

Ewelina Mania

Lernen im Quartier

Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft

Das Phänomen der Sozialraumorientierung findet z.B. mit dem Begriff »Lernen im Quartier« nicht nur Eingang in die Praxis der Erwachsenenbildung, sondern auch in die Bildungsforschung. Hier gilt es, Ansätze und Erkenntnisse aus der Sozialen Arbeit mit der Bildungsforschung zu verknüpfen und zu reflektieren.

»Sozialräume stehen seit einigen Jahren im Mittelpunkt sozialpolitischer, stadtplanerischer, stadtsoziologischer, sozialgeografischer und sozialpädagogischer Debatten.«¹ In der Kinder- und Jugendhilfe, offenen Jugendarbeit, Quartiersmanagement, Gesundheitsförderung, Behindertenarbeit, Altenarbeit und Qualifizierung von Arbeitslosen gilt das am Institut für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung (ISSAB) entwickelte »Fachkonzept Sozialraumorientierung« als konzeptionelle Grundlage.² Mittlerweile wird in der Sozialen Arbeit sogar ein inflationärer Gebrauch des Begriffs »Sozialraumorientierung« bemängelt.³ In den letzten Jahren werden Sozialraumtheorien und -konzepte auch in der Erwachsenenbildung rezipiert. So wurde am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn in den Jahren 2010 bis 2013 ein Programmschwerpunkt »Inklusion/Lernen im Quartier« eingerichtet, in dem in verschiedenen Projekten der Zusam-

menhang zwischen Sozialraum und Weiterbildungsbeteiligung untersucht wurde.⁴

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie der Sozialraumbegriff in der Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung rezipiert und ausgelegt wird. Am Beispiel einer empirischen Studie aus dem DIE wird skizziert, welche Potenziale eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive bieten kann.

Sozialraum in der Praxis der Erwachsenenbildung

In Hinblick auf die Auslegung des Begriffs »Sozialraum« in der Weiterbildungspraxis lassen sich zwei Begriffsbestimmungen festhalten, die jeweils eine andere Perspektive zugrunde legen.⁵ Aus der Perspektive der Steuerung bzw. Verwaltung wird Sozialraum als »Planungsraum«, »Planungsgröße« und »statistische Einheit« definiert und mit den politischen Administrationseinheiten gleichgesetzt. Auf der anderen Seite wird der Begriff »Sozialraum« aus der Perspektive der Individuen bzw. von Bewohner/-innen beschrieben. Hierbei werden die unmittelbare Lebenswelt der Menschen, die identitätsstiftende Funktion von Räumen sowie die subjektiv bedeutsamen Infrastrukturmerkmale wie Schulen, Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten in den Mittelpunkt gerückt. Sozialraumorientierte Konzepte in der

Weiterbildungspraxis zielen auf die Erhöhung der Beteiligung bisheriger Nichtteilnehmenden bzw. sogenannter »bildungsferner Gruppen« an organisierter Weiterbildung. In Anlehnung an die Konzepte aus der Sozialen Arbeit⁶ können folgende Prinzipien dieser Ansätze benannt werden⁷:

Bezug auf räumliche Distanzen (Angebote in der Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsorts oder am Arbeitsplatz),

Ressourcen- und Lebensweltorientierung (veränderte Ansprechewege über Vertrauenspersonen, bekannte Einrichtungen und Orte; Nutzen- bzw. Alltagsorientierung bei der Themenwahl),

Partizipation der Betroffenen sowie Flexibilität und Offenheit bei der Entwicklung von Lernformaten (Mitbestimmung der Betroffenen bei der Angebotsgestaltung; Lernende als Experten/-innen),

Ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation (u.a. mit Schulen, Kitas, Nachbarschaftseinrichtungen, Schuldnerberatungsstellen, Seniorenresidenzen usw.).

Diese Merkmale sozialraumorientierter Ansätze in der Weiterbildungspraxis erinnern an Konzepte aufsuchender Bildungsarbeit, welche die Überwindung bestehender Distanzen zu Weiterbildung durch die Implementierung von »Geh-Strukturen« vorsehen.⁸ Ergebnisse des Projekts »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)« am DIE zeigen, dass es durch sozialraumorientierte Programm- und Angebotsentwicklung gelingen kann, bisherige Nichtteilnehmende für institutionelle Weiterbildung zu gewinnen. Als Beispiel können hier die Elternkurse der Berliner Volkshoch-



Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

schulen genannt werden, die seit zehn Jahren an über 100 Schulen und Kitas erfolgreich angeboten werden.⁹ Ähnliche Formate gibt es inzwischen in ganz Deutschland.

Sozialraum in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung

Während der Sozialraumdiskurs in der Sozialen Arbeit eine relativ weite Differenzierung erfahren hat und bereits Ordnungsversuche existieren, die das »Manövrieren durch den Begriffsdschungel erleichtern«¹⁰, zeigen sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung noch unterschiedliche, teilweise voneinander unabhängige Diskussionsstränge zum (Sozial-)Raum. Betrachtet man die jeweils berücksichtigten Raumdimensionen und inhaltlichen Schwerpunkte, können drei Rezeptionsstränge des (Sozial-)Raumbegriffs in der Erwachsenenbildungswissenschaft beobachtet werden. So lässt sich zwischen (Sozial-)Raum

- als Regulativ der Weiterbildungsbe- teiligung¹¹,
 - als Aktions- bzw. Planungsraum¹²,
 - als Stand- und Lernort¹³
- differenzieren.

Im ersten Strang sind Arbeiten zusam- mengefasst, welche die Bedeutung von (sozial-)räumlichen Dimensionen wie Gelegenheitsstrukturen und Prä- senz vor Ort, Erreichbarkeit von Weiter- bildungseinrichtungen in der näheren Umgebung und Mobilität sowie soziales Kapital im Kontext der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung betrachten. Der zweite Strang fokussiert Unter- suchungen, die Netzwerke und Ko- operationen in bestimmten Regionen beleuchten bzw. die Bildung als Faktor der Raumentwicklung bzw. räumlicher Bildungsplanung thematisieren. Viele Publikationen sind im Kontext der För- derprogramme »Lernende Region« und »Lernen vor Ort« entstanden. Schließlich geht es unter dem Stich- wort »(Sozial-)Raum als Stand- und Lernort« unter anderem um Systemati- sierung und Typisierung von Lernorten, regionale Analysen zu Weiterbildungs- anbieterstruktur, Lernarchitektur und -arrangements sowie didaktische und atmosphärische Gestaltung von Lern- orten.

Als Beispiel für eine empirische Unter- suchung, die vom (Sozial-)Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeili- gung ausgeht, wird nun eine Teilstudie des Projekts LIQ skizziert. Neben dem

theoretischen Hintergrund, dem Zu- gang zum Feld und dem methodischen Design der Arbeit werden bereits erste Ergebnisse präsentiert.

Im Rahmen der Teilstudie des Pro- jekts LIQ bzw. eines Dissertationsvor- habens¹⁴ wird untersucht, welchen Beitrag eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive zum Verständ- nis der Weiterbildungsbeteiligung so- genannter »bildungsferner Gruppen« leisten kann. Die sozialraumorientier- te Perspektive bestimmt sowohl den theoretischen als auch den methodi- schen Rahmen der Untersuchung.

Unter Rückgriff auf den Sozialraum- diskurs in den Erziehungswissenschaft- en, vor allem in der Sozialen Arbeit¹⁵, wird Sozialraum »als Kompromissfor- mel von lebensweltlichem Kommunika- tionsraum und administrativer Steuerungsgröße«¹⁶ begriffen. Sozial- raumorientierung wird im Anschluss an Früchtel, Cyprian und Budde¹⁷ als integrierender, mehrdimensionaler, le- benswelt- und ressourcenorientierter Ansatz ausgelegt, der in dem soge- nannten SONI-Schema folgende Di- mensionen berücksichtigt:

Sozialstruktur (z.B. räumliche Nä- he und Distanz als Vertrautheit und Fremdheit, kulturelles, ökonomisches und symbolisches Kapital, Gelegenheitsstrukturen),

Organisation (z.B. niedrigschwellige Portale als Zugänge zu Institutionen und Wahrnehmung von Lernorten),

Netzwerk (z.B. Austauschprozesse in- nerhalb der sozialen Netzwerke sowie Vernetzung und Abgrenzung im sozia- len Raum),

Individuum (z.B. Bildungsinteressen, -vorstellungen und -erfahrungen, Le- bensarrangements und Routinen oder Mobilität).

Die qualitative Untersuchung fand in einem spezifischen, zunächst einmal administrativ bestimmten Sozialraum, dem Berliner Quartier Soldiner-/Wol- lankstraße, statt. Das Quartier ist einer von 447 Planungsräumen, die in Berlin als »Lebensweltlich orientierte Räume« (LOR) für Planungs- und Steuerungs- zwecke im Zuge der Einführung der Sozialraumorientierung als politisches Struktur- und Handlungskonzept fest-



Sozialraum in echt | Kein Bier auf Hawaii

Foto: Marc Ziegert

gelegt wurden. Für den Feldzugang waren jedoch nicht die administrativen Grenzen, sondern die (Lern-)Orte im Quartier entscheidend, sodass die insgesamt 49 Interviewpartner/-innen über sog. Ankerpunkte im Quartier angesprochen wurden, d.h. über bekannte und vertraute Orte wie Kindertagesstätten, Schulen, Vereine, soziale und religiöse Einrichtungen, Stadtteiltreffs, Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitgeber. Als Interviewform wurde das problemzentrierte Interview¹⁸ gewählt, das jedoch um sozialraumorientierte Beteiligungsmethoden, wie den Einsatz von Gebietskarten, ergänzt wurde. Ausgehend von der Forderung von Wittpoth¹⁹ nach umfassenden und komplexen Modellen der Weiterbildungsbeteiligung, entsteht nun als Ergebnis der Arbeit ein sozialräumliches Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an

Weiterbildung sogenannter »bildungsferner Gruppen«. Durch die Berücksichtigung der Dimensionen Sozialraumstruktur, Organisation, Netzwerke und Individuum bietet Sozialraumorientierung einen »Weitwinkelobjektiv einer komplexen Sicht auf komplexe Dinge«²⁰.

Die Mehrdimensionalität des so entwickelten Modells soll nun anhand ausgewählter (erster) Ergebnisse exemplarisch entlang der vier sozialräumlichen Dimensionen veranschaulicht werden. Auf der Ebene der **Sozialstruktur** zeigt sich in den Interviews die Bedeutung von Gelegenheits-, Zwangs- und Erwartungsstrukturen im Hinblick auf die (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung vor allem im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung. So berichten die Interviewpartner/-innen in Abhängigkeit von der Branche und

ihrem beruflichen Status von Fortbildungspflichten bzw. -zwängen, einer expliziten oder impliziten Erwartungshaltung des Arbeitgebers sowie den Rahmenbedingungen am Arbeitsort, die den Zugang zur betrieblichen bzw. beruflichen Weiterbildung bestimmen. Bezogen auf den beruflichen Status sei das in den Interviews vielfach problematisierte Verhältnis von Pflicht und Freiwilligkeit bezüglich der Weiterbildungsaktivitäten von Langzeitarbeitslosen erwähnt.

Ein Beispiel für ein Regulativ auf der Ebene der **Organisation** ist die Niedrigschwelligkeit der Portale bzw. Zugänge der Weiterbildungseinrichtungen, die u.a. durch die Wahl von lebensweltorientierten Angebotsinhalten und -formaten, aufsuchenden Ansprachestrategien, ein Informations- und Beratungsangebot vor Ort sowie die räumliche Präsenz vor Ort ermöglicht wird.

Die Bedeutung der Dimension **Netzwerke** zeigt sich durch die Relevanz von sozialen Ressourcen wie Familie, Nachbarschaft und im Freundeskreis für die Weiterbildungsaktivitäten. So wird berichtet, dass Personen aus den sozialen Netzwerken entweder durch eine aktive Aufforderung bzw. Empfehlung eine Weiterbildungsteilnahme anregen, oder die Netzwerke werden bei bereits bestehenden Bildungsinteressen in die Suche nach einem Anbieter eines bestimmten Lernangebots als Informationsquelle und Ratgeber einbezogen.

Schließlich werden auf der Ebene des **Individuums** kritische Lebensereignisse bzw. Übergänge im Lebenslauf als Lernanlässe betrachtet, die Bildungsbedarfe erzeugen und Bildungsinteressen wecken. Demnach ist eine Vielzahl und Vielfalt von Weiterbildungsaktivitäten an biografische Ereignisse wie Elternschaft, Heirat/Trennung/Scheidung, gesundheitliche Veränderungen, Arbeitslosigkeit/Berufswechsel/Arbeitsortswchsel oder Ruhestand geknüpft.

Die Studie versteht sich zum einen als ein Beitrag zur Weiterbildungsbeteiligungsforschung, indem bereits bekannte Regulative der Weiterbildungs-



Sozialraum in echt | Der Platz an der Sonne

Foto: Marc Ziegert

beteiligung weiter ausdifferenziert und um neue, bisher unentdeckte bzw. wenig bekannte Kategorien ergänzt werden sollen. Zum anderen sollen die bisher in der Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung verwendeten Zielgruppensystematiken und -zuschreibungen wie der Begriff »bildungsferne Gruppen« problematisiert und reflektiert werden. Für die Programm- und Angebotsentwicklung in der Weiterbildungspraxis wird die Arbeit u.a. Hinweise für die Entwicklung lebensweltorientierter Angebotsformate liefern.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass sozialraumorientierte Ansätze sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung verstärkt Eingang finden und ihre Potenziale entfalten. Während Sozialraumorientierung in der Weiterbildungspraxis meist dazu dient, niedrigschwellige Zugangswege zu bisher wenig oder kaum erreichten Adressatengruppen zu erschließen, bietet ein (Sozial-)Raumbezug in der Erwachsenenbildungswissenschaft neue Forschungsperspektiven bzw. fruchtbare theoretische Blickwinkel auf bekannte Gegenstände.

Die Vielfalt der Raumdiskurse und die mitunter fehlenden Verbindungen zwischen den einzelnen Rezeptionssträngen sozialräumlicher Ansätze zeigen den Bedarf an theoretischer Reflexion der (Sozial-)Raumbegriffe und -konzepte auf. Um die Raumbezüge in der Erwachsenenbildung zu reflektieren und zu systematisieren, bildete sich bei der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Bonn 2012 eine informelle Arbeitsgruppe »Erwachsenenbildung und Raum«²¹. Sie bildet einen möglichen Rahmen für die Auseinandersetzung mit (Sozial-)Raum in der Disziplin für die nächsten Jahre.

Anmerkungen

- 1 Maurer u.a. 2005, S. 5.
- 2 Vgl. Hinte 2009; Hülsmann/Mania 2011.
- 3 Vgl. u.a. Hinte 2009.
- 4 Vgl. u.a. Kil/Kronauer 2011; Lückner/Mania 2014.
- 5 Die Ergebnisse stammen aus insgesamt 14 Experten/-innen-Interviews mit Leiter/-innen von Bildungseinrichtungen und sozialraumorientierten Projekten sowie mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen und Quartiersmanager/-innen in Berlin und Hamburg, die im Rahmen des Projekts LIQ geführt wurden (vgl. Mania 2013, S. 50).
- 6 Siehe dazu das »Fachkonzept Sozialraumorientierung« bei Hinte 2009.
- 7 Vgl. Mania 2013; Hoffmann/Mania 2013.
- 8 Vgl. Bremer/Wagner/Kleeman-Göhring 2014, S. 13.
- 9 Siehe dazu ausführlich Hoffmann/Mania 2013.
- 10 Vgl. Fritsche/Lingg/Reutlinger 2010, S. 11.
- 11 Vgl. u.a. Hülsmann/Mania 2011; Wittpoth 2011.
- 12 Vgl. u.a. Dobischat u.a. 2006; Bernhard 2014.
- 13 Vgl. Kraus 2010; Stang 2012; Fleige 2013.
- 14 Das Disserationsvorhaben von Ewelina Mania wurde auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE im Jahr 2013 mit dem Poster »Potenziale einer sozialraumorientierten Forschungsperspektive im Kontext der Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstanzung sogenannter »bildungsferner Gruppen« vorgestellt.
- 15 Vgl. u.a. Reutlinger/Fritsche/Lingg 2010.
- 16 Fehren 2009, S. 291.
- 17 Vgl. Früchtel/Cyprian/Budde 2010.
- 18 Vgl. Witzel 2000.
- 19 Vgl. Wittpoth 2006.
- 20 Budde/Früchtel 2011, S. 15.
- 21 Vgl. Bernhard/Lang/Nugel 2013.

Literatur

- Bernhard, C. (2014): Erwachsenenbildung und Region. Sozialräume als Markt? Vortrag am 8. März 2014 beim 3. Treffen der informellen AG »Erwachsenenbildung und Raum«. Basel.
- Bernhard, Ch.; Lang, J. T.; Nugel, M. (2013): Erwachsenenbildung & Raum. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 77–78.
- Bremer, H.; Wagner, F.; Kleeman-Göhring, M. (2014): Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld. Kurzbericht. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/kurzbericht_wisu.pdf (Stand: 13.08.2014).
- Budde, W.; Früchtel, F. (2011): Die Zukunft der Sozialraumorientierung: Theorie, Praxis und der Stand der Dinge. In: Evangelische Jugendhilfe 88, H. 1, S. 14–24.
- Dobischat, R. u.a. (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld, S. 23–33.
- Fehren, O. (2009): Was ist ein Sozialraum? Annäherungen an ein Kunstwerk. In: Soziale Arbeit 58, H. 1, S. 289–293.
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 45–48.

- Fritsche, C.; Lingg, E.; Reutlinger, Ch. (2010): Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In: Reutlinger, Ch.; Fritsche, C.; Lingg, E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 11–24.
- Früchtel, F.; Cyprian, G.; Budde, W. (2010): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: theoretische Grundlagen. Wiesbaden.
- Hinte, W. (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept »Sozialraumorientierung«. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 20–33.
- Hoffmann, N.; Mania, E. (2013): »Hallo Zielgruppe«!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 73–84.
- Hülsmann, K.; Mania, E. (2011): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 207–218.
- Kil, M.; Kronauer, M. (2011): »Inklusion« und »Exklusion« – wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–46.
- Kraus, K. (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: REPORT Lernorte und Lernwege, H. 2, S. 46–55.
- Lückner, L.; Mania, E. (2014): Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 71–83.
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–52.
- Maurer, S. u.a. (2005): Vorwort. In: Kessler, F. u.a. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 5–6.
- Reutlinger, Ch.; Fritsche, C.; Lingg, E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit. Wiesbaden.
- Stang, R. (2012): »Wir brauchen eine pädagogische Bauleitung«. DIE Zeitschrift im Gespräch mit Richard Stang über das Verhältnis von Architektur und Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 22–25.
- Wittpoth, J. (2006): Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: Meisel, K.; Schiersmann, Ch. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 53–68.
- Wittpoth, J. (2011): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–799.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand: 13.08.2014).