

Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung

Katrin Kraus

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt verschiedene Facetten der Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung auf und geht dabei auf vermittelnde und disponierende Tätigkeiten sowie das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung ein. Er zeigt auf der Grundlage eines prozesshaften Raumbegriffs auf, dass Raum als Ressource für die Erwachsenenbildung nicht einfach vorhanden und nutzbar ist, sondern dass er im professionellen Handeln erst konstituiert wird und die Fähigkeit zur Konstitution spezifischer Räume die eigentliche Ressource ist. Zugleich zeigen die verschiedenen Facetten der Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung die Komplexität des Phänomens Raum, das körperliche, soziale, physische und symbolisch-kulturelle Aspekte umfasst.

Die folgenden Überlegungen zum Raum als Ressource fokussieren auf nicht-digitale Räume und gehen von der Erwachsenenbildung als einem professionellen pädagogischen Handlungsfeld aus, das disponierende und vermittelnde Tätigkeiten umfasst. Für beide Tätigkeiten fungiert Raum in vielfältiger Weise als Ressource. Beginnend mit der „Körperlichkeit des Lehrens“ über „pädagogische Räume“ und „Häuser der Erwachsenenbildung“ bis zu „Region und Netzwerken“, werden im vorliegenden Beitrag verschiedene Facetten der Ressource Raum für professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung thematisiert. Dadurch wird eine grundsätzliche „Raumbezogenheit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung“ deutlich, die zugleich die produktive Ambivalenz dieser Ressource erkennbar macht: Raum hat materielle Komponenten, entsteht aber erst in einem konstitutiven Prozess der Aneignung, der wiederum subjektive, soziale und kulturelle Dimensionen hat – und erst in diesem Aneignungsprozess wird Raum als Ressource für Erwachsenenbildung verfügbar. Die Auseinandersetzung mit dieser konstitutiven Ambivalenz der Ressource Raum rahmt den vorliegenden Beitrag.¹ Sie wird im Intro – Ressourcen, Raum und Aneignung eingeführt und im Schlussteil nochmals aufgenommen. Hier wird sie mit Blick auf die „Raumbezogenheit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung“ und die im Beitrag dargelegten Raumfacetten sowie in ihrer Beziehung zur Professionalität diskutiert.

1. Intro – Ressourcen, Raum und Aneignung

Das Verständnis vom Raum als einer Ressource für die Erwachsenenbildung nimmt das von Le Boterf (1994) geprägte Verständnis von Kompetenz als „Mobilisierung von Ressourcen“ und ihrer „Orchestrierung im Einsatz“ auf. In diesem Sinne ist professionelle Kompetenz für Le Boterf kein Zustand, sondern ein ressourcenbezogener Prozess. Als notwendige Voraussetzung hierfür betont er wiederum das Vorhandensein mobilisierbarer Ressourcen für das Handeln in der jeweiligen Situation. Diese Ressourcen können in der handelnden Person selbst liegen oder in anderen Aspekten der Situation, ihren Rahmenbedingungen und Beteiligten.

Diese prozesshafte Auffassung der Mobilisierung von Ressourcen im Handeln verbindet sich mit einer prozesshaften Vorstellung vom Raum, der als solcher erst durch Aneignungsprozesse entsteht. Denn Räume sind „untrennbar mit dem handelnden Subjekt verbunden“ (Deinet/Reutlinger 2005, S. 295). Damit ist auch Raum nicht statisch zu verstehen, sondern prozesshaft und an das aneignende Subjekt gebunden. Raum als Ergebnis von Aneignungsprozessen kann damit sowohl als Ressource für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung verstanden als auch als Aufgabe professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung interpretiert werden, diese Ressource bewusst im Rahmen der Tätigkeit über entsprechende Aneignungsprozesse zu erschließen. Denn die Ressource Raum steht nicht einfach zur Nutzung zur Verfügung, sondern entsteht in ihrer spezifischen Qualität als Ressource für die Erwachsenenbildung erst durch Aneignungsprozesse im professionellen Handeln. Dies wird im Folgenden entlang von vier raumbezogenen Perspektiven auf die Erwachsenenbildung dargelegt.

2. Zur Körperlichkeit des Lehrens

Die folgenden Überlegungen gehen von der „Körperlichkeit als aller Raumerfahrung zugrund liegend“ (Rolshoven 2012, S. 161) aus. Der Körper zeichnet sich durch seine Präsenz und seine Relation zu anderen Körpern und Artefakten im Raum aus und zugleich gehen von ihm raumkonstitutive Aneignungsprozesse aus. Dies lässt sich in anschaulicher Weise in konkreten Kurssituationen verdeutlichen, in denen „Veranstaltungsleitende und Teilnehmende zur gleichen Zeit am gleichen Ort körperlich anwesend sind“ (Dinkelaker 2014, S. 142). Die gleichzeitige Anwesenheit ist dabei in gewisser Weise geordnet, d. h. die Körper sind in spezifischer Weise zueinander und zum Inventar positioniert, was zum großen Teil dem gemeinsam geteilten Wissen der Anwesenden über das Setting Kurs und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Körperhandeln geschuldet ist. Ferner wird es durch die impliziten Handlungsaufforderungen mitgestaltet, die durch die materiell-symbolische Gestaltung des Kursortes ausgedrückt werden (Kraus 2010, Nolda 2006), oder durch explizierte Aufforderungen, die die Kursleitenden sprachlich oder körperlich zum Ausdruck bringen (Dinkelaker 2014). In diesem Rahmen vollziehen die Anwesenden durch ihre körperliche Präsenz im Raum Erwachsenenbildung performativ und tragen zur Entstehung

von pädagogischen Räumen der Vermittlung und Aneignung bei, indem sie ihre Körper in einer spezifischen Weise zueinander und zu den vorhandenen Artefakten positionieren und so eine Vermittlung und Aneignung von Kursinhalten möglich machen (Kraus 2010).

Kursleitende setzen – bewusst oder unbewusst – ihren eigenen Körper im Raum gezielt ein und versuchen außerdem zur Initiierung und Aufrechterhaltung des Kursgeschehens auf das Körperhandeln der Teilnehmenden Einfluss zu nehmen. Sie agieren dabei im Rahmen von „Einwirkungsstrategien“ (Dinkelaker 2014, S. 149) arrangierend, dirigierend oder sich einfügend aufgrund der Signale der Teilnehmenden, und nutzen ihren Körper für eine direkte „Verkörperung“ von Erwartungen an die Kursteilnehmenden (ebd., S. 151 f.). Außerdem gestalteten sie die jeweiligen Räume in Vorwegnahme und Ermöglichung ihrer Vermittlungstätigkeit (Herrle 2014, Kraus 2010).

Die physische Präsenz und intentionale Einsatzbereitschaft des eigenen Körpers im Raum sowie seine Funktionalität in Bezug auf Stimme, Zeigen, Bewegungen etc. kommt somit im Rahmen des Kursleitungshandelns in Präsenzsituationen zur Geltung und wird damit als Ressource für das erwachsenbildnerische Handeln mobilisiert. Zugleich spielt für das Kursgeschehen die körperliche Anwesenheit der Teilnehmenden eine wesentliche Rolle. Denn die Körperlichkeit der Teilnehmenden in Präsenzveranstaltungen ist ebenfalls ein Aspekt der Konstitution des pädagogischen Raums und zugleich eine Orientierung für das Vermittlungshandeln der Kursleitenden respektive für die Schaffung der Voraussetzungen für die Vermittlung der Kursinhalte (Kraus 2010). Auch die Körperlichkeit der Teilnehmenden wird im Rahmen der Vermittlungstätigkeit bewusst einbezogen. In diesem Sinne stellt körperliche Präsenz von Kursleitenden wie Teilnehmenden in ihrem räumlichen Bezug eine Ressource für das Vermittlungshandeln in der Erwachsenenbildung dar, die von Kursleitenden mobilisiert wird, damit sie den Anforderungen an ihre spezifische Aufgabe in der Kurssituation nachkommen können. Eine Facette der Raumbezogenheit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung zeigt sich also in der Körperlichkeit des Lehrens in Präsenzveranstaltungen.

3. Der pädagogische Raum vor Ort

Der pädagogische Raum kann aus Sicht von Kursleitenden als eine spezifische Form des sozialen Raums beschrieben werden, der bestimmte Formen des Handelns – eben das Vermittlungshandeln vor Ort – erst ermöglicht (Kraus 2010). Der Sozialraum wird dabei nicht territorial verstanden, sondern basierend auf dem Verständlich von „Sozialräumlichkeit“ als Prozess sozialer Konstruktion räumlicher Zusammenhänge“ (Reutlinger et al. 2005, S. 11 f.). Insofern zielen Kursleitende im Rahmen ihrer Tätigkeit in Kursen vor Ort zunächst darauf, diesen pädagogischen Raum als spezifischen „Handlungsraum von Kursleitenden“ (Kraus/Meyer 2015) entstehen zu lassen. Sie beziehen dabei sowohl die materiellen Ressourcen vor Ort ein wie auch die ebenfalls anwesenden Teilnehmenden und agieren sowohl raumbezogen wie

sprachlich-kommunikativ (ebd.) und schaffen so parallel zum Kursgeschehen die Voraussetzung für seinen Vollzug.

Der Begriff des „pädagogischen Raums“ verweist zudem auf das doppelte Aneignungsverhältnis in Bezug auf die Ressource Raum in der Erwachsenenbildung, das sich ausgehend von Kades Überlegungen zu „Aneignungsverhältnissen diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung“ (1993) darlegen lässt. In der Erwachsenenbildung geht es um die Gestaltung von Aneignungsverhältnissen von Welt, die speziell zu diesem Zweck als Inhalt eines Lehr-Lern-Prozesses aufbereitet wird. Kade bezeichnet die Erwachsenenbildung in diesem Sinne als „gesellschaftliche Institutionalisierung von Aneignungsverhältnissen“ (ebd., S. 391). Dies bedeutet mit Blick auf das professionelle pädagogische Handeln, dass das Vermittlungshandeln als professionelle Tätigkeit auf die Ermöglichung der Aneignung von Inhalten durch die Teilnehmenden ausgerichtet ist. Dies hat – verbunden mit einem sozialräumlichen Verständnis von Räumen, in denen dies geschieht –, wiederum zur Voraussetzung, dass diese Orte von Kursleitenden als Orte der Vermittlungstätigkeit angeeignet werden, damit sich der Prozesse der Vermittlung mit dem Ziel der Aneignung von Inhalten durch die Teilnehmenden dort vollziehen kann. Entsprechend müssen diese Orte auch von Teilnehmenden wiederum als Orte der Aneignung dieser Inhalte angeeignet werden, damit sich Aneignungsprozesse auf der Ebene der Inhalte vollziehen können. Diese spezifische Raumaneignung durch die Teilnehmenden ist wiederum Teil der Zielperspektive der professionellen Vermittlungstätigkeit, auch wenn sie schlussendlich – wie die Aneignung von Inhalten – nur von den Teilnehmenden selbst vollzogen werden kann. Das doppelte Aneignungsverhältnis in der Erwachsenenbildung zeigt sich also darin, dass eine spezifische, auf Vermittlung respektive Aneignung von Inhalten bezogene Raumaneignung Voraussetzung für die Vermittlung und Aneignung von Inhalten ist, wobei diese Prozesse nicht konsekutiv, sondern integriert vonstattengehen.

Ein pädagogischer Raum der Vermittlung und Aneignung von Inhalten entsteht also über die Aneignung von Orten als spezifische Orte der Vermittlung und Aneignung. Zu unterscheiden sind dabei lebensweltliche Orte, die – virtuell oder physisch, in Gesellschaft von anderen oder alleine – als Lernorte angeeignet werden, von intentionalen Lernorten, die als solche ausgewiesen und gestaltet sind. In beiden Fällen wird der entsprechende Ort erst zu einem Ort des Lernens und der Bildung, wenn er als solcher von den Lernenden zum Zwecke des Lernens angeeignet wird. Während sich bei den nicht-intentionalen Lernorten eine Passung der Konstellationen am jeweiligen Ort zufällig ergibt, wird sie bei den intentionalen Lernorten bewusst gestaltet (Kraus 2015). Die soziale wie symbolisch-materielle Gestaltung von physischen (oder digitalen) Lernumgebungen durch erwachsenenbildnerisches Handeln stellt einen bewussten Akt der Schaffung von Voraussetzungen für die Aneignung von Orten zur Aneignung von Inhalten dar – und ist damit ein zentraler Aspekt der Raumbezogenheit professioneller Vermittlungstätigkeit in der Erwachsenenbildung.

4. Häuser der Erwachsenenbildung – der gebaute Raum

Die Erwachsenenbildung hat sich in Deutschland in einer wichtigen Konstitutionsphase Anfang des 20. Jahrhundert unter anderem über die spezifische Form der Arbeitsgemeinschaft als eigene Form des pädagogischen Handelns positioniert. Die Abgrenzungsfigur war dabei die „Alte Richtung“ als vorherige Form der Erwachsenenbildung mit ihrer – in der Sicht der Neuen Richtung – direktiven und linearen Art der Darbietung von Wissen an eine „Hörerschaft“ oder „Leserschaft“. Die Arbeitsgemeinschaft wurde in Abgrenzung dazu als Form der bildenden Begegnung von Erwachsenen verstanden, die dem Lernen Erwachsener wesentlich zuträglicher sei und ihren Bildungsbedürfnissen besser entspreche. An die Vorstellung einer spezifischen und konstitutiven Form der Erwachsenenbildung, die die „Neue Richtung“ der Erwachsenenbildung Anfang des 20. Jahrhunderts vertrat, knüpfte die Erwachsenenbildung in der Dekade der bundesrepublikanischen Bildungsreform zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder an und betonte die Besonderheit der Erwachsenenbildung. Abgrenzungsfigur waren hier nun vor allem die schulischen Formen der Wissensvermittlung an Kinder und Jugendliche, die auch von der Tatsache motiviert waren, dass Veranstaltungen der Erwachsenenbildung häufig zur Zweitnutzung von Schulhäusern in den Abendstunden dort untergebracht wurden, was als Behinderung und Einschränkung erlebt und verstanden wurde. Dies führte zu dem starken – und von Pöggeler (1959) prominent geführten – Argument, dass es „Eigene Häuser der Erwachsenenbildung“ brauche, die in ihrer baulichen Ausstattung den Anforderungen der Erwachsenenbildung entsprechen müssten und diese damit eigentlich erst ermöglichten. Diese Gedanken fanden auch in den wenigen, in dieser Zeit tatsächlich eigens für die Erwachsenenbildung errichteten Gebäuden ihren Ausdruck, z. B. in der 1946 in Marl eröffneten Volkshochschule, die mit der „insel“ 1955 ein eigenes, neues Gebäude beziehen konnte (vgl. Brack 2003).

Der Kern dieses Arguments zeigt sich im Verständnis von der baulichen Umgebung als Ressource für den Vollzug von Erwachsenenbildung: Durch die entsprechende (innen)architektonische Gestaltung und Infrastruktur sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, damit bestimmte soziale Formen der Vermittlung und Aneignung sowie bildende Begegnungen möglich werden (vgl. z. B. Stang 2019), d. h. der bauliche Raum wird hier als Ressource für die Konstitution eines pädagogischen Raums im oben skizzierten sozialräumlichen Verständnis verstanden. Diese Sichtweise rekurriert insbesondere auf die „Teilnehmendenorientierung“ als konstitutives Element des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung. Zugleich stellen „eigene Häuser der Erwachsenenbildung“ auch im klassischen Sinne der Verfügbarkeit geeigneten Lokalitäten für die Durchführung von Präsenzveranstaltungen eine Ressource dar, die im Rahmen des Planungshandelns erschlossen, ausgewählt und allenfalls auch eingerichtet wird. Und nicht zuletzt spielt auch die Erreichbarkeit von Durchführungsorten eine wichtige Rolle, denn Erwachsenenbildung beruht – in den meisten Fällen – auf der Freiwilligkeit der Teilnahme, kommt also nur zustande, wenn sich die Teilnehmenden anmelden und vor Ort einfinden. Dafür spielen Fragen einer ge-

ographischen Erreichbarkeit ebenso eine Rolle wie Fragen von sozial-habitueller Nähe oder Distanz (Bremer et al. 2015).

Nolda zeigt in ihren Analysen von Programmen der Erwachsenenbildung eine weitere Facette des gebauten Raums als Ressource der Erwachsenenbildung auf, der weniger auf der interaktiven Ebene vor Ort liegt als vielmehr auf der Ebene der Repräsentation und damit im weitesten Sinne auch der Gewinnung von Teilnehmenden über ein baulich repräsentiertes Selbstverständnis (Nolda 2015). Insofern Bildungseinrichtungen über eigene Gebäude verfügen, nutzen sie diese auch im Rahmen der Werbung für ihre Veranstaltungen und inszenieren sie in der Darstellung so, dass sie das gewünschte Selbstbild repräsentieren (ebd.). Hier wird „Raumrepräsentation als Mittel der Selbstdarstellung“ (ebd., S. 101) also bewusst eingesetzt. Diese Sichtweise rekurriert insbesondere auf die „Freiwilligkeit der Teilnahme“ als konstitutives Element im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung.

Der „gebaute Raum“ erweist sich also als Ressource für die Erwachsenenbildung, die nicht nur als Ressource für das pädagogische Handeln in der Erwachsenenbildung relevant ist, sondern auch für das professionelle Selbstverständnis. Die Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung steht in dieser Perspektive also über den Handlungsvollzug hinaus auch in enger Verbindung mit zentralen Elementen des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung.

5. Regionalität und Netzwerke als „räumliche Gebilde“

Eine weitere Facette der Ressource Raum zeigt sich in ihrer Bedeutung für die „disponierenden Tätigkeiten“. Bernhard-Skala nimmt in seinen Arbeiten hierzu mit dem Begriff der „Regionalisierung“ auf Werlens handlungsorientierte Geografie Bezug und verdeutlicht in seiner Untersuchung, dass die „Tätigkeiten des Planens, Koordinierens und Steuerns von Bildungsmöglichkeiten“ (Bernhard-Skala 2019) raumbezogene wie raumkonstituierende Elemente aufweisen. Er stellt fest, „dass Organisationen ihre Regionen in dreifacher Hinsicht (re-)produzieren: administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten“ (Bernhard-Skala 2019). Es zeigt sich in diesen Ergebnissen, dass die Region als relevante Planungsdimension in der Erwachsenenbildung durch das Planungshandeln der Beteiligten in Akten der Bezugnahme, Bedeutungsgebung und Interpretation konstituiert und nicht als administrativ-territoriale Einheit einfach vorgefunden.

Zugleich zeigen Arbeiten zu Netzwerken auf, dass diese Form räumlich-sozialer Gebilde zwischen Organisationen für das Planungshandeln eine große Rolle spielt (vgl. Dollhausen et al. 2013).² „Netzwerken“ als aktives Herstellen dieses „Zwischenraums“ zwischen den Organisationen stellt folgerichtig einen wichtigen Aspekt in der Tätigkeit von Erwachsenenbildner/innen dar, die in planenden Tätigkeiten verantwortlich sind (vgl. Jütte 2003). Das Netzwerk als räumliches Gebilde – das Netzwerkanalysen in der Regel über Punkte und die Intensität der Interaktion diese Punkte miteinander auch graphisch als räumliches Gebilde verdeutlichen können – stellt somit eine wichtige Ressource für das Planungshandeln auf der Ebene der Organisa-

tion dar. Denn die Verbindung zu den „anderen Punkten“ im Netzwerk oder die Ergänzung von weiteren Punkten im eigenen Netzwerk sorgt dafür, dass Themen erschlossen werden können, dass eine relevante Nachfrage generieren werden kann, dass geeignete – und auch spezielle – Räume als Kurslokale zur Verfügung stehen, dass interessante Referentinnen gefunden und gewonnen werden können, gute graphische Umsetzungen für Aufmerksamkeit sorgen oder über Kooperationen Teilnehmende angesprochen und Synergien genutzt werden können (vgl. Jütte 2002). Der Bezug auf Netzwerke stellt über das relativ neue Verb „netzwerken“ zugleich sehr deutlich heraus, dass diese Ressource nicht einfach zur Verfügung steht, sondern aktiv geschaffen und gepflegt werden muss, damit ein Netzwerk als Ressource für die Erwachsenenbildung zur Verfügung steht.

Auch mit dem Blick auf die disponierenden Tätigkeiten kann man also festhalten, dass die für diese Tätigkeiten wichtige Ressource Raum erst im Handeln in der Erwachsenenbildung selbst entsteht, also zugleich Aufgabe und Ressource professionellen Handelns ist.

6. Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung – Fazit

In den verschiedenen Facetten, die im Beitrag ausgeleuchtet wurden, zeigt sich deutlich, dass „Raum“ in seinen je spezifischen Ausprägungen einerseits eine im erwachsenenbildnerischen Handeln zu mobilisierende Ressource und andererseits ihre Schaffung Teil der Aufgaben professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns ist. Die Lehrtätigkeit im engeren Sinne, die Vermittlung und Aneignung von Inhalten, disponierende Tätigkeiten sowie auch Aspekte des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung weisen eine je spezifische Raumbezogenheit auf. In den erwähnten erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten werden spezifische Räume konstituiert, die wiederum für diese Tätigkeiten notwendig sind. Der Raum ist daher nicht einfach als Ressource für Erwachsenenbildung vorhanden, vielmehr ist die Fähigkeit zur Konstitution eines je spezifischen Raums entscheidend für das erfolgreiche Handeln in der Erwachsenenbildung. Die Fähigkeit zur Konstitution von Räumen, die der vielfältigen Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung gerecht werden, erweist sich somit als eigentliche Ressource.

Im Anschluss an das eingangs erwähnte Grundverständnis von Le Boterf kann man allerdings formulieren, dass auch professionelles erwachsenenbildnerische Handeln auf spezifischen Ressourcen basiert und Raum respektive die Fähigkeit zur Raumkonstitution eine von diesen Ressourcen ist. Diese Ressource gilt es situativ im professionellen Handeln zu mobilisieren und folglich als Aspekt von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aufzunehmen. Es kommt also darauf an, die vielfältige Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung in ihren verschiedenen Facetten stärker in den Blick zu nehmen. Das bedeutet von den verschiedenen Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung ausgehend die Raumbezogenheit des jeweiligen Handlungsaspekts stärker zu thematisieren – konzeptionell, empirisch und theoretisch.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten der hierfür notwendigen Fähigkeiten. Dies bedingt zunächst eine Schärfung des Bewusst-

seins für die zentrale Bedeutung der Schaffung und Mobilisierung der Ressource Raum mit ihren verschiedenen Facetten im erwachsenenbildnerischen Handeln. Die Mobilisierung von (räumlichen) Ressourcen ist ein Element von individueller Professionalität, dessen Aufbau jedoch nicht ohne den Rahmen einer Profession erfolgen kann, die den entsprechenden Ressourcen für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung die notwendige Bedeutung beimisst. In der Verständigung über ein professionelles Allgemeines in verschiedenen Handlungsaspekten und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung (Dewe 1996) muss folglich die Raumbezogenheit aufgenommen werden.

Schließlich zeigen die verschiedenen Aspekte der Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung auch, dass der Raum als Ressource selbst verschiedene Dimensionen hat – der soziale Raum mit Bezug zu Körper und sozialem Geschehen, der gebaute Raum als Architektur und entsprechend ausgestattete Kurslokale und der imaginierte Raum von Repräsentationen und Planungen. Alle drei Dimensionen spielen in Bezug auf die Ressource Raum in der Erwachsenenbildung eine Rolle und in diesem Verständnis spiegelt sich zugleich ein raumtheoretisches Verständnis, das beispielweise Lefebvre (1974/1991) mit dem wahrgenommenen, dem gedachten und dem gelebten Raum oder Muchow (1935/2012) mit dem Raum, der gelebt und erlebt wird respektive in dem man lebt, ausdifferenziert haben. Ihnen ging es dabei um eine theoretische Position, die den Raum nicht auf eine dieser Dimensionen verkürzt, da er selbst ein komplexes Phänomen darstellt, bei dem die verschiedenen Aspekte miteinander verbunden sind und das zudem eng mit gesellschaftlichen Strukturen verbunden ist. Neben der Prozessdimension des Raums, die in den handlungstheoretischen Überlegungen zum Raum im Vordergrund steht, muss daher auch der Komplexität des Phänomens Raum Rechnung getragen werden, wenn Raum respektive seine Konstitution als Ressource für Erwachsenenbildung thematisiert wird.

Anmerkungen

- 1 Es ist davon auszugehen, dass die Ressource Raum in derselben Ambivalenz auch für das professionelle Handeln in anderen (pädagogischen) Handlungsfeldern Geltung hat. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung. Inwiefern sie exemplarisch auch für das professionelle Handeln in anderen (pädagogischen) Feldern sind, müsste in vergleichender Perspektive geprüft werden (vgl. zu diesem Ansatz z. B. Nittel et al. 2014).
- 2 In ähnlicher Weise ist die von der UNESCO lancierte Initiative der Learning Cities konzipiert und stellt hierbei das Zusammenwirken verschiedener Akteure im städtischen Kontext ins Zentrum. Die UNESCO geht davon aus, dass Städte in verschiedener Hinsicht das „Lebenslange Lernen für alle“ fördern können und zu den zentralen Akteuren gehören, die die Umsetzung dieses Ziels ermöglichen können (vgl. uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities).

Literatur

- Bernhard-Skala, Christian (2019): Unterhalb der Netzwerke. Anbieterorganisation von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 13, 9 S. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166642
- Brack, Ulrich (2003): Erwachsenenbildung in ihrer Breite und Vielfalt. Am Beispiel Marl und der Person Bert Donnepp. In: *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen*. Hg. von Paul Ciupke, Bernd Faulenbach, Franz-Josef Jelic und Norbert Reichling. Essen. S. 143-152.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina (2015): Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. In: *Erwachsenenbildung und Raum*. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang. Bielefeld. S. 105-116.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2005): Aneignung. In: Kessl, Fabian u. a. (Hg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden. 295-312
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen des Weiterbildners. In: *Pädagogische Professionalität*. Hg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt. S. 714-757.
- Dinkelaker, Jörg (2014): Körper im Raum. In: *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Hg. von Jochen Kade, Sigrid Nolda, Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle. Stuttgart. S. 143-155.
- Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2013): *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden.
- Herrle, Matthias (2014). *Raumgestalten*. In: *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Hg. von Jochen Kade, Sigrid Nolda, Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle. Stuttgart. S. 73-94.
- Jütte, Wolfgang (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld.
- Jütte, Wolfgang (2003): Vernetzung als professionelle Handlungsressource. In: *Grenzen überschreiten – Netze bilden*. Hg. von Andrea Egger-Riedmüller. Wien. S. 31-34.
- Jütte, Wolfgang (2005): Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28 (2), S. 41-50.
- Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (3). S. 392-408.
- Kraus, Katrin (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2). S. 46-55.
- Kraus, Katrin (2015): Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. In: *Erwachsenenbildung und Raum*. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang. Bielefeld. S. 41-53.
- Kraus, Katrin/Meyer, Niko (2015): Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen. In: *Erwachsenenbildung und Raum*. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang. Bielefeld. S. 143-154.
- Lefebvre, Henri (1974/1991): *The Production of Space*. Oxford.
- Le Boterf, Guy (1994): *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich. (1935/2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuausgabe herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Weinheim.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim.
- Nolda, Sigrid (2006): Pädagogische Raumanneignung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2). S. 313-334.

- Nolda, Sigrid (2015): Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung und Raum*. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang: Bielefeld. S. 93-104.
- Pöggeler, Franz (1959): „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“. Ratingen bei Düsseldorf.
- Reutlinger, Christian/Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2005): Die Rede vom Sozialraum – eine Einleitung. In: *Handbuch Sozialraum*. Hg. von Fabian Kessl, Christian Reutlinger, Susanne Maurer und Oliver Frey. Wiesbaden. S. 11-27.
- Rolshoven, Johanne (2012): Zwischen den Dingen: Der Raum. Das dynamische Raumverständnis der empirischen Kulturwissenschaft. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* (108). S. 156-169
- Stang, Richard (2019): Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“. Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume. In: *Magazin Erwachsenenbildung*.at 13 (2019) 35-36, 8 S. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166610