

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.<sup>1</sup> 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; Rauman eignung 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-Göbring* 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 vermessenbar 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.