonym zu Lernräumen) in der Erwachsenenbildung mit Blick auf die veränderten Gestaltungsmöglichkeiten von Lernprozessen und deren Organisation weiterentwickelt werden.

1. Materieller, virtueller und sozialer Raum

Das Verständnis von Raum als relational hat sich gegenüber jenen des absoluten Raums (Containermodell) und des relativen Raums durchgesetzt und ist inzwischen interdisziplinär verankert (vgl. Löw, 2001; Löw, Steets & Stotzer, 2007; Schroer, 2006; Damir-Geilsdorf & Hendrich, 2005). Raum lässt sich demnach definieren als „eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (Löw, 2001, S. 154, H.i.O.), deren Struktur durch den Menschen – als *conditio sine qua non* – konstituiert wird und die zugleich wiederum strukturierend auf das Handeln des Menschen einwirkt. Aus dieser Dualität von Struktur und Handeln (vgl. Giddens, 1988) lässt sich folgern: Raum ist zugleich Resultat und Bedingung von Handlung. Zwei Prozesse sind dafür zentral: Spacing und Syntheseleistung. Spacing bezeichnet das

Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen. (...) Es ist ein Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen (Löw, S. 158).¹

Diese Platzierungen wiederum werden vom Menschen sinnstiftend verknüpft, wodurch Raum entsteht. Dieses Verknüpfen wird als Syntheseleistung bezeichnet (vgl. ebd., S. 158ff.).

„Spacing“ und „Syntheseleistung“ lassen sich auf drei Raumkomponenten konkretisieren: Erstens materieller Raum, zweitens virtueller Raum – bei Löw nur angedacht (2001, S. 95) – sowie drittens sozialer Raum. Diese drei Komponenten werden durch den Menschen in ihren Relationen erfasst und als Gesamtes als Raum konstituiert.

Der *materielle Raum* umfasst architektonische und technische Artefakte und ist sensuell erfahrbar (Edinger, 2013, S. 55). Wir sind leiblich präsent in der Welt (vgl. Merleau-Ponty, 1974) und nehmen diese in Bezug auf die Erreichbarkeit anderer Menschen und Güter (um in Löws Sprache zu bleiben) auch leiblich wahr. In der Phänomenologie von Luckmann

1 Bei Bourdieu findet sich das Spacing bereits einige Jahre zuvor im Begriff der „Lokalisierung“ (vgl. 1997).

und Schütz ist dies verankert im Begriff der Lebenswelt der aktuellen (gegenwärtigen) Reichweite (vgl. Schütz & Luckmann, 1975). Die aktuelle Reichweite wird charakterisiert durch die Wirkung, die der Mensch in dieser durch sein Handeln entfalten kann; diese „Wirkzone“ kann durch den Gebrauch von Hilfsmitteln (also beispielsweise Aspekten des virtuellen Raums) erweitert werden „bis sie die technologischen Grenzen der jeweiligen Gesellschaft erreicht hat“ (ebd., S. 58f.). Mit Rückbezug auf den relationalen Raumbegriff wird deutlich, dass das Herstellen von Relationen immer subjektiv und situativ ist.

Der *virtuelle Raum* ist eine metaphorische Bezeichnung für (Re-)Präsentationen im Internet, seien dies dreidimensionale virtuelle Welten wie etwa Second Life, Augmented Reality oder Videokonferenzräume (bspw. Adobe Connect, Skype), Lern-/Kollaborationsplattformen oder Social Networks. Mittels mobiler Endgeräte sind virtuelle Räume inzwischen fast omnipräsent.

Der *soziale Raum* als dritte Komponente beschreibt in Anlehnung an Bourdieu (2007) das soziale Gefüge, das unter anderem auf Alter, Geschlecht, Bildungsbiografie und Milieuzugehörigkeit basiert, wodurch die eigene Position in Relation zu anderen Personen und deren Relationen zueinander fassbar werden. Die Position im sozialen Raum wirkt sich auch auf die subjektive Wahrnehmung des materiellen und virtuellen Raumes aus (und somit auf die Syntheseleistung).

Aus diesen drei Komponenten setzt sich – in der vorliegenden Perspektive – Raum als Ganzes zusammen, wobei sich die bereits angesprochene Dualität von Struktur und Handeln exemplifizieren lässt: Die subjektive Wahrnehmung von Raum und das damit verbundene Handeln unterscheiden sich, wenn sich auch nur eine einzige Komponente verändert. In Bezug auf Bildungsprozesse bedeutet dies: Die gleichen didaktischen Methoden und der gleiche Inhalt wirken anders, je nachdem wie sich die materielle, die virtuelle und die soziale Raumkomponente des Lehrens und Lernens je einzeln als auch in Kombination gestalten.

Inwiefern die drei Komponenten in die Syntheseleistung einbezogen werden oder nicht, ist abhängig von der subjektiven Wahrnehmung, Relevanzzuschreibung und „Wirkzone“. Bezogen auf Lernkontexte beschreibt Luckin (2014) dies als „*Zone of Available Assistance (ZAA)*“, die alle den

Lernenden zur Verfügung stehenden Ressourcen (materiell, sozial, virtuell) umfasst.

2. Thirdspace: Hybridisierung materieller und virtueller Räume

Besondere Aufmerksamkeit wird im Folgenden den Komponenten des virtuellen und materiellen Raums geschenkt. Sie sind als gleichgestellt zu betrachten, vom Begriffspaar „virtuell“ versus „real“ ist abzusehen, da der virtuelle Raum ebenfalls real existiert.² Verbindet man den materiellen und den virtuellen Raum, sind eine Addition sowie eine Kombination denkbar. Werden materielle und virtuelle Räume addiert, stehen sie beziehungslos nebeneinander. Werden sie jedoch kombiniert, also miteinander vernetzt, entsteht ein neuer, hybrider Raum, der sich gerade durch die Vernetzung beider Raumkomponenten auszeichnet. Dieser lässt sich mit Sojas Begriff „Thirdspace“ (1996) fassbar machen. Der Thirdspace stellt die Schnittmenge von materiellem und virtuellem Raum dar. Sie ist weder nur das eine, noch das andere, noch die Addition, sondern vielmehr die Kombination, das Übereinanderlegen dieser beiden Raumkomponenten.

Aus der Kombination bzw. Hybridisierung der Raumkomponenten ergeben sich neue Fragestellungen der Raumeignung sowie der Sinnzuschreibung der in ihnen verorteten Aktivitäten und deren Rückbindung an die Identitätskonstruktion der Menschen im Raum (die empirische Überprüfung stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar). Werden beide zu Thirdspaces vernetzt – ermöglicht durch die ständige Online-Präsenz bspw. mittels Smartphones – entstehen neue Identitätsprozesse. Teil dieser Prozesse sind beispielsweise (Re-)Präsentationen unseres Selbst in Social Networks wie LinkedIn und Facebook oder eigenen Websites und Blogs. Der eigenen Gegenwart an materiellen sowie virtuellen Orten wird Sinn zugeschrieben; Aspekte beider Komponenten werden aufgegriffen und in

2 Dass der „strikte Gegensatz zwischen real und virtuell“ nicht haltbar ist, erkennt Schroer bereits vor knapp zehn Jahren (2006, S. 253). Kritik am virtuellen Raum ist zumeist einem euklidischen Raumbegriff geschuldet und somit mit einem relationalen Raumbegriff hinfällig (ebd., S. 257).

die eigene Biografie eingearbeitet im Sinne einer „Biographisierung“ (vgl. Lackner-Pilch & Pusterhofer, 2005, S. 282).

Hier lässt sich das Konzept der „Third Culture“ (vgl. Pollock & Van Reken, 2009) fruchtbar machen. So sind beispielsweise Konferenzteilnehmende nicht nur die physisch im Vortragsraum anwesenden Personen, sondern zugleich Personen, die via Twitter das Konferenzgeschehen kommentieren und im virtuellen Raum die Diskussion anreichern, durch beispielsweise weiterführende Links auf Websites oder Blogposts. Diese Diskussion kann nicht nur parallel (als Addition) stattfinden, sondern als Kombination einbezogen werden in den materiellen Raum, etwa über eine Twitter-Wall, auf die die Referierenden Bezug nehmen. Die auf diese Weise am virtuellen als auch materiellen Konferenzgeschehen Teilnehmenden schreiben Aktivitäten in beiden Räumen Sinn zu und schaffen durch ihr Handeln Relationen zwischen ihrer physischen als auch ihrer virtuellen Identität als Twitter-Anwenderinnen und -Anwender oder Bloggerinnen und Blogger.

Überträgt man die vorhergehenden Ausführungen auf Lernkontexte, so besteht die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit, Lehr-Lernumgebungen künftig als Thirdspaces zu verstehen.

3. Annäherungen der Erwachsenenbildung zum Thirdspace

Innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft gewinnt der *spatial turn* unter Bezugnahme auf interdisziplinäre Beiträge an Bedeutung (vgl. u.a. Nolda, 2006; Faulstich & Bayer, 2009; Kraus, 2010). Wenngleich Nolda bereits im Jahr 2006 den relationalen Raumbegriff im pädagogischen Diskurs aufgriff, wurden dennoch zunächst vorrangig die architektonische Gestaltung und Einrichtung von Lernumgebungen thematisiert (vgl. Ludwig, 2012).

In der Praxis der Erwachsenenbildung zeigt sich, dass zunehmend hybride Lernumgebungen realisiert werden. Als Begriff für diese Veranstaltungsform hat sich „Blended Learning“ etabliert. An Kerres Begriff der „hybriden Lernarrangements“ (2002, S. 1ff.) wird deutlich, dass Präsenz- und Onlinephasen kombiniert und verzahnt werden (vgl. Reimer, 2004,

S. 268). In diesen Lernumgebungen als Thirdspaces aus materiellen und virtuellen Raumkomponenten sind sowohl das lernende Subjekt als auch der Lerngegenstand, der Inhalt, als zentrale pädagogische Aspekte zu definieren. In der konkreten Umsetzung zeigt sich, dass Lernumgebungen dynamische Konstrukte sind,

Raum [ist] nicht länger als gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen und damit [ist] von Räumen auszugehen, die es nicht immer schon gibt, sondern die erst durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht werden (Schroer, 2006, S. 275).

Die Lernenden entscheiden situativ, welche Raumkomponenten in die Lernumgebung einbezogen werden, sie werden so zu „Jongleurinnen und Jongleuren“ im Thirdspace.

3.1 Subjektorientierung im Thirdspace

In der Erwachsenenbildungsforschung steht die Subjektorientierung in einer langen Tradition (vgl. Faulstich & Zeuner, 2005). Besondere Aufmerksamkeit errang der Subjektbegriff in der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis zu Beginn der 1980er Jahre. Der Fokus wechselte von der Institutionen- und Vermittlungsseite auf die Aneignungsseite und somit auf die Teilnehmenden. Diese wurden als eigenständige und mündige Individuen mit biografischen Erfahrungen wahrgenommen, die sich basierend auf ihren eigenen Interessen ins Verhältnis zu „Welt“ setzen *können*.

In einem Interview mit Arnold führt Holzkamp zu seiner 1993 vorgelegten Lerntheorie aus:

Nach den gängigen Vorstellungen kommt es zum Lernen dann, wenn Lernprozesse (...) von dritter Seite initiiert werden. Ich bin demgegenüber der Auffassung, dass intentionales Lernen nur dann zu Stande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat (Interview abgedruckt in Faulstich & Ludwig, 2004, S. 29).

Verbindet man das Konzept des Thirdspace mit der subjektorientierten Lerntheorie Holzkamps, wird zukünftig folgende Frage im Zentrum der Ausführungen stehen:

Wie kann der Einzelne dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also aus dem primären alltäglichen Handlungszusammenhang heraus, eine Lernproblematik auszugliedern? (Ludwig, 2006, S. 14).

3.2 Thirdspace – Perspektiven für den Lehr-Lerndiskurs

Im Sinne einer Weiterentwicklung, die das Konzept des Thirdspace einbindet, ist es notwendig, die Subjektorientierung unter Berücksichtigung der Kritik der Vernachlässigung der Inhalte beizubehalten. So führt beispielsweise Forneck aus, dass mit der Subjektorientierung eine Auflösung des klassischen didaktischen Dreiecks von „Inhalt, Lehren und Lernen“ einhergeht (Forneck, 2004, S. 7) und somit zu einem inhaltsleeren Diskurs avanciert. Grundsätzlich wird damit auch die Frage aufgeworfen, ob

mit dieser didaktischen Dekonstruktion ein professioneller Bedeutungsverlust verbunden ist. Die Profession hat nicht mehr die Verfügung über die Bestimmung der Inhalte und ihre Relationierung mit den Methoden des Lernens (ebd., S. 9).

Ebenso wird gegenüber der konstruktivistischen Erwachsenenbildung (vgl. u.a. Arnold & Siebert, 2006) eine „Inhaltslosigkeit“ konstatiert (vgl. u.a. Pongratz, 2009).

Lehner führt den Diskurs mit der Frage nach einer „neuen Inhaltlichkeit“ (vgl. 2013) fort. Eine Didaktik, die den Fokus auf Vermittlung richtet und Voraussetzungen schafft, um Lernenden ein für sie begründetes Lernen zu ermöglichen, könnte etwa die Vermittlungsdidaktik darstellen (vgl. Faulstich & Zeuner, 1999, S. 52). Dies bedeutet, den Lernenden ihre Lernprozesse sichtbar und bewusst zu machen – mit Sicht auf das Verhältnis, die Strukturen, die Gesellschaft und das Individuum. Somit werden sie befähigt, ihre Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf ihre eigenen Lebensbedingungen und -umgebungen sowie die anderer zu reflektieren und einzubinden. Das jeweils eigene Lernen wird somit über die inhaltliche Auseinandersetzung zu einem Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden. Die virtuellen Räume stellen dabei nicht nur Werkzeuge, sondern – im Sinne des Kulturraums Internet – auch Gegenstände einer inhaltlichen Auseinandersetzung dar, die über die fachspezifischen Grenzen hinausge-

hen. Diese explizite inhaltliche Einbindung kann die Stärkung der Selbstlernkompetenz der Lernenden für ein lebenslanges Lernen im Thirdspace ermöglichen.

4. Schlussfolgerungen für die Gestaltung hybrider Lernumgebungen

Subjektiv sinnvolle hybride Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung werden allen drei Raumkomponenten gerecht und bieten den Lernenden sinnstiftende Verknüpfungen an. Das bedeutet im Umkehrschluss für jene, die Lernumgebungen gestalten, dass der materiellen als auch der virtuellen Raumgestaltung gleichermaßen Aufmerksamkeit gewidmet wird. Trotz mobiler Endgeräte und virtueller Raumkomponenten „spielt der materielle Raum, in dem wir uns befinden, eine entscheidende Rolle“ (Edinger, 2014, S. 13). Je nach Kontext werden für das Lernen und Arbeiten unterschiedliche materielle Räume bevorzugt, es wird zwischen verschiedenen Räumen gewechselt; Bachmann u.a. (2014) nennen das Aufsuchen geeigneter materieller Räume „Lernwandern“. Ferner sollte für virtuelle Räume gelten, was für materielle bereits erkannt wird: Es gibt nicht die *eine* Lernumgebung, die für alle (Lern-)Kontexte und Fachkulturen gleichermaßen geeignet ist (vgl. in Bezug auf Bibliotheken: Dipelhofer, 2014, S. 15).

Sowohl im materiellen als auch im virtuellen Raum ist die Rezeption von Schwellen und deren Überwindung bzw. die daraus resultierende Exklusion sozial bestimmt, unter anderem durch Bildungshintergrund, Sozialisation, zur Verfügung stehendes W-LAN, Medienkompetenz und Kostenstruktur von Bildungsangeboten.³ Gerade zur Überwindung der genannten Schwellen ist die Vermittlung einer Medien- und Informationskompetenz im Sinne einer kritisch-reflexiven Mediennutzung essenziell; diese kann auch in der Erwachsenenbildung nicht fraglos vorausgesetzt werden, sondern sollte hier als integraler Bestandteil jedweden Bildungsangebots betrachtet

3 Für Schwellen am Beispiel von Bibliotheken siehe Edinger (2013), zum digitalen Gap, bedingt durch fehlenden Zugang zu Hard-/Software und Breitbandinfrastruktur vgl. Rifkin (2000).

werden. Empirische Analysen im Kontext der Hochschullehre lassen auf zum Teil gravierende Defizite in der ICT-Kompetenz schließen (vgl. Edinger, Reimer & van der Vlies, 2013), die aufgrund des Bildungskontextes dieser sozialen Gruppe doch überraschend sind. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Befund bei anderen Zielgruppen in der Erwachsenenbildung ähnlich darstellt.

Ebenso gehört eine vom Endgerät unabhängige Funktionalität der virtuellen Räume zu den Rahmenbedingungen, so dass diese mit verschiedenen Geräten genutzt werden können und Medienbrüche bei Gerätewechseln – wie etwa nicht nahtlos fortsetzbare Anwendungsprozesse durch unterschiedliche Nutzungsoberflächen und Funktionalitäten – bestenfalls gar nicht auftreten (vgl. Edinger & Reimer, 2013). Hybride Instrumente, die analoge und digitale Arbeitsschritte zusammenführen (vgl. Biörnstad, 2013), bieten überdies die Möglichkeit zur Vermeidung von Medienbrüchen.

Der Mensch aber bleibt die *conditio sine qua non* für die (Lern-)Raumkonstitution. Hybride Lernumgebungen und -settings müssen sich an den Bedarfen (und zuweilen auch an den Bedürfnissen) der Lernenden orientieren. Lernende sind sich ihrer Lernprozesse nicht immer bewusst; umso bedeutsamer ist es, Lernumgebungen zu gestalten, die flexibel auf individuelle (Lern-)Anforderungen und Kontexte reagieren. Für eine professionell ausgerichtete, zeitgemäße Erwachsenenbildung sind neben einer entsprechenden ICT-Infrastruktur zwingend erwachsenen- und medienpädagogische Expertise notwendig (vgl. Edinger, Reimer & van der Vlies, 2013, S. 4). Ebenso ist ein grundsätzliches Verständnis hybrider Lernumgebungen im Sinne von Thirdspaces wesentlich, die virtuelle und materielle Räume kombinieren.

Die genannten Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und -bildner sind verbunden mit einem höheren Aufwand und daraus resultierenden Motivationsbedarfen. Die Konzeption und Umsetzung von (virtuellen) Lernumgebungen (zumal als Open Educational Resources) werden bisher kaum honoriert (vgl. Reimer, 2009; Reimer & Edinger, 2014, S. 270ff.), noch im Rahmen der Entwicklung von Karrieren im Bereich Erwachsenenbildung berücksichtigt.

Literatur

- Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bachmann, G., Brandt, S., Kaufmann, H., Röder, H. Schwander, U. & Šherlak, T. (2014). *Moderne Lernumgebungen für den Campus von morgen. Das Projekt ITSI*. In Šherlak, T., Kaufmann, H. & Bachmann, G. (Hrsg.). *Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen* (S. 17–52). Münster: Waxmann.
- BFS Schweiz (o.J.). *Internetnutzung in der Schweiz*. Abgerufen von <http://bit.ly/1zc8h1w> (11.03.2015).
- Biörnstad, B.C. (2013). *Collaborative Sessions: Combining Analogue and Digital Tools*. *UX – User Experience Magazine* (4), S. 20–21.
- Bourdieu, P. (1997). *Ortseffekte*. In: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.). *Das Elend der Welt* (S. 159–168). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2007): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (18. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Damir-Geilsdorf, S., Hartmann, A. & Hendrich, B. (Hrsg.) (2005). *Mental Maps – Raum – Erinnerung. Kulturwissenschaftliche Zugänge zum Verhältnis von Raum und Erinnerung*. Kulturwissenschaft. Forschung und Wissenschaft. Münster: LIT.
- Dippelhofer, S. (2014). *Das Bibliothekssystem der Universität Gießen. Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme*. *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung* (9).
- Edinger, E.-C. (2013). *Wissensraum, Labyrinth, Symbolischer Ort. Die Universitätsbibliothek als Repräsentation der Wissenschaft*. (Nicht-veröffentlichte Dissertation). Universität Konstanz.
- Edinger, E.-C. (2014). *Die Bibliothek ist kein Museum. Die Vernetzung und Gestaltung von Wissensräumen als Aufgabe öffentlicher Büchereien im digitalen Zeitalter*. *Neue Zürcher Zeitung*, 09.04.2014, S. 13.
- Edinger, E.-C. & Reimer, R. (2013). *Vernetzte Räume. Vom Bücherregal zur Bibliothek 2.0. Neue Standorte und Perspektiven*. *Neue Zeitschrift für Bibliothekskultur* (1), S. 27–36.
- Edinger, E.-C., Reimer, R. & van der Vlies, S. (2013). *Teach the Teachers. E-Learning in Further Education for Lecturers in Higher Education*. *IEEE Technical Committee on Learning Technology (TCLT) Bulletin* (4), S. 2–5.
- Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.) (2009). *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2005). *Entwicklung, Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“*. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (6), S. 129–144. Abgerufen von <http://bit.ly/1zc8cuU> (11.03.2015).
- Forneck, H. (2004). *Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion*. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 4–14.

- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution einer Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum Kritische Psychologie* (20), S. 5–36.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In: Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.). *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Horizon Report Europe (2014). Schools Edition. Abgerufen von <http://bit.ly/1vx9rVO> (11.03.2015).
- Initiative D21 e.V. (2012). (N)ONLINER-Atlas 2012. Abgerufen von www.initiatived21.de/portfolio/nonliner-atlas (11.03.2015).
- Kerres, M. (2002). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hrsg.). *Handbuch E-Learning*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Abgerufen von http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/kombi-hybridenLA_0.pdf (11.03.2015).
- Klär, K. & Perry, T. (2012). Trendreport E-Reading 2012. Abgerufen von <http://bit.ly/1BXo1HV> (11.03.2015).
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 46–55.
- Lackner-Pilch, A. & Pusterhofer, M. (2005). Gestaltung. In: Kessel, F., Reutlinger, C., Maurer, S. & Frey, O. (Hrsg.). *Handbuch Sozialraum* (S. 279–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehner, M. (2013). Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (20). Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf (11.03.2015).
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M., Steets, S. & Stoetzer, S. (2007). *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lozza, D. (2014). *Das papierlose Studium*. Abgerufen von www.digitallernen.ch/2014/06/das-papierlose-studium (11.03.2015).
- Luckin, R. (2014). EOR Model and Design Framework. Abgerufen von <http://bit.ly/1LQ6A3Z> (11.03.2015).
- Ludwig, J. (2012). Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. Anforderungen an Bildungsräume. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 26–29.
- Ludwig, J. (2006). Lernen als Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe. *Education permanente* (2) S. 14–16.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). *KIM-Studie 2012*. Abgerufen von www.mpfs.de/index.php?id=548 (11.03.2015).
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumeignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2), S. 313–334.
- Pollock, D. & Van Reken, R. (2009). *Third Culture Kids. Growing up Among Worlds*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.

- Pongratz, L.A. (2009). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reimer, R. (2004). *Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung*. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1), S. 265–271.
- Reimer, R. (2009). *Wissen teilen – Mythos, Rhetorik oder neue Erkenntnisse?* In *Open Source Jahrbuch e.V.* (Hrsg.). *Proceedings der Berlin Open 2009: Wissen, Vernetzung, Innovation*. Berlin: Lehmanns Media. Abgerufen von <http://ig.cs.tu-berlin.de/ma/maul/ap/Proceedings-DerBerlinOpen2009-2011-12-05.zip> (11.03.2015).
- Reimer, R. & Edinger, E.-C. (2014). *Open Schweiz – eine (selbst-)kritische Einschätzung aktueller Initiativen und Projekte zum Themenfeld Open Education Resources (OER)*. In *Missomelius, P., Sützl, W., Hug, T., Grell, P. & Kammerl, R.* (Hrsg.). *Medien Wissen Bildung. Freie Bildungsmedien und Digitale Archive* (S. 257–276). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Rifkin, J. (2000). *Access. Das Verschwinden des Eigentums*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Darmstadt: Luchterhand.
- Soja, E.W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell.
- Willemse, I., Waller, G. & Süss, D. (2014). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Abgerufen von <http://bit.ly/ZfFO0n> (11.03.2015).
- zanox Mobile Performance Barometer 2013. Abgerufen von <http://bit.ly/1LQ6vgF> (11.03.2015).

Peter Faulstich

Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen

Menschen leben und lernen nicht im luftleeren Raum. Sie bewegen sich in duftenden, tönenden, leuchtenden, schmeckenden und fühlbaren Räumen: auf Straßen, Plätzen und Märkten, in Wohnungen und an Arbeitsplätzen, in Sälen, Stadien und Discos. Leben – also auch Lernen – findet nicht in leeren, sondern sowohl in erlebten als auch in gelebten Räumen statt. Dies hat z.B. Muchow in ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow & Muchow, 1935; Nachdrucke 1978, 1998, 2012; Überblick bei Faulstich-Wieland & Faulstich, 2012) wegweisend untersucht. Raum wird in einer solchen Perspektive als Kontext des Lernens begriffen und als Thematik von Lernprozessen aufgenommen. *Kontextualität* ist hier das Stichwort (vgl. Faulstich & Bayer, 2009; Faulstich, 2013a; Faulstich & Bracker, 2015).

Raumzeitlichkeit ist eine Perspektive der Kontextualität des Lernens. Sie kann betrachtet werden als Spektrum von Aspekten der Bedeutsamkeit. Raumzeitlichkeit ergibt sich aus der Bedingtheit durch Lebensräume, die aber erst zu Lernräumen werden, wenn die Subjekte diesen für sich selbst Sinn zuweisen. Getreu der subjektwissenschaftlichen Grundeinsicht, dass Lernen angestoßen wird durch Diskrepanzen, Probleme und offene Fragen, treten dann *Raumkonflikte* in den Vordergrund. Es geht um Formen der Aneignung von Raum, die divergierenden und konträren Interessen folgen. Diese werden zum Lernimpuls. Was folgt aus der Kontextualität des Lernens im Raum und ihrer Situativität am Ort für die Erwachsenenbildung? Und: Was ergibt sich aus der raumzeitlichen Kontextualität des Lernens für die Gestaltung der eigenen Biografie? Hier geht es um Einsichten über die eigenen Lebenschancen im Raum – der Stadt, der Landschaft, des Vororts, im Stadtteil. In den Vordergrund rückt die Frage, den Stellenwert des lokal bzw. regionalen Kontexts für die Entfaltung der Biografie durch Lernmöglichkeiten zu begreifen. Welcher Rahmen wird als hemmend, welcher als fördernd erfahren? Welche divergierenden Interessen artikulieren sich bei Strategien der Aneignung? Welche Konflikte provozieren Lernanlässe, die

zur Reflexion der eigenen Position führen? Zugespitzt: Gibt es lernförderliche Räume?

Am Beispiel von Lernforschungsprojekten bezogen auf Hamburger Stadtteile (ausführlich Faulstich, 2013b; Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012) wird im Folgenden eine Untersuchung potenzieller Lernorte im städtischen Lebensraum im Hinblick auf Lernanstöße vorgestellt. Dabei liegt der Fokus nicht auf institutionellen Lerneinrichtungen. Vielmehr wird in nicht-institutionenbezogener Perspektive danach gefragt, welche potenziellen Lernthematiken der Sozialraum bietet und wie sich diese an Orten konkretisieren und dabei Konflikte provozieren und den Sozialraum so zum Lernort machen.

1. Raumkonzepte

Konzepte und Systematiken zur begrifflichen Bearbeitung der Raumfrage gibt es in Fülle (vgl. Günzel, 2013; Kessl & Reutlinger, 2008; Oßenbrügge & Vogelpohl, 2014). Sie haben fortschreitend eine *realistische, topologisch-analytische Behältervorstellung* aufgegeben, die auf einer Einordnung von Körpern an Stellen im Raum beruht (*Positionsraum*) und die unterstellt, dass Raum (auch Zeit) unabhängig vom Handeln da sei. Diesem Konzept gegenüber steht eine *konstruktivistische* Tradition, in der Raum aus den Beziehungen von Leibern hervorgebracht wird. Raum ist relativistisch gesehen allein das Ergebnis von Anordnungs- und Bewegungsverhältnissen (*Interaktionsraum*).

Die Systematik der Raumbegriffe kann unterschiedlichen Dimensionen folgen. Verbreitet hat sich vor allem Löw's „Raumsoziologie“ (2001) und ihre Unterscheidung von absoluten, relativistischen und relationalen Raummodellen (ebd., S. 14ff.). Sie bezieht sich auf einen alten philosophischen Streit zwischen Newton und Leibniz um absoluten oder relativen Raum. Angedeutet wird eine Lösungsformel, indem Löw den *relationalen Raum* zwischen dem Raum, in dem wir leben, und dem Raum, den wir handelnd herstellen, setzt. Das Konzept des relationalen Raums ist für die Frage, wie lernende Subjekte vorhandene Räume erfahren, ein brauchbarer Ausgangspunkt.

Um die Spaltung in absolutistische und relativistische Standpunkte zu überwinden, richtet ein sowohl auf Handeln als auch auf Verhältnisse bezogener *kritisch-pragmatistischer Ansatz* seinen Fokus sowohl auf durch Perception und Interaktion entstehende Ordnungen von Personen als auch auf die jeweils gegenständlich-strukturell räumlichen Bedingungen. Untersucht wird, wie Raum in Wahrnehmungs-, Erinnerungs- oder Vorstellungsprozessen hergestellt wird und sich zugleich als gesellschaftliche Struktur verfestigt und dann erlebt wird (*Praxisraum*). Der Grundgedanke ist, dass Individuen als soziale Akteurinnen und Akteure handeln (und dabei Räume herstellen), ihr Handeln aber an vorgegebene ökonomische, rechtliche, soziale, kulturelle und letztlich materielle räumliche Strukturen gebunden ist. Räume sind somit Resultat von Handlungen und zugleich vorgegebene Struktur, das heißt, Räume können Handlungen – auch Lernhandlungen – sowohl begrenzen als auch ermöglichen.

Im Anschluss daran bleibt zu fragen, wie diese formale Systematik in Theorie einbezogen und für Empirie geöffnet werden kann. Gehen wir von einem subjektorientierten Ansatz aus, dann bietet sich der Anschluss an phänomenologische und kritisch-materialistische, praxeologische Konzepte an.

1.1 Phänomenologische Aspekte der Raumvorstellung

Der phänomenologische Ansatz ist hilfreich, um einen erfahrungsbezogenen Raumbegriff zu entfalten, der sich öffnet für gesellschafts- und bildungswissenschaftliche Empirie für Prozesse der Herstellung und Aneignung von Raum. So wird die Raumdiskussion an die Lerndebatte anschließbar.

Konzeptioneller Ausgangspunkt ist der phänomenologische Begriff des Leibes und die Feststellung: *Leiblichkeit* ist die unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens. Somit ergibt sich immer eine Bestimmtheit der Körper im Raum und in der Zeit, in die das Denken verflochten ist. Es wird in dieser Denktradition eine Differenz aufgemacht zwischen dem intentional fungierenden *Leib*, der zu etwas hingewendet ist, den wir spüren und mit dem wir uns bewegen, und den dinglichen „bloßen“ *Körpern*. Der französische Phänomenologe Merleau-Ponty (1945/1974) betont 1945, dass *überhaupt kein Raum für mich wäre, hätte ich keinen Leib*.

Räume werden in phänomenologischer Sicht körperlich (auch virtuell) erfahren, sie werden gleichzeitig denkend entworfen und sie werden, Körper und Denken verflechtend, leiblich, intentional und situativ vorgestellt. Sie öffnen – oder schließen – Wahrnehmungsräume, Vorstellungsräume, Handlungsräume und auch Lernräume.

1.2 Kritisch-materialistische, praxeologische Raumvorstellungen

Kritisch-materialistische, praxeologisch gewendete Raumforschung ist in Deutschland im internationalen Vergleich relativ gering ausgebildet. Kaum bekannt ist hierzulande im Diskurs der Erwachsenenbildung insbesondere die Diskussion innerhalb der kritisch-materialistischen westeuropäischen Geografie. Der Begründer der „Radical Geography“, der französische Marxist Lefebvre, entwickelte seine Theorie des Raumes in den 1970er Jahren (vgl. 1972/2014). Er versteht Raum in den Dimensionen von Materialität, Bedeutung und gelebtem Raum – insgesamt als Produkt sozialer Praxis. Raum gilt weder als an sich und außerhalb der Gesellschaft existente Sache, noch als reine Idee ohne Verbindung zur Materialität der Welt. Demnach ist Raum kein „da draußen“ vorliegendes Sinnesobjekt, aber eben auch kein reines Gedankenkonstrukt, sondern das *Produkt konkreter sozialer Praxen*.

Lefebvres zentrale These zur Produktion des Raums lautet: Der Raum ist ein Produkt. Mit der „Produktion des Raums“ werden die menschliche Praxis und das Raumkonzept selbst miteinander verbunden; demnach wäre eine Vorstellung des Raums, die von den gesellschaftlichen Verhältnissen abstrahiert wird, eine theoretische Amputation. Lefebvres Raumtheorie besteht aus drei Aspekten: räumlichen Praktiken, Repräsentationen des Raums und Räumen der Repräsentation, als drei Ebenen, die miteinander verbunden sind (räumliche Praxis, konzipierter Raum und Repräsentationen in Räumen). Gelebter Raum entsteht wiederum im Zusammenspiel dieser drei Ebenen. Er ist nicht als Anschauung einer feststehenden Anordnung von materiellen Objekten und Artefakten zu verstehen, sondern als das praktische, *sowohl physische als auch mentale und symbolische Herstellen* von Beziehungen. Dies wird fortgesetzt in der Fokussierung auf die zentrale Relevanz gesellschaftlicher Konflikte für die Vorstellung von Lebens- und Lernräumen.

Der Geograf Belina fragt daran anschließend, welche spezifische Relevanz Raum in sozialen Praxen einnimmt. Im Anschluss an die 1. Feuerbachthese von Marx betrachtet er Raum nicht als Gegenstand der *Anschauung*, als physische Materialität, sondern als Ergebnis sinnlich menschlicher *Tätigkeit*. Belina warnt aber auch vor der Gefahr eines vulgärmarxistischen „Raumfetischismus“ (2013, S. 27ff.), bei dem der Raum als etwas außer der Gesellschaft stehendes konzeptualisiert wird, das als vorgegebenes Ding einwirke. Gleichzeitig wendet er sich gegen eine Denkweise, in der der physisch-materielle Raum gelehnet wird, er nennt das „Raumexorzismus“ (ebd., S. 37ff.). Auch Belina geht es um die Herstellung und Aneignung von Raum durch räumliche Praxen. Er unterscheidet zwischen Materialität und Bedeutung: Raum ist sowohl in seiner Materialität als auch in seiner Bedeutung durch gesellschaftliche Praxen konstituiert; er kann produziert, kontrolliert und angeeignet werden.

Neu in Belinas Ansatz ist der hohe Stellenwert von Konflikten: Von „Raumstrategien“ und „Raumkonflikten“ spricht er, wenn räumliche Praxen gegen konkurrierende andere eingesetzt werden. In Hamburg sind herausragende Beispiele solcher Konflikte der Kampf um die Hafestraße, die „Rote Flora“ und die „Esso-Häuser“. Die Produktion des Raums beruht auf den Konflikten zwischen Subjekten, Organisationen und Institutionen, welche über ungleiche Potenziale von Macht verfügen.

1.3 Kritisch-pragmatistische, praxeologische Raumvorstellung als konzeptioneller Ausgangspunkt von Empirie

Als Resultat der vorgestellten Diskussion um Leib, Praxis und Konflikt beziehe ich mich auf ein kritisch-pragmatistisches Raummodell, das die Verbindung zu Lernen durch den Bezug auf die Herstellung von Räumen erhält, das die Praxis der Raumnutzung und Herstellung betont und Raumkonflikte als Lernanlässe aufgreift. Hier werden Handlungsmöglichkeiten und -alternativen in den Vordergrund gestellt. Vor allem in Raumkonflikten entstehen Impulse, umzulernen. Lernen bezieht sich in der Folge auf konkurrierende Formen der Raumaneignung an konkreten Lernorten.

Aufgeworfen sind damit bislang empirisch kaum bearbeitete Fragen nach der systematischen und theoretischen Relevanz von Lernorten, um

einen raumtheoretisch rückgebundenen Ansatz zu Lernorten zu entwickeln und Lernräume zu gestalten.

2. Lernorte im sozialen Raum: Beispiele der Erkundung Hamburger Stadtteile

Grundlegend für die Lernforschungsprojekte zu Hamburger Stadtteilen, die u.a. im Schanzenviertel und in Barmbek-Süd durchgeführt worden sind, ist die Unterscheidung Muchows bezogen auf erstens Leben im Raum, zweitens auf „Erleben“, d.h. Herstellen, und drittens des Raums, den wir handelnd ausfüllen (Muchow, 1935/2012, S. 76). Unsere Ansätze empirischer Erfassung orientieren sich an der von Muchow eingesetzten Methodenvielfalt zur Untersuchung des *Lebensraums* mit weiterentwickelten Erhebungsverfahren (ausführlich Faulstich, 2013b; Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012).

Die Untersuchung folgt einem kritisch-pragmatistischen Raumverständnis und versucht dies mit der Erfahrung einzelner Lernorte durch die Lernenden und eine resultierende Methoden-Triangulation zu verfolgen: (1) sozialstatistische Daten über den Stadtteil (Altersstrukturen, Rentneranteil, Kinderanteil, Migrantenquote, Arbeitslosengeld II-Empfänger, Mietpreise, Wahlverhalten); (2) Betrachtungen von Aneignungsversuchen (z.B. Graffiti); (3) Erstellen „narrativer Landkarten“ (*mental maps*); (4) Begehungen vor Ort (Fußwege, Verkehrsmittel, Ruheräume); (5) Gespräche mit Akteurinnen und Akteuren (Passantinnen und Passanten, Expertinnen und Experten, Verwaltung, Initiativen, Vereine).

Diese Methodenkombination ermöglicht es, die Bedeutung von Lernorten im sozialen Raum zu erfassen. Lernorte sind in dieser Terminologie konkrete Lokalisierungen im sozialen Raum. Sie kennzeichnen situative Aspekte *lernförderlicher* Konstellationen. Im Folgenden werden die drei erstgenannten Zugänge exemplarisch vorgestellt.

2.1 Sozialstatistische Merkmale

Um die Verhältnisse in einem Sozialraum zu kennzeichnen, würde man traditionell z.B. so vorgehen: Das Schanzenviertel ist ein Hamburger Stadtteil

im Bezirk Altona. Die Fläche beträgt etwa 0,5 Quadratkilometer. 2009 lebten dort 7.610 Personen. Der Anteil von Menschen mit nicht-deutschem Pass ist mit 21,4 Prozent gegenüber der gesamten Stadt Hamburg hoch. Der Erwerbslosenanteil ist mit 7,6 Prozent höher als der Durchschnitt Hamburgs mit 6,1 Prozent. Das Alter der Bevölkerung ist niedriger.

Die sozialstatistischen Analysen belegen auch immer wieder die Selektivität und deren lokale Reproduktion, Stichwort: Bildungsarmut. Für Hamburg gibt es einen regionalen Bildungsatlas,¹ der die räumlichen Disparitäten im Bildungsgeschehen mithilfe aufbereiteter statistischer Kennzahlen abbildet. Solche Daten kennzeichnen den Rahmen, in dem sich konfliktäre Raumeignung vollzieht. Hauptmerkmal ist die sich immer wieder zeigende soziale Segregation auch bei Lernmöglichkeiten.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich in allen erkundeten Vierteln ein massiver wohnungs- und nutzungsstruktureller Wandel durch Gentrifizierung vollzogen (vgl. Twickel, 2010). Zwischen 1980 und 2008 wurde das Schanzenviertel als Sanierungsgebiet ausgeschrieben und z.T. luxuriös saniert. Die Mieten steigen seitdem unaufhörlich, was dazu führt, dass sich nur noch einkommensstarke Haushalte Wohnraum in dieser zentralen Innenstadtlage leisten können. Miet- werden in Eigentumswohnungen umgewandelt und Büro- und Gastronomieflächen auf Kosten von Wohnraum ausgeweitet. Dadurch werden weniger Verdienende aus dem Viertel verdrängt; der Anteil der ausländischen Bevölkerung nimmt ab.

Im Kern geht es um Auseinandersetzungen um die Nutzung des öffentlichen Raums: Das Schanzenviertel war und ist – weil populär – ein Zentrum räumlicher Verteilungskämpfe, Barmbek-Süd ist eher ruhig. Man kann Unterschiede festmachen an den Symbolen der „Roten Flora“ (Schanzenviertel) einerseits und der „Hamburger Meile“ (Barmbek-Süd) andererseits. Die „Rote Flora“ ist ein Mythos der Alternativen. Ihre Tradition als 1888 eröffnetes Tivoli-Theater hat sie weitergegeben an die Hausbesetzerinnen und Hausbesetzer. Sie steht für den Widerstand gegen Gentrifikation und ökonomische Vernutzung des Stadtraums. Für Besucherinnen und Besucher von außerhalb ist die „Rote Flora“ eine Pilgerstätte für „alternatives Feeling“.

1 Vgl. URL: www.hamburg.de/bsb/regionaler-bildungsatlas-hamburg

Die im Frühjahr 1970 eröffnete „Hamburger Meile“ ist hingegen ein riesiges Einkaufszentrum an der sechsspurigen Ausfallstraße Richtung Norden. Wenn im einen Fall die Alternativszene sich öffentlich bemerkbar macht, ist im andern Fall eher ein Rückzug ins Private vorherrschend, der durch Konsumismus geprägt ist.

Schon im sozialstatistischen Untersuchungsansatz der Raumentwicklung wird deutlich, dass solche Prozesse keineswegs nur als Sachzwang verlaufen. Es gibt immer ein Spektrum von Entwicklungsmöglichkeiten, welche unterschiedlichen Interessen der Raumnutzung unterliegen.

2.2 Graffiti-Betrachtungen

Die „Schanze“ ist eine Hochburg der Sprayer-Szene in Deutschland. Die Graffitis sind zugleich Dokumente des Widerstands und der Verteidigung des öffentlichen Raums wie auch der Aneignung des Stadtteils durch Alternative. Gegen die als Einschränkung wahrgenommene zunehmende kommerzielle und private ökonomische Vernutzung und Vereintönigung der Lebenswelten werden Grenzüberschreitungen versucht. Graffitis sind Formen der Aneignung des öffentlichen Raums und dokumentieren Konflikte zwischen alternativen Aneignungsversuchen. In der Schanze finden sich meist illegale Graffitis und die Szene wird von Polizei und Wachpersonal verfolgt – so Sprayer im Gespräch. Folglich entsteht beim Sprayen hoher Stress, aber auch ein besonderer Kick. Das Spiel mit dem Verbotenen macht die Aktivitäten attraktiv und umgibt sie mit einem Nimbus von „Underground“. Zugleich sind Graffitis Formen der Raumaneignung, die auf hohe Aggressions-, Konflikt- aber auch Ironiepotenziale verweisen.

In Barmbek-Süd findet man vergleichsweise wenige Graffitis – meist mit formalen Symbolen und kaum mit Bildern. Es gibt an den langen Ausfallstraßen nach Hamburg-Nord nur wenige markante Orte, die zur Darstellung anregen.

2.3 Narrative Landkarten

Als geeigneter Ansatz, um Empirie in die Diskussion um Lernräume zu bringen, bietet sich die Methode der „narrativen Landkarte“ (*mental map*) an, die von Anfang an mit Raumsymbolik arbeitet und sinnliche Erfahrung präsentiert. Mit selbst gezeichneten oder gemalten Karten werden

die bedeutsamen Lebens- und Lernräume von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, auch Älteren, im Viertel, im Stadtteil, im Dorf oder in der Region sichtbar gemacht.

Das Konzept der *mental maps* geht zurück auf den Stadtforscher und -planer Lynch („The image of the City“, 1960). Der Einsatz von narrativen Landkarten zur Untersuchung von Lebens- und Lernräumen wurde für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft ausgebaut von Behnken und Zinnecker:

Das Verfahren der narrativen Landkarte besteht aus einer Kombination von Zeichnung und biografischem Interview (narratives und Leitfadenterview). Kinder und Erwachsene werden aufgefordert, ihren vorgestellten oder erinnerten Streifen zeichnerisch und erzählend darzustellen (Behnken & Zinnecker, 2010, S. 5).

Wir haben eine spezifische Variation der Methode versucht (vgl. Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012). Erarbeitung und Auswertung narrativer Landkarten erfolgen für zwei Schritte: der narrativen *Stegreifskizze* mit Erläuterungen und der Nachfrage im *Gruppengespräch*. Für eine angemessene Interpretation bleibt es darüber hinaus notwendig, die Untersuchung einzubinden in weitere abstützende Erhebungen.

Die Teilnehmenden wurden jeweils aufgefordert, eine Karte der Viertel zu zeichnen. Hierbei zeigt sich, welche Orte als wichtig eingeschätzt werden: Eine *Landkarte* des Schanzenviertels zeigt z.B. die Wahrnehmung einer jungen Frau, die zum ersten Mal im Stadtteil war. Sie nähert sich von außen und strukturiert das Viertel durch die Bahnlinie. Über U- oder S-Bahn kommt man im Schanzenviertel an. Die Strecke ist seitlich voller Graffiti. Als wichtigstes, beschriftetes Gebäude wird die „Rote Flora“ als Symbol herausgehoben, wobei die Zeichnung keinerlei Ähnlichkeit mit dem ehemaligen Theaterbau hat. Die Straßen bleiben abstrakt, folgen nicht der Form eines Stadtplans. Herausgehoben wird das Messegelände am Rand der „Schanze“. Die Skizze ist eingespannt zwischen zwei Spiel- und Sportplätzen. Es geht um die Erfahrung einer Besucherin, die ihre vorher gehörte oder angelesene Vorstellung wiederfindet.

Der Lebensraum einer Bewohnerin der Sternschanze stellt sich völlig anders dar. Sie lebt diesen Raum und hat ihre alltägliche Routine auf der

Zeichnung eingebracht: von ihrem Job, über den türkischen Supermarkt, die Post, drei Plattenläden, acht Kioske und die Wohnung des besten Freundes. Die Bahnlinie ist ebenfalls eingezeichnet. Die „Rote Flora“ steht in der Mitte der Zeichnung, ebenfalls ohne jede besondere Kennzeichnung. Insgesamt wird die Form eher den gewohnten Stadtplänen angeglichen.

Man sieht im Vergleich, wie sich – im wahrsten Sinne des Wortes – Vorwissen in die Darstellung der Erfahrung drängt. Keinesfalls wird nur Wahrgenommenes gezeichnet. Die Darstellungen greifen immer schon auf Wissen zurück, das unterschiedlich ausgeprägt ist. Subjektive Raumwahrnehmung und objektiviertes, geteiltes Raumwissen verbinden sich. Zugleich wird deutlich, wie unterschiedlich Raumwahrnehmungen, -erfahrungen und -herstellung sind. Es gibt nicht zwei Subjekte, die den gleichen Raum leben.

3. Institutionalität und Intentionalität lernförderlicher Räume und Orte

Die Bestimmung von Lernorten als situierte Konstellationen von Lernmöglichkeiten im Kontext von Lernräumen macht es jedoch noch nicht möglich, die spezifische bildungswissenschaftliche Qualität der Lernräume und Lernorte präziser zu begreifen, also z.B. nach der *Lernförderlichkeit* von konkreten Arbeitsplätzen in einem Betrieb oder nach Lernen in Bibliotheken, Museen, Gedenkstätten, Theatern, Zoos, Sportvereinen u.a. zu fragen (vgl. Faulstich & Bayer, 2009). Was macht nun Orte in einem herausgehobenen Sinn zu Lernorten? Welche Anstöße können gestaltet werden, um *expansives Lernen* vor Ort zu vermitteln? Wird diese Frage dann zu einem ästhetischen Problem? Und als Hauptproblem: Können wir *Muster lernerder Rauman eignung* identifizieren?

Zweifellos wird immer kontextual gelernt (vgl. Faulstich & Bracker, 2015). Aber dieses Lernen kann sich beschränken auf Anpassung an vorgegebene Bedingungen – also zum *defensiven Lernen* werden. Förderlich für expansives Lernen werden Orte aber erst dann, wenn sie eine Offenheit der Aneignung zulassen bzw. diese offengelegt werden kann. Offenheit, Vielfalt und Bedeutsamkeit sind aber keineswegs gegeben, sondern sie werden erst von den Lernenden situativ ergriffen.

Bildungs-, besonders die Erwachsenenbildungswissenschaften haben immer schon eine praxeologische Dimension: nicht nur zu betrachten, sondern auch zu gestalten. Im Rahmen einer semantischen Systematik kann zwischen primären und sekundären Lernorten unterschieden werden (vgl. Faulstich, 2013b). Diese Differenz verweist auf einen ersten, aus bildungswissenschaftlicher Sicht wesentlichen Aspekt, und zwar die *Institutionalisierung* von Lernmöglichkeiten an Orten. Also auf das Maß, in dem ein Lernort sich auf die primäre Funktion, Lernen zu vermitteln, bezieht, und die Frage, inwieweit das offizielle Programm greift. Insofern sind Schulen, Universitäten und Weiterbildungsinstitutionen herausgehobene Lernräume. Aber die pädagogische Aufgabenstellung der Institution greift nie vollständig. Immer wird auch gelernt, sich einzuordnen, mit anderen umzugehen, sich angepasst zu verhalten, sich am Unterricht zu beteiligen. Alternativen, sekundären Lernorten werden vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben zugeschrieben. In Betrieben werden zunächst Güter und Dienstleistungen erstellt; im Museum geht es vorrangig um die Sammlung, an Gedenkstätten und Friedhöfen um Erinnerung oder Entsorgung des Todes. Gleichzeitig kann man vieles lernen über Geschichte, Bräuche, Biografien, Ökologie, Haltbarkeit von Steinen usw.

Mit alternativen Lernorten werden verschiedene Eigenschaften und auch Wirkungsvorstellungen assoziiert: Lebensnähe durch das Aufgreifen gesellschaftlicher Kontexte, Anschaulichkeit durch sinnliche Erfahrbarkeit oder verstärkte Möglichkeiten der Selbstbestimmung angesichts geringerer didaktischer Steuerung.

Unterschieden werden kann als zweiter Aspekt lernförderlicher Räume ihre *Intentionalität*, das Maß, in dem sich die Lernenden selbst auf Lernthematiken einlassen. Besucht man eine Geschichtswerkstatt, weil man am Einblick in das Archiv interessiert ist, oder weil es draußen regnet? Will man bei einem Besuch einer KZ-Gedenkstätte an die Opfer erinnern oder über die Geschichte des „Dritten Reiches“ lernen? Lerntheoretisch gesehen wird die Bedeutsamkeit von Lernräumen durch die Gründe der Lernenden vermittelt.

Widerstand in Raumkämpfen verändert die Perspektiven und wird zum Lernanlass. Erst bezogen auf die Lernförderlichkeit der Räume wird die Raumfrage zu einer bildungs- und besonders erwachsenenbildungswis-

senschaftlichen Thematik. Weitergehend können wir fragen: Welche Formen der Nutzung des Raums wollen wir?

Lernräume werden geöffnet, indem Nutzungsinteressen der Lernenden artikuliert werden und sich durchsetzen. Der Nachvollzug von Raumkämpfen zeigt die Vielfalt der Interessen auf, die auf alternative Lebensentwürfe verweisen. Das ist auch ein Aspekt des Lernens und öffnet die Augen für alternative Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten im Raum.

Literatur

- Behken, I. & Zinnecker, J. (2010). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim: Juventa.
- Belina, B. (2013). Raum. Münster: Dampfboot.
- Faulstich, P. (2013a). Menschliches Lernen. Bielefeld: Transcript.
- Faulstich, P. (2013b). Lebens- und Lernräume in der Großstadt. In Feld, T.C., Kraft, S., May, S. & Seitter, W. (Hrsg.). Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung (S. 15–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. & Bayer, M. (2009) (Hrsg.). Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA.
- Faulstich, P. & Bracker, R. (2015/i.E.). Lernen. Kontext und Biographie. Bielefeld: Transcript.
- Faulstich, P. & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. Der pädagogische Blick (4), S. 104–115.
- Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (2012). Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim: Beltz.
- Güntzel, S. (2013). Texte zur Theorie des Raums. Stuttgart: Reclam.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2008). Schlüsselwerke der Sozialraumanalyse. Wiesbaden: Springer.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2), S. 46–55.
- Lefebvre, H. (1972/2014). Die Revolution in den Städten. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Löw, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lynch, K. (1960). Das Bild der Stadt. Braunschweig: Ullstein.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1974). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Muchow, M. & Muchow, H. (1935). Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg: Martin Riegel.
- Obenbrügge, J. & Vogelpohl, A. (2014). Theorien der Raum- und Stadtforschung. Münster: Dampfboot.
- Twickel, C. (2010). Gentrifidingsbums oder eine Stadt für alle. Hamburg: Edition Nautilus.

Autorinnen und Autoren

Dipl.-Soz. Hanna-Rieke Baur, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“; Forschungsschwerpunkte: soziale und regionale Bildungsungleichheiten; hanna-rieke.baur@lifbi.de

Dipl.-Päd. Christian Bernhard, Doktorand an der Professur Fort- und Weiterbildung der Universität Bamberg, Leiter der Nationalen Koordinierungsstelle „EPALE“, Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim BiBB; Forschungsschwerpunkte: Regionalisierung und Organisationen der Erwachsenenbildung, Subjektorientierung, Evaluation und Controlling; bernhard@bibb.de

Prof. Dr. Helmut Bremer, Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen, Sprecher der Sektion Bildungssoziologie der DGS (mit Anna Brake); Forschungsschwerpunkte: politische Bildung und Partizipation, Milieuspezifität von (Weiter-)Bildung, qualitative Forschungsmethoden; helmut.bremer@uni-due.de

Prof. Dr. rer. pol. habil. Bernd Dewe, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, seit 2009 Leiter des internationalen und multidisziplinären Graduiertenkollegs „Wandlungsprozesse“; Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Wissensverwendungsforschung; bernd.dewe@paedagogik.uni-halle.de

M.A. Malte Ebner von Eschenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam; Forschungsschwerpunkte: politische Erwachsenenbildung, alltagsgebundenes Lernen von Erwachsenen, Methodologie qualitativer Sozialforschung; malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de

Dr. des. Eva-Christina Edinger, freiberufliche Wissenschaftlerin und Dozentin, zuletzt tätig an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz als Leiterin der Stabstelle Lehrentwicklung; Forschungsschwerpunkte: Raumsoziologie, Bibliotheken, materielle und virtuelle Lernräume, Usability und User Experience; eva.edinger@googlemail.com

Prof. Dr. Peter Faulstich, Dipl. Ing., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg seit 1995; Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungspolitik, Lernen Erwachsener, arbeitsorientiertes politikbezogenes Lernen, Lernräume; peter.faulstich@uni-hamburg.de

Dr. Marion Fleige, Leiterin des Programms „Programme und Beteiligung“ im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn; Forschungsschwerpunkte: Programme, Institutionen, Bildungsorte und -kulturen der Erwachsenen- und Weiterbildung; fleige@die-bonn.de

Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Genderforschung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, wissenschaftliche Ko-Leitung des Kompetenzzentrums für Studium und Beruf der Universität Koblenz-Landau; Forschungsschwerpunkte: Medien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Gender und Diversity/Inklusion, qualitative Dokumentenanalyse; hoffmann@uni-koblenz.de

Philipp Hoffmann; Heilerziehungspfleger, Student der Erziehungswissenschaften; ph.hoffmann@posteo.de

Dipl.-Sozialwiss. Mark Kleemann-Göhring, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen; Forschungsschwerpunkte: politische Bildung, Habitus- und Milieuforschung, Soziologie sozialer Ungleichheiten; mark.kleemann@uni-due.de

Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, ab 2015 Co-Leiterin des Instituts Weiterbildung und Beratung; Forschungsschwerpunkte: Lernorte und Aneignung, Educational Governance und Policy-Analysen, erwerbsorientierte Bildung; katrin.kraus@fhnw.ch

Dipl.-Päd. Laura Lücker, pädagogische Referentin für den ECDL (Europäischer Computerführerschein) bei der Dienstleistungsgesellschaft für Informatik (DLGI) 2012 bis 2014; Forschungsschwerpunkte: Übergänge innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen, Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz; lluecker@dlgi.de

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam; Forschungsschwerpunkte: pädagogisches Wissen und Handeln, Beratung, pädagogische Lernforschung; ludwig@uni-potsdam.de

Dipl.-Päd. Ewelina Mania, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Programme und Beteiligung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn; Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungsbeteiligung, Grundbildung und Literalität, Sozialraum in der Erwachsenenbildung; mania@die-bonn.de

Dipl.-Päd. Nikolaus Meyer; Doktorand am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Forschungsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Professionstheorie, Theorie und Praxis der Wissensgesellschaft, empirische Forschungsmethoden; ni.meyer@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Dortmund; Forschungsschwerpunkte: Videointeraktionsforschung, Biografieforschung, text- und bildwissenschaftliche Programmanalyse; sigrid.nolda@fk12.tu-dortmund.de

Dr. Martin Nugel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie; historische Bildungsforschung, pädagogische Architektur; martin.nugel@uni-bamberg.de

Dipl.-Päd. Ricarda T.D. Reimer, Leiterin der Fachstelle Digitales Lehren und Lernen in der Hochschule an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Leiterin der E-Learning-Kontaktstelle der Fachhochschule Nordwestschweiz; Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik, Medienpädagogik, 3D-Lehr-Lernräume; ricarda.reimer@fhnw.ch

Jun.-Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch, Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg und assoziierte Juniorprofessorin am UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (Hamburg); Forschungsschwerpunkte: internationale und vergleichende Erwachsenenbildung, Teilhabe und Inklusion/Exklusion, Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens; silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.de

Dr. Michaela Sixt, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Operative Leitung Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“; Forschungsschwerpunkte: soziale und regionale Bildungsungleichheiten; michaela.sixt@lifbi.de

Prof. Dr. Richard Stang, Professor für Medienwissenschaft an der Hochschule der Medien Stuttgart, Ko-Leiter des „Learning Research Centers“; Forschungsschwerpunkte: Lernwelten, Raum und Lernen, Organisationsforschung, Innovationsforschung; stang@hdm-stuttgart.de

Dr. phil. Daniel Straß, Habilitand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lehrtätigkeiten an verschiedenen Hochschulen, Forschungsschwerpunkte: bildungs- und religionsphilosophische Fragestellungen zur Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung; daniel.strass@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Ingrid Stöhr, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“; Forschungsschwerpunkte: soziale und regionale Bildungsungleichheiten; ingrid.stoehr@lifbi.de

Dipl.-Päd. Farina Wagner, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam; Forschungsschwerpunkte: (poststrukturalistische) Bildungstheorie, (Weiterbildungs-)Beratung, politische Erwachsenenbildung, qualitative Forschungsmethoden; farina.wagner@uni-potsdam.de

M.A. Johannes Wahl, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung; wahl@em.uni-frankfurt.de

Dr. Veronika Zimmer, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Programme und Beteiligung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn; Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache am Arbeitsplatz, arbeitsplatzbezogene Grundbildung, Diversität in Weiterbildungseinrichtungen, wissenschaftliche Weiterbildung, Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz; zimmer@die-bonn.de

Zusammenfassung

Subjekte bewegen sich und handeln in räumlichen Kontexten und konstituieren in ihrem Handeln Räume. Dies gilt auch für das Lernen von Erwachsenen und das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. Dennoch blieb der systematische Einbezug von Raumaspekten in die Erwachsenenbildungsforschung bisher eine Randerscheinung. Der vorliegende Band stellt die Kategorie Raum in den Fokus und arbeitet über die verschiedenen Beiträge ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung heraus. Er bündelt relevante Theoriediskurse, fasst aktuelle Forschungsergebnisse zusammen und liefert theoretische Fundierungen. Die Auseinandersetzung mit der Kategorie Raum in der Erwachsenenbildung erfolgt im vorliegenden Band nicht nur im Hinblick auf den physischen Lernort, sondern auch bezogen auf den Sozialraum, den digitalen Raum und den regionalen Kontext. Durch die Verschränkung der verschiedenen Perspektiven gelingt es, den Raumdiskurs in der Erwachsenenbildung aufzunehmen, die Bedeutung der Raum-Thematik für die Praxis und den wissenschaftlichen Diskurs zu „vermessen“ sowie grundlegende Forschungs- und Entwicklungsbedarfe aufzuzeigen.

Abstract

Subjects move and act in spatial contexts and through their actions, they create spaces. This also applies to adult learning and to the professional practice of adult education, yet the systematic incorporation of spatial aspects into adult education research to date has remained marginal. This publication takes the category of space as a focal point, with the various chapters defining and honing its meaning for adult education. It brings together the relevant theoretical discourses, summarizes current research findings and provides theoretical foundations. The category of space in adult education is examined here not only with reference to physical spaces of learning, but also to social space, digital space and regional context. With this combination of different perspectives, it is possible to advance the discourse on space in adult education, to “measure” the significance of the topic of space for practitioners and for scholarly discourse, and to pinpoint fundamental areas for further research and development.