

Christiane Hof

Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraums

Eine Spurensuche

Der Begriff des »Sozialraums« hat erst in neuerer Zeit Eingang in die Diskussion um die Erwachsenenbildung gefunden. Das Konzept des lebenslangen Lernens und die Aufgabe, »bildungsferne« Gruppen zu erreichen, stellt neue Herausforderungen an die Bildungsarbeit jenseits etablierter und institutionalisierter Strukturen.

Seit einigen Jahren lässt sich im Feld der Erwachsenenbildung eine zunehmende Rede vom Sozialraum feststellen. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, wurde doch Erwachsenenbildung bislang immer verstanden als »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase«¹ – und damit als Lernen in Institutionen und nicht im alltäglichen sozialen Raum.

Auch wenn diese Definition unterdessen dahin gehend erweitert wurde, dass neben den fremd organisierten Bildungsangeboten auch selbst organisierte Lernprozesse einbezogen werden, so meinte Erwachsenenbildung weiterhin intentional geplante Lernaktivitäten Erwachsener. Für professionelle Pädagogen/-innen ergab sich aus dieser institutionenzentrierten Sichtweise die Aufgabe der Konzeption und Gestaltung von Bildungsangeboten in Bildungseinrichtungen. Fragen der Planung und methodischen Gestaltung von Bildungsveranstaltungen orientierten sich dabei auf einer allgemeinen

Ebene an dem Bildungsverständnis des Trägers bzw. der Bildungseinrichtung und konkret an den Bedarfen, Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Adressaten bzw. Teilnehmer/-innen – und vielleicht noch an den Kompetenzen und Vorlieben der Referent/-innen und Trainer/-innen. Das Thema »Raum« spielte dabei eine eher marginale Rolle. Rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen beeinflussten den Handlungsspielraum der Bildungsarbeit², und die Ausgestaltung der Unterrichtsräume wurde in ihren didaktischen Implikationen diskutiert.³ Dennoch taucht der Begriff des »Sozialraums« an unterschiedlichen Stellen des erwachsenenpädagogischen Diskurses immer häufiger auf. Handelt es sich hierbei »nur« um die Orientierung an einem neuen Konzept aus der Sozialpädagogik (z.B. www.sozialraum.de) oder zeigen sich in der Hinwendung zu Fragen des Sozialraums neue Themen und Perspektiven der Erwachsenenbildung?

Die Beantwortung der Frage nach der möglichen Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung wird dadurch erschwert, dass sich vielfältige und auf den ersten Blick recht unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf den Sozialraum finden lassen. Aus diesem Grund soll die Frage nach der Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung in Form einer Spurensuche erfolgen. Dadurch erscheint es möglich, verschiedene Dimensio-

nen der Hinwendung zum Sozialraum deutlich zu machen.

Sozialraumorientierung als Weiterentwicklung des didaktischen Prinzips der Lebensweltorientierung

Im Kontext eines auf die didaktische Gestaltung hin orientierten Selbstverständnisses von Erwachsenenbildung wurden schon in der Weimarer Zeit⁴ und erneut seit den 1980er-Jahren die Perspektiven und Deutungen der Subjekte in ihrem Einfluss auf die Bildung »entdeckt«⁵. In der Rezeption des phänomenologischen Konzepts der Lebenswelt⁶ galt der Raum weniger als objektiver, durch politische oder gesetzliche Vorgaben oder Sitzordnungen definierter »objektiver« Raum, sondern als »subjektiver« Deutungsraum, innerhalb dessen Erfahrungen interpretiert und Handlungen konzipiert werden. Im Kontext lebensweltorientierter Bildungsarbeit⁷ wurde daher gefordert, die lebensweltlichen Lernvoraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmer stärker zu berücksichtigen. Dies sollte sich nicht nur auf die methodische Gestaltung, sondern auch auf die didaktische Auswahl der Kursinhalte beziehen. Damit war hier schon erkennbar, dass die lebensweltliche Verortung der Menschen sich nicht nur auf das gegenwärtige Deuten und Handeln der Subjekte bezieht, sondern auch als Ergebnis des Lebens in unterschiedlichen sozialen Welten angesehen wird. Im Rahmen der Zielgruppenarbeit wurde diese Erkenntnis dahin gehend umgesetzt, dass nach den für die unterschiedlichen Zielgruppen

6



Dr. Christiane Hof ist Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt.

(welche sich wiederum durch je spezifische lebensweltliche Erfahrungen auszeichnen) notwendigen Bildungsinhalten gefragt wurde. Hier deutet sich schon eine Veränderung der erwachsenenpädagogischen Perspektive an: Die Adressat/-innen und Teilnehmenden von Erwachsenenbildung werden nicht nur in ihrem je unterschiedlichen Vorwissen und je individuellen Deutungsmustern betrachtet, sondern ihre lebensweltliche Einbettung wird auch als Hinweis auf unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und unterschiedliche Bildungsbedarfe gesehen. In Verbindung mit der Adressaten- und Teilnehmerforschung sowie der Ungleichheitsforschung hat der Lebensweltbezug sich – unter Bezugnahme auf Bourdieus Vorschlag einer Verbindung von Sozialstrukturanalyse und Kulturtheorie – zur Lebenslagen- und Milieuforschung weiterentwickelt.⁸ Beschreibbar wird nun die ungleiche Verteilung von Einkommen, Bildung, Macht und Status in einer Gesellschaft – wobei mit dem Konzept des sozialen

Raums veranschaulicht werden soll, in welchem Zusammenhang die Mitglieder einer Gesellschaft zueinander stehen.⁹ Pädagogisch interessant erschien in diesem Zusammenhang die Frage, welche Chancen und Grenzen sich daraus für kollektive und individuelle Lebensgestaltungen und insbesondere für Bildungskarrieren und Bildungsaspirationen ergeben.¹⁰

In pädagogisch-praktischer Absicht – und möglicherweise auch unterstützt durch die bildungspolitische Hinwendung zu sog. bildungsfernen bzw. benachteiligten Bevölkerungsgruppen – begab sich auch die Erwachsenenbildung auf die Suche nach benachteiligten Bildungsgruppen. Um sie zu finden, bot es sich an, den Fokus auf einzelne Stadtteile bzw. Quartiere zu legen (vgl. Mania in diesem Heft). Dort hoffte man, die angestrebten Zielgruppen zu finden – und es bleibt die Aufgabe, geeignete pädagogische Konzepte zu entwickeln.

An dieser Stelle zeigt sich, dass der Sozialraum für die Erwachsenenbildung sowohl einen geografischen als auch

einen symbolischen Raum beschreibt. Geografisch in dem Sinne, dass der soziale Raum auf spezifische Orte auf der Landkarte hinweist, an dem die anvisierten Zielgruppen zu finden sind. Symbolisch, weil unterstellt wird, dass die Menschen, die an diesem Ort leben, sich durch besondere Lebenswelten – in sozialstruktureller wie auch kultureller Hinsicht – auszeichnen und demzufolge Ähnlichkeiten in Lernerfahrungen und Bildungserwartungen aufweisen. An die entsprechenden Deutungsmuster habe die pädagogische Arbeit anzuschließen durch die Einrichtung bzw. Gestaltung von pädagogischen Angeboten, die atmosphärisch ansprechend, unaufwendig zu erreichen und wahrzunehmen sind (insbesondere auch in finanzieller Hinsicht). Darüber hinaus zeichne sich ein solches milieusensibles Vorgehen dadurch aus, dass die je spezifischen subjektiven Gründe für die Aufnahme von Lernaktivitäten sowie der lebensweltliche Bezug von Bildungsinhalten berücksichtigt wird.¹¹

Sozialraum als Weiterentwicklung der Orientierung an Regionen

Insbesondere die sozialgeografische Forschung hat den Einfluss des Raums auf die Schaffung, Aufnahme und Anwendung von Wissen herausgestellt.¹² Innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung wurde der geografische Raum in erster Linie als Regulativ der Weiterbildungsteilnahme untersucht.¹³ Regionalstudien verdeutlichen, dass sich die Angebote der Bildungseinrichtungen je nach Region bzw. sozialräumlicher Struktur unterscheiden.¹⁴ So variiert beispielsweise die Weiterbildungsdichte – und damit die Anzahl der angebotenen Unterrichtseinheiten pro 1000 Einwohner – regional sehr stark.¹⁵ Das aber bedeutet, dass Unterschiede in den Bildungsräumen auch zu ungleichen Bildungschancen und damit verbunden zu Unterschieden in den Lebens- und Berufschancen führen.¹⁶ Sozialgeografie und Raumsoziologie¹⁷ betonen, dass Räume nicht als statische Verortungen gesehen werden



Sozialraum in echt | Was für richtige Kerle

Foto: Marc Ziegert

dürfen, sondern als relationale Gebilde. Entsprechend gehe es nicht um die Frage, »was Raum ist«, sondern um die Frage, »wie die Menschen durch unterschiedliche soziale Praktiken Räume gestalten und dadurch von anderen Räumen abgrenzen«¹⁸.

Für die Bildungspolitik und Pädagogik verbindet sich dies zu der Frage, wie Bildungs- und Lernräume gestaltet werden. Im Kontext der Erwachsenenbildung sind hier die bildungspolitisch angestoßenen Programme der *Lernen den Regionen* oder *das Lernen vor Ort* zu nennen, die eine stärkere institutionelle Vernetzung und regionale Profilierung der Weiterbildung intendieren. Weiterbildungsdatenbanken, die die Angebote verschiedener Anbieter bündeln, können hier beispielsweise als ein erster Versuch angesehen werden, die Zugänglichkeit der Weiterbildung für die Bevölkerung zu erleichtern. Darüber hinaus sollte durch eine verstärkte Koordination verschiedener Einrichtungen sowie ein kommunales Bildungsmonitoring das Planungshandeln verbessert werden.

Regions- bzw. raumbezogene Forschungen zeigen Momente sozialer Ungleichheit und fordern zu differenzierteren Analysen auf. In diesem Zusammenhang wird der Blick zunehmend auch auf soziale Nahräume, also kleinere soziale Einheiten wie etwa Stadtviertel, gerichtet bzw. von sozialpolitischen Programmen darauf gelenkt.¹⁹ Diese gelten als Bedingungen für die Aktionsräume der Menschen.²⁰ Indem die räumliche Komponente allerdings nicht nur durch sozialstrukturelle Faktoren, sondern zunehmend als Ergebnis eines Wechselspiels von objektiven Gegebenheiten und subjektiven Handlungen gesehen wird²¹, eröffnet die Orientierung am Sozialraum zugleich auch Möglichkeiten für Veränderungen. Regionen, Kommunen und Stadtviertel werden somit als Räume betrachtet, die als Lern- und Bildungsräume zu gestalten sind – wobei insbesondere die Aufgabe der Förderung sog. bildungsferner Gruppen herausgestellt wird.²²



Sozialraum in echt | Damals, gegen Juve

Foto: Marc Ziegert

Sozialraumorientierung als Folge der Hinwendung zum lebenslangen Lernen

Die Hinwendung zum Sozialraum lässt sich auch als Erweiterung des erwachsenenpädagogischen Fokus von der didaktisch-methodischen Gestaltung von Bildungsveranstaltungen hin zur Gestaltung vielfältiger Lerngelegenheiten im Lebensverlauf ansehen. Denn im Kontext des bildungspolitischen Programms des lebenslangen Lernens ist für die Pädagogik eine Perspektive eröffnet worden, die Lern- und Bildungsprozesse im Kontext des Lebenslaufs betrachtet.²³ Damit einher geht zum einen die Abkehr von einer starren Unterscheidung von Institutionen der Kinder- und Jugendbildung und Einrichtungen der Bildung Erwach-

sener. An die Stelle altersbezogener Differenzierungen tritt die Perspektive des Lernens im Lebenslauf und damit auch die Frage der Übergangsgestaltung zwischen verschiedenen Lebensphasen.²⁴ Die Hinwendung zum Lernen im Lebenslauf hat darüber hinaus die unterschiedlichen Formen des Lernens in den Mittelpunkt gerückt, sodass neben dem pädagogisch arrangierten formalen und non-formalen Lernen auch zunehmend das informelle Lernen in seiner Bedeutung für die Bildung Erwachsener erkannt wird. Mit der Analyse des Lernens im Prozess der Arbeit, des Lernens mit Medien und des Lernens im sozialen Umfeld wird deutlich, dass Unterschiede in den Gelegenheitsstrukturen zum Lernen zu konstatieren sind. Dies erklärt sich nicht nur aus ungleichem Vorwis-

sen und unterschiedlichen Interessen der Menschen, sondern auch aus den verschiedenen Lern- und Bildungsangeboten vor Ort.

Solche Einsichten lassen sich als Begründung dafür angeben, dass die Erwachsenenbildung sich zunehmend nicht nur mit der Gestaltung von kursförmigen Lernumgebungen befasst, sondern ihre Aufgabe auch in der Schaffung von Lerngelegenheiten im sozialen Raum sieht – eine Aufgabe, die im Kontext der katholischen Erwachsenenbildung mit ihrer Orientierung an der Gemeinde als Lernort auch schon eine Tradition hat.²⁵

Versuch eines Fazits

Vor dem Hintergrund der dargestellten Spurensuchen wird deutlich, dass der Rekurs auf den Sozialraum in der Erwachsenenbildung als Ausdruck eines erweiterten Verständnisses erwerbspädagogischer Arbeit zu deuten ist. Dieses kann – muss aber nicht – darin gesehen werden, dass sog. bildungsferne Gruppen eine besondere Aufmerksamkeit bekommen. Wohl aber drückt sich in der Sozialraumorientierung aus, dass die Erwachsenenbildung dabei ist, neue Bildungsformate zu entwickeln und ihre primäre Orientierung an kursförmigen Lehr-Lern-Prozessen aufzugeben. Stattdessen rücken nun andere Formen des Lernens Erwachsener in den Vordergrund. Diese zu unterstützen erfordert eine Ausweitung pädagogischen Nachdenkens vom Lehren hin zur Gestaltung vielfältiger Lernmöglichkeiten im sozialen Raum. Dies kann sich zeigen in neuen Verbindungen von Bildungseinrichtungen und Stadtteilzentren, in der Konzeption von kulturellen Aktivitäten oder sozialen Unterstützungsangeboten, die auch das Ziel der Ermöglichung von Lernprozessen verfolgen, in der Kombination von Angeboten für Kinder und Erwachsene und vieles mehr. In diesem Sinne ist die Sozialraumorientierung auch in der Erwachsenenbildung als Weiterentwicklung der Gemeinwesenorientierung oder der *Community Education* zu verstehen. Dabei bezieht sich Sozialraum einerseits auf die soziale,

materielle und kulturelle Lebenswelt der Lernenden und andererseits auf den geografischen – aber eben durch unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Bildungsprozesse ausgestatteten – Raum. Für die Erwachsenenbildung erscheinen nicht nur beide Aspekte des Sozialraums relevant, sondern es ist vor allem das Wechselspiel zwischen beiden zu untersuchen und im konkreten Planungshandeln zu berücksichtigen.

Anmerkungen

- 1 Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197.
- 2 Z.B. Faulstich 2011.
- 3 Z.B. Fell 2011.
- 4 Vgl. hierzu Hof 1995.
- 5 Tietgens 1989.
- 6 E. Husserl und A. Schütz.
- 7 Kaiser 1990.
- 8 Barz/Tippelt 2011.
- 9 Bourdieu 1985.
- 10 Lüders 1997.
- 11 Vgl. Mengel 2007.
- 12 Meusbürger 1998, 2006, Werlen/Reutlinger 2005.
- 13 Wittpoth 2011.
- 14 Kemper/Weishaupt 2011, S. 211, vgl. etwa auch Hof 2014.
- 15 Böhm-Kasper/Weishaupt 2002.
- 16 Vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper 2011, S. 797.
- 17 Vgl. hierzu insbesondere Löw 2001.
- 18 Vgl. Meusbürger 2006, S. 273.
- 19 Vgl. Kessl u.a. 2005, S. 11 ff.
- 20 Z.B. Feldmann/Schemmann 2008.
- 21 Vgl. Löw 2001.
- 22 Bremer/Kleemann-Göhring 2011.
- 23 Vgl. Hof 2009.
- 24 Vgl. etwa Hof/Meuth/Walther 2014.
- 25 Vgl. Mörchen/Tolksdorf 2009.

Literatur

- Barz, H.; Tippelt, R. (2011): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung, hg. v. Tippelt, R.; Hippel, A. von. Wiesbaden, S. 117–136.
- Böhm-Kasper, O.; Weishaupt, H. (2002): Regionale Strukturen der Weiterbildung. In: Institut für Länderkunde (Hg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg, S. 52–55.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Frankfurt.
- Bremer, H.; Kleemann-Göhring, M. (2011): Weiterbildung und »Bildungsferne«. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Faulstich, P. (2011): Recht, Politik und Organisation. In: Fuhr, Th.; Gonon, Ph.; Hof, Chr. (Hg.): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 163–198.
- Feldmann, H.; Schemmann, M. (2008): Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In: Grotlüschen, A.; Beier, P. (Hg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Bielefeld 2008, S. 227–240.
- Fell, M. (2011): Häuser und Räume der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Th.; Gonon, Ph.; Hof, Chr. (Hg.): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 463–470.
- Fischbach, R. (2011): Bildungslandschaften. Reflexionskategorien und ihre professionspraktischen Konsequenzen. In: Der pädagogische Blick 19, H. 4, S. 196–206.
- Hof, Chr. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte, Verfahren, Probleme. Neuwied.
- Hof, Chr. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Hof, Chr. (Hg.) (2014): Weiterbildung in der Region Flensburg. Flensburg.
- Hof, Chr.; Meuth, M.; Walther, A. (Hg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Weinheim.
- Hülsmann, K.; Mania, E. (2011): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 19, H. 4, S. 207–218.
- Kaiser, A. (1990): Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung 1, S. 13–18.
- Kemper, Th.; Weishaupt, H. (2011): Region und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H. u.a. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 209–219.
- Kessl, F.; Reutlinger, Chr.; Maurer, S.; Frey, O. (Hg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt.
- Lüders, M. (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, H. 2, S. 301–320.
- Mengel, M.: Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Wiesbaden 2007.
- Meusbürger, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg.
- Meusbürger, P. (2006): Wissen und Raum – ein subtiles Beziehungsgeflecht. In: Kemper, K.; Meusbürger, P. (Hg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin, S. 269–308.
- Mörchen, A.; Tolksdorf, M. (Hg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Tietgens, H. (1989): Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 76–83.
- Tippelt, R.; Barz, H. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld.
- Weishaupt, H.; Böhm-Kasper, O. (2011): Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 789–799.
- Werlen, B.; Reutlinger, Chr. (2005): Sozialgeographie. In: Kessl (2005), S. 49–66.
- Wittpoth, J. (2011): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788.