

FORSCHUNG

» Räume der (Erwachsenen-)Bildung. Andragogische Perspektiven des DGfE-Kongresses 2016

Der 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kassel fand vom 13.03.16–16.03.16 unter dem Titel „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ statt und eröffnete in unterschiedlichen Arbeitsformaten die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Raum‘. Auch im Kontext der Erwachsenenbildung kommt jüngst wieder verstärkt die Frage nach der Bedeutung von Raum auf, wobei besonders ‚symbolische und materielle Raumordnungen‘ – ‚Lernorte und ihre Gestaltung‘ – ‚Raumaneignung und raumbezogenes Handeln‘ – ‚lokale und regionale Rahmungen‘¹ diskutiert werden. Diese vielfältigen Bezüge waren auch in den DGfE-Arbeitsgruppen und -Symposien durch folgende Beiträge vertreten: „Räumlichkeit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung“ (Katrin Kraus, Christian Bernhard, Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang) – „Räume (in) der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Timm C. Feld, Wolfgang Seitter) – „Angebots- und Teilnahmestrukturen der Weiterbildung mit Fokus auf Lernorte und räumliche Indikatoren“ (Sarah Widany, Katrin Kaufmann) – „Zur Aushandlung der konstitutiven Strukturen des Bildungsraums Beratung“ (Cornelia Maier-Gutheil, Yesim Kasap Cetingök) – „Vermessung‘ raumtheoretischer Perspektiven in der Erwachsenenbildung“ (Joachim Ludwig) – „Programmplanungskulturen – differente gesellschaftliche Räume für Weiterbildung“ (Steffi Robak, Aiga von Hippel).

Exemplarisch möchte ich nun einige für die Erwachsenenbildung relevante Perspektiven des DGfE-Kongresses aufgreifen: Mit ‚inkluisiven Bildungsräumen für Erwachsene‘ befasste sich Silke Schreiber-Barsch. Sie betrachtete die pädagogische Inszenierung von Zugängen zu institutionalisierten Lernorten und stellte fest, dass Lernende mit Behinderung häufig nicht als reguläre Klientel anerkannt, sondern ihnen Sonderräume zugewiesen werden. Im Sinne der herrschenden Raumordnung gibt es von dieser Position aus nur begrenzte Möglichkeiten der Partizipation. So stellt sich die Frage: Wie ist zu vermeiden, dass ein bestimmter Umgang mit Barrieren ganze Adressatinnen- und Adressatengruppen aus der Erwachsenenbildung ausschließt? Hieran schließt Katrin Kraus an, die die ‚Kontitution pädagogischer Räume‘ in der Interaktion mit den Teilnehmenden als eine Voraussetzung von Wissensvermittlung bestimmt. Ausgewiesene Lernorte fungieren demnach als Angebot zur An-

eignung eines Ortes unter pädagogischen Vorzeichen. Neben den etablierten Formen der Erwachsenenbildung rückte Jana Trumann ‚soziale Bewegungen‘ als ‚Lern-Handlungsräume‘ in den Blick. Sie grenzte diese Räume vom

‚Sozialraum‘ als Planungsgröße und Steuerungsinstrument ab und fragte, was Subjekte überhaupt als raumkonstitutiv wahrnehmen. – Welche Themen und Wünsche also werden mit unterschiedlichen Räumen assoziiert und münden in subjektive Aneignungspraxen und damit in das Ermöglichen von Partizipation? Christine Zeuner hob ihren Beitrag ebenfalls vom vorherrschenden Verständnis der ‚Sozialraumorientierung‘ als ‚Zielgruppenarbeit im Quartier‘ ab. So ließ sich aufzeigen, wie die VHS zu ‚community development‘ beitragen könnte, wo die Community selbst zum Lerngegenstand und die politische (Selbst-)Gestaltung zum Ziel wird. Dem in gewisser Weise entgegenstehend formulierte Jürgen Wittpoth in Bezug auf soziale Welten, als ‚Freizeitwelten‘ (Fanszenen, Lauftreffs, Umweltaktivist/inn/en usw.), die These, dass es sich hier eher um ‚beschränkende Lernräume‘ handelt, da hier vor allem fraglose Gewissheiten stabilisiert und festgefügte Ordnungen reproduziert werden. Das heißt, eine Überbetonung von informellen Lernkontexten kann dazu führen, dass die Reflexionsfähigkeit der Menschen überschätzt und diesbezügliche Schwierigkeiten ausblendet werden. Jeanette Böhme verdeutlichte, wie die architektonische Ordnung von Bildungsräumen einen Spielraum möglicher Positionierungen präformiert, die in pädagogischen Sinnentwürfen und Praktiken artikuliert werden. Der Bezug auf Materialität allerdings darf laut Malte Ebner von Eschenbach nicht in einen Rückfall zum ‚Substanzendenken‘ übergehen, weshalb er davor warnt, Raum wieder als von Handelnden unabhängig, also unveränderlich, determiniert, zu betrachten.

Es bleibt damit eine Aufgabe der Erwachsenenbildung, die Kategorie ‚Raum‘ systematisch in Theorie und Praxis einzubeziehen.



Dipl.-Päd. Farina Wagner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Potsdam an der Professur für Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik

farina.wagner@uni-potsdam.de

¹ Kraus, K./Stang, R./Schreiber-Barsch, S./Bernhard, C. (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In: Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld, S. 15.