

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung und Raum

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Generative KI in der Bildung



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Gen KI

weiter bilden 1/2025

Generative KI in der Bildung: Das Heft zeigt, wie Lehrende KI reflektiert nutzen können - mit Praxisbeispielen, Analysen und Impulsen für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Chancen und Herausforderungen verständlich aufbereitet.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden



2024, 58 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung und Raum

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käßpflinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßpflinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Sebastian Lerch, Jürgen Küfner

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de, wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin
Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2503
ISSN (Print): 0018-103 X
ISSN (Digital): 3052-1246
DOI: 10.3278/HBV2503W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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.

Inhalt

Editorial

| | |
|---------------------------------------|---|
| <i>Jürgen Küfner, Sebastian Lerch</i> | |
| Editorial | 5 |

Theorie

| | |
|---|----|
| <i>Katrin Kraus</i> | |
| „Doing space“ in der Erwachsenenbildung | 8 |
| <i>Claudia Kühn</i> | |
| Wahrnehmen und Gestalten von Raum in der Erwachsenenbildung | 18 |
| <i>Sandra Habeck</i> | |
| Erwachsenenbildung und Raum | 30 |
| <i>Claudia Kulmus, unter Mitarbeit von Kristin Skowranek und Jamila Schultz-Edwards</i> | |
| Lernorte im Alter | 41 |

Praxis

| | |
|--|----|
| <i>Christine Nasz, Anja Läßle</i> | |
| Sozialraumorientierte Bildungsarbeit im neuen Stadtteil NeckarPark | 53 |
| <i>Marta Slusarek, Steffen Wachter</i> | |
| Von Lampions und Leuchttürmen | 60 |
| <i>Martin Peer, Ulrike Spitaler</i> | |
| Geht raus aus euren Häusern! | 66 |
| <i>Anja Jäpel-Nestler</i> | |
| Lernanlässe und Wohlfühlorte | 73 |
| <i>Martin Reuter, Caroline Dietz, Jennifer Marner</i> | |
| Bildungszentren im ländlichen Raum auf dem Weg der Digitalisierung | 80 |
| <i>Katrin Kraus</i> | |
| Lernen vor Ort | 91 |

Service*Bernd Käßpliger*

Rezension 98



Editorial

Erwachsenenbildung und Raum

JÜRGEN KÜFNER, SEBASTIAN LERCH

Das Verhältnis von Raum und Erwachsenenbildung ist kein neues Thema, wird aber zunehmend differenzierter diskutiert – sowohl im Hinblick auf theoretische Konzepte als auch auf konkrete Bildungspraxis. Raum wird dabei auf mehreren Ebenen analysiert: auf der Makroebene als gesellschaftlich-politischer Kontext, in dem Bildung stattfindet; auf der Mesoebene als Struktur- und Organisationsrahmen von Bildungseinrichtungen innerhalb bestimmter Bildungslandschaften; und auf der Mikroebene als konkret erfahrbarer Lernraum.

Diese drei Ebenen bilden zugleich die Struktur des vorliegenden Themenhefts:

Auf der Makroebene geht es um die Frage, inwiefern Erwachsenenbildung durch gesellschaftliche und geografische Räume geprägt wird – etwa durch Grenzregionen, Urbanisierungsprozesse oder globale Mobilität – und inwieweit sie selbst Räume gestaltet, formt oder öffnet.

Die Mesoebene richtet den Blick auf Organisationen der Erwachsenenbildung als Teil lokaler Sozialräume. Hier interessiert, wie Bildung im Verhältnis zu infrastrukturellen, politischen und sozialen Bedingungen realisiert wird und wie sich Organisationen in Netzwerken oder Bildungslandschaften verorten.

Auf der Mikroebene rückt schließlich die Bedeutung des konkreten Bildungsraums in den Fokus: Wie beeinflusst Raumgestaltung Lernprozesse? Welche Rolle spielen atmosphärische, ästhetische oder soziale Dimensionen des Raums für das subjektive Bildungserleben?

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich Raum dabei nicht bloß als physischer Ort, sondern als *pädagogisch gestaltbare Größe* mit Auswirkungen auf Lehren, Lernen sowie auf Organisationen verstehen. Er wird zum aktiven Bestandteil von Bildung, indem er Zugehörigkeit ermöglicht, Exklusion erzeugt sowie Lernprozesse unterstützt oder erschwert. Räume wirken dabei nicht neutral, sondern sind sozial codiert, symbolisch aufgeladen und oftmals mit Machtverhältnissen durchzogen. Gerade in der Erwachsenenbildung, die oft an lebensgeschichtliche Umbrüche und biografische Suchbewegungen anschließt, kommt der bewussten Gestaltung und Reflexion von Bildungsräumen besondere Bedeutung zu.

Nicht zuletzt erfordert auch die Digitalisierung neue Perspektiven auf Raum: Virtuelle Räume ersetzen klassische Lernorte, erzeugen jedoch zugleich neue Ordnungen und Anforderungen. Dies wirft Fragen danach auf, wie sich „Bildungsraum“ jenseits physischer Präsenz denken lässt – und welche Potenziale oder Grenzen sich daraus für eine zukunftsfähige Erwachsenenbildung ergeben.

Diese Logik nehmen die vorliegenden Beiträge im Theorieteil auf:

Zunächst fragt Katrin Kraus ganz grundlegend, auf einer Makroebene, und erwachsenenpädagogisch bedeutsam nach dem Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Raum. Sie bezieht sich dabei v. a. auf drei pädagogische Handlungsformen – vermitteln, disponieren und reflektieren – und zeigt auf, inwieweit diese und auf welche Weise in Bezug auf Erwachsenenbildung Anwendung finden können.

Demgegenüber geht Claudia Kühn dem Raumhandeln am Beispiel ländlicher Kulturarbeit nach. Nach einer systematischen Übersicht über den Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Raum arbeitet sie im Beitrag empirisch und schält Wahrnehmen und Gestalten von Raum als zentrale Handlungsformen organisationalen Tätigseins auf der Mesoebene heraus.

Sandra Habeck lenkt schließlich den Blick auf die Mikroebene. Sie fokussiert vor dem Hintergrund zunehmenden Verwobenseins digitaler und analoger Medien auf Lehr-Lernräume und fragt explizit, ebenfalls auf empirischen und theoretischen Befunden beruhend, nach zeitgemäßen Konzepten.

Claudia Kulmus setzt mit ihrem Artikel einen besonderen Fokus auf das Thema Alter als Forschungsgegenstand. Darin konzentriert sie ihre Überlegungen auf erwachsenenpädagogische Lernortanalysen alter Menschen und widmet sich damit einem bisher wenig betrachteten Forschungsfeld der Erwachsenenbildung.

Das neu errichtete Bildungshaus NeckarPark vereint in einem nachhaltig errichteten Holzhybridgebäude eine Kindertagesstätte, eine Ganztagesgrundschule und einen Standort der Volkshochschule. Anja Läßle und Christine Nasz beschreiben es als herausragendes Beispiel *sozialraumorientierter Bildungsarbeit*, die darauf abzielt, lebenslanges Lernen möglichst niedrigschwellig im Stadtteil zugänglich zu machen.

Das Konzept der „Dritten Orte“ bildet den Ausgangspunkt eines Projektes in Verantwortung des Hessischen Volkshochschulverbandes zu innovativen Lernorten und -formaten – aus der Perspektive der Kulturellen Bildung. Marta Slusarek und Steffen Wachter gehen der Frage nach, wie Kooperationen in diesem Bereich gelingen können und welche Anforderungen die Konzeption neuer Begegnungsorte sowie partizipativer Formate an Beteiligte und ihre Organisationen stellt.

Unter dem programmatischen Titel „Geht raus aus euren Häusern! Erwachsenenbildung auf der Straße“ präsentieren Martin Peer und Ulrike Spitaler innovative Projektideen für die Arbeit mit Erwachsenen: In der Tradition emanzipatorisch ausgerichteter politischer Bildungsarbeit werden in Südtirol ungewöhnliche Wege beschritten, um *außergewöhnliche Lern- und Diskursräume* zu erschließen.

Noch immer gelingt es Bildungsanbietern nur unzureichend, gering Literalisierte bzw. Erwachsene mit Grundbildungsbedarfen für die Teilnahme an kursbezogenen Lernangeboten zu motivieren. Anja Jäpel-Nestler stellt einen *Wohlfühl-Lernort im So-*

zialraum vor, für den die Dresdner Volkshochschule – gemeinsam mit Kooperationspartnern – lebensweltorientierte und lernanlassbezogene Bildungsangebote konzipiert hat.

Auf Basis einer standardisierten Befragung dokumentieren Martin Reuter, Caroline Dietz und Jennifer Marner *Bildungszentren im ländlichen Raum auf ihrem Weg der Digitalisierung*. Die (Selbst-)Einschätzungen aus Perspektive unterschiedlicher Personengruppen bieten Einblicke in den Status quo einer Entwicklung, deren weiterer Verlauf noch schwer abzusehen ist.

In der Erwachsenenbildung erlebt „Lernen vor Ort“ nach der Coronapandemie vielfach eine Renaissance. Katrin Kraus diskutiert in ihrem Beitrag Aspekte, die aus der Lernortforschung als Ansatzpunkte für die Gestaltung von Lernorten gewonnen werden können, um damit anzuregen, das besondere *Potenzial des Vor-Ort-Lernens im institutionalisierten Feld der Erwachsenenbildung* besser auszuschöpfen.

Autoren

Jürgen Küfner, M. A. Erziehungswissenschaft, Evangelische Theologie, Germanistik, Direktor der Volkshochschule Dresden, stellvertretender Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes e.V.

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz



„Doing space“ in der Erwachsenenbildung

Vermitteln, Disponieren und Reflektieren

KATRIN KRAUS

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag entwickelt ein handlungstheoretisches Raumverständnis mit den Aspekten: Konstitution, (Re)Produktion, Materialität und Macht. Daraus werden Fragen entwickelt, mit denen der Raumbezug der Erwachsenenbildung für die zentralen Felder Vermitteln und Disponieren konkretisiert und professionelles Handeln reflektiert werden kann: Worin besteht im konkreten Handeln der Raumbezug? Wie entsteht in dieser konkreten Situation der Raum in der Handlung und Wahrnehmung der Beteiligten und wer ist daran in welcher Form beteiligt? Welche soziomateriellen Aspekte spielen in der Entstehung von Sozialräumen eine Rolle, welche Anforderungen gehen von ihnen aus und wie eignen sich Menschen diese an? Welche Machtdimensionen kommen in der Art und Weise zum Ausdruck, wie Raum in einer konkreten Situation (re-)produziert wird?

Stichwörter: Sozialraum; Reflexion; professionelles Handeln; Materialität; Atmosphäre

Abstract

This article develops an action-theoretical understanding of space with the following aspects: constitution, (re)production, materiality and power. From this, questions are developed with which the spatial reference of adult education can be concretised for the central fields of mediation and disposition and professional action can be reflected upon: What is the spatial reference in concrete action? How is space created in this specific situation in the actions and perceptions of those involved and who is involved in what way? What socio-material aspects play a role in the creation of social spaces, what demands do they make and how do people appropriate them? Which dimensions of power are expressed in the way in which space is (re-)produced in a specific situation?

Keywords: social space; reflection; professional practice; materiality; atmosphere

1 Einleitung

Es ist mittlerweile unbestritten, dass Raum in allen Bereichen der Bildung eine wichtige Rolle spielt (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2018). Gegenüber dieser generellen Bedeutungszuschreibung ist seine konkrete Bedeutung in verschiedenen Bildungsbereichen jedoch häufig nicht so klar, und es bedarf einer differenzierten Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen im jeweiligen Bereich, um den jeweiligen Raumbezug und seine Bedeutung herauszuarbeiten. Der folgende Beitrag hat daher zum Ziel, die Bedeutung des Raumbezugs für die Erwachsenenbildung zu konkretisieren und legt den Fokus dabei auf das professionelle Handeln. Um diese Diskussion zu strukturieren, differenziert er dieses Handeln entlang der beiden zentralen Tätigkeitsbereiche, dem Vermitteln und den disponierenden Tätigkeiten, und ergänzt diese um das Reflektieren als zentrales Kennzeichen von Professionen (Helsper 2021). Vor einer Auseinandersetzung mit diesen drei Grundformen erwachsenenbildnerischer Tätigkeit wird zum Einstieg mit „doing space“ ein handlungsbezogenes Raumverständnis als theoretischer Rahmen eingeführt, dessen Darlegung sich an zentralen Aspekten des phänomenologischen Raumverständnisses von Otto Friedrich Bollnow orientiert.¹

2 *Doing space* – ein handlungsbezogenes Verständnis von Raum

In seinen philosophischen Überlegungen zu „Mensch und Raum“ betont Bollnow drei zentrale Aspekte in diesem Verhältnis, entlang derer in diesem Beitrag die Einführung eines handlungsbezogenen Raumbegriffs erfolgt. Diese drei Aspekte werden um einen vierten Aspekt ergänzt, der in Bollnows Raumverständnis nicht berücksichtigt wird, für ein handlungsbezogenes Raumverständnis aber wichtig ist. Dabei wird jeweils eine analytische Frage formuliert, mit der dieser Aspekt eines handlungsbezogenen Raumverständnisses adressiert werden kann. Auf diese Frage wird an späterer Stelle im Beitrag nochmals Bezug genommen.

(1) Mit der Feststellung, dass menschliche Existenz immer eine räumliche Existenz ist (Bollnow 2004, S. 22 ff.), führt Bollnow die grundsätzliche Bedeutung des Raumes für das menschliche Handeln ein. Der Historiker Schlögel erweitert dieses Verständnis um die Dimension der Zeit und bringt es als „Einheit von Ort, Zeit und Handeln“ (Schlögel 2016, S. 10) zum Ausdruck. Menschliches Handeln ist also nicht unabhängig vom Raum (und der Zeit) zu denken, und er ist eine konstitutive Bedingung des Handelns. Dies bedeutet für eine Auseinandersetzung mit dem Raumbezug in der Erwachsenenbildung, dass wir grundsätzlich von einem Raumbezug dieses Bil-

¹ Mit seiner phänomenologisch-anthropologischen Auslegeordnung der Dimension Raum bietet Bollnow Anknüpfungspunkte für ein differenziertes, handlungsbezogenes Raumverständnis, weshalb in diesem Beitrag auf sein Werk Bezug genommen wird. Gleichwohl ist Bollnows Nähe zum Nationalsozialismus kritisch zu sehen. Dies wurde unter anderem von der Bollnow-Gesellschaft aufgearbeitet (vgl. dazu <https://bollnow-gesellschaft.de/person/nationalsozialismus/>).

dungsbereichs und der dort ausgeübten Tätigkeiten ausgehen können. *Daraus ergibt sich folgende analytische Frage: Wie zeigt sich der grundsätzliche Raumbezug der Erwachsenenbildung?*

(2) Bollnow betont weiter, dass „der Raum nicht unabhängig vom Menschen einfach da ist“ (Bollnow 2004, S. 23). Diese Erkenntnis bringt der Begriff des „doing space“ nochmals deutlicher zum Ausdruck. Er betont dabei den Aspekt der Hervorbringung von Raum im Handeln. Menschen (re)produzieren in ihrem Handeln die über Institutionen, Strukturen und Diskurse vorgesehenen Vorstellungen von gesellschaftlicher Normalität (Walther et al. 2022, S. 7). Handelnd bringen sie diese immer wieder hervor, wobei diese Kategorien zugleich Voraussetzung des Handelns sind. Räume entstehen im Handeln von Einzelnen in Interaktion mit anderen und im Kontext spezifischer institutioneller und diskursiver Rahmenbedingungen (Kessl & Reutlinger 2022). Im Kontext der Erwachsenenbildung entstehen Räume also durch das Handeln der Beteiligten, d. h. durch die in diesem Bereich professionell Tätigen sowie der Teilnehmenden. Sie vollziehen dieses raumkonstituierende Handeln innerhalb der für diesen Bereich geltenden institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. Faulstich et al. 1992; Schrader 2010) und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse, wie beispielsweise dem Lebenslangen Lernen (z. B. von Felden 2020). *An diesen Aspekt der Raum-(Re)Produktion kann man ebenfalls mit der analytischen Frage anknüpfen: Wie entsteht Raum im Handeln und der Wahrnehmung der Beteiligten in einer konkreten Situation und wer ist daran in welcher Form beteiligt?*

(3) Das Phänomen Raum zeichnet sich zudem dadurch aus, dass es auch „etwas dem Menschen gegenüberstehendes Festes ist“ (Bollnow 2004, S. 24). Diese Dimension findet sich heute in einer zentralen Argumentation in der Diskussion um „new materialism“ (z. B. Braidotti, Hlavajova 2018) und die Bedeutung nicht-menschlicher Akteure für Gesellschaft und Handlungszusammenhänge, wie die Entstehung von Räumen. Latour betont in diesem Zusammenhang: „Jedes Artefakt hat sein Skript, seinen Aufforderungscharakter, sein Potenzial, Vorbeikommende zu packen und sie dazu zu zwingen, Rollen in seiner Erzählung zu spielen“ (Latour 2006/1994, S. 485). Was von Bollnow also noch vorsichtig angedeutet wurde, nämlich die materielle Dimension in einem handlungsbezogenen Verständnis von Raum, wird hier explizit in den Vordergrund gestellt. Das im zweiten Aspekt dargelegte soziale Gebilde eines Raums entsteht nicht unabhängig von der materiellen Dimension, also von Aspekten wie der Lage, der baulichen Substanz, den vorhandenen Artefakten etc., sondern im Zusammenspiel beider Dimensionen. Aus der menschlichen Perspektive ist hierbei das Konzept der Aneignung zentral, das die Entstehung von Räumen als Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung mit anderen menschlichen Akteuren und den materiellen Gegebenheiten vor Ort versteht (Deinet 2010). *An den materiellen Aspekt eines handlungsbezogenen Raumbegriffs lässt sich wiederum eine analytische Frage anschließen: Welche sozio-materiellen Aspekte spielen in der Entstehung von Sozialräumen in der Erwachsenenbildung eine Rolle, welche Anforderungen gehen von ihnen aus und wie eignen sich Menschen diese an?*

(4) Für einen handlungsbezogenen Raumbegriff schließt sich an diese drei Aspekte noch ein vierter an, nämlich die Beziehung der Entstehung von Räumen im Handeln zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Die Machtdimension ist beispielsweise von Lefebvre in „la production de l'espace“ (Lefebvre 2000) mit dem Hinweis auf die gesellschaftlichen Produktionsbedingungen von Raum betont worden und wurde von Harvey auf kapitalistische Machtverhältnisse (2002) und von Massen (2007) auf Geschlechterverhältnisse bezogen. Diese Arbeiten betonen, dass sich sowohl in der Art und Weise, wie Gebäude, Plätze und Städte entworfen und gebaut werden, als auch in der Art und Weise, wie sie angeeignet werden, und in der Territorialisierung, also der Zuweisung und den Zugangsmöglichkeiten zu ausgewiesenen Bereichen, gesellschaftliche Machtverhältnisse zeigen. *Für einen handlungsbezogenen Raumbegriff schließt sich an den Machtaspekt die analytische Frage an: Welche Machtdimensionen kommen in der Art und Weise zum Ausdruck, wie Raum in einer konkreten Situation der Erwachsenenbildung (re)produziert wird?*

Auf der Grundlage des hier über vier Aspekte entfalteten handlungsbezogenen Raumverständnisses – Konstitutionsaspekt, (Re-)Produktionsaspekt, Materialitätsaspekt und Machtaspekt – wenden sich die Überlegungen nun den konkreten Tätigkeiten innerhalb der Erwachsenenbildung zu: vermitteln (3), disponieren (4) und reflektieren (5), wobei im letzten Abschnitt nochmals direkt auf das hier dargelegte Raumverständnis Bezug genommen wird, da ein solches Raumverständnis auch Basis für eine Reflexion des vermittelnden und disponierenden Handelns bietet.

3 Der Raumbezug des Vermittlungshandelns

Die Vermittlungstätigkeit in der Erwachsenenbildung ist grundsätzlich auf die Ermöglichung des Lernens ausgerichtet. Sie zielt auf die Ermöglichung einer Aneignung von spezifischen Ausschnitten der Welt durch die Teilnehmenden, die dazu in einer methodisch-didaktischen Form aufbereitet werden (Kade 1993). Daher wird zur Auseinandersetzung mit dem Raumbezug in der Vermittlungstätigkeit ein Modell zugrunde gelegt, das die Frage der Vermittlung von der Perspektive des Lernens adressierbar macht. Der Erarbeitung dieses Modells lag die Fragestellung zugrunde, wann ein (beliebiger) Ort für Erwachsene zu einem Ort des Lernens wird, unabhängig davon, ob dieser Ort von anderen zum Zweck des Lernens gestaltet wurde oder nicht (Kraus 2015). Auf der Grundlage des Modells kann man also aus Sicht von Lernenden Anforderungen an den Raumbezug im Vermittlungshandeln ableiten. Damit kann man es als Aufgabe im Rahmen der Vermittlungstätigkeit in der Erwachsenenbildung formulieren, die Durchführungsorte in einer Art und Weise zu wählen und zu gestalten, dass diese Passung mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eintritt als an anderen Orten.

Die *Wissensträger* als Element von Orten, an denen gelernt wird, beziehen sich auf den Gegenstand des jeweiligen Angebotes. Er muss in einer Form vor Ort präsent sein, in der er durch die Teilnehmenden angeeignet werden kann. Wissensträger können verschiedene Formen annehmen, ein wichtiger Wissensträger sind etwa Dozierende.

Aber je nach Gegenstand und Methode auch die anderen Teilnehmenden, beispielsweise in Großgruppenmethoden wie Fishbowl, Arbeitsgruppen oder Gesprächsanlässen zum Erfahrungsaustausch. Zudem bieten Lehrmittel wie Bücher, Anleitungen oder Präsentationen sowie andere Formen von Material eine Möglichkeit zur Aneignung von Inhalten. Diese können auch digital über Plattformen oder Websites zur Verfügung gestellt werden. Der Raumbezug in der Vermittlung bedeutet also konkret, dafür Sorge zu tragen, dass passende Wissensträger vorbereitet und an dem Ort verfügbar sind, an dem das Angebot durchgeführt wird.

Bei der raumbezogenen Dimension der *Ko-Präsenz* geht es um die Frage, ob andere Personen anwesend sind oder nicht. Ihre Relevanz zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Das Spektrum reicht dabei vom Selbststudium über Eins-zu-eins-Situationen in einem Coaching oder beim Sprachenlernen und Kurs-, Exkursions- oder Workshopgruppen bis zu einem großen Publikum bei Vorträgen oder Tagungen. Bei den Formaten mit mehreren Personen geht es dann auf der nächsten Ebene um die Entscheidung über die einzusetzenden Sozialformen: Findet eine konkrete Erarbeitungsphase in Einzelarbeit, in einer Zweierkonstellation oder einer Gruppe statt? Und schließlich stellt sich hier die Frage, ob dies in einem Online-Setting oder mit Anwesenheit vor Ort erfolgt. Die raumbezogene Dimension der *Ko-Präsenz* wird durch das Vermittlungshandeln also in vielfältiger Weise vorbestimmt, wobei die getroffenen Arrangements immer noch dem Aneignungsvorbehalt durch die Lernenden unterliegen, von der Frage, ob man sich für ein Angebot in einem bestimmten Format und Setting überhaupt anmeldet, bis zur Frage, ob man sich aktiv in die geplante Erarbeitungsphase einbringt.

Das Element der *Infrastruktur* verweist auf die Bedeutung, dass für die Vermittlung eines bestimmten Inhalts der dafür bestimmte Ort eine geeignete Ausstattung haben muss. Diese Ausstattung kann über die Auswahl bestimmter Orte sichergestellt werden, z. B. in einer Werkstatt, über die Bestellung, z. B. einer bestimmten Ausstattung mit Medien, bis zum Mitbringen von entsprechenden Materialien durch die Dozierenden, z. B. Korbweiden. Eine wichtige Dimension der Infrastruktur ist auch die Erreichbarkeit und Zugänglichkeit, was im Kontext der Diskussion um inklusive Erwachsenenbildung und ein verändertes Mobilitätsverhalten eine zunehmend wichtige Rolle spielt.

Als letztes Element ist hier noch die *Atmosphäre* zu nennen. Die Atmosphäre an einem Ort hat für die Lernenden einen großen Einfluss darauf, ob sie an diesem Ort lernen (können). Atmosphäre ergibt sich über die Beschaffenheit eines Ortes als „Gestimmtheit des Raumes“ (Böhme 2013), die sich den Lernenden beim Betreten eines Ortes offenbart. Eine raumbezogene Aufgabe im Vermittlungshandeln ist somit die Schaffung einer Atmosphäre, die von der jeweiligen Zielgruppe des Angebotes als lernförderlich wahrgenommen wird.

Raumbezogenes Vermittlungshandeln bezieht sich also – immer mit Blick auf die konkreten Teilnehmenden oder Zielgruppen und die Inhalte, die im entsprechenden Angebot erlernt werden sollen – auf verschiedene Elemente. Konkret drückt sich der Raumbezug der Vermittlungstätigkeit in der Erwachsenenbildung in der Sorge darum

aus, dass die passenden Wissensträger vor Ort sind, der Raum eine dem Lerninhalt angemessene Infrastruktur hat und zugänglich ist, dass die Frage der Ko-Präsenz über Formate und Sozialformen entsprechend gestaltet wird und dass eine Atmosphäre geschaffen wird, die dem Lernen förderlich ist.

4 Disponieren mit Raumbezug und Raumplanungshandeln

Beim Raumbezug der disponierenden Tätigkeiten muss unterschieden werden zwischen dem Raumbezug in anderen Formen disponierender Tätigkeit, wie beispielsweise Regionen innerhalb der Programmplanung (Bernhard-Skala 2019), und der Raumplanung als Aufgabe innerhalb der disponierenden Tätigkeiten. Auf die letztgenannte Tätigkeit beziehen sich die folgenden Ausführungen.

Raumplanungshandeln ist Teil der disponierenden Tätigkeiten. Neben den im Alltag zentralen logistischen Herausforderungen, dass für jedes Angebot ein passender und erreichbarer Raum zur Verfügung stehen muss, ist hierbei der Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis von Weiterbildungseinrichtungen und den von ihnen genutzten Gebäuden von besonderer Bedeutung. Erinnert sei hier an die Forderung von Franz Pöggeler nach eigenen Häusern für die Erwachsenenbildung (Pöggeler 1959). Sein Hinweis, dass es adäquate Orte für die Erwachsenenbildung brauche, war damals auf den Bildungsbereich bezogen, der sich gerade von der dominanten Vorstellung schulischen Lernens emanzipierte, aber de facto noch häufig in Schulen durchgeführt wurde. Er wird in der heutigen Diskussion vor allem im Kontext der Volkshochschulen nochmals aufgegriffen (Käpplinger 2020; Käpplinger & Elfert 2018). In seiner Aussage war Pöggeler sehr klar: Für eine gute Erwachsenenbildung braucht es eine Umgebung, die den für diesen Bildungsbereich wichtigen Interaktionsformen entspricht und sie damit ermöglicht und fördert, insbesondere für eine bildende Begegnung und gruppenförmiges Arbeiten, Arrangements einer unidirektionalen Wissensvermittlung sind hingegen für ihn obsolet. Damit gibt er wichtige Hinweise für den Raumbezug in den disponierenden Tätigkeiten. Denn im Rahmen der disponierenden Tätigkeiten gilt es, dies auch auf der Ebene einzelner Anbieter umzusetzen. Also die Frage zu stellen, welches Selbstverständnis (und auch welcher Auftrag) für eine Organisation wichtig sind und welche räumlichen Bedingungen dies ermöglichen und fördern. Ausgerichtet ist dies zum einen an den Personen, die in der Vermittlung für den jeweiligen Anbieter tätig sind. Denn diese eignen sich im Rahmen ihrer Vermittlungstätigkeit die zugewiesenen Orte an, in denen jeweils auch Erwartungen an das Vermittlungshandeln materialisiert sind und setzen sich in der Ausübung ihrer Tätigkeit damit auseinander (Kraus 2010; Nolda 2006). Über eine entsprechende Gestaltung oder Auswahl der Kurslokale können somit auch entsprechende Voraussetzungen geschaffen und Erwartungen kommuniziert werden. Dies lässt sich dort besonders gut realisieren, wo Einrichtungen eigene Bauten umsetzen können (Stang 2023). Zum anderen richtet sich dieser raumbezogene Gestaltungsaspekt auch auf die

Zielgruppen und (potenzielle) Teilnehmende. Denn mit der materiellen Gestaltung der Örtlichkeit macht ein Anbieter auch ihnen gegenüber Aussagen über sein Selbstverständnis und seine Ausrichtung. Wie das Programmplanungshandeln als wichtiger Teil der professionellen Tätigkeit (u. a. Fleige et al. 2018) ist auch das Raumplanungshandeln ein Akt der Kommunikation über die jeweilige Einrichtung. Denn in der Wahl und Gestaltung ihrer Lokalitäten kommt das Selbstverständnis des Anbieters zum Ausdruck. Dies kann sich sogar verbinden, wenn Einrichtungen die Abbildung ihrer Räume auf Programmflyern zur Ansprache ihrer Zielgruppen nutzen (Nolda 2015).

5 Reflektieren: Raumbewusste Reflexion im professionellen Handeln

Eine raumbewusste Reflexion kann grundlegend an das eingangs dargestellte Raumverständnis als „doing space“ anknüpfen und es als Ausgangspunkt für eine reflexive Auseinandersetzung mit der Raumbezogenheit des Handelns von Professionellen in der Erwachsenenbildung nutzen.

Im Sinne der pragmatistischen Handlungstheorie, die sich intensiv mit dem Verhältnis von Reflexion und Handlung auseinandergesetzt hat, geht es bei der Reflexion um eine beständige Verbesserung des professionellen Handelns. Dazu dient das „reflection in action“ und „reflection on action“ (Schön 2013). Ausgangspunkt sind dabei in der Regel unerwartete Handlungsprobleme, die jedoch in der Situation selbst durch einen kurzen Moment des Nachdenkens und des Ausprobierens einer anderen Herangehensweise gelöst werden können. Zusätzlich können diese Handlungssituationen und -herausforderungen in einer nachgelagerten Auseinandersetzung mit dieser Situation neue Einsichten für künftiges Tun ermöglichen, was dann in einer neuen, vergleichbaren Situation zum Einsatz kommen kann. Je nach Reichweite des Problems wird es bei der Lösung jedoch auch einen Rückgriff auf etablierte Modelle und Theorien brauchen, was Teil des wissenschaftlichen Bezugs professioneller Tätigkeiten ist. Beim professionellen Handeln geht es zudem nicht nur um die handlungspraktische Ebene, sondern immer auch um professionsethische Fragen. Neben dem Handlungserfolg geht es auch um die Frage der Übereinstimmung des eigenen Handelns mit professionsethischen Handlungsmaximen, also um „ethische Reflexivität“ (Bernhardsson-Laros 2024). Diese Formen der Reflexivität sind Teil einer ständigen Entwicklung professioneller Kompetenzen und des eigenen Handelns im Rahmen der Tätigkeit des Vermittelns oder Disponierens in der Erwachsenenbildung.

Bei der Reflexion ist auch die Vergewisserung über die gesellschaftliche Bedeutung des eigenen Tuns ein wichtiges Moment im Kontext professioneller Tätigkeiten. Hierfür bietet sich zum einen der Machtaspekt des handlungsbezogenen Raumbegriffs als Ansatzpunkt an. Denn die Schaffung von Räumen in der Erwachsenenbildung ist immer auch mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verbunden und schreibt sich in diese ein. Es bedarf der Forschung und damit der Grundlage zur expliziten Reflexion dieses Einschreibens von Machtverhältnissen in Räume der Erwach-

senenbildung und auch des Aufzeigens von Alternativen der Raumgestaltung. Dies hat etwa Danquah (2023) gezeigt, indem sie untersucht hat, wie öffentliche Bibliotheken zu rassismuskritischen Lernorten werden können. Schreiber-Barsch und Fawcett fokussieren kritisch auf die Zugänglichkeit und untersuchen, wie Lernorte der Erwachsenenbildung zu inklusiven Lernorten werden können (2017). Neben dem Machtaspekt spielt in Bezug auf die Erwachsenenbildung auch eine Auseinandersetzung mit den Funktionen eine wichtige Rolle, die der Erwachsenenbildung im Kontext der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen zugewiesen bekommt und auch einnimmt (Kraus 2022). Diese Funktionen sind eine wichtige Bedingung für eine Institutionalisierung von Erwachsenenbildung als Bildungsbereich. Es geht bei einer Reflexion dieser Funktionen also nicht darum, die gesellschaftlichen Funktionen von Erwachsenenbildung bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen grundsätzlich abzulehnen. Aber es sollte darum gehen, zu überlegen, was mit diesen Funktionen einhergeht und wie dies in der Ausgestaltung der entsprechenden Angebote aufgenommen werden kann.

Eine raumbezogene Reflexion von professionellem Handeln im Rahmen der vermittelnden oder disponierenden Tätigkeiten kann sich als Basis für eine Reflexion an den im Abschnitt zu einem handlungsbezogenen Raumbegriff dargelegten Aspekten orientieren. Dazu können die dort herausgearbeiteten Analysefragen reflexiv gewendet und als Reflexionsfragen genutzt werden:

- Worin besteht in dem konkreten Phänomen/dem konkreten Handeln der Raumbezug?
- Wie entsteht in dieser konkreten Situation der Raum in der Handlung und Wahrnehmung der Beteiligten und wer ist daran in welcher Form beteiligt?
- Welche sozio-materiellen Gegebenheiten spielen in der Entstehung von Sozialräumen eine Rolle, welche Anforderungen gehen von ihnen aus und wie eignen sich Menschen diese an?
- Welche Machtdimensionen kommen in der Art und Weise zum Ausdruck, wie Raum in einer konkreten Situation (re)produziert wird?

Literatur

- Bernhard-Skala, C. (2019). Unterhalb der Netzwerke. Anbieterorganisation von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 35–36, 1–11.
- Bernhardsson-Laros, N. (2024). Spannungen zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Relationierungen im Rahmen einer habitualisierten ethischen Reflexivität. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 60–74. <https://doi.org/10.3278/HBV2403W007>
- Böhme, G. (2013). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik* (7., erw. überarb. Aufl.). Suhrkamp.
- Bollnow, O. F. (2004). *Mensch und Raum* (10. Aufl.). Kohlhammer.

- Braidotti, R. & Hlavajova, M. (Hrsg.) (2018). *Posthuman glossary*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350030275>
- Danquah, J. (2023). *Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene*. Beltz Juventa.
- Deinet, U. (2010). Aneignungsraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics: Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 35–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92619-3_3
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2018). *Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Budrich.
- Faulstich, P., Faulstich-Wieland, H. & Nuissl, E. (Hrsg.) (1992). *Weiterbildung für die 90er-Jahre*. Juventa.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.) (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). wbv Publikation. <https://doi.org/10.36198/9783838552828>
- Harvey, D. (2002). *Spaces of Capital. Towards a Critical Geography*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203821695>.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Kade, J. (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 391–408. <https://doi.org/10.25656/01:11182>
- Käßlinger, B. (Hrsg.) (2020). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019*. Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/b16421>
- Käßlinger, B. & Elfert, M. (Hrsg.) (2018). *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland/Abandoned Places of Adult Education in Canada*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14378>
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2022). *Sozialraum: Eine elementare Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2>
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung: Zur Empirie pädagogischer Räume. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 33(2), 46–55. <https://doi.org/10.3278/REP1002W046>
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard-Skala, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven—Professionelles Handeln—Rahmungen des Lernens* (S. 41–53). wbv Publikation.
- Kraus, K. (2022). Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Eine exemplarische Analyse anhand historischer Entwicklungen in der Schweiz. *Education Permanente – Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung*, 2, 31–43.
- Lefebvre, H. (2000). *La production de l'espace* (4e éd). Anthropos.
- Massey, D. B. (2007). *Space, place and gender* (Repr.). Polity Press.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung: Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), 313–334.

- Nolda, S. (2015). Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung. In C. Bernhard-Skala, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven—Professionelles Handeln—Rahmungen des Lernens* (S. 93–104). wbv Publikation.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Henn.
- Schlögel, K. (2016). *Im Raume lesen wir die Zeit: Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik* (5. Aufl.). Fischer.
- Schön, D. A. (2013). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284.
- Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (Nummer 3, S. 295–319). <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x>
- Stang, R. (2023). *Bildungs- und Kulturzentren als kommunale Lernwelten: Konzepte, Umsetzungen und Perspektiven*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110501117>
- von Felden, H. (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand: Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens* (Bd. 32). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24195-7>

Autorin

Katrin Kraus, Prof. Dr., Universität Zürich

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 3. April 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of April 2025.



Wahrnehmen und Gestalten von Raum in der Erwachsenenbildung

Raumhandeln am Beispiel ländlicher Kulturarbeit

CLAUDIA KÜHN

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, wie Bildungsakteure Raum wahrnehmen und gestalten. Für einen systematischen Zugang werden sozialgeographische Überlegungen herangezogen und mit empirischen Daten einer Studie verknüpft. Vor diesem Hintergrund werden vier Ausprägungen vorgestellt, die Aufschluss geben, wie sich das Wahrnehmen und Gestalten von Raum in der ländlichen Kulturarbeit ausprägt. Dafür ist die Unterscheidung territorialer und relationaler Vorstellungen von Orten und Landschaften zentral. Die Befunde werden zusammenfassend diskutiert und Implikationen für die Erwachsenenbildung abgeleitet.

Stichwörter: Territorialer und relationaler Raum; Orte und Landschaft; kulturelle Erwachsenenbildung; Ländlichkeit; Lebenswelt

Abstract

This article centres on the question of how educational stakeholders perceive and shape space. Socio-geographical considerations are used for a systematic approach and linked with empirical data from a study. Against this background, four characteristics that provide information on how the perception and shaping of space is characterised in rural cultural work are presented. The distinction between territorial and relational perceptions of places and landscapes is central to this. The findings are summarised and implications for adult education are derived.

Keywords: territorial and relational space; places and landscape; cultural adult education; rurality; living environment

1 Einleitung

Spätestens seit dem sogenannten Spatial Turn (Döring & Thielmann 2009) beschäftigt sich die Erwachsenenbildung systematischer mit Raumverständnissen und der Frage, wie Raum durch Akteure hervorgebracht und gestaltet wird. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine raumtheoretische Fundierung erwachsenenbildnerischen Handelns an Relevanz. Durch relationale Raumverständnisse wird dabei in den Blick genommen, wie Räume durch Subjekte angeeignet und konstruiert werden. Damit werden lebensweltliche (Schrader & Brandt 2022) und sozialräumliche Perspektiven (Bernhard et al. 2015) von Raum(-handeln) fokussiert.

Aktuell lassen sich im Diskurs drei Thematisierungen von Raum unterscheiden (Mania et al. 2015). Der erste Forschungsstrang betrachtet *Lern- und Bildungsorte* als Raum (z. B. Kraus 2015; Gruber & Schmid 2019) und hinterfragt die (pädagogische) Gestaltung und Passformen von Lernräumen (z. B. Architektur, Didaktik, Beteiligungsstrukturen). Im zweiten Forschungsfeld wird Raum als organisationales Zusammenspiel von Akteuren und Angeboten betrachtet. Im Diskurs zu lernenden Regionen oder Bildungslandschaften (Nuissl 2023) gelangen dabei Kooperationen, Netzwerke oder die Steuerung von Akteuren und Angeboten in den Blick. Drittens wird Raum als *räumliche Bedingung* der Teilnahme an Bildung verstanden, die mit regionalen Disparitäten und Ungleichheiten verbunden ist (Weißhaupt & Böhm-Kasper 2010). Dieses Verständnis spiegelt sich im Diskurs zur ländlichen Erwachsenenbildung wider, auf die im Beitrag Bezug genommen wird. Mit „Ländlichkeit“ wird eine vernachlässigte Raumdimension der Erwachsenenbildung aufgegriffen (Feldmann & Schemann 2006), der eine „relative“ Besonderheit zugeschrieben (z. B. Nähe, Landschaft, Werte) und die mit der Herausforderung verbunden wird, Teilhabe flächendeckend zu ermöglichen (Martin et al. 2021, S. 181 ff.).

Hier setzt der Beitrag mit der Frage an, wie Akteure der ländlichen (Erwachsenen-)Bildungsarbeit Raum wahrnehmen und gestalten. Um deren Vorstellungen systematisch in den Blick zu nehmen, werden sozialgeographische Raumkonzepte herangezogen (2) und mit empirischem Material einer Studie zur ländlichen Kulturarbeit verknüpft (3). Davon ausgehend werden Befunde vorgestellt, wie sich das Wahrnehmen und Gestalten von Orten und Landschaften aus Sicht von Akteuren der ländlichen Kulturarbeit ausprägt (4) und Überlegungen für die ländliche (Erwachsenen-)Bildungsarbeit abgeleitet (5).

2 Systematisierung: Dimensionen erwachsenenbildnerischen Raumhandelns

Um sich mit erwachsenenbildnerischem Raumhandeln systematisch auseinanderzusetzen, werden in Rückgriff auf sozialgeographische Konzepte zwei Theorieperspektiven auf Raum eröffnet, die im Diskurs zur Ländlichkeit und kulturellen (Erwachsenen-)Bildung präsent sind. Erstens ist die Unterscheidung zwischen territorialen und

relationalen Raumverständnissen grundlegend, was in der Erwachsenenbildung zunehmend reflektiert wird. Zweitens werden die Begriffe „Ort“ und „Landschaft“ als konkrete Handlungsbezüge des Raumhandelns in der ländlichen Erwachsenenbildung differenziert.

Perspektive 1: Unterscheidung territorialer und relationaler Raumvorstellungen

Mit der Differenzierung territorialer und relationaler Verständnisse wird auf zwei Konzepte Bezug genommen, die in der Betrachtung pädagogischer Räume eine zentrale Rolle spielen.

Mit einem territorialen Verständnis wird Raum als „Container“ betrachtet, der „gefüllt“ werden kann. In diesem Sinne wird Raum als abgrenzbares Gebiet betrachtet, das eine physisch-materielle Beschaffenheit besitzt und unabhängig von menschlichem Handeln existiert. Dieses Verständnis führt zu einer „Verdinglichung von Räumen zu Territorien“ (Löw 2022, S. 35 f.) und ist im raumbezogenen Forschungsdiskurs der Erwachsenenbildung oft implizit präsent. Kritisch wird der territoriale Raumbegriff gesehen, weil er den Blick auf alltägliches Lernen und damit verbundene Orte beschränkt (Ebner v. Eschenbach & Ludwig 2015, S. 68 ff.).

Mit einem *relationalen Verständnis* wird Raum als „relationale (An-)Ordnung sozialer Güter und Lebewesen“ (Löw 2022, S. 224) verstanden und beobachtet, wie sich Menschen Raum aneignen und konstruieren. Damit gelangt eine lebensweltorientierte Gestaltung von Lernumgebungen in den Blick, die Prozesse der *Positionierung* im Raum reflektiert (Nugel 2015). Diesem Verständnis wird Potenzial zugeschrieben, um essentialistische Verständnisse des Raumhandelns zu reflektieren.

Perspektive 2: Wahrnehmen und Gestalten von Orten und Landschaft

Die Begriffe Ort und Landschaft repräsentieren zwei Konzepte, die im Diskurs eine zentrale Rolle für das Aneignen und Gestalten pädagogischen Raums spielen (Dehnbostel 2023; Kraus 2015). Für die Studie ist diese Differenzierung bedeutsam, weil die Erreichbarkeit und Beschaffenheit von Orten und Landschaften einen zentralen Bezugspunkt des Raumhandelns in der ländlichen Bildungsarbeit darstellen und im Alltag der Akteure relevant sind.

Ein Ort bezeichnet einen lokalisierbaren Platz. Er zeichnet sich durch ein territoriales Gebiet und eine spezifische materielle Beschaffenheit aus. Der Begriff hebt die individuellen und kollektiven Bedeutungen hervor, die Menschen einem Raum zuschreiben. Orte verweisen auf eine identitätsstiftende Dimension von Raum, in dem Handeln konkret wird. Damit rücken lebensweltliche Kontexte des Lernens und Fragen der Zugehörigkeit in den Blick.

Anders als Orte implizieren Landschaften einen Naturbezug (z. B. Klima, Fauna, Flora) und verweisen auf die Beziehung zwischen dem Menschen und einer durch Natur und Arbeit geformten Umwelt (Ipsen 2006, S. 749). Historisch ist der Landschaftsbegriff mit dem der Region verbunden und wird im Bildungsdiskurs als „gebietsbezogene Zusammenarbeit bzw. Vernetzung vor Ort“ (Reutlinger 2024, S. 4 ff.)

betrachtet. Zunehmend gelangt die Bedeutung der Landschaft als Kontext kultureller Bildungsarbeit in den Blick (Krüger et al. 2023).

Werden diese vier Raumkonzepte miteinander relationiert, können territoriale und relationale Ausprägungen des Wahrnehmens und Gestaltens von Orten und Landschaften unterschieden werden. Diese Perspektiven werden genutzt, um empirisches Material zu systematisieren.

3 Methodischer Kontext

Dazu wird die Systematisierungsperspektive mit Daten einer qualitativen Studie¹ verknüpft, die Vorstellungen von Kultur und Ländlichkeit in der ländlichen Kulturarbeit untersucht.

Im Sample wurden kulturschaffende Akteure aus zwei ländlichen Kreisregionen integriert (BBRS 2018), die an der Schnittstelle non-formaler (z. B. öffentliche Kultur- und Bildungseinrichtungen) und informeller Erwachsenenbildung (z. B. Vereine, Initiativen) Zugänge zu Kultur koordinieren, verwalten oder gestalten. Dazu zählen kulturpolitische und verwaltende Akteure (z. B. Kultur- und Landschaftsämter, vhs, Heimatpflege, Jugendarbeit, KEB), die Kultur qua Amt organisieren (z. B. Kurse, Ausstellungen, Konzerte, Lesungen, Bücher) oder sich in kulturellen Vereinen und künstlerischen Initiativen engagieren (z. B. Regionalförderung, Musik, Kunst, Theater, Gartenkultur, Landschaftspflege, Heimat, Kirche). Daneben wurden Akteure der Kreativwirtschaft einbezogen, die das Kulturleben mitgestalten (z. B. Kino, Clubs, Theater). Vor diesem Hintergrund spiegelt die Zusammenstellung des Samples Akteure wider, die hoch-, pop- und alltagskulturelle Angebote in verschiedenen (Erwachsenen-)Bildungsbereichen gestalten.

In der Erhebung wurden 17 leitfadengestützte Interviews sowie acht Gruppendiskussionen mit kulturschaffenden Akteuren des non-formalen und informellen Bildungsbereichs geführt. Dabei wurden die Teilnehmenden angeregt, das Kulturleben zu beschreiben. Konkret wurde gefragt, wie sie Kultur und Ländlichkeit in der Region wahrnehmen und wie sie Kulturangebote gestalten. Dabei nehmen sie auf (Lern-) Räume Bezug, die aus ihrer Sicht für die Kulturarbeit bedeutend sind, und beschreiben, wie sie selbst und andere relevante Akteure Kultur(-räume) organisieren und Teilhabe für die Menschen in der Region ermöglichen.

Die Interviews werden inhaltsanalytisch (Mayring 2022) sowie passagenweise dokumentarisch ausgewertet (Bohnsack et al. 2007), um explizites und implizites Wissen zu Kultur und Ländlichkeit herauszuarbeiten. Für den Beitrag wurden die Befunde neu systematisiert. Dazu wurde das empirische Material mit der Theorieperspektive verknüpft, um Wissensbestände zur Wahrnehmung und Gestaltung von Raum systematisch zu ordnen.

¹ Wir danken dem Bundesministerium für Ernährung und Landschaft, das das Projekt „Kulturen des Ländlichen?“ (FZ: 2823FK008) unter der Projektleitung von Prof. Dr. Julia Franz fördert.

- Auf einer ersten Ebene werden territoriale und relationale Ausprägungen unterschieden, die das Wahrnehmen und Gestalten von Raum aus Sicht der Akteure situieren.
- Auf einer zweiten Ebene wird betrachtet, wie sich dabei territoriale und relationale Vorstellungen von Orten und Landschaften ausprägen.

Davon ausgehend werden Ausprägungen des Raumhandelns in der ländlichen Kulturarbeit systematisch beschrieben.

4 Ergebnisse: Raumhandeln in der ländlichen Kulturarbeit

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Befragten unterschiedliche Raumverständnisse thematisieren, wenn sie über ihre Tätigkeiten (oder die von weiteren Akteuren) in der Region berichten. Es lassen sich zwei Hauptausprägungen beobachten, die das Wahrnehmen und Gestalten von Raum orientieren. Erstens wird Raum territorial als begrenzend gedeutet. Diese Vorstellungen orientieren sich am Planen und Ordnen von Raum und sind mit Fragen der Zuständigkeit und Zugänglichkeit von Kulturangeboten verbunden. Zweitens wird eine kontrastierende Ausprägung sichtbar, die Raum als Relation zu Lebenswelten fasst und auf einen Erfahrungsraum verweist, der die Menschen miteinander verbindet. Diese Ausprägungen eines territorialen und eines relationalen Raumverständnisses zeigen sich in Bezugnahmen auf Orte und Landschaft. Vor diesem Hintergrund lassen sich vier Ausprägungen differenzieren, die das Wahrnehmen und Gestalten von Orten (4.1) und Landschaften (4.2) in der ländlichen Kulturarbeit orientieren.

4.1 Wahrnehmen und Gestalten von Orten

In den Beschreibungen zeigen sich zwei Formen der Thematisierung von Orten. Einerseits wird Raum territorial gedacht und mit dem Verwalten und Bespielen kultur- und bildungsrelevanter Orte verknüpft (4.1.1). Dabei wird impliziert, dass kulturelle Tätigkeiten in dafür vorgesehenen Territorien stattfinden. Andererseits werden Bezüge einer relationalen Wahrnehmung von Orten sichtbar, wenn von konkreten Orten abstrahiert und lebensweltliche Verortungen im Lokalraum betrachtet werden (4.1.2).

4.1.1 Verwalten und Bespielen: Relevante Kulturrorte in (De-)Zentralität

*„wir haben Schlösser (...) Burg *Name* ist ein absolutes Highlight (...) *Mittelgebirge* ist für mich auch so ein Punkt wo auch wirklich Wanderer und Touristen herkommen und als Spielstätte sind das in den Gemeinden dann mehr so Mehrzweckhallen (2) wo dann Veranstaltungen stattfinden und hier bei uns (3) also *Kulturamtseinrichtung* als (2) Veranstaltungsstätte (2) dann haben wir noch den historischen Rathaussaal zum Beispiel von der Stadt organisiert (2) und überhaupt als kultureller Ort ist eigentlich die ganze Altstadt (2) die Kirchen und Jugendkulturtreff (...) und dann eben auf der Festung im Sommer Frei-*

lichttheater und so hat man dann die ganzen unterschiedlichen Orte und viele Museen im Landkreis“ (IV 1_Kulturamt A, Pos. 89).

Im Transkriptauszug werden exemplarisch Orte aufgelistet, die für das Kulturleben wichtig sind und unterschiedliche Zielgruppen ansprechen (Touristen, Bewohnende, Künstler): Während historische Orte und der Naturraum mit Tourismus assoziiert werden, wird Mehrzweckhallen Bedeutung für Gemeindeaktivitäten zugeschrieben. Für diese Ausprägung sind Bezüge zu Orten zentral, deren Beschaffenheit sich durch anerkannte Formen (Ausstellungsräume, Bühne, Kurse, Workshops, Führungen) und Inhalte kultureller Bildung auszeichnen (z. B. historische Architektur; Hochkultur, insb. klassische Musik, Bildende Kunst; Kino; Lokalwissen). Damit sind Fragen der Programmplanung (z. B. Zielpublikum) und Zuständigkeitsbereiche (z. B. Kulturressorts) verbunden: Kulturverwaltende beschreiben, wie sie zentrale Kulturorte im Modus der Daseinsfürsorge bespielen und hochkulturelle und genreübergreifende Veranstaltungsreihen (Konzerte, Theater, Lesungen, Ausstellungen, Cabaret) aufrechterhalten, die sich etabliert haben. Durch das Managen und Planen relevanter Kulturorte in Dezentralität (z. B. vhs-Außenstellen, Museen) soll flächendeckend Teilhabe an Hoch- und Regionalkultur ermöglicht werden (z. B. Ausstellungsräume, Künstlerorte). Obwohl Kulturorte „für alle“ gestaltet und zugänglich gemacht werden (sollen), erreichen sie oft nur ein kleines (Stamm-)Publikum: Hochkulturelle, etablierte und zentralistische Perspektiven des Raumhandelns beschränken die potenzielle Teilnahme von Bewohnenden an Angeboten.

4.1.2 Verorten: Lebensweltliche Situiertheit des Lokalraums

„sagen wir es mal einfach so dass man natürlich im ländlichen Raum sind wo Kultur in keiner gewollten Form vorkommt ist auch klar wobei wir vorhin auch gesagt haben was ist denn Kultur? also selbst wenn ich hier Feuerwehrfest habe ist das ja Kultur das heißt nicht dass wir hier kulturarm sind (2) sondern aus der Tradition heraus natürlich entsprechende Volksfeste haben“ (IV 13_Museum A: 68).

Im Auszug wird deutlich, dass ländliche Kulturarbeit – ausgehend von einem essentialistischen Verständnis „des“ ländlichen Raums – kaum in organisierter Form stattfindet. Diesem Mangel an (Hoch-)Kultur werden lebensweltliche Verortungen des Traditionslebens (Feste) gegenübergestellt. Dabei werden abstrakte Ortsbezüge des Zusammenlebens thematisiert (Gemeindeleben, Märkte, Vereine, Bühnen, Lehm- und Dorfplätze, Blumenbeet, Natur), die gemeinschaftlich hervorgebracht werden (z. B. Feiern, Tanzen, Spiele, Praktizieren, Üben, Zusehen, Mitmachen). Vereinen kommt als (im-)materiellen Kulturträgern Bedeutung zu. Sie strukturieren Möglichkeitsräume, damit Menschen „Erfahrungen ihrer Lebenswelt“ in „Musikstücken und in Theaterstücken“ ausdrücken (IV4_Koordination B_20) und daran teilhaben können. Dadurch werden lokalräumliche Traditionen und Brauchtümer bewahrt.

4.2 Wahrnehmen und Gestalten von Landschaft

Wenn die Akteure über das ländliche Kulturleben und damit verbundene Bezüge des Raumhandelns sprechen, dann wird Landschaft als Naturraum und Netzwerk themati-

siert. Explizit werden Qualitäten des „ländlichen“ Lebensraums hervorgehoben, die sich auf die Nähe zur Natur und Landschaft beziehen und einen attraktiven Lebens-, Erholungs- und Urlaubsraum erfahrbar machen. Bezüge zur Landschaft als Netzwerk sind meist implizit. Es lassen sich zwei Ausprägungen beobachten: Einerseits wird Landschaft als territoriale Bedingung der ländlichen Kulturarbeit gedeutet, die Handeln begrenzt und steuert (4.2.1). Andererseits ist Landschaft als Bedingung relevant, die Zugehörigkeit durch Mitmachen ermöglicht (4.2.2).

4.2.1 Begrenzen und Steuern: Landschaft als Bedingung der Kulturarbeit

Zum einen wird Landschaft als territoriale Bedingung der ländlichen Kulturarbeit gedeutet und mit Fragen des Zugangs und Erreichens eines Publikums verknüpft. Landschaft wird dann als naturräumliche Begrenzung gedeutet.

*„was sehr auffällig ist zum Beispiel würde jemand aus *Mittelgebirge* nie auf ein Veranstaltung nach *Stadt 1* oder sowas kommen (.) das passiert nicht (.) genauso gut jemand von *Stadt 3* geht ganz selten über den *Fluss* rüber also der *Fluss* ist da schon so eine wirkliche Grenze (2) die anscheinend schwer zu überschreiten ist (5) deswegen macht auch hier jeder so im kulturellen Bereich ein bisschen so seine eigene Suppe also jeder macht zwar was und macht auch gute Sachen aber sehr regional begrenzt“ (IV 4_Koordination, Pos. 44).*

Damit sind Vorstellungen einer Kulturlandschaft als begrenzendes Beziehungs- und Vernetzungsgefüge verbunden. So wird im Hinblick auf Landschaftspflege beschrieben, dass Flächen in kommunaler Verantwortung gepflegt und Gemeinden beraten werden. Daneben zielen regionale Entwicklungsmaßnahmen darauf ab, „die“ kleinen Ortschaften im Landkreis wiederzubeleben und zu verschönern (z. B. Burgen, Ruinen, Schlösser, Brau- und Backhäuser). Es wird sich auf Steuerungslogiken einer Bildungs-, Wirtschafts-, Tourismus- und Planungsregion bezogen (z. B. vhs-Außenstellen, Musikschulen). Das Zusammenspiel von Akteuren gerät als Nebeneinander organisationaler oder themenbezogener Netzwerke mit erlebtem Nord-Süd-Gefälle in den Blick.

4.2.1.1 Dazugehörigsein und Mitmachen: Landschaft alltagskultureller Lebenswelten

Zum anderen ist Landschaft als lebensweltlicher Bezugspunkt der ländlichen Kulturarbeit relevant und mit Fragen der Identitäts- und Gemeinschaftsbildung verbunden. Hier geht es um das Dazugehören zu einem Naturraum, wenn bspw. beschrieben wird, dass die Pflege der Landschaft zur „DNA“ der ländlichen Bevölkerung gehört und „ein Regionalbewusstsein halt

*„wir haben auch (2) ja die Flößer (1) das ist auch wichtig für den Landkreis (1) weil das eben früher das Leben stark geprägt hat (3) ähm (2) also die Trachten die Flößer und so der der Berg = bau in *Stockheim* und so ist das Bergbaumuseum auch (1) was wirklich so auch das Arbeitsleben geprägt hat auch und dementsprechend gibt es da jetzt auch noch Vereine wie so Dorfmuseen die das halt zeigen wollen“ (IV 1_Kulturamt: Pos. 81).*

Im Auszug wird – ausgehend von einem territorialen Verständnis des Landkreises – die landschaftliche Ordnung mit der Lebenswelt in Zusammenhang gestellt. Es wird beschrieben, dass Handwerk das Leben in der Region prägte (Flößerei, Bergbau) und das damit verbundene Wissen bewahrt wird (Vereine, Museen). Kulturelle Identität und Vergemeinschaftung werden mit der historisch gewachsenen Landschaft (z. B. Ost-West, Gebietsreformen, kirchliche Zugehörigkeiten, Persönlichkeiten) und den damit verbundenen lokalräumlichen Praxen verknüpft (z. B. Sagen, Traditionen, Dialekte, Handwerke). Dadurch verlieren politisch-administrative Grenzen an Relevanz: So scheint die Historie des Naturraums für die lokale Identität der Menschen wichtiger zu sein als raumpolitische Ordnungen (z. B. Landkreis).

Ähnliches zeigt sich für die Deutung des Sozialraums, den informelle Beziehungsstrukturen prägen. Einerseits wird thematisiert, dass es „das Schöne“ der ländlichen Kulturarbeit sei, dass man kurze Wege hat, sich jeder kennt, man eng miteinander verdrahtet ist und zu Gelegenheiten selbstläufig zusammenkommt und vernetzt. Implizit wird dabei erwartet, dass man sich informiert und Angebote aufsucht, wenn Interesse am Mitmachen besteht. Deutlich werden Vorstellungen von Komm-Strukturen und des Integrierens in bestehende Strukturen. Andererseits orientieren sich lebensweltliche Beziehungsstrukturen an Gleichgesinnten. Bedeutsam sind erfahrungs- und interessenbezogene Netzwerke, die sich bewährt haben und über Ortschaften und Zuständigkeiten hinausreichen. Das Narrativ „jeder kennt jeden“ wird damit relativiert: Oft scheint es an konkretem Wissen über die Akteurslandschaft zu fehlen. Dies wird auch in der Wahrnehmung sichtbar, dass zwischen Kulturverwaltung und freier Kulturszene keine Beziehungen bestehen.

Zusammengefasst beschreiben die vier vorgestellten Ausprägungen, wie Akteure der ländlichen Kulturarbeit Orte und Landschaften entlang territorialer und relationaler Vorstellungen wahrnehmen und gestalten (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Ausprägungen der Wahrnehmung und Gestaltung von Raum

| Raum als... | Territoriale Ausprägung (Raum planen und ordnen) | Relationale Ausprägung (Raum erleben und erfahren) |
|-------------------|---|---|
| Ort | <i>Verwalten und Bespielen</i> Kulturorte in (De-)Zentralität Hoch- und Freizeitkultur erhalten | <i>Verorten im Lokalraum</i> Vereins- und Traditionsleben Alltags- und Lokalkultur bewahren |
| Landschaft | <i>Begrenzen und Steuern</i> Territoriale Bedingung der Teilnahme Nebeneinander von Netzwerken | <i>Dazugehören durch Mitmachen</i> Identität und Zugehörigkeit ermöglichen Informelle Netzwerke und Beziehungen |

5 Zusammenfassende Diskussion

Die Befunde werden zusammengefasst und Implikationen für eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit abgeleitet. Empirisch lassen sich folgende Interpretationen geben.

Territoriale Vorstellungen von Raum(-handeln)

Erstens wird deutlich, dass territoriale Raumverständnisse nicht nur den Forschungsdiskurs (Ebner v. Eschenbach & Ludwig 2015), sondern auch das Handeln von Akteuren der ländlichen Bildungsarbeit prägen. Diese Vorstellungen sind wichtig, wenn es darum geht, Teilhabe in der Weite des Landkreises zu ermöglichen. Damit sind Vorstellungen verbunden, nach denen Raum Handeln begrenzt und Handeln im Raum gesteuert wird. Diese Verständnisse sind für Akteure bedeutsam, die in offizieller Funktion hochkulturelle Angebotsstrukturen für einen begrenzten Teil der Bevölkerung verwalten.

Relationale Vorstellungen von Raum(-handeln)

Zweitens beziehen sich relationale Raumverständnisse auf einen lebensweltlichen Erfahrungszusammenhang, der die Menschen miteinander verbindet und es ihnen ermöglicht, sich im Raum zu verorten. Mit dieser Perspektive sind Vorstellungen verbunden, nach denen Raum Handeln und Zugehörigkeit ermöglicht. Hier knüpfen Überlegungen zum konjunktiven Erfahrungsraum an, mit dem das „menschliche Miteinandersein, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht“ (Mannheim 1964, S.100), fokussiert wird. Diese Vorstellungen sind für Akteure des Vereins- und Gemeindelebens relevant, die sich Raum informell aneignen und Teilhabe in der Region ermöglichen.

Landschaften als Bezugspunkt des Raumhandelns

Drittens ist für das Raumhandeln einerseits das Verwalten und Bespielen von Kulturorten in (De-)Zentralität oder Verorten im Lokalraum relevant. Andererseits erhält Landschaft als territoriale Bedingung und gesteuertes Nebeneinander von Akteuren oder als ermöglichende Struktur des Mitmachens und Dazugehörens Bedeutung. Empirisch zeigt sich, dass die landschaftliche Verortung mehr über die kulturelle Identität der Menschen und deren Teilnahme an Kultur aussagt als politisch-administrative Grenzen: Darin liegen entgrenzende Potenziale erwachsenenbildnerischen Raumhandelns, die in der Programmplanung und Ansprache von Adressaten in der Region (Fleige et al. 2015) gezielt berücksichtigt werden können. Hier setzen auch Überlegungen zur Landschaft als „Mitspielerin“ der Bildungsarbeit an (Krüger et al. 2023), die kulturelle Bildung ermöglicht und als deren Ausdruck verstanden werden kann.

Kulturverständnisse als Bezugspunkt des Raumhandelns

Viertens sind damit unterschiedliche Kultur- und Bildungsverständnisse verbunden (Franz et al. 2022). Die Befunde legen nahe, das Wahrnehmen und Gestalten von

Raum in der ländlichen Kulturarbeit als Prozess zu verstehen, der sich am Bewahren und Bewährten orientiert (Angebote, Netzwerke, Identität). Es sind Bewahrungslogiken leitend, die sich auf bestimmte Inhalte (z. B. Hochkultur, Brauchtümer, Lokalwissen) und Formen der Kulturarbeit beziehen (z. B. Netzwerke, Veranstaltungsreihen, Festkulturen). In Perspektiven der Kulturverwaltung und non-formaler Bildungsakteure finden (alltagskulturelle) Interessen, Sinnhorizonte und Handlungsproblematiken der Menschen (Arnold & Schüßler 2023) wenig Berücksichtigung.

Anregungen für eine lebensweltorientierte (Erwachsenen-) Bildungsarbeit

Fünftens kann hier eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit ansetzen. Für eine stärkere Verankerung der Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen zeigen sich Potenziale einer aufsuchenden Bildungsarbeit, die territoriale und lebensweltliche Perspektiven systematisch verknüpft und Brücken zu lebensweltlichen Lernprozessen und Netzwerkstrukturen zieht (Bremer & Kleemann-Göhring 2011). So werden verwaltete und lebensweltliche Perspektiven als differente Zugänge des ländlichen Kulturlebens gedeutet (Tippelt & Reich-Claassen 2010). Es kann ein Perspektivwechsel von Kommu- zu Gehstrukturen zentral sein, um dem Verorten der Menschen im Raum gerecht zu werden. Zudem werden themen- und organisationsbezogene Netzwerke gepflegt, die sich bewährt haben. Dadurch stehen Netzwerkstrukturen von Akteursgruppen oft nebeneinander und werden aus Distanz beobachtet. Für die Frage der Vernetzung können bestehende Netzwerke sichtbar gemacht und fluider gedacht werden. Partizipative Formate können hier ansetzen und Möglichkeit geben, sich mit ein-, aus- und entgrenzenden Potenzialen einer bewahrenden Kulturarbeit auseinanderzusetzen und an der gemeinsamen Bearbeitung von Herausforderungen anzusetzen.

Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (2023). Subjektorientierung. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB.
- BBSR (2018). *Raumordnungsbericht 2017*. BBSR.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. DIE. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 3, 53–56.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. überarb. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Dehnbostel, P. (2023). Lernorte. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB.

- Döring, J. & Thielmann, T. (2009). *Spatial turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. transcript.
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lückner, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 117–127). wbv Publikation.
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2006). Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. Ein Forschungsbericht. *Erwachsenenbildung Jahresschrift für Theorie und Praxis*, 52(4), 189–193.
- Franz, J., Scheunpflug, A., Kühn, C., Keldenich, V., Redepenning, M. & Alzheimer, H. (2022). Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen. In N. Kolleck & M. Büdel (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorie und erste Befunde* (S. 23–40). Waxmann.
- Ebner v. Eschenbach, M. & Ludwig, L. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 67–79). wbv Publikation.
- Gruber, E. & Schmid, K. (2019) (Hrsg.). Lern- und Bildungsräume. *Magazin Erwachsenenbildung at*, 35–36.
- Kraus, K. (2016). Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1(66), 53–60. <https://doi.org/10.3278/HBV1601W053>
- Krüger, J. O., Warburg, W., Westpfahl, K., Kranixfeld, M. & Sterzenbach, B. (Hrsg.) (2023). *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839466018>
- Löw, M. (2022). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Mania, E., Bernhard, C. & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 29–39). wbv Publikation.
- Martin, M., Schoemann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. DIE. <https://doi.org/10.3278/85/0021w>
- Mannheim, K. (Hrsg.) (1964). *Wissenssoziologie*. Luchterhand.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Nugel, M. (2015). Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 55–66). wbv Publikation.

- Nuissl, E. (2023). Raum. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB.
- Reutlinger, C. (2024). Raum, Bildung, Landschaft. *sozialraum.de*.
- Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.) (2022). *Lebensweltorientierung. Weiter bilden*. wbv Publikation.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte – organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Lernorte und Lernwege*, 2 (33), 11–21. <https://doi.org/10.3278/REP1002W011>
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2010). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 789–799). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_47

Autorin

Claudia Kühn, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 3. April 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of April 2025.



Erwachsenenbildung und Raum

Zur zeitgemäßen Gestaltung von Lehr-/Lernräumen

SANDRA HABECK

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Gestaltung von Räumen in der Erwachsenenbildung als Element und Ausdrucksform von Lehr-/Lernkultur. Am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildung als einem differentiellen Segment von Erwachsenenbildung können zwei unterschiedliche räumliche Gestaltungsformen identifiziert werden. Anhand der untersuchten Fälle wird dabei deutlich, inwiefern sich in der Art der Gestaltung von Räumen dahinterliegende Bildungsverständnisse, didaktische Modelle und Lernziele manifestieren. Die differierenden Ausgestaltungsformen setzt der Beitrag weiter in Relation zu aktuellen lehr-/lernkulturellen Entwicklungen. Aus den Erkenntnissen können schließlich Hinweise für eine Gestaltung von Räumen in erwachsenenpädagogischen Settings abgeleitet werden, die didaktische Erfordernisse der gegenwärtigen Zeit berücksichtigen.

Stichwörter: Raum; Lehr-/Lernkultur; Didaktik; Erwachsenenbildung; wissenschaftliche Weiterbildung

Abstract

This article deals with the design of spaces in adult education as an element and form of expression of teaching/learning culture. Using the example of continuing academic education as a differentiated segment of adult education, two different forms of spatial design can be identified. The cases analysed make it clear to what extent underlying educational concepts, didactic models and learning objectives are manifested in the way spaces are designed. The article also places the different forms of design in relation to current developments in teaching and learning culture. Finally, the findings can be used to derive tips for designing spaces in adult educational settings that take into account the didactic requirements of the present day.

Keywords: space; teaching/learning culture; didactics; adult education; academic continuing education

1 Einleitung

Wie können Räume aussehen und gestaltet werden, die zeitgemäßen Lehr-/Lernkulturen in der Erwachsenenbildung entsprechen? Welche lehr-/lernkulturellen Trends und didaktischen Erfordernisse der Gegenwart zeichnen sich derzeit ab und welche raumbezogenen Aspekte sind im Hinblick auf eine didaktische Gestaltung erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernsettings bedenkenswert? Diesen Fragen geht der Beitrag nach. In der Erwachsenenbildung erfahren raumbezogene Auseinandersetzungen und raumtheoretische Reflexionen in den letzten drei Dekaden einen Bedeutungsaufschwung (Stang 2019; Nuissl 2023, S. 358; Seitter & Feld 2019, S. 5–6; Kraus et al. 2015, S. 11). Geht es um die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit von Bildungseinrichtungen, so rücken in jüngster Zeit die jeweiligen Gebäude und deren Modernisierung aus architektonischer Perspektive verstärkt in den Blick (u. a. Würmseer 2024). In der vorliegenden Reflexion wird der Blick nun auf die konkrete Raumgestaltung und -nutzung in erwachsenenpädagogischen Settings – am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung – gerichtet. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist für eine exemplarische Analyse insofern sehr gut geeignet, da sie organisational an Hochschulen und Universitäten verankert ist und zugleich erwachsenenpädagogische Prinzipien anwendet (Kammler, Rundnagel & Seitter 2020), oft disziplinübergreifend ausgerichtet und gleichzeitig bestimmten Fächern zugeordnet ist. Aus dieser spezifischen Konstitution pädagogischer Settings von erwachsenenpädagogischen Prinzipien und hochschulisch fachspezifischer Verankerung erzielt der Beitrag in einer kontrastiven Lehr-/Lernkulturanalyse Erkenntnisse zu didaktischer Raumgestaltung. Anhand von zwei Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung werden Räume und die didaktische Ausgestaltung von Räumen näher betrachtet. Unter Einbezug von lehr-/lernkulturellen Trends können aus diesen Befunden Hinweise für die didaktische Gestaltung von Räumen in der Erwachsenenbildung abgeleitet werden.

2 Räume und Lehr-/Lernkultur – eine Annäherung

Lehr-/Lernkulturen¹ implizieren und evozieren raumbezogene Fragen. Zum Ausdruck kommt die enge Verbindung von Raum und Lehr-/Lernkultur beispielsweise in der folgenden, weit gefassten sowie handlungsebenenübergreifenden und -integrierenden Definition:

„Unter Lernkultur verstehen wir komplexe Strukturen, Orte, Räume, Institutionenformen, gesellschaftliche/regionale, bildungspolitische, organisationale und trägerbezogene Bedingungen und Interessen. Atmosphären und Arrangements, die Wissen für die verschiedenen Lehr-Lernsituationen umsetzen. Sie werden durch professionelles Handeln auf den Ebenen Bildungsmanagement, Programmplanung sowie Lehr-/Lernarrangements gestaltet und entfalten sich im Lern- und Arbeitshandeln. Als orts-

1 Weitere Ausführungen zu Lehr-/Lernkulturen in der Erwachsenenbildung/wissenschaftlichen Weiterbildung u. a. Habeck (2024), Arnold (2023), Fleige & Robak (2016), Franz (2016).

bezogene Lernräume sind sie Ausdruck einer gestalteten und gewachsenen Wirklichkeit des Lehrens und Lernens und entfalten sich durch die Lernaktivität von Teilnehmenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Fleige & Robak 2016, S. 9).

Mit Lehr-/Lernkulturen rücken prägende Kontextbedingungen und handlungsleitende Sinnorientierungen von Lehren und Lernen in den Blick (Habeck 2024). Besonders deutlich manifestiert sich Lehr-/Lernkultur in der Gestaltung der Lehre, der Lernräume und Lernumgebungen. Unter architektonischen Fragestellungen kann in aktuellen Diskursen eine enge Verknüpfung von einer veränderten Lehr-/Lernkultur und raumbezogenen Fragen ausgemacht werden.² Neben der Raumgestaltung im Hinblick auf deren architektonische Konstruktion geht es bei der Abstimmung raumbezogener Aspekte mit den jeweiligen Bildungsinhalten auch um Raumarrangements, um Raumausstattung (Art der Möblierung und Flexibilität des Mobiliars, Sachausstattung), um die Raumausgestaltung (Stimmung, Atmosphäre, Licht, Farben) (Seitter & Feld 2019) und die Aneignung von Raum.

Im vorliegenden Beitrag wird nun der Frage nach einer zeitgemäßen didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernräumen nachgegangen. Unter dem Begriff von „Zeitgemäßheit“ fasst der Beitrag Aspekte, die sich auf didaktische Erfordernisse der gegenwärtigen Zeit beziehen. Um über eine zeitgemäße Raumgestaltung reflektieren zu können, ist ein Blick auf Lehr-/Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und hier erkennbare aktuelle Trends unabdingbar. Folgende Entwicklungen und lehr-/lernkulturelle Aspekte erscheinen für die anschließende Auseinandersetzung mit einer Lehr-/Lernraumgestaltung besonders relevant, die die didaktischen Erfordernisse der Gegenwart berücksichtigt:

1. Lehren und Lernen implizieren differierende Handlungslogiken, die zugleich in ihrer Verbindung und Verschränkung zueinander zu sehen sind. An die Stelle der Betonung auf die Differenzen wird in der letzten Dekade immer mehr das Verbindende, die *gemeinsame Lernprozessgestaltung* hervorgehoben. (vgl. Habeck 2014) Damit ist auch ein Blickwechsel der Rollenverständnisse verbunden, unter welchem Lehrende und Teilnehmende als „Partner und gemeinsam Gestaltende in diesem Prozess“ (Pellert 2016, S. 80) betrachtet werden.
2. Im Zuge des Bedeutungsaufschwungs von selbst gesteuertem Lernen und Selbstlernkompetenzen rückte bereits seit den 1990er-Jahren die *Methodenkompetenz der Lernenden* stärker ins Blickfeld. (vgl. Arnold 2023, S. 272) Die gezielte Unterstützung des Ausbaus von Selbstlernfähigkeiten der Lernenden stellt demnach einen wichtigen Aspekt im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements dar.
3. Derzeit zeichnet sich ein Aufbruch in eine neue Lehr-/Lernkultur ab, die sich von einer *Lerngegenstands- und Inhaltsfixierung* löst und vermehrt einem weiten Bil-

2 Dies wird z. B. im Kontext der Öffnung der Hochschulen ersichtlich: „Unter den Begriffen „Dritte Mission“ oder „Wissens- und Technologietransfer“ werden Formate für den Austausch mit Akteurinnen und Akteuren aus Wirtschaft, Politik, Kultur und (Zivil-)Gesellschaft etabliert. Diese benötigen entsprechende bauliche Strukturen, die die Öffnung der Hochschulen in die Gesellschaft begünstigen. Der Campus ist idealerweise ein Begegnungsraum zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft. Seine Gebäude und seine Gestaltung fördern Interaktion zwischen Studierenden, Forschenden, Mitarbeitenden, Besucherinnen und Besuchern und weiteren Nutzenden der Stadt und bieten ein vielfältiges Angebot an formellen und informellen Begegnungsmöglichkeiten.“ (Würmseer 2024, S. 889)

dungsverständnis Rechnung trägt, welches berücksichtigt, „dass Bildung in einer Gesellschaft mit exaltierenden Alterungsraten des Wissens in anderer Weise gestaltet und begründet werden muss“ (Arnold 2023, S. 272–273). Arnold (ebd.) plädiert vor diesem Hintergrund für eine stärkere Begründung der erwachsenenpädagogischen Angebote als Realitäts- und Identitätsarbeit.

4. Der oben dargelegte Aufbruch des Lernens erfährt des Weiteren eine Relevanzsteigerung im Hinblick auf Digitalisierung und den Einfluss von KI auf die Erwachsenenbildung. Es zeichnet sich ab, dass unter der Einwirkung von KI Lernen vermehrt effizient, individualisiert und selbstgesteuert geprägt ist. Als entscheidender Anspruch an Erwachsenenbildung kristallisiert sich – anstelle einer Inhaltsfixierung – die *Förderung von eigenständigem und kritischem Denken* heraus. (vgl. Aschemann & Schüßler 2024)
5. Interorganisationale Kooperationen in der öffentlichen Weiterbildung erleben in den letzten drei Dekaden unter der Zielsetzung der Förderung von möglichst effektivem lebenslangem Lernen einen erheblichen Bedeutungsaufschwung. Die Erwachsenenbildung verfügt mittlerweile über eine breite Kooperationslandschaft zwischen Weiterbildungsorganisationen und allgemein- und berufsbildenden Schulen, (Fach-)Hochschulen und Partnern aus Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Kultur. (Alke 2018) Im Hinblick auf die didaktische Gestaltung von *kooperationsorientierten* Lehr-/Lernsettings sind dabei sehr unterschiedliche Ausgestaltungsformen erkennbar (Habeck 2024a).

Inwiefern lassen sich solche lehr-/lernkulturellen Entwicklungen, wie die skizzierten, in der didaktischen Gestaltung von Räumen identifizieren? Welche Implikationen können für eine Ausgestaltung von Lehr-/Lernräumen ausgemacht werden, die den didaktischen Erfordernissen der Gegenwart entsprechen? Zur weiteren Auseinandersetzung mit einer zeitgemäßen didaktischen Raumgestaltung werden in einem nächsten Schritt empirische Befunde am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildung präsentiert.

3 Raum und Raumgestaltung – empirische Befunde am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildung

Anhand einer kontrastiven Fallanalyse werden im Folgenden Räume³ in der wissenschaftlichen Weiterbildung und deren lehr-/lernkulturelle Gestaltung untersucht⁴. Wissenschaftliche Weiterbildung, als differenzielles Segment der Erwachsenenbildung verstanden (Müller & Papenkort 2013), kann auch über ihren spezifischen Bereich hinaus wertvolle Erkenntnisse und Hinweise im Hinblick auf Räume in der Erwachsenenbildung und didaktische Gestaltung von Lehr-/Lernräumen liefern. Das

3 Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf analogen Räumen. Ein weiterer Bedarf lässt sich in der Analyse von digitalen Lehr-/Lernräumen in der Erwachsenenbildung ausmachen.

4 Ausführliche Darlegung der raumbezogenen Lehr-/Lernkulturanalyse vgl. Habeck (2019). Der vorliegende Beitrag präsentiert eine Reanalyse.

zugrunde liegende Datenmaterial stammt aus dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“⁵. Unter raumbezogenen Aspekten werden explorativ zwei Fälle beleuchtet. Nach der Darlegung des methodischen Vorgehens (Kapitel 3.1) widmet sich die Präsentation der empirischen Erkenntnisse zunächst den beiden Fällen im Einzelnen und beleuchtet sie dann unter der Perspektive aktueller lehr-/lernkultureller Entwicklungen (Kapitel 3.2).

3.1 Methodisches Vorgehen

Für den vorliegenden Beitrag werden Beobachtungsprotokolle aus einer fachspezifischen Lehr-/Lernkulturanalyse raumanalytisch untersucht⁶. Das Sample setzt sich aus zwei unterschiedlichen weiterbildenden Masterstudiengängen zusammen – einem erziehungswissenschaftlichen und einem rechtswissenschaftlichen. Beide finden überwiegend in Form von Präsenzveranstaltungen statt. Für die vorliegende Analyse wurden Protokollausschnitte aus jeweils zwei aufeinanderfolgenden Tagen einer Kompaktveranstaltung sowie einer Anfangsphase einer weiteren Blockveranstaltung gewählt. Erkenntnisrelevante Informationen zum Thema „Raum“ konnten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) aus diesem Material herausgearbeitet werden. Die Inhaltsanalyse erfolgte kategorienbasiert entlang der unten ausgeführten Dimensionen Architektur, Raumgestaltung, Aneignung und Konstitution pädagogischen Lehr-/Lernraums.

3.2 Empirische Befunde zu Räumen und zu didaktischer Raumgestaltung

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lassen sich Räume aus verschiedenen Analyseebenen betrachten. Für den vorliegenden Beitrag sind vier Analyseebenen leitend, nämlich die Architektur (1), Lehr-/Lernorte und deren Gestaltung (2), Aneignung von Raum und raumbezogenes Handeln (3) sowie die Konstitution pädagogischen Lehr-/Lernraums (4). Systematisiert nach diesen vier Analyseebenen werden die beiden untersuchten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote skizzenhaft dargelegt.

Im erziehungswissenschaftlichen Fall finden beide beobachteten Veranstaltungen an *expliziten, pädagogisch gestalteten Lehr-/Lernorten* statt. Den Teilnehmenden stehen an den betreffenden Tagen universitäre Gebäude mit ihren vielzähligen Seminar- und Gruppenräumen in unterschiedlicher Größe und Ausstattung zur Verfügung. Hinzu kommen Flure, Treppenhaus und Außenbereich, die aktiv als Lernorte genutzt werden, beispielsweise für Tandem- oder Gruppenarbeit. Die bereitstehenden Räume sind ferner vielfältig gestaltet und bieten *mannigfaltige Raumarrangements*. Zum Teil wechselt auch im Laufe des Seminars die Gestaltung der jeweiligen Räume: Stuhlkreis, Stühle wegräumen und frei im Raum bewegen, Halbkreis aus Stühlen und vorne entsteht eine Bühne zur Präsentation usw. In diesem Weiterbildungsangebot fällt besonders auf, dass sich Lehrende und Teilnehmende *gemeinsam die Räume aneignen* und die *Raumverhältnisse anpassen*. Beispielsweise wählen sich die Teilnehmenden je nach Sozialform und Gruppengröße aus dem dargebotenen Raumangebot verschie-

5 Weitere Informationen vgl. www.wmhoch3.de.

6 Ausführliche Darlegung des methodischen Vorgehens vgl. Habeck (2019).

dene Räumlichkeiten aus. Unterschiedliche Lehr-/Lernmethoden erfordern darüber hinaus diverse räumliche Gegebenheiten, die die Lehrenden abwechslungsreich in ein adäquates Verhältnis setzen. Mit dem Ziel lernförderlicher Bedingungen werden sowohl das räumliche Lernsetting an Inhalt, Sozialform und Methodik angepasst als auch Raum- und Sitzordnungen flexibel und sensibel verändert. Charakteristisch zeigt sich in diesem Fall weiter die *Verhandelbarkeit der Räume, Raumarrangements und räumlichen Gegebenheiten*. Im Laufe der Seminareinheiten finden fortlaufend neue Raumsortierungs- und Verhandlungsprozesse sowie Veränderungen von Raumordnungen statt, um für die Teilnehmendengruppe sowie für die einzelnen Lernenden bestmögliche Lernbedingungen zu erreichen. Mit Blick auf die Konstitution pädagogischen Lehr-/Lernraums kann festgestellt werden, dass diese zum einen aus *diversen räumlichen Gestaltungsmöglichkeiten* und zum anderen auf einer *kontinuierlichen, situativ-passenden kooperativen Ausgestaltung* gründet. Hier zeigt sich eine kontinuierliche Prozessleistung aller Beteiligten in diesem Weiterbildungsangebot, pädagogischen Lehr-/Lernraum zu konstituieren.

Im rechtswissenschaftlichen Fall werden alle Seminarblöcke an *impliziten Lehr-/Lernorten* durchgeführt. Sie finden jeweils in einer anderen deutschen (Groß-)Stadt statt, vorwiegend in Business- und Konferenzhotels, und haben einen immanenten Freizeit- bzw. Kulturcharakter (z. B. Wellnessbereich). Die beobachteten Kompaktveranstaltungen finden in zwei ganz unterschiedlichen, prestigeträchtigen Orten statt: Ein Seminar findet im gotischen Fürstensaal eines Landgrafenschlosses statt, der zu einem Seminarraum umgestaltet wird. Eine andere Blockveranstaltung findet in einem Businesshotel statt, in welchem ein multifunktional nutzbarer Raum für die Weiterbildung umfunktioniert und zudem ein benachbartes, umgestaltetes Hotelzimmer für Stehkaffee, Pausengespräch und ggf. Gruppenarbeit genutzt wird. Ein wichtiges Charakteristikum des Hotels ist es, dass hier lernbezogene, kulinarische und erholungsbezogene Elemente integriert und von den Teilnehmenden aktiv genutzt werden (Weiterbildung, Übernachtung, gehobenes Essen, Wellness). Auf der Ebene der Lernorte und deren Gestaltung ist ein zentraler Befund, dass die *Raumarrangements und -konstellationen extern vorgegeben* sind. Die Gestaltung von Tisch- und Sitzordnung wird als eine Dienstleistung von Gebäudeverantwortlichen bzw. Hotelbediensteten erbracht und von den Lehrenden und Teilnehmenden durch Namensschilder und feste Plätze weiter zementiert. Während der Weiterbildungsveranstaltung steht bei Bedarf entsprechendes Servicepersonal zur Verfügung, das sich um alle äußeren Belange wie Belüftung, Licht, Verpflegung und Technik kümmert. An die *vorgegebene Raumordnung halten sich sowohl die Lehrenden als auch die Weiterbildungsteilnehmenden und passen sich den räumlichen Gegebenheiten an*, auch wenn diese limitierende Wirkung auf das Lehr-/Lerngeschehen haben. Die Referentinnen und Referenten bewegen sich beispielsweise überwiegend im vorderen Bereich des Raumes für Vorträge und Lehrgespräche und beschreiten gelegentlich noch freie Gänge zwischen den Tischreihen. Ein pädagogischer Lehr-/Lernraum wird hier in einem *Zusammenspiel von rigiden externen Vorgaben und enger interner Ausgestaltung(smöglichkeit)* konstituiert.

Betrachtet man diese beiden Fallbeispiele unter der Folie aktueller lehr-/lernkultureller Entwicklungen, so werden zwei unterschiedliche Ausformungen offensicht-

lich. Im erziehungswissenschaftlichen Fall manifestieren sich aktuelle Charakteristika wie gemeinsame Lehr-/Lernprozessgestaltung, Ausbau von Methodenkompetenz der Teilnehmenden, eine Förderung kritischen Denkens und Aushandlung als genuines Merkmal von erwachsenenpädagogischen Settings räumlich. Im rechtswissenschaftlichen Fall äußern sich mit Blick auf die Dimension Raum dagegen lehr-/lernkulturelle Trends wie eine möglichst hohe Effizienz beim Lernen, ein hohes Maß an Serviceorientierung, z. B. mit Blick auf technischen Support, Niedrigschwelligkeit und ein komfortabler Rahmen für Lernen mit Ruhe- und Erholungsräumen sowie Verpflegung direkt vor Ort.

Die divergierenden Ausformungen der Gestaltung von Räumen in der wissenschaftlichen Weiterbildung können dabei im Zusammenhang mit dem jeweils zugrunde liegenden didaktischen Modell und Lernziel gesehen werden. Im erziehungswissenschaftlichen Fall handelt es sich um ein *lernendenzentriertes didaktisches Modell*, bei welchem der Fokus auf den Lernprozess und das Lerngeschehen gerichtet ist. Hier wird angestrebt, dass sich die Weiterbildungsteilnehmenden auf Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene (weiter-) entwickeln und ein professionelles, situativ passendes Agieren ausbauen. Mit Blick auf die Dimension Raum äußert es sich beispielsweise darin, dass den Teilnehmenden eine Vielzahl an Raumnutzungsoptionen zur Verfügung steht und ihnen viel Raum für Eigeninitiative und Flexibilität geboten wird. Das rechtswissenschaftliche Weiterbildungsangebot folgt einem *lehrendenzentrierten didaktischen Modell*, bei welchem der Fokus auf Wissens- und Kompetenzfortschritte der Teilnehmenden liegt. In diesem Fall sollen sich die Teilnehmenden also bestimmte Wissensbestände und benennbare Kompetenzen aneignen. Hier geht es nun um die Gestaltung eines Raumarrangements, bei welchem die Teilnehmenden möglichst entlastet und frei für das Lernen und die Aneignung sind.

4 Hinweise für eine zeitgemäße Gestaltung von Räumen in der Erwachsenenbildung

Welche Hinweise lassen sich nun aus den Befunden zur Raumgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als differentiellem Segment der Erwachsenenbildung für eine zeitgemäße Gestaltung von Lehr-/Lernräumen in erwachsenenpädagogischen Settings ableiten? Die empirischen Befunde zeigen, dass die jeweiligen unterschiedlichen Gestaltungsformen der Lehr-/Lernräume mit den dahinterliegenden Bildungsverständnissen, didaktischen Modellen und Lernzielen einhergehen. In der allgemeinen Erwachsenenbildung finden sich ebenso wie bei den beiden untersuchten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten einerseits Angebote, die im Sinne einer Realitäts- und Identitätsarbeit konzipiert sind, und andererseits Angebote, die wissens- und kompetenzorientiert ausgerichtet sind. Vor dem Hintergrund der jeweiligen Ausrichtung lassen sich je andere konkrete Hinweise für eine räumliche Gestaltung ableiten, die didaktischen Erfordernissen der Gegenwart entsprechen.

Ist ein Angebot der Erwachsenenbildung im Sinne einer Realitäts- und Identitätsarbeit angelegt, so rücken insbesondere folgende raumbezogene Aspekte unter der Perspektive aktueller Lehr-/Lernkulturentwicklungen ins Zentrum:

- Eine positive Voraussetzung für solche erwachsenenpädagogischen Angebote stellt zuerst ein breites und vielfältiges Raumangebot mit diversen räumlichen Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten und mit diversen Ausstattungen dar. Durch ein breites Raumangebot können Räume im Laufe der Veranstaltung flexibel gewechselt und die räumlichen Arrangements situativ passend angepasst und verändert werden. Mit einer Raumvielfalt und -flexibilität entsteht für die Lehrenden und Teilnehmenden ein lernförderlicher Spielraum, und mannigfaltige räumliche Gestaltungsvarianten können realisiert werden. Diese Voraussetzungen weisen insbesondere Gebäude auf, die als explizite Bildungseinrichtungen fungieren. Durch die Vielfalt der gebotenen Raumoptionen wird räumlich eine Grundlage geschaffen, dass Lehrende und Teilnehmende Lernprozesse gemeinsam aktiv gestalten können und Teilnehmende im Lehr-/Lernsetting ihre Methodenkompetenz weiterentwickeln.
- Ein weiterer Hinweis lässt sich darin ausmachen, die Teilnehmenden bewusst während des gesamten Lehr-/Lernprozesses in die Gestaltung und Veränderung des Lehr-/Lernraums einzubeziehen. Räumliche Aushandlungsprozesse können in Veranstaltungen, die auf einem weiten Bildungsverständnis gründen, als relevante, immanente Bestandteile des Bildungsangebots verstanden werden und bereits bei der Konzipierung z. B. mit entsprechenden zeitlichen Ressourcen berücksichtigt werden.

Geht es bei dem erwachsenenpädagogischen Angebot dagegen vorrangig um die Aneignung bestimmter Inhalte und Kompetenzen, so rücken mit Blick auf aktuelle lehr-/lernkulturelle Entwicklungen besonders folgende räumliche Gesichtspunkte in den Mittelpunkt:

- Zunächst stellt hier Niedrigschwelligkeit ein angestrebtes Ziel dar. Um ein Angebot möglichst niedrigschwellig zu gestalten, ist es z. B. vorteilhaft, dass es an einem für die Zielgruppe gut erreichbaren und gut angebundenen Ort stattfindet. Zudem lässt sich auch vom Raumgefühl die Schwelle herabsenken, indem man explizit Räumlichkeiten für die Bildungsangebote auswählt, die der Zielgruppe ein Vertrautheitsgefühl vermitteln.
- Wenn es sich bei den erwachsenenpädagogischen Settings um mehrstündige oder mehrtägige Kompaktveranstaltungen handelt, erscheint es hilfreich, einen möglichst komfortablen Rahmen für effizientes Lernen zu bieten. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass der Lernort direkt vor Ort Verpflegungs- und ggf. Übernachtungsmöglichkeiten oder auch Ruhe- und Erholungsräume bietet. So können zusätzliche Wege und Zeitressourcen vermieden werden.
- Fällt die Auswahl für ein erwachsenenpädagogisches Angebot auf solche Räumlichkeiten, die zu Lernräumen umfunktioniert werden, also auf implizite Lernorte, so müssen sich die Lehrenden und Teilnehmenden zumeist an die vorgege-

benen Raumverhältnisse anpassen. Zudem wird die Frage nach der institutionellen Prägekraft des Bildungsanbieters relevant. Die damit evozierte Frage nach dem eindeutigen Mandat der Bildungseinrichtung und ihrer klaren Legitimation zur Konstitution pädagogischen Raums zeigt sich beispielsweise raumbezogen am äußeren Erscheinungsbild (u. a. durch Etikettierung mit entsprechenden Logos) oder in der (nicht gegebenen) Möglichkeit zur Raumveränderung. Gerade auch vor dem Hintergrund zunehmender institutioneller Kooperationsorientierung in der Erwachsenenbildung macht dieser Befund darauf aufmerksam, die Frage nach dem eindeutigen Mandat und der Legitimation zur Konstitution erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernraums in ihrer räumlichen Realisierung achtsam im Blick zu behalten. Eine Zuspitzung kann außerdem mit Blick auf einen weiteren Trend im Feld der Erwachsenenbildung ausgemacht werden, nämlich die Ausbreitung von Kreativ- und Lernräumen, wie z. B. Makerspaces.

„Was nicht konkret vor Ort gelöst werden kann, wird dann eben im Internet recherchiert, nachgelesen oder im virtuellen Austausch mit anderen gelöst“ (Schön & Grandl 2019, S. 14).

Für die Träger der allgemeinen Erwachsenenbildung kristallisiert sich durch die Zunahme solcher Verschmelzungen von (u. a. analogen und digitalen) Lernorten und durch den Einfluss multipler Prägeinstanzen bei der raumbezogenen Realisierung von Erwachsenenbildung die Frage nach ihrer eindeutigen Legitimation und ihrem klaren Mandat zur Konstitution pädagogischen Raums als höchst relevant heraus.

Die vorgestellten Aspekte für die räumliche Gestaltung von erwachsenenpädagogischen Angeboten sind lediglich als Hinweise zu verstehen, die aus dem empirischen Material im differentiellen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung abgeleitet wurden. Zugleich machen diese Erkenntnisse auf den Bedarf weiterer Untersuchungen von Raumgestaltung in der Erwachsenenbildung aufmerksam, die die didaktischen Erfordernisse der Gegenwart berücksichtigen, die den erwachsenenpädagogischen Settings zugrunde liegenden didaktischen Modelle und Lernziele eruieren sowie der Frage nach dem eindeutigen Mandat und der klaren Legitimation zur Konstitution pädagogischen Raums der Bildungseinrichtungen nachgehen.

Literatur

- Alke, M. (2018). Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5(18), 659–679. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22168/pdf/ZfPaed_2018_5_Alke_Kooperationskulturen.pdf
- Arnold, R. (2023). Lernkultur. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. vollst. überarb. Aufl.), 271–273. Verlag Julius Klinkhardt.

- Aschemann, B. & Schüßler, G. (2024, 28. Okt.). Wie verändert KI die Lernkultur(en)? Sieben Thesen. *Erwachsenenbildung*. In *at. Wissen vernetzt. Bildung wirkt*. <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/neuigkeiten/19766-lernkulturen-im-wandel-durch-ki.php>
- Fleige, M. & Robak, S. (2016). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 1–20. Springer Reference Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_35-1
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens: Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1131w>
- Habeck, S. (2024). Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus mikro-, meso- und makrodidaktischer Perspektive. Eine Einleitung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, 1–28. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43254-6_1
- Habeck, S. (2024a). Kooperationsorientierte Didaktik in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1(24), 19–31. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43254-6_1
- Habeck, S. (2021). Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3(21), 36–47.
- Habeck, S. (2019). Lehr-/Lernkulturen der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Räume. Eine kontrastive Fallanalyse. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, 59–82. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25029-4_4
- Kammler, C., Rundnagel, H. & Seitter, W. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. Eine Skizze. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1(20), 71–81. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W008>
- Kraus, K. et al. (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In C. Bernhardt, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmung des Lernens*, 11–28. wbv Publikation.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_42
- Müller, U. & Papenkort, U. (2013). Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2013/4, 22–31. <https://doi.org/10.3278/REP1304W022>
- Nuissl, E. (2023). Raum. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*, 358–359. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stang, R. (2019). Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“. Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume. *Magazin erwachsenenbildung.at*. 35 u. 36 (19), 1–7. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>
- Seitter, W. & Feld, T. C. (2019). Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zur Einleitung in den Band. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25029-4>

- Schön, S., Ebner, M. & Grandl, M. (2019). Makerspaces als Kreativ- und Lernräume. Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 35 u. 36 (19), 1–12. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-35-36/12840-makerspaces-als-kreativ-und-lernraeume.php>
- Würmseer, G. (2024). Idealerweise ein Begegnungsraum. Stand und Perspektiven des Hochschulbaus in Deutschland. In *Forschung & Lehre*, 12(24), 888–891. https://forschung-und-lehre.epaper-archiv.de/fileadmin/user_upload/forschungUndLehre/2024/12/888/index.html

Autorin

Sandra Habeck, Dr., Akademische Mitarbeiterin, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 3. April 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of April 2025.



Lernorte im Alter

CLAUDIA KULMUS, UNTER MITARBEIT VON KRISTIN SKOWRANEK
UND JAMILA SCHULTZ-EDWARDS

Zusammenfassung

Gegenstand des Beitrags ist ein qualitativer Zugang zu Orten des Lernens im höheren Alter. Aus einem Projekt „Lernorte im Alter“ in sozialräumlicher Perspektive heraus werden anhand von narrativen Landkarten erste Eindrücke zu einem konkreten Sozial- und potenziellen Lernraum einer Großstadt dargestellt und der Wert des visualisierenden Zugangs aufgezeigt. Dabei werden einerseits die Herausforderungen sichtbar, die in der Analyse von Lernen an alltäglichen Lebensorten liegen. Andererseits wird Lernen auf sehr unterschiedliche Weise sichtbar. Dies geht von beigestellter Bildung etwa über die Teilhabe an kulturellen Angeboten über Formen des Sich-Einbringens bis hin zu biografisch-transformatorischen Lernprozessen in einem gegebenen urbanen Lebensraum. Herausforderungen für die Forschung liegen u. a. in einer stärkeren Sichtbarmachung des Lerngegenstandes. Für die Praxis der Erwachsenenbildung stellen sich Herausforderungen, die Zuständigkeit und Verantwortung für das Lernen Älterer auch jenseits primärer Bildungseinrichtungen einzufordern und durch Kooperationen, aufsuchende Bildungsangebote und Fortbildungsangebote auszufüllen.

Stichwörter: Lernorte; Sozialraum; Alter; narrative Landkarte

Abstract

The article offers a qualitative approach to places of learning in later life. Based on a project titled “Learning places in old age” from a socio-spatial perspective, initial impressions of a specific social and potential learning space in a city are presented using narrative maps and the value of the visualising approach is demonstrated. On the one hand, the challenges involved in analysing learning in everyday places become visible. On the other hand, learning becomes visible in very different ways. This ranges from associated education, for example, to participation in cultural offerings and forms of involvement through to biographical-transformational learning processes in a given urban living space. Challenges for research include making the subject of learning more visible. For adult education as a field of practice, there are challenges in claiming re-

sponsibility and accountability for the learning of older people beyond classical educational institutions and to fulfil this responsibility through cooperation, outreach education and adult education training offers for professionals.

Keywords: places of learning; social space; age; narrative map

1 Lernen im Alter als Herausforderung für die Erwachsenenbildung(sforschung)

Die Ausgangslage ist relativ klar, wir leben in einer Gesellschaft des langen Lebens (Brink 2023): In Deutschland sind bereits jetzt mehr als die Hälfte der Bevölkerung älter als 45 Jahre, jede fünfte Person ist älter als 66 Jahre (Destatis 2024). Die Erwachsenenbildung als Wissenschaft vom lebenslangen Lernen (Gruber 2007) muss diese Entwicklung ernst nehmen und sich mit Lernen in der zweiten Lebenshälfte, im *späteren Leben*, oder eben im *höheren Alter* zu beschäftigen, statt diese Lebensphase der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit oder gar den – im weitesten Sinne – Gesundheitswissenschaften zu überantworten. Es gilt, bis ins hohe Alter nach Lern- und Entfaltungschancen zu fragen.

In der Erwachsenenbildungswissenschaft gibt und gab es immer wieder Phasen, in denen das Lernen im höheren Alter, gemeint vor allem als beruflich entpflichtete Lebensphase (vgl. ausführlich zu Definitionsschwierigkeiten Kulmus 2018), stärker auf der Agenda stand. So wurde das Thema bspw. in den Jahren 2009 und 2014 durch die Teilnahme- und Kompetenzmonitorings Älterer, „EdAGE“ (Tippelt et al. 2009) und „CiLL“ (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014), in der Erwachsenenbildungsforschung bearbeitet¹. Deutlich wurde hier, dass aus einer „Vogelperspektive“ sowohl die Beteiligung an non-formaler Weiterbildung (Tippelt et al. 2009) als auch Kompetenzen im Alter erkennbar nachlassen (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014), Alter also als kritischer Faktor für Teilhabe erscheint. Gleichzeitig wurde immer wieder herausgearbeitet, dass es weniger das kalendarische Alter selbst als vielmehr Kohorteneffekte sowie das (nahe) Ende der Berufstätigkeit sind, die die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung prägen (Kulmus 2018; Schmidt-Hertha & Rees 2017).

Schon früh hat auch Kade (2001) die Frage nach selbstorganisiertem Lernen im Alter gestellt und damit den Blick auf beiläufige und selbstorganisierte Bildungsmöglichkeiten gelenkt gegenüber klassischen primären Bildungseinrichtungen (s. a. Ballewskis engagiertes Plädoyer aus BAGSO-Sicht in der HBV-Ausgabe 2/2024). Damit sind aber zugleich alltägliche Lebensorte angesprochen und die Frage, wie diese zu Lernorten werden können, stellt sich auch theoretisch.

Im Folgenden wird ein Projekt vorgestellt, das sich mit Fragen nach alltäglichen Lebensorten und danach, ob/wie diese als Lernorte betrachtet werden können, beschäftigt (2). Nach den Ergebnissen (3) folgt der Ausblick für Forschung und Praxis (4).

¹ Beide Studien waren als einmalige Ergänzungsstudien zum AES (EdAge) und zu PIAAC (CiLL) angelegt und wurden bislang nicht wiederholt.

2 Lernorte im höheren Alter im empirischen Zugang

Das Projekt „Lernorte im Alter“² – Lebens- und Lernorte in einem sozialräumlichen Ansatz – speist sich aus unterschiedlichen Diskursen. So werden zum einen in der internationalen Forschung aktuell Fragen von sozialer Exklusion (Walsh et al. 2021) und Ageism (Ayalon & Tesch-Römer 2018) diskutiert und dabei auch räumlich-materiale Dimensionen von Exklusion bearbeitet – dies auch im Rahmen einer jüngeren materiellen Soziologie mit Fokus auf den Beitrag materialer Gegebenheiten der Welt zur Konstituierung von Alter (Endter et al. 2024). Damit wird auch ein eher sozialpädagogisch geprägter Diskurs um „Aktionsräume“ im Alter (Noack & Veil 2013) aktualisiert, in dem soziale Nahräume und Infrastrukturen auf ihren Beitrag zur Teilhabe Älterer hin untersucht werden (auch Ahmed et al. 2023). Um Bildungsfragen geht es in diesen Diskursen in der Regel eher nicht, sie bieten aber einen guten Rahmen, um nach mehr oder weniger institutionalisierten Bildungsmöglichkeiten und Teilhabebarrrieren im sozialen Nahraum zu fragen. Zudem lässt sich die erwachsenenpädagogische Raumdiskussion anführen, gebündelt zusammengefasst u. a. in Bernhard et al. (2015). Hier wird das Verhältnis von physischer Materialität von Räumen und ihrer sozialen Herstellung (Kraus, Stang & Schreiber-Barsch 2015, S. 12) diskutiert und als zentrale Frage gestellt, welche Dimensionen für *pädagogische* Räume konstitutiv sind. Dabei werden zum einen die Hürden „klassischer“ Bildungseinrichtungen für sogenannte „bildungsferne“ oder „bildungsungewohnte“ Personen (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015) zum Ausgangspunkt von Überlegungen für ein Erreichen dieser Zielgruppe durch Bildungsangebote bearbeitet. Zum anderen wird die Einordnung in „informelles Lernen“ insofern problematisiert, als unterstellt wird, mit diesem Diskurs werde dem (informellen) Lernen die Intentionalität abgesprochen, während gleichzeitig Erwachsenenbildungseinrichtungen mit explizitem Bildungsauftrag eine normative Deutungsmacht und die Abwertung informeller Lernprozesse unterstellt wird (Ebner v. Eschenbach & Ludwig 2015). Schließlich wird aber auch sehr viel konkreter danach gefragt, wie Lernorte auch empirisch erfasst werden könnten und entlang welcher Dimensionen oder „Kategorien“ sie sich als lernrelevant analysieren lassen (Kraus 2015). Speziell Ältere werden in den erwachsenenpädagogischen Raumdiskursen nicht in den Fokus genommen. Vor diesem Hintergrund wird im Projekt danach gefragt, welche Lebensorte Ältere benennen und inwiefern diese auch Lernorte sind.

Im Zentrum des *methodischen Designs* stehen narrative Landkarten mit ergänzenden Interviews (Behnken & Zinnecker 2010; Bleck, Knopp & v. Rießen 2015; Faulstich & Faulstich-Wieland 2012). Diese Methode erlaubt einen visualisierten Zugang zum Sozialraum, der der leiblichen Verortung der Personen an konkreten Orten Rechnung trägt. Die Interviews mit narrativen Landkarten wurden in der Regel bei den Menschen zu Hause, in einem Fall in einem Café geführt, aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Ein fokussierter Stadtteil im Projekt ist Hamburg Osdorf im Hamburger Westen. Der *Feldzugang* erfolgte hier über die VHS Hamburg, die dort ein Kursangebot aus-

2 Gefördert im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder; <https://uhh.de/ew-lernorte-im-alter-transfer>.
Theorie

bringt und dafür Räume eines Bürgerhauses nutzt. Da sich der Zugang zu älteren Menschen insgesamt oft als nicht ganz einfach erweist (Kulmus 2018) und dies v. a. auch für das Zeichnen narrativer Landkarten gilt (es gab auch im Projekt Verweigerungen), wurden Einzel-, Paar- und Gruppengespräche ermöglicht und angenommen.

Die *Auswertung* erfolgt in Anlehnung an Bleck, Knopp und v. Rießen (2015) in einem mehrperspektivischen Zugang: „Objektivierend“ werden die soziodemografische Situation im Stadtteil und damit Aspekte der strukturbezogenen Sozialraumanalyse als Rahmung ausgewertet. Im nächsten Schritt folgen Analysen der narrativen Landkarten und schließlich der begleitenden Interviews als Ausdruck einer nutzungsbezogenen Sozialraumanalyse. Dabei geht es um die „subjektive Sicht Älterer auf Angebote, Strukturen, Aufenthaltsorte und Atmosphäre des Sozialraums“ (ebd.). Darüber hinaus versuchen wir, Lernen in den narrativen Landkarten und Interviews zu identifizieren, was bei Bleck, Knopp und v. Rießen (2015) nicht im Fokus steht.

Im Folgenden werden für einen ersten empirischen Zugriff narrative Landkarten zu Osdorf gezeigt und durch Informationen aus den Interviews ergänzt. Davon ausgehend werden Überlegungen zum komplizierten Verhältnis von Lebens- und Lernorten und den methodischen Herausforderungen bei deren Identifikation vorgestellt.

3 Ergebnisse: Lebensort Osdorf – Lernort Osdorf?

*Osdorf in Zahlen*³

Osdorf ist ein Stadtteil, der sowohl bei den unter 18-Jährigen (19,9 % am Bevölkerungsanteil in Osdorf gegenüber 16,9 % in HH gesamt) als auch bei den über 65-Jährigen (21,7 % gegenüber 17,8 % in HH) über dem Hamburger Gesamtdurchschnitt liegt. Es gibt einen höheren Anteil an Haushalten mit Kindern (22,7 % zu 18 %). Der Migrationshintergrund ist gegenüber Hamburg etwas höher (42,7 % zu 39 %), die Arbeitslosenquote der 15- bis unter 65-Jährigen liegt bei 6,2 % gegenüber 5,7 % in Hamburg, unter den Älteren (55- bis 65-Jährigen) liegt sie jedoch bei 5,2 % gegenüber 5,8 % im gesamten Stadtgebiet. Der Anteil der Leistungsempfänger nach SGB II liegt bei 11,7 % gegenüber 10 % in ganz Hamburg, der der Grundsicherungsempfänger:innen im Alter ab 65 Jahren bei 9,7 % gegenüber 8,5 % in Hamburg, ähnlich liegen die Mindestsicherungsempfänger:innen unter 15 Jahren mit 22,0 % Anteil über dem Hamburger Durchschnitt von 20 %. Das Bildungsniveau ist über Schulen in der Sekundarstufe I abgebildet, wo 50,7 % der Schüler:innen in Stadtteilschulen und 43,8 % auf Gymnasien sind (Hamburg gesamt: 49,7 % auf Stadtteilschule, 45,5 % auf Gymnasien). Diese Daten zeigen eine heterogene Altersstruktur: Osdorf ist zugleich alt und jung, bei einer zumindest nicht gehobenen sozialen Gesamtlage und mittlerem durchschnittlichem Bildungsniveau. Infrastrukturell ist Osdorf zudem unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass es keinen direkten U- oder S-Bahnanschluss hat und das „Fortkommen“ aus dem Stadtteil ohne eigenes Auto nur mit dem Bus möglich ist.

3 https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/Stadtteil-Profil-HH_BJ-2022__NEU.pdf.

Das untersuchte Quartier ist geprägt durch Straßenzüge mit alleinstehenden Einfamilienhäusern und Carrés mit modernen, barrierefreien Mehrfamilienhäusern mit Gartenflächen, zahlreichen kleinen Spielplatzanlagen sowie einer Hochhaussiedlung. Zentral im Quartier gelegen ist ein Bürgerzentrum, das aus sechs Gebäuden besteht und in dem unterschiedliche soziale Träger eine Reihe von sozialen, kulturellen und (Weiterbildungs-)Veranstaltungen ausbringen.

Narrative Landkarten – Osdorf als erlebter Nahraum in Hamburg

Als Zugang zum Sozialraum mit der leiblichen Verortung der Personen an konkreten Orten liegen vier narrative Landkarten vor. Diese wurden erstellt von fünf Personen, die allerdings drei „Parteien“ bedeuten: zwei Ehepaare, eine Einzelperson. Diese drei Parteien wohnen relativ nah beieinander und kennen sich über das Bürgerzentrum. Sie sind privat jedoch nicht enger miteinander befreundet. Während Ehepaar 1 eine gemeinsame Karte anfertigte, waren für Ehepaar 2 unterschiedliche Karten notwendig, weil die alltäglichen Lebensorte sehr verschieden seien (Abbildung 2 und 3). Die narrative Landkarte 4 (Abbildung 4) ist von einer einzelnen Person angefertigt.

In der Anordnung der Karten direkt hintereinander zeigt sich die sehr unterschiedliche Ausgestaltung der Karten, die jedoch alle im gleichen Quartier gelegen sind und die von figürlichen Darstellungen bis hin zu wenigen Linien führen. Alle Karten sind zudem ergänzt durch Textelemente.

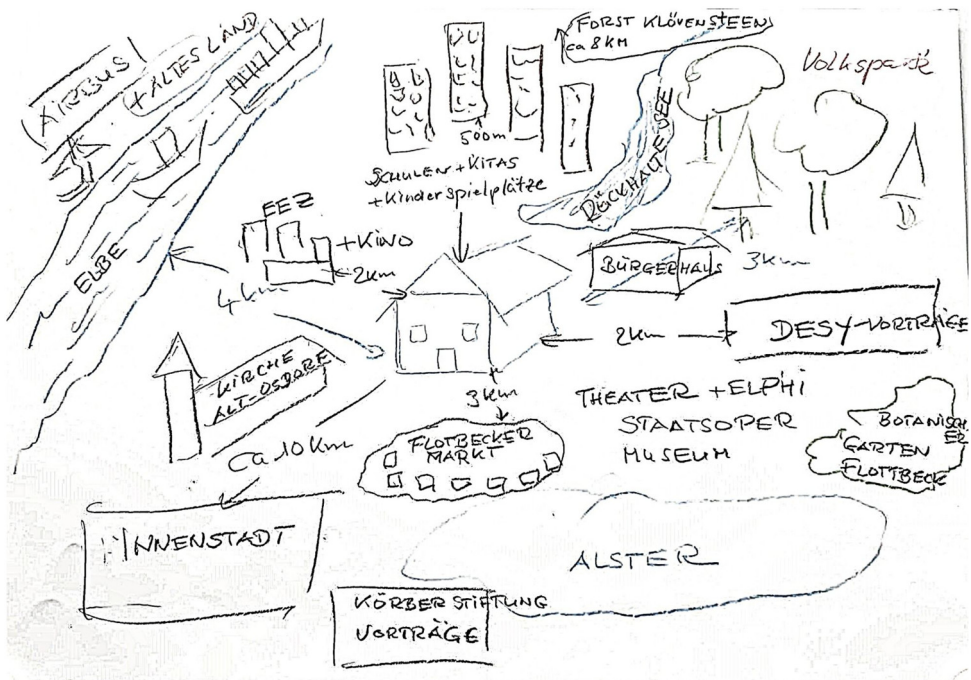


Abbildung 1: Narrative Landkarte Ehepaar 1 (Paarinterview I1)

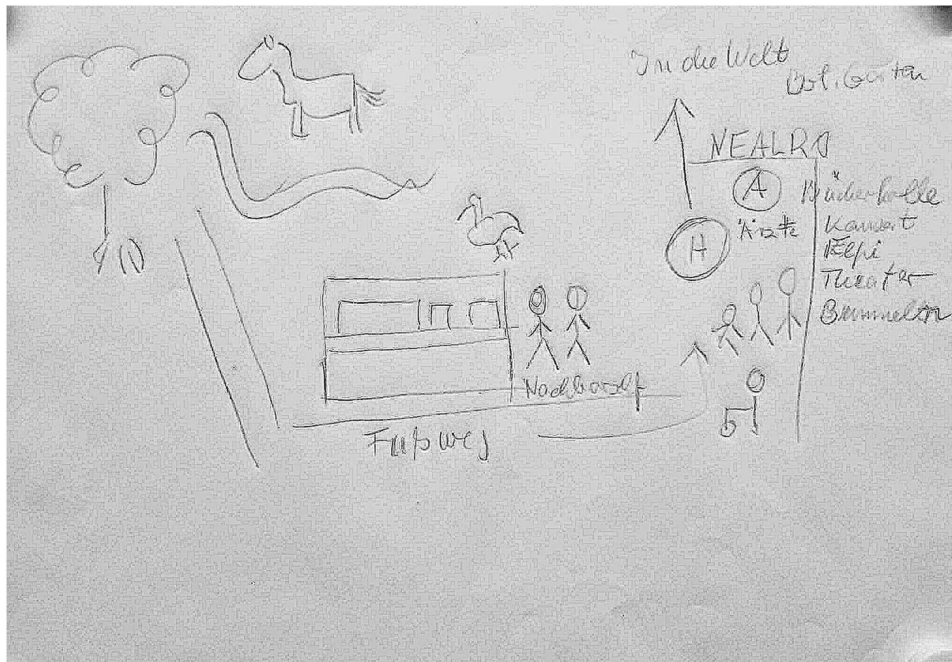


Abbildung 2: Narrative Landkarte 2 (Ehepartnerin von Ehepaar 2, Paarinterview I2)

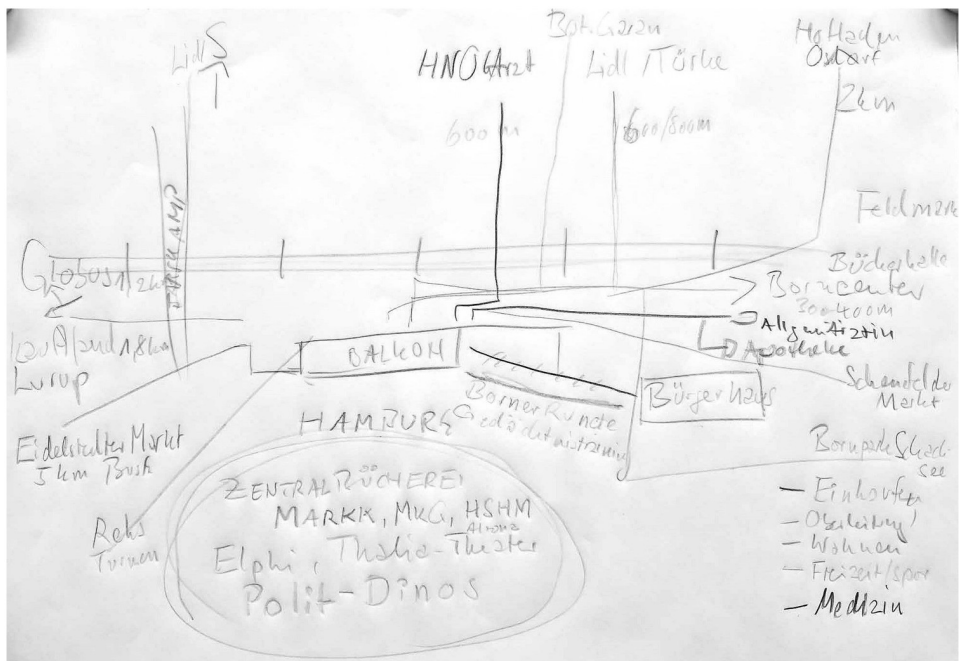


Abbildung 3: Narrative Landkarte 3 (Ehepartner von Ehepaar 2, Paarinterview I2)

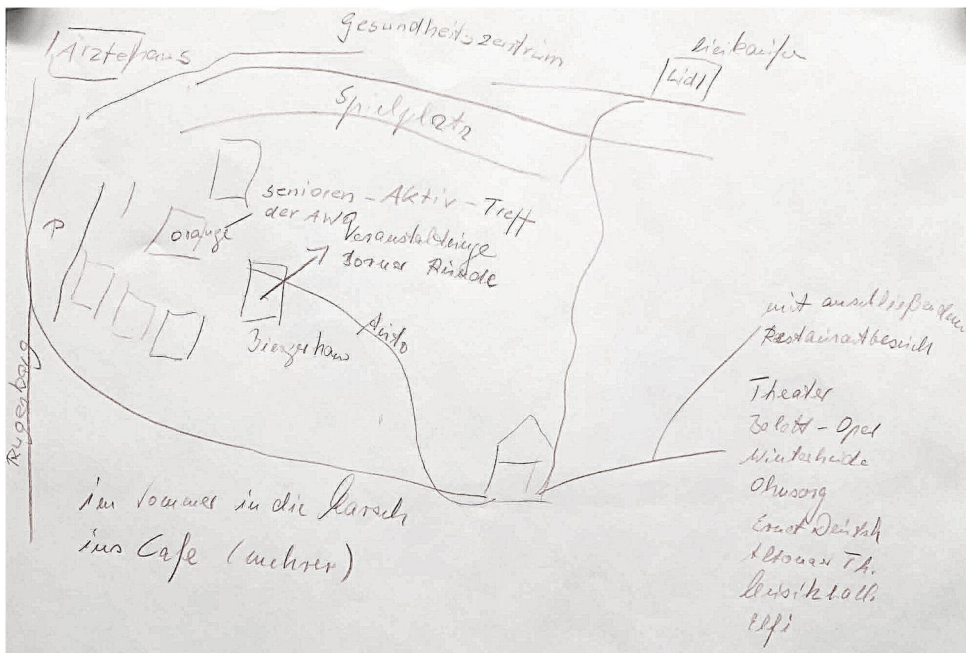


Abbildung 4: Narrative Landkarte 4 (Einzelinterview I4)

Im Zentrum der Karten stehen jeweils die Wohnung oder das Wohnhaus. Dabei zeigt sich v. a. in den Ehepaar-Karten 2 und 3 ein starker Wohnungsbezug insofern, als Balkon mit Blick auf Stromleitungen und darauf zahlreich sitzenden und „kommunizierenden“ (Paarinterview I2) Vögeln einen wichtigen gemeinsamen Lebensort darstellt. Relevant ist hier, dass das Ehepaar erst vor einigen Jahren, gerade mit Blick auf das Alter, in diese barrierefreie Wohnung gezogen ist, unter anderem wegen der Lage fast im Grünen und des Balkons. Die anderen beiden Karten setzen das jeweils seit Jahrzehnten bewohnte Einfamilienhaus ins Zentrum, benennen dies inhaltlich aber nicht weiter als bedeutsamen Lebensort. Vom Zuhause aus werden in allen Karten dann jeweils Verbindungen gezeichnet, z. T. mit Kilometerangaben, zu Lebensorten.

Karte 1 ist dabei relativ figürlich gezeichnet und sehr gefüllt, wobei der Nahraum und die Elbe mit Airbus (ehemaliger Arbeitsort beider) durch eine höhere Bildlichkeit, weitere Orte in Hamburg abstrakter als beschriftete Vierecke eingezeichnet sind (vgl. Abbildung 1).

Karte 2 ist dagegen reduzierter und figürlicher, ausgehend von der Wohnung mit v. a. dem Balkon, gefüllt mit Tieren (Vögeln vorm Balkon und Pferden in der Nähe) und v. a., als einzige Karte, auch mit Menschen: den Nachbarn, die in diesen Wohnanlagen, in denen sich auch das Bürgerhaus befindet, zu finden sind. In Karte 2 symbolisiert zudem das H für Bushaltestelle den Weg in „die Welt“ bzw. nach Hamburg hinein (vgl. Abbildung 2).

Karte 3 setzt ebenfalls zentral den Fokus auf den Balkon. Von dort aus werden dann unterschiedliche Orte dargestellt und dabei selbst schon farblich unterschieden und „geclustert“ nach Orten und Tätigkeiten: „Einkaufen“, „Oberleitung“ (das ist der Balkon mit den Vögeln), Freizeit, Medizin (vgl. Abbildung 3).

Karte 4 ist dagegen gekennzeichnet durch eher wenige Linien, die einen Nahraum beschreiben, der durch mit dem Auto benutzte Wege „eingehegt“ ist (vgl. Abbildung 4). Der „innere Kreis“ ist dabei das, was das alltägliche Leben v. a. prägt, auch durch ihr ehrenamtliches Engagement und viele regelmäßige Aktivitäten und auch Verpflichtungen im Bürgerhaus. Die Aktivitäten außerhalb sind nicht nur räumlich entfernter, sondern auch seltener, so sind etwa Arzt- oder auch Theaterbesuche eben nicht Bestandteil des täglichen Lebens, sondern Ereignisse, die zwar mit gewisser Regelmäßigkeit, aber eben seltener getätigt werden. In diesem Bild erscheint das Bürgerzentrum fast wie ein Campus des täglichen Lebens. Eine relevante Hintergrundinformation hier ist, dass die Interviewpartnerin körperliche Einschränkungen hat und nicht in der Lage ist, längere Strecken zu Fuß zu gehen.

In diesem ersten Zugriff und ohne detaillierte Analyse der begleitenden Interviews lassen sich zunächst folgende Aspekte festhalten:

- Sichtbar wird ein Verhältnis von unmittelbarem Nahraum (eher figürlich) und dem größeren Stadtgebiet Hamburg als abstraktere Darstellungen.
- Der erweiterte Raum wird v. a. über kulturelle Aktivitäten (Theater, Elbphilharmonie, Hamburger Bücherhallen, Staatsoper etc.) angezeigt.
- Die Siedlung, in der sich das Bürgerhaus befindet und die durch große Straßen tatsächlich auch begrenzt wird, wird erkennbar als Nahraum: sei es als „Nachbarschaft“ (Karte 2), sei es als Gebäude („Bürgerhaus“, Karten 1 und 4) oder sei es als Ansammlung von Häusern fast wie eine Art Campus (Karte 4).
- Einkaufsmöglichkeiten, Ärzte(-zentren), kulturelle Aktivitäten und Ausflugsmöglichkeiten in der Natur bilden zentrale Aspekte des alltäglichen Lebens.
- In den Karten wird Natur gezeigt: auf allen Karten im Nahraum (ein Rückhalte-see direkt am Viertel, die Feldmark/die Marsch mit u. a. Pferden, der Botanische Garten, der am Rand des Stadtteils liegt), auf einer Karte auch im erweiterten Hamburger Raum, wozu v. a. Elbe und Alster gehören.

Bezogen auf die Identifikation von *Lernen* lassen sich zunächst die genannten *kulturellen Aktivitäten* als „beigeordnete Bildung“ (Gieseke 2008) analysieren: Theater, Ballett, Oper sowie Bücherhallen und Museen. Zudem ist eine *primäre Bildungsveranstaltung* genannt: ein Gedächtniskurs, der aber z. T. in den Karten mit dem Bürgerhaus assoziiert und nicht explizit eingetragen ist. Dies ist auch insofern interessant, als der Kurs von der VHS ausgebracht wird, aber eben in den Räumen des Bürgerhauses und diesem von den Teilnehmenden auch zugeordnet wird. Weiterhin sind Vorträge bei DESY (Deutsches Elektronen-Synchrotron) und der Körber-Stiftung eingezeichnet. Primäre Bildungseinrichtungen wie etwa die VHS oder das Kontaktstudium der Uni Hamburg finden sich interessanterweise nicht in den Karten.

In den ergänzenden Interviews finden sich dann in einem nicht unerheblichen Maß *Beteiligungsaktivitäten*, die zunächst weniger auf Lernen, als vielmehr auf ein *Sich-Einbringen* gerichtet sind. Für Osdorf wird hier v. a. eine sich regelmäßig treffende Runde zur Bürgerbeteiligung v. a. in der Stadtteilentwicklung genannt. Darüber hinaus bietet das Bürgerhaus viele ehrenamtliche Engagementmöglichkeiten mit regelmäßigen Verpflichtungen (Einzelinterview I4 mit narrativer Landkarte 4). Dies wird in einen allenfalls allgemeinen Zusammenhang mit Lernen gebracht (vgl. auch Scharnberg 2021).

Interessant ist auch, dass in der fast schon soziologisch orientierten Unterscheidung in Karte 3 die expliziten Bildungsangebote wie auch die kulturellen Aktivitäten unter Freizeit eingeordnet werden.

Im Nachfrageteil eines Interviews erfolgt schließlich weitgehend eine Reflexion der (diversen) Nachbarschaft und damit einhergehender *biografischer, transformatorischer Lernprozesse* (Koller 2018): Das Siedlungsgebiet, das mit Spielplätzen, Grünflächen und kleinen Wegen ebenso wie mit Sitzgelegenheiten gekennzeichnet ist, erlaubt ein hohes Maß an „draußen sein“, v. a. das Sitzen auf Bänken in kleinen Gruppen mit allenfalls gelegentlichen Kontaktaufnahmen zu Nachbarssitzgruppen. Dies wird von der Erstellerin von Karte 2 insofern als transformativer Lernprozess beschrieben, als hier anfängliche „Fremdheit“ und Ängste im Umgang mit Menschen „anderer“ (kultureller und milieubezogener) Herkunft weichen zugunsten einer Freude an der Vielfalt von Menschen (Paarinterview I2, S. 30). Dieser Lernprozess wird durch die lokale Gelegenheitsstruktur (zum Verweilen einladende Sitzgruppen) befördert. Allerdings, und hier kommen wir zurück zu der Frage nach der konkreten Materialität von Orten, ist der Lerngegenstand (transformativer Prozess hin zu Diversitätswertschätzung) als Bedeutungseinheit „sachlich-sozialer Art“ (Holzkamp 1995, S. 208) nicht an den konkreten Ort gebunden. Das Verhältnis von konkret-materialem Ort und subjektivem Lernprozess bleibt also nach wie vor eine Herausforderung für den wissenschaftlichen Zugang.

4 Ausblick

Die Herausforderung, wie Lernorte über die Verbindung subjektiv-individueller Lernprozesse mit der konkreten Materialität der Orte identifiziert werden können, bleibt theoretisch wie methodisch groß. Eine Perspektive könnte sein, die Frage nach den Lerninhalten theoretisch weiter auszubauen (sachlich-soziale Bedeutungszusammenhänge, die die Orte selbst eröffnen) stärker zu betonen. Anschlussfähig wäre hier die Veröffentlichung von Faulstich & Haberzeth (2010), wo das inhaltliche Lernpotenzial einer Autoverwertungsanlage für Themen wie Abfallwirtschaftskreisläufe, Recycling und umfassende Nachhaltigkeitsfragen aufgezeigt wird. Subjektive Lernprozesse werden hier allerdings nicht einbezogen, und ein Schrottplatz ist sicher nur für wenige Menschen ein Ort des alltäglichen Lebens. Anschlussfähig sind daher darüber hinaus möglicherweise auch Analysekategorien, wie sie von Kraus (2015) entwickelt wurden

mit Blick auf alltägliche Lernorte im Spannungsfeld von Person und Lerngegenstand, etwa die Infrastruktur mit baulichen und einrichtungsbezogenen Aspekten, die Atmosphäre und andere Personen als potenzielle Wissensträger oder als Ko-Anwesende (siehe auch den Beitrag von Kraus in diesem Heft).

Der Einbezug solcher Kategorien hätte die methodische Konsequenz, in den begleitenden Interviews sehr viel strukturierter nachzufragen, *was es eigentlich ist*, was an den Orten gelernt wird, und inwieweit der Ort prinzipiell austauschbar wäre. So könnte die inhaltlich gebundene Lernförderlichkeit eines material-konkreten Ortes stärker in den Blick kommen und wir liefen nicht Gefahr, jeden Lebensort verallgemeinernd und mit wenig Aussagekraft pauschal als Lernort zu bezeichnen.

Ebenso offen wie die theoretisch-empirischen Herausforderungen ist die Frage nach einer pädagogischen Unterstützung von Lernprozessen im Alter. Dies gilt v. a. für alltägliche Lebensorte, die nicht primär pädagogisch gestaltet sind und an denen damit auch kein Mandat für Vermittlung besteht (Kulmus 2022). Hier stellen sich zugleich Institutionalisierungs- und Professionalisierungsfragen in der Bildung Älterer. Diese betreffen zum einen die Frage, wo die Erwachsenenbildungseinrichtungen selbst Zuständigkeit einfordern und erweitern (über Kooperationen, aufsuchende Angebote), um damit wiederum den Gang Älterer auch in primäre Bildungsstätten hinein zu unterstützen (Kade 2001; Kulmus 2022). Zum anderen eröffnen sich Möglichkeiten, die eher sozialpädagogisch fundierte Lernbegleitung (Bubolz-Lutz 2017) durch erwachsenenpädagogische Weiterbildungsangebote zu unterstützen. Angesichts der anfangs genannten demografischen Entwicklung ist es trotz und auch gerade wegen der vielen offenen Fragen unbedingt geboten, Potenziale und Verantwortung eines erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Praxisengagements mit Blick auf ältere Menschen weiter auszuloten.

Literatur

- Ahmed, N., Buffe, T. & Phillipson, C. (2021). Migration and Transnational Communities: Constructions of Home and Neighbourhood in the Lives of Older Migrants. In M. Repetti, T. Calasanti & C. Phillipson (Hrsg.), *Ageing and Migration in a Global Context*, 13–28. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71442-0_2
- Ayalon, L. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.). (2018). *Contemporary Perspectives on Ageism*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8>
- Ballewski, G. (2024). Diversität von Erwachsenenbildung in Bezug auf höheres Alter und weitere Gefährdungsfaktoren für Exklusion. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (74) 2, 86–94. <https://doi.org/10.3278/HBV2402W009>
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Behnken, I. & Zinneker, J. (2010). Narrative Landkarten. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–25. Juventa.

- Bleck, C., Knopp, R. & van Rießen, A. (2013). Sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden mit Älteren. In M. Noack & K. Veil (Hrsg.), *Aktiv Altern im Sozialraum*, 279–316. Verlag sozial raummanagement.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 105–116. wbv Publikation.
- Brink, S. (2023). *The Longevity Dividend*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35335-2>
- Bubolz-Lutz, E. (2017). Non-formal selbstbestimmt. Selbstbestimmtes Lernen im Alter am Beispiel des „Denk-Raum 50 plus“. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24 (4), 30–32.
- Ebner v. Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 67–77. wbv Publikation.
- Destatis. (2024). *Bevölkerung. Mitten im demografischen Wandel*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html#:~:text=Jede%20zweite%20Person%20in%20Deutschland,und%20Geburten%20etwas%20%22ver%C3%BCngt%22>
- Endter, C., Gallistl, V., Peine, A. & Wanka, A. (2024). Altersassemblagen. *Z Gerontol Geriat*, 57 (2), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s00391-024-02289-1>
- Faulstich, P. & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. *Der pädagogische Blick*, 20 (2), 104–115.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In C. Zeuner (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation – Beiträge der Hamburger Erwachsenenbildung*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/hhhefte-1-2010-pdf.pdf>
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/85/0014w>
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/42/0022w>
- Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*. <https://doi.org/10.25656/01:7546>
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen*. Campus.
- Kade, S. (2001). *Selbstorganisiertes Alter*. wbv Publikation.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 41–53. wbv Publikation.

- Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S. & Bernhard, C. (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 11–25. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004592w>
- Kulmus, C. (2022). Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Digitalisierung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45 (2), 369–389. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00215-9>
- Noack, M. & Veil, K. (2013). *Aktiv Altern im Sozialraum*. Verlag Sozial Raum Management.
- Scharnberg, G. (2021). Lernen im Ehrenamt: Vernetzung und Reflexion mit digitalen Medien. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung*, 221–240. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004789w>
- Schmidt-Hertha, B. & Rees, S.-L. (2017). Transition to retirement – learning to redesign one’s lifestyle. *Research on Ageing and Social Policy*, 5 (1), 32–56. <https://doi.org/10.17583/rasp.2017.2426>
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/85/0009w>
- Walsh, K., Scharf, T., Van Regenmortel, S. & Wanka, A. (Hrsg.) (2021). *Social Exclusion in Later Life*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51406-8>

Autorin

Claudia Kulmus, Prof. Dr., Juniorprofessur für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 3. April 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of April 2025.



Sozialraumorientierte Bildungsarbeit im neuen Stadtteil NeckarPark

Bildung zwischen Weinbau und Industrie

CHRISTINE NASZ, ANJA LÄPPLE

Zusammenfassung

Das Bildungshaus NeckarPark, ein innovatives Bildungszentrum in Stuttgart, vereint eine Kindertagesstätte, eine Ganztagesgrundschule und ein Mittelzentrum der volkshochschule stuttgart. Es basiert auf einem einzigartigen pädagogischen Konzept, das die enge Zusammenarbeit der Einrichtungen fördert, um lebenslanges Lernen niedrigschwellig zugänglich zu machen. Das sozialraumorientierte Bildungsangebot der vhs stuttgart adressiert die spezifischen Bedürfnisse der Bewohner*innen im Einzugsgebiet des Bildungshauses und setzt auf Beteiligung, Vernetzung und Kooperation mit lokalen Akteur*innen. Die Architektur des Gebäudes unterstützt flexible Lernformate und fördert Begegnungen sowie Interaktion. Das nachhaltige Holzhybridgebäude mit ökologischen Elementen dient als „Dritter Ort“ und zentraler Knotenpunkt für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe.

Stichwörter: Bildungshaus NeckarPark; sozialraumorientierte Bildungsarbeit; lebenslanges Lernen; nachhaltige Architektur

Abstract

The Bildungshaus NeckarPark, an innovative educational centre in Stuttgart, combines a day care centre, an all-day primary school and an intermediate centre of the volkshochschule stuttgart. It is based on a unique educational concept that promotes close co-operation between the institutions in order to make lifelong learning accessible at a low threshold. The social space-oriented educational programme of the vhs stuttgart addresses the specific needs of the residents in the catchment area of the Bildungshaus and focuses on participation, networking and cooperation with local stakeholders. The architecture of the building supports flexible learning formats and promotes en-

counters and interaction. The sustainable timber hybrid building with ecological elements serves as a 'third place' and central hub for education and social participation.

Keywords: NeckarPark education centre; social space-oriented educational work; lifelong learning; sustainable architecture

1 Einleitung

Das auf einem früheren Güterbahnhof neu entstehende Stuttgarter Stadtquartier NeckarPark wird neben etwa 850 Wohneinheiten für ca. 2.000 Menschen auch ein zentrales und innovatives Bildungszentrum beheimaten: das Bildungshaus NeckarPark (BiNe). Unter einem Dach sind hier drei Einrichtungen miteinander verbunden: eine Kindertagesstätte mit sieben Gruppen, eine vierzügige Ganztagesgrundschule und ein Mittelzentrum der volkshochschule stuttgart (volkshochschule stuttgart 2024, S. 31). Mit einer Zweifeld-Sporthalle sowie einer Gymnastikhalle gibt es auch die Möglichkeit, nicht nur im Geist, sondern auch körperlich fit zu bleiben. Das Bildungshaus NeckarPark fußt auf einem besonderen pädagogischen Konzept, das so in der Bundesrepublik bisher einzigartig ist (Stuttgarter Zeitung, 09.07.2023). Ziel ist, dass die Bildungseinrichtungen eng zusammenarbeiten, Übergänge erleichtert werden, individuelle Förderung im Fokus steht und durch niedrigschwellige Zugänge alle Menschen an lebenslangem Lernen teilhaben können. Das Motto der ganzheitlichen Bildung und des lebenslangen Lernens wird jedoch nicht nur im pädagogischen Konzept deutlich, sondern auch in der architektonischen Gestaltung des Hauses. Verbindende Elemente wie die sogenannte Bildungsmagistrale und gemeinsam genutzte Flächen, die auch den Austausch über die Grenzen einzelner Gruppen hinaus ermöglichen, prägen das Haus. Dieser Artikel beleuchtet das pädagogische Konzept des Bildungshauses NeckarPark, seine Architektur, die sozialraumorientierte Bildungsarbeit und die Rolle der volkshochschule stuttgart sowie die Bedeutung des Hauses für den Stadtteil und darüber hinaus.

2 Zum pädagogischen Konzept im Bildungshaus NeckarPark

Der Standort NeckarPark zeichnet sich durch seine Einbettung in einen dynamischen, urbanen Raum aus, der durch die Mischung von Wohn- und Gewerbeflächen sowie durch die Nähe zum Neckar und den umliegenden Industrie- und Weinbauflächen eine interessante Ausgangslage bietet. Auch die nahegelegenen Vereine und Veranstaltungsstätten (MHP Arena, Hanns-Martin-Schleyer-Halle, Porsche-Arena, Stuttgarter Wasen) prägen das Stadtquartier. Die Konzeption des Bildungshauses berücksichtigt die vielfältigen bestehenden sowie die im Zusammenhang mit der Quartiersentwicklung neu entstehenden Einflussfaktoren des Standorts, um die Entwicklung eines inte-

grativen Bildungsraums zu fördern, der durch Flexibilität und Offenheit zum Lernen in allen Lebensphasen einlädt.

Die Grundlage des pädagogischen Konzepts ist die enge Verzahnung der drei beteiligten Bildungseinrichtungen. Die dafür angelegte räumliche Nähe im Bildungshaus NeckarPark ermöglicht diese Zusammenarbeit. Beispielsweise werden Kinder aus der Kita und Grundschule im BiNe in sogenannten Lernhäusern gemeinsam gefördert. Durch die direkte Anbindung an die vhs können familienorientierte Angebote am Nachmittag und darüber hinaus wahrgenommen werden. Die Eltern der Kita- und Schulkinder können durch Angebote aus dem Pädagogikbereich, dem Grundbildungsbereich und anderen Programm- und Fachbereichen der vhs profitieren. Durch das gemeinsame Gebäude können die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsanbietern niedrigschwellig gestaltet werden. So soll im Bildungshaus NeckarPark nicht nur der Wechsel von der Kita in die Grundschule erleichtert, sondern auch die Teilhabe an außerschulischer Bildung gefördert werden (Landeshauptstadt Stuttgart, 26.01.2024). Im Fokus des Konzepts stehen gemeinsames Lernen, Integration und die Öffnung zum Stadtteil (Landeshauptstadt Stuttgart, b). Insbesondere in einer Transformationsgesellschaft muss gemeinsames, lebenslanges Lernen für alle zugänglich sein und hierzu trägt die enge Verzahnung der Kita, Schule und Volkshochschule im Bildungshaus NeckarPark bei.

Im pädagogischen Konzept des Bildungshauses NeckarPark, das in einer Arbeitsgruppe aus Vertreter*innen städtischer Ämter, Initiativen und Fachleuten entwickelt wurde, ist auch eine enge Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden der drei Bildungseinrichtungen vorgesehen (Landeshauptstadt Stuttgart, b). Bereits vor der Eröffnung des Bildungshauses arbeiten die beteiligten Akteur*innen in der Arbeitsgruppe „Bildung im Quartier“ zusammen, um einen guten Start vorzubereiten und das Fundament für die künftige enge Kooperation zu legen. In dieser AG beteiligen sich auch andere Akteur*innen aus dem Quartier wie beispielsweise ein Familienzentrum, eine Schule, ein Archiv oder auch die Gemeinwesenarbeit. Auch daran zeigt sich, dass die Zusammenarbeit nicht nur innerhalb des Bildungshauses NeckarPark gelebt werden soll, sondern darüber hinaus in den Stadtteil hinein (Projektgruppe NeckarPark, 24.10.2017). Die Handlungsgrundlage für die volkshochschule stuttgart ist dabei die sozialraumorientierte Bildungsarbeit, welche im Folgenden genauer beleuchtet wird.

3 Die sozialraumorientierte Bildungsarbeit der volkshochschule stuttgart

Volkshochschulen richten sich als öffentlich geförderte Bildungseinrichtungen mit ihrem Angebot an alle Menschen. Damit dieser Anspruch umgesetzt werden kann, setzt die volkshochschule stuttgart auf sozialraumorientierte Bildungsarbeit. Seit über zehn Jahren arbeitet sie daran, ein lebensumfeldnahes und bedürfnisorientiertes Angebot in den Stuttgarter Stadtteilen auf- und auszubauen. Im Zuge dessen werden die Stadtbezirke Stuttgarts im Hinblick auf ihre Sozialstruktur, spezifische Gegebenheiten

und Ressourcen analysiert und Angebotslücken identifiziert. Darüber hinaus spielt die Vernetzung und Zusammenarbeit mit vor Ort bereits etablierten Akteur*innen eine wichtige Rolle.

Nicht alle Menschen können oder wollen in die Stuttgarter Innenstadt fahren, um an Bildungsangeboten teilzunehmen – nicht alle Menschen können diese Zeit aufbringen oder sind ausreichend mobil. Mit ihrem wohnortnahen Angebot trägt die vhs stuttgart daher dazu bei, Teilhabe zu fördern. In den Stadtteilen Stuttgarts hat die vhs stuttgart ein vielfältiges Angebot an Inhalten und Formaten etabliert, sodass unterschiedliche Präferenzen bedient werden können, was vor dem Hintergrund der Diversität in Stuttgart, nicht nur im Hinblick auf soziale Milieus, von Bedeutung ist.

Im Cannstatter Stadtteil Veielbrunnen, in dem auch das Bildungshaus NeckarPark verortet ist, wird im neuen Quartier NeckarPark voraussichtlich eine eigene Mikro-Sozialstruktur im Stadtteil entstehen: Die neuen Wohnungen werden vermutlich eher hochpreisig, während im bereits bestehenden Stadtteil Veielbrunnen und im gesamten Bezirk Bad Cannstatt das Einkommen im Vergleich zur Stadt Stuttgart geringer ist (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart, c). Hier ist die volkshochschule stuttgart gefordert, den verschiedenen Bedarfen und Bedürfnissen gerecht zu werden. Ihr Konzept, um dieses Ziel für das Bildungshaus NeckarPark zu erreichen, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

4 Die volkshochschule stuttgart im BiNe

Die volkshochschule stuttgart im Bildungshaus NeckarPark soll ein offener Ort für alle Menschen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft oder anderen Merkmalen, sein. Als Dritter Ort wird die vhs im BiNe für alle zugänglich sein – ohne Konsumzwang. In einer offenen Atmosphäre können die Besucher*innen verweilen, lernen, lesen oder miteinander ins Gespräch kommen. Durch die vielfältigen Angebote und Nutzungsmöglichkeiten der Räume können die Menschen sich im Haus nach eigenen Interessen und Stärken einbringen.

So soll die volkshochschule im Bildungshaus NeckarPark zum Treffpunkt für die Menschen in unmittelbarer Umgebung werden und auch die Familien, die über die Kita und die Schule an das Bildungshaus angebunden sind, in ihrem Alltag durch entsprechende Angebote stärken. Gemäß dem sozialraumorientierten Bildungsansatz, den die vhs stuttgart auch in den anderen Bezirken Stuttgarts verfolgt, baut die Programmplanung auf der Lebenswelt- und Ressourcenorientierung auf: Das Bildungsangebot soll vorhandene Potenziale stärken und an die Alltagserfahrungen und Bedürfnisse der Menschen anknüpfen. Bei der Entwicklung des wohnort- und lebensumfeldnahen Programmangebots werden auch lokale Interessen- und Zielgruppen einbezogen und großer Wert auf Vernetzung und Kooperationen mit anderen Initiativen, Institutionen, Vereinen und Firmen im Bezirk und darüber hinaus gelegt.

Außerdem soll die vhs im BiNe auch ein Mittelzentrum sein, das in die angrenzenden Bezirke, den Stuttgarter Osten sowie die Neckarvororte Hedelfingen, Oberürkheim, Untertürkheim und Wangen mit einer wiederum anderen Sozialstruktur

ausstrahlt. Durch die verschiedenen Adressat*innen aus der unmittelbaren Umgebung und weiteren Teilen Stuttgarts kann die vhs im BiNe zu einem Ort der Bildung und Begegnung für Menschen werden, die sich sonst wohl nie begegnet wären. Zuletzt soll im Bildungshaus NeckarPark auch die große Angebotsbandbreite der volkshochschule stuttgart widergespiegelt werden.

Um den Bewohner*innen im Einzugsgebiet des Bildungshauses NeckarPark die Möglichkeit zu geben, Wünsche für das Angebot der volkshochschule stuttgart im BiNe zu äußern, wurde im Januar 2025 ein Beteiligungsworkshop durchgeführt. Unter dem Motto „Bildung gestalten – Zukunft entfalten“ waren alle Bewohner*innen in die Räume des Stadtarchivs eingeladen. Etwa 50 Personen sind der Einladung gefolgt und gemeinsam wurde herausgearbeitet, welche Angebotslücken die vhs im BiNe füllen kann und welche Kurse und Veranstaltungen die Volkshochschule künftig anbieten soll.

Für die Vielfalt an Kurswünschen wird die vhs im BiNe optimale Räume mit modernster digitaler Technik haben.

5 Architektur und Nachhaltigkeit

In Verbindung mit dem pädagogischen Konzept wurde das Raumprogramm entwickelt, um eine optimale Nutzung und flexible Gestaltung der Räume sicherzustellen. Die räumliche Struktur soll die pädagogischen Anforderungen bestmöglich unterstützen und zukunftsfähige Lernumgebungen schaffen.

Der Nachhaltigkeitsbegriff wird im Bildungshaus NeckarPark nicht nur sozial, sondern auch ökologisch gefüllt. Die Fassade des Gebäudes wird durch Eichenholz und eine markante Fassadenbegrünung – horizontale Pflanztröge und vertikale Rankstrukturen – geprägt (Landeshauptstadt Stuttgart 2024, S. 35). Das Untergeschoss des Gebäudes ist als Stahlbetonsockel ausgeführt, während die oberen Etagen in Holzhybridbauweise errichtet wurden. Mit diesem Ansatz ist das Bildungshaus NeckarPark das erste öffentliche Holzhybridgebäude in Stuttgart und das bislang einzige dieser Größenordnung in der höchsten Gebäudeklasse 5 (Landeshauptstadt Stuttgart 2024, S. 35). Eine großflächige PV-Anlage auf den Gründächern ergänzt das ökologische Konzept des Holzhybridbaus. Das Verkehrskonzept sieht die Integration einer Tiefgarage mit Autostellplätzen und E-Ladestationen sowie einer Vielzahl von Fahrrad- und Rollerstellplätzen vor.

Das Raumprogramm der vhs ermöglicht wechselnde Lernformate – von klassischen Kursangeboten bis hin zu interaktiven Workshops und digitalen Lernsettings. Innovativ ist insbesondere die räumliche Offenheit: Transparente Fassaden und fließende Übergänge zwischen Lern- und Aufenthaltsbereichen fördern eine einladende Atmosphäre, die Erwachsenenbildung als lebendigen Prozess begreifbar macht. Die Architektur unterstützt dabei die Idee des informellen Lernens, indem sie Begegnungen und spontane Interaktion ermöglicht. Gleichzeitig reflektiert das nachhaltige Gebäudekonzept mit seiner ressourcenschonenden Bauweise und modernen Infrastruk-

tur die zukunftsfähige Ausrichtung der Weiterbildung – ökologisch, technologisch und gesellschaftlich.

6 Bedeutung für den Stadtteil und darüber hinaus

Mit dem Bildungshaus NeckarPark soll hochwertige Bildung als Standortfaktor dienen (Landeshauptstadt Stuttgart, b). Bad Cannstatt ist nicht nur der größte Bezirk Stuttgarts, sondern auch als Wirtschaftsstandort bekannt. Neben der Industrie prägen auch Weinberge und der Neckar das Stadtbild.

Bad Cannstatt kann sich einer aktiven Zivilgesellschaft und einer Vielzahl an Vereinen erfreuen. Wie Bad Cannstatt ist auch der Stadtteil Veielbrunnen, in dem das Bildungshaus NeckarPark entsteht, vielfältig. Im Veielbrunnen war im Jahr 2023 in 52,6 Prozent der Familien mit Kleinkindern die Familiensprache ausschließlich fremdsprachig (Landeshauptstadt Stuttgart, c). Die Arbeitslosenquote ist mit 18,2 Prozent im Vergleich zu anderen Stuttgarter Stadtteilen hoch (Landeshauptstadt Stuttgart, c). Umso wichtiger ist ein Ort, der für alle Menschen zugänglich ist und mit Bildungsangeboten zur gesellschaftlichen Teilhabe aller Bewohner*innen beitragen kann. Die Volkshochschule stuttgart im Bildungshaus NeckarPark soll mit ihrem breiten Angebot des lebenslangen Lernens, aber auch mit ihren offenen Türen für alle zu einem Vernetzungs- und Knotenpunkt im neuen Quartier, aber auch im Stadtteil, im Bezirk und darüber hinaus werden. Auf diese Weise werden Begegnungen ermöglicht, die ohne das Bildungshaus wohl nicht stattgefunden hätten.

7 Fazit & Ausblick

Das Bildungshaus NeckarPark wird ab September 2025 den Stadtteil Veielbrunnen, den Bezirk Bad Cannstatt, den Stuttgarter Osten sowie die Neckarvororte mit einem hochwertigen Bildungsangebot für Menschen jeden Alters bereichern. Das pädagogische Konzept sieht eine enge Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen vor. Das zeigt sich auch in der Architektur des Hauses: gemeinsam genutzte Flächen, ein verbindender Innenhof und das integrierende architektonische Element, die „Bildungsmagistrale“, spiegeln das Konzept räumlich wider. Das kollegiale Miteinander der Kita, Schule und vhs wird in der gemeinsamen Vorbereitung des Einzugs in das Bildungshaus bereits erprobt und erweist sich als sehr gewinnbringend und konstruktiv. Ein Zeichen der Zusammenarbeit mit weiteren Akteur*innen aus dem Stadtteil Veielbrunnen ist der gemeinsame Tag der offenen Tür im Bildungshaus NeckarPark, für welchen der Tag des Stadtteilstests Veielbrunnen ausgewählt wurde. Eine gemeinsame Eröffnungsfeier der drei Einrichtungen mit Akteur*innen aus der Politik und der Stadtverwaltung ist für Anfang November vorgesehen. So steht dem Start für ein ganzheitliches Bildungsangebot und lebenslanges Lernen im Bildungshaus NeckarPark nichts mehr im Wege.

Literatur

- Landeshauptstadt Stuttgart (a) (ohne Datum). *Bildungshaus NeckarPark: Ergebnisse*. <https://www.stuttgart-meine-stadt.de/stadtentwicklung/neckarpark/bildungshaus?tab=2>
- Landeshauptstadt Stuttgart (b) (ohne Datum). *Bildungshaus NeckarPark: Informieren*. <https://www.stuttgart-meine-stadt.de/stadtentwicklung/neckarpark/bildungshaus?tab=0>
- Landeshauptstadt Stuttgart (c) (ohne Datum). *Sozialmonitoring der Landeshauptstadt Stuttgart: Stadtteile*. <https://statistik.stuttgart.de/statistiken/sozialmonitoring/atlas/Stadtteile/out/atlas.html>
- Landeshauptstadt Stuttgart (2024, 26. Januar). *Richtfest beim Neubau Bildungshaus NeckarPark*. <https://www.stuttgart.de/service/aktuelle-meldungen/januar/richtfest-beim-neubau-bildungshaus-neckarpark.php>
- Landeshauptstadt Stuttgart, Referat Jugend und Bildung, Schulverwaltungsamt in Verbindung mit Abteilung Kommunikation (Hrsg.) (2024). *Schulbericht 2023*. https://www.stuttgart.de/medien/ibs/schulbericht_2023.pdf
- Projektgruppe NeckarPark (2017, 24. Oktober). *Skizzierung des Pädagogischen Konzeptes für das Bildungshaus NeckarPark und die sich daraus für die Architektur ergebenden Erfordernisse*. <https://www.stuttgart-meine-stadt.de/file/5c0e7773d10d435e6a3dce22>
- Stuttgarter Zeitung (2023, 09. Juli). *Bad Cannstatt: Vom hohen Gut der Bildung*. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/sonderthemen/wir-sind-bad-cannstaett-46327/kfz/gueterbahnhofs-bildungshaus-im-neckarpark-bad-cannstaett-159507>
- volkshochschule stuttgart (2024). *Bildung #vernetzt – Jahresbericht der vhs stuttgart 2023*. https://vhs-stuttgart.de/fileadmin/%C3%9Cber-Uns/Geschaeftsbericht_2023_s.pdf

Autorinnen

Christine Nasz, Dipl.-Ing., Stabsstellenleiterin an der vhs stuttgart; im Neubauprojekt Bildungshaus NeckarPark vertritt sie die vhs stuttgart im Planungs- und Ausführungsprozess durch alle Leistungsphasen

Anja Läßle, M. A., Stabsstellenleiterin der vhs in den Stadtbezirken an der vhs stuttgart; wird die programmatische Hausleitung der vhs im Bildungshaus NeckarPark übernehmen



Von Lampions und Leuchttürmen

Einblicke ins Projekt Innovative Lernorte und -formate aus der Perspektive der kulturellen Bildung

MARTA SLUSAREK, STEFFEN WACHTER

Zusammenfassung

Volkshochschulen stehen vor der Anforderung, gesellschaftliche Wandlungsprozesse durch innovative Konzepte mitzugestalten. Der Artikel gibt Einblicke in das Projekt des Hessischen Volkshochschulverbands (hvv) zu innovativen Lernorten und -formaten aus der Perspektive der kulturellen Bildung. Das Konzept der Dritten Orte bildet den Ausgangspunkt. Die Projektbeteiligten reflektieren Realisierungen von temporären Pop-up-Formaten bis hin zu langjährigen Bauvorhaben und -umsetzungen. Das Projekt begleitet Volkshochschulen bei der Entwicklung eigener Konzepte. Es wird der Frage nachgegangen, wie Kooperationen gelingen können, welche Anforderungen die Konzeption neuer Begegnungsorte und partizipativer Formate an Beteiligte und ihre Organisationen stellt und wie der Dritte-Orte-Begriff im Bildungskontext definiert werden kann.

Stichwörter: Transformation Volkshochschule; Dritte Orte; Begegnungsorte; Sozialraum; Partizipation; Kooperationen; neue Konzepte; innovative Formate

Abstract

Adult education centres face the challenge of shaping societal transformation processes through innovative concepts. The article provides insights into the project of the Hessian umbrella organisation of adult education centres on innovative learning formats and places from the perspective of arts and cultural education. The concept of third places serves as a starting point. The project participants reflect upon the realisation of temporary pop-up formats to long-term construction projects. The project supports adult education centres in developing their own concepts. It explores the question of how cooperation can succeed, what requirements the conception of new meeting places and participatory formats places on organizations and how the concept of third places can be defined in the educational context.

Keywords: transformation of adult education centre; third places; places of encounter; social space; participation; cooperation; new concepts; innovative formats

1 Kontextualisierung: Anforderungen an Volkshochschulen zur Transformation

Für die Volkshochschulen als größten und universalen Anbieter für allgemeine Erwachsenenbildung ist es unabdingbar, gesellschaftliche Wandlungsprozesse durch adäquate und innovative Konzepte mitzugestalten. Die Anforderungen von Lernenden an Bildungsangebote und -organisationen ändern sich rasant. Auch die Kulturelle Bildung ist mit dem steigenden Bedürfnis nach Individualisierung und Flexibilisierung konfrontiert. Gleichzeitig ist sie spätestens seit der Pandemie als gesellschaftlicher Angelpunkt für Identitäts- und Transformationsprozesse mit einer tragenden Rolle sichtbar¹. Real stößt sie aber mit strukturellen Herausforderungen, wie einer langfristigen Programmplanung und Finanzierungsmodellen nach Unterrichtseinheiten, an ihre Grenzen (vgl. Gassner 2017, S. 381). Es gibt bereits gute Konzepte und vereinzelt bundesweite Realisierungen zur zukunftsfähigen Gestaltung der (Kulturellen) Erwachsenenbildung, die sich mit offeneren Konzepten der Kulturellen Bildung beschäftigen, wie z. B. Makerspaces, Werkstätten, offene Raumnutzungen etc. (vgl. ebd.). Allen gemein ist die Transformation vom angebotsorientierten Denken zum Fokus auf individualisierte Lern- und Begegnungsformate, wo Lernbedürfnisse vor allem von Partizipation und Selbstwirksamkeit geprägt sind. Zusammen mit der Flexibilisierung der Angebotsformen lassen sich jene Aspekte mit der Idee der „Dritten Orte“² verbinden. Diese hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen: Nach den ersten beiden Orten – Zuhause und Arbeit/Schule – stellen sie Orte der Begegnung dar, die zur individuellen Entfaltung und Gemeinschaftsbildung innerhalb eines Lebensraumes beitragen (Sucker 2018).

Um diese An- und Herausforderungen zur Transformation zu bearbeiten, hat der Hessische Volkshochschulverband (hvv) mit Fördermitteln aus dem hessischen Weiterbildungspakt das Projekt „Innovative Lernorte und -formate aus der Perspektive der Kulturellen Bildung“ initiiert. Das Konzept der Dritten Orte und dessen Weiterentwicklung bildeten den Ausgangspunkt, um offener Konzepte und Freiräume für (Kulturelle) Bildung zu entwickeln. Die jeweiligen strukturellen und regionalen Gegebenheiten sollen zum Ausgangspunkt individueller Umsetzungsideen werden. Die Perspektive der Kulturellen Bildung eignet sich hinsichtlich der kreativen Potenziale als auch der Öffnung in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext.

1 Das HMWK (2023, S. 16) hierzu: „Hessen versteht Kulturelle Bildung als Motor für die individuellen Bildungsprozesse jeder und jedes Einzelnen und damit auch für die Integration und gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Sie stärkt den gesellschaftlichen Zusammenhalt in einer zunehmend diversen Gesellschaft, die Diskurskultur und damit die Demokratie in unserer vielfältigen Gesellschaft.“

2 Ray Oldenburg: *The Great Good Place. Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and other Hangouts at the Heart Community*. Marlowe & Company, New York 1999 (Erstausgabe 1989)

2 Leitthemen und Fragestellungen: Orte, Formate und Kooperationen

Das Projekt lässt sich in die übergeordneten Themen zukunftsfähige Lernformate, Lernorte und Kooperationen einteilen. Diese werden mit der Zielgruppe von pädagogischen Mitarbeitenden und vhs-Leitenden an Volkshochschulen und Kooperationspartner*innen bearbeitet. Zentrale Fragestellungen sind:

- Konzeptionell: Wie müssen Volkshochschulen sich transformieren?
- Inhaltlich: Wie können adäquate Zukunftskonzepte aussehen?
- Strukturell: Welche Anforderungen gibt es an Finanzierung, Ausstattung und Personal?
- Organisational: Mit welchen Partnern in der Region sind Kooperationen möglich oder notwendig? Wie kann eine konzeptionelle Zusammenarbeit bei unterschiedlichen Verfasstheiten entstehen?

Die Fragen weisen auf Kooperationen zur Realisierung von Begegnungsorten als maßgeblichen Faktor, um sich in der Region gemeinsam weiterzuentwickeln. Im Projekt wurden Kooperationspartner*innen aus Bibliotheken, Museen und Kultur, wie die Landesvereinigung für Kulturelle Bildung (LKB), zur Partizipation eingeladen, um mehrere Perspektiven einzubinden. Da es sich lediglich um ein zweijähriges Projekt handelt, ist der Anspruch, Themen nach Bedarfen zu bearbeiten und begleitende oder vorbereitende Unterstützungen zu den Vorhaben von Volkshochschulen zu machen.

3 Umsetzung und Zwischenfazit: Impulse auf Adaptierbarkeit reflektieren und Anforderungen an die Transformation zum Sozialraumgestalter

Handlungsleitend im Projekt sind die konkreten Wünsche, Anliegen und Gegebenheiten der beteiligten Kerngruppe. Entlang der Leitthemen wurde nach Planungen, Konzeptionen und Umsetzungen aus der in- und ausländischen Praxis recherchiert und Online-Impulse zu Beispielen aus der Praxis zu innovativen Orten und Formaten organisiert. Unterschiedliche Beispiele aus (groß-)städtischen und ländlichen Gebieten wurden von den Verantwortlichen vor Ort vorgestellt und ermöglichten einen authentischen Einblick in die Praxis. Die damit verbundene kritische Reflexion, der Austausch mit den Impulsgebenden und daraus resultierende Überlegungen zur Adaptierbarkeit auf eigene Gegebenheiten wurden als gewinnbringend bewertet. Das Online-Format stieß auf bundesweites Interesse, daher wurde ein erweiterter Verteiler zur Teilnahme implementiert. Ferner fanden Präsenztreffen statt, die sich beispielhaft an neukonzeptionierten Lernorten mit den Erfahrungen und Fragen der Impulsgebenden vor Ort auseinandersetzten. Ende 2024 fand eine Konferenz in Mainz in Kooperation mit Arbeit und Leben NRW und dem Leibnizzentrum für Archäologie statt, wo

Visionen zur Zukunft von Kulturellen Orten geschaffen und Erfahrungen in der Kooperation ausgetauscht wurden.

Da das Projekt bis Ende 2025 läuft, kann an dieser Stelle nur ein Ist-Stand reflektiert werden. Das Projekt behielt seinen explorierenden Charakter bei, um sich den Fragestellungen der Beteiligten zu widmen. Ursprünglich als Vorbereitung gedacht, haben die gesellschaftlichen Realitäten um Leerstände in Innenstädten, fehlende Begegnungsräume, Rückzug in digitale Räume und verstärkte Isolation nach Corona Volkshochschulen in die Rolle von Protagonistinnen von Lösungsansätzen gedrängt. Vielerorts wurden sie beauftragt, konkrete Konzepte zu erarbeiten. Somit gewann das Projekt an Relevanz.

Entlang der oben skizzierten Fragestellungen ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte und Erkenntnisse für die Umsetzung vor Ort:

Konzeptionell: Die Transformation der Volkshochschulen vom programm-basierten Weiterbildungsanbieter zum sozialraumorientierten Gestalter ist in der Realität eine Umkehrung des Selbstverständnisses und hochkomplex. Dies betrifft sowohl die spezialisierten, standardisierten Prozesse um Planung, Umsetzung und Evaluation von Weiterbildung als auch die zugeschriebene Rolle seitens der kommunalen Einbindung und Teilnehmenden.

Inhaltlich: Es verstärkt sich der Diskurs um niedrigschwellige, selbstorganisierte und offene Bildung contra Curriculum, Kompetenzentwicklung, Lernerfolgsmessung und Professionalität. Oder auch offene allgemeine Erwachsenenbildung versus abschlussorientierte Zertifikatslehrgänge. Im Konzept der Dritten Orte wird diese Widersprüchlichkeit um weitere Dimensionen angereichert: Was sind die Angebote der Volkshochschule in diesen neuen Lernorten? Lassen sich pädagogische Methodik und Didaktik in so ein Konzept integrieren?

Strukturell: Es bedarf einer Finanzierung der Volkshochschulen, die sich nicht nach Unterrichtseinheiten misst. Derzeit sind Umsetzungen meist im Rahmen von Pilotprojekten möglich. Leider enden diese oft wenig nachhaltig mit Ende der Projektlaufzeit. Die Antwort auf Teilnehmendenorientierung, Kontinuität, Niedrigschwelligkeit und Flexibilität kann nur im Rahmen einer gesicherten Personalförderung erreicht werden. Bezogen auf die Ausstattung bedarf es analog der Schulentwicklung einer hochleistungsfähigen digitalen Infrastruktur und multifunktionalen Raumausstattung. Personell treten Flexibilität, Kooperations- und Anpassungsfähigkeit, Vernetzung, Identifikation und Multiprofessionalität gegenüber Programmplanungshandeln in den Vordergrund.

Organisational: Vordergründig gibt es gute Gründe, kommunale Einrichtungen wie z. B. Bibliotheken, Museen und Volkshochschulen zusammenzudenken, da sie oft unter dem Label außerschulische Kultur- und Bildungseinrichtungen zusammengefasst werden. Bei konkreter Betrachtung und in der realen Umsetzung treten die doch sehr großen Unterschiede dieser Traditionseinrichtungen offen zutage, die sich nicht nur aus der Selbsterhaltungsmotivation und Individualität der Verantwortlichen erklärt. Während sich Volkshochschulen seit den Struktur- und Finanzierungsreformen der 1990er zu kommunalen Weiterbildungsdienstleistern entwickelt haben, die oft

mehr als die Hälfte ihrer Ausgaben erwirtschaften müssen, haben Museen und Bibliotheken eine andere Finanzierungsgrundlage und oft ein anderes Selbstverständnis im kommunalen Gefüge. Dazu kommen unterschiedliche Finanzierungs- und Professionshintergründe, rechtliche Rahmenbedingungen, ein oft diverses Bildungsverständnis und die (nicht existente) Selbstbestimmung über Räume. Dies gilt es bei der Kooperation offen zu legen und zu berücksichtigen.

4 Konsequenzen und Folgerungen: Definition, Konzeption und Partizipation dritter (?) Orte

Oft lassen sich Folgerungen am deutlichsten anhand der W-Fragen ableiten:

Was: Es bedarf einer Neu-Definition des Begriffs Dritte Orte in Bezug auf Bildung. Die ursprüngliche Idee von Ray Oldenburg wurde weiterentwickelt um den Begriff „Nichtkommerzionalität“ und um den digitalen Raum erweitert. Es fehlt jedoch substanziell die Frage der Bildung.

Wie: Ein Faktor ist die Deutungshoheit. In vielen Beispielen ist die Umsetzung von neu gestalteten Bildungsorten zu einem architektonischen Schauplatz geworden, dem sich die Nutzung untergeordnet hat. Dies scheint sich in Teilen im Moment umzukehren, spielt aber eine herausragende Rolle in der Akzeptanz und der Nutzungs- und Gestaltungsform.

Warum: Wenn die Zielsetzungen für neue Lernorte die Synergie aus Zusammenlegung von mehreren Einrichtungen und die Belebung und Umnutzung von Leerstand sind, ist dies wenig realistisch und führt vermutlich sehr schnell zu anderen Erkenntnissen. Aufgrund der o. g. Gegebenheiten und Spezifika muss dieser neue Lernort mit zusätzlichen Mitteln und eigenen Kompetenzen der Beteiligten und Ausführenden ausgestattet sein, um annähernd dem Anspruch an ein neues Konzept des Lernens und der Begegnung heranzureichen.

Wo: Idealerweise inmitten des gesellschaftlichen Lebens. Dies muss nicht immer in der Innenstadt einer Großstadt sein, sondern kann durchaus auch stadtteil- oder quartiersbezogen sein. Viel spricht auch für dezentrale Konzeptionen nach dem Motto: Lieber viele bunte Lampions als einen Leuchtturm. Dies käme auch dem Anspruch der Erreichbarkeit, Akzeptanz und Identifikation und oft der besseren Umsetzbarkeit inklusive Finanzierung näher.

Wer: Es geht um größtmögliche Partizipation von Anfang an. Der Prozess in der Konzeption und vor allem Umsetzung sollte die Nutzenden in den Fokus stellen und nicht die Architektur oder Pädagogik bzw. Kultur. Idealtypisch zeigt sich dies am Leuchtturm-Beispiel der finnischen Bibliothek Oodi.

Wann: Idealerweise umgehend, wobei dies nicht über die realistischen Zeiträume einer Umsetzung hinwegtäuschen soll. Erfahrungen aus diversen Projekten haben einen 10–20-jährigen Zeithorizont von der Konzeption bis zur Fertigstellung. Daher sollte auch über Bestandslösungen, kleinere Versionen sowie auch temporäre Pop-up-Formate nachgedacht werden, um die Idee voranzubringen.

Welcher Nutzen/welche Konsequenzen: Idealerweise ein Ort der Begegnung für alle mit Identifikationsgehalt und Beteiligungsmöglichkeit. Dies wären für Volkshochschulen neue Zielgruppen, Bedeutungsgewinn in der Sichtbarkeit und dem Selbstverständnis der Stadtgesellschaft, gute Kooperationen und Potenzial zur Weiterentwicklung und Anpassung an neue gesellschaftliche Herausforderungen.

Wir hoffen, dass dieses Projekt dazu beiträgt, Schritte in die Umsetzung von vielen dezentralen oder temporären Lampions oder auch langwierigen Leuchttürmen zu gehen. Es betont den Bedarf an einem individuellen Beteiligungsprozess für konkrete Umsetzungen und kompetente Unterstützung aus verschiedenen Bereichen.

Literatur

- Gassner, J. (2017). Die Volkshochschule als zentraler Anbieter Kultureller Bildung: Entwicklung von Angebotsstrukturen und Antizipation von Teilnehmendeninteressen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(4). <https://doi.org/10.3278/HBV1704W376>
- Käpplinger, B. (Hrsg.) (2020). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b16421>
- Sucker, J. (2018). *Dritte Orte – neues Blut für die kommunale Bildung*. <https://allesauszucker.wordpress.com/2018/12/10/dritte-orte-kommunale-bildung/>

Autorin

Marta Slusarek, M. A. Erziehungswissenschaft, Bildungsreferentin beim Hessischen Volkshochschulverband e.V.

Autor

Steffen Wachter, Dipl.-Päd., Bildungsreferent beim Hessischen Volkshochschulverband e.V.³

3 Projektverweis zu einem weiteren Projekt im Kontext vhs und Dritte Orte: „Dritte Orte des Lernens stärken – die vhs als Dritter Ort“ Angelehnt an das Begriffsverständnis und das Konzept zu Dritten Orten des Lernens des Stadtsoziologen Ray Oldenburg aus den 1980er-Jahren, ist das Projekt „Dritte Orte des Lernens stärken – die vhs als Dritter Ort“ als ein Zusammenschluss der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität und des Volkshochschulverbandes Rheinland-Pfalz entstanden. Es knüpft an den Gedanken an, Dritte Orte als Begegnungsräume zu begreifen, die es vermögen, zu gesellschaftlicher Partizipation, Teilhabe und Demokratiebildung beizutragen sowie dem Individuum neue Zugänge zu sich selbst, zu Kultur und zu Bildung zu ermöglichen. Das Ziel des Projektes (gefördert durch das Ministerium für Arbeit, Soziales, Transformation und Digitalisierung) ist es, in einer ersten Projektphase im Jahr 2025 bis September bereits existierende Ansätze und Modelle in der Bildungspraxis zu analysieren und dabei zentrale Aspekte des Lernens an Dritten Orten zu identifizieren. In einem zweiten Schritt werden darauf aufbauend mögliche Umsetzungsszenarien entwickelt, auf ihre Reichweite und Grenzen hin reflektiert sowie abschließend konkrete Empfehlungen für die Praxis formuliert, die dann in einer zweiten Projektphase an Pilotvolkshochschulen erprobt werden sollen.
(Kontakt: Jana Schaub, JGU Mainz; Mareike Schams, der Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V.)



Geht raus aus euren Häusern!

Erwachsenenbildung auf der Straße

MARTIN PEER, ULRIKE SPITALER

Zusammenfassung

Die Frage der Teilhabe ist in der politischen Bildung essenziell. Eine Möglichkeit, um mehr und vor allem „neue“ Teilnehmer:innen zu erreichen, sind Aktionen im öffentlichen Raum. Inspiriert von Beispielen aus Deutschland, der Schweiz und den Methoden rund um das „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal wurden in Südtirol verschiedene Aktionen durchgeführt und drei konkrete Beispiele werden beschrieben.

Stichwörter: Teilhabe; politische Bildung; Bildungsüberfälle; Aktionen im öffentlichen Raum

Abstract

The issue of participation is essential in civic education. One way to reach more and, above all, ‘new’ participants is through actions in public spaces. Inspired by examples from Germany, Switzerland and the methods of Augusto Boal’s ‘Theatre of the Oppressed’, various actions were carried out in South Tyrol and three specific examples are described.

Keywords: participation; political education; educational raids; actions in public spaces

Weiterbildung steht in der Tradition eines emanzipatorischen und demokratischen Verständnisses von Bildung. Weiterbildung soll demnach ausgleichend wirken und allen zugänglich sein. In der Realität klaffen Anspruch und Wirklichkeit jedoch radikal auseinander: Die typischen Teilnehmer:innen der Weiterbildung sind Menschen mit einem mittleren bis hohen Bildungsniveau und aus wirtschaftlich guten Verhältnissen. Die (Bildungs-)Schere wird durch Weiterbildung somit nicht geschlossen, sondern öffnet sich im Gegenteil immer mehr.

Wenn es aber stimmt, dass so, wie es ein offenes, niederschwelliges und funktionierendes System von Weiterbildung nur in einem demokratischen und egalitären Ge-

sellschaftssystem geben kann, umgekehrt keine demokratische Gesellschaft ohne ein solches offenes und niederschwelliges System von Weiterbildung möglich ist, dann haben wir ein Problem.

Die Frage „Was kann unternommen werden, um die Teilhabe zu erhöhen?“ ist deshalb auch und vor allem in der politischen Bildung essenziell. (Politische) Bildung muss dabei neue Wege wagen und alte weiterentwickeln. „Neue Wege wagen“ heißt auch, eigene Denk- und Handlungsmodelle infrage zu stellen und nicht unbeirrt nach dem Motto „Mehr vom Selben“ mit alten Mustern weiterzumachen.

Für das Amt für Weiterbildung und Sprachen als die für die allgemeine Weiterbildung zuständige Steuerungs-, Entwicklungs- und Sensibilisierungsstelle der Südtiroler Landesverwaltung war schon seit seiner Gründung die Frage der Teilhabe zentral.

1981 war es das erste öffentliche Amt, welches mit einem Stand auf der Bozner Mustermesse, dem Tempel des Konsumismus, vertreten war. Ziele waren, für die Weiterbildung zu werben, diejenigen Bevölkerungsschichten zu erreichen, die keinen Zugang zur Weiterbildung haben, sowie mit der Bevölkerung in Kontakt zu kommen und somit eine Art „Marktforschung“ zu betreiben. Der Stand wurde zusammen mit den Weiterbildungseinrichtungen konzipiert und betreut. Die Botschaft lautete: „Geht raus aus euren Häusern und seht nicht nur eure ‚Stammkunden‘, nehmt Kontakt mit den Menschen auf, auch mit solchen, die fern von euch sind!“

Bei einzelnen Messeauftritten wurde auf dem Stand auch direkt Weiterbildung betrieben. So wurde 1982 die von Frederic Vester konzipierte internationale Wanderausstellung „Unsere Welt – ein vernetztes System“ auf die Bozner Messe geholt. In der Einladung zur Eröffnung heißt es:

„Der erwachsene Mensch ist nicht nur fähig, Zusammenhänge zu erkennen, er hat auch die Pflicht dazu. So ist dazu vor allem die Erwachsenenbildung berufen, das Denken in Zusammenhängen zum Grundprinzip ihrer didaktischen Bestrebungen zu machen.“

Es dauerte allerdings noch einige Zeit, bis wir mit Veranstaltungen zur politischen Bildung nicht nur die klassischen Bildungsräume verließen, sondern regelmäßig auf die Straßen und Plätze gingen und auch methodisch neue Wege einschlugen. Inspiriert wurden wir dabei von Michael Wehner mit den „Bildungsüberfällen“, von Mark Riklin mit „Szenische Eingriffe in einen Stadtkörper“ und den Methoden rund um das „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal.

Michael Wehner ist in der Außenstelle Freiburg der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg tätig und hat die Idee der Bildungsüberfälle lanciert, also Aktionen im öffentlichen Raum, in denen Menschen mit (politischer) Bildung „überfallen“, d. h. ungewollt Situationen ausgesetzt werden, durch die im besten Fall Irritationen entstehen und dadurch Lernen provoziert wird. Ein Beispiel dafür ist die Aktion „Grenz-Gänge“, mit der 2007 zum 50. Jahrestag der Römischen Verträge das Bewusstsein für die Erfolge der europäischen Einigung gestärkt werden sollte. Kurz vor der deutsch-französischen Grenze sollten fiktive Grenzkontrollen mit verkleideten Polizisten und Zöllnern durchgeführt werden. Die dabei entstehende Verunsicherung sollte nach der Auflösung eine positive Verankerung der europäischen Einheit auslösen.

Diese „Bildungsüberfälle“ sind nicht unumstritten und es taucht die Frage auf, ob sie mit dem „Überwältigungsverbot“ vereinbar sind. Michael Wehner meint dazu: „Der Vorteil einer provokativ verstandenen Didaktik liegt auf der Hand: Sie kommt ohne Umwege direkt zur Sache, ist auf inhaltlichen Kollisionskurs und/oder Frontalzusammenstoß mit den Adressaten ausgerichtet. Sie versucht, emotionale Erlebnismomente herzustellen und zu verdichten: Dramatisierung als Treibstoff politischen Erlebens, der intensives Lernen möglich machen kann.“ (Wehner 2012, S. 231)

Mark Riklin stellt im Buch „Stadt als Bühne“ wunderbar zwischen Kunst, politischer Bildung und Sozialarbeit angesiedelte Aktionen im öffentlichen Raum vor, die er und Selina Ingold mit 500 Studierenden der Fachhochschule St. Gallen (Fachbereich Soziale Arbeit) 2005–2009 durchgeführt haben. In verschiedenen Variationen wurde das Thema Identität einer Stadt in Bilder und Szenen übersetzt. Es treten Stadtfiguren auf und ab, die mit einfachsten Mitteln Sinnlichkeit und Lebensqualität erhöhen und den Menschen ein Lächeln ins Gesicht zaubern: vom Tagträumer über Herold und Glöckner bis zum Schatzsucher, der als positiver Detektiv nach schlummernden Schätzen fahndet (vgl. Riklin/Ingold 2010, Klappentext).

2009 wurde die Methode „Forumtheater“ vom Amt für Weiterbildung in Form eines Lehrganges aufgegriffen. Im Flyer dazu stand:

Forumtheater ermöglicht einen unerwarteten Zugang zur Bewältigung problematischer Situationen und regt Diskussion an. Durch das Zusammenspiel sollen die Zuschauer erfahren, dass Verhältnisse nicht einfach hingenommen werden müssen, sondern Konflikte erkannt, Lösungen gefunden und erprobt werden können. Das Ziel dieses Lehrganges ist es,

- *eine fundierte Ausbildung in Forumtheater anzubieten*
- *und durch eine Reihe von Aufführungen alltägliche, aber brisante Fragen zu diskutieren und damit im Andreas-Hofer-Gedenkjahr 2009 Impulse für die (politische) Bildungsarbeit zu leisten.*

Aus diesem Lehrgang entstand der Verein Krah – forumtheater südtirol, der noch aktiv ist und der auch einige Aktionen im öffentlichen Raum mit den Methoden des „Zeitungstheaters“ und „Bildtheaters“ durchgeführt hat.

Hier nun einige konkrete Beispiele.

Projekt „Before I die, I'd like to ...“

„Before I die, I'd like to...“ war eine Aktion mit großer Breitenwirkung. Sehr lange hallte sie noch nach, in Anrufen, Nachfragen um Fotos oder Material, in Gesprächen und zugesandten Bildern und Berichten.

In mehreren Stadtvierteln in Bozen, Brixen, Meran und weiteren Dörfern in Südtirol wurden an zentralen Plätzen schwarze, mit Kreide beschreibbare Tafeln aufgestellt. Die Überschrift war: „Before I die, I'd like to ...“, darunter mit den Übersetzungen ins Deutsche, Italienische und Ladinische.

Die Eröffnung der Aktion fand im Mai 2015 im Rahmen der Aktionstage Politische Bildung in Bozen statt, wo der Landesrat für deutsche Kultur und Schule und eine Kunstschaaffende mit ihrem Wunsch den Anfang machten. Die Tafel blieb dann noch weiter auf dem verkehrsfreien Platz stehen und wurde innerhalb kürzester Zeit von Vorbeigehenden gefüllt, einer der ersten war der Bischof der Diözese Bozen-Brixen.

Dieses Bild wiederholte sich auch außerhalb Bozens überall. Die Tafel in Meran musste in der ersten Woche täglich gereinigt werden. Natürlich wurde das Geschriebene vorher immer fotografisch dokumentiert. In Meran ging es um sichere Arbeitsplätze, gesunde Kinder und Enkelkinder, Lebensfreude, andere Länder zu bereisen, Sprachen zu lernen, Weltfrieden und die Fähigkeit, das Leben zu genießen.

Auch in Brixen kamen die Tafeln gut an. Die Passant:innen beschrieben die Tafeln, ohne dazu aufgefordert worden zu sein, in verschiedenen Sprachen: Deutsch, Englisch, Spanisch ... Auch zwei Wanderhändler aus Senegal schrieben ihren Wunsch auf. Die Tafel wurde außerdem auf einem Wanderweg aufgestellt, vor einem Partylokal, einer Bibliothek und zum Abschluss auch im Haus der Solidarität in Brixen, wo die Wünsche derjenigen aufgeschrieben wurden, die am Kuchen der Wohlstandsgesellschaft nicht mitessen können – auch hier geht es um Frieden, Arbeit und Familie.

Ursprünglich ging die Initiative „Before I die, I want to ...“ von der Künstlerin Candy Chang aus, die nach dem Verlust eines ihr nahestehenden Menschen eine Wand eines verlassenen Hauses mit Tafelfarbe bemalte und den Satz „Before I die, I want to ...“ darauf schrieb. Die Menschen konnten nun ihre Gedanken dazu auf diese Wand schreiben. Sobald sie vollgeschrieben war, wurde sie gelöscht und konnte neu beschrieben werden. Die Künstlerin Chang fotografierte die Wand laufend.

Die Übernahme dieses Konzepts war auch in Südtirol für viele Menschen ein Anlass, mit Humor und Ernsthaftigkeit über die eigene Sterblichkeit nachzudenken, darüber, was wirklich wichtig ist, und besonders gut konnte man in dieser mehrsprachigen Südtiroler Realität sehen, dass es eine kulturelle und soziale Verbundenheit geben könnte, dass trotz Unterschieden von Sprache und Herkunft die tiefsten Wünsche nach Erfüllung, Glück und dem Wohlergehen der lieben Menschen dieselben bleiben. Es ist gelungen, dass Menschen vor einer Tafel stehen bleiben, nachdenken, ins Gespräch auch mit Unbekannten kommen, neugierig auf die Wünsche anderer sind und sich austauschen. Und auch für das Amt und die Kooperationspartner war es eine Zusammenarbeit in einem Erfolgsprojekt, was in der Erwachsenenbildung eher die Ausnahme als die Regel darstellt und die Partner zusammengeschweißt hat.

Auszüge aus den Wünschen: „Before I die, I'd like to ...

- not being cause of pain
- la paz en el mundo
- meine Kinder groß werden sehen
- am 4. Juli schönes Wetter haben
- mich bedanken bei all jenen, die zu meiner persönlichen Entwicklung beigetragen haben
- 101 total verrückte Dinge tun
- noch viele Bücher lesen

- nichts auf die lange Bank schieben, um später zu bereuen, es nicht getan bzw. erlebt zu haben
- Tango tanzen lernen
- eine Heimat finden
- Weltreise machen.“

Aktion „Erklärung der Menschenrechte – von Mensch zu Mensch“

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte wurde nach dem 2. Weltkrieg 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Sie propagiert die grundlegendsten Rechte des Menschen. Was haben die Menschenrechte mit mir zu tun?

Gerade in Zeiten der Umbrüche in unserer Gesellschaft, der Konfrontation mit neuen Herausforderungen, seien es Migration, Wirtschaftskrisen, Datenüberwachung, Rassismus, Klimawandel usw., sind die Menschenrechte ein wichtiger Anker für eine demokratische und lebendige Zivilgesellschaft. Sie werden oft kritisiert, bieten jedoch einen Rahmen für die Bewusstseinsbildung über aktuelle menschenrechtliche Problemlagen hier und anderswo.

Das bildete die Grundlage dieser Aktion, die im Herbst ebenfalls 2015 vom Amt für Weiterbildung ausgegangen ist und mit Kooperationspartnern in die Dörfer Südtirols gebracht wurde. Ausgangsmaterial war eine Konstruktion ähnlich einem Büroschalter, um augenzwinkernd ein seriöses Ambiente bereitzustellen, gedruckte Faltblätter mit der Erklärung der Menschenrechte, dazu Karten und Poster mit den jeweiligen Aufschriften:

*Hast du Recht?
Gestehst du allen Recht zu?
Bist du würdig?
Gestehst du allen Würde zu?
Bist du ein Mensch?
Gestehst du allen Menschlichkeit zu?
Wie gleich bist Du?
Gestehst du allen Gleichheit zu?*

Herzstück der Aktion war ein Pass über die Erklärung der Menschenrechte, in dem einem Gegenüber am Schalter erklärt werden konnte, seine/ihre Menschenrechte nach bestem Gewissen anzuerkennen, sie zu achten und im Geist der Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit zu pflegen – versehen mit Datum und Unterschrift, Foto und Stempel.

Auch eine Tafel stand bereit, auf der Anregungen gegeben werden konnten, mit dem Thema: „Es bräuchte ein Menschenrecht auf ...“

Diese Aktion war eine von mehreren umgesetzten Ideen aus dem Seminar „Bildungsüberfälle – Menschen mit neuen Methoden erreichen“, das im selben Jahr von Michael Wehner geleitet wurde.

Das Ergebnis der Straßenaktion wurde in Fotos und Berichten dokumentiert und zeigte einmal mehr, wie sehr die Teilhabe von Menschen und die Erweiterung des Diskursspektrums erreicht werden kann, wenn die geschützten Räume der Bildungsinstitution verlassen werden.

Projekt „Es braucht Mut, glücklich zu sein!“ (Augusto Boal)

2013 wurde vom Verein Krah forumtheater südtirol in Zusammenarbeit mit der Sozialgenossenschaft blufink und im Auftrag der Gemeinde Bozen das Projekt „Es braucht Mut, glücklich zu sein!“ ausgearbeitet und durchgeführt.

Es wurde mit Prinzipien des „Theater der Unterdrückten“ nach Augusto Boal vorgegangen:

- Politische Bewusstseinsbildung wird mit befreiender Pädagogik verbunden.
- Das Theater wird als öffentliches Forum genutzt.
- Die Themen sind gesellschaftspolitisch relevant und auch alltagsnah.
- Die Art, wie die Themen bearbeitet werden, ist nie „belehrend“, sondern „berührend“, manchmal „irritierend“.

Schon in den Jahren davor wurden Aufführungen auf der Straße zu „Mobbing“ und „Sexuelle Belästigung“ nach der Methode des Forumtheaters durchgeführt. Allerdings wurde im Wesentlichen mit einer geschlossenen Gruppe, meist Jugendlichen, gearbeitet.

Mit dem Projekt „Es braucht Mut, glücklich zu sein!“ wurde einerseits an diese Erfahrung angeschlossen, andererseits wurden aber neue Akzente gesetzt:

- Methode der Darstellung war nicht mehr das „Forumtheater“, sondern das „Zeitungstheater“ und „Bildtheater“. Im Zeitungstheater werden Texte wie z. B. Zeitungsartikel, aber auch Untersuchungen usw. szenisch umgesetzt. Mit dem Bilder- und Statuentheater entwickeln Menschen mit ihrem Körper ausdrucksstarke Standbilder zu verschiedenen Themen.
- Der „öffentliche Raum“ trat nun klar ins Zentrum. Während vorher mit einer geschlossenen Gruppe gearbeitet wurde, sollten nun die Passanten angesprochen und eingeladen werden, in einen Austausch zu treten.

Konkret wurde zu den Themen Armut (Titel: *Armut ist nicht illegal!*), Konsum (Titel: *Im Kaufhaus fühle ich mich im Himmel*) und Gewalt gegen Frauen (Titel: *Bilder der Frau*) jeweils ein ca. zehnminütiges „Zeitungs-/Bildtheater“ ausgearbeitet. Das Stück wurde dann meistens mehrmals gespielt und manchmal fand am Ende eines Halbtages auf einem öffentlichen Platz ein öffentlicher Dialog statt. Nach dem Stück standen Personen der Sozialgenossenschaft blufink, einer Einrichtung, die sich unter anderem

mit Kommunikation und mit Friedensarbeit beschäftigt, für Menschen, die das wollten, für ein Gespräch zur Verfügung. Dies war vor allem beim Stück zur Gewalt an Frauen wichtig, da einige Passanten sehr betroffen waren. Beim Stück zur Armut ist interessant, dass es vorkam, dass wir mit der Erklärung „Das zeigt man nicht!“ beschimpft wurden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die gesetzten Ziele

- Für ein Thema sensibilisieren, irritieren, zum Schmunzeln bringen.
- Hinterfragen von Konstruktionen und (medial) erzeugten Wirklichkeiten.
- Menschen erreichen, die nicht in eine geschlossene Veranstaltung gehen bzw. sich sonst kaum mit diesen Themen beschäftigen.
- Menschen ins Gespräch bringen – zum Nachdenken anregen – aufrütteln.
- Den öffentlichen Raum als Ort des Gedankenaustausches zurückgewinnen.
- Andere Kommunikation erlebbar machen.

erreicht wurden.

Literatur

- Riklin, M. & Ingold, S. (Hrsg.) (2010). *Stadt als Bühne. Szenische Eingriffe in einen Stadtkörper. Ein Praxisbuch angewandter Wissenschaften*. Schwan-Verlag.
- Wehner, M. (2012). Missbrauche mich! Über den „Eigen-Wert“ von Kunst und ihre Instrumentalisierung in der politischen Bildung. In A. Besand (Hrsg.), *Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung*, 225–240. Bundeszentrale für politische Bildung.

Autor

Martin Peer, 1993 Mitarbeiter im Amt für Weiterbildung und Sprachen der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, Mitglied von Krah forumtheater südtirol

Autorin

Ulrike Spitaler, Sozialpädagogin, Publizistin, Mitarbeiterin im Amt für Weiterbildung und Sprachen der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol



Lernanlässe und Wohlfühlorte

Lebensweltorientierte (Grund-)Bildung im Sozialraum

ANJA JÄPEL-NESTLER

Zusammenfassung

Fundierte Kenntnisse der Schriftsprache sind essenziell für das Erfassen komplexer Sachverhalte des Alltagslebens sowie für eine selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe. Diese können aber trotz allgemeiner Schulpflicht nicht allumfassend vorausgesetzt werden. Bisher gelingt es Bildungsanbietern nur unzureichend, gering Literalisierte bzw. Erwachsene mit Grundbildungsbedarfen für die Teilnahme an kursbezogenen Lernangeboten zu motivieren. Wie ausgewählte Best-Practice-Beispiele zeigen, ist für die erfolgreiche Zielgruppenansprache eine genaue Fokussierung auf die besonderen Bedürfnisse gering literalisierter Erwachsener von großer Bedeutung.

Stichwörter: Grundbildung; geringe Literalität; Lernanlässe; Wohlfühlorte; Sozialraum

Abstract

A sound knowledge of written language is essential for understanding complex issues in everyday life and for self-determined participation in society. However, despite compulsory schooling, this cannot be taken for granted across the board. To date, education providers have not been sufficiently successful in motivating low-literacy learners or adults with basic education needs to participate in course-related learning opportunities. As selected examples of best practice show, a precise focus on the special needs of low-literacy adults is of great importance for successfully addressing the target group.

Keywords: basic education; low literacy; learning opportunities; places of well-being; social space

1 Ausgangslage und Zielsetzung

Die Beherrschung der Schriftsprache ist eine Grundvoraussetzung, um sich am gesellschaftlichen Leben aktiv beteiligen und erfolgreich in die Arbeitswelt integrieren zu können. Diesen gesellschaftlichen Anforderungen steht jedoch nach wie vor eine hohe Zahl gering literalisierter Menschen gegenüber. Laut einer grundlegenden Studie (Grotluschen 2020) haben 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland Schwierigkeiten, Wörter, Sätze oder einfache zusammenhängende Texte zu lesen und zu schreiben.

Für eine gelingende Integration und zur selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe bedarf es nicht nur der Alphabetisierung, sondern auch einer Grundbildung, welche diejenigen Wissensbereiche umfasst, die für die Orientierung in unserer Gesellschaft notwendig sind. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen sind das u. a. der Umgang mit Geld und modernen Kommunikationsmitteln, Gesundheit, Politik, Recht, Kultur und Umwelt. Grundbildung soll Menschen dazu befähigen, ihre Potenziale als Einzelne und in der Gemeinschaft zu entfalten sowie lebenslang zu lernen. (UNESCO 1997).

Erfahrungen mit der sehr heterogenen Zielgruppe der Betroffenen zeigen, dass für die Teilnahme an entsprechenden Lernangeboten eine besondere zielgruppenspezifische Ansprache, ein leichter Zugang und eine spezielle Motivation notwendig sind. Trotz vieler Anstrengungen bei der Gewinnung von Teilnehmenden nimmt bisher nur ein kleiner Anteil der Menschen mit Schriftsprachschwierigkeiten an traditionellen, kursgebundenen Grundbildungs- und Alphabetisierungsangeboten teil. „Von etwa 300.000 erwachsenen funktionalen Analphabeten in Sachsen werden nur etwa 2.000 bis 3.000 Personen mit Maßnahmen der Volkshochschulen sowie weitere 3.000 bis 4.000 Betroffene mit Maßnahmen aller anderen sächsischen Bildungsträger erreicht.“ (Klemm 2018).

Aufgrund des mit geringer Literalität verbundenen großen gesellschaftlichen Stigmas bekennen sich Betroffene i. d. R. nicht zu ihren mangelnden Lese- und Schreibkenntnissen, sondern flüchten sich in Vermeidungs- und Bewältigungsstrategien bzw. bauen sich Unterstützungssysteme auf. Zudem verhindern individuell schlechte Schulerfahrungen und Misserfolge die Bereitschaft zur Teilnahme an formalen Lernangeboten. Bessere Möglichkeiten bieten offene und niedrigschwellige Angebote in der Lebenswelt der Menschen.

Das Konzept der „Lebensweltorientierung“ verweist „auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressaten mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmustern in gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen“ (Grundwald, Thiersch 2005). Dementsprechend müssen erfolgversprechende Lernformate an den lebensweltlichen Situationen der Menschen ausgerichtet sein sowie geeignete Lernorte im sozialräumlichen Umfeld Betroffener gefunden werden.

In der Praxis werden Lernräume und Lernsettings in der Erwachsenenbildung mehrheitlich von bildungsaffinen Menschen geplant und ausgestattet, die dabei an ihre eigenen positiven Lernerfahrungen anknüpfen. Dadurch entstehen vor allem Räume, die bildungsgewohnte Personen erfolgreich zum Lernen einladen, jedoch bil-

dungsungewohnte Zielgruppen und Menschen mit Grundbildungsbedarfen (unbewusst) von der Teilnahme ausschließen oder sogar abschrecken. Für Bildungsplaner stellt es eine besondere Herausforderung dar, sich in die Situation derer zu versetzen, für die Lernen aufgrund zurückliegender „Schultraumata“ negativ besetzt ist.

Betroffene mit Grundbildungsbedarfen weisen immer wieder darauf hin, dass ihnen etablierte Bildungsinstitutionen aufgrund deren Namensgebung (Schule, Volkshochschule etc.) sowie mit ihren traditionell eingerichteten Unterrichtsräumen Angst machen. So äußerte z. B. ein ehemaliger Betroffener: „Ich wäre niemals zur Volkshochschule gegangen, denn das ist – wie der Name schon sagt – ein Ort für schlaue Leute ...“ (Bakan 2019). Zudem nehmen Personen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz Bücherregale bzw. Bibliotheken häufig als bedrohlich und angsteinflößend wahr und meiden diese ganz bewusst.

Angesichts des allgegenwärtigen gesellschaftlichen Stigmas fühlen sich gering Literalisierte mit ihrer Situation meist allein, hilf- und mutlos und ziehen sich zurück. Die individuelle Hürde, ihr Problem zu artikulieren, sich anzuvertrauen und Hilfsangebote anzunehmen, ist für sie oft unüberwindbar hoch.

Laut Kerstin Goldenstein, die dem Vorstand des Dachverbands Alfa-Selbsthilfe angehört, ist das größte Problem die gesellschaftliche Diskriminierung der Betroffenen. „Man traut sich nicht, davon zu erzählen oder um Hilfe zu bitten.“ Zu groß seien Scham und die Angst vor Stigmatisierung. Das halte auch viele davon ab, Weiterbildungsangebote anzunehmen. „Die negativen Beurteilungen seit frühester Kindheit, gepaart mit den täglichen Herausforderungen, Situationen zu meistern, ohne aufzufallen, haben ihre Spuren hinterlassen. Nicht wenige werden depressiv oder verlieren sich in Sucht.“ Gering literalisierten Menschen werde nichts zugetraut. „Sie werden als dumm und faul abgestempelt.“ (dpa 2023)

Deshalb ist für die Motivation Betroffener zur Teilnahme an entsprechenden Lernangeboten eine passgenaue, zielgruppenspezifische Ansprache, ein leichter Zugang und eine spezielle Motivation essenziell notwendig. Jedoch gibt es in Dresden und Umland nach wie vor kaum institutionalisierte Orte/Angebote für Grundbildung, die den beschriebenen lebensweltlichen Erfordernissen Erwachsener gerecht werden.

Seit 2019 hat die Volkshochschule Dresden im Rahmen verschiedener geförderter Vorhaben offene, niedrigschwellige Lernformate für Erwachsene mit Grundbildungsbedarfen entwickelt und etabliert, deren Besonderheit darin besteht, dass die jeweiligen Angebote an Orten im Sozialraum stattfinden, an denen sich Menschen gern aufhalten und wo sie sich in der vertrauten Gemeinschaft zu Hause fühlen. Dadurch können individuelle Hemmschwellen und negative Gefühle, die u. a. im Mangel an ausreichender Schriftsprachkompetenz begründet liegen, in den Hintergrund treten und Betroffene zur Teilnahme motiviert werden.

2 Best-Practice-Beispiele

Entsprechend dem Selbstverständnis der Dresdner Volkshochschule (VHS), Bildung und Teilhabe „für alle“ zu ermöglichen, war und ist es dem Team der VHS ein Herzensanliegen, für Personengruppen da zu sein, die nahezu keine gesellschaftliche Lobby haben. So entstanden u. a. folgende Angebote:

Projekt „mittendrin – mit Kopf und Ball“

Mit dem BMBF-geförderten Projekt „mittendrin - mit Kopf und Ball“ hat die Volkshochschule Dresden von 2019 bis 2024 in Kooperation mit der SG Dynamo Dresden neue Wege beschritten und Alphabetisierung und Grundbildung ins Dresdner Stadion, in sozialräumliche Einrichtungen sowie ganz allgemein in die Lebenswelt fußballbegeisterter und auch betroffener Personen getragen. Damit ist die VHS Dresden in einem Bereich aktiv geworden, der insbesondere für gering literalisierte Menschen mit einem hohen Identifikations- und Motivationsfaktor verknüpft ist. Dieser wird von einem ausgeprägten Gemeinschaftsgefühl der Fußballfans getragen.

Die Besonderheit der informellen, offenen Lernangebote von „mittendrin“ besteht in einem niedrigschwelligen Konzept. Gelernt wird an besonderen Orten im und um das Fußballstadion (VIP-Loge, Fußballplatz etc.) bzw. im Sozialraum, die den Betroffenen vertraut sind und an denen sie sich wohlfühlen. Wie entscheidend der Ort für die Motivation Betroffener ist, wird in einem Zitat des ehemaligen Betroffenen Enrico Bakan deutlich: „Der Lernort – die VIP Loge – das war schon natürlich super... man ist dort gerne reingegangen... mir hat’s echt gutgetan, muss ich sagen.“ „Egal in welchem Bereich das im Stadion wäre, ich würde auf jeden Fall sagen das Stadion ist ein guter Lernort.“ (Bakan 2021)

Diese ungewöhnlichen Lernorte werden von den Teilnehmenden als „Wohlfühlorte“ wahrgenommen, da diese eine ihnen vertraute Umgebung darstellen, die Gemeinschaftsgefühl und Sicherheit vermittelt.

Darüber hinaus haben sich für die Kursdurchführung von „mittendrin“ u. a. ein gemütlich eingerichteter Stadtteilladen in Dresden-Löbtau, das Vereinsheim eines Fußballvereins am Stadtrand von Dresden und die Begegnungsräume einer Beratungsstelle in Dresden-Gorbitz als gut geeignet erwiesen. Letztere befinden sich inmitten eines Plattenbaugebietes in Laufage, im Erdgeschoss eines Wohnhochhauses und sind damit im besten Sinne offen und niedrigschwellig.

„mittendrin“ erreicht vor allem Betroffene, die berufstätig sind, deshalb nur über geringe zeitliche Ressourcen verfügen und die in einer Schule/Bildungseinrichtung für sich keinen geeigneten Lernort sehen. Aus dem Gemeinschaftsgefühl mit anderen Betroffenen (Fußballfans) erwächst für die einzelnen Personen ein hohes Maß an Motivation, sich den individuell erlebten Defiziten in der Schriftsprachkompetenz zu stellen und die eigenen Fähigkeiten anlassbezogen zu verbessern.

In der Begegnung mit der Zielgruppe gering Literalisierter wird zudem immer wieder deutlich, dass die Unterstützung durch Lernbotschafter, also ehemals betroffene Personen, überaus hilfreich und gewinnbringend ist. So arbeitet das Team der VHS Dresden erfolgreich mit Enrico Bakan zusammen, der mit seiner persönlichen Geschichte anderen gering Literalisierten Mut macht, Lernbemühungen aufzunehmen und dessen Erfahrungen zeigen, dass die einstmals so enge Welt mit jedem Lernfortschritt größer und bunter werden kann.

Lerntreff „Behring 24“

Mit dem VHS-Lerntreff im Quartier „Behring24“ hat die Volkshochschule Dresden in Zusammenarbeit mit dem Sächsischen Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden (SUFW) seit 2023 ein offenes, sozialraumbezogenes und niedrigschwelliges Lernangebot etabliert. Inhaltliche Zielsetzungen des Lerntreffs sind die Vermittlung von Schriftsprach- und Grundbildungskompetenzen, die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Sozial- und Sachkompetenzen Betroffener ebenso wie das Erleben von individueller Handlungsfähigkeit und Verantwortung und die Erweiterung der Allgemeinbildung.

Um die schwer zu erreichende Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener für eine Teilnahme zu gewinnen, werden Räumlichkeiten auf dem Gelände des SUFW im Stadtteil Dresden-Friedrichstadt genutzt, die sich in unmittelbarer Nähe der Werkstätten und Ausbildungsorte der Zielgruppe befinden. So können „lernungewohnte Menschen“ direkt im Sozialraum erfolgreich angesprochen werden, die in ihrem bisherigen Lebenslauf kaum positive Lernerfahrungen gemacht haben und denen der Mehrwert von Bildung oftmals nicht bewusst ist.

Alleinstellungsmerkmal und Herausforderung zugleich ist die maximale Offenheit des Lerntreffs bezüglich der Zielgruppen sowie deren Lernwünschen. „Behring 24“ wird sowohl von deutschen Muttersprachlern als auch von Personen mit Migrationsgeschichte rege genutzt, die i. d. R. ihre eigenen Lernanlässe mitbringen.

Nur wenn gering Literalisierte einen individuellen Mehrwert für sich und ihr unmittelbares privates Lebensumfeld spüren, kann es gelingen, ihre Motivation zu wecken und sie zum Wiedereinstieg ins Lernen anzuregen. Deshalb greifen die Lehrkräfte gern die konkreten thematischen Anliegen Betroffener als individuelle Anlässe für deren Wissens- und Kompetenzerwerb auf. So haben die Teilnehmenden im Lerntreff z. B. gelernt, selbständig eine Geburtstagskarte zu schreiben, einen Fußballspielbericht zu lesen, Ausflüge zu organisieren oder einen Behördenbrief zu beantworten.

Unter dem Motto „Sei Teil! Lernen, was im Leben ankommt“ liegt der Fokus des Lerntreffs auf dem Aufbau gegenseitigen Vertrauens und Lerninhalten, die für die eigenständige Bewältigung von persönlichen und beruflichen Herausforderungen maßgebend sind.

3 Erfolgsfaktoren

Der Erfolg der beschriebenen Alphabetisierungs- und (Grund-)Bildungsvorhaben resultiert aus deren besonderen Rahmenbedingungen, mit denen sie sich deutlich von traditionellen Lernangeboten unterscheiden.

Diese Angebote finden in der vertrauten Umgebung des Sozialraums statt, sind offen für alle und bieten die Möglichkeit zur kostenfreien, freiwilligen und anonymen Teilnahme – sowohl kontinuierlich als auch selektiv an Einzelterminen. Die freiberuflichen Kursleitenden pflegen mit den Teilnehmenden einen wertschätzenden Umgang auf Augenhöhe und fördern das Lernen von- und miteinander. Dadurch erleben die Betroffenen ein Gemeinschaftsgefühl, das ihr Selbstbewusstsein stärkt. Die persönliche Kontaktabahnung über Vertrauenspersonen innerhalb von breit aufgestellten Kooperationsnetzwerken erleichtert potenziellen Teilnehmenden den Zugang. In allen Angeboten wird eine stärkenbasierte Didaktik und Methodik praktiziert, die ohne Eignungstests und externen Lerndruck auskommt. Der Fokus liegt auf der Ermöglichung bedürfnisgerechten Lernens in einer individuellen und gruppenbezogenen Atmosphäre an Wohlfühlorten.

Vermittelt wird eine lebensnahe Themenvielfalt, die weit über Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgeht und aktuelle Bedarfe der Teilnehmenden als konkrete Lernanlässe aufgreift. Zudem werden im Rahmen von Exkursionen (Lern-)Orte der Stadt Dresden erkundet. Diese gemeinsamen Ausflüge in die Lebenswelt regen die Sprachförderung sowie das soziale Lernen an und bauen Vorbehalte gegenüber kulturellen Angeboten und historischen Orten ab.

4 Ausblick

Die beschriebenen Best-Practice-Beispiele verdeutlichen, dass (Grund-)Bildung im Sozialraum nur gelingt, wenn (Grund-)Bildungsanbieter ihre traditionellen Vorstellungen von Lernformaten, -orten und -räumen über Bord werfen und sich mit ihren Angeboten direkt in die Lebenswelt der Menschen begeben. Grundbildung kann nur erfolgreich sein, wenn möglichst viele unterschiedliche Formate zur Auswahl stehen, die betroffene Personen mit ihren individuellen Bedürfnissen in deren Lebenswelt abholen. Dazu ist es notwendig, Lernräume als Wohlfühlorte zu gestalten, die keine Schulatmosphäre versprühen, in denen sich auch Personen mit negativen Lernerfahrungen willkommen fühlen. Dafür wären jedoch kontinuierliche Finanzierungsmodelle erforderlich, die sich künftig nicht mehr vorrangig an der Quantität der erreichten Teilnehmenden orientieren, sondern an deren individuellen Bedarfen und Lernanlässen.

Literatur

- Bakan, E. (2019). *Gespräch mit der VHS Dresden*.
- Bakan, E. (2021). Auszug aus einem Interview am 10.05.2021 mit Enrico Bakan.
- Grotlüschen, A., Buddenberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018 Leben mit geringer Literalität*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grundwald, K. & Thiersch, K. (2005). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto, H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (3. Aufl.), 1137–1148. Ernst Reinhardt Verlag.
- Klemm, U. (2018). *Arbeitspapier des SVV zur Situation funktionaler Analphabeten in Sachsen*. Süddeutsche Zeitung (14.12.2023). *Scham oft Hürde für gering literalisierte Menschen*. www.sz.de/dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-231214-99-291496
- UNESCO-Weltkonferenz zum Lernen Erwachsener CONFITEA V 1997.

Autorin

Anja Jäpel-Nestler, Dipl.-Ök., Berufspädagogin, Fachbereichsleiterin Kinder, Jugend und Familie, stellvertretende Direktorin der Volkshochschule Dresden



Bildungszentren im ländlichen Raum auf dem Weg der Digitalisierung

Einschätzungen aus Perspektive unterschiedlicher Personalgruppen

MARTIN REUTER, CAROLINE DIETZ, JENNIFER MARNER

Zusammenfassung

Die Digitalisierung verändert sowohl die Art und Weise, wie wir lernen, als auch die Organisation von Bildungsangeboten. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag, wie Bildungszentren im ländlichen Raum den Gestaltungsraum der Digitalisierung in Bezug auf die strategische Ausrichtung und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche und Personalgruppen einschätzen. Auf Basis einer standardisierten Befragung zeigt sich, dass der Stand insgesamt auf einem mittleren Niveau eingeschätzt wird, wobei deutliche Unterschiede zwischen den Personalgruppen sichtbar werden. Einigkeit besteht in der eingeschätzten hohen zukünftigen Relevanz von Digitalisierung für alle Tätigkeitsbereiche in den Bildungszentren, wobei mehr Digitalisierung nicht kausal als besser verstanden wird.

Stichwörter: Digitalisierung; Organisation; Erwachsenenbildung; Bildungszentren im ländlichen Raum

Abstract

Digitalisation is changing both the way we learn and the organisation of educational opportunities. Considering these changes, the article asks how education centres in rural areas (Bildungszentren im ländlichen Raum) assess the scope for shaping digitalisation with regard to strategic orientation and taking into account different areas of activity and staff groups. By using a standardised survey instrument, it is shown that the overall status is assessed at a medium level, with clear differences between the staff groups becoming apparent. There is a general consensus that digitalisation will have a significant impact on all aspects of educational institutions in the future, although more digitalisation does not automatically seem to be a better option.

Keywords: digitalisation; organisation; adult education; education centres in rural areas

1 Einleitung

Die historische Betrachtung der Erwachsenenbildung zeigt, dass bereits im 18. Jahrhundert Fragen zur Bedeutung des Raumes für das Lernen Erwachsener thematisiert wurden (vgl. Seitter 2007), wobei Bildungszentren im ländlichen Raum (BLR) respektive Heimvolkshochschulen ein prominentes Beispiel für Orte der Bildung darstellen (Ioannidou 2015, S. 7). Diese Orte bzw. Räume bekommen durch Digitalisierung eine neue Qualität (Rohs 2019).

Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung (EWB) sind gefordert, der Digitalisierung Raum zu geben und diesen Prozess unter Berücksichtigung von vorliegenden Chancen, Grenzen und Bedarfen strategisch zu gestalten. Dabei ist zu klären, in welchem Ausmaß Digitalisierung integriert werden soll (Rohs 2019, S. 176 ff.). Engels und Egloffstein (2021, S. 284 f.) verweisen darauf, dass keine übergreifenden Vorgehensmodelle oder „Patentrezepte“ zur Gestaltung digitaler Transformationsprozesse vorliegen. Dies gilt insbesondere auch für BLR, die im Vergleich zu klassischen Bildungseinrichtungen zusätzlich zur Bildung auch Verpflegung und Übernachtungsmöglichkeiten organisieren und pädagogisch-konzeptionell auf persönliche Begegnungen zielen (VBRL 2025). Dies impliziert die Organisation von mehreren Tätigkeitsbereichen (neben Verwaltung und Pädagogik auch Küche und Hauswirtschaft), die einerseits alle an der Leistungserstellung beteiligt sind und andererseits je spezifische Digitalisierungsbedarfe besitzen (bspw. bei der Lebensmittelbestellung, Lagerung, Zubereitung, Zimmerverwaltung oder zur Effizienzsteigerung) und darüber hinaus (digital) koordiniert werden müssen (Hausmanagementsysteme für Veranstaltungsbuchungen, Reinigung, Verpflegung etc.).¹ Entsprechend betreffen Digitalisierungsfragen nicht nur die Lehr-Lernebene, sondern umfassen alle genannten Organisationsbereiche.

Im Zuge der Pandemie wurden digitale Transformationsprozesse erheblich beschleunigt, wodurch viele etablierte Prozesse dynamisch angepasst werden mussten (Feld und Lerch 2022). Gleichzeitig gelten organisationsbezogene Digitalisierungsforschungen in der EWB als Desiderat (Bernhard-Skala 2019, S. 191). Auch für die Praxis ist es relevant, Wissen über die Digitalisierung in BLR zu generieren, wozu der Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum (VBRL) die Studie „Bildungszentren im ländlichen und digitalen Raum – Brücken schlagen für die Bildung von morgen“ in Auftrag gegeben hat, um einen Überblick zur Digitalisierung der Mitgliedseinrichtungen zu bekommen (Reuter, Dietz, Marner, Buhrmann und Braun i. V.).

Vor dem skizzierten Hintergrund des strategischen Auseinandersetzungszwangs mit Digitalisierung, nicht bestehender Patentrezepte und spezifischen Organisationsstrukturen geht dieser Beitrag auf Basis vertiefender Analysen der benannten Studie der Frage nach, wie die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche und Personalgruppen der BLR den Gestaltungsraum der Digitalisierung in Bezug auf die strategische Ausrichtung einschätzen. Insgesamt wird damit die Organisationsebene fokussiert.

1 In der Gruppe der BLR sind bspw. Heimvolkshochschulen, Bildungszentren in kirchlicher Trägerschaft etc. vertreten (<https://lernen-im-gruenen.de/bildungszentren/standorte>).

Hierzu werden zunächst BLR hinsichtlich ihrer Spezifika vorgestellt. Daran anschließend wird Digitalisierung im Bereich der EWB thematisiert und deren organisationale Relevanz dargestellt. Anschließend wird das forschungsmethodische Vorgehen skizziert, wobei auch Strukturmerkmale der BLR dargestellt werden, welche die Forschungsfrage flankieren. Im Ergebniskapitel werden die Einschätzungen der Personalgruppen zur strategischen Gestaltung von Digitalisierung präsentiert. Abschließend folgt die Diskussion der Ergebnisse.

2 Konzeptionelle und theoretische Grundlagen

2.1 Bildungszentren im ländlichen Raum

BLR verstehen sich als offene Bildungszentren für alle Menschen. Ihre Bildungsangebote sollen sich an den konkreten Lebenswelten der Teilnehmenden orientieren und Wissen über gesellschaftliche Veränderungen vermitteln. Zudem möchten sie zu gesellschaftlichem Engagement und Teilhabe ermutigen sowie zu einem demokratischen Gemeinwesen beitragen. Sie wollen Neugierde und Eigenverantwortung fördern und zum kritischen Umgang mit digitalen Möglichkeiten befähigen. Thematisch verfügen sie in der Regel je nach Träger und regionalem Umfeld über Schwerpunkte (VBLR 2025).

Pädagogisches Spezifikum von BLR ist, dass sie das Motto „Leben und Lernen unter einem Dach“ teilen, was bedeutet, dass neben den Bildungsangeboten auch die Möglichkeit zur Übernachtung und Verpflegung für Teilnehmende besteht. Daran anschließend hebt von Ameln (2013) die konzeptionelle Bedeutung dieser Spezifika hervor und kennzeichnet folgende Merkmale des Lernorts: Distanz zum Alltag, Lernen mit Zeit, Begegnung zwischen den Teilnehmenden, Fokus auf die Teilnehmenden und Atmosphäre des Lernens. Dies unterstreicht die Bedeutung des Zusammenspiels bzw. der Interdependenz der verschiedenen Tätigkeitsbereiche für die Gesamtqualität. Pädagogisch sind BLR der Tradition der dänischen Heimvolkshochschulpädagogik nach Grundtvig verbunden (VBLR 2025). Die insgesamt 45 BLR sind alle in freier Trägerschaft und haben sich unter dem Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum (VBLR) zusammengeschlossen (Buhrmann 2023, S. 38).

2.2 Digitalisierung in Organisationen der EWB

Durch Digitalisierung verändert sich neben neuen Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen auch die Organisation von Bildungsangeboten. Hierbei erfahren Arbeits- und Organisationskulturen in der EWB einen grundlegenden Wandel (Egetenmeyer et al. 2020, S. 30). Infolgedessen sind Anbieter von EWB gefordert, sich mit den tiefgreifenden Veränderungsprozessen strategisch auseinanderzusetzen (Rohs 2019, S. 176 ff.; Engels & Egloffstein 2021), wozu die Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie unverzichtbar ist (Koschorreck & Gundermann 2021). Dazu gehört auch die Gestaltung einer Organisationskultur durch alle Organisationsmitglieder. Zentral ist dabei die „Offenheit und Unterstützung durch Leitende“ (ebd., S. 183), genauso wie bei

den mit Veränderungen einhergehenden organisationalen Lernprozessen (Feld 2010, S.95). Dies ist relevant, da die komplexe Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten dabei eine doppelte Sichtweise erfordert. Bei dieser ist es notwendig, die eigene Aufgabe zu verstehen und auszuführen, deren Verbindung zu den Aufgaben anderer wahrzunehmen und das koordinierte Zusammenwirken als Grundlage für das Erreichen des gemeinsamen Ziels zu begreifen (Schäffter 1998).

Mit Blick auf den Forschungsstand ist zu konstatieren, dass die Digitalisierungsforschung in der EWB vergleichsweise jung und eher fragmentarisch ist (Bernhard-Skala 2019). Empirische Studien fokussieren überwiegend das Lehr-Lern-Geschehen (z. B. Sgier et al. 2018; Schmid et al. 2018). Bedarf besteht an weiteren empirischen Erkenntnissen (Engels & Egloffstein 2021, S. 284f.), insbesondere an organisationsbezogener Digitalisierungsforschung (Bernhard-Skala 2019, S. 191).

3 **Forschungsmethodisches Vorgehen**

Datengrundlage dieser Untersuchung ist die Studie „Bildungszentren im ländlichen und digitalen Raum – Brücken schlagen für die Bildung von morgen“, die wir im Auftrag des VBLR durchgeführt haben. Zur Erfassung des Stands der Digitalisierung wurde im April 2024 ein teilstandardisierter Online-Fragebogen mit insgesamt 61 Fragen (geschlossen und offen) über den Verband an die BLR verschickt.

In diesem Beitrag stehen Indikatoren zur Einschätzung des strategischen Gestaltungsraumes der Digitalisierung im Fokus, die nach Tätigkeitsbereichen und Personalgruppen deskriptivstatistisch analysiert werden. Die neun Items stammen aus dem Monitor Digitale Bildung (Schmid et al. 2018, Frage 10), wobei sie sprachlich und inhaltlich angepasst wurden. Die Bewertung der Items basiert auf einer Likert-Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft (eher) nicht zu, 3 = teils/teils, 4 = trifft (eher) zu bis 5 = trifft voll und ganz zu.

Das Sample umfasst 228 Datensätze, die von den Mitarbeitenden aus 40 von insgesamt 45 BLR aus 16 Bundesländern beantwortet wurden. Pro Einrichtung haben durchschnittlich 6 Personen teilgenommen. Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, stammen die meisten Befragten aus den Bereichen Verwaltung und Pädagogik, wohingegen der Bereich der Küche deutlich unterrepräsentiert ist. Verhältnismäßig häufig sind Leitungen bzw. Geschäftsführungen vertreten. Da die Grundgesamtheit nicht bekannt ist, kann zum Rücklauf keine Aussage gemacht werden.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung nach Tätigkeitsbereichen

| Tätigkeitsbereiche | Anzahl | Anzahl in Prozent (%) |
|---|--------|-----------------------|
| ausschl. päd. Leitung bzw. GF | 13 | 6 |
| ausschl. betriebswirtschaftl. Leitung bzw. GF | 8 | 4 |
| sowohl päd. als auch betriebswirtschaftl. Leitung bzw. GF | 24 | 11 |

(Fortsetzung Tabelle 1)

| Tätigkeitsbereiche | Anzahl | Anzahl in Prozent (%) |
|--|--------|-----------------------|
| Verwaltungsleitung | 15 | 7 |
| Verwaltungsmitarbeit | 84 | 37 |
| Päd. Mitarbeit | 71 | 31 |
| Küchenleitung | 14 | 6 |
| Küchenmitarbeit | 4 | 2 |
| Hauswirtschaftsleitung | 23 | 10 |
| Hauswirtschaftsmitarbeit | 6 | 3 |
| Hausmeister/Haustechnik – Leitung & Mitarbeit | 9 | 4 |
| Eigene Berechnung auf Basis von n = 228; Mehrfachnennungen möglich | | |

Zur Veranschaulichung der vielfältigen, in BLR zu gestaltenden und koordinierenden Strukturen, die von Digitalisierung potenziell betroffen sind, werden in folgender Tab. 2 organisationsspezifische Merkmale präsentiert. Durchschnittlich besitzen die BLR 31,5 Vollzeitstellen. Der Median von ca. 22 Stellen verweist darauf, dass die Einrichtungsgrößen stark variieren. Die Stellenverteilung zwischen Pädagogik, Küche und Verwaltung scheint ähnlich zu sein, wobei die recht hohe SD darauf verweist, dass die Stellenstruktur in den untersuchten BLR sehr heterogen ist. Sie verzeichnen gut 8.000 Teilnehmende und organisieren ca. 10.500 Übernachtungen. Die Angebote werden in sehr großer Mehrheit in Präsenz durchgeführt. Der durchschnittliche Umsatz in 2022 betrug knapp 1,9 Mio. Euro.

Tabelle 2: Strukturmerkmale der BLR 2023

| Strukturmerkmale der BLR 2023 | MW | SD | M |
|--------------------------------------|-----------|---------|-----------|
| Betriebswirtschaftl. Leitung bzw. GF | 1,1 | 0,7 | 1,0 |
| Päd. Leitung bzw. GF | 1,2 | 0,7 | 1,0 |
| Hausmeister/Haustechnik | 1,8 | 0,2 | 1,8 |
| Umsatz 2022 in Euro | 1.876.122 | 408.169 | 1.500.000 |
| Sonstige | 4,1 | | 1,0 |
| Pädagogik | 4,5 | 3,8 | 3,0 |
| Verwaltung | 5,1 | 3,1 | 3,5 |
| Anzahl TN/Jahr | 8.116 | 877 | 5.216 |
| TN-Tage in Präsenz | 9.525 | 925 | 8.800 |
| Veranstaltungsräume | 10 | 1 | 9 |

(Fortsetzung Tabelle 2)

| Strukturmerkmale der BLR 2023 | MW | SD | M |
|--|--------|-------|-------|
| TN-Tage Gesamt | 10.273 | 1.000 | 8.690 |
| Übernachtungen/Jahr | 10.516 | 3.421 | 8.708 |
| Alter | 50 | 3,6 | 51,5 |
| Übernachtungsbetten | 100 | 16 | 85 |
| Veranstaltungstage in Präsenz | 215 | 124 | 185 |
| Veranstaltungstage Anzahl gesamt | 231 | 113 | 185 |
| Anzahl MA/Einrichtung | 31,5 | | 22,2 |
| Küche | 6,4 | 1,4 | 4,9 |
| Hauswirtschaft | 7,3 | 2,2 | 6,0 |
| Anzahl MA: | | | |
| Eigene Berechnung auf Basis von n = 221. Die MW beziehen sich auf Einrichtungsebene. | | | |

4 Ergebnisse: Einschätzungen zum Gestaltungsraum der Digitalisierung

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse zu Einschätzungen zum Gestaltungsraum der Digitalisierung in Bezug auf die strategische Ausrichtung der BLR (Tab. 3) beschrieben. Da alle Organisationsmitglieder an der Leistungserbringung beteiligt sind und die Digitalisierung alle Bereiche sowie ihre Koordination betrifft, werden sowohl Tätigkeitsbereiche als auch Leitungs- und Mitarbeitendenperspektive unterschieden.

Übergreifende Einschätzungen

Insgesamt findet die Auseinandersetzung mit den verschiedenen strategischen Aspekten in einem leicht über der Mitte liegenden Maß statt.² Die Ausstattung mit digitalen Technologien (3,5) wird knapp als eher gut beschrieben. Auch die vermehrte Investition der Leitungen in Hard- und Software (3,7) liegt über dem mittleren Skalenniveau, während ausreichend vorhandene finanzielle Mittel (2,7) sowie die gezielte Kunden- und Teilnehmendennachfrage nach der digitalen Abwicklung von Prozessen (2,8) als

² Aus der Bewertungsskala (1–5) ergibt sich eine Mitte bzw. ein Durchschnitt von 3. Nachfolgend wird von über- bzw. unterdurchschnittlich gesprochen, wenn die Werte über bzw. unter 3 sind. Limitierend ist darauf hinzuweisen, dass, wie in Tab. 1 berichtet, Tätigkeitsbereiche teilweise unterrepräsentiert sind.

teils/teils zutreffend eingeordnet werden. Insbesondere die zukünftige Relevanz digitaler Technologien wird sehr hoch eingeschätzt (4,3).

Unterschiede nach Tätigkeitsbereichen

Ein Blick auf die einzelnen Tätigkeitsbereiche zeigt deutliche Unterschiede. So bewerten Verwaltungsleitungen deren digitale Ausstattung (3,9) und die vermehrten Investitionen (4,3) am höchsten respektive am zutreffendsten. Hauswirtschaftsmitarbeitende sehen ihre Einrichtungen im Vergleich zu anderen als besonders schlecht digital aufgestellt (5,0). Pädagogische Bereiche bewerten tendenziell unterdurchschnittlich, sowohl hinsichtlich ihrer Ausstattung als auch ihres systematischen Einsatzes digitaler Technologien (3,3). Dieser ist im BWL-Leitungsbereich am höchsten (4,2). Küchenmitarbeitende nehmen eine hohe Nachfrage nach digitalen Prozessen durch Kunden/Teilnehmende wahr (4,0), während Küchenleitungen für ihren Bereich besonders geringe finanzielle Investitionsmöglichkeiten sehen (2,2).

Leitungs- vs. Mitarbeitendenperspektive

In folgenden Aspekten unterscheiden sich die Bewertungen zwischen Leitungspersonal und Mitarbeitenden. So wird das Vorhandensein ausreichender finanzieller Investitionsmöglichkeiten von Leitungen in der Regel als nicht zutreffend bewertet, wohingegen Mitarbeitende den finanziellen Spielraum teils größer einschätzen als ihre Vorgesetzten. Besonders zeigt sich dies im Bereich der Küche (2,2 vs. 3,5). Des Weiteren wird die gezielte Nachfrage nach der Abwicklung von digitalen Prozessen seitens Teilnehmender auf Mitarbeitendenebene höher beschrieben. Die Aussage, dass andere Einrichtungen in Bezug auf digitale Technologien besser aufgestellt sind, wird auf Mitarbeitendenebene zutreffender eingeordnet.

Zugang zu Beratung und Unterstützung

In Bezug auf die Verfügbarkeit von Beratungs- und Unterstützungsangeboten bewerten mit deutlichem Abstand die Hausmeister/Haustechnik diese mit leicht überdurchschnittlich am besten (3,5). Leitungen, die sowohl pädagogische als auch betriebswirtschaftliche Verantwortung tragen, bewerten die Verfügbarkeit leicht unterdurchschnittlich (2,6). In allen anderen Bereichen liegen die Bewertungen auf mittlerem Niveau recht nah beieinander (2,8–3,3).

Digitalisierung als wichtiges Zukunftsthema mit strukturellen Hürden

Die untersuchten Aspekte zum strategischen Umgang mit Digitalisierung werden in Summe als auf leicht überdurchschnittlichem Niveau eingeschätzt, aber mit deutlich heterogener Ausprägung je nach Bereich und Funktionsebene. Übergreifend zeigt sich dabei eine Diskrepanz zwischen der insgesamt hohen, normativen zukünftigen Relevanzzuschreibung der Digitalisierung und der praktischen Umsetzung, die zwischen den Bereichen bspw. in Bedarfen bezüglich der digitalen Ausstattung, finanziellen Möglichkeiten, Investitionsbereitschaft und zur Verfügung stehenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten variiert.

Tabelle 3: Befragung zur Einschätzung zum Stand der Digitalisierung

| Wie sieht Ihre gegenwärtige Einschätzung zum Stand der Digitalisierung in Ihrem Tätigkeitsbereich aus? | | 1) siehe unten | 2) siehe unten | 3) siehe unten | 4) siehe unten | 5) siehe unten | 6) siehe unten | 7) siehe unten | 8) siehe unten | 9) siehe unten |
|--|--------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MW | Gesamt | 4,3 | 3,7 | 3,5 | 3,5 | 3,4 | 3,0 | 2,8 | 2,7 | 2,0 |
| Päd. Leitung | GF | 4,0 | 3,3 | 3,8 | 3,3 | 2,8 | 3,1 | 2,2 | 2,7 | 2,0 |
| BWL-Leitung | GF | 4,6 | 4,0 | 3,6 | 4,2 | 3,4 | 3,0 | 2,8 | 2,5 | 2,6 |
| Päd. u. BWL-Leitung | GF | 4,3 | 3,9 | 3,5 | 3,4 | 3,3 | 2,6 | 2,8 | 2,4 | 1,9 |
| Verwaltungsleitung | | 4,4 | 4,3 | 3,9 | 3,8 | 2,9 | 2,7 | 2,8 | 2,9 | 1,5 |
| Verwaltungsmitarbeit | | 4,4 | 3,8 | 3,5 | 3,7 | 3,5 | 3,2 | 2,9 | 3,0 | 2,2 |
| Pädagogische Mitarbeit | | 4,2 | 3,6 | 3,7 | 3,3 | 3,2 | 2,8 | 2,8 | 2,5 | 2,1 |
| Küchenleitung | | 4,2 | 3,1 | 3,1 | 3,5 | 3,4 | 2,8 | 2,8 | 2,2 | 2,1 |
| Küchenmitarbeit | | 4,7 | 3,3 | 2,7 | 3,3 | 3,5 | 3,3 | 4,0 | 3,5 | 3,0 |
| Hauswirtschaftsleitung | | 4,1 | 3,7 | 3,4 | 3,4 | 3,7 | 3,3 | 2,6 | 2,3 | 2,0 |
| Hauswirtschaftsmitarbeit | | 4,0 | 3,8 | 2,5 | 3,3 | 5,0 | 2,7 | 3,0 | 3,0 | 3,3 |
| Hausmeister/-technik | | 4,1 | 4,1 | 3,7 | 3,4 | 3,0 | 3,5 | 3,5 | 2,7 | 2,5 |
| Quelle: Eigene Berechnung auf Basis von n = 228, Mehrfachnennungen möglich | | | | | | | | | | |

1. Digitale Technologien werden in unserem Tätigkeitsbereich zukünftig relevant sein.
2. Die Leitung geht dazu über, vermehrt in Hard- & Software zu investieren.
3. Wir sind mittlerweile gut ausgestattet mit technischen Geräten und Programmen.
4. Es gibt einen systematischen Einsatz digitaler Technologien.

5. Andere Einrichtungen sind hinsichtlich digitaler Technologien besser aufgestellt als wir.
6. Uns stehen Beratungs- und Unterstützungsangebote für digitale Technologien zur Verfügung.
7. Unsere Kunden/Teilnehmenden fragen gezielt nach digitalen Abwicklungen von Prozessen.
8. Finanzielle Möglichkeiten zur Investition in digitale Technologien sind ausreichend vorhanden.
9. Wir beteiligen uns im Rahmen von Modellversuchen an der Umsetzung digitaler Technologien.

5 Diskussion

BLR sind im Prozess, den Raum der Digitalisierung zu gestalten. Dabei sind sie nicht nur aufgrund ihres pädagogischen Konzepts, das auf persönliche Begegnung zielt, kulturell herausgefordert, sondern auch, wie die Ergebnisse zeigen, aufgrund ihrer spezifischen Struktur. So wird im Anschluss an die theoretische Überlegung der Bedeutung der Berücksichtigung aller Organisationsmitglieder für organisationale Veränderungsprozesse deutlich, dass unterschiedliche Bewertungen bzw. Perspektiven von Leitungen und Mitarbeitenden bestehen. Diese sind für die strategische Auseinandersetzung mit Digitalisierung in BLR relevant, da sie Hinweise auf spezifische Wahrnehmungen und Bedürfnisse geben. Feld (2010) verweist dabei auf die besondere Bedeutung von Führung bzw. Leitungspersonen in organisationalen Veränderungsprozessen, „die Verantwortung für eine produktive Bearbeitung und Strukturierung der Komplexitätsverhältnisse durch eine kontinuierliche organisational-reflexive Entwicklungsarbeit (u. a. bezogen auf strukturelle, strategische und kulturelle Ausprägungen)“ (S. 95) tragen. Aufgrund der benannten strukturellen und inhaltlichen Heterogenität in BLR erscheint hier eine Vorgehensweise zur Förderung organisationaler Lernprozesse relevant, die Partizipation ermöglicht (S. 92).

Dabei ist auch für die Gestaltung digitaler Transformation die Schaffung von „Übungsräumen als Teil organisationalen Lernens“ (Pätzold 2025) ein geeigneter Ansatz, um bereichsspezifische und organisationale Umgangsweisen mit Digitalisierung zu erproben. Dafür bedarf es einer Fehlerkultur, der Möglichkeit zum kontinuierlichen Wiederholen neuer Praktiken, der Bereitstellung entsprechender (materieller) Ressourcen und der unterstützenden internen oder externen Begleitung, bspw. in Form von Organisationsberatung (ebd., S. 4 f.). Dabei scheint vor dem Hintergrund der vorgestellten Ergebnisse insbesondere in Bezug auf eher gering vorhandene finanzielle Möglichkeiten ein Bedarf an zusätzlichen Ressourcen zu bestehen.

Im Anschluss an die Relevanz der unterstützenden Begleitung für lernförderliche Übungsräume zeigen die Ergebnisse, dass Beratungs- und Unterstützungsangebote nur teilweise vorhanden sind. Zur Schließung dieser Lücke scheint Potenzial in der Arbeit des Verbands zu liegen, da sich dieser als Interessenvertretung und Förderer

der Bildungsarbeit versteht (VBLR 2025). Er kann bspw. Konzepte, Fortbildungen, Angebote zur Vernetzung und Wissens- sowie Erfahrungsaustausch organisieren.

Als Limitation des Beitrags ist auf die genutzten Indikatoren hinzuweisen, die aus einer thematisch ähnlichen Befragung adaptiert wurden, da unseres Wissens kein validiertes Instrument zur Erhebung des strategischen Umgangs mit Digitalisierung existiert. Zudem liegt keine Zufallsstichprobe vor, weshalb die Ergebnisse nicht repräsentativ für alle BLR sind.

Weiterführend ist zu erforschen, wie sich die sichtbar gewordenen Unterschiede verändern, wenn die Einrichtungsebene berücksichtigt wird. Zu prüfen ist, ob diese primär zwischen Tätigkeitsbereichen oder auch zwischen Einrichtungen bestehen. Auch erscheint die Analyse, mit welchen (Lern-)Herausforderungen sich BLR in dem Gestaltungsprozess konfrontiert sehen, erkenntnisreich.

Literatur

- Ameln, F. von (2013). Lernort Heimvolkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 63(3), 236–242. <https://dx.doi.org/10.3278/HBV1303W>
- Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: A literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25 (2), 178–197. <https://doi.org/10.1177/1477971419850840>
- Buhrmann, P. (2023). Lernen um des Lebens Willen. Heimvolkshochschulen als Orte politischer Bildung. *Politische Bildung*, 13(4), 36–40. <https://doi.org/10.46499/2235.2898>
- Egetenmeyer, R., Grafe, S., Lechner, R. & Treusch, N. (2020). Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(3), 24–33. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W>
- Engels, M. & Egloffstein, M. (2021). Digitale Transformation von Bildungsorganisationen: Perspektiven der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 283–303). wbv Publikation. <http://dx.doi.org/10.3278/6004789w>
- Feld, T. C. (2010). Entwicklung von Organisationen als organisationspädagogische Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 83–98. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0107-x>
- Feld, T. C. & Lerch, S. (2022). Editorial. Bildung im organisationalen Wandel managen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(2), 4–7. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W001>
- Feld, T. C. & Seiter, W. (2016). Organisieren als pädagogische Praktik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 63–72). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5>

- Getto, M., Maier, U. & Schams, M. (2022). Digitale Transformation: Bildungsmanagement an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(2), 76–86. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W008>
- Ioannidou, A. (2015). Vorbemerkungen. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 7–9). wbv Publikation.
- Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungsorganisationen. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 161–192). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23608>
- Pätzold, H. (2025). *Die übende Organisation – ein Modell des Übens im Kontext organisationalen Lernens*. <https://doi.org/10.1007/s11612-025-00798-0>
- Rohs, M. (2019). Erwachsenenbildung und digitale Transformation. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 175–190). wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/6004599w>
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Schneider Hohengehren.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018007>
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (2. Aufl.). wbv Publikation.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung: Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. SVEB.
- Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum (VBLR) (2025). <https://www.verband-bildungszentren.de>

Autor

Martin Reuter, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung der JLU Gießen

Autorinnen

Caroline Dietz, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung der JLU Gießen

Jennifer Marner, M. A., Freiberuflerin in der Erwachsenenbildung



Lernen vor Ort

KATRIN KRAUS

Zusammenfassung

Das gemeinsame Lernen vor Ort hat für die Erwachsenenbildung eine große Bedeutung. Der Beitrag thematisiert dieses besondere Potenzial von Lern- und Begegnungs-orten aus Sicht von Teilnehmenden und als Aspekt des professionellen Handelns.

Stichwörter: Lernorte; professionelles Handeln; Aneignung; Teilnehmende

Abstract

Learning together on site is of great importance for adult education. The article addresses this special potential of learning and meeting places from the perspective of participants and as an aspect of professional action.

Keywords: learning venues; professional behaviour; appropriation; participants

1 Die Renaissance des Lernens vor Ort

Lernen vor Ort erlebt zurzeit eine Renaissance in der Erwachsenenbildung. Mit den Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie wurde zwar vorübergehend die Selbstverständlichkeit infrage gestellt, dass Teilnehmende zum Lernen eine Weiterbildungsinstitution aufsuchen. Denn in dieser Zeit hat sich gezeigt: Es geht auch anders. Angesichts einer gerade in der allgemeinen Erwachsenenbildung „stark auf Präsenzangebote ausgerichtete(n) Lehr-Lern-Kultur“ (Schmidt-Hertha 2021, S. 23) und einem gewissen Unbehagen angesichts der eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten in digitalen Weiterbildungsangeboten (Dinkelaker 2021) hat diese Erfahrung aber bei den Anbietern trotzdem nicht zu einer großflächigen Umstellung auf digitale Angebote geführt. Vielmehr können wir bei den Anbietern eine Art Renaissance des Lernens vor Ort beobachten, die sich vor allem im Rahmen der Programmplanung zeigt. Allerdings wird der Entscheidung für die Durchführung von Angeboten vor Ort angesichts der nun potenziell vorhandenen Alternative einer digitalen Durchführung begrün-

dungspflichtig. Im Vergleich mit digital durchgeführten Angeboten bekommt somit der Lernort, der von einer Weiterbildungsinstitution für ein Angebot ausgewählt wird, eine höhere Bedeutung, da er den Kern des Unterschieds zwischen den beiden Durchführungsformen „*on site*“ und „*on line*“ repräsentiert. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Aspekte vorgestellt, die aus der Lernortforschung als Ansatzpunkte für eine entsprechende Gestaltung von Lernorten gewonnen werden können, um das besondere Potenzial des vor-Ort-Lernens im institutionalisierten Feld der Erwachsenenbildung zu betonen.

2 Lernorte in der Erwachsenenbildung als Orte der Begegnung

Zu einer Zeit, in der die digitale Durchführung noch keine Alternative war und höchstens das Radio und Fernsehen über Funk- und Telekollegs als Distanz-Medium der Erwachsenenbildung vor Ort Konkurrenz machte – und über Begleitkurse in das Programm der Volkshochschule eingebunden wurde (Krings 1981) –, betonte Franz Pöggeler einen auch heute wichtigen Aspekt des Potenzials von speziell für die Erwachsenenbildung eingerichteten „Häusern der Erwachsenenbildung“ (Pöggeler 1959). Er geht sogar so weit, das „Gelingen der Erwachsenenbildung“ davon abhängig zu machen, „ob ihr der angemessene Raum und Ort, die rechte Einrichtung ihrer Stätten und eine Umgebung geboten wird“ (Pöggeler 1959, S. 9). Pöggelers Vergleichsfolie waren vor dem Hintergrund der Phase der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Bildungsbereich vor allem die Schulhäuser, die von den Anbietern in den Abendstunden für die Durchführung von Kursen genutzt wurden. Dies sei der Etablierung der Erwachsenenbildung als einem eigenen Bildungsbereich nicht förderlich, denn diese Umgebung bringe eine schulische Form des Lernens zum Ausdruck. Demgegenüber betont Pöggeler „die Aufgabe der Begegnung von erwachsenen Menschen verschiedenen Standes, Berufes, Alters und verschiedener Vorbildung bzw. Konfession“ (ebd. 1959, S. 21). Angesichts des hohen Stellenwerts der bildenden Begegnung zwischen Erwachsenen müsse die Gestaltung der Lernorte der institutionalisierten Erwachsenenbildung hierzu einladen. Die von Pöggeler in diesem Zusammenhang hervorgehobene „Bildungsfunktion von Gebäuden“ (ebd. 1959, S. 25) wird auch von der Lernortforschung betont. Denn die Einrichtung der Umgebung gibt Auskunft über die Erwartung an das Lehr-Lern-Geschehen, das dort stattfinden wird, und besitzt daher einen Aufforderungscharakter. Die Lehrenden wie die Teilnehmenden eignen sich das vorgefundene räumliche Setting mit den darin eingelassenen Vorstellungen von ihrem Beitrag an das Kursgeschehen an und interpretieren sie dabei auch in Relation zu ihrer eigenen Vorstellung des Lehrens und Lernens (Kraus 2010; Nolda 2006). Für die Gestaltung der Orte für das Lernen *on site* stellt sich also die Frage, welche Botschaft über die erwartete oder erwünschte Form des Lernens diese Umgebung den Kursleitenden und -teilnehmenden vermitteln soll – dies setzt voraus, dass die Anbieter sich über diesen Punkt intern verständigen, ihn als Aspekt ihres Selbstverständnis-

ses ausformulieren und über die Auswahl und Gestaltung der Räume auch repräsentieren. Für die Kursleitenden stellt sich daran anschließend die Frage, wie sie den ihnen zugewiesenen Kursort so anpassen oder ausgestalten, dass sie darin ihre eigene Vorstellung vom Lehren möglichst gut realisieren können.

3 Atmosphäre und die ästhetische Dimension von Lernorten

Prinzipiell können alle Orte zu „Orten des Lernens“ werden. Lernorte im Rahmen der institutionalisierten Erwachsenenbildung unterscheiden sich dabei in einem Aspekt grundlegend von anderen Orten: „Eine Fachperson gestaltet das Bedingungsgefüge in einer Weise, die für andere Personen in Bezug auf einen Gegenstand passend sein und zum Lernen führen soll.“ (Kraus 2015, S. 49) Als Bedingungsgefüge, das von den Erwachsenenbildner:innen zu gestalten ist, wird dabei das Zusammenspiel von vier Aspekten bezeichnet, die in Bezug auf die Lernenden und die Inhalte zu einer Passung kommen müssen, damit Kursorte der Erwachsenenbildung tatsächlich zu Orten des Lernens werden (Kraus 2015): Die *Infrastruktur* muss geeignet sein und es braucht entsprechende *Wissensrepräsentationen*. In Bezug auf die soziale Dimension ist entweder die Anwesenheit von anderen Personen oder gerade deren Abwesenheit wichtig (Aspekt der *Ko-Präsenz*). Zudem kommt der Frage der *Atmosphäre* ein wichtiger Stellenwert bei der Frage zu, ob ein Ort tatsächlich zu einem Ort des Lernens wird. Böhme definiert Atmosphäre „als gestimmte Räume“ (Böhme 2013, S. 25). Er bindet das Erleben der Atmosphäre an den „Menschen in seiner leiblichen Präsenz“ (ebd. 2013), der diese Gestimmtheit des Raumes beim Betreten körperlich wahrnimmt. Es geht bei der Gestaltung von Lernorten also nicht nur um deren funktionelle Gestaltung und darin eingelassene Vorstellungen vom Lehren und Lernen, sondern auch um eine ästhetische Dimension, die in der Lage ist, Stimmungen über ein bestimmtes Arrangement von Materialität zu erzeugen. Die ästhetische Dimension von Lernorten berührt damit auch die emotionale Ebene des Lernens und stellt somit in besonderem Maße ein Potenzial des vor-Ort-Lernens in der institutionalisierten Erwachsenenbildung dar. Insofern erhält die ästhetische Dimension der Gestaltung von Lernorten im Sinne einer Gestimmtheit zum Lernen und Lehren eine besondere Bedeutung für das Lernen vor Ort.

4 Die (Un-)Zugänglichkeit von Lernorten

Die Lernortforschung weist auf einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Gestaltung des vor-Ort-Lernens in der institutionalisierten Erwachsenenbildung hin, die Frage der Zugänglichkeit respektive Unzugänglichkeit von Orten. Dabei spielen verschiedene Aspekte von Zugänglichkeit eine Rolle. In ihren Arbeiten zur inklusiven Erwachsenenbildung haben sich Silke Schreiber-Barsch und Kolleg:innen u. a. mit der Frage der

Zugänglichkeit von Kursorten der Erwachsenenbildung befasst. Ihre Arbeiten zeigen, dass es keineswegs immer physische Barrieren sind, die Personen vom Teilnehmen an Kursangeboten abhalten, sondern dass beispielsweise Menschen mit Lernbeeinträchtigungen eher durch die Art der Ausschreibung und der didaktisch-methodischen Gestaltung von Angeboten Ausschluss erleben (Schreiber-Barsch & Fawcett 2017). Helmut Bremer und Kolleg:innen weisen in ihrer Auseinandersetzung mit Zugänglichkeit von Bildungsangeboten auf milieuspezifische Aspekte der Distanz hin. Denn die Gestaltung von Lernorten der Erwachsenenbildung erfolgt in der Regel durch professionelle Erwachsenenbilder:innen, deren Vorstellungen von Bildung häufig nicht mit den Lebenswelten und den darin „eingebundenen Denk- und Handlungslogiken“ (Bremer et al. 2015, S. 105) von sogenannten bildungsfernen Zielgruppen kompatibel sind. Dies stellt eine Barriere für eine Teilnahme an Angeboten dar. Jennifer Danquah wiederum untersucht Bibliotheken als Lernorte in der Erwachsenenbildung und stellt die Frage, wie „eine öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene gestaltet werden kann“ (Danquah 2023, S. 102), wobei sie einerseits die Bedeutung von Akzeptanz und Wohlbefinden betont und andererseits die dort vorhandenen Wissensressourcen.

Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Zugänglichkeit von Räumen braucht zum einen forschungsbasiertes Wissen über Ausschlussmechanismen und zum anderen eine daran orientierte Reflexion von eigenen Normalitätsvorstellungen und impliziten Annahmen über „schöne“, „gute“ oder auch nur „zweckdienliche“ Orte für Erwachsenenbildung. Denn diese Ausschlüsse werden zumeist nicht absichtlich produziert, sondern ergeben sich über die Auswahl und Gestaltung von Lernorten.

5 Die Gestaltung von Lernorten für Erwachsene als professionelle Aufgabe

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Ansatzpunkte in der Auswahl und Gestaltung von Lernorten, die das besondere Potenzial des Lernens vor Ort in der institutionalisierten Erwachsenenbildung zur Geltung bringen, wird deutlich, dass dies eine umfassende Aufgabe für die Erwachsenenbildung darstellt. Sie umfasst einerseits die professionelle Handlungsebene der Planung, wobei hier sowohl raum- und personal- als auch programmplanerische Aspekte zusammenspielen (vgl. den Beitrag von Kraus in diesem Heft). Andererseits stellt es für Kursleitende eine wichtige Ressource ihrer professionellen Kompetenz dar, sich vorhandene Räume im Sinne ihres eigenen Verständnisses ihrer Lehrtätigkeit anzueignen und sie entsprechend auszugestalten (Kraus 2019). Auf beiden Ebenen des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung, der Planung und Vermittlung, bieten sich dabei die Aspekte Begegnung, Atmosphäre und Zugänglichkeit als Ansatzpunkte an, um das besondere Potenzial von pädagogisch gestalteten Lernorten in der Erwachsenenbildung zu nutzen.

Literatur

- Böhme, G. (2013). *Architektur und Atmosphäre* (2., korrigierte Auflage). W. Fink. https://doi.org/10.30965/9783846756515_007
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, F. & Wagner, F. (2015). Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In C. Bernhard-Skala, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven—Professionelles Handeln—Rahmungen des Lernens* (S. 205–216). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Danquah, J. (2023). *Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Dinkelaker, J. (2021). Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 30–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W004>
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung: Zur Empirie pädagogischer Räume. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 33(2), 46–55. <https://doi.org/10.3278/REP1002W046>
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard-Skala, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven—Professionelles Handeln—Rahmungen des Lernens* (S. 41–53). wbv Publikation.
- Kraus, K. (2019). Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(4), 344–353. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W344>
- Krings, H. (1981). Funkkolleg und Volkshochschule. *Volkshochschule im Westen*, 33(3), 196–197.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung: Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), 313–334.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen.
- Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 20–29. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W003>
- 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>

Autorin

Katrin Kraus, Prof. Dr., Universität Zürich

blind-sehbehindert

Die Fachzeitschrift des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V.

Fachwissen für eine inklusive Bildungswelt

Die Zeitschrift **blind-sehbehindert** bietet fundierte Beiträge, aktuelle Forschungsergebnisse und praxisnahe Impulse rund um die Bildung und Teilhabe von Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung.

Im Zentrum stehen die Herausforderungen und Chancen im Kontext einer inklusiven Gesellschaftsentwicklung. Dabei geht es nicht nur um theoretische und praxisorientierte Inhalte – **blind-sehbehindert** lebt Inklusion auch selbst: Durch barrierefreie Gestaltung und das Engagement für born accessible publishing leistet sie einen wichtigen Beitrag für mehr Zugänglichkeit in der wissenschaftlichen Publikationslandschaft.

Die Zeitschrift wird vom Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (VBS) herausgegeben.

Möchten Sie **blind-sehbehindert** kennenlernen?

Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 45,- €!

Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

Alle VBS-Mitglieder erhalten **blind-sehbehindert** automatisch im Rahmen Ihrer Verbandmitgliedschaft.

Als Abonnent:in können Sie im Aboarchiv alle Ausgaben und Einzelbeiträge von **blind-sehbehindert** ab 2024 kostenfrei als PDF-Datei herunterladen oder online lesen.

wbv.de/bsb

HANDBUCH AUFSUCHENDE POLITISCHE BILDUNG

Thomas Gill, Heinz Stapf-Finé, Annette Wallentin (Hg.)



Politische Bildner*innen wissen: Aufsuchende politische Bildung ist der Lösungsansatz, um auch entfernte oder marginalisierte Zielgruppen zu erreichen. Erstmals bündelt dieses Handbuch die Expertise aus Theorie und Praxis und bietet einen umfassenden, fundierten Einblick. Zugleich birgt es vielfältige Anregungen für alle, die politische Erwachsenenbildung inklusiver gestalten wollen.

So geht Teilhabe: Mit dem Handbuch bekommen Sie als außerschulische*r Bildner*in das perfekte Rüstzeug an die Hand.

hrsg. von Thomas Gill, Heinz Stapf-Finé und Annette Wallentin

ISBN 978-3-7344-1710-8, 224 S., DIN A5, € 29,00

PDF: ISBN 978-3-7566-1710-4, € 28,99



Chehata | Eis | Lösch | Schäfer | Schmitt |
Thimmel | Trumann | Wohnig (Hg.)

HANDBUCH KRITISCHE POLITISCHE BILDUNG



Das Handbuch legt den aktuellen Stand kritischer politischer Bildung dar und versammelt Beiträge zu gesellschaftstheoretischen Begründungen und Schlüsselproblemen politischer Bildung. Die Autor*innen reflektieren kritische Soziale Arbeit, soziale Bewegungen und Selbstorganisationen sowie rahmende Strukturen und Förderprogrammatiken.

Ein Handbuch für Lehrkräfte, politische Bildner*innen, Multiplikator*innen, Wissenschaftler*innen und alle an kritischer politischer Bildung Interessierten.

hrsg. von Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig

ISBN 978-3-7344-1594-4, 608 S., DIN A5, € 59,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1594-0, € 49,99





Rezension

BERND KÄPPLIGER

Müller, Christian (2023): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can – Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen. Bielefeld: wbv Publikation. Open Access: <https://doi.org/10.3278/9783763974535>.

Schwarz, Martin P. (2024): Pädagogik im Betrieb. Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Open Access: <https://doi.org/10.35468/6084>.

Betriebliche Weiterbildung ist bekanntermaßen nicht allein durch den Adult Education Survey (AES) der größte Weiterbildungsbereich. Allerdings handelt es sich hier oftmals nur um relativ kurze und anpassungsorientierte Weiterbildungen, wobei Betriebe oft auf externe Weiterbildungseinrichtungen wie Kammern oder Volkshochschulen kooperativ zurückgreifen müssen. Außerdem ist es bei Weitem nicht so, dass alle Betriebe weiterbilden würden. Umso wichtiger ist es, nachzuspüren, wann Betriebe wen weiterbilden oder eben auch exkludierend nicht weiterbilden. Rund ein Viertel aller Betriebe ist gemäß dem Continuing Vocational Training Survey (CVTS) nicht weiterbildend, und dies zum Teil über Jahre hinweg. Kosten bzw. Investitionen werden hier leider auf Individuen oder den Staat abgewälzt.

Mit betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen in kleineren Unternehmen befasst sich die sehr gelungene Dissertationsschrift von Christian Müller von der TU Dresden. Hier haben die Geschäftsführungen eine zentrale Bedeutung als Gatekeeper. Entgegen dem Klischee von der rationalen Geschäftswelt wird deutlich, dass so manche Entscheidung wenig planvoll getroffen wird. Müller nutzt hier das bereits bekannte, entscheidungstheoretische Garbage-Can-Model, um aufzuzeigen, wie manchmal Probleme und vermeintliche Lösungen nahezu überraschend zusammenkommen, was ein Teil von Wirklichkeit ist. Er differenziert jedoch seine qualitativ gewonnenen Ergebnisse und sieht fünf Entscheidungstypen: planvoll-routiniert, inkrementell-pragmatisch, strategisch-achtsam, progressiv-partizipativ und puristisch-funktional. Die an Interviewmaterial gewonnenen Erkenntnisse überzeugen und geben sowohl anschauliche als auch systematisierende Einblicke. Die Analysen zeigen auf, wie Situation, Formalisierung, Intuition, aber auch die eigenen Bildungserfahrungen und Werte der Geschäftsführung, eingebunden in die jeweilige Branche, die Entscheidungen maß-

geblich beeinflussen. Es ist der Arbeit und dem Ansatz mit eigener Modellbildung zu wünschen, dass diese Fortsetzungen auch in quantitativen Forschungsdesigns und Unternehmen anderer Forschungsarbeiten finden. Dies geschieht auch schon zum Teil in neueren Publikationen von der Universität Bremen.

Die Studie von Martin Schwarz ist eine Habilitationsschrift von der Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Die Schrift ist sehr anspruchsvoll, und hier wird stark die Notwendigkeit eines interdisziplinären Zugangs zu betrieblicher Weiterbildung betont. Auch Schwarz macht, ähnlich wie Müller sowie weitere konfigurations-theoretische Ansätze, deutlich, dass es den typischen Betrieb nicht gibt, sodass betriebliche Weiterbildung hochgradig different ist. Die Publikation befasst sich intensiv mit der Gegenstandsbestimmung von Pädagogik im Betrieb. Vor allem zahlreiche Interviews sowie Gruppendiskussionen wurden für den eigenen empirischen Zugang genutzt. Die Ergebnisse sind vielschichtig und fordern unter anderem einen relationalen Zugang statt allein eines betriebspädagogischen Zugangs. Die Bedeutung von Reflexivität wird des Weiteren betont. Auf der Titelseite der Publikation ist „Treppauf-Treppab“ von M. C. Escher abgebildet. Dies fand der Rezensent sehr treffend als Visualisierung gewählt, da einerseits viele Komplexitäten und Ambivalenzen in der Schrift anregend deutlich werden. Andererseits dreht sich die Schrift manchmal etwas sehr um die eigenen und anderen disziplinären Perspektiven in verschiedenen Reflexions-schleifen. Ein eigenes Mehrebenenmodell (S. 298) wird präsentiert. Vieles überzeugt daran, aber die Arbeit steigert in großen Teilen die Komplexität und macht m. E. zu wenige Angebote für eine Komplexitätsreduktion, was aber auch eine Aufgabe von Wissenschaft ist. Wichtige Themen wie zum Beispiel Chancen(un)gerechtigkeit werden dagegen leider nur kurz gestreift. Die Arbeit ist dadurch jedoch quasi paradoxerweise normativ nicht-normativ.

Fazit

Beide Schriften sind eine große Bereicherung und bieten viele Anregungen sowohl für Wissenschaft als auch für Praxis. Die Herausforderungen bei der Lektüre sind für die Lesenden sicherlich bei der Publikation von Herrn Schwarz größer. Ob die eher theoretisch und disziplinär interessierten Lesenden hier so viel an Gewinn aus der Schrift ziehen, wie vielleicht avisiert, kann man ggf. hinterfragen. Habilitationsschriften müssen zwar mit Disziplinbezug verfasst sein, aber etwas weniger an Selbstbezüglichkeit hätte vielleicht nicht geschadet. Das soll aber keinesfalls die große Leistung schmälern. Die Promotionsschrift von Herrn Müller wird dagegen für Praktikerinnen und Praktiker besser zugänglich, lesbar und auch anregender sein. Beide Schriften vereint der primär qualitative Zugang, vorrangig mit Interviews. Das macht einiges am Beispiel von Zitaten sehr gut nachvollziehbar. Quantitative Daten werden jeweils sekundäranalytisch bzw. zitierend genutzt.

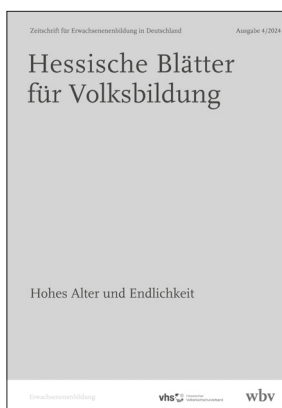
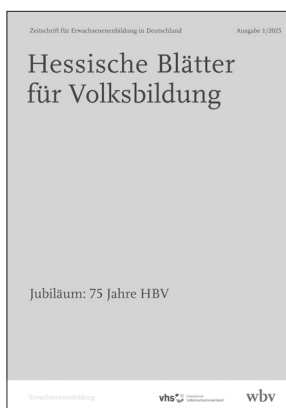
Betriebliche Weiterbildungsforschung ist stellenweise von Diskontinuität geprägt, was erfreulicherweise nicht für Müller und Schwarz gilt, die jeweils den For-

schungsstand und einschlägige Arbeiten sehr gut rezipieren. Es bleibt zu hoffen, dass zukünftige Forschungsarbeiten auf diese Leistungen und Musterbeispiele hier zurückgreifen, was, wie angedeutet, auch schon erfreulicherweise passiert an anderen Hochschulen.

Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de



Wie lernen Erwachsene?



Grotluschen, Anke; Pätzold, Henning
Lerntheorien
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 2. erw. u. akt. A. 2024. 160 S.
ISBN 978-3-8252-6420-8
€ 24,00 | € (A) 24,70 | sfr 32,00

- begleitet und unterstützt Lehrveranstaltungen
- klassische Konzepte und aktuelle Theorien
- mit Beispielen, Übungsaufgaben und Literaturhinweisen

Band 4 der renommierten Lehrbuchreihe, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), vermittelt die Vielfalt der Lerntheorien: von klassischen Konzepten der Lernforschung über aktuelle Modelle bis hin zu Theorien des Lernens in bestimmten Kontexten. Beispiele, Übungsaufgaben und kommentierte Literaturhinweise geben Anregungen zur individuellen Vertiefung. Die Neuauflage wurde um ein Kapitel zum Thema Machine Learning erweitert.