

Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung

Dokumentation der Jahrestagung der Sektion
Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft vom 19.–21. September 2013
an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Herausgegeben von
Henning Pätzold, Heide von Felden,
Sabine Schmidt-Lauff



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Andrea Faragó, Graphic Signs, Berlin und Verlag.

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1382-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2014
Printed in Germany – Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhalt

Vorwort..... VII

Teil I: Hauptvorträge

„Kulturelle Erneuerung und dialogisches Prinzip – Franz Rosenzweig und das Frankfurter Jüdische Lehrhaus“ (Micha Brumlik) 2
Programm und Programmatik – Ein (Ein-)Blick in die Erwachsenenbildung (Ekkehard Nussli) 16

Teil II: Zeitdiagnosen und Gesellschaft

Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft – Programmatische Überlegungen (Renate Girmes) 36
Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen (Anke Grotluschen, Franziska Bonna, Caroline Euringer, Alisha M.B. Heinemann) 51

Teil III: Potenziale von Programmanalysen

Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule (Marion Fleige, Elisabeth Reichart) 68
Inhalte, Formen und Struktur interkultureller Bildung – empirische Ergebnisse einer Programmanalyse in der öffentlichen Erwachsenenbildung (Steffi Robak, Isabell Petter) 89

Teil IV: Inhalte und Institutionen

Inhalte als Funktion organisationaler Profilierung? Zur inhaltlichen Ausrichtung von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung zwischen Bildungs- und Vermarktungsansprüchen – empirische Rekonstruktionen (Julia Franz) 106

Hochschulen als Anbieter von Erwachsenenbildung: Ein Forschungsdesign zur Ergründung des (professionellen) Selbstverständnisses der Akteure in der Hochschulweiterbildung im Kontext ihrer Strukturen (Maria Kondratjuk)	125
Differenzerfahrungen in berufsbegleitenden Studienprogrammen – biografieorientierte Teilnehmerperspektiven auf Programme der Hochschulweiterbildung (Claudia Lobe).....	140
Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultante eines vierfachen Zielgruppenbezugs (Michael Schemmann, Wolfgang Seitter).....	154

Teil V: Programme und Professionalisierung

Kompetenzen konstruktiv thematisieren: Theoretische Verortung und empirische Rekonstruktion am Beispiel der Selbstreflexionskompetenz (Anita Pachner).....	172
Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen (Franziska Wyßuwa).....	190

Teil VI: Transformation von Themen

„Weiterbildung und Gesellschaftsbild“ - Ein Thema für berufliche und/oder politische Bildung? (Helmut Bremer, Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse).....	210
„Ab morgen gibt es mein Programm“ – Von der „beruflichen Frauenbildung“ zum Beratungs- und Unterstützungsangebot für den beruflichen Wiedereinstieg (Anne Schlüter)	227
Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung (Malte Ebner von Eschenbach, Joachim Ludwig)....	247
Autorinnen und Autoren	263

Vorwort

Programme, Themen und Inhalte begleiten erwachsenenpädagogische Diskurse ebenso wie die Praxis der Erwachsenenbildung. Muss man ihnen da überhaupt noch eine eigene Betrachtung widmen? Die Autorinnen und Autoren wie auch die Herausgeberinnen und der Herausgeber des vorliegenden Bandes meinen: Man sollte, nicht zuletzt gerade *wegen* ihrer Allgegenwart. Denn obgleich sie dem Beobachter der Erwachsenenpädagogik auf Schritt und Tritt begegnen, bleiben wichtige Fragen offen. Was sind Programme, Themen und Inhalte? In welchem Verhältnis (genauer: in welchen Verhältnissen) stehen sie zueinander? Gibt es neben der (etablierten) Programmforschung auch eine erwachsenenpädagogische Themen- oder Inhaltsforschung? Und mit welchen Theorien, Vorannahmen, Methoden und Zielen nähern sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diesem Themen(!)-Bereich?

Der vorliegende Jahresband der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft versucht nicht, diese Fragen in der Art eines Lehrbuchs („Einführung in Themen, Inhalte und Programme“) zu systematisieren und zu beantworten. Als Dokumentation der 42. Jahrestagung, die vom 19. bis zum 21.9.2013 in Magdeburg stattgefunden hat, liefert er vielmehr einen Querschnitt von Zugängen zu den drei Begriffen. An dieser Stelle sollen sie in Anlehnung an den Call for Papers zu dieser Tagung charakterisiert werden:

Programme benennen Themen und Inhalte, aber auch Zielgruppen, Voraussetzungen, Arbeitsformen, Preise, Zeiten und anderes mehr. Dabei sind sie zugleich sensible Indikatoren für die Auslegung gesellschaftlicher oder organisationaler Bildungsbedarfe sowie auch individueller Bildungsbedürfnis-

- Schlüter, A. (Hrsg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Opladen, S. 77-95.
- Tippelt, R. (1997): Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S.1-70.
- Wippermann, C. u.a. (2009): Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts? Identitäten und Verhalten von traditionellen, modernen und postmodernen Männern. Opladen & Farmington Hills.
- Zentrum Frau in Beruf und Technik (ZFBT) (2010): Miteinander wirksam. Bilanzbroschüre 2010 der Landesinitiative Netzwerk W. Castrop-Rauxel.
- ZFBT (2013): Themendossier Beratung und Unterstützungsleistungen verbessern. www.zfbt.de/netzwerk-w/themendossiers/beratung.htm [09.09.2013]

MALTE EBNER VON ESCHENBACH / JOACHIM LUDWIG

Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung

Hinführung

Die bisherige Postulierung der „Raumvergessenheit“ in den Sozialwissenschaften scheint ein Allgemeinplatz zu sein: „Wann immer in zahlreichen Komposita vom ‚sozialen Raum‘, ‚virtuellen Raum‘, ‚ästhetischen Raum‘ oder ‚politischen Raum‘, vom ‚Erlebnisraum‘, ‚Erfahrungsraum‘, ‚Verdichtungsraum‘ die Rede war, blieben Rückschlüsse auf den Gegenstand selbst selten, so dass der Raum als theoretisch reflektierter Terminus jahrzehntelang ein kümmerliches Dasein fristete“ (Maresch/Werber 2002, S. 12; s.a. Löw 2001, S. 11ff.; Schroer 2006, S. 17ff.; Döring/Thielmann 2009; Werlen 2009, S. 369; kritisch Hard 2009). Mit dem „spatial turn“ wird nun die zeitgenössische Hinwendung zum Raum in den Sozial- und Kulturwissenschaften bezeichnet, die sich explizit der postulierten „Raumvergessenheit“ annimmt. Diese Kehre ist kritisch zu betrachten, da sie „in einigen ihrer Ausprägungen hinter ihren systematischen und damit gleichfalls auch hinter ihren theoriegeschichtlichen Ausgangspunkt zurückzufallen (scheint)“ (Günzel 2009, S. 219). In knappen Strichen verdeutlicht Stephan Günzel, dass „einige Positionen, die unter *spatial turn* firmieren, den Fehler des historischen Denkens unter anderen Vorzeichen (wiederholen): Was dort als inhärente und zielgerichtete Entwicklung der Geschichte interpretiert wurde, wird hier als Bedingung einer realräumlichen Ortschaft identifiziert“ (ebd. 2009, S. 220).

Die Erwachsenenbildung schließt sich gegenwärtig dem „spatial turn“ an und versucht, das „kümmerliche Dasein“ raumtheoretischer Belange zu beheben (vgl. u.a. Faulstich/Haberzeth 2010; Fleige 2013). Zusätzlich formierte sich in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) jüngst eine Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Raum“, die bereits zu einer dritten Tagung (zuletzt Basel, 03/2014) einlud. Darüber hinaus betrieb das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bis vor Kurzem im Programmbereich „Lehre und Lernen“

den Programmschwerpunkt „Inklusion/Lernen im Quartier“, der sich explizit auf die Kategorie Sozialraum bezieht. Kurzum: Sozialraum ist *en vogue* in der Erwachsenenbildung.

Vor dieser Ausgangslage ist Erwachsenenbildung jedoch ebenso gefährdet, einer „realräumlichen Ortschaft“ bzw. einer (erdräumlichen) Raumpräponderanz in die Falle zu tappen (vgl. Lippuner/Lossau 2005), insbesondere wenn kategoriale Überlegungen in Bezug auf Raumfragen vorschnell übergegangen werden und nicht hinreichend Beachtung finden (vgl. Werlen 2009, S. 370). Diese bisher nicht zufriedenstellende grundlagentheoretische Auseinandersetzung bleibt unumgänglich, will Erwachsenenbildung entschieden gegenüber bisherigen epistemologischen Engführungen in Form von Essentialisierungen und Naturalisierungen substanzialistischer Gegenstandsbestimmungen auftreten (vgl. Schäffter 2001; Schaller 2012; Ebner von Eschenbach 2014a).

Im Folgenden wird daher die These begründet, dass bereits auf kategorialer Ebene sozialwissenschaftlicher Gegenstandskonstitution gesellschaftspolitische *Vorentscheidungen* getroffen werden, die grundlagentheoretisch begründete Erkenntnishindernisse und politische Engführungen zur Folge haben, die dann auf der Ebene empirischer Forschungsansätze nicht mehr zurückgenommen werden können und ungewollt als soziale Wirklichkeit verfestigt werden. Um diese These erhärten zu können, wird nach der Hinführung nun der Fokus zunächst auf (1) wissenschaftstheoretische Aspekte gelegt, die sich mit der Bedeutsamkeit kategorialer Klärungen von Forschungsgegenständen auseinandersetzen. Im Anschluss daran erhalten (2) drei Erkenntnishindernisse im Prozess der Gegenstandsbestimmung von Sozialraum ausführlichere Aufmerksamkeit. Mit der Thematisierung der „epistemologischen Hindernisse“ werden (3) Deutungsangebote zur Überwindung der Erkenntnisse skizziert, die in (4) einen Ausblick münden.

Wissenschaftstheoretische Aspekte

Auf der Ebene der Betrachtung von Gegenstandsbestimmungen bekommt man es mit epistemologischen Fragestellungen zu tun, womit nach Hans-Jörg Rheinberger „die Reflexion auf die historischen Bedingungen (verstanden wird; MEvE/JL), und die Mittel, mit denen Dinge zu Objekten des Wissens gemacht werden, an denen der Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in Gang gesetzt sowie in Gang gehalten wird“ (Rheinberger

2007, S. 11). Das heißt, in dieser „Historischen Epistemologie“ „(gilt) die Frage jetzt vielmehr den Bedingungen, die geschaffen wurden oder geschaffen werden müssen, um Gegenstände unter den jeweils zu bestimmenden Umständen zu Gegenständen empirischen Wissens zu machen. (...) Historisierung der Epistemologie heißt somit auch, die Erkenntnistheorie einem empirisch-historischen Regime zu unterwerfen und ihren Gegenstand selbst als einen historisch variierenden aufzufassen, anstatt ihn einer transzendenten Voraussetzung oder doch einer apriorischen Norm zu unterwerfen“ (ebd., S. 12). Vor diesem Hintergrund stehen bisherige bildungswissenschaftliche Konzepte disziplinärer Gegenstandsbestimmung unter Veränderungsdruck, weil sie vielfach nicht mehr in der Lage sind, die gesellschaftlichen Strukturveränderungen in neuartigen Praktiken ihrer disziplinären Semantik abzubilden und so auf einer theoretischen Ebene reflexiv zu begleiten (vgl. ausführlich Schäffter 2001).

Mit der Thematisierung der Unzulänglichkeit etablierter substanzialistischer Gegenstandsbestimmungen werden meist heftige wissenschaftspolitisch motivierte Abwehrreaktionen ausgelöst, was entsprechend nach schützenden Kontextbedingungen zur Unabhängigkeit wissenschaftlicher Forschung verlangt. Diese Abwehrstrategien etablierter Forschungsparadigmen, z.B. in Form von Banalisierungstaktiken, Autoritätsvorwürfen oder Ignoranz, beschreiben nur einige Möglichkeiten, sich mit der „epistemischen Widerständigkeit“ (Ebner von Eschenbach 2014a,b) auseinanderzusetzen. Bezogen auf sozialräumliche Forschungsansätze bedeutet dies, zunächst deren bisherige Selbstverständlichkeitsstrukturen offen zu legen und darüber hinaus die bisherigen epistemologischen Engführungen zu revisibilisieren. Dieses Sichtbar-machen von Noch-Unbekanntem mittels der Einnahme einer Kontingenzzperspektive macht den Forschungsgegenstand (vgl. Schäffter 2011) überhaupt erst intelligibel.

Eine Historisierung des Forschungsgegenstandes beschränkt sich somit nicht auf eine kontextimmanente Begriffserweiterung, sondern bewegt sich auf einer kategorialen Ebene der Gegenstandskonstitution. Damit beinhaltet die Kontingenzzperspektive einen Akt der produktiven Widersetzung gegenüber wissenschaftstheoretischen Einengungen eines bisher gültigen kategorialen Deutungshorizonts. Die kategorialen Überlegungen heben darauf ab, sich grundlagentheoretisch den „präempirische(n) Konstitutiva der Theoriebildung“ (Sandkühler 1990, S. 224) zu widmen. Die Aussparung oder die vorschnelle Abhandlung epistemologischer Fragestellungen in der Erwachse-

nenbildung kann sofern auch als gesellschaftspolitische Symptomatik ideologiekritisch gedeutet werden.

Wissenschaftliches Denken bildet sich nach Gaston Bachelard in der Differenz zur Alltagserfahrung, im Bruch mit dem *common sense* heraus, wodurch sich seine Bedrohlichkeit speist. Er betont, dass das „Problem der wissenschaftlichen Erkenntnis unter dem Begriff des Hindernisses angegangen werden muß“ (ebd. 1987, S. 46). Daher ist wissenschaftliches Denken zunächst „kontra-intuitiv und bewährt sich daher nicht in der Evidenz der unmittelbaren Anschauung“ (Rheinberger 2007, S. 39). Unter einer epistemologischen Perspektive verdienen die sich in der Latenz befindlichen Erkenntnisse besondere Zuwendung. Grundsätzlich betrachtet, hat das zur Folge, dass zunächst noch unverstandene, irritierende oder einzigartige Befunde und Erträge vor gegenwärtigen hegemonialen Denkmustern geschützt werden müssen, wie Bloch dies zutreffend formuliert: „(D)as Gewesene überwältigt das Heraufkommende, die Sammlung der Gewordenheiten hindert völlig die Kategorien Zukunft, Front, Novum“ (Bloch 1973, S. 6). Denn Nostrifizierungen dominanter Forschungsparadigmen, die massiv das Aufspüren alternativer (ggf. noch-„einzigartiger“) Perspektiven verhindern, insbesondere wenn neue Forschungsparadigmen sich am Horizont ankündigen, sind zu erwarten. Mit Canguilhem gesprochen: „Das Einzigartige hat seine epistemologische Rolle nicht darin, daß es sich selbst zur Verallgemeinerung darbietet, sondern darin, daß es zur Kritik der Allgemeinheit verpflichtet, der gegenüber es sich als einzigartig darstellt“ (Canguilhem 1979, S. 66f.). In dieser skizzierten Ausgangslage kommt bildungswissenschaftlicher Forschungsarbeit eine gesellschaftspolitische Entdeckungsfunktion für neue Zukünfte zu, die das „utopische Prinzip“ zum Durchbruch gelangen lassen können, indem Möglichkeitsräume für bisher *noch* „nicht gelebtes Leben“ (vgl. Bloch 1973) in ihrer Potentialität verfügbar gemacht und behalten werden.

Erkenntnishindernisse im Umgang sozialräumlicher Forschungen

Eingedenk der wissenschaftstheoretischen Überlegungen rücken in der Beobachtung sozialräumlicher Forschungsarbeiten in der Erwachsenenbildung insbesondere drei Erkenntnishindernisse in den Fokus, die maßgeblich Erkenntnismöglichkeiten einschränken. Die Erkenntnispotentialität sozial-

räumlicher Fragestellungen kann erst ihre Produktivität entfalten, sofern die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis (und natürlich deren Grenzen) nicht bereits im Vorfeld von sozialräumlichen Forschungsvorhaben verschüttet werden, z.B. durch eine quasi ‚natürliche‘ „Alltagsmetaphysik“ oder „reifizzierende Verräumlichung des Sozialen“ (Lippuner/Lossau 2005, S. 51). Folgende Bezugnahmen im sozialräumlichen Diskurs der Erwachsenenbildung sind deshalb legitimationsbedürftig:

- a) territoriales Raumverständnis
- b) „View from Nowhere“
- c) Kopplung von Sozialraum und „informelles Lernen“

Insbesondere die mitgeführte unhinterfragte Normativität dieser Erkenntnishindernisse, deren (vor allem epistemologische und politische) Implikationen und ihre Interferenz verlangen geradezu nach „epistemischer Widerständigkeit“ (Ebner von Eschenbach 2014a/b).

(a) Territoriales Raumverständnis

Mit der rhetorischen Frage, warum mit dem Präfix „sozial“ bzw. mit dem Begriff „Sozialraum“ gearbeitet wird, wenn ein physikalisches Raumverständnis Verwendung findet, weisen Kessl und Reutlinger (2010, S. 25) darauf hin, dass wissenschaftliche Forschung Gefahr läuft, bestehende Begriffe und Konzepte aus alltagssprachlichen und alltagsweltlichen Zusammenhängen unreflektiert aufzunehmen. Die dabei nicht hinreichende Auseinandersetzung mit den mitgedachten Grundannahmen und eine fehlende Verständigung über implizit Mitgeführtes in den Denk- und Sprachstrukturen engen Erkenntnispotentialität im Vorfeld ein (vgl. Elias 1991, S. 119).

Dass mit Raum im Alltagsverständnis an ein physikalisch-materiales Territorium gedacht wird, erscheint nicht außergewöhnlich (vgl. Löw 2001, S. 24ff.; Schroer 2006, S. 29ff.). In der sozialgeographischen Raumdiskussion arbeitet Antje Schlottmann die Bedeutung alltagssprachlicher Formulierungen heraus und problematisiert diesen Befund für wissenschaftliche Forschungen: „Epistemisch subjektive oder epistemisch objektive Tatsachen werden im alltäglichen Sprachgebrauch und daran anschließenden perlokutionären Akten wie ontologisch objektive behandelt. Dadurch erhalten sie einen Status, der sie unverhandelbar, quasi ‚natürlich‘ erscheinen lässt“ (Schlottmann 2013, S. 199). Diese Alltagsmetaphysik erschwert es,

prozessuale Strukturen in den Blick zu nehmen und erfordert es, sich von der Suggestion eines objektiv Gegebenen zu verabschieden.

Gleichwohl, so Schlottmann weiter, sei die „allgemeine Gepflogenheit, von den Dingen zu reden, als seien sie, oder genauer, als existierten sie unabhängig vom Beobachter“ (Schlottmann 2013, S. 189), im Alltag nicht problematisch. Vielmehr wird dadurch erst kommunikative Anschlussfähigkeit ermöglicht und gesichert, weshalb wissenschaftliche Forschung diese Ontologisierung im Alltag nicht zurückweist, sondern sie präziser fokussieren sollte. In dieser Hinsicht betont Werlen zugleich die Schwierigkeit, „soziale und räumliche Dimensionen des menschlichen Handelns theoretisch-konzeptionell zu fassen“ (Werlen 2005, S. 16), da diese Versuche „in aller Regel zu reduktionistischen Repräsentationen des Sozialen führten“ (ebd.).

Die Verschleierung des sozialen Konstruktionscharakters von Sozialräumen durch die unhinterfragte Übernahme alltagssprachlicher Deutungen in wissenschaftlicher Tätigkeit und der damit verbundenen Setzung eines absoluten Raumverständnisses weist darauf hin, dass soziale Prozesse wie in einem „Containermodell von Gesellschaft“ beschrieben werden (vgl. Werlen 2005; Rau 2013, S. 61), wodurch Handeln als präskriptiv konzeptionalisiert wird. Diese Verdinglichung von Sozialraum kritisiert Werlen als „Überstrapazierung des Materiellen“ (Werlen 2005, S. 18), wonach „Erklärungen des Sozialen (zwingend) in die Nähe vulgär-materialistischer Argumentationsmuster (geraten)“ (ebd.).

Das als physikalische „Gegebenheit“ aufgefasste Sozialraumverständnis in der Erwachsenenbildung evoziert neben der „Territorialisierung von Sozialität“ zusätzlich sukzessiv Selbstverständnisse, die sich zunehmend resistent gegenüber Kontingenzrevisibilisierung zeigen (vgl. Schöffter 2011). Denn durch die Übernahme von „native views“ auf Forschungsgegenstände und deren affirmative Bestätigung durch einen naiv-realistischen Empirismus (vgl. Sandkühler 2009, S. 43f.) zeigt sich die Stabilisierung vorherrschender normativer hegemonialer Denkmuster, die bereits die Bedingungen der Möglichkeiten für die Erkennbarkeit alternativer Perspektiven eliminieren.

(b) „View for Nowhere“

Im Zusammenhang mit sozialräumlicher Forschung „scheint eines der Hauptprobleme darin zu liegen, wie man das diffuse Gebilde ‚Sozialraum‘ denn am besten mit Zahlen messbar und damit handhabbar machen kann.

(...) Das heißt, in den Mittelpunkt gerät die Frage um die quantitative Ausdehnung des ‚Sozialraums‘“ (Reutlinger 2005, S. 87). Diese häufig gewählte Variante zur Bestimmung des Sozialraums behebt allerdings nur „scheinbar“ das Hauptproblem, wenn sie verabsolutiert wird (vgl. Werlen 2005, S. 18). Im Falle der Absolutsetzung einer solchen verobjektivierenden Sicht – eines „Views from Nowhere“ (Nagel 2012) – befindet sich die Beobachtungsposition außerhalb des räumlichen Kontextes, der ihr als leeres Koordinatensystem eines „Containers“ gegenüber-steht, zu dem sie sich in ihrer Gesamtheit machtvoll kontrollierend in Beziehung setzen kann und somit über den Raum als Objekt ihrer Wahrnehmung scheinbar unbeteiligt verfügt. „Der wichtigste Aspekt jeder Form der Containerisierung (...) besteht darin, dass irgendeine Gegebenheit als Inhalt eines Behältnisses thematisiert wird. Dabei wird dem Behältnis ‚Raum‘ ein eigenständiger Status zugewiesen, der neben den Gegenständen an und für sich existiert und auf diese Gegenstände eine besondere Wirkkraft ausübt“ (Werlen 2005, S. 20). In diesem Beziehungsmodus wird Sozialraum veräußerlicht und verdinglicht.

Die Übernahme einer (oftmals) „stadtsoziologische(n) Logik des Schneidens von Territorien anhand von strukturellen ‚objektiven‘ Daten“ (Reutlinger 2005, S. 88) erhält hiernach eine prominente Stellung, „ohne dass hinterfragt wird, was dies für Konsequenzen für die Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe hat“ (ebd.). Reutlingers Rekurs auf die Kinder- und Jugendhilfe ist topologisch auf Erwachsenenbildung problemlos zu übertragen. Diese hergestellten „natürlichen Sozialräume“ im „objektiven Vermessungsprozess“ beschreiben die Legitimationsgrundlage für Interventionsvorhaben. Eine derartige Herangehensweise an Sozialräume ist dadurch charakterisiert, dass Territorien als „soziale Brennpunkte“, „Quartiere“ oder „Problemviertel“ bezeichnet werden.

Am Beispiel „Sozialer Brennpunkt“ wird das zentrale Problem des „Views from Nowhere“ sehr deutlich: „Ein Kernproblem, das mit der Konzeption ‚Soziale Brennpunkte‘ verbunden zu sein scheint, liegt offensichtlich darin begründet, dass Lösungen gesucht werden für etwas, was man als Problem definiert, das aber nicht existiert, wofür man es hält: als ein Raumproblem, das mit räumlichen Maßnahmen behoben werden kann“ (Werlen 2005, S. 33). Und Werlen fährt fort, dass „(e)rdräumliche Formen so genannter ‚sozialer Brennpunkte‘ konsequenterweise nicht als räumliche Probleme zu behandeln (sind)“ (ebd.).

Sofern Erwachsenenbildung in ähnlicher Weise „Sozialräume“ in dieser Form zu identifizieren und zu erschließen versucht, verfällt sie in eine „substantialistische Metaphysik“, die nicht nur aus epistemologischer Perspektive hoch problematisch ist. Die Leugnung und Verschleierung des Perspektivcharakters, die im „View from Nowhere“ enthalten sind, beschreiben eine machtvolle Variante, die ihren Objektivierungsprozess in der Latenz behält.

(c) *Sozialraum und „informelles Lernen“*

Ein drittes Erkenntnishindernis umfasst die Territorialisierung spezifischer Lernformen. Dass Lernen zunächst immer an einen Ort gebunden stattfindet, bedarf keiner weiterführenden Diskussion. Vielmehr von Interesse erscheint vor diesem Hintergrund, in welcher Form Diskurse zu „Lernorten“ (vgl. u.a. Nuissl 2006; Egger 2008), zum „informellen Lernen“ (vgl. u.a. Overwien 2009; kritisch dazu Schäffter 2001: Kap. 6) und zu Sozialraum miteinander in Beziehung gebracht werden.

Auf der Grundlage eines „tiefenontologischen“ Verständnisses von Sozialraum (vgl. Werlen 2009, S. 371) erfolgt dessen erdräumliche Verortung außerhalb von oder als exklusiver Bereich in der sog. institutionalisierten Erwachsenenbildung (vgl. kritisch dazu u.a. Schäffter 1999). Einerseits wird implizit darauf abgehoben, dass in Erwachsenenbildungseinrichtungen und deren Räumen die auf Dauer gestellte Organisation von Lehren und Lernen eines ihrer Wesensmerkmale sei. Diese Implikation verstärkt den Eindruck, dass an diesen Orten der Erwachsenenbildung „formales bzw. non-formales Lernen“ aufzufinden sein muss. Andererseits wird das Lernen außerhalb von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wo bemerkenswerterweise keine Institutionalisierungsprozesse ausgemacht werden bzw. nur nachrangige Beobachtung erhalten (vgl. Wittpoth 2009, S. 15f.), als „informelles Lernen“ in Sozialräumen verstanden.

Unabhängig von der starken Polarisierung der beiden Lernkontexte „formal – informell“ in dieser schematischen Entgegensetzung, die sich dadurch ihrer analytischen Potentialität beraubt, soll betont werden, dass die Verkopplung von „informellem Lernen“ und Sozialraum hoch begründungsbedürftig ist. Warum sollen Lernprozesse nur in Sozialräumen informell sein? Wird nicht auch in institutionalisierten Kontexten jenseits der Lehrangebote „informell“ gelernt (z.B. in Abgrenzung zu den Lehranforderungen oder in Pausen) (vgl. Ludwig 2001, S. 37)? Und anders herum: Existieren nicht auch

jenseits von Erwachsenenbildungsinstitutionen institutionalisierte Lehrstrukturen in Sozialräumen, die Lernen unterstützen oder auch fordern (z.B. in sozialen, kulturellen, sportlichen oder politischen Initiativen; vgl. auch den Diskurs zur entgrenzten Pädagogik und dessen Kritik (Schäffter 1999))? Die Verbindung von „informellem Lernen“ mit einem realräumlichen Verständnis von Sozialraum (als Orte außerhalb der Bildungseinrichtungen) scheint eine Engführung zu sein, die das Bildungspotential von Sozialräumen nicht umfassend in den Blick nimmt.

Überwindung der Erkenntnishindernisse

Die Betrachtung der angeführten epistemologischen Hindernisse in ihrer Interferenz lässt ein Machtpotential erkennen, welches durch die unhinterfragte Normativität des „alltäglich Faktischen“ geschützt wird. Das bedeutet, dass die Latenz der Erkenntnishindernisse nicht nur epistemologische Potentialität einschränkt, sondern dass darüber hinaus auch politische Entscheidungen mitbestimmt, verfestigt und vor allem legitimiert werden. Forschungsvorhaben, die diese unhinterfragte Normativität mittragen, handeln hiernach hoch politisch und müssten demnach ihre Position legitimieren. Für sozialräumliche Forschungen zeigen sich die drei Bezugnahmen als bedeutsame Bedingungen der Möglichkeit, eine etablierte hegemoniale (Raum-) Ordnung sublim zu unterstützen, weshalb mit einem (a) relationalen Raumbegriff sowie mit der Einnahme einer (b) Binnenperspektive Möglichkeiten zur Überwindung dieser Erkenntnishindernisse vorgestellt werden.

(a) *Relationaler Raumbegriff*

Die Berufung auf einen relationalen Raumbegriff – zum Großteil in Anschluss an Löw (2001) – in sozialräumlichen Forschungen gehört bereits zum guten wissenschaftlichen Ton, wenngleich daraus nicht zwangsläufig eine Diskussion kategorialer Überlegungen zu folgen scheint. Um also der „fatalen Verwechslung“ (Zierhofer) der Vorstellung eines absolutistischen Raumverständnisses als Sozialraum zu entkommen, bietet der relationale Raumbegriff epistemologisch sehr hilfreiche Unterscheidungen an: Ein relationaler Raumbegriff beschreibt hiernach die Beziehung zwischen einer materialen (absoluten) und einer sozial-konstruierten (relativen) Raumdimension, wobei keiner Seite ein Primat zukommt.

Mit der Akzeptanz dieses Wechselverhältnisses und der Abstandnahme von einseitigen Verabsolutierungen plädieren Kessl/Reutlinger (2009) daher für das komplementäre Konstitutionsverhältnis beider Dimensionen des Raumbegriffs. Sie sprechen von einer „materialen Relationalität des Sozialraums“ bzw. von einem „relational-materialen Begriff des Raums“ (Kessl/Reutlinger 2009, S. 202) und grenzen sich damit deutlich von einem ontologisierenden konstruktivistischen Solipsismus ab, demzufolge „die Welt“ ausschließlich „im Gehirn“ stattfindet. Sie verdeutlichen ihr Konzept einer „materialen Relationalität“ – sich auf Georg Simmel beziehend – am Phänomen der Staatsgrenze: „Die Staatsgrenze ist somit selbst ein räumlicher Ausdruck sozialer Prozesse. ‚Nicht die Länder, nicht die Grundstücke, nicht der Stadtbezirk und der Landbezirk begrenzen einander; sondern die Einwohner und Eigentümer üben die gegenseitige Wirkung aus‘, so stellt der Soziologe Georg Simmel in seinen raumsoziologischen Überlegungen bereits 1903 fest (Simmel 1995, 228)“ (Kessl/Reutlinger 2009, S. 198). Allgemeiner formulieren sie: „Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte)“ (Kessl/Reutlinger 2009, S. 199f.). Vor diesem Hintergrund folgt daraus, dass „Überlegungen zum Raum sich daher immer auch mit den manifestierten Raumordnungen zu beschäftigen (haben), das heißt mit den räumlichen Arrangements, die historisch entwickelt wurden und dadurch aktuell soziale Prozesse in einer bestimmten Weise beeinflussen (...)“ (Kessl/Reutlinger 2009, S. 201). Ob die von Kessl und Reutlinger vorgeschlagenen Formulierungen „materiale Relationalität“ und „relational-materialer Begriff“ günstig gewählt sind, sei dahingestellt. Da mit „Relationalität“ bereits der Vollzug beider Raumverständnisse angezeigt wird, erscheint die Betonung der materialen Dimension vielmehr dem Umstand geschuldet zu sein, dass der sich entwickelte „Raumexorzismus“ durch die Betonung des Materiellen auch sprachlich zu verdeutlichen versucht wird.

(b) *Binnenperspektive und Lernen*

Mit der Diskussion der Hintergrundannahmen eines „View from Nowhere“ und der offengelegten epistemologischen Schwierigkeiten bei der Erfassung von Sozialräumen wird ein Perspektivwechsel in der Forschung notwendig, der den Standpunkt der gesellschaftlichen Subjekte fokussiert, wodurch methodologisch die Binnenperspektive eingenommen wird. Mit der Einnahme

der Binnenperspektive der Akteur_innen erfolgt ein Perspektivwechsel von einem Außenstandpunkt, der äußere Einflussfaktoren auf die Subjekte objektivierend identifiziert hin zu einer milieuspezifisch bedeutungsvollen sozialen „Um-Welt“. Diese Binnenperspektive, die Sozialwissenschaftler_innen in einem sinnverstehenden Zugang auf den Forschungsgegenstand einnehmen, geht über eine noch in ihre lebensweltliche Selbstverständlichkeitsstruktur verstrickte Innensicht der Akteur_innen hinaus und rekonstruiert die Bedeutungs-, Begründungszusammenhänge der Subjekte, mit denen sie sich sozial positionieren.

Die Binnenperspektive beschreibt in ihrem Feldzugang die Relation zwischen der Innensicht der Akteur_innen und deren sozialem Kontext, wodurch die Innenperspektive überhaupt erst thematisch werden kann. Pointiert formuliert: „Nur wer den Zaun überschreitet, kennt die Bedeutung der Dinge innerhalb des Zaunes“ (Duerr 1984, S. 123). Diese doppelte Sicht einer Balancierung von „Engagement und Distanzierung“ (vgl. Elias 1987) braucht jedoch kein exklusives Vorrecht von Sozialwissenschaft zu bleiben (vgl. Kellner/Heuberger 1999; Ludwig 2002; Wiesing 2009).

Mit Einnahme der Binnenperspektive wird die Pluralität der verschiedenen sozialen Raumkonstitutionsprozesse der Akteur_innen erkennbar. Die objektivierende Perspektive eines „Views from Nowhere“, für die Identifizierung von „Nicht-Teilnehmenden“ oder „Bildungsfernen“, erfährt an dieser Stelle ihre heuristische Unzulänglichkeit. Das unhinterfragte Festhalten am „View from Nowhere“ unterschlägt, dass sich die soziale Umwelt aufgrund ihrer hohen Komplexität in ihrer „strukturellen Potentialität“ sehr unterschiedlich von den Akteur_innen aktualisieren lässt, je nachdem, unter welchen gesellschaftlichen Rahmungen und unter welchen subjektiven Voraussetzungen sie von den Menschen handelnd erschlossen werden kann. Mit ihren so vorgenommenen sozialen Positionierungen emergieren die Beteiligten eine sozialräumliche Ordnung, die dann auch für Forschung als Binnenperspektive sichtbar wird.

Ausblick

Der Perspektivwechsel (von einer objektivierenden Außensicht hin zu einer sozialraumerschließenden Binnenperspektive) in der Erwachsenenbildungswissenschaft offeriert den Akteur_innen in ihren Sozialräumen Chancen für die Wiederaneignung von Welt. Indem Wissenschaft Selbst-

Objektivierungen transparent macht, bietet sie Ausgangspunkte für Selbst- und Weltverständigungsprozesse der beteiligten Akteure. Diese Möglichkeit lässt sich von einem pädagogischen Außenstandpunkt her nicht erkennen, sondern nur in der Rekonstruktion der widerständigen Handlungsvollzüge der Betroffenen *mitvollziehen*.

Der von Kessl und Reutlinger kategorial als „materiale Relationalität“ gefasste Raum umfasst soziale Zusammenhänge als sozialräumlich-symbolische Bedeutungshorizonte, die sich immer wieder von neuem materialisierend objektivieren. Diese permanente (Re)Materialisierung darf für Forschung nicht unberücksichtigt bleiben, wenn sie bekannte Erkenntnisgrenzen überschreiten und Ausgangspunkte für Bildungsprozesse schaffen will. Die Kategorie Sozialraum stellt aufgrund des permanent oszillierenden Wechselspiels eine emergente Ordnung *apriori* dar und ist immer schon Ergebnis eines kollektiven Handlungsprozesses innerhalb der Lebenswelt sozialkultureller Milieus (vgl. Ludwig 2012: 24). Somit „west“ Sozialraum nicht unabhängig von den Akteur_innen vor sich hin und wartet auch nicht als objektive Gegebenheit darauf, von außen „entdeckt“ zu werden (vgl. u.a. Löw 2001, S. 15). Mit diesem wissenschaftstheoretischen Rahmen lässt sich die alltagsweltlich unterstellte Substantialität in ihrem historischen und kontingenten Konstitutionscharakter auflösen.

Durch den Rückgriff auf eine Forschungsperspektive als Binnenperspektive vom Subjektstandpunkt aus kann Erwachsenenbildungswissenschaft sowohl Theorien prozessieren als auch den Akteur_innen sozialräumliche Konstitutionsprozesse für reflexive Lernprozesse transparent und verfügbar machen. Diese Konstitutionsprozesse sind mit den Prozessen der sozialen Positionierung (Bourdieu) eng verbunden. Auf diese Weise können sozialräumliche Forschungsperspektiven Selbst- und Weltverständigungsprozesse der Menschen, d.h. Bildungsprozesse unterstützen. In der Bereitstellung dieser Bedingungen der Möglichkeit für Bildungsprozesse liegt die besondere Relevanz sozialräumlicher Forschungsperspektiven für die Erwachsenenbildungswissenschaft. Für eine sozialräumlich orientierte Bildungsforschung, in der Handlungsräume und „Bildungsräume“ (vgl. Ludwig/Petersheim 2004; Ludwig 2012) im Verlauf lebensbegleitenden Lernens in den Blick geraten sollen, wird es daher darauf ankommen, sich bewusst auf die Binnenperspektive der Subjekte einzulassen.

Literatur

- Bachelard, G. (1987): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt a.M.
- Bloch, E. (1973): Das Prinzip Hoffnung. 3 Bände. Frankfurt a.M.
- Canguilhem, G. (1979): Die epistemologische Funktion des Einzigartigen in der Wissenschaft vom Leben. In: Lepenies, W. (Hrsg.): Georges Canguilhem. Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a.M., S. 59-74.
- Döring, J./Thielmann, T. (Hrsg.) (2009): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld.
- Duerr, H.P. (1984): Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt a.M.
- Ebner von Eschenbach, M. (2014a) (i.E.): Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erste Skizze einer relationaltheoretischen Rekonzeptionalisierung, in: N.N. (Hrsg.): Freedom of movement as a human right? 6th National Conference: European Migration Network – National Contact Point Luxembourg (LU EMN NCP).
- Ebner von Eschenbach, M. (2014b): Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum. In: Girmes, R./Geschke, S. (Hrsg.): Dialog der Wissenschaften. Sich Aufgaben stellen: gemeinsam, taktvoll, verantwortlich. Münster. (erscheint voraussichtlich Ende 2014).
- Egger, R. (2008): Lernwelten als nicht beherrschbare Räume. Für eine Erwachsenenbildung der ungesicherten Diesseitigkeit im Konzept des lebenslangen Lernens. In: REPORT, Jg. 31, Heft 4, S. 43-52.
- Elias, N. (1987): Engagement und Distanzierung. In: Elias, N. (Hrsg.): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt a.M., S. 7-72.
- Elias, N. (1991): Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie. Weinheim.
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010): Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. Hamburg, S. 58-79.

- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Magazin, Jg. 20, Heft 3, S. 45-48.
- Günzel, S. (2009): Spatial Turn – Topographical Turn – Topological Turn. Über die Unterschiede zwischen Raumparadigmen. In: Döring, J./Thielmann, T. (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 219-240.
- Hard, G. (2009): Der Spatial Turn, von der Geographie her beobachtet. In: Döring, J./Thielmann, T. (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 263-316.
- Kellner, H./Heuberger, F. (1999): Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröder, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zu einer Theorie der Interpretation. Konstanz, S. 71-96.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 195-204.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Lippuner, R./Lossau, J. (2005): In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften. In: Mein, G./Riegler-Ladich, M. (Hrsg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien. Bielefeld, S. 47-64.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Ludwig, J. (2001): Die Kategorie "subjektive Lernbegründung" als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 29-38.
- Ludwig, J. (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meyer-Menck, J./Meister, J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 95-110.
- Ludwig, J. (2012): Anforderungen an Bildungsräume. Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. In: DIE Magazin, Jg. 19, Heft 3, S. 22-25.
- Ludwig, J./Petersheim, A. (2004): Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H.

- (Hrsg.): Lernen und Handeln – Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 254-270.
- Maresch, R./Werber, N. (2002): Permanenzen des Raums. In: Maresch, R./Werber, N. (Hrsg.): Raum – Wissen – Macht. Frankfurt a.M., S. 7-32.
- Nagel, T. (2012): Der Blick von nirgendwo. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (2006): Orte und Netze lebenslangen Lernens. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 69-83.
- Overwien, B. (2009): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen & Farmington Hills, S. 23-34.
- Rau, S. (2013): Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen. Frankfurt a.M./New York.
- Reutlinger, C. (2005): Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums – eine sozialgeographische Betrachtung. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 87-108.
- Rheinberger, H.-J. (2007): Historische Epistemologie. Eine Einführung. Hamburg.
- Sandkühler, H.J. (1990): Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In: Pasternack, G. (Hrsg.): Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris, S. 223-240.
- Sandkühler, H.J. (2009): Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens. Frankfurt a.M.
- Schäffter, O. (1999): Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine „optische Täuschung“. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, S. 45-69.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Schäffter, O. (2011): Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffter, B./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.):

Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung 2010 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 232-242.

Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen & Farmington Hills.

Schlottmann, A. (2013): Reden vom Raum, der ist. Zur Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In: John, R./Rückert-John, J./Esposito, E. (Hrsg.): Ontologien der Moderne. Innovation und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 189-207.

Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.

Wiesing, L. (2009): Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie. Frankfurt a.M.

Werlen, B. (2005): Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 15-36.

Werlen, B. (2009): Körper, Raum und mediale Repräsentation. In: Döring, J./Thielmann, T. (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 365-392.

Wittpoth, J. (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen & Farmington Hills.

Autorinnen und Autoren

Dipl. Päd. Franziska Bonna, Jahrgang 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literalitätsforschung, Grundbildung, Arbeitslosenforschung.

E-Mail: franziska.bonna@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Helmut Bremer, Jahrgang 1959, Professor für Erwachsenenbildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: (politische) Erwachsenenbildung, Adressaten- und Teilnehmerforschung, Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden, Bildung und soziale Ungleichheit.

E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de

Prof. Dr. Micha Brumlik, Professor emeritus der Goethe Universität Frankfurt und Seniorprofessor am Zentrum Jüdische Studien Berlin/Brandenburg. Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Religions- und politische Philosophie.

E-Mail: mbrumlik@aol.com

Malte Ebner von Eschenbach, M. A., Jahrgang 1983, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam bei der Professur Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik. Forschungsschwerpunkte: intermediäre Strukturbildung, Lernen in Zivilgesellschaft (alltagsgebundenes Lernen von Erwachsenen, Fragen zu Epistemologie, „epistemische Widerständigkeit“.

E-Mail: malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de

Dipl. Päd. Caroline Euringer, Jahrgang 1986, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literalitätsforschung, Grundbildung, Weiterbildungspolitik.

E-Mail: caroline.euringer@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Peter Faulstich, Jahrgang 1946, Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen, Bildungspolitik.

E-Mail: peter.faulstich@uni-hamburg.de