



Editorial

Zur Verschränkung von Zeit und Raum in der Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung: RaumZeit in der Erwachsenenbildung

Sabine Schmidt-Lauff · Silke Schreiber-Barsch · Ekkehard Nuissl

© Der/die Autor(en) 2019

Bei der Konzeption der vorliegenden Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZfW) zum Thema RaumZeit in der Erwachsenenbildung gingen wir von der Annahme aus, dass Lernräume unaufhebbar in zeitliche Zusammenhänge eingebettet sind und dass umgekehrt jede zeitliche Lernerfahrung an räumliche Kontextualisierungen gebunden ist. Zugleich lässt sich nicht nur für die Erwachsenen- und Weiterbildung beobachten, dass wenige theoretische Ansätze (vgl. *Beitrag Alhadeff-Jones*) und noch weniger Forschungsarbeiten vorliegen, die beide Perspektiven systematisch miteinander verschränkt bearbeiten. So kommen Ritella et al. in ihrer grundlagentheoretischen Auseinandersetzung *Theorizing space-time relations in education: The concept of chronotope* (2017) zu dem Schluss: „we consider these spatial and temporal processes to be fused, requiring a co-ordinated analysis. Examining only space or only time could bias our understanding, given the reciprocal impact they can have on each other“ (Ritella et al. 2017, S. 51). Dieser blinde Fleck in theoretischen wie empirischen Arbeiten zur Verschränkung von Zeit und Raum ist im Zeitalter der Globalisierung – das heißt auch des Aufweichens territorialer, räumlicher wie zeitlicher Grenzen – überraschend und hat uns unter anderem dazu bewegt, dies zum Ausgangspunkt für ein Themenheft der ZfW zu machen.

S. Schmidt-Lauff (✉)

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: schmidt-lauff@hsu-hh.de

S. Schreiber-Barsch

Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: Silke.Schreiber-Barsch@uni-hamburg.de

E. Nuissl

Universität Florenz, Florenz, Italien
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

Berking (2008) hat in seinen differenzierten Auseinandersetzungen mit bestehenden soziologischen Ansätzen in der Analyse von Weltgesellschaft und Globalisierung ebenfalls die verbreitete und dauerhaft bestehende binäre Logik kritisiert: „Globalisierung wird als fortwährende Transformation von Territorialität in nicht-territoriale sozialräumliche Formen gedacht“ (2008, S. 131). Es fehle eine systematische Verschränkung des „*space of flows*“ (temporale Logik) und des „*space of places*“ (räumliche Logik), sodass eine tatsächlich relationale Rekonfiguration nicht stattfinde (ebd., S. 132).

Der Begriff „*space-time*“ wurde von Hermann Minkowsky bereits 1909 geprägt. In Auseinandersetzung mit Albert Einsteins spezieller Relativitätstheorie (1905) wollte er damit zum Ausdruck bringen, „dass räumliche Bestimmungen nicht unabhängig von zeitlichen vorgenommen werden können“ (Weidenhaus 2015, S. 17). Was Robert Levine in seinem Buch *Eine Landkarte der Zeit* (1999) kulturbezogen für unterschiedliche Umgangsformen mit und Konstitutionsformen von Zeit rund um den Globus erforscht und beschreibt, untersucht Gunter Weidenhaus (2015) für moderne Biographien in Deutschland. Die Suche nach einem Zusammenhang zeitlicher und räumlicher Konstitutionen im Rahmen von Biographien führt ihn zu der relational praxistheoretischen Festlegung: „Im Prozess des Biographisierens wird sowohl eine geschichtliche Struktur als auch eine räumliche Struktur des eigenen Lebens konstituiert. (...) Damit sind Biographien ein geeigneter Ort, um nach einem Zusammenhang von Geschichtlichkeitskonstitutionen und Raumkonstitutionen zu fragen“ (Weidenhaus 2015, S. 57).

Weitergehende „Raum-Zeit“-Analysen oder Systematiken gibt es bislang allerdings weder für die Bildungs- und Erziehungswissenschaft noch für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei bilden Raum und Zeit Grundkategorien der Erwachsenenbildung. Sie können unserer Ansicht nach nur relational gefasst werden. Das heißt, es geht um wechselseitige Verständigungsprozesse über eine spezifische Beziehungsqualität, die ihre Eigenschaftsausprägungen nicht substanziell besitzt, sondern erst in der gegenseitigen Verschränkung und immer wieder neu erzeugt. Mit Schäffter (2019) ließe sich dazu feststellen, dass Phänomene und Eigenschaften sich sowohl „intransitiv“ beschreiben lassen, als „substanziell zuzuschreibende Eigenschaften“, wie auch „transitiv“, das heißt als „ein Beziehungsmodus sozialer Praktiken“ (ebd., S. 2). Wir gehen also von einer Mehrschichtigkeit aus, die im Begriff „RaumZeit“ angelegt ist, aber aus differenten Kategorien (also Zeit und Raum) als interferierende temporale und räumliche Vollzugsordnungen entsteht (vgl. Schmidt-Lauff et al. 2019). Sowohl Raum als auch Zeit können bereits getrennt voneinander als historische, gestaltete, didaktisierte, umkämpfte, in- oder exkludierende sowie überaus kontingente Entitäten gefasst werden (vgl. zu Zeit: Schäffter 1993; Schmidt-Lauff 2008, 2012, 2019; vgl. zu Raum: Bernhard et al. 2015; Schreiber-Barsch und Fawcett 2017; Schreiber-Barsch und Bernhard-Skala 2018; Nuissl und Nuissl 2016). So entfalten zeitliche Phänomene, wie Wandel, Beschleunigung, Muße usw., wie sie in Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung und in empirischen Studien vielfach, aber oft lediglich implizit mitgeführt zu finden sind, sehr spezifische und zugleich wechselnde raumzeitliche Wirkungen (Zugänge, Situiertheit, In- oder Exklusion usw.). Jede auf Raum, auf seine Materialität, Artefakte, involvierten Personen oder auch Symboliken bezogenen Erfahrungen von Lernen ebenso

wie jeder Aneignungsprozess eines Ortes ist immer auch auf Zeit und auf zeitliche Muster bezogen. Unser Denken, Wahrnehmen und Handeln finden zeitlich und zugleich räumlich statt: Wir sind in der Zeit und in der Welt zugleich. Das drückt sich auch in den Gegenwartsphänomenen Flexibilisierung, Diskontinuität und Entgrenzung aus, weil diese – so auch unsere Ausgangsthese – die Dichotomisierung (zeitlich-räumlich) unterlaufen und stattdessen die gegenseitige Durchdringung, die Zusammenhänge und daraus entstehende Relationalitäten in den Blick rücken (vgl. Beitrag *Rosenow-Gerhard/Schröer*).

Allerdings werden sowohl Raum als auch Zeit in der Erwachsenenbildung zwar permanent mitgeführt, aber doch häufig nur implizit oder metaphorisch rekonstruiert. Wenn z. B. in der Programmatik des *lifelong* und *lifewide learning* lebenslaufspezifische Lernphasen erodieren, ist dies zeitliche wie örtliche Legitimation; kommunale Bildungslandschaften werden als nachhaltige (gemeint sind: dauerhafte, langfristige und vernetzte) Regionalstrukturen politisch ausgerufen; Curricula werden modularisiert und über Instrumente wie z. B. ECTS zeitlich attestiert. Und es werden – derzeit zunehmend – digitale Lernwelten gefordert, in denen immer noch die alten Paradigmen einer zeitlichen wie räumlichen Flexibilisierung zählen. Die digitalen Medien sollen neue Unabhängigkeiten von zeitlichen und räumlichen Strukturen und Präsenzen ermöglichen, sodass die klassischen Schnittstellen zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen fließend werden (Pietraß et al. 2005). Der Reiz des „flexiblen Zugriffs auf Wissen, so dass Lernbedarfe ‚just in time‘ in eben den Kontexten, in denen sie entstehen, auch gedeckt werden können,“ stellt eine deutliche Stärkung der „Lernerautonomie“ (Reglin 2002, S. 7) dar. Und „Human Computer werden Tandempartner in selbstorganisierten Lernprozessen“ (Erpenbeck und Sauter 2017, S. 29). Empirisches Wissen über diese räumlichen und zeitlichen Modulationen im Zusammenhang mit digitalen Medien ist jedoch rudimentär (vgl. Beitrag *Wendt/Manhardt*) und es zeigt sich bislang keine systematisch reflexive Verschränkung der beiden Kategorien miteinander.

Einen *temporal turn*, wie er im Nachgang zur Diskussion des sogenannten *spatial turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften gegenwärtig für die Geschichtswissenschaft diskutiert wird (vgl. Rothauge 2017), hat es in diesem Umfang so nicht gegeben – geschweige denn eine Zusammenführung beider. Lediglich zur Historizität finden sich reziproke Ansätze bei Jokila et al. (2015) und in einer theologisch bzw. kognitionspsychologisch fundierten Arbeit von De (2005) zur Unterscheidung von Räumlichkeit als ein „Nebeneinander der Dinge“ gegenüber Zeitlichkeit als ein „Nacheinander der Dinge“ (ebd., S. 350). Für die Bildungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung bleibt dies allerdings unbefriedigend, wie erste Arbeiten von bspw. Bukow et al. (2012) in Bezug auf Medienbildung andeuten. Die biographische Relevanz von Lernorten oder Lernzeiten wird oftmals erst im zeitlichen Kontinuum des Lebenslaufes oder durch territoriale Bewegungen des Lernsubjektes zwischen spezifischen Orten der Erwachsenenbildung erfassbar.

Genauso manifestieren sich im pädagogischen Gestalten von Lernräumen temporal-kollektive wie -individuelle Auslegungen zu Zeit, die wandelbar sind und zugleich disziplinären wie bildungspolitischen Bewegungen unterworfen werden.

Gut dokumentiert ist das Attribut der pädagogischen Gestaltung bereits in der erwachsenenpädagogischen Diskussion um Lernorte als Ressource für Bildungszei-

ten. In ihr wurde und wird immer wieder neu die Frage verhandelt, wie Lernorte pädagogisch intentional gestaltet werden können, um Zeiträume für Lernen individuell und kollektiv zu öffnen und strukturell sicherzustellen. Konstitutiv ist dies bis heute für das Konzept der Heimvolkshochschulen seit ihren Anfängen Mitte des 19. Jahrhunderts im nördlichen Europa (z. B. Vogel 1991; Ameln 2014). Tragend ist die pädagogische Idee von „Leben und Lernen unter einem Dach frei von zeitlichen Restriktionen“ (Ameln 2014, S. 4). Solche „Häuser der Erwachsenenbildung“, wie sie später Pöggeler, auch im Rekurs auf diese Tradition, mit seinem wegweisenden Werk von 1959 für die Erwachsenenbildung einforderte, sollen Zeiträume öffnen bzw. Zeitressourcen schützen für ein gemeinschaftliches, gemeinwohlorientiertes Miteinander genauso wie für individuell verfügbare Lern- und Bildungszeiten. Sie sollen „Raum für partnerschaftlichen Umgang mündiger Menschen bieten“, „menschlichen Kontakt ermöglichen“ und „zu meditativem Verweilen einladen“ über das Arrangieren von Materialität und Lebewesen (wie bspw. „hinreichende Behaglichkeit der Räume; Sessel und Stühle statt Schulbänke; Diskussionszimmer oder Vortragsräume statt Klassenzimmer oder Seminarräume; Möglichkeiten des stillen, individuellen Sich-zurückziehens usw.“) (Pöggeler 1959, S. 21 f.). Gegenwärtig spiegelt sich dieser pädagogische Auftrag in der Frage nach der intentionalen Gestaltung von „Lernkulturen der Achtsamkeit“ (Schüßler 2017), die unter dem Paradigma gesellschaftlicher Transformation individuelle wie kollektive Zwischenräume für Lernen an Orten öffnen können. Dass dies neben einer pädagogischen Idee immer auch eine bildungspolitisch gerichtete Forderung ist, zeigt sich in Pöggelers Plädoyer von 1959 für eigene Häuser der Erwachsenenbildung. Sie sollen gelten als Beleg für „Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit“ (Pöggeler 1959, Einband) des Erwachsenenbildungsbereiches im Bildungssystem. Genauso zeigt es sich in der langjährigen Debatte und international unterschiedlich implementierten Praxis um Bildungsfreistellungsgesetze und Lernzeiten für Erwachsene (vgl. Schmidt-Lauff 2018) oder in der aktuellen Debatte um die perspektivische Gestaltung von Lernwelten als Orte im öffentlichen Raum (Stang 2016).

Letztlich spielen also Zeit und Raum eine elementare Rolle in der Erwachsenenbildung, weil sie vielfältig als Indikatoren in empirischen Studien aber auch für weitergehende theoretische Auseinandersetzungen dienen könnten, wenn es z. B. um die Verschränkung zeitlicher wie örtlicher Hintergründe von Partizipation wie auch Nicht-Teilhabe an Weiterbildung (vgl. Beitrag *Mania*) geht, um die Synchronisation oder auch Asynchronisation im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements (vgl. Beitrag *Kahl*) und auch im Kontext von Virtualisierung und digitalen Lernwelten, um die Frage lebensphasenspezifischer Lernförderlichkeit von Orten (inklusive, digital usw.) oder auch um Transformationsbewegungen in einer hoch-dynamischen Moderne, die auf eine zeitlich wie räumlich überaus flexible (Welt-)Gesellschaft verweisen. Immer noch bleiben Zeit und Raum in der Regel losgelöst voneinander betrachtet als singuläre Kategorien bestehen. Ihre wechselseitige Verwobenheit und zwingenden Interdependenzen bleiben damit unsichtbar. Deshalb versucht das vorliegende Schwerpunktheft mit seinen verschiedenen Beiträgen und Perspektiven genau dazu verschiedene Annäherungen.

Michel Alhadeff-Jones fasst im Fokusbeitrag die Raum-Zeit-Frage im Anschluss an Henri Lefebvres grundlegende Arbeiten als eine rhythmische Konfiguration auf,

die sich tagtäglich neu ergibt. In den Schwerpunktbeiträgen setzt sich zunächst *Ramona Kahl* mit den Gelingensbedingungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung auseinander und verweist auf die Schwierigkeiten, Selbstlern- und Präsenzphasen in einer persönlichen und sozialen Passung zu realisieren. *Ewelina Mania* diskutiert Zeit als eine sog. „Fluchtkategorie“ von denjenigen, die sich nicht kontinuierlich an Weiterbildung beteiligen. *Joy Rosenow-Gerhard und Andreas Schröer* thematisieren die Raum-Zeit-Dialektik im Kontext von Arbeitsplatz und Beruf im empirischen Setting sog. Innovationslabore in der Sozialwirtschaft, *Thomas Wendt und Sebastian Manhardt* schließlich platzieren die Raum-Zeit-Dimension in den Kontext von Arbeit und Lernen und verweisen auf die Konsequenzen für die Entwicklung der Persönlichkeiten.

Der Beitrag von *Ramona Kahl*, geschrieben mit Blick auf die Raum-Zeit-Dynamik des Schwerpunktthemas, bildet noch am ehesten eine Klammer zu den drei Beiträgen dieses Heftes im „Forum“. Der Aufsatz „Wirksamkeit weiterbildenden Studiums – Ergebnisse der Evaluation eines Masterstudienganges“ von *Michael Göhlich und Michael Bauer* versucht, eine Forschungslücke vielleicht noch nicht zu schließen, aber immerhin anzugehen: Es gibt kaum Erkenntnisse über die Wirksamkeit berufsbegleitender Studiengänge, wie sie – in Folge des Bologna-Prozesses – an vielen Hochschulen entstanden sind. In einer quantitativen empirischen Studie (mit immerhin 62 % Rücklaufquote) erheben die Autoren zu den Bereichen Reaktion, Lernen und Transfer die Einschätzungen der Studierenden eines berufsbegleitenden Studienganges im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung. Der Studiengang dauerte zwei Jahre, setzte beim Zugang ein Jahr Berufspraxis voraus und realisierte in diesen zwei Jahren elf Präsenzphasen. Die Ergebnisse sind interessant, fordern aber auch, wie die Autoren betonen, zu weiteren Untersuchungen heraus: Reaktion auf den Studiengang, Lernen und Lernerfolg werden durchweg positiv eingeschätzt, beim Transfer in den beruflichen Alltag zeigen sich erste Probleme.

Einer anderen Thematik widmet sich der Beitrag von *Ulrike Johansen, Nele Schlapkohl und Barbara Kaiser* zum Thema „Food and Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung“. Auch hier geht es um eine Forschungs- und Kenntnislücke. Eigentlich ist erstaunlich, dass bei einem Anteil von einem knappen Sechstel der Bevölkerung in Deutschland, dem funktionaler Analphabetismus zugeschrieben werden kann, die Frage nach Ernährung und Bewegung dieser Personengruppe hinter derjenigen des (besseren) Erlernens der Schriftsprache zurücksteht – viele Forschungen zeigen, welche Auswirkungen die mangelnde Schriftsprachkompetenz auf eben diese Bereiche hat. Die Autoren haben eine (teilweise) empirische Studie an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt, in der sie erfassten, welche Kompetenzen die funktionalen Analphabeten erwerben sollten, um auch im Bereich von Ernährung und Bewegung Fortschritte zu erzielen. Sie gehen in der Verbindung von theoretischen Vorannahmen und (qualitativ) empirischen Verifikationen auf differenziertem Niveau (zehn Indikatoren beim Thema Ernährung, sechs beim Thema Bewegung) davon aus, dass diese Literacy-Bereiche (ähnlich wie bei der Numeracy) deutlich systematischer in die entsprechenden Bildungsaktivitäten integriert werden müssen. Und sie verweisen darauf, dass hier – aufgrund der Alltagsrelevanz – mit vielen sozialen und emotionalen Barrieren, aber auch Chancen zu rechnen ist. Die nächs-

te Aufgabe, so die Autoren, liege nun in der entsprechenden Qualifizierung der Lehrenden im Bereich der Grundbildung.

Der Aufsatz „Experiences of older adults as caregivers during times of disruption in Lesotho – Implications for adult education“ von *Nomazulu Ngozwana* beschäftigt sich schließlich mit ehrenamtlichen Tätigkeiten Älterer in Lesotho, einem Land in Afrika, das in den allgemeinen Lebensbedingungen von vergleichsweise hohen Krankheits- und Sterberaten sowie Migrationsbewegungen gekennzeichnet ist. Insbesondere die Migration vom Land in die Stadt reißt Familien auseinander, erhöht die soziale Instabilität, die Sterblichkeitsquote und die potentielle Armut. Ältere auf dem Land sind zunehmend allein, jüngere Familien in urbanen Regionen ohne Unterstützung. Diese wechselseitige familiäre und menschliche Abhängigkeit ist eine Frage der Erwachsenenbildung. Es ist eine Frage der Selbsthilfe, aber auch der Bildungsarbeit. Ältere auf dem Land müssen unterstützt werden für ein gesundes und soziales Altern, Jüngere, die in die Stadt zogen, brauchen Hilfe bei der Versorgung der Kinder und der Betreuung des Haushaltes. Das tradierte System ist aus den Fugen geraten – in Ländern des Globalen Südens wie des Globalen Nordens. In Bezug auf Erwachsenenbildung geht es um situiertes Lernen, um Lernmöglichkeiten, um Rahmenbedingungen, auch um Training der Älteren in ihrer veränderten Rolle als „Caregivers“. Der Beitrag endet mit Empfehlungen für die Bildungspolitik in Lesotho – diese sind durchaus übertragbar auf die gegenwärtigen sozialstaatlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

- v. Ameln, F. (2014). Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Befunde zu Profil und Bildungsverständnis. www.die-bonn.de/doks/2014-heimvolkshochschule-01.pdf. Zugegriffen: 12. Juni 2019.
- Berking, H. (2008). Globalisierung. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bukow, G. C., Fromme, J., & Jörissen, B. (2012). *Raum, Zeit, Medienbildung: Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- De, A. (2005). *Widerspruch und Widerständigkeit. Zur Darstellung und Prägung räumlicher Vollzüge personaler Identität*. Berlin: de Gruyter.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2017). *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Jokila, S., Kallio, J., & Rinne, R. (2015). *Comparing times and spaces: historical, theoretical and methodological approaches to comparative education*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.
- Levine, R. (1999). *Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen*. München: Piper.
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.) (2016). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pietraß, M., Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Informelles lernen und Medienbildung: Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 412–426. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0148-8>.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Aloys Henn.

- Reglin, T. (2002). Instrumente selbst organisierten Lernens: was neue Medien leisten können. *Quem-Bulletin: Qualifikations-Entwicklungs-Management*, 11(4), 7–11.
- Ritella, G., Ligorio, M., & Hakkarainen, K. (2017). Theorizing space-time relations in education: the concept of chronotope. *Frontline Learning Research*, 4(4), 48–55. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i4.210>.
- Rothauge, C. (2017). Es ist (an der) Zeit. Zum „temporal turn“ in der Geschichtswissenschaft. *Historische Zeitschrift*, 305(3), 729–746.
- Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 443–462.
- Schäffter, O. (2019). Das Relational Reframe als transdisziplinäre Denkfigur. Eine rekurrente Nachlese. https://www.velbrueck.de/out/media_rte/Sch%C3%A4ffter-Relational%20Reframe.pdf. Zugegriffen: 12. Juni 2019.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster, New York: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2012). *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. In P. Krug & E. Nuissel (Hrsg.), *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht* (62. Aufl. S. 1–38). Köln: Luchterhand.
- Schmidt-Lauff, S., Hocke, S., Hufer, K.-P., & Schäffter, O. (2019). Die Bedeutung temporaler Phänomene – ein kritischer Aufriss politischen Zeit-Bewusstseins. In A. Grotlüschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 137–155). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Schreiber-Barsch, S., & Bernhard-Skala, C. (2018). Doing adult education as tertium comparationis: Comparative research in cross-border regions at Germany's peripheries through the lens of social spatiality. *Research in Comparative & International Education*. <https://doi.org/10.1177/1745499918781111>.
- Schreiber-Barsch, S., & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 295–319. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x>.
- Schüßler, I. (2017). Lernkulturen der Achtsamkeit. Herausforderungen an die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen, Perspektiven, Aktion* (S. 159–185). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Vogel, N. (1991). Die Anfänge der Grundtvig-Rezeption in der deutschen Volksbildung/Erwachsenenbildung. In P. Röhrig (Hrsg.), *Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für die Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben* (S. 117–129). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weidenhaus, G. (2015). *Soziale Raumzeit*. Berlin: Suhrkamp.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.