



„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.