



# Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“

EWELINA MANIA

## Zusammenfassung

Sozialraumorientierte Bildungsansätze werden verstärkt als Strategien zur Erreichung neuer Zielgruppen diskutiert. Es ist in erster Linie die Aufgabe von Programmplanenden in der öffentlich geförderten Weiterbildung, eine breite Palette von Bildungsangeboten für alle Bevölkerungsgruppen bereitzustellen und auch bisherige Nichtteilnehmende zu erreichen. Der Beitrag zeigt auf, was sozialraumorientierte Ansätze kennzeichnet und welchen Beitrag diese bei der Gewinnung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ leisten können. Im Ergebnis wird u. a. an Beispielen aus der Alphabetisierung und Grundbildung deutlich, dass es nicht ausreicht, einzelne Bildungsbarrieren und Selektionsmechanismen zu beseitigen oder zu reduzieren, sondern der Passung zwischen dem Angebotsprofil und den Ansprachestrategien der Weiterbildungseinrichtungen sowie den Bildungsinteressen, Lebenswelten, Ressourcen auf der Seite des Individuums bedarf.

**Stichwörter:** Sozialraumorientierung; Ansprachestrategien; Teilnehmendengewinnung; Alphabetisierung und Grundbildung; Bildungsferne

## Abstract

Social space-oriented educational approaches are increasingly discussed as strategies for reaching new target groups. It is primarily the task of programme planners in publicly funded continuing education to provide a wide range of educational opportunities for all population groups and also to reach previously non-participants. The article shows what characterises social space-oriented approaches and what contribution they can make in attracting so-called "educationally distant groups". Using examples from literacy and basic education, it becomes clear that it is not enough to remove or reduce individual barriers to education and selection mechanisms, but that a fit is needed between the profile of the services offered and the approach strategies of the

CET institutions as well as the educational interests, lifeworlds and resources on the part of the individual.

**Keywords:** social space orientation; approach strategies; recruiting participants; literacy and basic education; educationally disadvantaged people

## 1 Einleitung

Im Kontext der Erforschung und Entwicklung passender Ansprachestrategien für sogenannte „bildungsferne Gruppen“ gewinnen sozialraumorientierte Ansätze in der Erwachsenen-/Weiterbildung an Bedeutung (vgl. Mania 2018; Bremer, 2021). Die soziale Selektivität der Weiterbildung wird unter den Begriffen Weiterbildungsschere, Bildungsbenachteiligung oder Bildungsungleichheit problematisiert. Die Gewinnung bisheriger Nichtteilnehmender wird im Weiterbildungsdiskurs oft als Aufgabe des Bildungsmarketings, Bildungsmanagements oder der Bildungsplanung begriffen. Die Konzeption passender Bildungsangebote, Ansprache (neuer) Zielgruppen und die Entwicklung geeigneter Ansprachestrategien gehören zu den Kernaufgaben von Programmplanenden in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Gieseke 2008; Fleige et al. 2018) und bringen spezifische Kompetenzanforderungen mit sich (vgl. Hippel 2019). Insbesondere öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter stehen vor der Herausforderung, „Bildung für alle“ anzubieten und alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Damit ist für Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal die Herausforderung verbunden, Programme und Angebote immer wieder zielgruppenbezogen anzupassen und zu optimieren. Der Beitrag nimmt daher die Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen in den Blick und beleuchtet Strategien der Ansprache und Gewinnung sogenannter „bildungsferner Gruppen“. Dazu geht er der Frage nach, was sozialraumorientierte Ansätze kennzeichnet und welchen Beitrag diese bei der Gewinnung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ leisten können. Nach der Klärung des Begriffs „Bildungsferne“ werden Ausgangspunkte und Merkmale sozialraumorientierter Ansätze skizziert. Dabei wird insbesondere auf die persönliche Ansprache über Vertrauenspersonen und Brückenmenschen im Sozialraum eingegangen. Zur Veranschaulichung wird auf Beispiele aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zurückgegriffen. Abschließend werden die Herausforderungen bei der Umsetzung sozialraumorientierter Ansätze aufgezeigt.

## 2 Bildungsferne: Klärung des Begriffs

Wenn man sich mit dem Phänomen der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung auseinandersetzt, begegnen einem Begriffe wie Bildungsferne, Bildungsbenachteiligte, Bildungsungewohnte, Bildungsabstinernte, Nichtteilnehmende, Niedrigqualifizierte oder Geringqualifizierte. Diese Begriffe sind mehrdeutig und meist negativ belegt;

zudem werden sie oft unsystematisch verwendet (vgl. Siebert 2004b; Bremer et al. 2015b). Im Grunde ist kaum definiert, wer zu den sogenannten Bildungsfernen zählt, so Erler (vgl. 2010). Gemeint sind in der Regel Personen, die eine geringe Affinität zur Beteiligung an Bildungsangeboten aufweisen. Im Anschluss an Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner (2015b, S. 17) wird im Folgenden jedoch von einer „doppelten Verankerung von Bildungsdistanz“ ausgegangen. Demnach haben nicht nur die Individuen eine „Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen“ (ebd.). „Bildungsferne“ ist dabei nicht zu reduzieren auf eine subjektive Distanzierung von Bildung und eine defizitäre Perspektive, „sondern lässt sich als Selbstausschluss aus Bildung als Folge struktureller Fremdausschließung sehen“ (Bremer et al. 2015a, S. 107). In den Blick rücken deshalb Veränderungen auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen. Im Hinblick auf die Angebotsgestaltung bzw. Ansprachestrategien werden insbesondere Ansätze der aufsuchenden bzw. sozialraumorientierten Arbeit als geeignete Strategien thematisiert (Bremer et al. 2015b; Mania 2021).

### 3 Sozialraumorientierte Bildungsarbeit

Konzepte der Sozialraumorientierung in der Erwachsenenbildung stehen in der Tradition der „aufsuchenden Bildungsarbeit“, die als Methode der Erwachsenenbildung die traditionelle „Komm-Struktur“ um eine „Geh-Struktur“ ergänzt (Siebert 2004a, S. 17). Ansätze der Sozialraumorientierung können dementsprechend als Möglichkeit gesehen werden, die „aufsuchende Arbeit“ konkret auszugestalten. Bei der Formulierung von Merkmalen der Sozialraumorientierung wird häufig an Konzepte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit angeknüpft (vgl. Hinte 2009; Kessl et al. 2010; Früchtel et al. 2010). Das „Fachkonzept“ „Sozialraumorientierung“ (Fehren & Hinte 2013) stellt dort in verschiedenen Arbeitsfeldern wie der offenen Jugendarbeit (vgl. Deinet 2005), dem Quartiersmanagement (vgl. Grimm et al. 2004) oder der Gesundheitsförderung (vgl. Bestmann et al. 2008) die konzeptionelle Grundlage dar. Das Konzept steht in der Tradition der Theorie und Praxis der Gemeinwesenarbeit, die in den 1960er- und 1970er-Jahren aus der angelsächsischen Tradition der „communitybezogenen“ Ansätze nach Deutschland übertragen wurde. Zentralpunkt der Gemeinwesenarbeit ist die Überwindung der Fokussierung der Mikroperspektive im Sinne der Individualisierung von Problemlagen durch die Berücksichtigung der Handlungsebene „Community“, die im Anschluss an sozialökologische Ansätze als Mesoebene zwischen der Mikroebene und der Makroperspektive (Gesamtgesellschaft) angesiedelt ist (vgl. Mania 2018, S. 50). Im Anschluss an die Diskussion im Bereich Soziale Arbeit lassen sich folgende Prinzipien sozialraumorientierter Ansätze in der Weiterbildungspraxis benennen (vgl. Mania 2013; 2020):

- a) Bezug auf (sozial-)räumliche Distanzen
- b) Ressourcen- und Lebensweltorientierung

- c) Partizipation der Betroffenen sowie Flexibilität und Offenheit bei der Entwicklung von Lernformaten
- d) ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation.

### **Bezug auf (sozial-)räumliche Distanzen**

Für die Teilnahme an Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Zielgruppen“ sind (arbeitsbezogene) Gelegenheitsstrukturen und dezentrale Weiterbildungsangebote besonders relevant. Daher sind Angebote in der Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsortes oder am Arbeitsplatz förderlich. Zudem ist die Wahl niedrighschwelliger Lernorte relevant. Durch das Einbeziehen von Veranstaltungsorten im Sozialraum, die der anvisierten Zielgruppe bereits bekannt und vertraut sind, können Barrieren zu Weiterbildungsanbietern vermieden und die charakteristisch geringe Mobilität der Zielgruppen berücksichtigt werden.

### **Ressourcen- und Lebensweltorientierung**

Die Lebenswelt- und Ressourcenorientierung rekurriert auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, der auch lebenspraktische Fähigkeiten einbezieht (vgl. Bremer et al. 2015b). Im Anschluss an die phänomenologische Soziologie wird „Lebenswelt“ stark an den Begriff des Alltags gekoppelt und beschreibt „ein Interesse an der Konkretheit menschlichen Lebens, dem praktischen Handeln der Individuen und ihrer Lebensführung“ (Rahn 2010, S.143). Bei der Konzeption von Bildungsangeboten sollen demnach die Alltagsanforderungen, Lebensumstände, Handlungskontexte und Bildungsinteressen der Individuen berücksichtigt werden. So ist es zielführend, bei der Programm- und Angebotsentwicklung stärker kritische Lebensereignisse als mögliche Lernanlässe aufzugreifen. Im Sinne einer „Pädagogik der Übergänge“ (Hof et al. 2014) eignen sich biografische Ereignisse und Statuswechsel im Lebenslauf als Bezugspunkt für die Entwicklung von neuen Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung. Bei der Entwicklung neuer Formate kann an bestehende Lernangebote und Kompetenzen der Lernenden angeknüpft werden. So können beispielsweise Lehrende in bestehenden Angeboten passgenaue Informationen zu möglichen Folgeangeboten vermitteln und damit im Sinne eines Übergangsmangements weitere Bildungsaktivitäten ermöglichen (vgl. Lückner & Mania 2014). Im Hinblick auf mögliche Themen und Inhalte ist an Angebote zu denken, die einen konkreten Nutzen für den Alltag und die Lebenswelt darstellen bzw. auf Austausch und Begegnung abzielen. Dabei gilt es, Assoziationen zu Schule zu vermeiden und durch nutzenorientierte, praxisrelevante und handlungsaktivierende Settings neue und positive Bildungserfahrungen hervorzurufen.

### **Partizipation der Betroffenen sowie Flexibilität und Offenheit bei der Entwicklung von Lernformaten**

Sozialraumorientierung zielt auf die Unterstützung der Eigenständigkeit und Aktivität der Individuen in „möglichst selbstbestimmten Lebenszusammenhängen“ (Hinte & Treeß 2011, S. 58). Es geht dabei um die Gestaltung solcher Rahmenbedingungen

und Arrangements, die eine Mitbestimmung der Adressat\*innen ermöglichen. Die Partizipation der Individuen, beispielsweise bei der Konzeption von Lernangeboten, bedarf eines Menschenbilds, das von einem mündigen Subjekt ausgeht. Im Rahmen der Angebotsentwicklung kann an Ansätze partizipativer Angebotsentwicklung angeknüpft werden, in welchen Lernende als „Expert\*innen“ für sich selbst gesehen werden. Als „Türöffner“ für neue Zielgruppen eignen sich vor allem kürzere „Schnupperangebote“ mit wenigen Unterrichtsstunden, in welchen das Angebot ausprobiert werden kann, ohne eine Verpflichtung für viele Termine eingehen zu müssen.

### **Ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation**

Bei der Entwicklung und Bewerbung neuer Lernangebote wird oft auf die Bedeutung sozialraumbezogener Netzwerke und Aktivierung von sogenannten „Beziehungsarbeiterinnen und -arbeitern“ (Bremer et al. 2015a, S. 111) hingewiesen, die „Vertrauenspersonen“ oder „Brückenmenschen“ genannt werden. Eine Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Organisationen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit ist dabei Erfolg versprechend. So können Kooperationen mit Einrichtungen aus dem Sozialraum wie sozialen Beratungsstellen, Tafeln, Familienzentren, Arbeitsagenturen und Vermittlungszentren, aber auch Schulen, Kitas, Betrieben, Vereinen, Seniorenheimen etc. entstehen. Als *Vertrauenspersonen* können Personen charakterisiert werden, die durch „ihren Beruf oder ihre ehrenamtliche Tätigkeit Zugang zu Zielgruppen haben“ (ebd.). Es handelt sich beispielsweise um Erzieher\*innen oder Sozialarbeiter\*innen. Hingegen werden als *Brückenmenschen* Personen bezeichnet, die „innerhalb des Milieus, aus denen die Zielgruppen kommen, anerkannt sind und dadurch bedeutsam werden im Hinblick auf das Erkennen, Artikulieren und Umsetzen von Weiterbildungsinteressen“ (ebd.).

## **4 Ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation**

Im Folgenden wird exemplarisch das Prinzip „ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation“ anhand einer empirischen Studie und von Beispielen aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung näher beleuchtet.

### **4.1 Studie zur Bedeutung von Netzwerken**

Die Bedeutung der sogenannten Beziehungsarbeiter\*innen für die Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ wurde in der Studie von Mania (vgl. 2018) empirisch herausgearbeitet. Die Untersuchung basiert auf problemzentrierten, sozialraumorientierten Interviews mit 49 Besucher\*innen des sozial benachteiligten Quartiers Soldiner-/Wollankstraße in Berlin-Mitte. Als Ergebnis der Arbeit wurde ein sozialräumliches Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung entwickelt, das sowohl die Bedingungen des Systems (Dimensionen „Sozialstruktur“ und „Organisation“) als auch die Bedingungen der Lebenswelt (Dimensionen „Netzwerk“ und „Individuum“) systematisiert und ausdif-

ferenziert. Für die Betrachtung des Zustandekommens der Weiterbildungsaktivitäten aus sozialräumlicher Perspektive gilt es demnach, Aspekte der Sozialstruktur vor Ort, der (Weiterbildungs-)Organisationen, der sozialen Netzwerke sowie des Individuums als potenzielle Adressat\*innen organisierter Weiterbildung in den Blick zu nehmen.

Die sozialraumorientierte Betrachtung von „Netzwerken“ fokussiert die Ressourcen und Gelegenheiten des Sozialraums sowie die Potenziale des sozialen Kapitals, die in den verschiedenen Bereichen der Lebenswelt vorhanden sind. So verbreiten etwa Brückenmenschen wie Familienmitglieder, Personen aus dem Freundeskreis und der Nachbarschaft oder Kolleg\*innen, aber auch Vertrauenspersonen wie Kursleiter\*innen oder Hausärzt\*innen Informationen über Weiterbildungsanbieter und -angebote, tauschen Erfahrungen aus, geben Empfehlungen hinsichtlich passender Angebote, sind beratend tätig oder tragen durch ihre eigene Teilnahme an Weiterbildung dazu bei, dass auch Personen aus ihrem sozialen Umfeld die Distanz zur Weiterbildung abbauen.

Vertrauenspersonen in Sozialräumen, die als Vermittler\*innen von Lernangeboten fungieren, zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Vertrauen der „Community“ bzw. der Bewohner\*innen genießen sowie in den Sozialräumen bekannt und präsent sind. Mitunter verfügen sie aufgrund ihres beruflichen Hintergrunds zudem über Fachexpertise, sodass ihrer Meinung eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Bei der Suche nach passenden Bildungsangeboten werden Vertrauenspersonen daher um Rat oder Empfehlung gebeten. Sie bilden eine Art „Anlaufstelle“ und sind eine bevorzugte „Informationsquelle“ oder „Beratungsperson“ (ebd., S. 131). Zudem sprechen Vertrauenspersonen und Brückenmenschen einzelne Individuen konkret an, um sie auf ein bestimmtes Weiterbildungsangebot aufmerksam zu machen und sie zu ermutigen, dieses wahrzunehmen. Dadurch werden Bildungsinteressen geweckt oder bereits vorhandene Bildungsinteressen bestärkt. Typische Antworten der Interviewten auf die Frage nach dem Zugang zu einem Weiterbildungsangebot in diesem Zusammenhang sind folgende Ausdrücke: „Ich wurde darauf aufmerksam gemacht“ oder „Das habe ich empfohlen bekommen“ (ebd., S. 129).

## 4.2 Beispiele aus der Alphabetisierung und Grundbildung

In der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ist vor dem Hintergrund der Besonderheiten der Zielgruppe und der schwierigen Adressierbarkeit die Bedeutung des unterstützenden Umfelds und von aufsuchenden Ansprachestrategien besonders relevant (vgl. Peters & Tröster 1995; Kastner, 2011). Hier wird i. d. R. nicht von Vertrauenspersonen oder Brückenmenschen gesprochen, sondern vom „mitwissende[n] Umfeld“ (Riekmann et al. 2016) oder allgemein von Multiplikator\*innen (vgl. Tröster, Bowien-Jansen & Mania 2018). In verschiedenen Projekten wie PASSalpha (vgl. Schneider et al. 2008), AlphaKommunal (vgl. Projekt AlphaKommunal – Kommunale Strategie für Grundbildung & DVV 2015), CurVe II (vgl. Tröster & Bowien-Jansen 2019) wurden Sensibilisierungskonzepte für Multiplikator\*innen entwickelt und erprobt. So umfasst das im Projekt CurVe II entwickelte Sensibilisierungskonzept für den Bereich der Finanziellen Grundbildung die Planung, Durchführung und Evalua-

tion einer Fortbildung. Die Fokussierung auf den Inhaltsbereich Finanzielle Grundbildung und damit den Umgang mit Geld als einer Alltagskompetenz ermöglicht es, „neue“ bzw. „andere“ Zielgruppen der Grundbildungsarbeit in den Blick zu nehmen, z. B. Ratsuchende der Schuldnerberatung, Langzeitarbeitslose, Mitarbeitende im Niedriglohnsektor, Geflüchtete oder Familien (vgl. Tröster, Mania & Bowien-Jansen 2018, S. 4). Als geeignete Multiplikator\*innen für diese Personengruppen werden neben Fachkräften aus der Sozial- und Schuldnerberatung auch Mitarbeitende der Jobcenter und Arbeitsagenturen sowie der Sparkassen/Banken, Verbraucherzentralen, Familienzentren und Kitas, Personalverantwortliche, Betriebsräte sowie Kursleitende und Programmplanende in Weiterbildungseinrichtungen adressiert (vgl. Tröster, Bowien-Jansen & Mania 2018). Bei der Sensibilisierung dieser Personengruppen geht es darum, sie zu befähigen, den Lebens- und Alltagskontext der Ratsuchenden, Klient\*innen oder Lernenden ganzheitlich zu erfassen, um den Bedarf an Finanzieller Grundbildung zu erkennen, sensibel anzusprechen und im Dialog geeignete Lösungsmöglichkeiten zu finden (vgl. Tröster, Mania & Bowien-Jansen 2018, S. 4). Ein weiteres Ziel des Sensibilisierungskonzepts ist die Entstehung von Kooperationen und Netzwerken sowohl innerhalb als auch zwischen den beiden Disziplinen der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Sozialen Arbeit (vgl. Tröster et al. 2020).

Auf der Grundlage der durchgeführten Sensibilisierungsworkshops mit insgesamt 166 Multiplikator\*innen konnten – trotz der bisher kaum vorhandenen spezifischen (Bildungs-)Angebote – bereits zeitnah potenzielle Lernende weitervermittelt werden, und zwar an Weiterbildungseinrichtungen, Schuldnerberatungen und Verbraucherberatungen. Insgesamt 34% der Teilnehmenden an der zweiten Erhebungswelle (N = 82), die wenige Monate nach Beendigung der Workshops stattfand, bestätigen die Aussage: „Ich habe meine Klienten mit Bedarf an Finanzieller Grundbildung erfolgreich weitervermittelt“ (Tröster, Bowien-Jansen & Mania 2018, S. 38).

## 5 Ausblick

Sozialraumorientierte Ansätze sind Erfolg versprechend, niedrigschwellige Zugänge zu bisher wenig oder kaum erreichten Adressat\*innengruppen zu ermöglichen. Die Umsetzung sozialraumorientierter Bildungsarbeit erfordert seitens der Träger und Einrichtungen und aller in der Weiterbildung tätigen Personengruppen wie Leitungskräften, Programmplanenden, Lehrenden, Weiterbildungsberatern sowie Multiplikator\*innen vielfältige Ressourcen. Die Aufgaben liegen oft quer zu gewohnten Routinen und Arbeitsabläufen und sind zeitintensiver als die gewohnte pädagogische Praxis (vgl. Bremer et al. 2015a). Die Erreichung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ erfordert seitens des Weiterbildungspersonals eine grundsätzliche Reflexion der eigenen Einstellungen, Bildungsideale und Zielgruppenvorstellungen und stellt eine Weiterbildungsorganisation vor umfangreiche Herausforderungen im Hinblick auf die Anpassung bzw. Ergänzung der Ansprachestrategien, Entwicklung neuer Bildungsformate sowie Vernetzung und Kooperation vor Ort.

Eine sozialräumliche Perspektive gilt allerdings nicht nur für die Weiterbildungspraxis als fruchtbar, sondern erweist sich auch im Rahmen der Weiterbildungsforschung als Chance, neue theoretische und methodische Zugänge zu erschließen (vgl. Bernhard et al. 2015).

## Literatur

- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: wbv.
- Bestmann, S., Häsel, S. & Mann, R. (2008). Jugendaktion GUT DRAUF: Verbindung von Sozialraumorientierung mit der Gesundheitsförderung Jugendlicher. *Sozial extra*, 32(3/4), 14–19.
- Bremer, H. (2021). Milieusensible Weiterbildung. *Education Permanente*, 55(1), 21–31. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/milieusensible-weiterbildung>
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015a). Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 105–116). Bielefeld: wbv.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, D. (2015b). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“: Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2., völlig überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Erl, I. (2010). Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 4(10), 10/02–10. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>
- Fehren, O. & Hinte, W. (2013). *Sozialraumorientierung – Fachkonzept oder Sparprogramm?* Freiburg: Lambertus.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Früchtel, F., Cypryan, G. & Budde, W. (2010). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit: Textbook: theoretische Grundlagen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Grimm, G., Hinte, W. & Litges, G. (2004). *Quartiermanagement: Eine kommunale Strategie für benachteiligte Wohngebiete*. Berlin: Edition Sigma.
- Hinte, W. (2009). Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(1), 20–33. [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/eigensinn\\_und\\_lebensraum.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/eigensinn_und_lebensraum.pdf)

- Hinte, W. & Treeß, H. (2011). *Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Basistexte Erziehungshilfen* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hippel, A. v. (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 111–121.
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.) (2014). *Übergangs- und Bewältigungsforschung. Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kastner, M. (2011). *Vitale Teilhabe: Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung*. Wien: Löcker.
- Kessl, F., Reutlinger, C. & Deinet, U. (Hrsg.) (2010). *Sozialraum: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(2), 71–83.
- Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 25(1), S. 50 ff.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>
- Mania, E. (2020). Potenziale der Sozialraumorientierung für die Volkshochschulen. *Volkshochschulen in Berlin (Online-Journal)* (1), 33–37. [https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2020/05/00a\\_Gesamtausgabe\\_2020.pdf](https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2020/05/00a_Gesamtausgabe_2020.pdf)
- Mania, E. (2021). Weiterbildungsbeteiligung und Sozialraumorientierung: Potenziale eines mehrdimensionalen Blicks. *Education Permanente*, 55(1), 32–39. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/weiterbildungsbeteiligung-und-sozialraumorientierung-potenziale-eines-mehrdimensionalen-blicks>
- Peters, M. & Tröster, M. (1995). Alphabetisierung und Öffentlichkeitsarbeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 45(2), 135–142.
- Projekt AlphaKommunal – Kommunale Strategie für Grundbildung & DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2015). *Kommunale Grundbildungsplanung. Strategieentwicklung und Praxisbeispiele*. Bonn: o. V.
- Rahn, P. (2010). Lebenswelt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics: Eine Einführung für die soziale Arbeit* (S. 141–148). Wiesbaden: VS.
- Riekmann, W., Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen: Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Münster/New York: Waxmann.
- Schneider, J., Eulenberger, J., Gintzel, U., Hannich, K., Jensen, P. & Stange, D. (2008). Das Projekt PASS alpha – Grundlinien von Forschungsarbeit und Praxisentwicklung. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit: Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 180–183). Münster u. a.: Waxmann.

- Siebert, H. (2004a). *Methoden der Bildungsarbeit*. Bielefeld: wbv.
- Siebert, H. (2004b). Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 27(3), 9–14.
- Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2019). *Sensibel für Finanzielle Grundbildung: Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/43/0060w>
- Tröster, M., Bowien-Jansen, B. & Mania, E. (2018). Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. *Alfa-Forum*, 33(93), 35–39.
- Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 11(34), 08/2–10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-157334>
- Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2020, April). Finanzielle Grundbildung: eine gemeinsame Aufgabe von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit. *Überschuldungsradar* (18). [https://www.iff-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/0.4/Überschuldungsradar18\\_April\\_Tröster-et-al.pdf](https://www.iff-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/0.4/Überschuldungsradar18_April_Tröster-et-al.pdf)

## Autorin

Dr. Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Bonn. Kontakt: mania@die-bonn.de

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th August 2021.*