

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 35-36, 2019

Lern- und Bildungsräume



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 35-36, 2019

Lern- und Bildungsräume

HerausgeberInnen der Ausgabe:
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber und
Mag. Kurt Schmid

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01** **Editorial**
Elke Gruber und Kurt Schmid

Thema

- 02** **Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“.**
Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume
Richard Stang
- 03** **Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussionen von 1970 bis heute.**
Im Blickpunkt Lernorte Älterer
Anita Brünner
- 04** **Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt**
Peter Dehnbostel
- 05** **Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung**
als ProduzentInnen von Region
Christian Bernhard-Skala
- 06** **Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse.**
Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung
Lea Pelosi
- 07** **Lernraumgestaltung durch soziales Handeln.**
Das Chicagoer Hull House von Jane Addams
Birgit Steffens
- 08** **Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen.**
Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung?
Malte Ebner von Eschenbach und Philipp Mattern
- 09** **Die „Gestaltung von Menschen“ – Vernetzte Universitäten als Gegenpol zum Silicon Valley.**
Wohin (ver)führt die Digitalisierung?
Günther R. Burkert

10

Museum und Bildung.
Welches Wissen vermitteln Museen?
Bettina Habsburg-Lothringen

11

Lernräume in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Literatur und wissenschaftliche Rezeption
Philipp Assinger

Praxis

12

about: hackerspaces.
Von einer sich entziehenden (Selbst-)Benennungskultur
Julia Schindler

13

Makerspaces als Kreativ- und Lernräume.
Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung
Sandra Schön, Martin Ebner und Maria Grandl

14

Digitale Spiele und ihr Potenzial als Bildungs- und Lernräume
Nikolaus Staudacher

15

Schutzgebiete als innovative Lern- und Erfahrungsräume.
Streifzüge durch die Praxis
Anna Kovarovics und Daniel Zollner

16

Den Lernraum neu denken.
Das „Haus des Lernens“ an der TU Kaiserslautern als theatraler Wissens- und Interaktionsraum
Dorit Günther

17

Das „Flüchtende Café“ als interkultureller Begegnungsraum für Lern- und Bildungsprozesse.
Ein Praxisbericht
Regina Mikula und Sabine Klinger

18

Lernräume schaffen, wo kein Platz ist.
Neugestaltung von Institutszwischenräumen an der Universität Graz
Daniela Portenkirchner

Portrait

19

Bildungshäuser: Begegnungsorte von regionaler Bedeutung
Gaby Filzmoser, Franz Jenewein und Peter Jungmeier

Kurz vorgestellt

20

Warum ist dieser (Lern-)Raum nur so offen?
Das Grazer Open Learning Center – Raum für Bildung
Ruth Unger

Rezensionen

21

Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken.
Klaus Rummeler (Hrsg.)
Birgit Aschemann

22

Soziale Welten der Erwachsenenbildung.
Petra H. Steiner
Stefan Vater

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Elke Gruber und Kurt Schmid

Gruber, Elke/Schmid, Kurt (2019): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lernräume, Bildungsräume, Lernorte, Entgrenzung, Pluralisierung, Bildungsprozesse, informelle Lernprozesse, Bildungshäuser, selbstgesteuertes Lernen, kollaboratives Lernen, Lehr-Lern-Prozess, Lernortdiskussion, Dritter Ort

Kurzzusammenfassung

Mit dem Prinzip des Lernens über die gesamte Lebensspanne eines Menschen ist nicht nur eine Pluralisierung von Lernkontexten und Bildungsräumen verbunden, die weit über klassische Lernorte, Lernthemen und zeitliche Festschreibungen hinausgeht, sondern auch eine Bedeutungszunahme informeller Lernprozesse. Auch hat die allseits konstatierte Digitalisierung die Diskussion um neue Lernkontexte erweitert und dynamisiert, sodass sich aktuell der Fokus bei der Frage nach Lernräumen hauptsächlich auf digitalisierte Formen richtet. Was also macht einen „Ort“ zum tatsächlichen Lernort, wo sich Bildung im Sinne einer reflexiven Durchdringung von Welt entfalten kann? Theoriegeleitet, forschungsbasiert und praxistauglich lotet die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) aus, wie sich das Spannungsfeld zwischen Entgrenzung und Verortung, zwischen Pluralität und Spezifität aktuell gestaltet, welche örtlichen und räumlichen Dimensionen sich für Lern- und Bildungsräume eröffnen, welche Möglichkeiten – aber auch Gefahren und Grenzen – mit dieser Pluralisierung für die Erwachsenen- und Weiterbildung verbunden sind. Im Zentrum steht dabei immer das Subjekt in seinen vielfältigen lebensweltlichen Bezügen und Lernanlässen – und damit auch unterschiedlichsten Lernorten und Bildungsräumen. Die Beiträge selbst spannen einen reichen Bogen vom Rückblick auf das sozialräumliche Konzept des Hull House von Jane Addams im 19. Jh. über Schutzgebiete als Lern-, Erfahrungs- und Experimentierräume, Makerspaces und Hackerspaces bis hin zum „Flüchtenden Café“. Hinterfragt wird nicht nur, ob die altherwürdigen Universitäten schützenswert sind, sondern auch, ob die Erwachsenenbildung nicht schon längst in eine „Raumfalle“ getappt ist. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Elke Gruber und Kurt Schmid

In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird mittlerweile mit großem Selbstverständnis von einer räumlichen, zeitlichen und örtlichen Entgrenzung des Lernens ausgegangen. Dem liegt die anthropologische Annahme zu Grunde, wonach der Mensch nicht nicht-lernen kann. Im Umkehrschluss heißt das: Menschen lernen immer und überall – bewusst und unbewusst, gewollt und ungewollt. Mit dem Verweis auf das lebenslange Lernen wird diese Entgrenzung auch auf konzeptioneller und bildungspolitischer Ebene festgeschrieben.

Tatsächlich gehen die Ursprünge der Erwachsenenbildung im Kontext von Aufklärung und Industrialisierung auf vielfältige Lernorte und Bildungskontexte zurück. Ob in Museen, Vereinen, Salons, Parteien, Bibliotheken, Volkshochschulen, Fortbildungskursen, am Arbeitsplatz oder in der Familie – Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich historisch auch über ihre Räume definiert. Wobei der Begriff des Raumes über den des Ortes hinausgeht, er nimmt neben geographischen und auf Gebäude bezogenen Dimensionen auch die symbolischen und sozialen Beziehungen in den Blick. So gesehen hat sich in den letzten Jahren, angestoßen durch die Diskussion um neue Lernkulturen und neue Lernwelten, eine sehr weite, entgrenzte Sicht auf Lernräume und -umgebungen entwickelt. Dies spiegelt sich auch in der Forschung wider.

Ein breites Spektrum an Fragestellungen wird in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen behandelt. So beschäftigt sich naturgemäß die Mediendidaktik seit vielen Jahren mit der Analyse und Gestaltung von Lernräumen. In einem Sammelband geht es unter anderem um Formen und Ausprägungen aktueller – physischer wie digitaler – Lernräume, um Spielräume im doppelten Sinne, um Raumwechsel

und Zwischenräume, aber auch um Eigenräume und Freiräume sowie um virtuelle Lernorte und die damit verbundenen Aneignungsprozesse (siehe Rummler 2014). Die Erziehungswissenschaft steuert ihrerseits einen umfangreichen Band zum Thema „Räume für Bildung – Räume der Bildung“ zur Diskussion bei, in dem Beiträge zum gleichnamigen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von 2016 versammelt sind (siehe Glaser et al. 2018).

Gleichzeitig erweist sich, dass Bildung als reflexive Auseinandersetzung mit sich, den Anderen und der Welt eine gewisse Verortung braucht, um „wirken“ zu können. Die Erwachsenenpädagogik spricht in diesem Zusammenhang von einer „räumlichen Verbundenheit“, die wesentlich zum Gelingen von Bildungsprozessen beiträgt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Wenn Leben und Arbeiten mit Lernen immer stärker „zusammenfallen“, sich die Bereiche durchdringen und wechselseitig inspirieren, was macht dann einen Ort zum tatsächlichen Lernort, wo sich Bildung im Sinne einer reflexiven Durchdringung von Welt entfalten kann?

Entscheidend ist das Framing – die Rahmung, in der Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. Das heißt,

das soziale Setting definiert und determiniert die unterschiedlichen Dimensionen und Qualitäten von Lernorten und Bildungsräumen. Am Beispiel des Lernortes „Bildungshaus“ kann dies illustriert werden. So können sich Teilnehmende mit einem Buch in den Park oder eine Leseecke zurückziehen, um zu lesen (autonomes, selbstorganisiertes Lernen). Seminarräume, Werkstätten und Labore hingegen ermöglichen es, unter Begleitung eines Lehrenden oder einer Moderatorin, in der Gruppe zu lernen, zu experimentieren oder auch Dinge herzustellen oder sich zu erproben (soziales Lernen, Erfahrungslernen, Problem-Based Learning). Üblicherweise werden gerade in Bildungshäusern verschiedene Lernorte, -formen und -medien miteinander kombiniert und vernetzt (kollaboratives Lernen, selbstgesteuertes Lernen). Darüber hinaus kann ein Bildungshaus Drehscheibe und Impulsgeber für Kommunikations- und Entwicklungsprozesse in einer Region sein (regionales Lernen, Community Education).

Ein weiterer wichtiger Aspekt dessen, was einen Ort zu einem Lernort macht, ist die Tatsache, dass es für Lernprozesse immer eines Gegenübers bedarf. Das können Menschen bzw. Lebewesen sein (z.B. soziales Lernen in Gruppen, tiergestütztes Lernen), aber auch Dinge, Symbole und Artefakte (z.B. Kunstwerke, Natur, Theater, Arbeit), es können aber auch „geronnene“ Gedanken von anderen (z.B. Bücher, Musik, Videos) oder von mir selbst (ich kann nachdenken, reflektieren) sein.

Wie sich das Spannungsfeld zwischen Entgrenzung und Verortung, zwischen Pluralität und Spezifität aktuell gestaltet, welche örtlichen und räumlichen Dimensionen sich für Lern- und Bildungsräume eröffnen, welche Möglichkeiten – aber auch Gefahren und Grenzen mit dieser Pluralisierung für die Erwachsenen- und Weiterbildung verbunden sind, wird in dieser Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) theoriegeleitet, forschungsbasiert und praxistauglich ausgelotet.

Die Vielzahl an Einreichungen zeigt zum einen, wie aktuell und relevant das Thema für die Erwachsenen- und Weiterbildung ist, zum anderen entfaltet es einen Diskursraum, der in den nächsten Jahren verstärkt auch kritisch zu „bespielen“ ist. Die HerausgeberInnen und die Redaktion haben sich deshalb entschlossen, eine (nunmehr vorliegende) Doppelausgabe zu gestalten.

Zu den Beiträgen

Richard Stang liefert in seinem Beitrag einen schlaglichtartigen historischen Abriss über Bildungsbauten und (Lern-)Räume sowie einen Diskurs darüber. Als „Arenen der Vermittlung“ bestimmt die räumliche Konstitution den Lehr-Lern-Prozess entscheidend mit. Stang zufolge waren es oftmals gesellschaftliche Umbrüche, die die Auseinandersetzung mit der Raumthematik notwendig machten. Für den deutschsprachigen Raum auffallend ist jedoch die rudimentäre wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen des Baus von Erwachsenenbildungsbauten und von erwachsenengerechten Lernräumen. Stang moniert das Fehlen einer fundierten Auseinandersetzung, wie digitale Lernräume in der Erwachsenenbildung sinnvoll gestaltet werden sollen, damit dem Bedürfnis der Menschen nach einer Verortung im physischen Raum entsprochen werden kann.

Anita Brünner gibt einen gerafften Überblick über die Lernortdiskussion(en) im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren. Für die Erwachsenenbildung kennzeichnend ist dabei die Pluralität der Lernorte – die Bandbreite reicht von institutionellen (organisierten) bis außerinstitutionellen (informellen) Lernorten. Obzwar Lernen immer schon innerhalb und außerhalb klassischer Bildungseinrichtungen erfolgte, wurde das nicht-institutionelle (informelle) Lernen erst seit Ende der 1990er Jahre in den Fokus genommen. Bemerkenswert ist jedoch, dass vielfach empirische Befunde aus subjektbezogener Perspektive fehlen. Brünners folgelogisches Plädoyer lautet daher, den institutionengebundenen (formalisierten) Zugang zur Erforschung von Lernorten durch eine offenere organisationstheoretische und vor allem subjektbezogene Perspektive zu ergänzen; somit der „Außendefinition“ von Lernorten eine „Innenperspektive“ (subjektive Interpretation und Wahrnehmung) gegenüberzustellen.

Im Fokus des Beitrags von **Peter Dehnbostel** stehen der Lernort Betrieb und die Frage, inwieweit sowie auf welche Weise die Digitalisierung der Arbeitswelt insbesondere informelles und nichtformales Lernen als Lernarten forciert und betriebliches Lernen grundlegend verändert. Dehnbostel zufolge wird Lernen zunehmend konstitutiver Bestandteil (digitaler) Arbeit, als technologische und arbeitsorganisatorische

Trends den Prozess-, Reflexions- und Lerncharakter betrieblicher Arbeit forcieren. Seit Jahren sind eine Pluralisierung, Ausdifferenzierung und Entgrenzung von betrieblichen Lernorten beobachtbar: Neben dem Lernort Betrieb (im Rahmen von Praktika, E-Learning, Coachings, duale/berufsbegleitende Studien) wird zunehmend der Arbeitsplatz selbst ein Lernort (Qualitätszirkel, Lerninseln, Online-Communities). Auch die Digitalisierung schafft virtuelle Lernorte und verändert die bestehenden physischen. Betriebliche Selbstlernarchitekturen und Lernortkooperationen können dabei als gleichlaufender Prozess der Reorganisation betrieblichen Lernens aufgefasst werden. Der Outcome dieser Trends ist nur schwer abschätzbar: Auffallend ist jedenfalls der hohe Grad an Selbstbestimmung und Selbststeuerung (und somit auch von Lern- und Bildungsoptionen) – diese sind jedoch zugleich eingebettet in vorgegebene ökonomische Zielsetzungen und Verwertungsinteressen.

Die Diskussion um Lern-/Bildungsräume bezieht sich zumeist auf Lernorte und Gebäude. Der Beitrag von **Christian Bernhard-Skala** skizziert einen anderen Blickwinkel, jenen der Region. Regionale Bildungsräume sind als Schnittstelle zwischen Organisation und Politik aufzufassen, in denen Bildungsmöglichkeiten auf einer Meso- bzw. Meta-Ebene (also „oberhalb“ einzelner Organisationen) organisiert (koordiniert, gesteuert geplant) werden. Auffallend ist, dass sich der Raum-(Regions-)Begriff durchwegs auf eine territoriale Verwaltungseinheit bezieht. Bildungsorganisationen (re-)produzieren dabei Regionen in dreifacher Hinsicht: administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten. Exemplarisch werden diese Überlegungen an den Euro-Grenzregionen „Großregion SaarLorLux“ und „Euregio Neiße-Nysa-Nisa“ verdeutlicht.

Lea Pelosi zufolge ist reflexives Lernen immer auf einen sozialen Raum bezogen. Denn Selbstverständnis ist sozial bedingt. Aus philosophischer, bildungstheoretischer und erwachsenenbildungspraktischer Perspektive zeigt die Autorin, dass konkrete Reflexionshandlungen einen sozialen Raum eröffnen und gestalten, der zu einem Lernraum wird, wenn die Reflexion auf einen Lernanlass, ein Lernziel oder eine angestrebte Wirkung bezogen ist. Reflexives Lernen wird damit in besonderer Weise

einem handlungs- und kompetenzorientierten Lernen gerecht, das sich im Spannungsfeld zwischen Selbststeuerung, Bildung und Anforderungsbezug bewegt.

Birgit Steffens gibt einen Einblick in die Arbeit des Chicagoer Settlementhauses Hull House im ausgehenden 19. Jahrhundert. Skizziert werden neben dessen Ausrichtung und Rezeption auch das soziale Raumverständnis dessen Gründerin Jane Addams (1860-1935). Für Addams war Raum ein möglicher Ort kollaborativen Lernens. Entsprechend der Offenheit des sozialräumlichen Konzeptes von Hull House und dessen Ausrichtung an den Bedürfnissen der NachbarInnen als potenzielles Klientel entwickelte sich dieser Lernraum reziprok zum umliegenden Sozialraum. Hull House bietet somit auch heute noch relevante Anknüpfungspunkte und Impulse für die aktuelle Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich.

Einen theorie- und erkenntniskritischen Blick auf die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen werfen **Malte Ebner von Eschenbach** und **Philipp Mattern**. Mit Bezug auf die relevanten wissenschaftstheoretischen Publikationen zu diesem Themenfeld argumentieren sie, dass relationale Raumbegriffe nicht ausreichen, um der „Raumfalle“ (also der Container-Vorstellung von Räumen) zu enttrinnen. Vielmehr regen sie zu einer fundierten Auseinandersetzung mit der „schwierigen Frage des Zusammenhangs von Physischem und Sozialem“ an – sich somit konkret mit der Manifestation von Lernorten und Bildungsräumen zu beschäftigen.

Dem Einfluss digitalisierter Lehr- und Lernformen auf die „klassische Universität“ als (Lern-)Raum widmet sich **Günther R. Burkert**. Der Beitrag spannt einen weiten Bogen von Universitäten als Orte des Austausches von Arbeitswelt und Bildung hin zur Frage nach den Parametern eines (erfolgreichen) Umgangs mit der Digitalisierung des Lernens sowie dessen aktuellen Ausgestaltungen/Anwendungen (bspw. Gamification, Videochat-Bootcamps, Online-Uni Udacity). Fazit des Autors: Vermittlung von Wissen braucht nach wie vor persönlichen Kontakt. Demokratisierung des Wissens bzw. ein „Menschenbild der Selbstständigkeit“ ist weiterhin eine anstrengenswerte Mission für Universitäten.

Museen zählen wie Bibliotheken oder Volkshochschulen zu den klassischen Lokalitäten des Lernens. Der Beitrag von **Bettina Habsburg-Lothringen** wirft einen historisch-chronologischen Blick auf Kontinuitäten und Wechsel im (Selbst-)Verständnis und in den Aufgabenzuschnitten der Museen seit ihrer Gründung. Sie waren und sind nicht nur wichtige Orte der Wissensvermittlung und -popularisierung sowie des kulturellen Gedächtnisses, sondern gerade auch Ort kritischer Öffentlichkeit und somit auch gefordert, selbstkritisch ihre Rolle als Meinungsbildner zu hinterfragen.

Lernräume werden zwar in der Erwachsenenbildung vielfältig rezipiert – sind jedoch **Philipp Assinger** zufolge theoretisch schwach abgesichert. Selbst der Begriff „Lernraum“ wird unterschiedlich verstanden und konzeptionell gefüllt. Der Beitrag gibt einen Überblick zur aktuellen Literatur, stellt wissenschaftliche Rezeptionsstränge vor und spricht aktuelle wirkvolle Veränderungsdynamiken von Lernräumen in der Erwachsenenbildung an. Demzufolge ist der wissenschaftliche Diskurs von einer gewissen Beliebigkeit geprägt: Nahezu jede Frage zu Lernen kann unter dem Aspekt des Raumes bzw. Ortes behandelt werden.

Einen Blick in Praxis, Realität und Genese der heterogenen Hackerspace-Community wirft **Julia Schindler**. Hackerspaces sind physische, häufig offene Räume, in denen sich an Wissenschaft, Technologie und Kunst Interessierte treffen und austauschen können. Von den Hackerspaces, die in den frühen Neunzigern in den USA auftauchten, wird der Bogen gespannt über Entwicklungen in Deutschland und Österreich hin zur aktuellen dritten Welle an Neugründungen, die nicht nur eine große Breitenwirksamkeit entfaltete, sondern auch durch die Diversifizierung in einzelne Spaces (Hackerspaces, Makerspaces, FabLabs, HackLabs, TechShops oder Computer Clubhouses) geprägt ist. Spaces unterscheiden sich aber auch hinsichtlich ihrer Organisationsformen, ihres kommerziellen Fokus sowie ihres politischen Engagements und ihrer Ausrichtung.

Sandra Schön, Martin Ebner und Maria Grandl beleuchten die aktuelle Makerspaces-Szene in ihrer Funktion als Kreativ- und Lernräume. Bei Makerspaces handelt es sich um Werkstätten, die digitale Werkzeuge und auch traditionelle Werkzeuge

anbieten (Fablabs, Hackerspace, Repaircafé, Offene Werkstätten etc.). Vielerorts sind sie aber auch Räume, in denen sich Menschen unabhängig von der Arbeit oder dem Zuhause für das gute Gespräch und Miteinander treffen können. Charakteristisch sind das Primat des selbstorganisierten Lernens, ein informeller Lernraum sowie „Learning by doing“. Der Beitrag diskutiert diese neuen Lernräume auch aus Perspektive der Erwachsenenbildung.

Über Anziehungskraft, Potenzial und Gelingensbedingungen digitaler Spiele in der Aus- und Weiterbildung für Erwachsene berichtet **Nikolaus Staudacher**. Derartige Spiele sind fertige Spielräume und somit Bildungs- und Lernräume, die je nach Medium (PC, Konsole, aber auch Handy und Tablet) jederzeit und überall betreten werden können. Neben einem Verweis auf das kompetenzfördernde Potenzial derartigen „Game-Based Learnings“ (GBL) zeigen sich in der Realität noch etliche Herausforderungen. Insbesondere die durchdachte Integration von Lerninhalten und Spielmechanik, ohne dass der grundlegende Spielspaß, das Flow-Erlebnis, auf der Strecke bleibt, erfordert hohe Entwicklungsbudgets, die zumeist nicht zur Verfügung stehen.

Schutzgebiete als Lern-, Erfahrungs- und Experimentierräume behandeln **Anna Kovarovics und Daniel Zollner**. Anhand einiger Beispiele aus Österreich, Tschechien und Georgien, wird verdeutlicht, dass es sich dabei um überwiegend außerschulisch organisierte Lernsettings handelt, die aktives, emotionales Lernen befördern.

Mit dem „Haus des Lernens“ an der TU Kaiserslautern soll gemäß **Dorit Günther** ein neuartiger theatraler Wissens- und Interaktionsraum etabliert werden. Ein Lernort, der sich deutlich – sowohl in der Architektur und Innenausstattung als auch in der Nutzung – von den traditionellen schulischen Mustern verhafteten Lernräumen an (deutschen) Bildungseinrichtungen abhebt bzw. unterscheidet. Exemplarisch werden die Formate „Science Slam“ und „Die Ausstellung als Drama“ besprochen, um zu zeigen, wie die Raumarchitektur in informellen Settings der Erwachsenenbildung auf (lern-)aktivierende Weise inszeniert werden kann.

Regina Mikula und Sabine Klinger zeigen anhand des „Flüchtenden Cafés“ in Graz exemplarisch auf,

wie räumliche Gegebenheiten (ob nun Café, Park, Universität oder Museum) atmosphärisch situativ im Sinne einer interkulturellen Bildungspraxis genutzt werden können.

Ein konkretes Beispiel, wie trotz geringer finanzieller Mittel und enger baulicher Rahmenbedingungen zusätzliche Lernräume geschaffen werden können, liefert **Daniela Portenkirchner**. Der Beitrag beschreibt Ausgangslage, Umsetzung und Ergebnisse einer Neugestaltung von Instituts-Zwischenräumen an der Universität Graz sowie Befunde zu Zufriedenheit, Nutzungsgewohnheiten und Akzeptanz der neugestalteten Lern- und Begegnungsräume durch die Studierenden.

Welchen Herausforderungen Bildungshäuser als Begegnungs- und Lernorte von regionaler Bedeutung in Zeiten entgrenzten Lernens unterliegen und wie sie dem begegnen, wird von **Gaby Filzmoser**, **Franz Jenewein** und **Peter Jungmeier** erörtert. Ein Verständniswandel hin zu Bildungshäusern als Räume für „Learning Communities“ ist im Gange, der auch die Entwicklung neuer Lernkooperationen miteinschließt. Ausgewählte Beispiele zeigen, wie dieser Wandel in den Bildungshäusern Gestalt nimmt, aber auch was Bildungshäuser von anderen Weiterbildungsanbietern und Seminarhotels unterscheidet.

Kurz vorgestellt wird von **Ruth Unger** das Open Learning Center (OLC) Graz, ein Lernraum, der bei großzügigen Öffnungszeiten ohne vorherige Anmeldung genutzt werden kann. Zielgruppe sind Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund, die Begleitung auf dem Weg in die Höherqualifizierung suchen.

Abgerundet wird die Ausgabe von zwei Rezensionen. **Birgit Aschemann** bespricht den von Klaus Rummler herausgegebenen Sammelband „Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken“ (2014), ein Produkt der 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissensgesellschaft (GMW). Der Band bietet eine umfassende Zusammenschau und vielfältige Zugangsweisen zum aktuellen Diskurs. Im Fokus der rund 60 Beiträge stehen dabei digitale Lernräume. Zudem werden diverse Gestaltungsaspekte digitaler und physischer Räume diskutiert.

Die im transcript-Verlag 2018 publizierte Dissertation von Petra Steiner „Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung“ wird von **Stefan Vater** einer kritischen Würdigung unterzogen. Insbesondere Steiners Zusammenschau des deutschsprachigen Diskurses zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung sowie die Bezugnahme auf ausgewählte Studien zum Selbstverständnis von ErwachsenenbildnerInnen werden positiv hervorgehoben. Kritischer angemerkt wird, dass der Diskurs (sowie die Darstellung desselben) über weite Strecken ohne Bezug zu einer machtanalytischen Reflexion erfolgt.

Aus der Redaktion

Die auf diese Magazinausgabe folgende Ausgabe 37 dreht sich um die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen. Viele Menschen verfügen über ein Set an Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Haltungen, die für die Gesellschaft oder auch speziell für den Arbeitsmarkt sehr wertvoll, aber oft nicht sichtbar sind. Die HerausgeberInnen fragen im Call for Papers nach Konzepten, Erfahrungen und Herausforderungen, die es aktuell zu Validierung und Anerkennung gibt, nach dem Stellenwert, den Validierung und Anerkennung im Rahmen der nationalen Bildungspolitik und Bildungstheorie haben und wo Österreich im europäischen und internationalen Vergleich in Bezug auf diese Fragen steht.

Kaum eine politische Initiative oder Reformidee zu Bildung kommt heutzutage ohne direkten Bezug zur Notwendigkeit aus, Brauchbares zu erlernen. Arbeitsmarktrelevanz, Arbeitsplatznähe, UnternehmerInnengeist, Anschlussfähigkeit und die Herausforderungen der wirtschaftlichen Situation werden in vielen Papieren und Deklarationen zu Erwachsenenbildung eingefordert. Schwerpunkt von Ausgabe 38 ist daher ein differenzierter Blick auf die arbeitsmarktorientierte Dimension von Erwachsenenbildung. Alle aktuellen Calls sowie weitere Informationen dazu finden Sie unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>.

Aus dem Fachbeirat des Meb gibt es einen persönlichen Wechsel zu berichten: Die Bildungs- und Wissenschaftsjournalistin Ina Zwerger, beim Radio

Ö1 Radio seit vielen Jahren tätig, u.a. in der Leitung des Radiokollegs, hat den Fachbeirat auf eigenen Wunsch verlassen. Wir sind ihrem kritischen Geist und dem hervorragenden Auge für eine leserInnenorientierte Darstellung von Fachwissen zu großem Dank verpflichtet. An ihrer Stelle wird ORF Science und Radio Ö1 - Redakteur Lukas Wieselberg künftig

im Fachbeirat mitwirken. Lukas Wieselberg ist seit vielen Jahren als ausgezeichnete*r Wissenschaftsjournalist*in sowie als Trainer für Wissenschaftskommunikation tätig. Wir freuen uns außerordentlich über seinen Entschluss, das MeB ab der kommenden Ausgabe mit seiner umfassenden Erfahrung zu unterstützen!

Literatur

Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann

Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.) (2018): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016 (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Budrich.



Foto: K.K.

Univ.-Prof. in Dr. in Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at
<http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-2601

Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie lehrt und forscht in den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Qualität, Professionalisierung sowie Lehren und Lernen. Sie ist Vorsitzende der Akkreditierungsgruppe von Ö-Cert.



Foto: Franz Helmech

Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu Berufsbildungssystemen, SchülerInnenleistungen, Schulgovernance und Schulfinanzierung.

Editorial

Abstract

The principle of learning throughout a person's entire life is associated with not only a pluralization of learning contexts and educational spaces that goes far beyond classical places of learning, learning topics and temporal definitions but also an increase in the significance of informal learning processes. The digital transformation on everyone's lips has enlarged the discussion of new learning contexts and made it more dynamic so that the current focus is mainly on digital forms of learning spaces. So what makes a "place" an actual place of learning, where education can unfold in the sense of a reflective penetration of the world? Guided by theory, based on research and workable in practice, the current issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, Meb) plumbs the depths of how the territory between the dissolution of boundaries and localization and between plurality and specificity is currently organised, what dimensions of place and space open up for learning and educational spaces, what opportunities – as well as dangers and limits – for adult education and continuing education are associated with this pluralization. At the heart of the discussion is the subject with its multiple life-world experiences and learning opportunities – and thus a wide variety of places of learning and educational spaces. The articles themselves cover a wide range of topics including the social space concept of Jane Addams's Hull House in the 19th century, reserves as spaces for learning, experiencing and experimenting, maker spaces and hackerspaces as well as the "Escape Café". It examines not just whether venerable universities are worth protecting but also whether adult education has not already fallen into a "space trap". (Ed.)

Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“

Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume

Richard Stang

Stang, Richard (2019): Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“. Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lernraum, Bildungsraum, learning zone, teaching zone, Lehr-Lern-Prozess, Raumgestaltung

Kurzzusammenfassung

Bildungsbauten und (Lern-)Räume sind ein elementarer Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns: Ihre Gestaltung bestimmt weithin die didaktischen Optionen. Welche räumlichen Möglichkeiten finden Lernende und Lehrende in der Erwachsenenbildung aber realiter vor? Ist es möglich/erwünscht, Anforderungen an Raumsettings zu formulieren, um didaktische Konzepte realisieren zu können, oder geht es mehr um die pragmatisch-optimale Auslastung vorhandener Lehrräume? Der vorliegende Beitrag skizziert in einem historischen Rückblick den Diskurs über Erwachsenenbildung und Raum der letzten 100 Jahre. Dabei zeigt sich u.a., dass es oft gesellschaftliche Umbrüche waren, die die Auseinandersetzung mit der Raumthematik notwendig machten. Heute fordern Digitalisierung und die zunehmende Virtualisierung mehr denn je physische Lernraumkontextualisierungen heraus. Wie und wo soll das Lernen der Zukunft verortet sein? Ein Fazit des Beitrages: Um den physischen Raum an die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden anzupassen, bedarf es einer „atmenden“ Raumstruktur und nicht einer Uniformierung in U- und Carré-Form. (Red.)

Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“

Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume

Richard Stang

Das Fresko „Die Schule von Athen“ des Malers Raffael von Urbino aus den Jahren 1510/1511, das sich in den Vatikanischen Palästen in Rom befindet, zeigt die Philosophen der Antike im Diskurs über ihre Weltbilder. Der Raum wird strukturiert über Kommunikations- und Diskurskontexte und nicht über Möblierung. Dialog und Diskussion bestimmen das „Lernsetting“ – eine Vorstellung, die nicht weit von den Idealen einer humanistischen Bildung und vor allem auch der Erwachsenenbildung entfernt ist. Doch betrachtet man sich heute Räume der Erwachsenenbildung, fällt auf, dass die Raumstruktur durch eine Tischorganisation in U- oder Carré-Form geprägt ist und weniger durch flexible Raumorganisationen. Interessanterweise finden sich im Bereich des kreativen Gestaltens z.B. in Ateliers nicht selten Räume, die einer anderen Logik folgen und sich den Lernaktivitäten der Teilnehmenden gut anpassen lassen.

Arenen der Vermittlung

Die Raumorganisation in der Erwachsenenbildung bildet das ab, was Katrin Kraus und Nikolaus Meyer als „Arena der Vermittlung“ skizzieren (siehe Kraus/Meyer 2015). Kraus spricht auch von einer „teaching zone“ (Areal der Lehrenden) und einer „learning zone“ (Areal der Lernenden), deren räumliche Konstitution den Lehr-Lern-Prozess entscheidend mitbestimmt (vgl. Kraus 2015, S. 28). Die Frage der Anordnung der Möbel im Kursraum, ob Reihenanordnung, U-Form, Carré-Form oder Stuhlkreis ohne Tische, wird zu einer pädagogischen Herausforderung und zu einem Statement: Sie strukturiert das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden und repräsentiert dieses im Raum.

Die Gestaltung von Bildungsbauten und (Lern-)Räumen ist folglich ein elementarer Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns. Doch wird dies nur selten so wahrgenommen. Eigentlich sollten die Lehrenden Anforderungen an Raumsettings formulieren, in denen sie ihre didaktischen Konzepte realisieren können. Betrachtet man allerdings Seminarräume in Erwachsenenbildungsinstitutionen, findet man fast durchgängig ähnlich vorstrukturierte Lernraumsettings, die kaum flexibel zu gestalten sind (siehe Abb. 1). Dies wird meistens von den Lehrenden so hingenommen. Dadurch entsteht ein Problemfeld, das sich am besten in der Frage zusammenfassen lässt: Bestimmt die Didaktik die Gestaltung des Raums oder bestimmt die Gestaltung des Raums die Didaktik?

Abb. 1: Übliche Anordnung in Carré-Form in Seminar-
räumen



Foto: Richard Stang

Wirft man einen Blick auf die Räume der Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit, muss man zu dem Schluss kommen, dass die Gestaltung des Raums die didaktischen Optionen weitgehend bestimmt. Doch wie kommt es zu dieser Strukturierung?

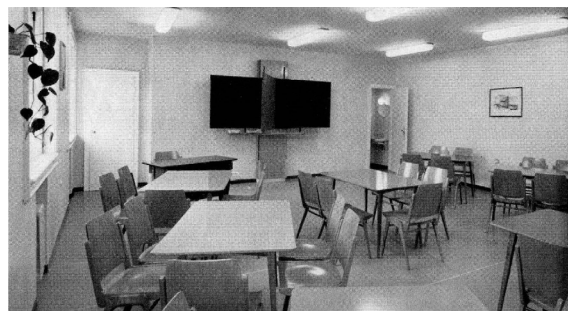
Öffnung und Schließung des Raumes

Das Thema „Raum“ spielte im erwachsenenpädagogischen Diskurs immer nur zu bestimmten Zeiten eine etwas größere Rolle. So führten Konzepte, wie sie im Kontext der reformpädagogisch orientierten Erwachsenenbildung Anfang des 20. Jahrhunderts und nach dem Ersten Weltkrieg entwickelt wurden, zu einer offeneren, ganzheitlichen Raumperspektive, die sich z.B. beim Bau von Heimvolkshochschulen (vgl. Savel 2012, S. 5) oder in der ländlichen Erwachsenenbildung niederschlug (siehe Dostal 2012). Es kam zu einer Berücksichtigung der Lernenden und ihrer verschiedenen Bedürfnisse. Wie Sigrid Nolda zeigt, wurden Gebäude auch zu Symbolen der Konzepte von Bildung (siehe Nolda 2015). Die Flexibilität und Öffnung dieser Räume spiegelte eine am/an der Lernenden orientierte Didaktik wider.

In der Zeit des Nationalsozialismus wurden Häuser der Erwachsenenbildung geschlossen bzw. gleichgeschaltet (siehe Feidel-Mertz 2018). Die Gebäudegestaltung und Raumorganisation waren Ausdruck dessen, dass die Lernenden sich dem System unterordnen sollten. Die Lernenden wurden zum Teil der Masse und sollten durch einheitliche Unterweisung jeglicher Individualität beraubt werden.

So verwundert es nicht, dass nach dem Zweiten Weltkrieg in der Erwachsenenbildung nicht nur konzeptionelle Neuorientierungen, sondern auch räumliche gesucht wurden. Franz Pöggelers Publikation „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“ (1959) rückte die Bedeutung der Gestaltung von Gebäuden für das Lernen in Deutschland genauso in den Fokus wie in Österreich das Heft „Raumgestaltung für die österreichische Volkshochschule“ der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ (siehe Verband Österreichischer Volkshochschulen 1959). In den Dokumenten sind gruppenorientierte Raumgestaltungen zu finden (siehe Abb. 2). Damit wurde die Auseinandersetzung mit dem Thema „Raum“ neu belebt, die allerdings in den 1960/70er Jahren zumindest bezogen auf die traditionelle Erwachsenenbildung wieder abebbte.

Abb. 2: Volkshochschule Graz in den 1950er Jahren



Quelle: Verband Österreichischer Volkshochschulen 1959, S. 18

Im Kontext der Sozialen Bewegungen wurde in den 1970er Jahren Erwachsenenbildung räumlich neu kontextualisiert, indem Bildungsaktivitäten vor Ort durchgeführt wurden, wie z.B. im Kontext der Anti-AKW-Bewegung durch die von einigen Aktiven gegründete Volkshochschule Wyhler Wald (vgl. Beer 2007, S. 42). Die Lernräume wurden dort etabliert, wo es gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu gestalten galt. Der Lernraum wurde zum Aktionsraum. Gleichzeitig wurde in der etablierten Erwachsenenbildung auch die Diskussion über die Besonderheit von Räumen für die Erwachsenenbildung thematisiert, da die Schulräume, die nicht selten genutzt wurden, oft den Bedarfen nicht entsprachen (vgl. Savel 2012, S. 7f.). Doch der Diskurs über Raum und Erwachsenenbildung erlahmte in den 1980er Jahren. Durch die zunehmende Betrachtung von Erwachsenenbildung im Modus der Ökonomisierung und des Managements

ging es zunehmend um die optimale Auslastung der Lehrräume und weniger um die pädagogisch sinnvolle Gestaltung von Lernräumen.

Bildungs- und Kulturzentren als Aufbruch

Die Diskussion um das Lebenslange Lernen und die damit verbundene Öffnung hin zu neuen Zielgruppen und Kultureinrichtungen brachte die räumliche Dimension des Lernens in den 1990er Jahren wieder auf die Tagesordnung der Erwachsenenbildung. Es wurden europaweit Konzepte für Bildungs- und Kulturzentren entwickelt, in denen Erwachsenenbildungseinrichtungen mit anderen Einrichtungen wie z.B. Bibliotheken ein gemeinsames Gebäude bespielen (siehe Stang 2010; Stang/Hesse 2006). Nach dem Zentrum für Information und Bildung in Unna (siehe Weißenberg/Sedlack 2007) wurde 2007 der Wissensturm in Linz zu einem jener Projekte, das unter anderem mit dem Lernzentrum an der Schnittstelle von Volkshochschule und Bibliothek aufzeigt, dass die Unterstützung von Lernprozessen auch veränderte Raumkonstellationen erfordert (siehe Hummer 2012). Die Frage nach der Gestaltung des Raumes war an der Tagesordnung und es wurde immer deutlicher, dass die klassische Schularchitektur für die Erwachsenenbildung nicht mehr ausreicht. Die Anforderungen der Lernenden an die Räume hatten sich verändert. Deshalb erstaunt es auch nicht, dass 2016 mit der Migros Klubschule Aare in der Welle 7 in Bern ein Gebäude für die Erwachsenenbildung eröffnet wurde, bei dem vor

allem Wert auf die Atmosphäre gelegt wird.¹ Gelernt wird dort zwar auch noch in Seminarräumen, die aber als Lounge, Stammtisch und als Workspace gestaltet und teilweise auch halboffen im Gebäude verteilt sind. Mit solchen ganzheitlichen Ansätzen, in denen die Lernenden mit ihren Bedürfnissen nach Lernen, Wohlfühlen und Entspannung ernst genommen werden, findet der Raum in der Erwachsenenbildung auch wieder zu seinen Wurzeln, wie sie in reformpädagogischen Kontexten gelegt worden waren.

Ausweitung des Raumdiskurses

Neben der Perspektive der Gestaltung von Lehr- /Lernräumen sind in den letzten Jahren Fragen der Raumstrukturen als Planungsraum im Sinne von Regionalisierung und Vernetzung in den Blick gerückt (siehe Bernhard 2014). Außerdem gerät der digitale Raum immer stärker in den Fokus. Im deutschen Volkshochschulkontext wird von „Erweiterten Lernwelten“ gesprochen (siehe Köck/Will 2015). Doch fehlt es auch hier bislang an einer fundierten Auseinandersetzung, wie digitale Lernräume in der Erwachsenenbildung so gestaltet werden können, dass sie für die Lernenden einen Mehrwert bringen. Dabei wird oft vergessen, dass der Mensch mit seiner Körperlichkeit noch im physischen Raum verankert ist (siehe Stang 2017). Gerade die Digitalisierung wird Antworten herausfordern, wie und wo das Lernen der Zukunft verortet sein soll. Dies verweist wieder auf die Geschichte. Nach dem Zweiten Weltkrieg ging es eben auch um die Verortung der Erwachsenenbildung und um die Gestaltung von offeneren Lernräumen, in denen freier Diskurs und Kommunikation wieder ihren Platz finden konnten, wie Dokumente aus den 1950er Jahren zeigen (siehe Pöggeler 1959; Verband Österreichischer Volkshochschulen 1959).

Betrachtet man heute das Bedürfnis der Menschen nach einer Verortung im physischen Raum, kann hier die Erwachsenenbildung perspektivisch mit ihren Angeboten wichtige Ankerpunkte zur Verfügung stellen, wenn sie diesen physischen Raum an die Bedürfnisse der Lernenden anpasst. Da diese sehr unterschiedlich sind, bedarf es einer „atmenden“ Raumstruktur und nicht einer Uniformierung in U- und Carré-Form.

Abb. 3: Seminarraum in der Migros Klubschule in der Welle 7 Bern



Foto: Richard Stang

¹ Diese Informationen stammen von einem Besuch des Autors in der Welle 7 am 29.09.2017.

Reflexionen über Raum

Die ungewisse Zukunft, die Herausforderungen durch die Digitalisierung, die Suche der Menschen nach ihrer Verortung und die Fragen danach, wie Schlüsselkompetenzen in organisierten Lehr-/Lernkontexten vermittelt werden können, sind sicher Gründe dafür, dass die Gestaltung des Raums in pädagogischen Kontexten derzeit im Bereich der Schule, der Hochschule und der Erwachsenenbildung intensiv reflektiert wird. So wurde der sogenannte „spatial turn“, der die Auseinandersetzung mit Raum als konstitutivem Element menschlichen Handelns und Erlebens in den Fokus stellt, auch in der Erwachsenenbildung rezipiert und aufgegriffen (siehe Bernhard et al. 2015; Wittwer/Diettrich/Walber 2015; Nuissl/Nuissl 2015). Im Heft „Verortungen des Lernens“ in der Zeitschrift „Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung“ wurden 2012 die Lernräume der Erwachsenenbildung in Vergangenheit und Gegenwart ausführlich ausgeleuchtet (siehe Stifter 2012). 2018 fand das Thema „Lernräume“ in der 6. Auflage erstmals Einzug in das Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (siehe Stang et al. 2018).

Allen Auseinandersetzungen mit der Thematik gemeinsam ist die Suchbewegung, in der sich die Erwachsenenbildung in Bezug auf die Raumthematik befindet. Historisch betrachtet, könnte man den Schluss ziehen, dass dies schon immer so war, doch scheint sich derzeit auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung die Frage nach der Verortung im physischen Raum viel grundsätzlicher zu stellen, als dies in den Zeitläufen der Fall war. Gesellschaftliche Umbrüche fordern auch veränderte räumliche Kon-

textualisierungen heraus. Das war nach dem Zweiten Weltkrieg der Fall, im Kontext der Protestbewegungen in den 1970/1980er Jahren, in denen sich z.B. auch die Perspektive auf die Möblierung von Schulen geändert hat, und eben heute vor dem Hintergrund des dramatischen technologischen Wandels.

Auch wenn die Beschäftigung mit der Thematik „Raum“ derzeit wieder Hochkonjunktur hat, bleibt für den Bereich der Erwachsenenbildung zu konstatieren, dass es im wissenschaftlichen Kontext – Stand heute – keine explizite Schwerpunktsetzung an einem Lehrstuhl im deutschsprachigen Raum gibt, der sich mit der Frage des Baus von Erwachsenenbildungsgebäuden und der Gestaltung von erwachsenengerechten Lernräumen beschäftigt. Im Gegensatz dazu gibt es im Bibliotheksbereich für angehende Bibliothekarinnen und Bibliothekare das Fach „Bibliotheksbau“, für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ist die Auseinandersetzung mit Bau und Raum eine Leerstelle – von einer historischen Durchdringung ganz abgesehen.

Der Wandel der Lernwelten ist im Gange (siehe Stang 2016), nun gilt es diesen Wandel auch in der Erwachsenenbildung zu gestalten. Dabei hilft auch der Blick in die Geschichte, der eben zeigt, dass in gesellschaftlichen Umbruchszeiten die Auseinandersetzung mit dem Thema „Raum in Bildungseinrichtungen“ an Bedeutung gewinnt sowie die Bedürfnisse der Lernenden und der Gesellschaft wieder stärker in den Fokus rücken. Ein „atmendendes“ Bildungssystem, das den Optionsraum Lebenslanges Lernen konzeptionell strukturiert, bedarf auch „atmender“ Lehr-/Lernräume, in denen didaktische Konzepte die Raumorganisation bestimmen und nicht umgekehrt.

Literatur

- Beer, Wolfgang (2007):** Von den „Göttinger 18“ in den „Wyhler Wald“. Die Lernbewegung einer sozialen Bewegung ab 1957. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, 2007, S. 40-43.
- Bernhard, Christian (2014):** Region ≠ Region: Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4, 2014, S. 78-88.
- Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015):** Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dostal, Thomas (2012):** Bildung im Herrgottswinkel. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung 20/21, 2012, 1-4, S. 146-170.
- Feidel-Mertz, Hildegard (2018):** Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-58.
- Hummer, Hubert (2012):** Der Wissensturm. Ein Linzer Lernort. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung 20/21, 2012, 1-4, S. 266-283.
- Jelich, Franz-Josef (2003):** Neue Häuser der Erwachsenenbildung. Zur Veränderung andragogischer Ansprüche an den pädagogischen Raum in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 391-402.
- Köck, Christoph/Will, Stefan (2015):** Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV. Online im Internet: https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf [Stand: 2018-05-22].
- Kraus, Katrin (2015):** Dem Lernen Raum geben. Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Orte. In: Nuissl, Ekkehard/Nuissl, Henning (Hrsg.): Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17-32.
- Kraus, Katrin/Meyer, Nikolaus (2015):** Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 143-154.
- Nolda, Sigrid (2015):** Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 93-104.
- Nuissl, Ekkehard/Nuissl, Henning (Hrsg.) (2015):** Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pöggeler, Franz (1959):** Neue Häuser der Erwachsenenbildung. Ratingen: Aloys Henn.
- Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014):** Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann.
- Savel, Daniela (2012):** Lernraumgestaltung als Thema der Erwachsenenbildung. Ein Literaturbericht. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung 20/21, 2012, 1-4, S. 4-13.
- Stang, Richard (2010):** Lernzentren als Experimentierfeld. Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1, 2010, S. 37-40.
- Stang, Richard (2016):** Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin/Boston: De Gruyter Saur.
- Stang, Richard (2017):** Analoges Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung. In: Thissen, Frank (Hrsg.): Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des Mobilen Lernens. Berlin/Boston: De Gruyter Saur, S. 28-38.
- Stang, Richard/Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke (2018):** Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 643-658.
- Stang, Richard/Hesse, Claudia (Hrsg.) (2006):** Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Stifter, Christian H. (Hrsg.) (2012): Verortungen des Lernens. Lernräume der Erwachsenenbildung in Vergangenheit und Gegenwart. (Schwerpunktheft). Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung 20/21, 2012, 1-4.

Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.) (1959): Raumgestaltung für die österreichische Volkshochschule. In: Die Österreichische Volkshochschule 33, 1959.

Weißenberg, Rita/Sedlack, Axel (2007): Eine Fusion – nicht nur wirtschaftlich sinnvoll. Das ZIB in Unna. In: von Küchler, Felicitas (Hrsg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 55-71.

Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (2015) (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.



Foto: Frank Thissen

Prof. Dr. Richard Stang

stang@hdm-stuttgart.de
<https://learning-research.center/>
+49 (0)711/8923-3174

Richard Stang ist Diplom-Pädagoge und Diplom-Soziologe und arbeitet als Professor für Medienwissenschaft an der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM). Er leitet u.a. das Learning Research Center der HdM, gemeinsam mit Prof. Dr. Frank Thissen. Bis 2006 arbeitete er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Lernwelten, Bildungs- und Kulturzentren, Lernarchitektur, Medienentwicklung, Medienpädagogik und Innovationsforschung. Er leitet derzeit Forschungsprojekte zur Entwicklung von Bildungs- und Kulturzentren und zur Lernwelt Hochschule. Er berät Kommunen und Einrichtungen (Bibliotheken, Volkshochschulen usw.) bei der Gestaltung von Lernräumen und kooperativer Strukturen.

In Search of “Breathing Spatial Structure”

Historical perspectives on discourses about learning spaces and educational spaces

Abstract

Educational buildings and (learning) spaces are a fundamental component of professional pedagogic activity; their design determines didactic options to a large extent. Yet what spatial possibilities do learners and instructors in adult education actually find? Is it possible/desirable to formulate requirements for spatial settings in order to implement didactic concepts, or is the concern more with the pragmatic, optimal use of existing teaching spaces? This article provides a historical review of the discourse about adult education and space over the past 100 years. It appears that it was often social upheaval that necessitated an examination of the topic of space. Today the digital transformation and increasing virtualization are challenging physical learning space contextualizations more than ever before. How and where should learning take place in the future? One of the article's conclusions: To adapt the physical space to meet the needs of the learners and instructors, a spatial structure that “breathes” is required, not a uniform arrangement of tables in the shape of a U or a square. (Ed.)

Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussionen von 1970 bis heute

Im Blickpunkt Lernorte Älterer

Anita Brünner

Brünner, Anita (2019): Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussionen von 1970 bis heute. Im Blickpunkt Lernorte Älterer.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lebensbegleitendes Lernen, Lernortdiskussion, Altenbildung, SeniorInnenbildung, Lernorte Älterer, Lernortnetzwerke

Kurzzusammenfassung

Wird Lernen als eine (bewusste) Aneignung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen bis hin zu informellen und reflexiven Lernprozessen verstanden, erstrecken sich auch die Orte, an denen dieses Lernen konkret stattfindet, auf institutionelle (organisierte) bis hin zu außerinstitutionellen (informellen) Lernorten. Die Gewichtung und Relevanz dieser Lernorte können je nach Lebensphase sehr unterschiedlich sein. Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein Systematisierungsversuch der Lernortdiskussionen im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren. Dabei zeigt sich, dass das Lernen außerhalb von Bildungsorganisationen und damit in verschiedenen Kontexten aktuell immer mehr in den Blick der Bildungsforschung tritt. Dennoch fehlen bis dato zum Teil wesentliche empirische Befunde zu den „Lernorten“ einzelner Zielgruppen. Dies trifft vor allem auf das Lernen Älterer zu. Hier gilt es, einen offeneren organisationstheoretischen, vor allem aber einen subjekt-bezogenen Zugang zu forcieren. (Red.)

Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussionen von 1970 bis heute

Im Blickpunkt Lernorte Äterer

Anita Brünner

Ein Lernort entsteht einerseits durch ein Wechselspiel aus wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen, andererseits basiert er auf subjektiven Lern- und Aneignungsprozessen. Der Vielfalt an Lernorten Erwachsener, speziell Äterer, kann nur mit der Einbeziehung subjektbezogener Erweiterungen angemessen begegnet werden.

Verschiedene Lebensphasen – verschiedene Lernprozesse – verschiedene Lernorte

Die Lebensphasen, die ein Mensch durchläuft, umfassen formale, non-formale und informelle Lernprozesse, die an verschiedenen „Lernorten“, d.h. an konkreten, lokalisierbaren Orten stattfinden (vgl. Kraus 2015, S. 135). *„Formales Lernen findet [dabei] in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. [...] Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. [...] Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.).

Im Jugendalter dominiert das formale Lernen in der Schule; mit Peers und aus Medien wird häufig informell gelernt. Im Erwachsenenalter gewinnt die berufliche Bildung an Bedeutung: Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen werden spezialisiert und/oder differenziert, gefolgt von der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung im Sinne eines Umlernens, Neu- oder Anpassungslernens. Hier wird dann oft auch informell gelernt, z.B. auf Basis der Weitergabe der Arbeits- und Lebenserfahrungen (vgl. Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 15). Im Alter wird das freie, ergänzende (Nach-)Lernen von Inhalten (Themen), denen man sich bis dato nicht widmen konnte (z.B. aus zeitlichen Motiven, familiären Gründen) wesentlich. Dieses Lernen erfolgt nicht ausschließlich in der allgemeinen, sondern durchaus auch in der beruflichen Weiterbildung, wenn auch nicht überproportional häufig (vgl. ebd., S. 15). Im späteren Lebensalter zeigen sich dann zwei Phänomene. Die formale und non-formale Bildungsbeteiligung nimmt ab: Ältere lernen zunehmend lokal und in ihrem alltäglichen Umfeld; Lernen und Bildung finden (informell) im „sozialen Nahraum im Alltag“, also zum Beispiel in der Nachbarschaft oder im jeweiligen

Wohngebiet statt (vgl. Baumgartner/Kolland/Wanka 2013, S. 128). Gleichzeitig tritt spezifische Themen betreffend das informelle Lernen in den Hintergrund und formal, klar abgegrenzte Lernorte nehmen zu, um zum Beispiel die physische und psychische Unabhängigkeit (Autonomie) so lange wie möglich zu bewahren (vgl. Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 15).

Wird der Versuch unternommen, die vielfältigen Lernorte der Erwachsenenbildung (auch: Weiterbildung, Altenbildung) zu systematisieren, dann wird zumeist von einer institutionellen Struktur ausgegangen (vgl. Nolda 2008, S. 105). Historisch betrachtet, lassen sich unterschiedliche Lernortdiskussionen aufzeigen. Wurden etwa in den Lernortdiskussionen der 1970er Jahre formale und non-formale (weniger informelle) Lernprozesse noch getrennt voneinander und ohne Berührungspunkte betrachtet, so zeigen sich in den Diskussionen der letzten Jahre, dass dem informellen Lernen und der Vernetzung verschiedener Organisationsformen große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Nuissl 2006, S. 72). Die AdressatInnen und Zielgruppen (z.B. Jüngere, Erwachsene, Ältere) finden in diesen Diskussionen nur indirekt einen Niederschlag.

Lernortdiskussion der 1970er Jahre

Die Lernortdiskussion der 1970er Jahre folgte stark dem formal organisierten und institutionsgebundenen Lernen. Als „Lernort“ – federführend war hier die Definition des Deutschen Bildungsrats (1974) – galt eine im öffentlichen Bildungswesen anerkannte Bildungseinrichtung (vgl. Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 12). Primär wurden diese institutionalisierten Lernorte in geschlossene und offene Institutionen unterschieden. Bildungsangebote in den offenen Einrichtungen waren für alle Interessierten zugänglich, Bildungsangebote in den geschlossenen Institutionen nur für Mitglieder und MitarbeiterInnen (vgl. Nolda 2008, S. 105). Dennoch zeigte sich in den 1970er Jahren eine erste „Pluralität von Lernorten“. Wie Rudolf Tippelt und Jutta Reich-Claassen (2010) aber auch Ekkehard Nuissl (2006) ausführen, wurden bereits Orte beruflicher Bildung, kultureller Bildung und politischer Bildung unterschieden (siehe Tab. 1).

Die Lernortdiskussion selbst fasste zuerst in der beruflichen Bildung Fuß: Schule (Berufsschule) und Betrieb (Lehrbetrieb/-werkstatt) wurden als

Tab.1: Differenzierung von Lernorten in den 1970er Jahren

Pluralität von Lernorten		
Berufliche Bildung	Kulturelle Bildung	Politische Bildung
• Schule • Lehrwerkstatt • Betrieb • Studio	• Museen	• Exkursionen (z.B. zu Gedenkstätten) • Stadtführungen • Reisen (z.B. Bildungsreisen, Studienreisen)

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 12 und Nuissl 2006, S. 71f.

Lernorte (Lernfeld) erkannt. Neben Arbeitsplatz und Lehrwerkstatt gewann aber auch der innerbetriebliche Unterricht an Bedeutung (vgl. Nuissl 2006, S. 71; vgl. auch Kraus 2015, S. 136; Rohs 2010, S. 36). Bald hatte die Lernortdiskussion auch einen Platz in der kulturellen und der politischen Bildung gefunden: Museen erhielten neben ihrer primären Aufgabe des Sammelns, Forschens und Bewahrens einen Bildungsauftrag; bei der politischen Lernortdiskussion ging es u.a. um die Geschichtsbewältigung vor Ort, um Stadtführungen oder (Bildungs-/Studien-)Reisen, in deren Rahmen biografische Interessen mit gesellschaftsbezogenen Lernanforderungen in Verbindung gebracht werden sollten.

Lernortdiskussion in den 1980er Jahren

In den 1980er Jahren war die Lernortdiskussion weiterhin an das formal organisierte, institutionelle Lernen gebunden. Es kam jedoch bereits vermehrt zu Kritik am organisationsbezogenen (räumlichen) und instrumentellen Lernortkonzept (vgl. Nuissl 2006, S. 72). Resultat war eine Begriffsdifferenzierung in explizite, intermediale und implizite Lernorte (vgl. Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 13), die auch noch heute Geltung hat (siehe Tab. 2).

Explizite Lernorte sind grundsätzlich klassische Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung; implizite Lernorte sind Institutionen, „die primär andere als Bildungszwecke verfolgen (nämlich politische, wirtschaftliche, religiöse, kulturelle oder wissenschaftliche)“ (Nolda 2008, S. 109). Intermediale Lernorte sind all jene Orte, in denen

Tab. 2: Differenzierung von Lernorten in den 1980er Jahren

Begriffsdifferenzierung		
Explizite Lernorte	Intermediale Lernorte	Implizite Lernorte
• Volkshochschulen • kirchliche Einrichtungen • gewerkschaftliche Bildungsstätten • Einrichtungen der betrieblichen Weiterbildung • Hochschulen	• Verbände • Vereine • freiwilliges/bürgerschaftliches Engagement	• Arbeitsplatz - Betrieb • Familie und soziale Netzwerke (z.B. Peers) • Medien • kulturelle Einrichtungen (z.B. Theater, Museen) • Bibliotheken

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 13 und Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 201

nicht nur explizit (z.B. Bildungsangebote zur Vorbereitung für freiwilliges/bürgerschaftliches Engagement), sondern auch implizit (z.B. durch die Teilhabe an bestimmten Engagements) gelernt wird (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 201).

Lernortdiskussion in den 1990er und 2000er Jahren

Die Lernortdiskussionen und Systematiken in den 1990er und 2000er Jahren zogen als Unterscheidungskriterium die Abhängigkeit der jeweiligen Einrichtung von (oft finanziellen) Zuwendungen und AuftraggeberInnen heran. So wurde zum Beispiel zwischen öffentlichen, partikularen, gewerkschaftlichen, parteipolitischen, betrieblichen und kommerziellen Institutionen unterschieden (vgl. Nolda 2008, S. 105). Seit den 1990er Jahren gab es außerdem Systematiken, die das nicht-institutionalisierte Lernen berücksichtigten. Neben der Unterscheidung zwischen formalem und non-formalem Lernen wurde auch das informelle Lernen eingeführt. Informelle Lernkontexte, die zunehmend in europäischen und internationalen Kontexten des lebenslangen Lernens diskutiert wurden, erlangten die Aufmerksamkeit der Bildungsarbeit (vgl. Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 13; vgl. auch Rohs 2010, S. 37). Einhergehend mit Forschungen zum informellen Lernen erfuhren Lernorte zunehmend eine neue Beachtung in der Erwachsenenbildung: Lernen wurde ab dieser Zeit nicht mehr rein institutionell, sondern zunehmend

auch außerhalb von Bildungsinstitutionen wahrgenommen (z.B. Sportverein, Bibliotheken, Museen) (vgl. Kraus 2015, S. 139f.).

Lernortdiskussion heute

Institutionalisierte Lernorte stehen heute verstärkt in einem Zusammenhang mit Kooperations- und Netzwerkbildungen¹. Diese Entwicklung geht mit dem zunehmenden Veränderungsdruck einher, dem Bildungseinrichtungen sowie auch viele andere Einrichtungen unterliegen. Institutionen sollen durch neue, kooperative Angebote „überlebensfähig“ bleiben (vgl. Nolda 2008, S. 105 u. S. 107f.). Diese „Beziehungsarbeit“ äußert sich oft auf der Ebene der institutionellen und politischen Steuerung, weniger am Lernort an sich (vgl. Kraus 2015, S. 140). Die sich herauskristallisierende Netzwerkarbeit kann in verschiedene „Lernort-Netzwerke“² differenziert werden: die Lernortkooperation, die Lernortkombination und den Lernortverbund (siehe Tab. 3).

Mit Lernortkooperationen – die grundsätzlich bilateral zwischen zwei Organisationen stattfinden – sind Orte gemeint, die in ihrer pädagogischen Funktion unterschiedlich sind (vgl. Nolda 2008, S. 111). Sie benötigen grundsätzlich eine genaue Absprache bezüglich der Strukturen und Funktionen der inhaltlich-didaktischen Arbeit an den jeweiligen Lernorten (vgl. Nuissl 2006, S. 79). Der Lernortverbund – der manchmal ähnlich strukturiert sein kann

¹ Die Kooperations- und Netzwerkarbeit ist auch Teil des Konzepts Lernende Region (siehe dazu Nuissl/Lattke/Pätzold 2010).

² Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass es „plurale Lernorte“ auch schon in früheren Zeiten gegeben hat und heute lediglich auf die Grundüberlegungen davon zurückgegriffen wird (vgl. Nuissl 2006, S. 77f.).

Tab. 3: Differenzierung von Lernort-Netzwerken heute

Lernort-Netzwerk		
Lernortkooperationen	Lernortkombinationen	Lernortverbund
Grundsätzlich bilateral zwischen zwei Organisationen	Grundsätzlich Verbindung zwischen Lernort und Lernen	Grundsätzlich mehrere Organisationen unterschiedlichen Typs
• Berufsschule und Betrieb (z.B. praxisorientierte Qualifikation mit berufsqualifiziertem Abschluss verbinden) • Schule und Museum (z.B. theoretisches Wissen mit anschaulicher Erfahrung verbinden)	• Betrieb (z.B. Lernstationen, Lerninseln – direkt im Betrieb für Lernende) • Neue Medien (z.B. Internetcafé in einer Weiterbildungseinrichtung, multimediale Projekte in einer Bibliothek)	• Programme (z.B. Lernende Region) • Modellversuche (z.B. zwischen Schule, Wirtschaft und Arbeiten) • Projekte (z.B. mit Hochschulen, Schulen und Unternehmen)

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Nuissl 2006, S. 78f.

wie eine Lernortkooperation (z.B. wenn diese mehr als zwei Organisationstypen aufweist) – umfasst grundsätzlich mehrere Organisationen unterschiedlichen Typs. Lernortkombinationen sind in der Regel übergreifende Konzepte, die sich in den letzten Jahrzehnten aufgrund technologisch anspruchsvoller Arbeitsprozesse entwickelt haben. Hier geht es darum, den Lernort (z.B. Betrieb) mit den Lernenden in Verbindung zu bringen, etwa durch Qualifizierungsstützpunkte oder Lerninseln direkt im Betrieb (vgl. ebd., S. 78).

Diese klassische Form des Lernens ist bei älteren Generationen – neben den vielfältigen Formen des informellen Lernens außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen – durchaus (noch) üblich und findet sich in verschiedenen (expliziten, ggf. auch intermediären) Bildungseinrichtungen und Verbänden wieder. In Anlehnung an Elisabeth Bubolz-Lutz, Eva Gösken, Cornelia Kricheldorf und Renate Schramek (2010) kann daher zwischen traditionellen Orten der Bildung im Alter und informellen Lernorten Älterer differenziert werden (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 201).

Im Blickpunkt: institutionelle und informelle Lernorte Älterer³

Bei genauerer Betrachtung der Systematisierungsversuche der Lernorte wird sichtbar, dass es keine explizite Zuordnung bzw. Ausweisung eines Lernortes für Ältere gibt, die Zielgruppe jedoch implizit – je nach Lebens- und Lernphase – von den (Bildungs-)Einrichtungen angesprochen wird. Institutionalisierte Orte der Bildung sind zumeist geprägt durch konkret-räumliche Gegebenheiten und ein Präsenzlernen. Das heißt, die Lernenden gehen vor Ort in eine Einrichtung und absolvieren ein Angebot, dem ein bestimmter (Lehr-)Plan zugrunde liegt (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 201).

Kirchliche Bildungseinrichtungen

Kirchliche Einrichtungen sind nach wie vor traditionelle Orte der Bildung im Alter. Die kirchliche Bildungsarbeit mit Älteren hat eine lange Tradition und findet in Verbänden, Bildungswerken und Bildungshäusern bis hin zu in kirchlichen Teilorganisationen (z.B. Katholische Frauenbewegung) statt (vgl. ebd., S. 201; Kolland 2005, S. 53). Bei kirchlichen Einrichtungen zeigt sich oft noch eine Umkehr des Verhältnisses zwischen Altenbildung und Erwachsenenbildung. Das heißt, Zentrum der Bildungsarbeit ist die Altersbildung. Sie wird nicht als ein „Randphänomen der Erwachsenenbildung“ verstanden (vgl. Kade 2007, S. 85). Mittlerweile ist

³ Zu diesem Thema wird aktuell von Anita Brünner (Erwachsenen- und Berufsbildung) in Kooperation mit Martin Oberbauer (Wiener Hilfswerk) ein Forschungsprojekt durchgeführt. Das Projekt – Lernorte und Lernwelten Älterer (LOWÄ) – wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz finanziert. Erste Ergebnisse werden im Jahr 2019 vorliegen.

die Bildungsarbeit in kirchlichen Strukturen sehr breit aufgestellt, unter anderem auch weil sich die Verantwortlichen den neuen Herausforderungen und Ansprüchen einer Bildung über die gesamte Lebensspanne stellen. Im Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung und Familienbildung gibt es beispielsweise viele innovative Konzepte in Bezug auf die Entwicklung und Erprobung neuer Lernorte (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 201f.). Als Beispiel in Österreich kann – neben vielen anderen konfessionellen BildungsanbieterInnen – das Katholische Bildungswerk Steiermark genannt werden, das sich als ein „Bildungsnahversorger“ versteht. (Modell-)Projekte werden hier nicht nur vor Ort, sondern auch außerhalb der Einrichtung durchgeführt bzw. angeboten. Die Vielfalt an Lernortmöglichkeiten bzw. an Lernorten wird genutzt, um etwa der zielgruppenorientierten Bildungsarbeit gerecht zu werden (z.B. Intergenerationeller Poetry Slam im Verein Die Brücke oder Intergenerationelles Lernen im Wald⁴).

Die Volkshochschulen

Volkshochschulen werden als traditionelle Orte der Bildung im Alter wahrgenommen (vgl. ebd., S. 202), auch wenn derzeit in der Teilnehmendengruppe ein Rückgang Älterer zu verzeichnen ist: Seit 2014/2015 ist der Trend erkennbar, dass die 30- bis 39-Jährigen die stärkste Altersgruppe der VHS sind (15,6%), gefolgt von der Gruppe der 40- bis 49-Jährigen (14,5%), die noch vor 2014/2015 die führende Gruppe gewesen war. Unterrepräsentiert sind deutlich die 60- bis 69-Jährigen (10,7%), speziell aber die über 70-Jährigen (6,6%) (vgl. Vater/Zwiehler 2017, S. 1 u. S. 21). Volkshochschulen sind ein großer Anbieter von Bildungsveranstaltungen, erreichen aber die Zielgruppe der Älteren nicht mehr übermäßig gut. Zukünftig könnte hier über Maßnahmen und Angebote nachgedacht werden, die für ältere TeilnehmerInnen (wieder) attraktiv sind. Wobei in diesem Zusammenhang anzumerken ist – so auch Bubolz-Lutz et al. (2010) –, dass Ältere weniger zielgruppenspezifische Bildungsangebote, sondern vielmehr reguläre Angebote der Erwachsenenbildung

(mit altersheterogenen, gemischten Gruppen) nutzen (vgl. ebd., S. 203).

Universitäre Bildungsangebote

Ein weiterer wichtiger traditioneller Lernort, oft aber nicht als ein solcher wahrgenommen, sind universitäre Bildungsangebote für Ältere (Stichwort: SeniorInnenuniversitäten, SeniorInnenstudium, Universitäten des dritten Lebensalters). „Ältere an Hochschulen machen nur ein kleines, aber wichtiges Segment der institutionalisierten Altersbildung aus“ (Kade 2007, S. 96). In Deutschland gibt es SeniorInnenuniversitäten seit etwa Ende der 1970er Jahre (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 203), in Österreich hat sich das hochschulische Bildungsangebot für die Zielgruppe der Älteren erst in jüngeren Zeiten etabliert, auch wenn erste Überlegungen dazu bereits in den 1990er Jahren zum Beispiel an der Karl-Franzens Universität Graz (vgl. Ludescher 2017, S. 10 u. S. 18) und an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt (vgl. Kellermann/Palfinger 2010, S. 3f.) zu finden sind. Heute bieten beide Hochschulen – und auch einige andere in Österreich – wissenschaftlich orientierte und allgemeinbildende Angebote für Menschen in der nachberuflichen Lebensphase an⁵. „Für die wissenschaftliche Weiterbildung gilt im Allgemeinen, dass Personen mit akademischer und/oder entsprechender Vorbildung zu curricularen Weiterbildungsangeboten zugelassen werden können (z.B. Universitätslehrgänge). Für Angebote der wissenschaftlichen Allgemeinbildung ist eine Teilnahme auch ohne spezielles Vorwissen möglich, doch gilt auch für diese Angebote grundsätzlich, dass das Lernen universitärem Niveau entsprechen soll (vgl. Ludescher/Waxenegger 2016a)“ (Ludescher/Waxenegger/Simon 2016, S. 19).

Informelle Lernorte

Neben den traditionellen und institutionalisierten Bildungsformen ist das informelle Lernen ein wichtiger, meist aber ein übersehener Bereich der Bildung im Alter (vgl. Baumgartner/Kolland/

4 Hierzu gibt es einen sehr empfehlenswerten Film von Solveig Haring mit dem Titel „Intergenerationelles Lernen - Beispiele aus der Praxis“, der auf YouTube unter folgendem Link zu finden ist: <https://www.youtube.com/watch?v=eUKNAGSj5pM>

5 Die Alpen-Adria Universität Klagenfurt bietet das „Seniorstudium liberale“ (SSL) an. Die Karl-Franzens-Universität Graz bietet mit dem Zentrum für Weiterbildung (ZfW) zum Beispiel die „Montagsakademie - Bildung für alle“ oder die „Vita active – Lernen verbindet Generationen“ an. Weitere Hinweise zur „wissenschaftlichen Allgemeinbildung“ finden sich in Ausgabe 27 des Magazin erwachsenenbildung.at unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=9850>.

Wanka 2013, S. 129). Diese Form des Lernens birgt vielfältige (implizite) Lernorte, die oft auf den ersten Blick nicht als ein „Ort des Lernens“ wahrgenommen werden; alleine schon weil dieses Lernen von den Lernenden selbst meist nicht als Wissenserwerb erkannt wird (vgl. ebd.).

Soziale Felder, in denen vorrangig informell gelernt wird, sind vielfältig und reichen von der Familie und dem Arbeitsplatz bis hin zu Bildungsreisen, Besuchen von Museen oder Besichtigungen von Ausstellungen. *„Nicht zu vergessen, dass informelles Lernen häufig [auch] während eines ehrenamtlichen Engagements vonstatten geht. Ehrenamtliches Engagement stellt daher eine Form der Wissensaneignung für Ältere, besonders im ländlichen Raum, dar“* (ebd.). Auch das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern oder das „Surfen“ im Internet sind wichtige informelle Wissensträger, wenn auch von den Älteren oft der diskursive Austausch mit anderen in den Mittelpunkt gerückt wird.

Informell gelernt im Sinne einer Wissensaneignung wird beispielsweise auch durch Gespräche, durch Nachfragen (z.B. beim Arzt/bei der Ärztin) oder durch einen gemeinsamen (Gedanken-)Austausch mit Verwandten oder Bekannten (vgl. Brünner 2017, S. 49), was alles durchaus ganz außerhalb klassischer (formalisierter) Lernorte stattfindet. *„Diese Form des Lernens, das der Erwachsenenbildner Jost Reischmann als intentionales, autodidaktisches, selbstgesteuertes Lernen bezeichnet, wird vor allem von den älteren Menschen bevorzugt, die wenig Zugang zu traditionellen Bildungseinrichtungen haben“* (Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 205).

Fazit und Ausblick

Ein Lernort ist ein konkreter Ort, an dem menschliches Lernen stattfindet. Mit Blick auf das lebensbegleitende Lernen wird sichtbar, dass es viele

verschiedene Lernorte gibt, die sich in institutionelle (organisierte) und außerinstitutionelle (informelle) Lernorte differenzieren lassen.

Der vorliegende Systematisierungsversuch von Lernorten zeigt, dass Lernen immer schon innerhalb und außerhalb klassischer Bildungseinrichtungen wahrgenommen wurde, wenn auch das nicht-institutionalisierte (informelle, beiläufige) Lernen erst mit Ende der 1990er Jahre, im Rahmen der europäischen und internationalen Konzepte zum Lebenslangen Lernen, konkreter und vor allem anerkannter in den Fokus der Bildungsarbeit rückte. Dennoch fehlen bis dato zum Teil empirische Befunde zum Thema „Lernort“, speziell im Zusammenhang mit bestimmten Zielgruppen (z.B. Was sind Lernorte Älterer?) scheinen kaum forschungsgeleitete Lernortdiskussionen geführt zu werden. Orte des Lernens müssen jenseits klar abgegrenzter Lernorte in den Blick genommen werden. Das heißt, neben dem institutionengebundenen (formalisierten) Zugang braucht es auch einen offeneren organisationstheoretischen, vor allem aber einen subjektbezogenen Zugang zur Erforschung von Lernorten (vgl. Kraus 2015, S. 141).

Ein Lernort entsteht einerseits durch ein Wechselspiel aus wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen, andererseits basiert er auf subjektiven Lern- und Aneignungsprozessen. Der Vielfalt von Lernorten Erwachsener, speziell Älterer, kann nur mit der Einbeziehung subjektbezogener Erweiterungen angemessen begegnet werden. Letztendlich ist der „Außendefinition“ von Lernorten eine „Innenperspektive“ (subjektive Interpretation und Wahrnehmung) gegenüberzustellen (vgl. Rohs 2010, S. 39). Dann kann davon ausgegangen werden, dass zukünftig – vor allem auch unter Beachtung digitaler Lernwelten – eine noch ausdifferenziertere Bunttheit von Lernorten einzelner Zielgruppen sichtbar wird.

Literatur

- Baumgartner, Katrin/Kolland, Franz/Wanka, Anna (2013):** Altern im ländlichen Raum. Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabepotentiale. Unter Mitarbeit von Daniela Rojatz. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Brünner, Anita (2017):** Was ältere Menschen von Wissen versus Nicht-Wissen erzählen – Einblicke in die qualitative Studie. In: Stöckl, Claudia (Hrsg.): Ältere Menschen in der Wissensgesellschaft. Die Bedeutung von Nicht-Wissen. Graz: Leykam, S. 41-51.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate (2010):** Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kade, Sylvia (2007):** Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kellermann, Paul/Palfinger, Sascha (2010):** Evaluationsbericht „Seniorstudium Liberale“. Online im Internet: https://www.aau.at/wp-content/uploads/2015/09/SSL_eval.pdf [Stand: 2018-06-01].
- Kolland, Franz (2005):** Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Wien: LIT Verlag.
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010):** Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK(2000) 1832. Online im Internet: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf [Stand: 2018-02-20].
- Kraus, Karin (2015):** Lernorte. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 135-142.
- Ludescher, Marcus (2017):** Entwicklungspotenziale im Alter? Zur wissenschaftlichen Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte – Streiflichter auf Bildungsforschung und-praxis. In: Journal für Begabtenförderung, 1/2017, S. 7-17.
- Ludescher, Marcus/Waxenegger, Andrea/Simon, Gertrud (2016):** Intergenerationelles Lernen. Ein Leitfaden für die wissenschaftliche Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. Unter Mitarbeit von Anita Brünner – Elisabeth Hechl – Claudia Stöckl. Graz: Universität Graz.
- Nolda, Sigrid (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nuissl, Ekkehard (2006):** Orte und Netze lebenslangen Lernens. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag, S. 69-83.
- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rohs, Matthias (2010):** Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jg., 2/2010, S. 34-45. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-02.pdf> [Stand: 2017-09-18].
- Tippelt, Rudolf/Reich-Claassen, Jutta (2010):** Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jg., 2/2010, S. 11-21. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-01.pdf> [Stand: 2017-09-18].
- Vater, Stefan/Zwiehner, Peter (2017):** Statistikbericht 2017. Der Österreichischen Volkshochschulen für das Arbeitsjahr 2015/2016. Online im Internet: <https://adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/vhs-statistik-leistungsbericht-2017.pdf> [Stand: 2018-06-01].

Weiterführende Links

Die Brücke: <http://www.bruecke-graz.com/site/wordpress/>



Foto: Sissi Fugler Fotografie

Mag.ª Dr.ª Anita Brünner

anita.bruegger@aau.at
www.anita-bruegger.at
+43 (0)676 5379033

Anita Brünner ist freiberufliche Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen vorwiegend im Handlungsfeld der Andragogik und Geragogik wie z.B. Lernen und Bildung Erwachsener/Älterer, Bildung und Lernen über die Lebensspanne, Didaktik und Methodik.

The Plurality of Places of Learning: Discussions of Places of Learning from 1970 to the Present

Places of learning for senior citizens in focus

Abstract

If learning is understood to be a (conscious) acquisition of knowledge, qualifications and competences right up to informal and reflective learning processes, the places where this learning actually occurs range from institutional (organised) to extrainstitutional (informal) places of learning. The emphasis and relevance of these places of learning can greatly differ depending on one's phase of life. This article attempts to summarize the discussions of places of learning that have taken place in the German-speaking world since the 1970s. It appears that learning outside of educational organisations and thus in different contexts is increasingly becoming the subject of educational research. Nevertheless, there is still an absence of significant empirical findings on the "places of learning" of individual target groups. This applies above all to learning by senior citizens, in which case it is important to push a more open approach founded on organisational theory that is above all subject-related. (Ed.)

Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt

Peter Dehnbostel

Dehnbostel, Peter (2019): Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lernort Betrieb, Lernraum, Lernarchitektur, betriebliches Lernen, digitale Arbeit, digitales Lernen, Entgrenzung, Konnektivität

Kurzzusammenfassung

Lernräume und Selbstlernarchitekturen sind im Diskurs der Erwachsenenbildung seit Jahren ein wichtiges Thema, nicht so in der betrieblichen Bildung, in der bislang eher von organisatorisch bestimmten Lernorten die Rede war. Mit der Digitalisierung der Arbeitswelt und restrukturierten Organisationskonzepten tritt aber ein grundlegender Wandel ein: Betriebliche Lernorte entgrenzen und erweitern sich, Lernräume und Lernarchitekturen treten hinzu. Der vorliegende Beitrag nimmt die historische Entwicklung des betrieblichen Lernorts und seiner Pluralisierung auf und thematisiert vorrangig die Veränderungen im Zuge der 4. industriellen Revolution. Dabei stehen sich erhöhte Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten und die ökonomische Verwertung der Arbeitskraft in einem zuvor unbekannten Ausmaß als Chancen und Risiken diametral gegenüber. Fazit des Autors: Arbeitsintegriertes Lernen ist nicht per se lern- und persönlichkeitsfördernd. Selbststeuerung und Selbstbestimmung in der digitalen Arbeit brauchen eine subjekt- und bildungsbezogene Verankerung und Orientierung, die es im Rahmen einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung auszubauen und zu gestalten gilt. (Red.)

Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt

Peter Dehnbostel

Die digitale Arbeitswelt schafft virtuelle Lernorte, verändert die bestehenden physischen und erweitert sie um Lernräume und Selbstlernarchitekturen. Stehen wir an der Schwelle zu einer schönen neuen Arbeitswelt?

Lernort Betrieb

Im deutschsprachigen Raum ist das betriebliche Lernen spätestens seit Beginn des dualen Systems der Berufsausbildung im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert mit der Lernortfrage konfrontiert. Das duale System der Berufsausbildung mit den Lernorten Schule und Betrieb ist sozusagen die Ursprungsform der durch die Kooperation von Lernorten gestalteten Verbindung von Arbeiten und Lernen (vgl. Dehnbostel 2018, S. 4). „*Die beiden Lernorte entwickelten sich auf der Grundlage von Beruflichkeit und der Orientierung an ökonomischen und berufspädagogischen Zielsetzungen zu einem Arbeiten und Lernen verbindenden Qualifikationssystem*“ (ebd.). Der Erfolg des dualen Systems und die bis in die 1980er-Jahre kaum entfaltete betriebliche Weiterbildung führten zu der auch in Fachkreisen häufig vertretenen Reduzierung des Lernorts Betrieb auf die im dualen System stattfindende Berufsbildung.

Für die Bildungsreform der 1970er-Jahre war die Lernortkategorie ein wichtiges und zugleich kontroverses Thema. Der Deutsche Bildungsrat sprach bereits von der „Pluralität der Lernorte“, in seinem „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ werden Lernorte als eine „im Rahmen des

öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69) definiert, bei der es sich „*nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte*“ (ebd.) handelt. Betriebliches Lernen wird danach nur als organisiertes Lernen im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannt, der „Betrieb als Lernort“ wird als einer von vier Lernorten der Sekundarstufe II eingeordnet. Mit der intensiv und kritisch geführten Diskussion zur theoretischen und praktischen Relevanz der Lernortkategorie setzte zu dieser Zeit auch eine den Betrieb einbeziehende Lernortforschung ein (vgl. Dehnbostel 2002, S. 359ff.).

Auch wenn der Forschungsstand unzureichend blieb, avancierte der Lernort – vor allem im Anwendungskontext von Lernortkooperationen – zu einem tragenden Begriff der Berufs- und Weiterbildung (vgl. Dehnbostel 2015, S. 53ff.). In der Erwachsenenbildung wurde mit der Stärkung außerbetrieblicher und betrieblicher Weiterbildung das überkommene Verständnis des Lernorts als eines im öffentlichen Bildungswesen angesiedelten Ortes des formalen Lernens prinzipiell erweitert (siehe Nüssli von Rein 2006; Faulstich/Bayer 2009; Kraus 2015). Denn ebenso wie das formale Lernen sind informelles und nichtformales Lernen immer an einen Lernort ge-

bunden. Die Digitalisierung der Arbeit aber forciert diese Lernarten und verändert die Optionen und Gestaltungen des Lernens im Betrieb grundlegend.

Digitalisierung der Arbeitswelt

Mit der Ablösung der herkömmlichen Industriegesellschaft – auch als 2. industrielle Revolution benannt – erfolgen seit den 1970er-/1980er-Jahren eine Restrukturierung und reflexive Modernisierung von Arbeits- und Organisationskonzepten. Die zugleich mit dem Einsatz von Mikroelektronik, neuen Technologien und digitalen Medien einsetzende Digitalisierung der Arbeit nimmt seitdem stetig zu. Unter dem Label „Industrie 4.0“ dominiert sie in den letzten Jahren die Entwicklung von Arbeit und Arbeitsstrukturen (siehe Botthof/Hartmann 2015; Hirsch-Kreinsen/Ittermann/Niehaus 2015; Fehling 2017).

Die vielfach beschriebene informations- und kommunikationstechnologische Durchdringung der Arbeit markiert eine neue epochale industrielle Entwicklungsstufe, die sogenannte 3. und 4. industrielle Revolution. Hauptmerkmal dieser auch als „Smart Factory“ und als „Internet der Dinge und Dienste“ bezeichneten industriellen Entwicklungsstufe ist die im Prinzip weltweite Online-Vernetzung von Maschinen, Betriebsmitteln und Logistiksystemen über Cyber-Physische Systeme (CPS). Menschen, Maschinen, Produktionsmittel, Dienstleistungen und Produkte kommunizieren direkt miteinander. Letztlich vernetzen die CPS die virtuelle Computerwelt mit der physischen Welt der Dinge und bewirken dabei eine weitgehend autonome Steuerung und Optimierung von Produktions- und Arbeitssystemen durch eigenständigen Daten- und Informationsaustausch.

Diese in der Industrie konzentrierte Entwicklung findet im intelligenten Zusammenspiel von Mensch, Künstlicher Intelligenz und Robotik in allen Branchen statt. Von daher trifft die Bezeichnung „digitale Arbeitswelt“. Die auf digitalen Technologien und neuen Medien basierende Entwicklung wird unter Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse verallgemeinert und als „Industrie 4.0“ und „Arbeit 4.0“ bezeichnet.

Bei aller Offenheit und allen denkbaren Entwick-

lungswegen der Digitalisierung ist infolge der sie kennzeichnenden Verbindung von Realität und Virtualität von einer Arbeitsanreicherung und Arbeits-erweiterung auszugehen. Digitale Arbeit ordnet sich in das Realitäts-Virtualitäts-Kontinuum ein, die neue Arbeitswelt spiegelt sich in Fachausdrücken wie „Augmented Reality“, „Virtual Reality“, „Mixed Reality“, „Augmented Learning“ und „Social Augmented Learning“ wider. Die erweiterte Realität ist die Normalität der zukünftigen digitalen Arbeitswelt. Der physische Arbeitsplatz wird digital über mobile Endgeräte um virtuelle Arbeitsorte erweitert. Dabei wird Lernen in der Arbeit gefordert und gefördert.

Lernen als konstitutiver Bestandteil digitaler Arbeit

Mit der Restrukturierung von Arbeit zeichnete sich bereits in den 1970er-Jahren eine Gegentendenz zur jahrzehntelangen Auslagerung von Qualifizierung aus der Arbeit ab (vgl. Dehnbostel 2015, S. 9ff.). Die auf industrialisierte und taylorisierte Arbeitsprozesse zutreffende Annahme abnehmen der Lernpotenziale und Lernchancen kehrte sich für die computergestützte Facharbeit um. Insbesondere Groß- und Mittelbetriebe forderten ein geplantes Lernen am Arbeitsplatz. Sie erkannten, dass das Lernen in der Arbeit neue Lern- und Qualifizierungsoptionen jenseits des Taylorismus bietet, dass Effizienz und Effektivität der Arbeit darüber gesteigert werden können. Zudem zeigte sich, dass arbeitsintegriertes Lernen wesentlich zur Wissens- und Innovationsförderung, zur partizipativen Arbeitsgestaltung und arbeitnehmerInnenorientierten Kompetenzentwicklung beiträgt.

Das Lernen im Betrieb verstärkt sich mit der Digitalisierung der Arbeitswelt und forciert den Prozess-, Reflexions- und Lerncharakter betrieblicher Arbeit, der bereits für die in den 1980er-/1990er-Jahren etablierten Unternehmens- und Arbeitskonzepte der „Lean Production“, der „Fraktalen Fabrik“ und des „Lernenden Unternehmens“ symptomatisch ist. Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass mit restrukturierter, digitaler Arbeit gewachsene Lernpotenziale, Lernmöglichkeiten und Lernnotwendigkeiten einhergehen, die Teil der Arbeit sind und dieser neue Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geben. Das digitale Lernen verbindet Arbeiten und Lernen

unmittelbar im Arbeitsprozess. Beschäftigte lernen in der Arbeit und nutzen dabei in wachsendem Maße interaktive Lern- und E-Learning-Formen wie Blended Learning, Webinare, Lernplattformen, Online-Communities, Mobile und Augmented Learning. Dieses arbeitsintegrierte Lernen – auch als Lernen im Prozess der Arbeit und als arbeitsgebundenes Lernen bezeichnet – gehört zum Arbeitshandeln. Mit der Unterscheidung des Lernens in informellen, nichtformalen und formalen Lernkontexten differenziert sich das arbeitsintegrierte Lernen in ein rein informelles Lernen in der Arbeit und ein mit nichtformalem und formalem Lernen in der Arbeit verbundenes informelles Lernen, so u.a. in Lerninseln und Online-Communities. Das rein informelle Lernen in der Arbeit unterliegt der Logik des Arbeitsprozesses und ist von daher – lern- und bildungstheoretisch gesehen – abhängig, erfahrungsverengt, zufällig und beliebig. Erst über die Verbindung mit nichtformalem und formalem Lernen wird es strukturiert und intentional.

Festzustellen bleibt, dass es sich beim digitalen Lernen in der Arbeit nicht um ein berufs- oder erwachsenpädagogisch ausgewiesenes Lernformat handelt, sondern um ein im Kontext digitaler Arbeit erfolgendes informelles Lernen, das mit nichtformalem und formalem Lernen im Rahmen von Maßnahmen einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung verbunden wird. Lernen in der Arbeit mit digitalen Medien und digitalen Technologien wird zu einem konstitutiven Bestandteil digitaler Arbeit. Hier liegt auch der gravierende Unterschied zur Arbeitswelt in der Moderne, in der taylorisierte und repetitive Arbeitsprozesse unter explizitem Ausschluss von Ungewissheits-, Selbststeuerungs- und Lernsituationen geplant und angeordnet wurden.

Pluralisierung und Entgrenzung betrieblicher Lernorte

Seit Jahren beobachten wir eine Pluralisierung und Entgrenzung betrieblicher Lernorte (vgl. Dehnbostel 2015, S. 53ff.): Der Betrieb wird zum Lernort im Rahmen von Praktika, von E-Learning- und Coaching-Formen, von dualen sowie berufsbegleitenden Studiengängen; der traditionelle Lernort Lehrwerkstatt wird durch betriebliche und über- sowie außerbetriebliche Bildungs- und Kompetenzzentren ergänzt oder ersetzt; in der unmittelbaren Arbeit

wird der Lernort Arbeitsplatz durch Lernorte wie Qualitätszirkel, Lerninseln und Online-Communities aufgegliedert. Der Lernort Arbeitsplatz wandelt sich ebenso wie der Lernort Betrieb zu einem Meta-Lernort.

Die digitale Arbeitswelt schafft neue virtuelle Lernorte und verändert die bestehenden physischen. Die Lernorte werden auf der Basis arbeitsintegrierten Lernens und über die Anreicherungen des informellen Lernens mit nichtformalem und formalem Lernen um Lernräume und Selbstlernarchitekturen erweitert. Diese Erweiterungen zeichnen sich gegenüber dem herkömmlichen Lernortverständnis durch die Aufnahme sozialer, lerntheoretischer und lernkultureller Dimensionen aus. Manifest wird dies vor allem in den personalen und sozialen Dimensionen der Kompetenzentwicklung und einer werteorientierten Personalentwicklung.

Die Entgrenzung von Lernorten steht zudem in Übereinstimmung mit der allgemeinen Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit (siehe Kratzer 2003; Moldaschl/Voß 2003). Die der Entgrenzung der Arbeit innewohnende Ambivalenz des verstärkten Zugriffs auf die Subjektivität und deren Indienstnahme für ökonomische Zwecke einerseits und die erhöhten individuellen Dispositions- und Gestaltungsspielräume andererseits schlagen sich auch in der Lernortentwicklung nieder. Vor allem arbeitsintegriertes Lernen zeichnet sich durch eine hohe Selbstbestimmung und Selbststeuerung aus, wird aber zugleich durch die vorrangig ökonomisch orientierten Zielsetzungen des Managements und der Personalentwicklung funktionalisiert. Die Selbststeuerung ermöglicht dabei einen zuvor nicht möglichen Zugriff auf die Subjektivität bzw. die sozialen und personalen Kompetenzen der Beschäftigten, die übergeordnete Managementeinbindung wird umso wirksamer. Damit kommt der Anlage und Gestaltung der wesentlich auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichteten Lernräume und Selbstlernarchitekturen eine entscheidende Bedeutung für die sich herausbildende Stellung des Menschen in der digitalen Arbeitswelt zu.

Betriebliche Lernräume

Raumtheorien und Raumkonzepte sind in verschiedenen Disziplinen entwickelt worden, der erstmals

2001 erschienenen und immer noch aktuellen „Raumsoziologie“ von Martina Löw kommt dabei eine schon klassische Rolle zu (siehe Löw 2001). In den Sozialwissenschaften sind raumtheoretische Konzepte in den letzten Jahren unter Betonung der sozialen Potenziale und Wirkungen des Raums verstärkt diskutiert und praktisch umgesetzt worden (siehe Bernhard et al. 2015; Kraus 2015; Wittwer/Diettrich/Walber 2015). Die Differenzierung von Ort und Raum erweitert das Lernortverständnis und öffnet den Blick für Lernräume, deren Potenziale für das Lernen von Einzelnen und Gruppen auszuloten und zu nutzen sind. Dabei geht es – ebenso wie bei Lernorten – um physische und virtuelle bzw. Online-Lernräume.

In der Pädagogik und Erwachsenenbildung geht die Raumdiskussion davon aus, dass Lehr-Lern-Prozesse wesentlich durch Regeln und Ressourcen in der räumlichen Ordnung beeinflusst werden oder anders betrachtet, dass von Seiten der Lernenden die Potentiale von Lernräumen genutzt und gestaltet werden können. *„Der pädagogische Raum ist eine spezifische Form des sozialen Raums. Er entsteht durch das Handeln der Beteiligten im Prozess der Aneignung von Lernorten/Orten unter der pädagogischen Prämisse der Vermittlung respektive der Aneignung von Wissen und Kompetenzen“* (Kraus 2015, S. 139). Dabei werden im Handeln Regeln und Strukturen rekursiv reproduziert, das heißt, es werden veränderte oder neue Lernräume hergestellt. Eine Dualität, die nach Löw darin besteht, *„erstens, das Handeln zu strukturieren, und zweitens, im Handeln generiert und reproduziert zu werden“* (Löw 2015, S. 244).

Auf das digitale Arbeiten trifft die Generierung von Lernräumen über das Arbeitshandeln allemal zu, auch wenn die Prämisse im digitalen, vor allem informellen Lernen besteht. Lernorganisationsformen wie Coaching, Lerninseln und Online-Communities generieren arbeitsintegrierte Lernräume, die das informelle Lernen mit dem nichtformalen und formalen Lernen verbinden. Das für die digitale Arbeit typische Augmented Learning verstärkt diese Lernräume über die Verbindung von physischen und virtuellen Lernanteilen oder auch über die Ausgestaltung von nur virtuellen Lernräumen, die auch als hybride Lernräume bezeichnet werden. Eine gezielte Gestaltung dieser Lernräume erfolgt

vor allem dann, wenn die Arbeit lern- und kompetenzförderlich gestaltet wird (vgl. Dehnbostel 2015, S. 96ff.). Die in der Arbeit, in Lernorten und Lernräumen stattfindenden individuellen und kollaborativen Lernprozesse führen zu dem besonderen Format der Selbstlernarchitekturen.

Betriebliche Selbstlernarchitekturen

Dem Modell der Selbstlernarchitekturen liegt stärker noch als den betrieblichen Lernräumen das selbstgesteuerte Lernen zugrunde. Auch wenn dieses Modell wiederum für eher formale Lernsituationen entwickelt worden ist (siehe Forneck 2006; Maier Reinhard/Wrana 2008), so trifft es ebenso auf das selbstgesteuerte Lernen von Individuen und Gruppen in der Arbeit zu. Herman Forneck hat das Modell in kritischer Auseinandersetzung mit emphatischen und idealisierten Selbstbestimmungs- und Selbstorganisationskonzepten im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken entwickelt. Die Anbindung an Strukturen und Lernorte ist danach für selbstgesteuertes Lernen eine Voraussetzung: *„Strukturierte und durch ihre Struktur das Lernen steuernde Lernumgebungen nehmen in ‚selbstgesteuerten‘ Lernprozessen [...] eine strategische Stellung ein“* (Forneck 2006, S. 15). Grundsätzlich und anthropologisch ist eine Struktur *„den Lernenden vorausgesetzt, ja konstituiert erst die Möglichkeit und Notwendigkeit des Lernens. Ohne Struktur ist keine Wahrnehmung und damit kein Lernen möglich“* (ebd.). Eine auf den Lernort Betrieb voll zutreffende Kennzeichnung.

Arbeitsumgebungen, betriebliche Lernorte und Lernräume bilden so den Ausgangspunkt für selbstgesteuertes Lernen und darauf aufbauende Lernarchitekturen; sie wirken Struktur gebend, steuernd und gestaltend auf diese ein. Dabei geht es sowohl um das Lernen einzelner Beschäftigter als auch um das Lernen von Gruppen. Die Selbstlernarchitekturen verbinden das selbstgesteuerte Lernen mit kollaborativem Lernen, sie zeichnen sich durch die Reflexivität und Bewertung der Handlungspraktiken und Handlungs- bzw. Arbeitsergebnisse aus. In der Arbeit wird dieses wesentlich über Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung initiiert und gestützt. Auch Arbeits- und Lernmaterialien stützen die Selbstlernarchitekturen, ebenso wie kollegiale oder professionelle Beratung und Be-

gleitung, denen dabei keine Vermittlungs-, sondern eine Ermöglichungsfunktion zukommt.

Strukturations- und raumtheoretisch betrachtet, gilt auch für Lernarchitekturen in der Arbeit die bereits bei Lernräumen angesprochene Dualität der Wechselwirkung von Struktur und Handlung (vgl. Dehnbostel 2015, S. 20ff.). Die das Arbeitshandeln rahmenden Personal- und Organisationsstrukturen, Regeln und Lernpotenziale werden rekursiv reproduziert, das heißt, es werden veränderte oder neue Lernarchitekturen konstituiert und somit Strukturen reproduziert.

Konnektivitätsbezogene Lernortkooperationen

Die Pluralisierung und Entgrenzung von Lernorten ist nicht mit der Schwächung örtlicher und räumlicher Verankerung des betrieblichen Lernens verbunden. Dies zeigt bereits die Strukturbezogenheit von erweiterten Lernorten, von Lernräumen und Lernarchitekturen. Ohnehin sind die informellen, nichtformalen und formalen Lernkontexte in der Arbeit immer örtlich und räumlich gebunden. Darüber hinaus geht aber die Pluralisierung, Ausdifferenzierung und Entgrenzung von Lernorten mit einem gleichlaufenden Prozess ihrer Reorganisation über Lernortkooperationen einher. Dem digital basierten Vernetzungsbegriff der Konnektivität kommt dabei eine wichtige Orientierungsfunktion zu.

Augenfällige Beispiele für Lernortkooperationen sind Aus- und Weiterbildungsverbünde und Netzwerke (vgl. Dehnbostel 2009, S. 796ff.). Unter Lernortkooperation ist das organisatorisch und didaktisch-methodisch bestimmte Zusammenwirken verschiedener Lernorte zum Zwecke der Optimierung ihrer Lernprozesse zu verstehen. Mit der digital begründeten Konnektivität ist eine Weiterentwicklung von Lernortkooperationen verbunden. Der Begriff bezieht sich auf die soziale und digitale Vernetzung einschließlich der mit dem Internet der Dinge und dem Internet der Dienste verbundenen Ausstattungen, Lernmanagementsysteme und Robotik. In der Berufsbildung wird der Begriff bisher vor allem auf die „School-Workplace Connectivity“ bezogen. Deren allgemeine Zielsetzung formulieren Carmela Aprea und Viviana Sappa so: „Soziokulturell

orientierte Forscher/innen verwenden aktuell den Begriff der ‚School-Workplace Connectivity‘ [...] zur Beschreibung mehrdimensionaler und mehrstufiger Prozesse, in denen pädagogische und institutionelle Aspekte des beruflichen Lernens miteinander verbunden sind“ (Aprea/Sappa 2015, S. 27).

Für Lernortkooperationen werden mit der Konnektivität die herkömmlichen physischen Lernorte mit der erweiterten Realität und den zugehörigen virtuellen Lernorten vernetzt. Unterschiedliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen sowie Arbeits- und Lerninfrastrukturen werden hierbei erfasst. Mit der Vernetzung von physischen und virtuellen Räumen besteht auch die Möglichkeit der Schaffung eines neuen einheitlichen Raumes, dem „Thirdplace als hybride Lernumgebung“ (siehe Edinger/Reimer 2015).

Schöne neue Arbeitswelt?

Die Zukunft der Arbeit ist ein in der Alltags- und Wissenschaftswelt seit Jahrzehnten reflektiertes Thema. Mit der skizzierten digitalisierten Arbeitswelt hat die Zukunft der Arbeit längst begonnen und die visionär und wissenschaftlich ausgebreiteten Zustände und Konventionen der zukünftigen Arbeitswelt sind real greifbarer. In Anlehnung an den Buchtitel „Schöne neue Welt“ von Aldous Huxley ist immer wieder von schönen neuen Arbeitswelten die Rede, auch wenn diese, wie die „Schöne neue Arbeitswelt“ von Ulrich Beck (1999), nicht dystopisch angelegt sind. Beck thematisierte in seinem Buch bereits eine Reihe von mit der heutigen digitalisierten Arbeitswelt verbundenen charakteristischen Umbrüchen: u.a. prekäre Arbeitsverhältnisse; die Dezentralisierung und Destandardisierung von Arbeit; die Normalität von Ungewissheiten und Antinomien; das Wachsen der Wissensarbeit; die Notwendigkeit von Autonomieräumen; die Globalisierung und Individualisierung erzwingende Digitalisierung.

Die Wirkungen digitaler Arbeit und erweiterten Lernens auf die betriebliche Arbeitswelt sind beim heutigen Stand der Erkenntnis nur schwer zu beurteilen. Die Diskussion über die Zukunft der Arbeit durchziehende Warnung vor einer weiteren Enthumanisierung der Arbeitswelt scheint angesichts der Digitalisierung mindestens ebenso berech-

tigt wie die optimistischen Einschätzungen einer die Dichotomie von allgemeiner und beruflicher Bildung auflösenden menschengerechteren Arbeitswelt. Betriebliches Lernen ist gleich in welchen örtlichen, räumlichen und sozialen Umgebungen stets mit Spannungen und Widersprüchen verbunden. Die Pole möglicher Entwicklungen bestehen auf der einen Seite in erhöhten Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten, die Lern- und Bildungsoptionen in einem in der klassischen industriellen Arbeitswelt nicht annähernd möglichen Maße zulassen, auf der anderen Seite ist die ökonomische Verwertung der Arbeitskraft in einem ebenso vorher nicht gekannten Maße durch den ganzheitlich kompetenzbasierten Zugriff auf die Beschäftigten möglich geworden.

Sicherlich ist das digitale Lernen als arbeitsintegriertes Lernen mit der Zusammenführung von Arbeiten und Lernen ein Meilenstein in der Geschichte neuzeitlicher Qualifizierung. Gleichwohl bedeutet dies nicht, dass hiermit Lernhemmnisse beseitigt, Gefahren und Risiken in der Qualifizierung minimiert sind, denn arbeitsintegriertes Lernen ist nicht per se lern- und persönlichkeitsfördernd. Es ist ein betrieblich begrenztes, vor allem in rein informellen Lernkontexten erfahrungsverengtes und zufälliges Lernen, das zu technologischen und funktionalen Verkürzungen neigt. Zudem sind Intensität und Ausmaß neu auftretender „Lernhemmnisse bei

qualifizierter Arbeit“ von der Intensivierung der Arbeit über die Beschränkung von Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten bis zu verstärkten psychischen Belastungen kaum absehbar (siehe Böhle/Neumer 2015).

Es steht außer Frage, dass die hier aufgezeigten örtlichen, räumlichen und subjektbezogenen Lerngestaltungen wesentlich zu einer humanen Entwicklung digitaler Arbeit beitragen können. Die Digitalisierung der Arbeitswelt zieht keine deterministisch bestimmten Qualifizierungskonzepte nach sich. Lernen als konstitutiver Bestandteil digitaler Arbeit fördert in erweiterten betrieblichen Lernorten, in Lernräumen und Selbstlernarchitekturen sowie deren konnektivitätsbezogenen Kooperationen eine das Arbeiten und Lernen verbindende menschengerechtere Arbeitswelt. Die mögliche und notwendige Selbststeuerung und Selbstbestimmung in der digitalen Arbeit erhält damit eine subjekt- und bildungsbezogene Verankerung und Orientierung, die es im Rahmen einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung auszubauen und zu gestalten gilt.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Literatur

Aprea, Carmela/Sappa, Viviana (2015): School-Workplace-Connectivity: Ein Instrument zur Analyse, Gestaltung und Evaluation von Bildungsplänen der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 44(1), S. 27-31.

Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft. Frankfurt am Main: Campus.

Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Böhle, Fritz/Neumer, Judith (2015): Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit – Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. In: praeview. Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention, Jg. 6, H. 2, S. 32-33.

Botthof, Alfons/Hartmann, Ernst, A. (Hrsg.) (2015): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin/Heidelberg: Springer.

Dehnbostel, Peter (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 3, S. 356-377.

- Dehnbostel, Peter (2009):** Lernorte. In: Mertens, Gerhard et al. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II: Schule, Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn: Schöningh, S. 793-803.
- Dehnbostel, Peter (2015):** Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, Peter (2018):** Lernorte und Lernräume in der digitalen Arbeitswelt. In: Denk-doch-Mal.de. Online im Internet: <http://denk-doch-mal.de/wp/peter-dehnbostel-lernorte-und-lernraeume-in-der-digitalen-arbeitswelt/> [Stand: 2018-11-04].
- Deutscher Bildungsrat (1974):** Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdruckerei.
- Edinger, Eva-Christina/Reimer, Ricarda (2015):** Thirdplace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 205-216.
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2009):** Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA.
- Fehling, Christian D. (2017):** Mixed Reality Learning – Lernen in der erweiterten Realität und virtuellen Lernwelten: In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen (GdW-Ph) (Losebl.), Beitrag Nr. 7.50.30. Köln, S. 1-28.
- Forneck, Herman J. (2006):** Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.) (2015):** Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos.
- Kratzer, Nick (2003):** Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin: edition sigma.
- Kraus, Katrin (2015):** Lernort, eine Begriffsklärung. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-142.
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maier Reinhard, Christiane/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2008):** Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich.
- Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hrsg.) (2003):** Subjektivierung von Arbeit. 2. Aufl. München: Rainer Hampp.
- Nuissl von Rein, Ekkehard (2006):** Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 13. Jg., H. IV, S. 29-31.
- Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.) (2015):** Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.



Foto: K. K.

Prof. Dr. Peter Dehnbostel

peter.dehnbostel@tu-dortmund.de
<http://www.peter-dehnbostel.de>
 +49 (0)172 867 3753

Peter Dehnbostel lehrt und forscht an der TU Dortmund mit den Schwerpunkten „Berufliche Weiterbildung“ und „Betriebliches Bildungsmanagement“ und ist auch in berufsbegleitenden MA-Studiengängen an den Universitäten in Oldenburg (seit 2006) und Erlangen-Nürnberg (seit 2007) lehrend tätig. Vor der TU Dortmund hatte er langjährig Professuren in Hamburg und Berlin nach Berufstätigkeiten in der Industrie und im Berufsbildungsbereich inne.

Places of Learning, Learning Spaces and Self-learning Architectures in the Digitalised Workplace

Abstract

Learning spaces and self-learning architectures have long been an important topic in adult education discourse yet not in in-house company training, where places of learning have been determined by the organisation. As a result of the digital transformation of the workplace and restructured organisational concepts, however, a fundamental change has occurred. Places of learning at the workplace are dissolving and expanding while learning spaces and learning architectures are starting to emerge. This article records the historical development of the workplace as a place of learning and its pluralism, giving priority to the changes that are part of the fourth industrial revolution. At the same time, increased opportunities for self-control and self-determination and the economic valuation of labour are diametrically opposed to opportunities and risks to an extent previously unknown. The author concludes that learning in the workplace does not promote learning and personal development per se. Self-control and self-determination in digital work require subject and education-related anchoring and orientation, which is worth expanding and organising as part of a work structure that promotes learning and competences. (Ed.)

Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region

Christian Bernhard-Skala

Bernhard-Skala, Christian (2019): Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Region, regionale Bildungsräume, Bildungsanbieter, Lernende Region, ländlicher Raum, Grenzregion, Netzwerke, Steuerungsebene, Sozialraum

Kurzzusammenfassung

Regionale Bezüge sind in der Erwachsenenbildung nicht neu. Ausgeblendet werden jedoch oft die physischen und symbolischen Aspekte von Region sowie die Sicht von Einzelorganisationen auf regionale Bildungsräume „unterhalb“ der Netzwerkebene. Der vorliegende Beitrag entwickelt entlang der handlungszentrierten Geographie einen soziale, physische und symbolische Aspekte umfassenden Regionsbegriff und wendet diesen auf Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung an. Vorgestellt wird eine Forschungsarbeit, die zehn Organisationen in den Euroregionen „Großregion SaarLorLux“ und „Euregio Neiße-Nysa-Nisa“ im Zeitraum 2012 bis 2014 qualitativ untersuchte. Zentral war dabei die Frage, wie und wo sich die eigene Region aus Sicht einer Weiterbildungsorganisation konstituiert. Fazit: Organisationen (re-)produzieren ihre Regionen administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten. (Red.)

Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region

Christian Bernhard-Skala

Organisationen (re-)produzieren ihre Regionen in dreifacher Hinsicht: administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten. Diese drei Formen der (Re-)Produktion äußern sich in ihren Thematisierungsformen. Bei Fragen des Marktes werden eher andere pädagogische Organisationen und deren Angebote in Überlegungen und Planungen als Referenz (stillschweigend oder in Absprache) einbezogen. Bei Fragen der Zuständigkeit werden eher politische AnsprechpartnerInnen sowie rechtliche Bedingungen bedacht. Inhaltliche Deutungen von Regionen finden sich teilweise sehr explizit, dann werden sie meist als Ressource gedeutet und auch aktiv ins Bildungsprogramm aufgenommen und inszeniert.

Die Etablierung von Region als Lern- und Bildungsraum

Die Diskussion um Lern- und Bildungsräume bezieht sich traditionell auf Phänomene des Lehrens und Lernens – insbesondere die Diskussion um Lernorte (siehe Kraus 2016) oder Gebäude (siehe Stang 2010). Eine neue Perspektive, die Lern- und Bildungsräume als Schnittstelle zwischen Organisation und Politik fokussiert, spiegelt der Begriff „Region“. So beschreiben die Begriffe „regionales Bildungsmonitoring und -management“ oder „Lernende Regionen“ nicht Lehren, Lernen oder Aneignung (siehe Kraus 2016), die klassischerweise in pädagogischen Raumdiskursen im Vordergrund stehen, sondern stellen Tätigkeiten des Planens, Koordinierens und Steuerns von Bildungsmöglichkeiten auf der

Ebene oberhalb einzelner Organisationen in den Vordergrund.

Hintergrund dieser Aufmerksamkeit für Regionen ist das politische Anliegen, das zersplitterte Angebot stärker zu koordinieren. Eine dezentrale und damit regionalisierte Vernetzung aller Angebote dient dabei als Mittel der Koordinierung vor Ort. Diese Strategie ist zweischneidig: Während einerseits die Weiterbildung größere Gestaltungsmöglichkeiten erhält und die Hoffnung auf gesteigerte Durchschlagskraft in gegenseitiger Abstimmung steigt (siehe Szameitat/Strobel-Dümer/Tippelt 2018), verschleiert die Selbstregulation der Netzwerke (siehe Höhne 2010) andererseits Interessenkonflikte, Durchsetzungsstrategien und Machtkonstellationen der sich koordinierenden AkteurInnen untereinander (siehe Schwarz/Weber 2010; Reutlinger 2012).

Vor diesem Hintergrund entfaltet der vorliegende Beitrag eine Perspektive von Einzelorganisationen auf regionale Bildungsräume unterhalb der Netzwerkebene. Damit macht er wenig thematisierte physische, soziale wie auch politische und kulturelle Aspekte sichtbar. Zentral beantwortet er die Frage, wie und wo sich die eigene Region aus der Sicht einer Weiterbildungsorganisation konstituiert.

Zwischen Grundversorgung, Steuerung, Netzwerken und inhaltlichem Monitoring

Wenn auch die Betonung von Region ungefähr seit der Jahrtausendwende stark zugenommen hat, so sind regionale Bezüge in der Erwachsenenbildung nicht neu. Es lassen sich unterschiedliche Diskussionsstränge aufzeigen.

Die politische Steuerung des Weiterbildungssystems orientiert sich unter anderem am Ideal einer flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildung. Entsprechend prägend für die Diskussionen in Deutschland und Österreich, aber auch Kanada oder Schottland ist das Motiv ländlicher Raum oder periphere Region. Leitidee ist die gleichberechtigte Möglichkeit aller zur Teilhabe an und durch Weiterbildung unabhängig vom Wohnort (siehe Egger/Fernandez 2014; Martin et al. 2015). Ausschlaggebendes Kriterium für einschlägige Studien ist die Weiterbildungsbeteiligung oder die Angebotsdichte einer Region im Vergleich zu anderen Regionen mit dem Ergebnis, dass die gleichberechtigte Teilhabe, zumindest in Deutschland, trotz vieler Regulierungsversuche in weiter Ferne liegt (siehe Egger/Fernandez 2014; Martin et al. 2015; Böhm-Kasper/Bienefeld/Gausling 2018).

Anders als in dieser eher formalen Perspektive auf regionale Weiterbildungsaspekte nähern sich sogenannte „Regionalanalysen“ in der Programmforschung der Region (siehe Gieseke 2005) thematisch-inhaltlich. Sie nehmen als Form des Monitorings von Angebotsentwicklung eine Vogelperspektive ein (siehe Körber et al. 1995) oder fokussieren ausgewählte Themenbereiche (siehe z.B. Petter/Robak 2014). Dabei bleibt der zugrunde gelegte Regionsbegriff adaptibel. So vergleicht z.B. Wiltrud Gieseke Berlin und die Uckermark (2005). Klaus Körber et al. (1995) oder Isabell Petter und

Steffi Robak (2014) wählen als räumliche Analyseeinheit ein ganzes Bundesland.

Beiden Zugängen ist gemeinsam, dass sie zwar Weiterbildung unterschiedlich untersuchen, der Regionsbegriff aber eine territoriale Verwaltungseinheit unterstellt. Mit der Förderung Lernender Regionen (siehe BMLFUW 2011; BMBF 2000) vollzog der Regionsbegriff eine Wendung weg vom Territorium hin zum Netzwerk. Lernende Regionen betonen die Gestaltungsmöglichkeiten der AkteurInnen in Regionen. Die Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen in Netzwerken zeigt sich dabei als empirisch effektiv (siehe Egger/Fernandez 2014; Martin et al. 2015) und ist daher weiter ein wichtiger Teil politischer und wissenschaftlicher Agenden (siehe Dollhausen/Feld/Seitter 2013). Setzt man aber der politischen Agenda die Sicht von einzelnen Weiterbildungsorganisationen entgegen, wird ein solcher Regionsbegriff über Netzwerke voraussetzungsvoll. So ist nicht davon auszugehen, dass leitendes Personal von Weiterbildungsorganisationen über die entsprechenden Kompetenzen des Netzwerkmanagements verfügt (siehe Schwarz/Weber 2010). Ebenso impliziert die Koordinierung von regionalen Bildungsräumen in Netzwerken auch Durchsetzungsstrategien und Machtgefälle zwischen den AkteurInnen. Wenn auch u.a. Timm C. Feld (2011) wichtige Perspektiven auf Netzwerke seitens der Organisationen eröffnet, so setzt er die Beteiligung an institutionalisierten Netzwerken voraus. Damit geraten privilegierte Organisationen in den Blick, die die Region mitgestalten dürfen. Andere Bildungsorganisationen, die über geringe Netzwerkressourcen verfügen oder in Nischen agieren, geraten aus dem Blick (siehe Reutlinger 2012). Dies bietet Anlass für die Frage, wie denn einzelne Weiterbildungsanbieter ihre Region unterhalb der Netzwerke konstituieren. Einen Zugang dazu bietet eine raumtheoretische Perspektive, die über die physischen Aspekte hinausgeht. Der Begriff „Sozialraum“ öffnet diese Perspektive und stellt gesellschaftliche Konstitutionsprozesse von Raum in den Vordergrund.

Zweistufiger Sozialraum: Politik und Lebenswelt der AdressatInnen

Einen Zugang zur regionalen Logik von Weiterbildungsorganisationen kann in einem zweistufigen Raumbegriff, wie ihn Werner Schöning (2008) für die

Soziale Arbeit entwickelt, auf das Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011, S. 103) übertragen werden.

Am Anfang (in der Planung) und am Ende (in der Evaluation) Sozialer Arbeit als sozialpolitische Intervention steht ein territorial-administrativer Raumbegriff, der sich aus politischen Zielen speist. In Abgrenzung dazu basiert *„praktische Sozialarbeit mit den Bewohnern eines Sozialraums [...] darauf, dass für die einzelnen Zielgruppen durch ihr Handeln und ihre Sinnzuschreibungen unterschiedliche Sozialraumdefinitionen relevant sind. Diese Sozialraumdefinitionen beschreiben Aktionsräume einzelner Personen und Gruppen und weichen in der Regel von den administrativen Sozialraumgrenzen ab. Sie bestimmen die sozialraumorientierte Arbeit in der Praxis“* (Schönig 2008, S. 16).

Damit führt Schönig eine pädagogisch relevante Unterscheidung ein, die genutzt werden kann, um die unterschiedlichen Handlungslogiken von AkteurInnen der Weiterbildung in Bezug auf Region zu entfalten. Dabei scheint es in einer didaktischen Lern- und Bildungsperspektive besonders interessant, sich nicht nur anzuschauen, wie die Bedingungen für regionale Bezüge sich darstellen, sondern auch, wie regionale Bezüge wirken. Diesen Produktionsaspekt von Region stellt insbesondere die handlungszentrierte Geographie (siehe Werlen 2013) in den Mittelpunkt.

Gesellschaftliche Subjekte machen Geographie

Entsprechend der Programmatik einer handlungszentrierten Geographie beginnt Benno Werlen (2013) mit der Definition von Handlung. Handlungen zerfallen in drei Dimensionen: 1. subjektive Welt (Deutungsmuster, Wissen), 2. sozialkulturelle Gegebenheiten (vor Ort gültige Regeln, „the way, we do things over here“), 3. physisch-materieller Kontext (Raum).

Mit dieser Definition von Raum als ein Attribut von Handlung statt als Bedingung rückt Handlung in den Mittelpunkt der Analyse; Raum wird nachgelagert. Raum wird zur Räumlichkeit von Handlung, die Region zur Regionalität. Grundlegende Annahme ist

dabei, dass in Handlungen physische Gegebenheiten nicht an sich einfach vorhanden sind, sondern ihnen in Handlungen Sinn auferlegt wird. Durch die Institutionalisierung und gegebenenfalls machtvolle Durchsetzung dieser Sinnstruktur (re-)produzieren handelnde Subjekte Geographie für sich selbst und gegebenenfalls als Strukturierung für andere. Entsprechend gilt es in der handlungszentrierten Geographie, Region anhand der Sinnstrukturen handelnder Subjekte (und gegebenenfalls AkteurInnen) zu rekonstruieren und dabei die Deutung physischer Gegebenheiten als eine Dimension zu eruieren.

Grenzregionen als mehrdeutige Lern- und Bildungsräume

Für eine Anwendung dieses Ansatzes in der Weiterbildung in Bezug auf Lern- und Bildungsräume eignen sich Grenzregionen, denn hier werden unterschiedliche regionale Sinnzuschreibungen der Bevölkerung, Administration und Wirtschaft sichtbar: In Grenzregionen bestehen unweigerlich nationale Grenzen, die die Zuständigkeiten von nationaler bzw. föderaler Bildungspolitik markieren und damit eine administrative und alltäglich relevante Region produzieren. Gleichzeitig lösen sich diese Grenzen auf angesichts von Konsumpendlertum und wirtschaftlicher Verflechtung über die Grenze hinweg oder der Initiierung sogenannter „Euroregionen“. Teilweise formulieren solche Zusammenschlüsse auch Anforderungen an die (Weiter-)Bildungspolitik und produzieren damit die Euroregion auch bildungspolitisch. Dadurch entstehen unterschiedliche Anforderungen an die Regionalität von Weiterbildung und damit die Frage, wie sich Weiterbildungsorganisationen darin verorten. Solche unterschiedlichen Anforderungen an die Regionalität von Weiterbildung entstehen zwar auch außerhalb von Grenzregionen, jedoch werden sie dort weniger sichtbar.

Mit dem Ziel, die alltäglichen Regionalisierungen von Weiterbildungsorganisationen zu untersuchen, wurden im Zeitraum 2012-2014 zehn Organisationen in den Euroregionen „Großregion SaarLorLux“ und „Euregio Neiße-Nysa-Nisa“ untersucht (siehe Bernhard 2017) und deren LeiterInnen in leitfadengestützten ExpertInneninterviews 2012 und 2014 befragt. Im Sample befanden sich Organisationen,

die Weiterbildung im öffentlichen Interesse (vgl. Schrader 2011, S. 119) anbieten. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory (siehe Corbin/Strauss 2008).

Region zwischen Zuständigkeit, Einzugsgebiet, Deutung

Offensichtlich wurden in den Interviews die Konstrukte: regionale Zuständigkeit, Einzugsgebiet sowie inhaltliche Deutung von Region (siehe Bernhard 2016 u. 2017).

Insbesondere die Zuständigkeit reproduzieren die Organisationen sehr stark, indem sie Außenstellen innerhalb des Kreises oder der Arbeitsmarkregion „nah am Kunden“ platzieren. Diese primären KundInnen definieren sich dabei als die im gesetzlichen und institutionellen Auftrag verankerte/n, im Territorium ansässige/n Bevölkerung / Abnehmerorganisationen. WeiterbildungsanbieterInnen nehmen mit Außenstellen über den Ort ihres Angebots symbolische Platzierungen vor, haben teilweise Personal vor Ort. Dadurch markieren sie ihr Territorium durch physische Präsenz. Das gesetzliche Territorium wirkt auch bei – laut institutionellem Auftrag – grenzüberschreitend ausgerichteten Weiterbildungsorganisationen stark strukturierend. So sind zum Beispiel Fördergelder nationaler Geldgeber oftmals an eine Mindestquote von Teilnehmenden aus dem Land der fördernden Institution oder auch an einen Standort im Land des Fördergebers geknüpft.

Das Einzugsgebiet gestalten die Organisationen in größerem Maße selbst u.a. durch Werbung. Klassisch werben sie in ihrem Territorium und bei den angestammten Teilnehmenden innerhalb des eigenen Territoriums. Darüber hinaus platzieren sie Werbung in Medien, die außerhalb des eigenen Territoriums erscheinen. Sie orientieren sich an der physischen Entfernung und antizipieren Marktstrukturen, wie die räumliche Nähe zu konkurrierenden AnbieterInnen oder Marktnischen. „Das ist [dort; CBS] nicht vorhanden“, daher sind die Leute auch „bereit, ein bisschen weiter zu fahren“ (Interview 1, Absatz 6). Zur Gestaltung des Einzugsgebiets nutzen die Organisationen auch Netzwerke, um zum Beispiel Flyer bei anderen Organisationen auszulegen und somit das Einzugsgebiet zu erweitern (siehe Interview 4).

In den Grenzregionen werden vereinzelt Veranstaltungen mit KooperationspartnerInnen zum Beispiel in Frankreich durchgeführt (siehe Interviews 4 u. 2). Dabei führen PartnerInnen Teilnehmende zu. Durch diese Art der Kooperation werden Einzugsbereiche gezielt gestaltet und damit Region produziert. Wird Region als Einzugsgebiet verstanden, werden auch selbstregulative Koordinationsmechanismen zwischen den Organisationen deutlich. Sie zeigen sich als Abgrenzung („*Das machen andere, wir machen das nicht*“; Interview 2, siehe auch Interviews 3, 4, 7) oder durch konsequente Nicht-Thematisierung anderer AnbieterInnen vor Ort (siehe Interview 1). Über diese Abgrenzungen werden die symbolischen Verortungen als eigenes bzw. fremdes Anbietersegment und damit Einschluss- und Ausschlusslogiken lesbar. Wer gehört dazu, wer nicht? Was machen wir? Was machen andere?

Es wäre dabei zu kurz gegriffen, die Kategorien Zuständigkeit und Einzugsgebiet als formal zu betrachten. Entsprechend der Werlen'schen Handlungsdimensionen enthalten diese inhaltliche Deutungen, die allerdings durch territoriale Aspekte (Zuständigkeit) und physische Aspekte (Markt) überformt werden (siehe Bernhard 2016).

Inhaltliche Deutungen von Grenzregionen und deren Inszenierung

Die inhaltliche Deutung regionaler Gegebenheiten lässt sich an mehreren Beispielen aus der Weiterbildung zeigen.

In einigen Interviews wurden regionale Begebenheiten als intervenierende Variable der eigenen Arbeit beschrieben. So betonte die Leitung einer Organisation, die vor allem in der beruflichen Rehabilitation aktiv ist, die Heimatverbundenheit der Teilnehmenden, die sich „*schwer verpflanzen*“ (Interview 7, Absatz 38) lassen, „*da können Sie sich vorstellen, wie schwierig das ist, mit denen zu arbeiten*“ (ebd.). Die symbolische Deutung der regionalen Gegebenheiten zeigt sich in einer als liebevoll einzuordnenden Beschreibung, die sich genauso in anderen positiven Beschreibungen wie etwa: die backen „*kleine Brötchen*“ (ebd., Absatz 47) ausdrückt. Trotzdem hält die interviewte Person diese Gegebenheit eher für ein Hindernis. Die regionale

Gegebenheit selbst hat hier keine Auswirkungen auf die angebotenen Inhalte, da letztere mit den entsprechenden Geldgebern besprochen werden. Trotzdem wird eine regionale Deutung deutlich, die zwischen positiv konnotierter Ressource und Defizit mündet.

Andere Organisationen nutzen Ressourcen der Region systematisch für eine pädagogische Inszenierung. So beschreibt eine französische Leitung einen „symbolischen Ausflug“ (Interview 4, Absatz 104), den sie mit einem Kooperationspartner in Deutschland durchgeführt hat. Die Veranstaltung behandelte einen Fluchtweg der Hugenotten, die im 18. Jahrhundert aus Lothringen ins preußische Saarland flohen. Darüber hinaus führte die Veranstaltung deutsche und französische TeilnehmerInnen einer deutschen und einer französischen Weiterbildungsorganisation in einer Begegnung zusammen. „Symbolischer Ausflug“ lässt sich hier als eine Inszenierung und ein Arrangement von Gegebenheiten und Zielgruppen mit dem Ziel deuten, eine bestimmte regionale Deutung zu vermitteln und damit Region zu produzieren und schlichtweg Gemeinsamkeiten aufzuzeigen.

Ähnliches war in der Euregio Neiße-Nysa-Nisa zu finden, in der das friedliche grenzüberschreitende Zusammenleben als zentrale Ressource der Region inszeniert wird. Um diese Ressource herum werden verschiedene Angebote gebaut. Zentral ist die Vermittlung von Sprache, die mit einem euroregionalen Zertifikatssystem untermauert wird. *„Wenn man auch mal europäische Entwicklung, den Blick nach Osten sieht: Eine wunderbare Ausgangssituation. Auch für junge Menschen hier eine slawische Sprache zu lernen: Geht nirgendwo besser als in dieser Grenzregion, weil man es hier im Alltag leben kann“* (Interview 9, Absatz 60).

Damit wird Region als Lernfeld (siehe Franz 2016) um eine regionale Gegebenheit herum, die dabei positiv als Ressource genutzt wird, inszeniert. Interessant sind dabei zwei Dinge: Zum einen ist der Schluss, dass eine Grenzregion zwar ermöglichen könnte, Sprachen zu lernen, möglich, die Umsetzung bedarf aber der Wahrnehmung als Lernmöglichkeit. Zum anderen bedarf es der Wahrnehmung der regionalen Lage als Ressource(!). Sowohl das Saarland als auch die Neißeregion galten lange Zeit in Deutschland als Peripherie und somit als defizitär. Mit der Betonung

als Mitte wird die Randlage positiv umgedeutet. In Grenzregionen ist dies verbreitet: Grenzen sind trennendes und verbindendes Element zwischen Staaten. Das Verbindende betont u.a. die Benennung der Euregio Neiße-Nysa-Nisa. Die in Deutschland als Grenze institutionalisierte Deutung des Flusses Neiße erhält eine Umdeutung als verbindendes Element der drei an der Euregio beteiligten Länder wie auch an der Euregio Salzach-Inn in der deutsch-österreichischen Grenzregion.

Als Ergebnis der ExpertInneninterviews lässt sich festhalten, dass Organisationen ihre Regionen in dreifacher Hinsicht (re-)produzieren: administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten. Dies äußert sich in den Thematisierungsformen. Bei Fragen des Marktes werden eher andere pädagogische Organisationen und deren Angebote in Überlegungen und Planungen als Referenz (stillschweigend oder in Absprache) einbezogen. Bei Fragen der Zuständigkeit werden eher politische AnsprechpartnerInnen sowie rechtliche Bedingungen bedacht. Inhaltliche Deutungen von Regionen finden sich teilweise sehr explizit, dann werden sie meist als Ressource gedeutet und auch aktiv ins Bildungsprogramm aufgenommen und inszeniert.

Ausblick: Region auch inhaltlich denken

Es wäre künftig gewinnbringend, vermehrt zu fragen, um welche regionalen Gegebenheiten herum sich Erwachsenenbildungsanbieter gruppieren und vernetzen und wie diese als Ressourcen der Region begründet werden. Ebenso wäre zu fragen, welche Inhalte nicht behandelt werden, und wie dies begründet wird. Christian Reutlinger schlägt zudem einen Aushandlungsprozess zwischen pädagogisch Handelnden, Politik und Bevölkerung vor, der mit sozialraumorientierten Methoden zu untermauern sei, um Raumdeutungen der (marginalisierten) Bevölkerung in die Diskussion zu bringen. Es könnte also darum gehen, räumliche Bezüge des Alltags von Lernenden zu erkunden, Ressourcen zu entdecken und auszuhandeln. Ein Zugang dazu wurde hier am Beispiel zweier Grenzregionen erörtert, ließe sich aber auch auf ländliche oder andere Räume übertragen. Dabei gilt es, sich konkret zu

fragen, was denn das Leben in der eigenen Region vor Ort ausmacht; schließlich gibt es weder DEN ländlichen Raum, noch DIE Grenzregion, sondern

die beschriebenen Attribute finden vor Ort unterschiedliche Deutungen für konkrete regionale Bildungsarbeit.

Literatur

Bernhard, Christian (2016): Regionalität von Erwachsenenbildung. Eine qualitative Untersuchung aus Organisationssicht in den Euroregionen Großregion SaarLorLux und Neiße-Nysa-Nisa. In: Döner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Leverkusen: Budrich, S. 269-280.

Bernhard, Christian (2017): Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Böhm-Kasper, Oliver/Bienefeld, Marc-Alexander/Gausling, Pia (2018): Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 1173-1188.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Bekanntmachung von Föderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Online im Internet: www.lernende-regionen.info/dlr/2_7_10.php [Stand: 2012-02-27].

BMLFUW – Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (2011): Handbuch Lernende Regionen. Grundlagen. Online im Internet: http://www.oieb.at/lernende-regionen/upload/473_handbuch_teil_1_grundlagen-2.auflage.pdf. [Stand: 2018-05-31].

Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. Aufl. Los Angeles, Calif: Sage Publications.

Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Egger, Rudolf/Fernandez, Karina (2014): Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feld, Timm C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Franz, Julia (2016): Regionale Lehr- und Lernkulturen ländlicher Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Leverkusen: Budrich, S. 53-64.

Gieseke, Wiltrud (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann.

Höhne, Thomas (2010): Bildungsregionen. Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 1, 2010, S. 179-199.

Körber, Klaus/Kuhlenkamp, Detlef/Peters, D./Schrader, Josef/Wilckhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen.

Kraus, Katrin (2016): Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1, 2016, S. 53-60.

Martin, Andreas/Schömann, Klaus/Schrader, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2015): Deutscher Weiterbildungsatlas. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Petter, Isabell/Robak, Steffi (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Reutlinger, Christian (2012):** Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Ermöglichende Perspektiven im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Räumen der Bildung und Erziehung. sozialraum.de.
Online im Internet <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> [Stand: 2018-05-31].
- Schönig, Werner (2008):** Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schwarz, Jörg/Weber, Susanne (2010):** Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-90.
- Stang, Richard (2010):** Lernzentren als Experimentierfeld: Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1), S. 37-41.
- Szameitat, Andrea/Strobel-Dümer, Claudia/Tippelt, Rudolf (2018):** Vernetzung in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 587-604.
- Werlen, Benno (2013):** Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse. Grundlagen und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Geographie. In: Erträgen – Wissen – Ethik 1, 2013, S. 3-16.



Foto: Michaela Herke

**Dr. Christian Bernhard-Skala
(geb. Bernhard)**

bernhard-skala@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de>
+49 (0) 228 - 3294-347

Christian Bernhard-Skala ist seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Organisation und Management im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Nach dem Abschluss des Pädagogik-Studiums an der Universität Bamberg, lehrte und forschte er an der dortigen Professur für Fort- und Weiterbildung. 2017 schloss er seine Promotion ab zum Thema „Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen“. 2012 initiierte er gemeinsam mit KollegInnen die Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Raum.

Below the Network Level

– Adult Education Providers as Regional Producers

Abstract

Regional connections are nothing new in adult education. However, the physical and symbolic aspects of the region are often ignored, as is the perspective of individual organisations on regional educational spaces “below” the network level. This article develops a concept of the region that encompasses social, physical and symbolic aspects alongside action-oriented geography and applies this concept to organisations that provide adult education. It presents a research project in which a qualitative investigation was conducted of ten organisations in the SaarLorLux and Neisse-Nysa-Nisa Euroregions from 2012 to 2015. The central question was how and where a region is constituted from the perspective of a continuing education organisation. The author’s conclusion: organisations (re)produce their regions as a jurisdiction at the administrative and territorial level, as a market or sphere of influence at the physical level and as an interpretation of physical conditions at the content level. (Ed.)

Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse

Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung

Lea Pelosi

Pelosi, Lea (2019): Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse. Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 35/36, 2019. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Reflexives Lernen, Selbstreflexion, Selbstkonzept, Raumbegriff, sozialer Raum, Reflexionshandeln, Reflexionsraum, Lernraum, Handlungsraum

Kurzzusammenfassung

Reflexives Lernen ist auf einen sozialen Raum bezogen. Denn Selbstverständnis ist sozial bedingt. Vor diesem Hintergrund ist Selbstreflexion in reflexiven Lernprozessen als eine öffentliche Handlung zu verstehen, nicht primär als etwas „Innerliches“, „Ideelles“ oder als eine private Selbstkontemplation. Reflexive Lernprozesse als diese spezifische Form von (sprachlich vermitteltem) Lernhandeln erfordern daher einen öffentlichen Handlungsraum, den sie zugleich erzeugen und mitgestalten. Aus philosophischer, bildungstheoretischer und erwachsenenbildungspraktischer Perspektive zeigt die Autorin des vorliegenden Beitrages unter Bezugnahme auf P. Bourdieu, M. Foucault und J. Butler, dass konkrete Reflexionshandlungen einen sozialen Raum eröffnen und gestalten, der zu einem Lernraum wird, wenn die Reflexion auf einen Lernanlass, ein Lernziel oder eine angestrebte Wirkung bezogen ist. Reflexives Lernen wird damit in besonderer Weise einem handlungs- und kompetenzorientierten Lernen gerecht, das sich im Spannungsfeld zwischen Selbststeuerung, Bildung und Anforderungsbezug bewegt. Erwachsenenbildungsangebote können wesentlich zur Konstitution und Gestaltung so verstandener reflexiver Lernräume beitragen. (Red.)

Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse

Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung

Lea Pelosi

Selbstreflexive Lernprozesse werden als eine spezifische Form von (sprachlich vermitteltem) öffentlichem Lernhandeln betrachtet. Das entsprechende Selbstverständnis ist dabei durch die jeweils spezifische Öffentlichkeit motiviert und kann durch die öffentliche Äußerung Gegenstand handlungsorientierter, kooperativer und kontextrelevanter Reflexion werden. Ein so gefasster Begriff des reflexiven Lernens ist gerade für die Erwachsenenbildung fruchtbar. Reflexionsräume sind Bezugsräume für die handelnde Vergegenwärtigung des Selbstverständnisses in der Reflexion. Jeder Reflexionsraum kann die damit zusammenhängende Veränderlichkeit des Selbstverständnisses erfahrbar machen. Diese Erfahrung wird durch die Fragen, die sie rahmen, zu einer potenziellen Lernerfahrung. Erwachsenenbildung kann und soll zur Formulierung, Beurteilung, Priorisierung solcher Reflexionsfragen beitragen.

Die These des vorliegenden Beitrages, dass reflexive Lernprozesse in der Erwachsenenbildung Lernräume sowohl erfordern als auch erzeugen und transformieren, basiert auf einer zentralen Voraussetzung: Lernrelevante Selbstreflexion nimmt auf ein Selbst Bezug, das nicht primär eine individuell-subjektive Konstruktion ist. Vielmehr ist es das Resultat vielfältiger sozialer Vermittlung.¹ Reflexives Lernen ist dadurch per se auf einen sozialen Raum bezogen. Im Beitrag soll dieser Bezug genauer dargelegt und

eine entsprechende Bestimmung des Raumbegriffs entwickelt werden.

Das Selbst – eine sozial vermittelte Reflexionsgröße

Die Rede von sozial vermitteltem Selbstverständnis hat nicht nur intersubjektive Prozesse oder die Vermittlung von Selbstwahrnehmung durch

¹ Ich habe in meiner noch unveröffentlichten Masterarbeit auf philosophischer, bildungstheoretischer und erwachsenenbildungspraktischer Ebene ausführlich für diese These argumentiert. Eine im Zusammenhang mit der Frage nach Bildungsräumen formulierte Position mit einer vergleichbaren Prämisse, aber einem anderen Schwerpunkt (Selbstachtung) ist jene von Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (2016, S. 108f.).

Fremdwahrnehmung im Blick. Vielmehr ist die soziale Bedingtheit, die hier anvisiert wird, vielschichtig.

Die Vergegenwärtigung des Selbstverständnisses erfolgt in vielen Fällen durch die Sprache. Diese ist dem Individuum aber vorgängig: als symbolische Ordnung (Lacan, Bourdieu, Foucault), in die jegliches Sprechen und Handeln eingelassen ist, und als soziale Praxis des Sprachgebrauchs, in der die Bedeutung sprachlicher Formen gründet (vgl. Wittgenstein 1989, S. 262).

Der Sprachgebrauch impliziert eine normative Dimension, die neben den grammatikalischen und logischen Regeln auch soziale Normen beinhaltet: Welche Formen von Selbstbeschreibung oder allgemeiner von Selbstbezug sind zulässig, wie viel Selbstbewusstsein kann man sich erlauben usw. (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 31 u. S. 98). Überdies manifestiert sich im Sprachgebrauch die sozio-ökonomische Binnendifferenzierung einer Gesellschaft (vgl. exemplarisch Bourdieu 1980, S. 88f., 1987, S. 25 u. S. 277).

Andere theoretische Positionen (v.a. Foucault) fassen das Subjekt als Produkt spezifischer historischer Konstellationen oder Diskurse, die Machtverhältnisse widerspiegeln und Wahrheitsbedingungen setzen, und postulieren aus dieser Perspektive die Relevanz des Sozialen für das Selbstverständnis.

An dieser Stelle ist nicht entscheidend, ob alle genannten Formen sozialer Vermittlung gleichermaßen relevant und plausibel erscheinen. Das breite Spektrum an entsprechenden Zugriffen und die Mühelosigkeit, mit der sich das Postulat der sozialen Bedingtheit von Selbstverständnis illustrieren lässt, reichen aus, um die Voraussetzung des im Folgenden dargelegten Begriffs des reflexiven Lernens zu begründen.

Reflexives Lernen – öffentlich und performativ

Zunächst verweist die Bestimmung eines Lernprozesses als reflexiv auf seine Selbstbezüglichkeit: Reflexives Lernen ist ein bewusster Prozess und geht mit dem Nachdenken über das Lernen – dessen Subjekt, dessen Objekt, dessen Bedingungen – einher (vgl. Schübler 2008, S. 14f.; Hilzensauer 2008, S. 9ff.). Reflexion bezieht sich daher potentiell auch auf die im

Selbstverständnis implizit vorhandenen sozialen Vermittlungsfaktoren, auch wenn diese aufgrund ihrer Vielfalt und Heterogenität nie vollständig Gegenstand des reflektierenden Bewusstseins werden. Wie aber wird soziale Vermittlung in reflexiven Lernprozessen überhaupt Gegenstand des Bewusstseins?

Soziale Kontexte beinhalten eine Vielzahl an Aufforderungen zu Sprech-, Verhaltens- und Handlungsweisen, die durch sprachliches Erfassen oder bewusstes Reproduzieren bzw. Vermeiden ins Bewusstsein gelangen und das Selbstverständnis prägen. Das Selbst als Referenz der Reflexion ist eine durch situiertes Sprechen, Verhalten und Handeln sowie deren weitgehend sprachliche Erfassung ausgestaltete Form: Ich formuliere mein Selbstverständnis, ich variiere die Formulierung und realisiere, inwiefern meine Selbstwahrnehmung durch die Formulierung mitbedingt ist. Ich vergegenwärtige mir mein Verhalten, ich versuche, dieses Verhalten bewusst zu variieren, und erfahre, inwiefern mein Selbstverständnis sich in Abhängigkeit von bestimmten Handlungen oder Verhaltensweisen konstituiert. Diese Dimension von Selbstreflexion soll in Anlehnung an Judith Butlers Begriff als performativ bestimmt werden (vgl. Butler 1990, 1991, S. 190ff., 2012). Die Form des Selbstverständnisses, in der es zur Referenz reflexiver Lernprozesse wird, ist wiederum selbst sozial bedingt. Sie erhält ihre Legitimation in Bezug auf einen bestimmten sozialen Kontext. Öffentlichkeit² dient unter diesem Gesichtspunkt zunächst der Selbstvergewisserung. Sie kann aber auch zur Konfrontation mit Vorbehalten, Miss- oder gar Unverständnis bzw. zum Vergleich mit anderen sprachlichen Formen von Selbstbeschreibungen führen. Durch das Öffentlichwerden von Selbstreflexion in Lernprozessen wird die implizite Adressierung des jeweiligen Selbstverständnisses expliziert und damit aner kennbar, aber auch kritisierbar, differenzierbar oder veränderbar. Selbstreflexive Lernprozesse als performativ zu bezeichnen, bedeutet, sie als eine spezifische Form von (sprachlich vermitteltem) Lernhandeln zu betrachten. Die Wahl und Ausgestaltung dieser Form ist dabei durch die jeweils spezifische Öffentlichkeit motiviert und kann durch die öffentliche Äußerung Gegenstand handlungsorientierter, kooperativer und kontextrelevanter Lernprozesse werden.

2 Öffentlichkeit steht hier im Gegensatz zur Privatheit der Reflexion. Die Öffentlichkeit kann auch jene innerhalb einer Lern- oder Arbeitsgruppe sein. Wesentlich sind die Äußerung und damit das Wahrnehmbarwerden von Selbstreflexion für andere.

Ein so gefasster Begriff des reflexiven Lernens ist gerade für die Erwachsenenbildung fruchtbar, weil sie erstens u.a. das berufsbezogene Handeln im öffentlichen Raum zum Gegenstand hat. Zweitens berücksichtigt die soziale Vermittlung des Selbstverständnisses, dass Lernen im Erwachsenenalter Umlernen bedeutet. Drittens wird so bestimmte Selbstreflexion in besonderer Weise einem handlungs- und kompetenzorientierten Lernen gerecht, das sich im Spannungsfeld zwischen Selbststeuerung, Bildung und Anforderungsbezug bewegt.

Welche Art von Raumbegriff ergibt sich aus dem Bisherigen?

Der Raum der Reflexion – eine Begriffsbestimmung

Reflexive Lernprozesse erfordern also einen öffentlichen Handlungsraum. Dieser ist in einer zunächst unspezifischen Weise als sozialer Raum aufzufassen. Damit geht einher, dass es sich nicht um einen ausschließlich territorial oder geometrisch bestimmten bzw. materiellen Raum handelt (vgl. Lefebvre 2007, S. 73, S. 77 u. S. 81; Löw 2001, S. 131ff.; Nieke 2016, S. 67). Sofern aber Selbstreflexion nichts primär Innerliches ist, sondern mit einem wesentlichen Moment der handelnden und öffentlichen Entäußerung einhergeht, kann der Reflexionsraum als sozialer Raum ebenso wenig als lediglich imaginär, ideell oder metaphorisch verstanden werden (vgl. Lefebvre 2007, S. 73).

Die Bestimmung des Raumbegriffs muss sich daher der Frage nach der Realität dieses Raums stellen, und sie muss dem Gebilde aus heterogenen, zunächst begrifflich inkompatibel erscheinenden Räumen, als das sich der soziale Raum vor dem Hintergrund des Bisherigen abzeichnet, gerecht werden: Das heißt, sie muss dem

Komplex aus Handlungsraum, öffentlichem Raum, Interaktionsraum, Geltungsraum von (sprachlichen) Normen, Bezugsraum für die Selbstdistanzierung, die dem Selbstbezug zugrunde liegt, gerecht werden.³ Ich will die Bestimmung ausgehend von dieser letztgenannten, minimalen und womöglich am meisten der Idealität oder der Metaphorizität verdächtigen Räumlichkeit entwickeln.

Das lernende Subjekt gibt sich im öffentlich-performativen Akt der Reflexion (einer Selbstbeschreibung oder einer bewusst variierten Herangehensweise an etwas) eine Form, in der es sich selbst zum Gegenstand wird. Dabei handelt es sich um eine konkrete, transformierbare Form, deren minimale Faktizität die geschriebene oder gesprochene Sprache ausmacht, in der die Formulierung des Selbstverständnisses und damit die reflexionsrelevante Distanz zu sich selbst erfolgen.⁴ Der Raum der Reflexion ist der Raum dieser so gearteten Beziehung zu sich selbst.⁵

Es ist entscheidend, diesen Raum nicht lediglich als eine metaphorische Verräumlichung zu begreifen. Das reflektierende und das reflektierte Selbst, durch deren Bezug sich der Raum konstituiert, sind nicht ein abstrakter Bewusstseinspunkt und seine Projektion. Sie sind durch ihre Bedingtheit und ihr (Sprach-) Handeln konkretisierte und transformierbare soziale Strukturen. Sofern der Raum nicht logisch abtrennbar ist von dem, was „in“ ihm wirksam ist (vgl. Löw 2001, S. 63ff.), gehen mit den reflexionsbezogenen Transformationsprozessen überdies konkrete Veränderungen des Raums einher. Reflexionsräume sind daher – allgemein gefasst – soziale Räume, die sich durch variable Ausgestaltungen des strukturell grundlegenden Raums des Selbstbezugs konstituieren. Sie entstehen und transformieren sich aufgrund spezifischer Bezugnahmen auf den für das Selbstverständnis unhintergehbaren sozialen Raum, als Bezugsräume

3 Die Vielfalt der Raumbegriffe ist auch bei Wolfgang Wittwer thematisch, allerdings wird deren Heterogenität kaum problematisiert (vgl. Wittwer/Diettrich 2015, S. 17f.).

4 Mir geht es also nicht nur darum, sozialen Raum in seiner Relationalität (vgl. Löw 2001, S. 31) zu fassen, sondern als eine Konstitutionsbedingung des Selbstbewusstseins. In einer grundsätzlichen Weise findet sich diese Struktur der Entäußerung durch das Ich-Sagen bei Jacques Derrida (2003, S. 70f., S. 111f., S. 115ff. u. S. 127). Ich gehe davon aus, dass dieses „Ich-Sagen“ und damit die Sprache auch in einer nicht ausdrücklich sprachlichen Reflexionshandlung enthalten sind. Was ich hier ausklammere, ist die Verortung der visuellen Dimension von Selbstreflexion, wie sie z.B. in Lacans Text zum Spiegelstadium beschrieben ist (siehe Lacan 1966).

5 Wittwer bezieht sich auch auf einen Begriff des sozialen Raums und dessen Relevanz für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, aber er fokussiert primär auf das Soziale als Interaktion und die subjektive Konstruktion von Räumen (vgl. Wittwer/Diettrich 2015, S. 15-22).

für die handelnde Vergegenwärtigung des Selbstverständnisses in der Reflexion.⁶

Diese Bestimmung legt weder eine bestimmte Ausdehnung noch eine bestimmte Ausgestaltung des Raums der Reflexion fest. Es soll daher keine spezifische Didaktisierung von Reflexionsräumen vorgeschlagen werden. Vielmehr wird ein konkreter, nicht-metaphorischer sozialer Raum als eine Grundvoraussetzung von reflexivem Lernen postuliert, deren Relevanz es in didaktischen Überlegungen zu berücksichtigen gilt. Welche Implikationen für die Erwachsenenbildung lassen sich also aus dieser Bestimmung ableiten? Wie lässt sich der Raum der Reflexion als ein Lernraum begreifen?

Der Reflexionsraum als Lernraum – reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung

Als Lernraum bestimmt sich der Reflexionsraum, sofern die Reflexionshandlungen zu Transformationen des Selbstverständnisses führen, die in einem relevanten Zusammenhang mit den die Reflexion veranlassenden Absichten oder angestrebten Wirkungen, in anderen Worten mit Lernanlässen, stehen. Das setzt voraus, dass die Reflexionshandlungen bewusst gewählt und variiert, aber auch deren Auswirkungen auf das Selbstverständnis wahrgenommen und beurteilt werden. Und es erfordert, dass soziale Räume als Bezugsräume für Reflexionshandlungen in ihrer Vielschichtigkeit ins Bewusstsein treten. Zudem müssen die differenzierende Wirkung der sozialräumlichen Parameter auf das Selbstverständnis, die Transformation von sozialen Räumen durch Reflexionshandlungen sowie die Wechselwirkung zwischen der Transformation des Raums und der Transformation des Selbstverständnisses für das reflektierende Subjekt erfahrbar sein. In Analogie zur Unterscheidung von Räumen und Orten, die darauf basiert, dass Räume sich kraft der Aneignung durch Subjekte konstituieren und dass dadurch an einem einzigen Ort viele Räume koexistieren können (vgl.

Löw 2001, S. 64), werden Reflexionsräume durch die Aneignung im Rahmen einer spezifischen, durch einen Lernanlass gerahmten Bezugnahme zu Lernräumen. Erwachsenenbildung kann und soll zu dieser Aneignung beitragen. Allerdings verdeutlicht bereits die obige Darlegung der nötigen Voraussetzungen, dass dieser Beitrag nicht in einer einfachen Kausalbeziehung zu seiner möglichen Wirkung steht. Die Konstitution und Gestaltung von reflexiven Lernräumen kann durch erwachsenenbildnerische Maßnahmen lediglich angeregt, begleitet und unterstützt, aber nicht gewährleistet werden. Dennoch kann das Bewusstsein für die Möglichkeiten und Wirkungen von performativer Reflexion bzw. die Sensibilität für die Dimensionen sozialer Bedingtheit bei der makro- oder mikrodidaktischen Konzeption sowie bei der Begleitung oder Rahmung von Lernprozessen durchaus gefördert werden. Die folgenden Beispiele zeigen das Spektrum der Möglichkeiten auf.

Teilnehmende können zu konkreten „Probehandlungen“ und „öffentlicher Selbstreflexion“ in unterschiedlichen Kontexten sowie deren vergleichender Auswertung angeregt werden, indem sie ihre bezüglich eines bestimmten Lerninhalts relevanten Ressourcen, Kompetenzen oder Lernbedarfe mit Blick auf unterschiedliche AdressatInnen formulieren bzw. umsetzen und die Formulierungen bzw. Umsetzungen vergleichen. Konzeptuelle Schnittstellen zwischen Wissenserwerb und praktischer Umsetzung können vermehrt in die Formulierung von Qualifikationskriterien für Zertifikate und Abschlüsse eingehen, z.B. indem die Qualifikationsbescheinigung an praktische Erfahrung in unterschiedlichen Praxiskontexten gebunden ist. Weiter sind raumverändernde Eingriffe oder Maßnahmen über Veränderungen der Sitzordnung oder die Positionierung von Medien hinaus möglich: die Gestaltung von Settings für Rollenspiele oder variable Formen des Austauschs (u.a. unterschiedliche Gruppengrößen, Chats/digitale Foren, Spaziergänge).⁷ Durch entsprechende Hinweise können spezifische institutionelle Rahmungen, die das Erwachsenenbildungsangebot prägen, bewusst

6 Man könnte gegen die hier vertretene Auffassung einwenden, dass die subjektive Bezugnahme auf die „Gestimmtheit“ oder die Atmosphäre von Räumen vernachlässigt wird. Als individuell-subjektive Konstruktion widerspricht sie der hier vertretenen Grundhaltung. Zudem erscheint sie in der phänomenologischen Tradition oft verbunden mit der Frage nach dem „guten“ Raum, die ich hier bewusst vermeide.

7 Sabina Brandt und Gudrun Bachmann verwenden den Begriff des Lernwanderers für die Charakterisierung des Lernverhaltens von Studierenden (vgl. 2014, S. 17); dieses „Migrieren“ zwischen Lernumgebungen kann angeregt werden.

gemacht werden. Es besteht überdies die Möglichkeit des Einbezugs fachfremder Perspektiven auf Lerninhalte – indem z. B. in der Weiterbildung von Führungskräften Leitungsverständnisse aus verschiedenen Berufssparten verglichen werden. Und schließlich können Lerninhalte mit sozialen und selbstverständnisbezogenen Fragen verknüpft oder kann die Unhinterfragtheit lernrelevanter Selbstverständnisse durch Überraschungen und bei Bedarf auch leichte Provokationen herausgefordert werden.

Teilnehmende in der Erwachsenenbildung lassen sich ihr Selbstkonzept natürlich nicht ohne weiteres in Frage stellen; schon kleine Verschiebungen und Differenzierungen können aber Lernprozesse auslösen. Da Reflexionsräume sich nicht durch definierbare Merkmale auszeichnen, sondern sich dadurch konstituieren, dass die strukturelle Selbstdistanzierung in der Selbstreflexion performativ und öffentlich gestaltet, situiert oder ausgelotet wird, ist auch das Entstehen der entsprechenden Lernräume nicht an spezifische materielle oder didaktische Voraussetzungen gebunden. Jeder Reflexionsraum kann, indem er handelnd transformiert wird, die damit zusammenhängende Veränderlichkeit des

Selbstverständnisses erfahrbar machen. Diese Erfahrung wird durch die Fragen, die sie rahmen, zu einer potenziellen Lernerfahrung. Erwachsenenbildung kann und soll zur Formulierung, Beurteilung, Priorisierung solcher Reflexionsfragen beitragen.

Fazit

Reflexive Lernprozesse in der Erwachsenenbildung erfordern, erzeugen und transformieren Lernräume. Sie erfordern sie, weil die Selbstdistanzierung in der Selbstreflexion nichts Ideell-Metaphorisches ist, sondern die konkrete Handlung konkreter Akteurinnen und Akteure. Sie erzeugen sie, weil Lernräume ein Produkt der Aneignung von sozialen Räumen und Reflexionsräumen durch reflektierende Subjekte sind. Sie transformieren sie schließlich, weil reflexive Lernprozesse aus Wechselwirkungen zwischen sozialen Räumen und den auf sie bezogenen Reflexionshandlungen bestehen: Das Selbstverständnis von Subjekten transformiert sich durch die Vermittlung veränderter sozialer Bedingungen, und die sozialen Räume transformieren sich durch die handelnde Einwirkung von Subjekten mit veränderten Selbstverständnissen.

Literatur

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre (1980): Le sens pratique. Paris: Les éditions minuit.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandt, Sabina/Bachmann, Gudrun (2014): Auf dem Weg zum Campus von morgen (Keynote). In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann, S. 15-28.

Butler, Judith (1990): Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In: Case, Sue-Ellen (Hrsg.): Performing Feminisms. Feminist Critical Theory and Theatre. Baltimore/London: JHU Press, S. 270-282.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2012): Gender and Education. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-28.

Derrida, Jacques (2003): Die Stimme und das Phänomen. Einführung in das Problem des Zeichens in der Phänomenologie Husserls. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hilzensauer, Wolf (2008):** Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2. Online im Internet: <https://ojs4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> [Stand: 2018-05-11].
- Lacan, Jacques (1966):** Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. In: Ders: Ecrits. Paris: Seuil.
- Lefebvre, Henri (2007):** The Production of Space. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nieke, Wolfgang (2016):** Redeweisen über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-74.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2016):** Räume und Selbstachtung. Acht Thesen und ein Verdacht. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104-115.
- Schübler, Ingeborg (2008):** Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2.
Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4595/pdf/bf_2008_2_Schuessler_Reflexives_Lernen_Erwachsenenbildung.pdf [Stand: 2018-05-11].
- Wittgenstein, Ludwig (1989):** Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Werkausgabe Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas (2015):** Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-28.



Foto: K.K.

Lea Pelosi, M.A.

lea.pelosi@gmail.com
<http://www.leapelosi.net>

Lea Pelosi studierte Psychologie, Philosophie und Erwachsenenbildung. Sie ist als Supervisorin und Coach und seit 1990 in der Erwachsenenbildung tätig. Sie entwickelt Weiterbildungskonzepte und leitet Workshops, bildet ErwachsenenbildnerInnen aus und weiter und berät Bildungsverantwortliche. Aktuelle Interessenbereiche sind die Förderung reflexiven Lernens, Empowerment im Rahmen institutionalisierter Erwachsenenbildung, Widerstände und „Störungen“ in Gruppenprozessen als Ressource für die Erwachsenenbildung.

The Learning Space in the Context of Reflective Learning Processes

An examination from the perspective of philosophy, educational theory and adult education

Abstract

Reflective learning is related to a social space since how a person sees oneself is socially conditioned. With this in mind, self-reflection in reflective learning processes is to be understood as a public act and not primarily as something “internal” or “non-material” or as private self-contemplation. Thus reflective learning processes as this specific form of (language mediated) learning activity require a public space for action that they concurrently produce and shape. Approaching the topic from the perspective of philosophy, educational theory and adult education in practice and referencing P. Bourdieu, M. Foucault and J. Butler, the author shows how specific reflective practices establish and shape a social space that becomes a learning space when reflection is related to a learning opportunity, learning objective or desired effect. Reflective learning in particular does justice to action and competence-oriented learning that moves back and forth between self-monitoring, education and qualification requirements. Adult educational offerings can significantly contribute to the constitution and design of what are understood to be reflective learning spaces.

Lernraumgestaltung durch soziales Handeln

Das Chicagoer Hull House von Jane Addams

Birgit Steffens

Steffens, Birgit (2019): Lernraumgestaltung durch soziales Handeln. Das Chicagoer Hull House von Jane Addams.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Reflexives Lernen, Selbstreflexion, Selbstkonzept, Raumbegriff, sozialer Raum, Reflexionshandeln, Reflexionsraum, Lernraum, Handlungsraum

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die Arbeit des Chicagoer Settlementhauses Hull House im ausgehenden 19. Jahrhundert. Skizziert werden neben dessen Ausrichtung und Rezeption das soziale Raumverständnis dessen Gründerin Jane Addams (1860-1935). Für Addams waren die Beteiligung der Lernenden und der Rekurs auf ihre alltäglichen Erfahrungen zentraler Ausgangspunkt aller Bildungsbemühungen – der Raum war für sie ein möglicher Ort kollaborativen Lernens, der liebevoll gestaltet wurde und zum Verweilen und Wohlfühlen und gleichzeitig zum Mitgestalten und Ausprobieren einlud. Entsprechend der Offenheit des sozialräumlichen Konzeptes von Hull House und dessen Ausrichtung an den Bedürfnissen der NachbarInnen entwickelte sich dieser Lernraum reziprok zum umliegenden Sozialraum. Durch die Gemeinschaft im Hull House entfaltete der Raum eine symbolische Wirkung, die wesentlich zur Aktivierung der NutzerInnen der Bildungsangebote und auch der BewohnerInnen, der sog. „Residents“, beitrug. Der Beitrag untersucht und belegt anhand der Dimensionen Ganzheitlichkeit, Professionalisierung, AdressatInnenorientierung und Zusammenleben, dass die Ideen und das Wirken Addams' wesentliche Anknüpfungspunkte und Impulse für die aktuelle Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Österreich bieten. (Red.)

Lernraumgestaltung durch soziales Handeln

Das Chicagoer Hull House von Jane Addams

Birgit Steffens

„To provide a center for a higher civic and social life; to initiate and maintain educational and philanthropic enterprises and to investigate and improve the conditions in the industrial districts of Chicago.“

Addams 1896

Leben und Arbeiten im Hull House

Jane Addams gründete 1889 im durch Industrialisierung, Urbanisierung und Migration geprägten Chicago das Settlementhaus¹ Hull House im Elendsviertel des 19. Bezirks. Das Projekt der damals 29-jährigen wurde inspiriert durch die britische Toynbee Hall, eine Universitätsniederlassung im Londoner Armenviertel Eastend der Eheleute Barnett, in der Studierende und Lehrende mit den dortigen BewohnerInnen zusammen lebten und arbeiteten (vgl. Eberhart 2013, S. 22). Ziel der Settlementhäuser war es, die künftigen politischen EntscheidungsträgerInnen für die Probleme der Menschen zu sensibilisieren, klassische Bildungsangebote zu vermitteln und gemeinsam Ideen zur Milderung der Probleme zu entwickeln (vgl. Picht 1913, S. 1). Addams wollte mit dem Hull House einen Treffpunkt in der Nachbarschaft einrichten, um Interesse für Kunst und Literatur zu wecken. Im Zentrum standen die Stärkung der Selbsthilfekräfte und der Abbau von Abhängigkeiten der BewohnerInnen durch Bildung. Die damalige „Armenhilfe“ bestand vorwiegend aus beliebigen privaten Gaben, die häufig mit moralisierenden Belehrungen einhergingen und für

die Betroffenen entwürdigend und wenig effektiv waren (vgl. Eberhart 2013, S. 117f.).

Nach kurzer Zeit stellte Addams fest, dass sie stärker auf die Bedürfnisse aus der Nachbarschaft eingehen musste. Sie erweiterte das Angebot des Hull House um eine Nachbarschaftshilfe, die u.a. die Unterstützung bei Hausgeburten einschloss. Innerhalb weniger Jahre entstand so ein enormes Bildungsangebot im Hull House. Neben Sprachkursen, Unterricht in amerikanischer Geschichte und Politik sowie verschiedenen Clubangeboten wurde das Nachholen von auch akademischen Bildungsabschlüssen ermöglicht und wurden – als Hull House auf den ganzen Wohnblock angewachsen war – sozio-kulturelle Einrichtungen wie z.B. eine Galerie und eine Krankenstation aufgebaut. Bereits im zweiten Jahr kamen 2.000 Teilnehmende pro Woche. Die tägliche Routine war sehr arbeitsreich und ermüdend, am Morgen gab es den Kindergarten, die Clubangebote für ältere Kinder fanden am Nachmittag statt, am Abend gab es die Klassen für Erwachsene. Jeder Raum, selbst die Schlafzimmer wurden genutzt (vgl. Linn 1935, S. 119ff.).

1 to settle <engl.> siedeln, sich niederlassen

Das Hull House

Das Hull House war das erste Settlementhaus in Chicago. Gegründet wurde es 1889 durch Jane Addams und ihre Freundin Ellen Gates Starr. Addams (1860-1935) war eine US-amerikanische Sozialreformerin, Feministin und engagierte Journalistin. Wenngleich Addams zeitlebens die Leiterin des Hull House war – sie hatte den Vorsitz bis zu ihrem Tod (1935) inne –, wurde die Arbeit durch dessen langjährige Bewohnerinnen wie Florence Kelley oder Julia Lathrop wesentlich mit geprägt. Wichtige MitarbeiterInnen bzw. BewohnerInnen, sog. „Residents“, waren zudem Alice Hamilton, Louise deKoven Bowen, Mary Rozet Smith, John Dewey und Georg Herbert Mead. Addams veröffentlichte u.a. 1895 die sog. „Hull House Maps & Papers“ (HHM&P). Diese basierten auf einer kleinräumigen Erhebung der Haushalte im 19. Bezirk und enthielten zwei Karten mit soziodemografischen Daten und zehn von „Residents“ verfasste Aufsätze, die die städtische Verelendung beschrieben und analysierten und in fundierten Konzepten zu ihrer Beseitigung mündeten.

Später kam es zur Gründung der Hull House Association und Weiterführung der Arbeit als Verbund von Nachbarschaftshäusern mit mehreren Standorten in Chicago, zur Gründung des Jane Addams Hull House Museums im Originalgebäude auf dem Campus der University of Illinois Chicago, School of Architecture, Design & Arts.

Kritische Stimmen

Neben der breiten Nutzung der Angebote und der Popularität des Hauses und Addams' selbst, was u.a. anhand der hohen BesucherInnenzahl (vgl. Linn 1935, S. 119) und der häufigen Vortragsanfragen an Addams belegbar ist, gab es während des Bestehens des Settlementhauses, aber auch in der späteren wissenschaftlichen Rezeption der Arbeit im Hull House, immer auch kritische Stimmen.

Während die Arbeit im Hull House von Zeitgenossen zunächst sehr gelobt wurde, z.B. durch David Swing, Reverend der Central Church, aber auch durch die Chicagoer Zeitungen, änderte sich dies 1892, als die sog. „Residents“ des Hull House die Fabriken und Betriebe und die ausbeutenden Arbeitsbedingungen (in den sog. sweat shops) untersuchten und u.a. Forderungen nach mehr Rechten für Kinder aufstellten (vgl. ebd., S. 114f.). „*There were more roses thrown than stones at first*“ (ebd., S. 115), schrieb James Weber Linn 1935.

Im Rahmen der Schulreformdiskussion – Addams wurde 1905 als Mitglied des Ausschusses (im sog. Chicago Board of Education) ernannt – wurde Jane Addams' Streben nach einer Kompromisslösung vom Kollegium als fehlende Standhaftigkeit und als Prinzipienlosigkeit ausgelegt, da sie gerade für ihre ethischen Prinzipien landesweit geschätzt wurde. Von anderen Seiten, auch in der Presse, wiederum wurde

sie, insbesondere hinsichtlich ihrer Unterstützung gewerkschaftlicher Aktionen, als radikal bezeichnet (ebd., S. 159)².

Von Rivka Shpak Lissak wird in ihrem Werk „Pluralism and Progressives“ (1989) u.a. die bürgerliche, mittelschichtorientierte Ausrichtung des Hull House kritisiert, die sich in der räumlichen Ausgestaltung, aber auch in der Zusammensetzung des Vorstandes des Hull House zeigen, in dem keine/r der ImmigrantInnen aus der Nachbarschaft vertreten war (vgl. Eberhart 2013, S. 172). Addams selbst kritisierte einige gescheiterte Projekte wie z.B. die Einrichtung einer öffentlichen Küche und konstatierte, hier die ethnischen und familiären Bindungen der aus mehr als 15 Nationen stammenden ImmigrantInnen unterschätzt zu haben (vgl. ebd., S. 171ff.).

Raumdimensionen in der gemeinwesenorientierten Bildungsarbeit des Hull House

Im Folgenden soll dargelegt werden, wie in Addams' Konzept Räume genutzt und welche Wirkungen durch diese Raumnutzung erreicht wurden. Dazu werden verschiedene Raumdimensionen wie z.B. die Aneignung oder die symbolische Aufwertung von Räumen betrachtet.

² Im Kontext ihres Engagements für den Frieden wurde Addams 1919 als die gefährlichste Frau Amerikas bezeichnet (vgl. Müller 2003, S. 219).

Räume verbinden

Addams' Wirken in der Nachbarschaft des Hull House war durch ihre ständige Präsenz vor Ort geprägt. Gerade zu Beginn traf sie viele Menschen, um sie für das Leben und Arbeiten im Settlementhaus zu interessieren (vgl. ebd., S. 112). Sie nahm Nachbarinnen mit auf ihre Gänge durch den Stadtteil, die die Verhältnisse vor Ort besser kannten als sie. Außerdem erforschte sie die Lebensbedingungen u.a. im Rahmen einer Haushaltsbefragung, die 1895 in den sogenannten „Hull House Maps & Papers“ (HHM&P) veröffentlicht wurde. Die systematische, wenngleich, so Addams, situative Erhebung schaffte einen Zugang zum Raum, der nötig ist, um das Handeln in diesem auszurichten (vgl. Addams et al. 1895, S. VII).

Raum ist für Addams ein dynamisches, sich wandelndes Gefüge. Die aufsuchende Arbeit gab Addams zudem einen Einblick in den Alltag der NachbarInnen. Hull House ermöglichte diesen Menschen, v.a. über die Bildungsangebote, aus ihrem Alltag ohne großen Aufwand auszubrechen. Dies schien besonders attraktiv, wenn die Bildungsangebote auch mit dem täglichen Leben zu tun hatten. Die Ausrichtung der Arbeit an den beobachteten Bedarfen und konkreten Erfahrungen war Addams ein wichtiges Anliegen. Sie plädierte u.a. dafür, bei der Integration der größtenteils immigrierten Nachbarschaft deren Wurzeln zu berücksichtigen, um der Gefahr der Entfremdung entgegenzutreten. Ihre immigrierten NachbarInnen hatten ihre gewohnten Umgangsweisen verloren, ohne jedoch an der amerikanischen Kultur im gleichen Maße teilhaben zu können. Addams *„erkannte den Schaden an der Identität, den eine Verdrängung der Sprache und Tradition der Herkunftskultur verursacht“* (Eberhart 2013, S. 180), und griff dies z.B. mit der Gründung des Arbeitsmuseums, in dem traditionelles Handwerk wie die Spinnerei ausgestellt und in kleinen Läden zum Verkauf angeboten wurde, auf.

Die Verquickung des Hull House mit dem umgebenden Sozialraum setzte an der Verbindung der Schnittstellen der Lebenswelten an. Im Hull House herrschten eine Willkommen heißende Atmosphäre und Behaglichkeit, die zum Verweilen und sich Wohlfühlen und gleichzeitig zum Mitgestalten und Ausprobieren einluden. Inga Pinhard führt

dies u.a. auf die liebevolle ästhetische Gestaltung der Räumlichkeiten in Anlehnung an Ruskin und die offene, multifunktionelle Nutzung der Räume und das darin liegende Provisorische zurück (vgl. Pinhard 2009, S. 74ff.). Verschiedene Symbole – über der Eingangstür hing der Spruch *„May you find hope who enter here“* (Linn 1935, S. 132) – und Rituale wie z.B. das gemeinsame abendliche Essen der BewohnerInnen, der „Residents“, trugen zu dem durch Addams personifizierten, alltagsnahen, familienähnlichen Charakter des Hauses bei. Entsprechend der Offenheit des sozialräumlichen Konzeptes und der Ausrichtung an den Bedürfnissen der NachbarInnen entwickelte Hull House sich reziprok am Sozialraum zu dem, was es war.

Hull House als gesellschaftsgestaltendes Modell

Neben der Funktion einer Anlaufstelle für die NachbarInnen hatte das Haus für Addams auch eine Art Modellcharakter. Sie verstand Hull House als Experimentierraum für Modelle modernen Zusammenlebens im Sinne einer demokratischen Gemeinschaft, die auf größere Bezüge übertragbar sein könnten und sollten. Sie sprach über ihre Arbeit vor Verbänden und Komitees in Chicago und anderen Städten und kam mit neuen Ideen und Inspirationen zurück. BesucherInnenscharen kamen in das Hull House (vgl. Linn 1935, S. 151ff.).

Dies zeigt Addams Raumverständnis als etwas Überbrückendes, lokale Grenzen Überschreitendes. An Fabian Kessl und Susanne Maurer anknüpfend, ist es das große Ganze, auf das Addams mit der Arbeit im überschaubaren Kleinräumlichen rekurriert. Sie versteht den Raum nicht allein territorial und regt so zur Ermächtigung an (vgl. Kessl/Maurer 2005, S. 112f.).

Räume umbauen

Der enorme Anstieg der Angebote im Hull House machte Umbauarbeiten und bauliche Erweiterungen nötig. Die 1890er Jahre waren durch zahlreiche Baumaßnahmen, bei laufendem Betrieb, geprägt. Der ganze Wohnblock gehörte nun zu Hull House (vgl. Linn 1935, S. 151ff.). Außerdem wurden die Wohnmöglichkeiten ausgebaut, um 1900 gab es

25 BewohnerInnen. Die „Residents“, die Addams als den Kern des Settlements bezeichnete, waren eine bunte Mischung, sie kamen aus unterschiedlichen Disziplinen mit unterschiedlicher Herkunftsbioografie, unter ihnen waren für die damalige Zeit ungewöhnlich auch Männer (vgl. ebd., S. 190ff.).

Die Ausbauten erfolgten jeweils in enger Abstimmung mit den Architekten Pond & Pond, die der architektonischen Prämisse der Einheit von Inhalt, Form und Funktion folgten (vgl. Pinhard 2009, S. 71f.). Das heißt, die zuvor beschriebene Raumgestaltung durch soziales Handeln wurde räumlich-faktisch umgesetzt und durch Neu- und Umbau dauerhaft räumlich verstetigt. Die symbolische einladende Gastlichkeit und Offenheit der Innenräume wurden so auch nach außen, zum Sozialraum hin, sichtbar. Hull House schaffte durch die flexiblen räumlichen Strukturen Raum für Austausch und neue Ideen. Über die räumliche Aneignung wurden so die inhaltliche Aneignung und Aktivierung befördert.

Räume gestalten und aneignen

Addams wollte die Menschen über die Bildungsangebote zur Aneignung befähigen. Sie hoffte, sie aus ihrer Alltagsroutine zu reißen und ihnen Hoffnung auf Veränderung zu geben. Trotz der Mühen des Alltags nutzten die Menschen den Raum, sich selbst zu bilden. Dort, wo das Lebensumfeld eine förderliche Entwicklung der Menschen erschwert, sind, so Michael Winkler, zunächst zugängliche Räume zu schaffen (vgl. Winkler 1988, S. 279ff.). Hull House bot einen solchen Raum. Martina Löw spricht hier von der Konstituierung „*gegenkultureller Räume*“ (Löw 2001, S. 185) als Ausbrechen aus institutionalisierten (An-)Ordnungen und sieht darin einen Weg, die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten, d.h. nicht in einer Alltagsroutine zu erstarren, aber auch (Handlungs-)Räume zu gestalten und zu erweitern (siehe Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012). Die als Austausch- und Diskussionsforen angelegten Clubs wie z.B. der Working People's Social Science Club beförderten u.a. eine Sensibilisierung für politische Themen und die aktive, gemeinsame Auseinandersetzung damit. Die Aneignung von Räumen gelang aktiver und umfassender im Hull House als im Rest des 19. Bezirks, in dem äußere Rahmenbedingungen den Prozess erschwerten. So zeigten z.B. der große Einfluss des dam. Abgeordneten Powers im

19. Bezirk und die erfolglosen Kampagnen des Hull House gegen sein korumpierendes Verhalten, wie wenig steuerbar sozialraumorientiertes Handeln sein kann (vgl. Linn 1935, S. 215f.).

Räume funktionalisieren

Bei dem Anliegen, nachhaltige Verbesserungen im Stadtteil zu erreichen, standen die Entwicklung und Erprobung konkreter Modellprojekte im Hull House und deren anschließende Übergabe in kommunale Hände und damit deren Etablierung im Vordergrund (wie z.B. die Errichtung eines Kinderspielplatzes). Weitere Aktionen waren u.a. die Etablierung eines Jugendgerichtes durch Einsatz von Louise deKoven Bowen, Addams' Einsatz als städtische Müllinspektorin oder die Vermittlung bei gewerkschaftlichen Auseinandersetzungen. Addams erachtete eine verstetigte soziale Infrastruktur für das Ziel der „*Bedürfniserfüllung für alle Menschen ohne Ausgrenzung*“ (Staub-Bernasconi 2007, S. 88) als notwendig. In der Herstellung einer Öffentlichkeit für die Anliegen benachteiligter Personengruppen half Addams ihre weit über die Stadtgrenze hinausgehende Bekanntheit. Sie wurde oft das Gesicht sozialer Aktionen, auch wenn sie diese nicht selbst initiiert hatte. Ausgehend von Problemlagen einzelner Gruppen, z.B. die Isolierung der Dienstmädchen, stellte sie anhand dichter Beschreibungen Einsicht in deren konkrete Situation her, um auf dieser Grundlage politische Forderungen zu formulieren.

Räume symbolisch aufwerten

Viele der Frauen, die im Hull House lebten, hatten die Motivation, gemeinsam gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten und neue Lebensmodelle zu erproben, um sich persönlich weiter zu entwickeln und emanzipatorische wie demokratische Ziele umzusetzen. Diese Haltung traf den damaligen Zeitgeist und lockte viele Interessierte aus allen Teilen des Landes an. Einige der „Residents“ blieben jahrelang und sorgten für Kontinuität auch als Gemeinschaft im Zusammenleben. Gemeinschaft wurde hier, ähnlich wie der Raum, unabhängig von territorialen Grenzen, konstituiert. Addams beschreibt dies mit der subjektiven Notwendigkeit eines sozialen Settlements. Durch die Gemeinschaft im Hull House entfaltete der Raum eine symbolische Wirkung, die wesentlich zur Aktivierung der

NutzerInnen der Bildungsangebote und auch der „Residents“ beitrug. Der gemeinsame Gestaltungswille und die Vertrautheit bzw. Alltagskultur, die sich im Miteinander ergaben und von Addams z.B. durch regelmäßige gemeinsame Abendessen forciert und gepflegt wurden, wirkten hier förderlich (siehe Löw 2001; May 2008). Abschließend sei Addams mit folgender Passage zitiert, die, so James Weber Linn, ihre gesamte Philosophie enthalte: *„By our daily experience we have discovered that we cannot mechanically hold up a moral standard, then jump at it in rare moments of exhilaration when we have the strength, but that even as the ideal itself must be a rational development of life, so the strength to attain it must be secured from an interest in life itself. We slowly learn that life consists of processes as well as results, and that failure may come quite as easily from ignoring the adequacy of one's method as from selfish or ignoble aims. We are thus brought to the conception of Democracy, not merely as a sentiment which desires the well-being of all men, nor yet as a creed which believes in the essential dignity and equality of all men, but as that which affords a rule of living as well as a test of faith“* (zit.n. Linn 1935, S. 245).

Anknüpfungspunkte für die heutige Erwachsenenbildung am Beispiel Österreichs

Die Erwachsenenbildung in Österreich besteht aus einer Vielfalt an Bildungseinrichtungen mit breitem Bildungsspektrum von allgemeinbildenden Angeboten wie dem Nachholen von Bildungsabschlüssen über berufsbildende Angebote bis hin zu Weiterbildungen in Form universitärer Bildung.³ Die 1972 gegründete Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), zu deren Mitgliedern die zehn im Erwachsenenbildungs-Förderungsgesetz anerkannten Erwachsenenbildungsverbände zählen, nimmt hier einen besonderen Stellenwert ein, da sie sich, gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), als sogenanntes „Kooperatives System“ um die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung (z.B. Qualitätsrahmen für Erwachsenenbildung Ö-Cert, Ausbildung zu

ErwachsenenbildnerInnen) bemüht. Ein Blick auf die Geschichte verdeutlicht die beachtliche Entwicklung hin zu einer integrierten Erwachsenenbildung (siehe Filla 2014), die sich zunehmend systematisch organisiert und im Sinne der Gesamtstrategie des Lebenslangen Lernens profiliert hat. Die Prämissen der KEBÖ, so z.B. die Ausrichtung an den Interessen und Lebensumgebungen der Menschen, verweisen auf eine Einbettung der Arbeit in gesellschaftliche Diskurse, die sowohl Themen wie die zunehmende Digitalisierung (z.B. Onlinekurs EBmooc) aufnimmt als auch um eine verbesserte Teilhabe der Menschen bemüht ist. Ein Ansatz hierfür ist die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) mit kostenfreien Kursmaßnahmen, bedürfnisorientierten Angeboten und flankierenden Hilfen, wie z.B. Kinderbetreuung.⁴ Im Folgenden werden einige Überlegungen zu möglichen Anknüpfungspunkten der Arbeit im Hull House zur Erwachsenenbildung in Österreich angestellt.

Ganzheitlichkeit

Addams gelang es durch den ganzheitlichen Bildungsansatz, der klassische und ästhetische Bildung, praktisches Handeln, reflexives Denken, Nachbarschaftshilfe und Forschung verband, den Bildungsort des Hull House mit dem alltäglichen Leben im umgebenden Sozialraum zu verknüpfen. Diesem Handeln liegt ein dynamischer Raumbegriff zugrunde, der situativ die Gegebenheiten und Bedürfnisse vor Ort erfasst und insofern von einem entgrenzten Lernbegriff an sich ausgeht, als Raum- und Zeitbezüge einem ständigen Wandel, auch der damit verbundenen Lebens- und Lernbedingungen, unterliegen. Addams reagierte darauf durch Präsenz, sorgfältige Erfassung der Situation durch Forschung und ein offenes Veranstaltungskonzept, das zur aktiven Mitgestaltung und Weiterentwicklung einlud. Durch das gleichzeitige Kreieren eines einladenden Zentrums als Ort der Bildung und des Austausches konnte so ein Ort der räumlichen Verbundenheit hergestellt werden. Eine Herausforderung hinsichtlich der Entgrenzung des Lernens besteht in der Aufgabe, Verknüpfungen zu(m) Alltag(serfahrungen) herzustellen. Die konzeptionelle Ausrichtung der österreichischen Bildungsträger enthält hierzu mit

³ Diese und weitere Informationen zur EB in Österreich können unter www.erwachsenenbildung.at nachgelesen werden.

⁴ Zur Bedeutung, die dem Raum im Rahmen der Erwachsenenbildung zugeschrieben wird, siehe u.a. die Tagungen der DGS (Raum & Biografie) und der AG Erwachsenenbildung und Raum und die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2017).

dem Ansatz des kollaborativen und des nutzeroffenen Lernens (siehe u.a. Faulstich 2015) bereits gute Ansätze.

Professionalisierung

Die in der österreichischen Erwachsenenbildung, aber auch in der Sozialen Arbeit allgemein (zur Verbindung von Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung siehe u.a. Sulzberger 1978) zu verzeichnenden starken Professionalisierungsbemühungen stehen konträr zum Ansatz Addams', die Hull House vor einer zu starken Professionalisierung im Sinne einer Institutionalisierung und der darin liegenden Veränderungsträgheit bewahren wollte. Addams war außerdem wichtig, dass die Erfassung der sozialen Realität und konkreter Alltagserfahrungen durch eine theorielastige Akademisierung nicht aus dem Blick gerate. Während Addams stark auf die Flexibilität der Angebote setzte und von sich aus kaum Bildungsangebote vorgab, versteht sich professionalisierte Erwachsenenbildung wie auch Soziale Arbeit zwar als an Ermächtigung ausgerichtete Profession, aber mehr als Dienstleistungseinrichtung mit professionellen Standards, die im Vorhinein eine Angebotspalette vorhält, um möglichen verschiedenen Bedürfnissen begegnen zu können. Ein Raum zum Erproben neuer Modelle sollte ebenso gegeben sein. Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass Addams aus heutiger Sicht als wichtige Figur für die Professionalisierung Sozialer Arbeit eingestuft wird (siehe Braches-Chyrek 2013).

AdressatInnenorientierung

Die Erwachsenenbildung richtet sich, vom Konzept des lebenslangen Lernens ausgehend, an alle Bevölkerungsgruppen und hat auch Zielgruppen im Blick, deren Teilhabechancen bislang eingeschränkt sind (vgl. hierzu auch Gruber 2007). In diesem Kontext ist grundsätzlich zu fragen, inwieweit die Zielgruppen- bzw. Bedarfsorientierung u.a. bei der Themenwahl berücksichtigt werden, sprich die Betroffenen aktiv

eingebunden und deren Erfahrungen und sozio-kultureller Hintergrund Berücksichtigung finden. Auch Jana Trumann verweist auf das gesellschaftskritische Selbstverständnis und das emanzipative Ziel von Bildungsarbeit und fragt, inwieweit die forcierte Mitwirkung auch Mitbestimmung meint (Trumann 2013, S. 3). Michael Winkler folgend schließt Bildungsarbeit die Befähigung zu Aneignung ein. Damit verbunden ist eine reflexive Auseinandersetzung mit benachteiligenden Strukturen und Räumen und deren Bearbeitung, die sich in Addams' Arbeit u.a. in sozialpolitischen Aktionen geäußert hat. Die kooperativen Strukturen der Erwachsenenbildung in Österreich könnten hier ein Ansatzpunkt sein, um die Begleitung von Modellen zur Verbesserung der strukturellen Lebensbedingungen zu erproben und in die kommunale Versorgung einzugliedern. Es ist zu überlegen, inwieweit den AdressatInnen hier ein Platz eingeräumt werden kann.

Zusammenleben

Für Addams waren Orte soziale Räume, sie sah vor allem die Menschen in den Räumen. In ihrem Wirken hob Addams das soziale Handeln hervor und sah die Gestaltbarkeit von Räumen entsprechend positiv. Durch die Betonung des Handelns und dessen Reziprozität mit dem Raum gewinnt die Konstituierung sozialpädagogischer Räume an Bedeutung (vgl. Kessl/Maurer 2005, S. 117f.; siehe hierzu den relationalen Raumbegriff nach Löw 2001). Ergänzend hat Addams die Gemeinschaft und die Identifikation über diese betont, da sich in dieser ein soziales Bewusstsein entwickeln könne (vgl. Pinhard 2009, S. 191). Wenngleich eine Gemeinschaft wie die der „Residents“ heute als professionelles Setting nicht realisierbar ist, könnten Überlegungen angestellt werden, wie eine Verbundenheit hergestellt werden kann, die gleichzeitig Räume verbindet. Letztlich plädierte Addams für eine Bildungsarbeit, die ihren Gegenstand, durch Begegnung bzw. Zusammenleben wie durch Forschung, genau kennt.

Literatur

- Addams, Jane (1896):** Hull House Bulletin No. 1.
Online im Internet: http://hullhouse.uic.edu/hull/urbanexp/main.cgi?file=new/show_doc.ptt&doc=283&chap=37; [Stand: 2017-10-27].
- Addams, Jane et al. (1895):** Hull House Maps and Papers. A Presentation of Nationalities and Wages in a Congested District of Chicago. New York: Crowell & Co.
- Braches-Chyrek, Rita (2013):** Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon. Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit. Opladen: Budrich.
- Eberhart, Cathy (2013):** Jane Addams (1860-1935). Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Reformpolitik. Bremen: CT Salzwasser.
- Gruber, Elke (2007):** Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 0, 2007. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_02_gruber.pdf [Stand: 2018-10-23].
- Faulstich, Peter (2015):** Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 25, 2015. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/04_faulstich.pdf [Stand: 2018-10-23].
- Filla, Wilhelm (2014):** Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Wien: Peter Lang.
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2005):** Soziale Arbeit. In: Kessl, Fabian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Springer, S. 111-128.
- Linn, James Weber (1935):** Jane Addams. A biography. Urbana: University of Illinois Press.
- Lissak, Rivka Shpak (1989):** Pluralism and Progressives. Hull House and the new immigrants, 1890-1919. University of Chicago Press.
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Berlin: Suhrkamp.
- May, Michael (2008):** Sozialraumbezüge Sozialer Arbeit. In: Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Opladen: Budrich, S. 61-84.
- Müller, C. Wolfgang (2003):** Jane Addams. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange. Bd. 1. München: Beck, S. 216-223.
- Picht, Werner (1913):** Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung. Tübingen: Mohr.
- Pinhard, Inga (2009):** Jane Addams. Pragmatismus und Sozialreform. Opladen: UTB Budrich.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007):** Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern/Stuttgart/Wien: UTB Haupt.
- Sulzberger, Walter (1978):** Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit. In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung 4, S. 100-102.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan (2012):** Lebensweltorientierung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer, S. 175-196.
- Trumann, Jana (2013):** Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie? Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 19, 2013. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/05_trumann.pdf [Stand: 2018-10-23].
- Winkler, Michael (1988):** Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Weiterführende Links

Jane Addams Leben und Werk: <http://janeaddams.ramapo.edu>



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Birgit Steffens

steffens@eh-berlin.de
www.eh-berlin.de
+49 30 845 82 127

Birgit Steffens arbeitete von 1995 bis 2006 als Sozialarbeiterin (Dipl.) in der Jugend- und Drogenhilfe, promovierte 2005 an der Freien Universität Berlin (Soziologie) und war 2007-2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Kundenstudie – Inklusives Wohnen“, Katholische Hochschule Berlin. Seit 2009 ist sie Professorin für Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB). Schwerpunkte ihrer Lehre und Forschung sind: Erwachsene in besonderen Lebenslagen, Inklusion, Professionalisierung, Konzepte und Theorien Sozialer Arbeit.

Organizing Learning Spaces through Social Action

Jane Addams's Hull House in Chicago

Abstract

This article provides information about the work of the Hull House settlement house in Chicago at the end of the 19th century, outlining its orientation and reception along with the understanding of social space of its founder Jane Addams (1860–1935). For Addams, the starting point for all educational endeavours was the participation of learners and their drawing on their daily experiences – the space was a place where collaborative learning was possible; lovingly arranged, it invited one to linger and feel at ease while helping to organise and trying one's hand at something. In accordance with the concept of social space at Hull House and its orientation to the needs of its neighbours as potential clientele, this learning space and the surrounding social space developed hand in hand. Through the Hull House community, the space developed a symbolic impact that significantly contributed to empowering the users of educational offerings and also the residents. Referring to the factors professionalization, orientation to recipients and living together, the article investigates and proves how the ideas and the impact of Addams provide significant starting points and stimulus for the current development of adult education and continuing education in Austria. (Ed.)

Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen

Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung?

Malte Ebner von Eschenbach und Philipp Mattern

Ebner von Eschenbach, Malte/Mattern, Philipp (2019): Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen. Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung?

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Raumfalle, Raumverständnis, Bourdieu, Löw, Lefebvre, geographischer Raum, sozialer Raum, materialistische Raumtheorie, Raumforschung

Kurzzusammenfassung

Seit der raumkritischen Wende der 1980er Jahre wurde der Raum als kulturelle Größe in zahlreichen raumtheoretischen Arbeiten untersucht. Sie analysieren die konkrete Wirklichkeit mit einem relationalen Raumbegriff, der das unauflösbare Zusammenspiel zwischen physischem Raum (physikalisch-territoriale Erdstelle) und sozialem Raum (Praktiken) prozessual fasst. So wird der Doppelcharakter des Raums deutlich, er erscheint nicht mehr lediglich als „Container“. Dennoch sind relationale Raumtheorien kein Garant dafür, der sogenannten „Raumfalle“ zu entkommen. In die Raumfalle tappt, wer annimmt, die materielle Wirklichkeit bestimme das Handeln stärker als die in materiellen Räumen gelebten sozialen Praktiken. Diese Annahmen gilt es ausführlicher zu untersuchen, so die Autoren. Raumforschung im Rahmen einer Erwachsenenbildung als Wissenschaft ist herausgefordert, sich kategorial mit der Manifestation von Lernorten und Bildungsräumen zu beschäftigen, lautet daher das Fazit. (Red.)

Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen

Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung?

Malte Ebner von Eschenbach und Philipp Mattern

Einerseits unterliegt die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung in ihren Untersuchungen konkreter räumlicher Wirklichkeiten von Lernorten und Bildungsräumen der Anforderung, sich intensiv mit dem Risiko einer Raumfalle auseinanderzusetzen, um nicht ihrerseits in sie zu tappen oder zu kippen. Ein schneller Verweis auf das „Umgehen“ der Raumfalle durch den Rekurs auf einen relationalen Raumbegriff reicht dabei nicht hin, sondern „umgeht“ gewissermaßen die notwendige Auseinandersetzung mit der schwierigen Frage des Zusammenhangs von Physischem und Sozialem. Andererseits gilt es in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung darüber hinaus, nicht nur die Risiken der Raumfalle zu fokussieren, sondern sich den Fragen zu stellen, die hinter dem Verweis auf diese stecken.

Einleitung

Die Erforschung konkreter räumlicher Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen wird aus empirischer Perspektive in den letzten Jahren intensiv in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung verfolgt (siehe Bernhard et al. 2015; Hessischer Volkshochschulverband e.V. 2016). Dabei erfährt die Rede von der „Raumfalle“ (Lippuner/Lossau 2004), das Risiko Raum als absolut bzw. als „Container“ aufzufassen (vgl. Löw 2001, S. 16ff.), keine explizite, sondern vielmehr eine implizite Aufmerksamkeit, vermittelt über den Rückgriff auf relationale Raumbegriffe. Dass jedoch die explizite

Reflexion auf die sogenannte „Raumfalle“ mehr Aufmerksamkeit verdienen sollte, lässt sich nicht nur exemplarisch mit Fabian Kessls Aussage bezeugen, der vor nicht allzu langer Zeit auf die „*Tendenzen einer Re-Etablierung einer reduzierten Materialitätsperspektive*“ (Kessl 2016, S. 14) in der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung hinwies. Räumlich situierte Arrangements nicht mit essentialistisch wahrgenommener, vermeintlich objektiv gegebener Materialität bzw. Physis zu verwechseln, sie in wissenschaftlicher Forschung als „epistemologisches Hindernis“ anzuerkennen, erstreckt sich ebenso auf die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung (siehe Ebner von Eschenbach 2017).

Die explizite Auseinandersetzung mit der Raumfalle als „epistemologisches Hindernis“ adressiert dabei nicht nur eine erkenntnistheoretische, sondern auch eine politische Dimension. Gaston Bachelard (1980) legt in seinen Studien zu einer „Philosophie eines neuen wissenschaftlichen Geistes“ ausführlich dar, dass mit der Feststellung von Erkenntnishindernissen die konstitutive Voraussetzung geschaffen wird, wissenschaftliche Erkenntnis überhaupt erst entwickeln zu können. Diese voraussetzungskritische Haltung bildet einen entscheidenden Einsatz bei der kritischen Bezugnahme auf Wissensbestände und ihre Weiterentwicklung. Die Auslassung der Auseinandersetzung mit Voraussetzungen hat dabei nicht nur epistemologisch erhebliche Konsequenzen, sondern verweist immer auch zugleich auf die implizite nicht-thematisierte Normativität, die bereits beim Aufbau von Untersuchungsgegenständen hineinspielt. Dabei liegt die Problematik nicht in der normativen Ausrichtung, sondern darin, dass diese als selbstverständlich erachtet wird, unthematisiert bleibt. Zugriffe auf soziale Wirklichkeit vonseiten wissenschaftlicher Forschung, z.B. über ein bestimmtes Raumverständnis, unterliegen jedoch dem Anspruch, ihre Prämissen offenzulegen und die Verantwortung für ihren je gewählten Zugriff zu übernehmen.

Diese gezielten Explikationsbewegungen erweisen sich insbesondere im Umgang mit der Raumfalle als bedeutsam. Vor allem die konjunkturellen Hinwendungen zu der konkreten räumlichen Wirklichkeit in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung, z.B. in Untersuchungen zu Lernorten, Bildungsräumen, Bildungsorten oder Bildungslandschaften, stehen vor der Herausforderung, sich mit dem wieder anwachsenden Risiko der „Re-Etablierung einer reduzierten Materialitätsperspektive“ und ihren epistemologischen und politischen Konsequenzen auseinandersetzen zu müssen, indem sie explizit zum Thema gemacht werden.

Die Rede von Lernorten und Bildungsräumen mahnt in diesem Zusammenhang zu einer erhöhten Aufmerksamkeit (siehe Faulstich 2014; Kraus 2015), Gleiches gilt für die heute prominente Figur der „Bildungslandschaft“ (siehe Mattern/Lindner 2015). Die oftmals identifizierten „Lernorte und Bildungsräume“ wie „Museen, Vereine, Salons, Parteien,

Bibliotheken, Volkshochschulen, Bildungshäuser, Arbeitsplatz oder in der Familie“, wie es im Call for Papers für die vorliegende MeB-Ausgabe formuliert wurde, führen bereits ein Essentialisierungspotential mit sich, das das jeweilige konkrete räumliche Ensemble als Container zu entwerfen droht. Im Rückgriff auf relationale Raumtheorien, beispielsweise in Anschluss an Pierre Bourdieu oder Martina Löw, wird dieser drohenden Hypostasierung von Lernorten und Bildungsräumen damit auszuweichen versucht, dass die Konstitution von Raum als relationaler Produktionsprozess konzipiert wird. Die Raumkonstitution wird daher in einem relationalen Zusammenspiel zwischen „Physischem“ und „Sozialem“ hervorgebracht. Wie schwierig es jedoch ist, die Raumfalle auch mit relational konzipierten Raumverständnissen zu umgehen, zeigen nicht nur Roland Lippuner und Julia Lossau (2004) in ihrer Auseinandersetzung mit Bourdieu, sondern auch Kaja Tulatz' (2018) Kritik an der relationalen Raumtheorie Löws. Danach „tappen“ bzw. „kippen“ diese beiden raumtheoretisch prominenten Ansätze, wenngleich sie sie im Blick haben, in die Raumfalle. Über diesen Zugang zur Auseinandersetzung mit der Raumfalle lässt sich für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung eine Problematik gewinnen, die den Ausgangspunkt für eine kategoriale Auseinandersetzung mit den Implikationen der Raumfalle zu vertiefen ermöglicht.

Vom „Tappen“ und „Kippen“ in die Raumfalle

Zum relationalen Raumbegriff bei Bourdieu

Roland Lippuner und Julia Lossau verfassten ihren viel beachteten Text „In der Raumfalle“ (2004) vor dem Hintergrund und als Kritik des spatial turns. Die Rede von letztem sei in doppelter Hinsicht kurzfristig: Erstens sei sie theoretisch kurzfristig, da sie suggeriere, dass räumliche Kategorien zuvor keinen bzw. einen nur geringen Stellenwert in sozialwissenschaftlichen Beobachtungen hatten (vgl. Lippuner/Lossau 2004, S. 47). Zweitens sei sie politisch kurzfristig: *„Ohne damit eine ebenso kurzfristige Tabuisierung des Raumbegriffs aufrecht erhalten zu wollen, soll im folgenden gezeigt werden, dass auch in der ‚neuen‘ raumzentrierten Sicht soziale Konstrukte als dinghaft gegebene Objekte erscheinen. Auch die*

aktuelle Diskussion von Raumfragen neigt dazu, Gesellschaft mit Physischem (Raum) zu verknüpfen und dabei Produkte sozialer Praktiken in scheinbar natürliche ‚geographische Gegebenheiten‘ zu verwandeln. [...] Kontingente soziale Wirklichkeit wird dabei der gesellschaftlichen Verfügbarkeit enthoben und ihres politischen Gehalts letztlich entledigt“ (ebd., S. 48).

Lippuners und Lossaus Ziel ist es, „konzeptionelle Schwierigkeiten der sozialtheoretischen Verwendung von Raumbegriffen sowie die damit verbundenen Fallstricke der Verräumlichung des Sozialen“ (ebd.) zu untersuchen. Das diesbezüglich hervorzuhebende Theorieproblem betreffe die analytische Trennung zwischen geographischem Raum (Physis) und sozialem Raum (Gesellschaft). Auch „arrivierte Vertreterinnen und Vertreter sozialwissenschaftlicher Theoriebildung“ tendierten dazu, soziale Beziehungen in räumliche Strukturen zu übersetzen. „Denjenigen, die an der ‚neuen Raumdebatte‘ teilnehmen, gelingt es meist nicht, die alte ‚Raumfalle‘ der Sozialwissenschaften zu umgehen“ (ebd., S. 51); so lautet ihre streitbare These. Diese spielen sie anhand Pierre Bourdieus (1985) Arbeiten zum Sozialraum durch. Dort habe er einen Raumbegriff entwickelt, der sich grundlegend von jenem geographischen unterscheidet, der vielen seiner älteren Studien (siehe Bourdieu 1979) zugrunde lag: „Die Struktur des sozialen Raums ist keine Anordnung physischer Objekte [...]. Der soziale Raum ist vielmehr ein relationales Ordnungsschema für die soziale Welt, die man anhand der sozialen Beziehungen und der sozialen Distanzen als Raum beschreiben könne“ (Lippuner/Lossau 2004, S. 52). Bourdieu fokussiere in diesem Sinne auf die Relation zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Konstruktionen. Lippuner und Lossau werfen die Frage auf, wie genau bei Bourdieu das Verhältnis zwischen sozialem Raum und physischem Raum zu bestimmen sei. So wende er sich zwar gegen die simplifizierende Rede etwa von „problematischen Banlieues“ oder „Ghettos“ und führe zur Vermeidung solch substantialistischer Verkürzungen die Notwendigkeit einer Analyse der Wechselbeziehung zwischen den Strukturen des Sozialraums und jenen des physischen Raums ins Feld; er tue dies jedoch auf eine problematische Weise, die ihn selbst in die oben beschriebene Raumfalle tappen lasse (vgl. ebd.). Das passiere, da Bourdieu die zunächst gelungene Trennung von Physischem und Sozialem im Laufe seiner Abhandlung verloren gehe. So gehe er davon aus,

dass der soziale Raum sich tendenziell im physischen Raum realisiere bzw. niederschlage. Seine Analyse der Verschmelzung und Überlappung von Sozialem und Physischem im angeeigneten physischen Raum sei zwar eine treffende Beobachtung alltagsweltlicher Denk- und Handlungsweisen, sie berge jedoch die Gefahr, physisch objektivierte soziale Strukturen als gegeben hinzunehmen und die räumliche Verteilung von Objekten oder AkteurInnen als Erklärung der damit verbundenen sozialen Praktiken heranzuziehen. Damit mache er „die einer Verräumlichung des Sozialen innewohnende Reifikation implizit zur Grundlage seiner eigenen Beobachtung“ (ebd., S. 55). Das passiere etwa, wenn Bourdieu den von einem/r AkteurIn eingenommenen Ort und seinen/ihren Platz im angeeigneten physischen Raum als Indikator für seine/ihre Stellung im sozialen Raum ansehe. So bringe er jenen Substantialismus wieder auf, den er mit seiner Konzeption des sozialen Raums eigentlich auszuräumen hoffte. An „jener absurden Entkopplung der sozialen Differenzen von den sozialen Praktiken [...] ändert auch Bourdieus Warnung nichts, dass verräumlichte soziale Gegensätze für die wissenschaftliche Beobachtung ‚Fallen‘ darstellen“ (ebd., S. 56).

Hervorzuheben für unsere Darstellung ist die Eigenart der Kritik Lippuners und Lossaus an Bourdieus Ansatz. Sie kritisieren an ihm ausdrücklich nicht, dass er ein „altes“, physikalisch-geographisches bzw. absolutes Containerverständnis vom Raum habe oder den zugleich physischen und sozialen Charakter des Raums dethematisiere oder tabuisiere. Sie kritisieren an ihm, dass er trotz – vielleicht sogar aufgrund – der ausdrücklichen Thematisierung dieses Doppelcharakters in die Raumfalle tappt. Die hier gemeinte Falle ist also nicht der Dethematisierung geschuldet, sondern sie bestehe gerade infolge einer Thematisierung, die nicht „falsch“, sondern „richtig“, aber jedoch insuffizient ist. Die Theorie wähnt sich sicher, ein Problem erkannt und im Griff zu haben. Bezeichnenderweise, so lässt sich mit Lippuner und Lossau rekonstruieren, hat sie es aber nicht, und genau in diesem Moment „schlägt die Falle zu“. Lippuner und Lossau geht es dabei nicht allein um Bourdieu, sondern sie diskutieren vielmehr ein grundsätzliches Problem, das sie an Bourdieu aufzeigen. Dieses besteht in dem schwierigen Umgang mit dem zugleich materiellen wie sozialen Charakter des Raums, kurz: seinem

Doppelcharakter. Völlig zu recht sprechen sie in diesem Sinne von „konzeptionellen Schwierigkeiten“, „Theorieproblemen“ und „Fallstricken“ für raumtheoretische Reflexionen (vgl. ebd., S. 48).

Zum relationalen Raumbegriff bei Löw

In ihrer Studie „Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen“ verweist Kaja Tulatz (2018) in der Auseinandersetzung mit Löws (2001) relationalen Raumverständnis darauf, dass Löw entgegen ihrer eigenen Annahmen in eine Raumfalle „kippt“. Tulatz entwickelt ihre Auseinandersetzung mit Löws Raumbegriff, der in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung ebenfalls breit rezipiert wird, nicht explizit im Horizont der Diskussion zur Raumfalle, sondern diskutiert ihren Einsatz vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Überlegungen. Dennoch schält ihre Argumentation dieselbe Grundproblematik heraus, wie sie Lippuner und Lossau an Bourdieu entwickelten. In „Raumsoziologie“ entwirft Löw einen Raumbegriff, der, gestützt auf die Giddens'sche Strukturationstheorie, weder den sozialen Gütern noch den Handelnden einen Vorrang bei der Raumkonstitution einräumt, sondern Raumkonstitution wird als relationaler Prozess der Hervorbringung von Räumen an Orten verstanden (vgl. Löw 2001, S. 152ff.). „Spacing“ und „Syntheseleistung“ (ebd., S. 158ff.) sind für Löw die Prozesse, mit denen sich die „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (ebd., S. 160) an spezifischen Orten begreifen lässt. Löw betont die gleichzeitige Bezogenheit von Struktur und Handeln bzw. von Physischem und Sozialem als „Dualität von Räumen“ (ebd., S. 226).

Gleichwohl, so zeigt Tulatz, schafft Löw es nicht vollständig, mit ihrer Konzeptualisierung eines relationalen Raumbegriffs einem „Subjekt-Objekt-Dualismus“ (Tulatz 2018, S. 95) zu entkommen, sondern „kippt [...] in eine umgebungs deterministische Argumentationsfigur“ (ebd., S. 99) zurück. Dieses „Kippen“ verweist nach Tulatz darauf, dass eine Abstoßbewegung von einer Containerraumperspektive bei Löw deutlich erkennbar ist, die jedoch nicht von ihr konsequent durchgehalten wird, weshalb ihr Ansatz „eine strukturessenzialistische Wendung [erfährt]“ (ebd., S. 96). Daran anschließend konstatiert Tulatz ein (Zurück-)Kippen Löws hinter ihre Annahmen. Demgemäß rückt Löw ihren relationalen

Raumbegriff unfreiwillig in die Nähe eines Raumdeterminismus, den sie eigentlich zu überwinden anstrebt. Löw behauptet zwar, so Tulatz weiter, dass „Raum als Ganzes [...] keine Materialität im Sinne eines physischen Substrats, sondern nur die einzelnen sozialen Güter und Lebewesen Materialität [aufweisen]“ (Löw 2001, S. 228). Dennoch schreibe Löw „zunehmend dem Raum selbst eine Dinghaftigkeit zu, statt das Verhältnis der Handelnden zum gegenständlich erlebten Raum als verdinglichtes zu begreifen“ (Tulatz 2018, S. 96). Weil Löw diese Perspektive selbst fortführt, indem sie „geradezu verdinglichend davon [spricht], dass, (r)äumliche Strukturen [...] in Institutionen eingelagert‘ seien“ (ebd.), falle sie „letztlich in raumobjektivistisches Denken zurück“ (ebd., S. 99). Das Risiko der Essentialisierung und der impliziten Vorrangstellung des Physischen bei Löw ist keineswegs eine Petitesse, sondern stellt sich als ernstzunehmende Problematik für Raumforschungsfragen heraus.

Die epistemische Gefahr der Raumfalle

Um dem positivistischen Festhalten am Faktischen bzw. der Beschränkung auf das Faktische – wie es sich durch die Raumfalle ausdrückt – treffender beizukommen, erweist sich ihre Problematisierung als epistemologisches Hindernis, als eine vielversprechende Möglichkeit. Auch wenn das kategoriale „Tappen“ und „Kippen“ in eine Raumfalle für gewöhnlich für diejenigen ungefährlich ist, die meinen, sie umgangen zu haben, so gilt diese Indolenz gerade nicht für diejenigen, die empirisch betroffen sind. Sogenannte „soziale Brennpunkte“, „Ghettos“, „Sozialräume“ oder „benachteiligte Stadtviertel“ sind nur einige Beispiele, in denen sich die epistemische Gewalt einer vermeintlich geklärten Raumfallenproblematik Ausdruck verschafft. In diesem ersten Zugriff auf die Überlegungen zur Raumfalle zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit der Konstitution von Raum keineswegs epistemologisch gefahr- oder belanglos ist, sondern dass gerade in dieser Auseinandersetzung sich ein zentrales Problem (auch) der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung gewinnen lässt. Das Problem konturiert sich dabei weniger über den Umgang mit dem normativen Grundzug der Raumfalle, sondern gewinnt seine entscheidende Bedeutung über die kategoriale und methodologische Herausforderung, nicht hinter den bereits erreichten Kenntnisstand

zur Raumfalle bei der Erforschung von Lernräumen und Bildungsorten zurückzufallen.

Die Auseinandersetzung mit der Raumfalle in Anschluss an Lefebvre

Auswege aus der Raumfalle

Um der Raumfalle zu entgehen, schlagen Lippuner und Lossau (2004, S. 48) vor, sich am Postkolonialismus und der Systemtheorie zu orientieren, weil diese sich aufgrund ihrer Ablehnung gegenüber essentialistischen Konzeptionen profilieren. Denn: „*Um diese Naturalisierung von Nicht-Natürlichem, oder: die reifizierende Verräumlichung von Sozialem, aufbrechen zu können, bräuchte es einen Raumbegriff, der seinen Gegenstand nicht als physisch-materiellen, sondern konsequent als ‚anthropomorphischen‘ denkt – oder zumindest in der Lage ist, zwischen sozialer und physischer Welt, zwischen sozialem und geographischem Raum zu unterscheiden*“ (ebd., S. 51). Angesichts dieser Annahme und vor dem Hintergrund neuerer Theoriediskussionen scheint es für uns sinnvoll, neben den vorgeschlagenen Wegen, die bislang in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung wenig diskutiert werden, hier einen weiteren Zugang stark zu machen: Eine materialistische Theorie des Raums im Anschluss an Henri Lefebvre (2006[1974]).

Nimmt man diese Perspektive ein, dann erscheinen auch einige der Annahmen von Lippuner und Lossau in einem anderen Licht: Die Reifizierung, von der sie zu Recht sprechen, zielt ja gerade auf eine Vergegenständlichung des Sozialen – und nicht auf eine Vermenschlichung der Dingwelt, wie sie jedoch im Begriff des Anthropomorphismus angelegt ist. Letzter hilft daher nicht weiter, da sich der Zusammenhang gewissermaßen umgekehrt verhält. Ähnlich ist das bei der Unterscheidung zwischen physischem und sozialem Raum, die Lippuner und Lossau für den zentralen „Problemgesichtspunkt“ und das „hervorzuhebende Theorieproblem“ halten (vgl. Lossau/Lippuner 2004, S. 48). Mit der von ihnen geforderten Trennung respektive Unterscheidung zwischen Physis und Gesellschaft ist es jedoch noch nicht getan. Denn Physis und Gesellschaft sind ja tatsächlich miteinander verschränkt. Gesellschaft materialisiert sich in der Physis. Genau das macht den Doppelcharakter

des Raums aus. Es scheint also nicht ihre Trennung, sondern vielmehr ihr Ineinanderfallen zu sein, dass das „hervorzuhebende Theorieproblem“ darstellt. Der zentrale „Problemgesichtspunkt“ ist also weniger dass, sondern vielmehr wie soziale Beziehungen in räumliche übersetzt werden bzw. sich – präziser formuliert – tatsächlich in ihnen materialisieren respektive vergegenständlichen und wie diese Materialisierung respektive Vergegenständlichung in der Theorie greifbar gemacht wird.

Überdies tauchen noch an einer weiteren Stelle Zweifel auf: „*Auch nach dem spatial turn, so haben wir argumentiert, wird Gesellschaftlich-Soziales auf Räumlich-Materielles projiziert*“ (ebd., S. 61). Hier wäre anzufragen, ob es sich bei dem genannten Problem wirklich um eine „Projektion“ (d.h. um eine geistige Leistung) handelt, oder ob nicht vielmehr die so beschriebenen Verhältnisse als genau das erscheinen, was sie sind: als eine Vergegenständlichung des Gesellschaftlich-Sozialen im Räumlich-Materiellen und somit um einen durch soziale Praxis produzierten Zusammenhang?

Henri Lefebvres Theorie der Produktion des Raums

Um diese Perspektive auszufüllen, lohnt ein Blick auf Lefebvres Theorie der „Produktion des Raums“ (1974, 2006[1974]). Sein Werk ist vielschichtig. Lefebvre entwirft weniger ein systematisch zusammenhängendes Werk, sondern verzweigt vielfältige Themen zu einer „heterodoxe(n) Theorie“ (Schmid 2010, S. 11), die es erschwert, Lefebvres philosophische Einsätze umstandslos für erziehungs- und erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung fruchtbar zu machen (siehe z.B. Faulstich 2014), auch wenn er gemeinhin als Urvater der neueren raumtheoretischen Diskussionen und mitunter sogar des spatial turns gilt (vgl. Günzel 2008, S. 8f.).

Es handelt sich bei Lefebvre um genau jenen Autor, der bereits vor vier Jahrzehnten beinahe wörtlich von einer Raumfalle („*piège de l'espace*“) sprach (Lefebvre 1974, S. 108). In sie drohe eine Analyse zu tappen bzw. zu kippen, die sich mit dem vermeintlichen „Raum an sich“ befasst und von seiner gesellschaftlichen Produktion sowie den dieser Produktion inhärenten sozialen Beziehungen absieht. Lefebvre stellt hier eine Verbindung zu dem von Marx so bezeichneten Fetischcharakter der Ware her: Die Verhältnisse der

Menschen nehmen die Gestalt von Dingen an und treten den Menschen als solche und mit eigener Kraft beseelt gegenüber. „In Analogie zu dieser Bestimmung des Fetischcharakters der Ware wird als Raumfetischismus jedes Denken bezeichnet, bei dem Raum als ‚Ding‘ zur Erklärung sozialer Phänomene herangezogen wird“ (Belina 2013, S. 30). Folgt man diesem Ansatz, so wird deutlich, dass es sich bei der oben beschriebenen Raumfalle zutreffender – und in den Worten Lefebvres – um einen „Raumfetisch“ handelt. Dieser Terminus scheint das auch von Lippuner und Lossau aufgegriffene Problem wesentlich exakter zu fassen.

In dem hier behandelten Zusammenhang hieße das, eben jenen problematischen Doppelcharakter des Raums nicht als eine Dualität, sondern als ein sonderbares und theoretisch zu durchdringendes Ineinanderfallen von Physis und Gesellschaft zu begreifen. Das, so ließe sich im Anschluss an Lefebvre formulieren, was als Dingliches und Natürliches erscheint, ist immer schon gesellschaftlich produziert. Die Prozesse und Verhältnisse dieser Produktion müssen daher zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht werden – und nicht etwa das fertige Resultat. Dieses Herangehen beinhaltet die Erkenntnis, dass die konkrete räumliche Wirklichkeit und damit all die Lernorte, Bildungsräume etc. stets die Materialisierungen bzw. Vergegenständlichungen gesellschaftlicher Verhältnisse sind, die ohne eine entsprechende gesellschaftstheoretisch fundierte Theorie des Raums und seiner sozialen Produktion nicht adäquat zu fassen sind.

Eine solche Rezeption Lefebvres wäre daher nicht – oder zumindest nicht in erster Linie – für die unmittelbar empirische Forschung von Interesse, sondern zunächst von hohem Interesse für die kategoriale Auseinandersetzung mit der Raumfalle. Lefebvres Materialismus darf dabei auch nicht substantiell missverstanden werden, sondern, wie mit dem Doppelcharakter des Raums angezeigt, muss in seinem prozessualen Zusammenhang verstanden werden (vgl. Ebner von Eschenbach 2017, S. 109f.; Günzel 2017, S. 75ff.). Das bedeutet dann zunächst, Lefebvres Theorie nicht wie einen Werkzeugkasten zu behandeln, den man beliebig für die unmittelbar empirische Forschung „anwenden“ kann. Täte man dies, so drohte eine empiristische Verkürzung und damit die Gefahr, theoretische Modelle mit

empirischen Analyserastern sowie Begriffe von der Wirklichkeit mit der Wirklichkeit selbst zu verwechseln. Dies wäre ein Kategorienfehler, der nicht weniger folgenreich wäre als der Schritt in die Raumfalle.

Impulse der Diskussion um die Raumfalle

Über die Kritik Lippuners und Lossaus sowie Tulatz' an Bourdieu und an Löw konnte verdeutlicht werden, dass beide Positionen einen relationalen Raumbegriff einführen mit der Absicht, explizit raumdeterministische Perspektiven zu überwinden. Dennoch ließ sich im Fortschreiten der Argumentation sichtbar machen, dass beide Ansätze hinter ihren erreichten Kenntnisstand geraten und in die Raumfalle „tapen“ bzw. „kippen“. Interessant ist daran die neu gewonnene Problematik für die Raumforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie verweist darauf, die Raumfalle explizit zu thematisieren und nicht mit dem Verweis auf vermeintliche Garantien, z.B. der Einsatz dieser oder jener relationalen Raumtheorie, stillzulegen. Denn dann wird sich gerade nicht der Problematik zugewendet, sondern vielmehr abgewendet. Diese verdrängende Offenheit, also die sich hinreichend geklärt wahnende Auseinandersetzung mit der Raumfalle, begründet vielmehr die notwendige kategoriale Zuwendung in den raumtheoretischen Untersuchungen.

Aus der vorangegangenen Argumentation erhalten schließlich zwei Aspekte Relevanz für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung: Einerseits unterliegt sie in ihren Untersuchungen konkreter räumlicher Wirklichkeiten von Lernorten und Bildungsräumen der Anforderung, sich intensiv mit dem Risiko einer Raumfalle auseinanderzusetzen, um nicht ihrerseits in sie zu tapen oder zu kippen. Ein schneller Verweis auf das „Umgehen“ der Raumfalle durch den Rekurs auf einen relationalen Raumbegriff reicht dabei nicht hin, sondern „umgeht“ gewissermaßen die notwendige Auseinandersetzung mit der schwierigen Frage des Zusammenhangs von Physischem und Sozialem. Andererseits gilt es in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung darüber hinaus, nicht nur die Risiken der Raumfalle zu fokussieren, sondern sich den Fragen zu stellen, die hinter dem Verweis auf diese stecken (siehe Steiner 2009). Erst eine solche

gezielte Auseinandersetzung mit den Implikationen der Raumfalle bringt eine Problematisierungsmöglichkeit hervor, die weitere Erkenntnisentwicklung zur Erforschung von Lernorten und Bildungsräumen voranzubringen vermag (siehe Ebner von Eschenbach 2016). Nicht die normative Vermeidung der Raumfalle steht im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern die an ihr gewonnene Problematik und die Auseinandersetzung über eben diese.

Sich auf diese durchaus herausfordernde Auseinandersetzung einzulassen, bei ihr zu verweilen und sie nicht allzu schnell zu überspringen, sondern sie als „epistemologisches Hindernis“ (Bachelard 1980)

anzuerkennen und auf sie zu rekurren, eröffnet für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung instruktive Perspektiven bei der Entwicklung von Erkenntnis. Ob die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung nun in eine Raumfalle tappt oder kippt, ist eine von ihr getroffene Entscheidung, die sie jedoch offenzulegen und für die sie Verantwortung zu übernehmen hat. Eine derartige Offenlegung und Klärung der Voraussetzungen ist konstitutives Element und Ausgang bei der Entwicklung von Erkenntnis – auch in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung.

Literatur

- Bachelard, Gaston (1980):** Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Belina, Bernd (2013):** Raum. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015):** Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bourdieu, Pierre (1985):** Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur le leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1979):** Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016):** Zur Bedeutung einer „immersiven Binnenperspektive“ in der (Sozial-)Raumforschung. Eine Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion von Binnenperspektivität. In: Ludwig, Joachim/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria (Hrsg.): Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 49-74.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2017):** Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report 2017/1, S. 91-118.
- Faulstich, Peter (2014):** Lernen nach dem „spatial turn“. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider, S. 76-87.
- Günzel, Stephan (2008):** Topologie und städtischer Raum. In: der architekt 3, S. 8-10.
- Günzel, Stephan (2017):** Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld: Transcript.
- Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.) (2016):** Hessische Blätter für Volksbildung 1/2016: Lernräume. Bielefeld: wbV.
- Kessl, Fabian (2016):** Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 5-19.
- Kraus, Katrin (2015):** Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 41-53.
- Lefebvre, Henri (1974):** La production de l'espace. Paris: Editions Anthropos.

Lefebvre, Henri (2006[1974]): Die Produktion des Raums. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 330-342.

Lippuner, Roland/Lossau, Julia (2004): In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften. In: Mein, Georg/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien. Bielefeld: Transcript, S. 47-64.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mattern, Philipp/Lindner, Matthias (2015): Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. In: Widersprüche, Nr. 135, S. 81-96.

Schmid, Christian (2010): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raums. München: Steiner.

Steiner, Christian (2009): Materie oder Geist? Überlegungen zur Überwindung dualistischer Erkenntnis Konzepte aus der Perspektive einer Pragmatischen Geographie. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 84, H. 2, S. 129-142.

Tulatz, Kaja (2018): Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen. Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard, Louis Althusser und Joseph Rouse. Bielefeld: Transcript.

Werlen, Benno (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: VS Verlag, S. 15-36.



Foto: K.K.

Malte Ebner von Eschenbach

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de
<http://paedagogik.uni-halle.de/erwachsenenbildung>
+49 (0)345 55 23868

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften von 2004 bis 2011 studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg an der Professur Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung und promoviert zur Frage der gesellschaftlichen Dimension von Gegenstandsbestimmung am Beispiel von Migration. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, intermediäre Strukturbildung, alltagsgebundenes Lernen von Erwachsenen sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.



Foto: K.K.

Philipp Mattern

phm@zedat.fu-berlin.de

Philipp Mattern studierte Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin und Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin. Er war lange in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig und Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten. Er schreibt zur Zeit seine Dissertation über „bildungswissenschaftliche Raumbegriffe“ an der Universität Duisburg-Essen und ist Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung.

The Concrete Spatial Reality of Places of Learning and Educational Spaces

A "space trap" in spatial research?

Abstract

Since the spatial turn in the 1980s, space as a cultural variable has been investigated in numerous spatial theory publications. Through their analysis of the concrete reality with a relational concept of space that comprehends the indissoluble interaction between physical space (physical-territorial place on earth) and social space (practices) as a process, the double nature of space becomes clear and no longer appears to be simply a "container". Nevertheless, relational theories of space do not guarantee an escape from the so-called "space trap". Whoever assumes that material reality is a greater determinant of action than the social practices that occur in material spaces falls into the trap. The authors find this assumption is worth investigating in more detail. They conclude that spatial research as part of adult education as science is challenged to deal with the manifestation of places of learning and educational spaces categorially. (Ed.)

Die „Gestaltung von Menschen“ – Vernetzte Universitäten als Gegenpol zum Silicon Valley

Wohin (ver)führt die Digitalisierung?

Günther R. Burkert

Burkert, Günther R. (2019): Die „Gestaltung von Menschen“ – Vernetzte Universitäten als Gegenpol zum Silicon Valley. Wohin (ver)führt die Digitalisierung?

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Universität, Digitalisierung, Raumverständnis, Raumkultur, Universitätsarchitektur, fluide Orte, Udacity, Silicon Valley, Wissenskulturforschung, second divide, Gamification, Videochat, Bootcamps

Kurzzusammenfassung

Verliert der „klassische“ (Lern-)Raum Universität angesichts der neuen übergreifenden Lehr- und Lernformen und angesichts des Internets an Bedeutung? Ist dieser „altehrwürdige“ Raum überhaupt noch schützenswert? Oder zugespitzt formuliert: Liegt die Zukunft der Universitäten eher in der Entwicklung eines „Silicon Valleys“ zur Gestaltung von Menschen oder im Festhalten an geistigen „Entschleunigungssoasen“ als kreative Lernorte? Der vorliegende Beitrag spannt einen reichen Bogen von Universitäten als Orte des Austausches von Arbeitswelt und Bildung hin zur Frage nach den Parametern eines (erfolgreichen) Umgangs mit der Digitalisierung des Lernens. Der Autor wirft ein Licht auf die Potenziale von „Gamification“ und Videochat-Bootcamps und hinterfragt die Online-Uni Udacity und die vom Autor identifizierte Ideologie des Silicon Valleys. Fazit des Beitrages: Die neuen Formen der digitalen Lehre können den menschlichen Kontakt nicht ersetzen und die gesellschaftliche Relevanz der Universitäten wird wieder steigen, wenn sie ein Menschenbild der Selbstständigkeit gegen die „Gestaltung von Menschen“ stellen. (Red.)

Die „Gestaltung von Menschen“ – Vernetzte Universitäten als Gegenpol zum Silicon Valley

Wohin (ver)führt die Digitalisierung?

Günther R. Burkert

Trotz Podcasts für Einführungsvorlesungen bleiben die Hörsäle der Universitäten auch in den Morgenstunden gefüllt. Podcasts sind wichtige Ergänzungen, sie sind kein Ersatz einer Vorlesung.

Müssen „alte Räume“ noch geschützt werden?

Der raumdidaktische Diskurs schien in der Erwachsenenbildungswissenschaft im Sinne der „baulichen Räume“ schon längst geführt zu sein. Gerade in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zur Umsetzung neuer Typologien im Schulbau, dem ein intensiver pädagogischer und didaktischer Diskurs über die Gestaltung der Räume voranging. Große Schulanlagen dieser Zeit fungierten auch als Kulturzentren, als Orte der Erwachsenenbildung und damit als gesellschaftliche Mikrokosmen zur Einübung des sozialen Zusammenlebens. So spiegelt beispielsweise der Bau des Kulturzentrums im burgenländischen Mattersburg im Stile des sogenannten „Brutalismus“ (vom franz. „Art brut“) mit dem Material Beton aus gesellschaftspolitischer Sicht den Wunsch nach gebauter Demokratie wider. Die grundlegende Idee des „Brutalismus“, den gesellschaftlichen Austausch über „Klassengrenzen“ (vgl. Bremer 2007, S. 26f.) hinweg zu ermöglichen, wurde in Mattersburg lange gelebt. Jetzt soll der Bau abgerissen werden. Damit stellt sich die Frage, ob damit auch die Idee des

„Brutalismus“ der „gebauten Demokratie“ geopfert würde, oder ob dieser Abriss nicht der durch die Digitalisierung neu hinzukommenden nahezu unüberschaubaren Pluralität der Lernorte in der Erwachsenenbildung und deren Lebensweltbezug und der sich daraus ergebenden neuen Diskussion gesellschaftlicher Gestaltungselemente besser entspräche? Könnte nicht gerade der Abriss des alten Gebäudes auch eine Chance sein, mit dieser Diskussion im Zeitalter der Digitalisierung anzukommen, deren vernetzte Welt vielleicht andere Orte braucht, an denen Demokratie neu gestaltet wird?

Neues „Raumverständnis“

An dieser „Abrissdiskussion“ zeigt sich beispielhaft die komplexe Welt der Veränderung der Räume mit ihren unterschiedlichen Konnotationen durch die Digitalisierung. Der Beitrag kann in diesem Stadium der Diskussion über digitale Räume noch keine endgültigen Antworten auf die grundlegenden Fragen geben. Sicher ist aber, dass ein neues „Raumverständnis“ in die Diskussion eingebracht werden soll,

um die Auswirkungen der Digitalisierung – auch für Universitäten – besser analysieren zu können. Auch wenn es bisher keine konsistente pädagogische Theorie des Raumes gibt (vgl. Egger 2010, S. 92f.), werden diese neuen Räume im Zuge „*globalisierender und virtueller Prozesse als interaktive Gelegenheiten verstanden*“ (Hammer 2006, S. 36). Daher scheint eine Annäherung an die Frage nach der Definition des Raumes aus unterschiedlichen Sichtweisen zielführend.

Von „fluiden Orten“ und „globalen Welten“

Hier könnte man zuerst von Emile Durkheims (1992) grundlegender These ausgehen, dass sich die jeweilige soziale Organisation im Raum niederschlägt. Daraus ergibt sich die Frage, welche Räume Gesellschaften benötigen und auch schaffen, die bereits größtenteils virtuell agieren: Sind es – dieser Logik folgend – vor allem „virtuelle Orte“, auch „virtuelle Räume“? Gerade Räume unterliegen aber auch historischen und soziokulturellen Parametern, die sich in „regionalen Räumen“ und „globalen Welten“ widerspiegeln. Die immer mehr „fluiden Orte“ ohne jegliche Stabilität erzeugen Ängste, die an „Reflexions-Orten“ wieder stabilisiert werden könnten. Stellt man die Veränderung und die neue Dynamik noch mehr in den Mittelpunkt, kommen „Innovations-Räume“, „Frei-Räume“ oder „Spiel-Räume“ (siehe Schroer 2006) hinzu.

Von „sakralen Räumen“ zu „hybriden Räumen“

Unabhängig von dieser Zuordnung fiktiver Räume geht es auch um den baulichen Ausdruck von Raum. Traditionell werden dabei Universitäten mit Vorlesungssälen in Verbindung gebracht. Diese Orte sind als „sakrale Räume“ (siehe Gonon 2007) altherwürdiger Universitäten wie Oxford und Cambridge im Gedächtnis präsent, mit Stuhlreihen und Pult als „Insignien des pädagogisch-kommunikativen Prozesses“. Geht man davon aus, dass Universitäten – genauso wie Bildungshäuser – als sozio-technische Gebilde gesehen werden (siehe Ludwig 2005), dann repräsentieren ihre derzeitigen Räume noch architektonische Räume und sozial gestaltete Räume. Die

damit geschaffene Raumkultur beeinflusst zugleich die Lernkultur und damit die Bildungsmöglichkeiten. Raumdidaktische Arbeiten weisen daher zu Recht darauf hin, dass Bildungshäuser – welche Zuordnung sie auch immer haben – didaktische Vorentwürfe implizieren (vgl. Fell 2008, S. 28). Diese Gestaltungsprinzipien wurden in universitären Neubauten bei Hörsaalzentren etwa an der Wirtschaftsuniversität Wien, der Universität Flensburg oder der Technischen Universität Dresden bereits aufgebrochen: Sitzecken, Cafés, Möglichkeiten des Rückzugs mit „Wohnraum-atmosphäre“ zum informellen, selbstgesteuerten Lernen sind hier zu finden (vgl. dazu generell Rohs 2010, S. 38). Wir haben es also immer mehr mit „hybriden Räumen“ zu tun, mit solchen, die sich immer weniger eindeutig auseinander halten lassen, weil sie zunehmend ineinander übergehen (vgl. Schroer 2006, S. 274).

„Virtuelle Lehr- und Lernräume“ im unternehmerischen Umfeld

Eine zusätzliche Erweiterung erfährt das Thema „Raum“ an den Universitäten, indem das „*Lernen [...] eine Pluralität der Orte, Positionen, Schnittstellen etc. voraussetzt, da Lernen sich als dynamisches, interaktives Geschehen gestaltet, welches sich in Beziehungen und in der Bewegung abspielt*“ (Metten 2007, S. 243). Folgt man dieser Definition von Thomas Metten, bedarf es dafür im Bereich des unternehmerischen Lernens auf beiden Seiten – auf Seiten der Universität aber auch des Unternehmens – Menschen mit hohem Verständnis für die Prozesse, um hier eine möglichst abgestimmte Bildung anbieten zu können. Diese wird nicht mehr eine Fach(aus)-bildung im Vordergrund sehen, sondern Kursteilnehmende in die Gestaltung neuer Räume einbeziehen: Bei der Raumausstattung und Raumgestaltung sollten dafür Vorschläge verwirklicht werden, die Begegnung, Dialog, Abbau hierarchischer Strukturen und Perspektivenwechsel ermöglichen und bewirken (siehe Schäfer/Schäfer 2009; Faulstich/Bayer 2009). Es geht hier ja um Kompetenzen wie Führung und Team, Kreativität und Innovation, Information und digitale Welt, Selbstständigkeit als Lebenskonzept, Kommunikation und Medienkompetenz, die beispielweise an der Universität Graz im Leitprojekt KLUG – Kompetenzen lernen Uni Graz angeboten und gerade im übergreifenden

Raum zwischen Universität und Unternehmen immer wichtiger werden.

„Formale Räume“ des Internets als Unterstützung

Sucht man nun nach Unterstützung für diese neuen übergreifenden Lehr- und Lernformen, so zeigt sich, dass der „klassische“ Raum als pädagogische Variable durch das Internet an Bedeutung verliert: E-Learning (vgl. Koller 2018, S. 275), Computer-Based-Training (Lernen mit Datenträgern), Web-Based-Training (eingebunden in ein Daten-netz), Blended Learning (Verbindung von Präsenz-lernen mit digitalen Lernangeboten), Webinare/ Virtual Classroom (zeitgebundene Seminare oder Lerneinheit in Online-Form), Wikis (gemeinsames Bearbeiten im Internet) und Weblogs (Blog als auf einer Website geführtes Tagebuch oder Journal), Mobile Learning (App dominiertes, sequentielles, zeit- und ortloses Lernen – allerdings wenig zusammenhangs- und kontextorientiert) und schließlich „Inverted-Classrooms“ können beispielsweise in diesem Austausch von Arbeitswelt und Bildung zur Schaffung neuer Räume beitragen. Mit ihren räumlichen und zeitlichen Rahmungen fordern und fördern sie die systematische Verbindung von Arbeiten und Lernen, eine lernbezogene und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung sowie eine subjektbezogene Kompetenzentwicklung (vgl. Dehnbostel 2018, S. 12). Damit entstehen für das selbstgesteuerte Lernen die neuen Formen der prinzipiell notwendigen Bindung an Strukturen, Lernräume und Lernorte (vgl. Metten 2007, S. 247). Gleichzeitig können damit auch Betriebe als eine spezifische Form des sozialen Raums zu pädagogischen Räumen werden: Dieser pädagogische Raum entsteht durch das Handeln der Beteiligten im Prozess der Aneignung von Räumen unter der pädagogischen Prämisse der Vermittlung respektive Aneignung von Wissen und Kompetenzen (siehe Kraus 2015). Als ein bereits existierendes Beispiel könnten die FabLabs in Boston angeführt werden, die beide skizzierten Ansätze verbinden: Sie ermöglichen jungen Talenten sich mit Erfahrenen zu treffen, die ihr Wissen und „Transfer Know-how“ mit ihnen teilen. Gleichzeitig ermöglicht der fluide Co-working-Raum, der mit Hilfe des weltweit im technologischen Bereich führenden

MIT (Massachusetts Institute of Technology) aufgebaut wurde, den Austausch mit über 1.000 ähnlichen „Räumen“.

Der Umgang mit den „neuen Räumen“: Technophilie vs. Technophobie

Der nicht altersspezifische Zugang bei den FabLabs zeigt den neuen Umgang mit dem Thema „Digital Immigrants“ und „Digital Natives“, denn nach neuesten Untersuchungen ist nicht das Alter der NutzerInnen ausschlaggebend, sondern deren Technikaffinität. So benennt die deutsche DIVSI-Studie 2015 (DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Netz) altersunabhängig jene Personen als „Digital Natives“, die das Internet im vollen Umfang und selbstverständlich in ihren Alltag integriert haben (44%). „Digital Immigrants“ (19%) bewegen sich der Studie zufolge selektiv im Internet und stehen vielen Entwicklungen skeptisch gegenüber. Die „Digital Outsiders“ (37%) hingegen sind sehr verunsichert im Umgang mit dem Internet und nutzen es so gut wie gar nicht (vgl. Hoffmann/Lutz/Poöll 2015, S. 52f.). Das bedeutet für die Erwachsenenbildung, dass die Technikaffinität nur bei einem Teil der Studierenden gegeben ist. Die Frage des Umgangs mit den Nicht-Technikaffinen stellt sich daher umso vehementer. Aber auch andere Parameter sind beim Umgang mit den „neuen Räumen“ ausschlaggebend: die soziale Situation oder der Bildungsgrad.

Der „second divide“ und die „Nutzungsspalte“

Gerade mit Blick auf die soziale Situation verbanden viele mit der Online-Zukunft des Lernens auch die Hoffnung, den Zugang zu Bildung für eine möglichst breite Bevölkerungsschicht zu erreichen (siehe Dräger/Müller-Eiselt 2015). Dieser Hoffnung stehen nun allerdings die Ergebnisse der Wissensklufforschung – Kluft als Trennung von Räumen – entgegen, die die nicht-intendierten Folgen der medialen Ausweitung des Informationsangebotes betont (vgl. Lenz/Zillien 2005, S. 243) und einen „second divide“ zeigt, der aus den unterschiedlich gut oder schlecht ausgeprägten digitalen Kompetenzen der Internet-UserInnen resultiert. Es gibt nicht nur keine

Verbesserung, sondern die Diskrepanzen, welche die Zugänge betreffen, werden sogar größer (vgl. van Deursen/van Dijk 2011, S. 894 u. S. 908). Zwar nutzen Jugendliche aus Haushalten mit niedrigerem sozioökonomischem Status, die zu Hause guten Internetzugang haben, das Internet genau so intensiv wie Jugendliche aus Haushalten mit höherem sozioökonomischem Status (vgl. Livingstone/Helsper 2007, S. 678). Von Relevanz ist dabei aber, dass UserInnen die Information kritisch evaluieren, um sie in Wissen zu verwandeln. Dabei sind Fragen zur Quelle der Information und zu den Interessen der ProduzentInnen zu stellen (vgl. Buckingham 2010, S. 61). David Buckingham verweist darauf, dass weniger privilegierte NutzerInnen ein höheres Risiko haben, unkritisch Informationen zu verwerten. Damit kommt es zur sogenannten „Nutzungsspaltung“, deren Ergebnis die Trennung in elitäre Nutzung (wissensgenerierende Nutzung) und Nutzung zu reinen „Unterhaltungszwecken“ darstellt.

„Gamification“ als Heranführung potenzieller Studierender aus bildungsfernen Schichten

Hier könnte beispielsweise „Gamification“ ein Schlüssel zur Heranführung dieser Jugendlichen auf das notwendige Verständnisniveau darstellen. So wurden in Stanford Konzepte zur Verwendung einfacher Technologien zur Durchführung nicht sehr aufwendiger mikrobiologischer Experimente entwickelt: Beispiele wären die Verwandlung eines Smart Phones in ein Mikroskop, dem unter Verwendung der App Microbe-Soccer ein spielerisches Element hinzugefügt wurde; oder Fernlaboratorien, in denen Studierende vorgegebene Experimente mit echten Proben orts- und zeitunabhängig über das Internet durchführen können; schlussendlich können im Virtual Human Interaction Lab in virtuellen Welten verschiedene soziale und räumliche Interaktionen simuliert werden: Hautfarbe oder das Geschlecht können wechseln (siehe Glahn 2016). „Informationseliten“ und „UnterhaltungsnutzerInnen“ könnten für diese Experimente die gleichen Voraussetzungen einbringen und damit auf Augenhöhe ihre Ergebnisse diskutieren.

Mit Videochat-Bootcamps zum Hochschulabschluss

Jugendliche aus bildungsfernen Schichten könnten aber auch an anderen didaktischen Zugängen mehr Freude haben; beispielsweise an der Kombination aus Videochat und Bootcamps. Die Studierenden haben für diese Form der „Lehrveranstaltung“ den Stoff schon gelernt, bevor sie persönlich anwesend sind. Die Lehrveranstaltungen dienen nur mehr dazu, den Stoff zu „vertiefen“: argumentieren, anwenden, vertiefen, überprüfen, besprechen. Statt Vorlesungen gibt es Kleingruppen-Bootcamps, deren TeilnehmerInnen untereinander und mit ihren LehrerInnen per Videochats kommunizieren, zwischendurch Quizaufgaben bewältigen müssen (das hält die Aufmerksamkeit hoch), in immer wieder neu zusammengestellten Teams argumentativ gegeneinander antreten oder sich in Tandems um Problemlösungen bemühen – unter scharfer Beobachtung. Ein Zugang, der disziplinierend wirkt, für manche vielleicht gerade deshalb als Herausforderung angenommen wird.

Die „Transmissionsrevolution“

Auch wenn diese Ansätze noch nicht an allen Universitäten zur Anwendung kommen, können die skizzierten neuen Räume digitalen Lehrens Studierenden aus bildungsfernen Schichten von Vorteil sein. Der französische Philosoph Paul Virilio sieht in dem Prozess der Dynamisierung durch die Digitalisierung einen Erstarrungsprozess, in dem Menschen sich im Sinne der „Transmissionsrevolution“ nicht mehr bewegen: Die Menschen bewegen sich nicht mehr zu den Dingen, sondern die Daten bewegen sich zum Menschen. Dies gipfelt in einem Szenario, in dem alle Dynamik das Resultat fließender Datenströme ist, welche etwa mittels „data gloves“ und „cybersensorischer Anzüge“ oder gar neuartiger Verbindungen von Computern und Körpern im Zuge der beginnenden „Transplantrevolution“ sämtliche Raumqualitäten der Erde so realistisch an jeden Ort der Welt übermitteln (können), dass jeder Versuch einer „realen“ Ortsbestimmung gegenstandslos wird. Das ist Virilios Version des finalen „rasenden Stillstands“ (vgl. Schroer 2006, S. 162f.).

Steve Jobs aus einem afrikanischen Dorf

Angewandt heißt das: Weltweit einsehbare Moocs sind zu einer Art digitalen Volkshochschule de luxe geworden, die keinerlei Bildungsdünkel kennen. Das Angebot steht jeder/m offen, ausschließende Bedingungen wie Zeugnisse existieren nicht. Die Vision ist: „*vielleicht lebt der nächste Albert Einstein oder der nächste Steve Jobs in einem entlegenen afrikanischen Dorf*“ (Koller 2018, S. 276). Studierende können so im weltweiten Raum vor ihren Computern sitzen, ihre Lernzeit wird erfasst, weil sie durch Elektroden in ihren T-Shirts elektronisch mit ihren Lehrenden vernetzt sind. Die durchgearbeiteten Kapitel werden nachverfolgbar, weil das System diese erfasst und der/m Lehrenden anzeigt; die dazugehörigen Tests werden sofort ausgewertet. Mit Hilfe des implantierten Lernchips kann auch noch kontrolliert werden, ob und wie lange welche Hirnregion aktiv war. Diese neue Lernwelt birgt damit allerdings auch die Gefahr des Datenmissbrauchs: Universitäten könnten Schwächere aussortieren, anstatt sie zu fördern. Auch der Weiterverkauf von Daten – etwa an Personalrekrutierungsbüros – wäre nicht auszuschließen. Aber ist der Verkauf der Daten zur Finanzierung der Bildung in bildungsfernen Weltregionen nicht legitim?

Universität als Start-up Örtlichkeit

Die beschriebenen technischen Möglichkeiten verführen selbstverständlich zum Kreieren von Universitäten, die alle diese technischen Neuerungen implementieren. Neben vernetzten und virtuellen Universitäten ist die wohl am weitest fortgeschrittene Universität, was das Brechen alter Regeln universitärer Lehre betrifft, die Online-Uni Udacity, gegründet von Sebastian Thrun: Sie baute ihr Bildungsangebot gemeinsam mit Google und Facebook auf, die dafür sehr viel Geld investierten. Es geht nur mehr um die Akzeptanz der Abschlüsse in der Wirtschaft. Damit steht und fällt das Modell (vgl. Thrun in Kloepfer 2015, S. 2). Ist das dann aber noch eine Universität? Oder wird hier nicht Missbrauch mit einem Begriff getrieben, der für eine Form der Qualität von Bildung steht? In Deutschland arbeitet Udacity mit Bosch, Daimler oder IBM zusammen. Vermittelt wird in den Kursen Know-how, das Tech-Firmen derzeit so

dringend suchen: Data-Science, Machine-Learning, Virtual Reality oder Robotics. Die Hoffnung bei dieser Konzentration auf technologische Berufe ist, dass die Kommunikation in dieser Community schon von jeher online stattfindet und es daher weniger persönlicher Betreuung bedarf. Investor von Udacity-Deutschland ist auch Bertelsmann. Bei diesem Vorhaben geht es weniger darum, Bildung zu demokratisieren, als vielmehr darum, lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Zielgruppe sind vor allem Berufserfahrene, die sich für die stark wandelnde Arbeitswelt wappnen wollen. Ein Geschäftsmodell, das bereits Gewinn abwirft.

Änderung der Regel- und Wertesysteme

Mit diesem Modell ändern sich Regel- und Wertesysteme radikal. Udacity ist vor allem im berufsbezogenen Bereich stark verankert und scheint daher noch keine Gefahr für die altherwürdigen Universitäten zu sein. In Zukunft könnte jedoch im Bereich der fachlichen Berufsausbildung durchaus dieses Konzept weiterführende Entwicklungen erfahren und so zu einem anerkannten Modell werden. Erwachsenenfortbildung wurde als Markt erkannt und wird konsequent und bereits gewinnbringend ausgebaut. Es wird in Zukunft nicht mehr reichen, einmal im Leben an die Universität zu gehen. Die klassischen Universitäten sind gerade dabei, diesen Markt zu verlieren. Das hat vor allem auch mit der MitarbeiterInnenstruktur zu tun: Die überwiegend jungen MitarbeiterInnen von Udacity sind GrafikerInnen und Software-DesignerInnen. Damit will Thrun das eintausend Jahre alte System Universität ins 21. Jahrhundert transferieren. Die Technik scheint im Griff. Aber das erste Ergebnis – mit Fernlehre vertraute ForscherInnen kennen das Problem – war anfänglich nicht sonderlich überzeugend: Von 160.000 Studierenden hielten nur 23.000 durch (bis zu 90% Drop-out gab es bei den unterschiedlichen Kursen). Auch wenn Thrun das gesellschaftliche Problem, dass viele Menschen – auch in Asien und Afrika – nicht die Ausbildung bekommen, die ihnen zustünde, richtig erkannte, die massiven Ausfälle waren zu hoch. Und sie wurden beantwortet, nämlich so wie Thrun und seine GrafikerInnen und Software-DesignerInnen glauben, junge Menschen des digitalen Zeitalters zu kennen: Es gab Kurse vollgestopft mit knappen Quizfragen zum gerade

Gelehrten, damit aus dem Gelehrten das Gelernte würde. Doch wesentlich mehr Erfolg hatte Thrun mit einer ganzen Palette von Kontakten mit anderen Studierenden in den Foren und mit MentorInnen und TutorInnen, also menschlicher Begleitung. Hätte da der Transhumanist nicht doch einmal kurz analysieren sollen, ob sein Zugang der richtige ist? Jahre später war er dann so weit.

„Gestaltung des Menschen“ oder ein „Menschenbild der Selbstständigkeit“

Mit Sebastian Thrun geraten auch die Entwicklungen des „Silicon Valleys“ in den Mittelpunkt des Interesses, war er doch anfänglich als Entwickler des fahrerlosen Autos von Google geholt worden. Hier finden wohl die größten Veränderungen der Bildungsräume statt: Google, Apple, Facebook und andere bilden ihre Werte über die Algorithmen ab und schaffen damit die neuen technologischen Ordnungssysteme, die mit fortschreitender Digitalisierung Gesellschaften immer stärker prägen werden. Eine posthumane Gesellschaft, in der die Mischformen von Menschen und Maschinen zum Alltag werden, wird nach den Evangelisten aus dem „Silicon Valley“ eine gerechtere und tolerantere transhumane Welt sein. Die Digital-Konzerne aus dem Silicon Valley sehen dabei den Menschen als manipulierbares, determiniertes Wesen.

Während also das „Silicon Valley“ von der „Gestaltung von Menschen“ ausgeht, war die bisherige Grundlage universitärer Bildung europäischer Prägung ein Menschenbild der Selbstständigkeit. Leider wird auch an europäischen Universitäten mit technisch/naturwissenschaftlicher Ausrichtung ein wissenschaftliches Denken vermittelt, das größtenteils auf der Ebene des wertfreien Positivismus steckenbleibt. Gerade im Verhältnis Mensch-Maschine müssten die universitären Lehrstätten verstärkt auf Persönlichkeitsbildung Wert legen: Fähigkeiten zur Kooperation, Selbstkritik, Empathie, Perspektivenwechsel, interkulturelle Erfahrungen, um nur einige Beispiele zu nennen. Aber auch der Analyse der Technikentwicklung und Technikbewertung müsste ein größerer Raum gegeben werden. Nur so kann die Diskussion mit dem US-amerikanischen Denkansatz geführt werden. Die Universitäten müssten sich aber

auch wieder mehr den gesellschaftlich relevanten Fragen widmen. Das Manko in diesem Bereich zeigt die Aufnahme des Begriffs Citizen Science in das renommierte Oxford English Dictionary als Bezeichnung für neue wissenschaftliche Methoden, die neue wissenschaftliche Erkenntnisse verheißen. Der Neologismus bezeichnet etwas, wofür es früher kein eigenes Wort brauchte, weil es selbstverständlich war: die Gesellschaftsbezogenheit der universitären Forschung.

Inzwischen gibt es an den größeren Schweizerischen Universitäten Citizen-Science-Center, es gibt auf nationaler oder supranationaler Ebene politische Initiativen, um diese Form der Forschung zu fördern, es sind Vereine und Verbände entstanden, es gibt Kongresse und Events und spezialisierte Fachzeitschriften. Die Hoffnung ist damit gegeben, dass die gesellschaftliche Relevanz der Universitäten durch die vernetzte Welt der Universitäten wieder steigen wird.

„Ortloser Ort“ – „zeitlose Zeit“

Die grundlegende Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit den Ideen aus dem Silicon Valley hätten die Universitäten: Sie leben in einem Zustand unaufhörlicher Dynamik. Die Beschleunigung der Zeit und, damit verknüpft, die Auflösung fester Räume sind Teil ihrer Kultur. Marshall Berman zeichnet nach, wie diese Erfahrung der Dynamisierung, der Umwandlung und der fortwährenden Verunsicherung alle Prozesse der Modernisierung begleitet und daher in der kulturellen Moderne verarbeitet, gedeutet und so gut wie möglich unter Kontrolle gebracht wird (Berman 1988, S. 294f.). Infolgedessen werden viele der zentralen Entwicklungen in aktuellen sozialwissenschaftlichen Ansätzen unter Einbeziehung der Raumdimension als „Time-Space-Distanciation“, als „Time-Space-Compression“ bzw. als Vernichtung des Raumes durch die Zeit beschrieben. Unter dem Vorrang der Raumperspektive käme es zu einer Verflüssigung des Raumes in flows und scapes (vgl. Rosa 2005, S. 60). Teilt man diesen Befund, bleibt die Notwendigkeit von geistigen „Entschleunigungsöasen“ (vgl. ebd., S. 14) als kreative Räume. Diese wird man gerade auch in digital geprägten Zeiten benötigen, weil das Lernen sich zunehmend „on demand“ vollziehen wird, also nach Bedarf und auf Anforderung.

„Alte Räume“ könnten als „Hub für Vernetzung“ geschützt werden

Die eingangs gestellte Frage, ob „alte Räume“ schützenswert seien, kann aufgrund der unterschiedlichen Überlegungen zu den neuen Orten und Räumen nur bedingt beantwortet werden: Sie sind dann wohl am ehesten schützenswert, wenn sie in der digitalen Welt einen Beitrag zur Vernetzung leisten. Die Digitalisierung hat schon vor 50 Jahren begonnen, jetzt geht es um eine immer billigere, immer schnellere und immer effizientere Vernetzung. Es entsteht ein Nervensystem, ein „multizellulärer Organismus“, wie es der Präsident der ETH Zürich formuliert (siehe Teuwsen 2017). Vernetzung bedeutet Plattform, wie Coursera, die mit 15 Millionen Einschreibungen größte Netzuniversität, die von einem ehemaligen Yale-Präsidenten geleitet wird. Steckt hinter dieser Idee nicht doch auch ein Stück Demokratisierung, wie sie am Beginn des Baus des eingangs zitierten Kulturhauses in Mattersburg stand? Breite gesellschaftliche Wirkung scheint damit jedenfalls gegeben. Auch weil andere diesem Vorbild folgen: Harvard und das MIT (Massachusetts Institute of Technology) legten mit dem gemeinnützigen Konsortium Edx nach. Netzhochschulen sind zu einem eigenen Unternehmen herangereift. Kostenpflichtiges Zusatzangebot ist meist die Betreuung durch TutorInnen, womit die wirkliche Lernleistung stabilisiert werden kann. Wenn auch diese TutorInnen noch durch Sozialprogramme gestützt würden, stünde einem wirklich demokratischen Zugang zu Bildung nichts mehr im Wege.

Bildung kann durch ein Computerprogramm nicht ersetzt werden

„Alte Räume“ werden aber auch bei der noch so weit fortschreitenden Digitalisierung der Lehre eine Rolle spielen: Trotz Podcasts für Einführungsvorlesungen bleiben die Hörsäle der Universitäten auch in den Morgenstunden gefüllt. Podcasts sind wichtige Ergänzungen, sie sind kein Ersatz einer Vorlesung. Die Hochschulen werden also wegen der Digitalisierung nicht geschlossen werden, da die neuen Formen der digitalen Lehre den menschlichen Kontakt nicht ersetzen können, wie es der Rektor der Universität Zürich Michael Hengartner formuliert (siehe Teuwsen 2017). Vermittlung von Wissen braucht den persönlichen Kontakt, weil es um Emotionen geht. Oder wie es der Gründer des Universitäts-Start-ups Udacity Sebastian Thrun sagt: *„Der Glaube, dass Bildung durch ein Computerprogramm ersetzt werden kann, ist ein Mythos. Der menschliche Kontakt und das Mentoring machen den entscheidenden Unterschied bei den Lernergebnissen aus“* (zit.n. Jäckel 2016, o.S.). Thrun, der vor wenigen Jahren noch die tausend Jahre alte Universität überflügeln wollte, ist nun überzeugt, dass die Online-Bildung die Lehre von Angesicht zu Angesicht nicht ersetzen wird und soll. Die Demokratisierung des Wissens sieht er nun als seine Mission: Wer lernen und weiterkommen will, der wird das tun können. Diese Vision wäre nur zu wünschen.

Literatur

Berman, Marshall (1988): All That Is Solid Melts Into Air. The Experience of Modernity. New York: Penguin Books.

Bremer, Helmut (2007): Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957-2007. Schicht, Klasse, Milieu. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, 2007, S. 26-31. Online im Internet: <http://www.diezeitschrift.de/42007/bremer0701.pdf> [Stand: 2018-10-23].

Buckingham, David (2010): Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know About Digital Media. In: Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Hrsg. von Ben Bachmaier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-71.

- Dehnbostel, Peter (2018):** Lernorte und Lernräume in der digitalen Arbeitswelt. In: Denk-doch-Mal. Das Online-Magazin 2/18. Online im Internet: <http://denk-doch-mal.de/wp/peter-dehnbostel-lernorte-und-lernraeume-in-der-digitalen-arbeitswelt/> [Stand: 2018-10-23].
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015):** Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Durkheim, Emile (1992):** Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Egger, Rudolf (2010):** Orte und Nichtorte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens. In: Egger, Rudolf et al. (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-33.
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (2009):** Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA Verlag.
- Fell, Margaret (2008):** Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume. In: Dehn, Claudia (Hrsg.): Raum+Lernen- Raum+Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover: Expressum, S. 28-47.
- Glahn, Christian (2016):** Virtuelles Lernen im Silicon Valley. HTW-Blog. Online im Internet: <http://grheute.ch/2016/05/13/htw-blog-virtuelles-lernen-im-silicon-valley/> [Stand: 2018-10-23].
- Nonon, Philipp (2007):** Erwachsenenlernen jenseits des Schulzimmers – Lernraumpotentiale ausloten. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, H. 1, S. 2-4.
- Hammer, Veronika (2006):** Räume öffnen – Erfahrungen austauschen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, 2006, S. 36-38.
- Hoffmann, Christian P./Lutz, Christoph/Poell, Robin (2015):** DIVSI Studie Beteiligung im Internet – Wer beteiligt sich wie? Formen, Vorteile und Hürden der Beteiligung im Internet aus Sicht der DIVSI Internet-Milieus. Hamburg. Online im Internet: https://www.alexandria.unisg.ch/240757/1/DIVSI-Studie-Beteiligung-im-Internet-Wer-beteiligt-sich-wie_web.pdf [Stand: 2018-10-25].
- Jäckel, Michael (2016):** Anstoßen: Vom Pakt zum Paket. In: duz Magazin 03/16, vom 26. Februar 2016. Online im Internet: <http://www.duz.de/duz-magazin/2016/03/anstossen-vom-pakt-zum-paket/371> [Stand: 2018-10-22].
- Kloepfer, Inge (2015):** Sebastian Thrun im Gespräch. „Ich will die Unilandschaft revolutionieren“. Das Gespräch führte Inge Kloepfer. In: Frankfurter Allgemeine, vom 10.01.2015; aktualisiert am 11.01.2015. Online im Internet: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/menschen-wirtschaft/sebastian-thrun-im-gespraech-ueber-seine-online-uni-udacity-13363384.html?service=printPreview> [Stand: 2018-10-25].
- Koller, Julia (2018):** Effekte von Verräumlichung durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Real-virtuell-kontextuell. In: Glaser, Edith et al. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 274-282.
- Kraus, Katrin (2015):** Lernorte. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-142.
- Lenz, Thomas/Zillien, Nicole (2005):** Medien und soziale Ungleichheit. In: Jäckel, Michael (Hrsg.): Mediensoziologie. Grundlagen und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237-254.
- Livingstone, Sonia/Helsper, Ellen (2007):** Taking risks when communicating on the internet: the role of offline socialpsychological factors in young people's vulnerability to online risks. In: Information, communication and society, 10 (5). S. 619-643. Online im Internet: [http://eprints.lse.ac.uk/4254/1/Taking_risks_when_communicating_on_the_internet_\(LSERO_version\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/4254/1/Taking_risks_when_communicating_on_the_internet_(LSERO_version).pdf) [Stand: 2018-10-22].
- Ludwig, Joachim (2005):** Bildung und expansives Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung : Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 4 (2005), S. 328-336. Auch online im Internet: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1668/file/Bildung_und_expansives_Lernen_hbv.pdf [Stand: 2018-10-23].
- Metten, Thomas (2007):** Von der virtuellen Realität zum symbolischen Handeln. Das Internet als Lernort zwischen medialer Vermittlung und ästhetischer Erfahrung. In: Westphal, Kristin/Hoffmann, Nicole (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München: Juventa, S. 233-248.
- Rohs, Matthias (2010):** Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: Report 2/2010 (33 Jg.), S. 34-45.
- Rosa, Hartmut (2005):** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schäfer, Gerd E./Schäfer, Lena (2009):** Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierung ...und Gestaltungsperspektiven des Schulischen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-248.

Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Teuwsen, Peer (2017): Warum Big Data schon bei Aristoteles begann. Michael Hengartner (Rektor der Universität Zürich) und Lino Guzella (Präsident der ETH Zürich) im Gespräch. Online im Internet:
<https://www.nzz.ch/gesellschaft/big-data-bei-aristoteles-begann-ld.1313714?mktcid=n> [Stand: 2018-10-23].

Van Deursen, Alexander/van Dijk, Jan (2011): Internet skills performance tests: are people ready for eHealth? In: Journal of Medical Research Vol. 13, No. 2 (2011).



Foto: BMWF Petra Spödl

Univ.Prof. Dr. Günther R. Burkert

guenther.burkert@donau-uni.ac.at
www.donau-uni.ac.at/egov

Günther Burkert ist nach Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten Graz, Wien und Passau bis 2018 in der Sektion „Internationales und Forschung“ des BMWFW in der Sektionsleitung für den Bereich Forschung und als Leiter der Abteilung für Forschungspolitik der Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten für die Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten zuständig gewesen und forscht nun an der Donau-Universität Krems. Er ist Mitglied der International Commission for the History of Representative & Parliamentary Institutions, der Historians of Early Modern History, des Instituts für die Erforschung der frühen Neuzeit und des Föhrenbergkreises der Industriellenvereinigung. Er wurde für seine wissenschaftlichen Leistungen 1979 mit dem Josef-Krainer-Preis für hervorragende Dissertationen, 1985 mit dem Ludwig-Jedlicka-Preis für Zeitgeschichtsforschung und 1986 mit dem Kardinal-Innitzer-Preis für hervorragende Habilitationen ausgezeichnet.

The “Formation of Humans” – Networked Universities as the Antithesis of Silicon Valley

Where is the digital transformation (mis)leading us?

Abstract

Is the “classic” university (learning) space becoming less important in the face of the new overlapping forms of teaching and learning and the Internet? Is this “venerable” space still worth protecting? Or to put it bluntly, does the future of the universities lie in developing a “Silicon Valley” that forms people or in holding on to intellectual “oases of deceleration” as creative places of learning? This article covers a wide spectrum from how universities are places of exchange between the workplace and education to what the parameters are for (successfully) handling the digital transformation of learning. The author sheds light on the potentials of “gamification” and videochat bootcamps and examines the online university Udacity and the ideology of Silicon Valley as identified by the author. The article concludes that the new forms of digital instruction cannot replace human contact and that the societal importance of the universities will increase once again when they present an image of the autonomy of humans as opposed to the “formation of humans”. (Ed.)

Museum und Bildung. Welches Wissen vermitteln Museen?

Bettina Habsburg-Lothringen

Habsburg-Lothringen, Bettina (2019): Museum und Bildung. Welches Wissen vermitteln Museen?
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 35/36, 2019. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Museum, Lernraum, Wissensordnung, Bildungsbegriff, Bildungsauftrag, Volksbildungsstätten, Wunderkammer, kulturelles Gedächtnis

Kurzzusammenfassung

Museen zählen wie Bibliotheken oder Volkshochschulen zu den klassischen Lokalitäten des Lernens. Welche Bildungsbegriffe prägten die Anfänge dieser Einrichtung? Unter welchen spezifischen Rahmenbedingungen vollzog sich das Lernen? Und wo schließlich stehen Museumsschaffende vor diesem Hintergrund der Institution heute? Diesen und weiteren Fragen spürt die Autorin des vorliegenden Beitrages skizzenhaft nach und porträtiert Museen nicht nur als (weiterhin) wichtige Orte der Wissenschaftspopularisierung, sondern auch als Orte kritischer Öffentlichkeit – als Meinungsbildner, die nicht nur gefordert sind, sensibel mit unserem kulturellen Gedächtnis umzugehen, sondern auch mit der Konstruktion „des Eigenen“ und „des Fremden“. (Red.)

Museum und Bildung.

Welches Wissen vermitteln Museen?

Bettina Habsburg-Lothringen

In den Kunst- und Wunderkammern der Renaissance, gerne als Vorläufer der Museen genannt, fand sich, was die Diversität der bekannten Wirklichkeit ausmachte. Gleich ob aus dem Bereich der Natur, Technik und Kunst oder der Sphäre des Phantastischen entnommen – im Zentrum dieser Orte standen die Objekte. Sie bildeten die Quelle der Erkenntnis und entfalteten ihre volle Bedeutung als Bestandteile einer Gesamtkomposition, die das Ausstellungsmobiliar, die Architektur und Gestaltung der Räume miteinschloss. Bezüglich der Objektarrangements gab es kein einheitliches Ordnungssystem, keine allgemein gültigen Prinzipien, wohl aber gab es Idealpläne, die den Sammlern zur Orientierung dienten.

Was ihre Zugänglichkeit betrifft, so waren die Kunst- und Wunderkammern private Orte und nicht für eine breite Öffentlichkeit bestimmt. Einlass fand, wer aufgrund seines gesellschaftlichen Status oder als (im Regelfall männlicher) Forscher und Bildungsreisender eingeladen wurde. Die Präsentation selbst bot kein didaktisches Beiwerk im heutigen Sinn, sie erschloss sich, wie es Stefan Siemer (2001) ausführt, durch visuelle und sinnliche Wahrnehmung, im Gespräch und in der Auseinandersetzung des Sammlers mit seinen gelehrten Gästen. Hausherr und Besucher befanden sich dabei gleichberechtigt auf einer Ebene und gerade im Feld der frühen naturwissenschaftlichen Sammlungen ermöglichten die Gäste mit ihrer Expertise die Weiterentwicklung der Arrangements im Sinne der neuesten Erkenntnisse: Gemeinsam reflektierte man das Gezeigte und ordnete es im Fall neu. Die Präsentationen der Kunst- und Wunderkammern waren dynamische.

Exklusive Zugänglichkeit, Austausch unter Gleichrangigen, der Gast in der Rolle des Mit-Kurators – all dies ändert sich mit dem Museum der Moderne

ab dem 18. Jahrhundert. Der Bezug zur Wissenschaft und die Einsetzung von Fachpersonal, die potentielle Zugänglichkeit für alle Menschen mit dem Ziel ihrer Bildung und die Indienstnahme der Institution für die Interessen ihrer Träger kennzeichnen eine neue Institution. Nach wie vor ist die Bedeutung des Objekts als Ausgangspunkt jeder Erkenntnis zentral. Im Museum werden die Objekte der Natur aber von jenen der Kunst und Kultur getrennt. Alles Wunderbare und Kuriose wird aus den Ausstellungshallen verbannt. Die wissenschaftliche Befragung und Erforschung der Sammlungen verschwindet hinter die Kulissen und das Publikum, das übrigens aufgrund von Bekleidungs Vorschriften, Eintrittsgebühren und begrenzten Öffnungszeiten nicht alle Bevölkerungsgruppen umfasst, büßt an Mitspracherecht ein. Es findet sich, so Tony Bennett (2010, S. 58f.), hierarchisch den WissenschaftlerInnen und KuratorInnen unterstellt und in der Rolle, die vorab festgelegten Settings nachzuvollziehen: Die BesucherInnen werden zu SchülerInnen, die es zu belehren gilt.

Das Museum als Ort der Wissenschafts-vermittlung

Fragt man Museumsverantwortliche, was der/die BesucherIn im Museum lernen kann, erhält man zumeist die Antwort, das Publikum würde Wissenswertes über z.B. die Geschichte ihres Landes, Phänomene der Natur und Trends in der zeitgenössischen Kunst erfahren oder jene Kulturen der Welt kennenlernen, deren historische Belege und Artefakte häufig im Zuge kolonialer Raubzüge für die europäischen Museen zusammengerafft wurden. Die wissenschaftliche Fundiertheit des Gebotenen wird von Museumsseite dabei als selbstverständlich vorausgesetzt. Und tatsächlich spielt der Wissenschaftsbezug des Museums eine zentrale Rolle im Institutionen- und Selbstverständnis der Verantwortlichen. Schon die Anfänge des Museums sind mit jenen der neuzeitlichen Wissenschaft eng verknüpft – Museen und Wissenschaften entwickelten sich parallel und prägten sich wechselseitig: Grundlegend für die moderne Wissenschaft ist nach Michel Foucault (1974, S. 194f.) die Vorstellung einer Welt des oberflächlich Sichtbaren und einer auf dieser Basis systematisch zu vergleichenden und zu beschreibenden Wirklichkeit. Beobachtungs- und Messinstrumente und die Übertragung empirischer Daten in neutrale Bezeichnungen begleiten die Suche nach gesicherten Strukturen und allgemein gültigen Gesetzen. Die existierenden Museen sind in der Entwicklung der Wissenschaften nicht nur als Forschungsstätten relevant, ihre Sammlungen bilden auch ihre Materialbasis und werden mit der Diversifizierung der Wissenschaften beständig umfangreicher.

Der Wunsch, das Ideal einer geordneten und überblickbaren Welt findet seinen Ausdruck auf Ebene der musealen Präsentationen in seriellen und chronologischen Ordnungen, die die Integration jedes Objekts in ein scheinbar logisches System erlauben. AdressatIn der Ausstellungen ist ein laienhaftes Publikum, dessen Rechte begrenzt sind, wo ein Infragestellen des Gezeigten nicht vorgesehen ist. Zum Trost winkt – wie es Sharon McDonald (2000, S. 129) beschreibt – das gute Gefühl, die chaotische Welt von einem externen, privilegierten Standpunkt aus geordnet schauen bzw. in den gläsernen Schaukästen durchschauen zu können.

Das Museum als Volksbildungsstätte im 19. Jahrhundert

Die gesellschaftliche Rolle des Museums im 19. und frühen 20. Jahrhundert beschränkte sich aber nicht auf die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf der Basis von Sammlungen. Dem Museum kam als „Volksbildungsstätte“ die Aufgabe zu, alltagsrelevantes „Sachwissen“ aufzubereiten und so die Bevölkerung mit Angeboten zu Themen der „Gesundheit“, „Ernährung“ oder „Kindererziehung“ bei der erfolgreichen Lebensbewältigung zu unterstützen. Auch eine positive Entwicklung der Wirtschaft sollte durch das Museum ermöglicht werden: Mit der industriellen Revolution und zur Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen entstand im Verlauf des 19. Jahrhunderts neues Wissen, das in diversen Lehranstalten aber nur langsam Eingang fand. Das Museum reagierte auf diesen Mangel und wand sich verstärkt der Unterrichtung „instrumentellen Wissens“ (siehe Fliedl 1992) zu: So wurden Fortschritte in Landwirtschaft, Handwerk und Industrie dokumentiert, Produkt- und kunstgewerbliche Mustersammlungen angelegt, Statistiken erstellt, innovative Maschinen und Modelle vorgeführt. Ziel dieser Maßnahmen war es, die VertreterInnen der heimischen Wirtschaft technisch, ästhetisch und ökonomisch zu schulen und die Produktion im Sinne einer leistungsstarken Wirtschaft zu optimieren.

Zum Selbstverständnis des Museums als kulturelles Gedächtnis

Weniger offensichtlich bzw. offen kommuniziert, aber gerade deshalb brisant, ist die Rolle der Museen in der Vermittlung von – je nach Zeit anders gearteten – opportunen, gesellschaftlichen Werten, Normen und Identitätsangeboten. So ist das Museum einer der wesentlichen Agenten des sogenannten „kulturellen Gedächtnisses“. Nach Beschreibung des Kulturwissenschaftlers Jan Assmann (1988, S. 11f.) bildet das kulturelle Gedächtnis einen wichtigen Baustein unseres Selbstverständnisses und Selbstbewusstseins, z.B. als BewohnerInnen einer Stadt oder Nation. Im Gegensatz zum mündlich tradierten, sogenannten „kommunikativen Gedächtnis“ ist das kulturelle Gedächtnis auf eine lange Zeitspanne ausgelegt und somit auf spezialisierte und

organisierte Träger angewiesen. Ein spezialisierter Träger ist das Museum, dessen Verantwortliche mithilfe von Objekten jene Geschichten bewahren und weitergeben, auf die sich Menschen zur Gestaltung ihres Lebens berufen können und die ihre Identität als Angehörige bestimmter Gruppen mitbestimmen. Der Funktion des Museums beim Denken, Ausverhandeln und Kommunizieren von Identität widmet sich allen voran die britische Museologin Sharon McDonald (2000, S. 123ff.). Sie weist nach, dass die Museen des 19. Jahrhunderts nationalstaatliches Landesbewusstsein wesentlich mitbegründen und bereits durch ihre bloße Existenz Belege nationaler Eigenständigkeit und Identität sind. Was in dieser Zeit in verschiedenen Ländern Europas großräumig in Nationalmuseen verwirklicht wird, etabliert sich in Analogie in Stadt- und Regionalmuseen: Das Museum sagt und zeigt den Menschen, wer und wie sie sind. Und es kann dies auf der Basis bereits existierender und neu angelegter Sammlungen sowie ausgewählter Objekte leisten, die für die (Groß-)Gemeinschaften zu verbindenden Symbolen und als dreidimensionale Zeugen einer gemeinsamen Geschichte und einer verbindenden Identität gern im würdevollen Rahmen repräsentativer Architekturen vorgestellt werden.

Das Museum als Meinungsbildner

Das Museum lehrt schließlich nicht nur das „richtige“ Verständnis der Vergangenheit, schon in seiner Frühzeit leitet es mit seinen Angeboten die Meinungsbildung zu Fragen der Gegenwart an: Aleida Assmann (1999, S. 134f.) nutzt den Begriff „Orientierungswissen“ und beschreibt es als ein praxisorientiertes, in der Gruppe weitergegebenes Wissen darüber, wie Menschen Erfahrungen einordnen, Vorkommnisse, mit welchen sie konfrontiert werden, in ein Ordnungssystem einbetten und sich in einem pluralen gesellschaftlichen oder politischen Kontext angesichts vieler Möglichkeiten verorten können. Die Rolle des Museums ist dabei nie neutral. Es wäre falsch, z.B. allein den aktuellen Stand der Wissenschaften als Maßgabe musealer Kunst-, Natur- oder Kulturdarstellung und Meinungsbildung anzunehmen. Museen sind immer schon Produkte der Gesellschaften, die sie betreiben, und geprägt von den Vorgaben der (kultur-)politisch Machthabenden sowie den gesellschaftlichen Eliten,

die als Finanziere oder in verantwortlicher Position festlegen, welche Themen in Museen verhandelt werden und welche Objekte würdig und wert sind, in eine Sammlung als Basis späterer Erzählungen Eingang zu finden.

Der Bildungsauftrag von Museen heute

Schaffung eines kritischen Bewusstseins zur Geschichte

Und wie steht es heute um die Wissensvermittlung und den Bildungsauftrag des Museums? Bemerkenswert ist zu Beginn, dass die Zahl der von den Museen angesprochenen, gesellschaftlichen Gruppen nie größer war als heute: Neben altersgerechten Führungen und Workshops für Klein- und Schulkinder gibt es passende Angebote für ExpertInnen und interessierte LaiInnen, für touristische Gäste und eben Zugezogene, für SeniorInnen oder Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Was die Erfüllung der genannten Funktionen angeht, so haben sich für einige (allen voran für die Vermittlung von „Sachwissen“ und „instrumentellem Wissen“) mittlerweile spezielle Einrichtungen etabliert, für die Ausführung anderer sind die Museen bedeutend geblieben. Angesichts der Diversität der Institution Museum sind generelle Aussagen schwierig. Für die kulturhistorischen Museen scheinen mir folgende Aspekte relevant:

Natürlich ist das Museum nach wie vor ein wichtiger Ort der Wissenschaftspopularisierung und Ergebnisse der – häufig nicht museumsinternen – Forschung werden in Ausstellungen vorgestellt, in Vorträgen präsentiert und in zielgruppengerechten Programmen aufbereitet. Einem breiteren Bildungsbegriff folgend, beinhaltet dies nicht nur die Weitergabe der aktuellsten Zahlen, Daten und Fakten, sondern auch, in der Auseinandersetzung mit musealen Sammlungen die differenzierte Wahrnehmung zu schulen, eigene Einschätzungen zu entwickeln und Argumente zu formulieren. In kritischem Bewusstsein der Geschichte und Macht der Institution geht es in der gegenwärtigen Museumsarbeit zudem darum, die Konstruktivität und Personengebundenheit jeder Geschichtsdarstellung deutlich zu machen und die Relativität wissenschaftlicher Wahrheiten in musealen Weltdeutungen offenzulegen. Es geht darum,

eine kritische Distanz gegenüber allzu heilen Bildern der Vergangenheit zu schaffen und in Anlehnung an den Kunsthistoriker und Medientheoretiker Hans Belting (2001, S. 92 u. S. 87) durchaus bewusst das Fremde, Verstörende und Vergessene in der eigenen Kultur in Erinnerung zu rufen. Dort, wo z.B. bei zeitgeschichtlichen Themen kollektives Gedächtnis und individuelle Erinnerung, objektive Geschehnisse und Einzelbiografien nicht zusammengehen, kann sich das Museum – so der Kulturwissenschaftler Utz Jeggle (1984, S. 12) – als Kreuzungspunkt profilieren, an dem das subjektiv Erlebte mit dem dokumentierten Ereignis in Zusammenhang gebracht und so deutlich wird, wie subjektive Wahrnehmungen unsere Vorstellung vom Geschehenen filtern. Ein weiterer kritischer Blick ist dem Museum als Identitätsstiftende Instanz zu widmen: Der Anspruch nationalstaatlicher oder regionaler Identitätsstiftung in Museen ist heute überholt. Entsprechend sind die Museumsverantwortlichen zu einem sensiblen Umgang gerade mit den unter diesen Vorzeichen gesammelten Objekten aufgefordert, die im Licht neuer Perspektiven – zum Beispiel einer europäischen – befragt oder genutzt werden können, um die Konstruktion „des Eigenen“ und „des Fremden“ zu unterschiedlichen Zeiten offenzulegen.

Das Museum als Ort kritischer Öffentlichkeit

Eine zentrale Bedeutung des Museums sehe ich schließlich im Museum als Ort kritischer Öffentlichkeit, in dem Ausstellungen, Veranstaltungen und Vermittlungsprogramme aktuelle, gesellschaftlich relevante Fragestellungen rund um Themen wie Alter, Arbeit, Armut, Migration, Geschlechterkonstrukte

und Familienkonzepte oder Nationalismus und Radikalisierung und eine ganze Reihe von natur- und technikwissenschaftlichen Fragen mit Alltagsrelevanz für das Publikum aufbereiten. Unter anderem die (kultur-)historischen Museen scheinen mir geeignet und zuständig, sich mit historischen Bezügen und im Fall regionaler Zuspitzung diesen Fragen der Gegenwart zu stellen.

Und es sind nicht nur die großen und städtischen Häuser gefordert: Ein Gutteil der Museen im deutschsprachigen Raum sind kleine und mittlere, kulturhistorische oder Mehrspartenhäuser, in den Kleinstädten und am Land mit wenigen tausenden BesucherInnen jährlich. Von engagierten BürgerInnen seit dem späten 19. Jahrhundert begründet, von Vereinen und Laiengruppen getragen, unterscheiden sich die Arbeitsalltage und Möglichkeiten dieser Museumsschaffenden in vielerlei Hinsicht grundlegend von jenen in den großen, spezialisierten Einrichtungen. Der Begrenztheit der Personalressourcen und finanziellen Mittel steht die hohe gesellschaftliche Bedeutung der kleinen Institutionen gegenüber, deren Chance und Perspektive nach Ansicht der Kulturpolitikerin Iris Magdowski (2008, S. 215) darin liegt, der kulturellen Verödung ganzer Landstriche entgegenzuwirken und Menschen eine Teilhabe zu ermöglichen: alten Menschen, die aus finanziellen und/oder gesundheitlichen Gründen wenig mobil sind, und jungen Menschen, welchen keine der in Städten selbstverständlichen Angebote in den Bereichen Theater, Literatur, Film oder Musik zur Verfügung stehen und für die museale Programme möglicherweise die einzigen außerschulischen Bildungsangebote darstellen.

Literatur

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Höschler, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main, S. 9-19.

Belting, Hans (2001): Orte der Reflexion oder Orte der Sensation. In: Noever, Peter (Hrsg.): Das diskursive Museum. Ostfildern-Ruit, S. 82-94.

- Bennett, Tony (2010):** Der bürgerliche Blick. Das Museum und die Organisation des Sehens. In: Hantelmann, Dorothea von/Meister, Carolin (Hrsg.): Die Ausstellung. Politik eines Rituals. Zürich/Berlin, S. 47-77.
- Fliedl, Gottfried (1992):** Das Joanneum „...kein normales Museum...“. In: Fliedl, Gottfried/Muttenthaler, Roswitha/Posch, Herbert (Hrsg.): Museumszeit – Museumsraum. Aufsätze zur Geschichte des österreichischen Museums- und Ausstellungswesens. Wien, S. 11-30.
- Foucault, Michel (1974):** Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main.
- Jeggle, Utz (1984):** Subjektive Heimat – objektive Musealität. Zum Verhältnis von subjektiver Erlebnisfähigkeit und objektiven Ereignissen. In: Liebelt, Udo (Hrsg.): Heimat im Museum. Koblenz, S. 11-30.
- Macdonald, Sharon J. (2000):** Nationale, postnationale, transkulturelle Identitäten und das Museum. In: Beier, Rosmarie (Hrsg.): Geschichtskultur in der Zweiten Moderne. Frankfurt am Main/New York, S. 123-148.
- Magdowski, Iris (2008):** Jenseits der Leuchttürme. Museumsentwicklung als Gesellschaftspolitik. In: John, Hartmut/Dauschek, Angelika (Hrsg.): Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Bildungsarbeit. Bielefeld, S. 211-220.
- Siemer, Stefan (2001):** Die Erziehung des Auges. Zur Darstellung und Erfahrung von Natur in naturhistorischen Sammlungen der frühen Neuzeit. In: kunsttexte.de 1/2001. Online im Internet: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/7556/siemer.pdf> [Stand: 2018-10-18].



Foto: UMM, N. Lackner

Dr. in Bettina Habsburg-Lothringen

bettina.habsburg-lothringen@museum-joanneum.at
www.museum-joanneum.at/museum-fuer-geschichte
 +43 (0) 316 8017 9780

Bettina Habsburg-Lothringen studierte Geschichte und Deutsche Philologie in Graz. Sie leitet die Abteilung Kulturgeschichte am Universalmuseum Joanneum in Graz. Zur Abteilung gehören das Landeszeughaus, das Museum für Geschichte, das Volkskundemuseum, die Multimedialen Sammlungen sowie die Museumsakademie Joanneum.

Museum and Education. What knowledge do museums impart

Abstract

Along with libraries and adult education centres, museums are classic locations for learning. What educational concepts shaped the beginnings of this institution? Under what specific conditions did learning take place? And where do museum staff ultimately stand against the backdrop of the institution today? The author of this article explores these and other questions, painting a portrait of museums not only as places (still) important in the popularisation of knowledge but also as places for a critical general public – as shapers of public opinion that must handle our cultural memory with sensitivity as well as construct “the self” and “the other”. (Ed.)

Lernräume in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Literatur und wissenschaftliche Rezeption

Philipp Assinger

Assinger, Philipp (2019): Lernräume in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Literatur und wissenschaftliche Rezeption.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lernraum, Erwachsenenbildung, spatial turn, Forschung, wissenschaftliche Rezeption, Entgrenzung, Systematisierung, Pädagogisierung

Kurzzusammenfassung

Das Thema Lernräume wird in der Erwachsenenbildung vielfältig rezipiert, ist aber theoretisch schwach abgesichert; selbst der Begriff „Lernraum“ wird folglich unterschiedlich verstanden und konzeptionell gefüllt. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick zur aktuellen Literatur und stellt wissenschaftliche Rezeptionsstränge vor. Fraglich bleibt dabei letztlich, wie der Autor ausführt, inwiefern ein breites Verständnis von Raum sowie eine große Themenvielfalt für die wissenschaftliche Debatte hilfreich sind. Auch werden wirkvolle Veränderungsdynamiken von Lernräumen, die die Erwachsenenbildung derzeit bewegen, rezipiert und diskutiert. Fazit des Beitrages: Es scheint eine Art thematische Beliebigkeit zu geben, die es möglich macht, nahezu jede Frage zu Lernen unter dem Aspekt des Raumes bzw. Ortes zu behandeln. (Red.)

Lernräume in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Literatur und wissenschaftliche Rezeption

Philipp Assinger

Raum ist eine zentrale Kategorie pädagogischen Denkens und Handelns. In der Erwachsenenpädagogikforschung ist Raum schon lange „Thema“ (siehe Savel 2012), als historischer Bezugspunkt wird häufig die Veröffentlichung „Neue Häuser für die Erwachsenenbildung“ von Franz Pöggeler aus dem Jahr 1959 genannt (vgl. Kraus et al. 2015, S. 14; Wittwer/Diettrich 2015, S. 24).

Beforscht wird vieles, u.a. die Ausstattung von Lehrräumen, Arbeitsplatzsettings, Lernende Regionen, die biographische Aneignung von (Lern-)Raum/Ort oder digitale Lernwelten. Seit einigen Jahren ist zudem eine stärkere Hinwendung zu Themen der Raumgestaltung zu beobachten, da diese *„ein elementarer Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns in der EB ist“* (Stang et al. 2018, S. 645). Katrin Kraus (2010) zufolge resultiert die besondere Bedeutung von Raum/Ort für die Erwachsenenbildung daraus, dass diese sich *„nicht über einen identitätsstiftenden Ort definiert“* (ebd., S. 46), wie dies bei der Schule oder der Universität der Fall wäre, sondern *„als quasi nomadisierende pädagogische Praxis stets auf verschiedene Räumlichkeiten“* (ebd.) angewiesen ist.

Die wissenschaftliche Rezeption von Lernraum korrespondierte bislang mit thematischen Moden: In den 1990er Jahren wurden informelles Lernen und biographische Aneignung und in den frühen 2000ern institutionelle Kooperationen und Netzwerke als Hintergrundfolie herangezogen. In jüngeren Jahren waren es neo-institutionalistische Ansätze, mit denen das Verhältnis von Struktur und AkteurIn als konstitutives Element von Lernräumen thematisiert

wurde (siehe Tippelt/Reich-Claasen 2010). Die aktuelle Hintergrundfolie bieten Entgrenzungsdynamiken und der sog. „spatial turn“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften, d.h. die Hinwendung zum Sozialen als Kern der Verständnisses von Raum.

In diesem Beitrag werden einige – aus Sicht des Autors – wichtige Aspekte zum Thema Lernraum/Lernort aufgegriffen. Zu Beginn stehen Anmerkungen zu Veröffentlichungen und zur wissenschaftlichen Rezeption sowie zum Desideratum einer Raumtheorie in der Erwachsenenbildung. Anschließend folgt die Darstellung von Beispielen der Entgrenzung und von Ansätzen zur Systematisierung von Lernraum/Lernort.

Veröffentlichungen der letzten zehn Jahre

In den letzten zehn Jahren gab es vielfältige Veröffentlichungen zum Thema Lernraum. Zu finden sind zwei Hefte der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Heft 3, 2015: „Hochschulen als Orte der Erwachsenenbildung“ und Heft 2, 2010: „Lernorte und Lernwege“) sowie die Hefte 1 bis

4 (2012) der „Spurensuche“, der Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, mit dem Titel „Verortung des Lernens. Lernräume der Erwachsenenbildung in Vergangenheit und Gegenwart“. Hinzu kommen Tagungsbände der 25. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem Titel „Räume für Bildung – Räume der Bildung“ (siehe Glaser et al. 2018) oder der 22. Tagung der Gesellschaft für Medien und Wissenschaft mit dem Titel „Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken“ (siehe Rummler 2014). Die Mehrzahl der Publikationen sind HerausgeberInnenwerke. Zu nennen sind hierbei „Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung“ von Rudolf Egger, Regina Mikula, Sol Haring, Andrea Felbinger und Angela Pilch-Ortega (2008), „Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten“ von Peter Faulstich und Mechthild Bayer (2009) sowie die beiden neueren Veröffentlichungen: „Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens“ (siehe Bernhard et al. 2015) und „Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung“ (siehe Wittwer/Diettrich/Walber 2015). Unter den Monographien finden sich „Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik: Eine kritische Analyse“ von Martin Nugel (2014) oder „Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen“ von Richard Stang (2016).

Wissenschaftliche Rezeptionsstränge

Ewelina Mania, Christian Bernhard und Marion Fleige (2015) kommen in ihrer Analyse wissenschaftlicher Rezeptionsstränge zu dem Ergebnis, dass „über Raum, sozialen Raum oder Sozialraum gesprochen [wird]“ (Mania/Bernhard/Fleige 2015, S. 29). Raum wird nicht nur als exklusiv pädagogische Kategorie behandelt, oft wird mit Raum auch ein „Untersuchungsgegenstand, ein Forschungsfeld, ein bildungspolitisches oder pädagogisches Handlungsfeld bzw. ein analytisches Konstrukt gemeint“ (ebd.). Die Vorstellung von Raum kann dabei bezogen sein auf administrative Einheiten, auf physische oder soziale Aspekte oder kann mehrere Dimensionen gleichzeitig umfassen. Mania, Bernhard und Fleige fassen drei Rezeptionsstränge zusammen (vgl. ebd., S. 30-35):

- 1) Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung mit einem territorial-administrativen Raumbegriff: Es geht um die räumliche Verteilung von Angeboten, Lernendenmobilität oder soziales Kapital in Verbindung mit Sozialraum und Stigmatisierung.
- 2) Raum als gemeinsamer Aktions- bzw. Planungsraum mit einem funktionell-relationalen Raumbegriff: Der Fokus liegt auf politischen oder administrativen Zusammenschlüssen, mit dem Ziel einer gemeinsamen Steuerung von Entwicklungen in Ländern, Städten oder Gemeinden.
- 3) Raum als Bildungsort mit einem didaktisch bzw. theorieentwickelnden Raumbegriff: Es geht um den Einfluss von Lernorten auf Angebote und Angebotsstrukturen sowie um Analysen von Architekturen und didaktischen Arrangements.

Die beschriebene Vielfalt erlaubt die Öffnung für und Integration von neuen Themen, was dem Diskurs Dynamik verleiht, erschwert aber auch die Fokussierung eines Diskurses und damit die Theoriebildung.

Pädagogische oder interdisziplinäre Raumtheorie?

Die wissenschaftliche Rezeption von Lernraum/ Lernort scheint sehr eklektisch. Neben der Themenvielfalt führt auch die nicht eindeutige Verwendung der Begriffe „Raum“ und „Ort“ zu Uneinheitlichkeit. Matthias Rohs führt dies auf die schwache theoretische Fundierung der Konzepte und die Entgrenzung des Pädagogischen in der Praxis zurück (vgl. Rohs 2010, S. 34). Ähnlich argumentiert Sabrina Schrammel (2008). Die „*mangelnde analytische Schärfe*“ (Schrammel 2008, S. 92f.) sieht sie begründet im „*pädagogisch ungenügend reflektierten Terminus ‚Raum‘*“ (ebd.) sowie im „*Fehlen einer konsistenten pädagogischen Theorie des Raumes*“ (ebd.).

Während einige ForscherInnen eine genuin pädagogische Raumtheorie fordern, gehen andere davon aus, dass es eines interdisziplinären Zugangs benötigt, um eine Raumtheorie in der Erwachsenenbildung zu erarbeiten. Wolfgang Wittwer und Andreas Diettrich halten dazu fest: „*„Raum“ zeichnet sich durch einen multidimensionalen Bedeutungsgehalt aus, der durch plurale Konzepte von Raum bestimmt*

wird“ (Wittwer/Diettrich 2015, S. 11). Aufgrund dessen können unterschiedliche Disziplinen zur Diskussion um Raum in der Erwachsenenbildung beitragen. Wittwer und Diettrich schlagen vor, eine Raumtheorie zu entwickeln, „die systematische Aussagen verschiedener Disziplinen über Konzeptionen von Räumen bei unterschiedlichen Lernformen enthält“ (ebd., S. 15). Solch eine Raumtheorie müsste ein breites Verständnis von Bildung vorgeben, das über die rein funktionale Bedeutung von Lernen hinausgeht.

Entgrenzungsprozesse und Erwachsenenbildung

Entgrenzung meint das Wegfallen oder die Verschiebung von symbolischen bzw. materiellen Eingrenzungen. Entgrenzungsprozesse sind nicht, wie häufig angenommen, ausschließlich Resultat globaler Entwicklungen der letzten 150 Jahre. Dennoch werden Globalisierung, wirtschaftliche Liberalisierung oder Digitalisierung häufig als Treibmechanismen fortschreitender Entgrenzung von Bildungsthematiken angeführt. Lernende Regionen, lebenslanges oder informelles Lernen zählen diesbezüglich zu den bekanntesten Beispielen. Auch hier gibt es Definitionsschwierigkeiten. „[Der Begriff Entgrenzung] sperrt sich bereits durch das, was er bezeichnen will, gegen seine Definition – seine Eingrenzung“ (Arnold 2012, S. 9). Schon ein schneller Blick zeigt, in welcher vielfältiger Weise Entgrenzungsphänomene rezipiert werden. Zu Kernthematiken gehören Entwicklungen wie jene vom Lehren zum Lernen, von der singulären Institution zu vernetzten Organisationen, von öffentlicher Verantwortung zur freien Hand des Marktes oder von lokalen zu globalen Handlungskontexten. Es scheint, als ob sich „‘Entgrenzung‘ [...] mehr und mehr zu einer Sammelkategorie entwickelt [hat], um die Tendenzen und Erscheinungsformen in der Moderne zu bezeichnen, die vertrautes Terrain verlassen und sich in veränderter Form darstellen“ (ebd.).

Ökonomisierung und Pädagogisierung

Zwei wirkmächtige Entgrenzungsdynamiken sind Ökonomisierung und Pädagogisierung. Erstere verweist auf ein wissenschaftliches Paradigma, in dem Menschen als rationale NutzenmaximiererInnen

verstanden werden, und das sich von ursprünglich ökonomischen Handlungsfeldern in den Bildungsbereich ausgebreitet hat. Resultat dieser Ausbreitung ist die Aufnahme ökonomischer Handlungsmaximen in Bildungsfragen und damit die Anpassung von pädagogischen Konzepten an das ökonomische Paradigma. Pädagogisierung meint umgekehrt die Ausbreitung pädagogischer Prinzipien in Bereiche, in denen diese ursprünglich nicht zur Anwendung kamen. Daraus entstand die Ubiquität einer Lernrhetorik in unterschiedlichsten Bereichen des Berufs- oder Privatlebens wie Unternehmensführung, Gesundheitspolitik, Freizeitgestaltung oder Betreuung von älteren Menschen. Die beiden genannten Entgrenzungsdynamiken sind aufeinander bezogen. Philipp Gonon drückt diesen Bezug folgendermaßen aus: „Wenn nun aktuell die Pädagogik sich einer stärkeren Ökonomisierung ausgesetzt sieht, so kann man diese Klage einerseits als existentielle Herausforderung deuten, andererseits aber auch als Anzeichen dafür werten, durch erhöhte Moralisierung erneut pädagogische Legitimität und expansive Pädagogisierung in Gang zu setzen“ (Gonon in Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 27).

Die Pädagogik ist von der Entgrenzung der Ökonomie betroffen und muss sich dieser anpassen, wodurch sie Handlungsfreiheit verliert. Wir finden zunehmend „Stätten der warenförmigen Zurichtung von Wissen [...] [ausgerichtet] auf die Verhandlungsspielräume der Ökonomie“ (Egger 2008, S. 22). Gleichzeitig hat Pädagogisierung dazu beigetragen, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und neue Handlungsfelder zu schaffen. „Alles ist irgendwie ein ‚Lernort‘ – im lebenslangen Lernen wird immer und überall gelernt“ (Nuissl 2006, S. 29). Neue Lernorte werden entdeckt und mit dem Etikett informelles Lernen versehen; ehemals informelle Lernorte werden formalisiert und durch eine Zertifizierungslogik augenscheinlich aufgewertet. Der „Omnibus“ Lernort – wie ihn Ekkehard Nuissl bezeichnet – „ist symptomatisch für die Ausdehnung der pädagogischen Diskussion auf das informelle, selbstgesteuerte Lernen, das Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld“ (ebd.).

Vertikale und horizontale Entgrenzung

Joachim Knoll (2015) spricht von vertikaler und horizontaler Entgrenzung. Die primären Bezugspunkte

von Erwachsenenbildung waren lange Zeit die trägerschaftliche Anbindung und die thematische Expertise der Institution. Beide Bezugspunkte waren verknüpft mit einem relativ klar eingegrenzten Begriff von Erwachsenenbildung, der – mehr oder weniger – non-formale Kurs- oder Seminarangebote mit allgemeinbildender oder kulturell-gesellschaftlicher Orientierung umfasste. Durch vertikale Entgrenzung – vertikale Entgrenzung bezieht sich auf den institutionellen und organisatorischen Rahmen von Lernangeboten – hat sich insbesondere das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung erweitert. Mittlerweile umfassen ihre Tätigkeiten u.a. auch Bildungs- und Berufsberatung, Organisationsentwicklung, Projektdurchführung oder Validierung und Anerkennung von Kompetenzen.

Horizontale Entgrenzung bezieht sich auf die Angebote und die Inhalte. Damit intendiert ist die Vermehrung von Themen und Angeboten durch Teilung, durch Bildung von Subthemen oder durch Übernahme von Produktideen. Insgesamt gilt, was Josef Schrader (2011) für Deutschland festgestellt hat, wohl auch für Österreich: Seit den 1980er Jahren wurden die Angebote alltäglicher, was Zeiten und Themen betrifft, daher auch realistischer, was die direkte Verwertbarkeit betrifft. Ferner wurden Angebote unsozialer und unpolitischer durch die Abkehr von traditionellen Zielgruppen, damit aber auch inklusiver, weil neue Zielgruppen angesprochen werden (vgl. Schrader 2011, S. 260).

Ekkehard Nuissl (2006) sieht diesbezüglich eine Entwicklung weg von angebotsorientierten Lernorten hin zu einer lernerInnenorientierten Lernortpluralität (vgl. Nuissl 2006, S. 31). Er gibt aber zu bedenken: „So positiv die Entwicklung von Lernorten und einer Lernortpluralität ist, so gefährlich ist der Gedanke, dadurch ließen sich Mängel und Defizite der didaktischen Struktur in Bildungseinrichtungen substituieren“ (ebd.).

Der spatial turn und die Systematisierung von Lernraum/Lernort

Der sog. „spatial turn“ verweist auf eine Neuorientierung des sozial- und geisteswissenschaftlichen Verständnisses von Raum. Die sozialen und symbolischen Anteile der Raumwahrnehmung rückten

damit ins Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Seither wird Raum im pädagogischen Diskurs nicht mehr nur als materiell und architektonisch definierte Räumlichkeit verstanden, sondern als vielfältige sozial und symbolisch vermittelte Kontexte pädagogischen Lehr- und selbstgesteuerten Lernhandelns. In diesem Sinne bezeichnen Wittwer und Diettrich die „soziale Situation“ als „*Ur-Raum*“ (ebd. 2015, S. 15). Neben der sozialen Situation als Lernraum bestimmen die beiden vier weitere Lernräume: den materiell-physischen, den virtuellen, den Erfahrungsraum und den Kooperationsraum. Sie weisen ausdrücklich auf die Orientierungsfunktion von Raum hin. Lehrende erhalten Orientierung, „*indem [Raum] den Handlungsrahmen für die didaktische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen vorgibt*“ (ebd., S. 25), während Lernende Orientierung erhalten, da Raum „*signalisiert [...], wie hier gelernt werden kann. Der Lernraum ist damit zugleich Erfahrungs- und Erlebnisraum*“ (ebd.).

Lernorte als temporäre Konstellationen

Die Systematisierung von Kraus (2015) stützt sich u.a. auf Ergebnisse der Studie „Wo lernen Erwachsene?“, bei der 49 Personen zu Lernerlebnissen und den damit verbundenen Orten befragt wurden. Es zeigte sich, dass Lernorte wesentlich durch die zeitliche Komponente und durch die Intention der Lehrenden bzw. Lernenden bedingt sind. Kraus spricht daher von Lernorten als temporäre Konstellationen und definiert wie folgt: „*Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist. Die zeitliche Dimension hat sich als wichtiger Aspekt im Verständnis von Lernorten erwiesen. Es geht nicht darum, zu klären, ob ein Ort ein Lernort ist oder nicht, es geht vielmehr darum, festzustellen, unter welchen Bedingungen ein Ort (temporär) zu einem Lernort wird*“ (ebd., S. 49).

Die Analyse von 82 genannten Lernorten ergab eine systematische Dreiteilung in pädagogisch gestaltete, selbstgestaltete und zufällige Lernorte. Ausschlaggebend für die Konstituierung der Lernorte ist laut Kraus die Passung des Bedingungsgefüges, bestehend aus Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre

und Ko-Präsenz, für die lernende Person. Pädagogisch gestaltete Lernorte sind demnach Orte, an denen das Bedingungsgefüge von Fachpersonen „soweit wie möglich auf Dauer zu stellen und von der Zufälligkeit des Einzelfalls zu verallgemeinern [ist]“ (ebd., S. 50). Bei selbstgestalteten Lernorten wird das Bedingungsgefüge von den Lernenden gestaltet, wiederum in einer Weise, die eine optimale Aneignung des Inhalts ermöglicht. Zufällige Lernorte sind jene Orte, an denen sich die Passung von Bedingungsgefüge, Person und Gegenstand zufällig ergibt. Weder eine Fachperson noch die lernende Person selbst wirken intentional gestaltend auf das Bedingungsgefüge, d.h. auf die Konstituierung des Lernortes ein.

Funktionale, extensionale und intentionale Lernräume

Für Martin Nugel (2016) ist die Konstitution von Bildungsräumen eine „*nicht hintergehbare Bedingung der Subjektwerdung (Individuation) in modernen Gesellschaften*“ (ebd., S. 13) und untrennbar verbunden mit der „*gelingenden Weitergabe kulturellen Wissens (Tradierung)*“ (ebd.). Den Einsatz pädagogischer Mittel als Kriterium verwendend, unterteilt er in funktionale, extensionale und intentionale Lernräume. Funktional sind Lernräume dann, wenn sie Kontexte herstellen, in denen während der Ausübung einer Tätigkeit indirekt und beiläufig gelernt wird. Der Einsatz pädagogischer Mittel ist indirekt und unabsichtlich. Dies ist laut Nugel der Fall beim Ausüben beruflicher, politischer Tätigkeiten oder auch im virtuellen Raum. Ein extensionaler Lernraum ist dagegen einer, in dem zwar indirekt gelernt wird, der aber bewusst und gezielt als pädagogischer Raum gestaltet wird, wie eine Bibliothek oder ein Museum. Intentionale Bildungsräume sind dann jene Räume, die „*ein spezifisches didaktisches, baulich-architektonisches und/oder sozialräumliches Arrangement*“ (ebd.) aufweisen und daher planmäßig die Rahmung und Strukturierung von pädagogischen Handlungen und Lernprozessen

vorgeben. Der Einsatz pädagogischer Mittel ist direkt und absichtsvoll.

Resümee und Ausblick: Der Fokus auf traditionelle Bildungssettings ist wünschenswert

Im Zentrum dieses Beitrags stand der wissenschaftliche Diskurs zum Thema Lernräume/Lernorte. Aufgrund der thematischen Breite des Diskurses war die Auswahl der Thematiken selektiv. Wichtige Themen wie Lernwelten, Lernen am Arbeitsplatz oder informelles Lernen konnten leider nicht aufgegriffen werden. Was dennoch zusammenfassend gesagt werden kann, ist, dass es eine Art thematische Beliebigkeit zu geben scheint, die es möglich macht, nahezu jede Frage zu Lernen unter dem Aspekt des Raumes bzw. Ortes zu behandeln. Das soziale und intentionale Element pädagogischen Handelns als Kern des Raumverständnisses in der Erwachsenenbildung fungiert hier als Referenzpunkt vieler Themen.

Für Forschungsarbeiten wäre es wünschenswert, Orte außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen in ihrer Eigenlogik zu erfassen und nicht einer pädagogischen Logik zu unterwerfen oder einer künstlichen Formalisierung zuzuführen. Wichtig wäre es, traditionelle Bildungseinrichtungen hinsichtlich ihres Potenzials für didaktisch-methodische Ansätze zu befragen (vgl. Nuissl 2006, S. 31), die eine den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen adäquate Lehr- und Lernsituation ermöglichen würden und den Lernenden dabei helfen, „*zu halbwegs kompetenten Interpreten und Handelnden in ihrer ideellen und materiellen Wirklichkeit [zu] werden*“ (Egger 2008, S. 31).

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Literatur

- Arnold, Rolf (2012):** Vorbemerkungen. In: Ders. (Hrsg.): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016):** Einführung in die Berufspädagogik. 2., überarb. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015):** Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.) (2008):** Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egger, Rudolf (2008):** Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-34.
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2009):** Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA Verlag.
- Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.) (2018):** Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Knoll, Joachim (2015):** Horizontal and vertical derestricition of „adult education“ – the historical German example and the contemporary view of education policy. In: Gartenschläger, Uwe/Hirsch, Esther (Hrsg.): Adult education in an interconnected world. o. O.: DVV International, S. 77-86.
- Kraus, Katrin (2010):** Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2), S. 46-55.
- Kraus, Katrin (2015):** Ortes des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 41-54.
- Kraus, Katrin/Stang, Richard/Schreiber-Barsch, Silke/Bernhard, Christian (2015):** Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 11-28.
- Mania, Ewelina/Bernhard, Christian/Fleige, Marion (2015):** Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 29-39.
- Nugel, Martin (2014):** Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik: Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer.
- Nugel, Martin (2016):** Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19 (1), S. 9-29.
- Nuissl, Ekkehard (2006):** Der Omnibus muss Spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (4), S. 29-31. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/nuissl0604.pdf> [Stand: 2018-10-10].
- Rohs, Matthias (2010):** Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2), S. 34-45.
- Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014):** Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann.
- Savel, Daniela (2012):** Lernraumgestaltung als Thema der Erwachsenenbildung. Ein Literaturbericht. In: Spurensuche 20./21. (1-4), S. 3-13.
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrammel, Sabrina (2008):** Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-100.
- Stang, Richard (2016):** Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin: De Gruyter.

Stang, Richard/Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch-Silke (2018): Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 643-658.

Tippelt, Rudolf/Reich-Claasen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2), S. 11-21.

Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas (2015): Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-30.

Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.



Foto: K. K.

Dr. Philipp Assinger

philipp.assinger@uni-graz.at
<http://uni-graz.at>
+43 (0) 316 380-8031

Philipp Assinger ist Universitätsassistent am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lernen im Kontext globalen Wandels, Geschichte und Politik allgemeiner und beruflicher Bildung, zwischenstaatliche Organisationen sowie Steuerung und Organisation von Erwachsenen- und Weiterbildung.

Learning Spaces in Adult Education. Current literature and academic reception

Abstract

The topic of learning spaces has been received in a variety of ways in adult education and yet is weakly anchored in theory; even the term “learning space” is understood in different ways and stuffed with different concepts. This article provides an overview of the current body of literature and presents the diverse ways in which it has been received academically. It remains to be seen, the author explains, to what extent a broad understanding of space and a great variety of topics is useful in academic debate. Also received and discussed are effective changes in the dynamics of learning spaces, which are currently in vogue in adult education. The article concludes that there appears to be a kind of arbitrariness in topics that makes it possible to deal with nearly any question about learning from the perspective of space or place. (Ed.)

about: hackerspaces

Von einer sich entziehenden (Selbst-)Benennungskultur

Julia Schindler

Schindler, Julia (2019): about: hackerspaces. Von einer sich entziehenden (Selbst-)Benennungskultur.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Hackerspaces, Makerspaces, Space, Community, FabLabs, HackLabs

Kurzzusammenfassung

Der kleinste gemeinsame Nenner aller Spaces ist es, physische Räume für Menschen mit ähnlichen Interessen zu sein, in denen gemeinschaftlicher Austausch, Arbeit an Projekten und Lernen außerhalb etablierter Institutionen stattfinden können. Neben kulturellen Wurzeln und der grundlegenden Ethik, die diese Organisationen eint, führt der vorliegende Beitrag ein in die lebendige und permanent in Bewegung befindliche (Selbst-)Benennungskultur der verschiedenen Spaces. Im Fokus stehen dabei Hackerspaces, die in den frühen 1990ern in den USA auftauchten und in denen sich Technikinteressierte in mehr oder weniger versteckten „Klublokalen“ organisierten, um Wissen auszutauschen und gemeinsame Projekte umzusetzen. Und heute? Sind die Organisationen, die sich aktuell selbst als Hackerspaces, aber auch als Makerspaces, FabLabs, HackLabs, TechShops oder Computer Clubhouses definieren, kommerzielle Einrichtungen oder Non-Profit-Organisationen? Einer Dachorganisation zugehörig oder Einzelkämpfer? Politisch engagiert oder nicht? Der einzige Weg herauszufinden, wofür ein Space steht, so die Autorin des vorliegenden Beitrages, ist, hinzugehen und es herauszufinden. (Red.)

about: hackerspaces

Von einer sich entziehenden (Selbst-)Benennungskultur

Julia Schindler

Wer die unübersichtliche Diversität der Hacker-Community kennt, wird wenig überrascht sein, dass die Nomenklatur ihrer Organisationen ebenso unübersichtlich wie divers daherkommt. Es ist naheliegend anzunehmen, die für die Benennung der Organisationen verwendeten Terminologien wären mehr zufällig denn systematisch. Während vieles – etwa die kulturellen Wurzeln und eine grundlegende Ethik – diese Organisationen eint, lohnt sich ein genauerer Blick auf die Unterschiede, weil viele aktuelle Vorgänge und Entwicklungen an den Terminologien und deren Veränderungen abzulesen sind.

Die Webseite hackerspaces.org listet in ihrem Wiki 2.295 Organisationen, 1.422 davon sind als aktiv und 354 als geplant markiert. Diese Liste beinhaltet Organisationen, die sich selbst als Hackerspaces definieren, aber auch als Makerspaces, FabLabs, HackLabs, TechShops oder Computer Clubhouses, Men's Sheds u.Ä.m. Immer wieder tauchen Diskussionen über die Implikationen dieser Selbstdefinitionen auf, eine Reihe von Blogposts befasst sich ausschließlich mit den – oft rein hypothetischen – Unterschieden zwischen den einzelnen „Flavors“ der Spaces.

Are they all alike?

„They're all alike“ ist das Mantra des „Hacker's Manifesto“, das am 8. Jänner 1986 von „The Mentor“ unter dem Titel „Conscience of a Hacker“ verfasst wurde und auf dessen Grundlage die Hacker-Ethik entstand (siehe The Mentor 1986). Ja? Sind sie das? Are they all alike? Was die unterschiedlichen Manifestationen der Spaces jedenfalls

eint und prägt, sind ihre kulturellen Wurzeln, die nicht ganz einfach nachzuzeichnen sind. Vielleicht gibt es so etwas wie einen Ur-Space, eine Idealform, nach deren Ebenbild die nachfolgenden Spaces geschaffen wurden. Doch wie so vieles Kanonische hat es diese Idealform in ihrer alles hinterfragenden, Autoritäten ablehnenden, beinahe neurotisch diversen Hacker-Community schwer, weshalb die Geschichte der Spaces meist wenig mythologisch verklärt beginnt. Von drei abstrakten „Wellen“ ist die Rede, in denen die ersten selbstorganisierten außerinstitutionellen Gemeinschaftswerkstätten unter dem Namen „Hackerspaces“ gegründet wurden. Dabei herrscht allerdings Einigkeit darüber, dass auch schon vor diesen „Wellen“ geteilte Lern- oder Praxisorte bestanden, die den Kriterien eines Hackerspaces entsprachen – sei es Leonardo da Vincis Werkstatt in Florenz, Community Workshops im Chicago der Jahrhundertwende oder der MIT Tech Model Road Club in den 1960ern.

Dass es sich bei all diesen Beispielen – und bei den noch folgenden – um Zusammenschlüsse junger,

weißer Männer mit höherer Bildung handelt, ist ein anderes Thema und soll ein anderes Mal erläutert werden. Derzeit (Stand November 2018) entstehen immer mehr „Feminist Hackerspaces“ wie das Berliner „Heart of Code“. Dies ist unter anderem als eine Reaktion auf die #metoo Debatte zu interpretieren, die auch in der Hacker-Community präsent ist.

www: Wurzeln, Wellen, Wirkung

Organisationen mit den Namen „Hackerspaces“ tauchten tatsächlich aber erst in den frühen 1990ern in den USA auf, wo sich Technikinteressierte in mehr oder weniger versteckten „Klublokalen“ wie LOpht, the Walnut Factory, New Hack oder the Hasty Pastry organisierten, um Wissen auszutauschen und gemeinsame Projekte umzusetzen. Nur wenig später entstand eine deutlich nachhaltigere, organisiertere und breitenwirksamere Bewegung im deutschsprachigen Raum, allen voran der immer noch einflussreiche Hackerspace „C-Base“ in Berlin und das „Metalab“ in Wien, das verhältnismäßig früh einen Weg zur öffentlichen Finanzierung eines Hackerspaces aufzeigte. Während die Spaces der ersten Welle noch (vielleicht zurecht) im Verborgenen operierten, bewiesen die Hacker-Communities der zweiten Welle in Deutschland und Österreich, dass das Zeigen und Leben der Hacker-Ethik durchaus auch in der Öffentlichkeit geschätzt wird.

Ein 14-tägiger Europa-Trip, der sich „Hackers On A Plane: American hackers tour European hackerspaces“ betitelte, inspirierte 2006/2007 eine Gruppe US-Amerikaner, die Ideen der deutschsprachigen Hackerspaces wieder zurück in die USA zu spielen und die Begeisterung für die Bewegung neu zu entfachen¹, und zwar in einem Ausmaß, das es ermöglichte, eine kritische Masse an Hackerspaces in den USA zu erhalten – erkennbar unter anderem daran, dass die vormals unsichtbaren Nerds oder Geeks in dieser Zeit in der amerikanischen Popkultur präsent wurden. Besonders großen Einfluss auf den Erfolg dieser dritten Welle an Hackerspace-Gründungen hatten dabei die „Design Patterns“, ein Dokument, das sehr konkrete Überlegungen zur Gründung und Erhaltung von Hackerspaces anstellt und das

gesammelte Wissen und die Erfahrungen der ersten zwei Jahrzehnte an Hackerspace-Organisation als pragmatische Anleitung zur Verfügung stellt. Mit dieser Welle an Neugründungen begann auch die Diversifizierung der einzelnen Spaces, die ihrer Identität durch die Wahl einer bestimmten Benennung der Organisation mehr Nachdruck verleihen konnten.

Dabei bleibt der kleinste gemeinsame Nenner aller Spaces unbestritten: physische Räume für Menschen mit ähnlichen Interessen zu sein, in denen gemeinschaftlicher Austausch, Arbeit an Projekten und Lernen außerhalb etablierter Institutionen stattfinden können. Welche konkrete Leitidee diese Räume verfolgen, was sie als ihr „Kerngeschäft“ definieren, ob sie sich als kommerzielle Einrichtungen oder Non-Profit-Organisation sehen, einer Dachorganisation zugehörig sind oder sich als EinzelkämpferIn fühlen, ob sie sich politisch engagieren oder nicht, darüber scheiden sich die Geister – und darüber kann die Benennung der Organisationen auch Aufschluss geben.

Selbst(benennungs)kultur – (Selbst-)Benennungskultur

Auffallend steil war dabei in den letzten Jahren der Aufstieg der „Make“-Terminologie, die mit dem Erscheinen der Zeitschrift „Make“ und der „Maker Faire“ besonderen Rückenwind erhielt. Ursprünglich hätte die Zeitschrift „Make“ ihrem Gründer Dale Dougherty zufolge „Hack“ heißen sollen, was von dessen Tochter aber als ein zu negativer Terminus abgelehnt wurde. Den Namen „Make“ soll diese so begründet haben: *„everybody likes to make things“* (Cavalkanti 2013, o.S.; Hervorh.i.Orig.). Für Guy Cavalkanti, Gründer des Makerspaces „Artisan’s Asylum“, ist in der Wahl der Benennung durchaus der Unterschied zwischen „Hackerspace“ und „Makerspace“ sichtbar: *“To me [...] there’s a basic understanding that ‘hacking’ refers to a specific subset of activities that involve making existing objects do something unexpected. No amount of cajoling on my part will get a professional artist or craftsman unfamiliar with the terms to call themselves a ‘hacker’, or their vocation ‘hacking’;*

¹ Der Vortrag, der diese Initialzündung einleitete, ist nachzuhören unter: „Building Hackerspaces Everywhere. Your Excuses Are Invalid“ (<https://huffduffer.com/j4mie/7542>).

in fact, if I were to say 'I like how you hacked that lumber together into that table' to a professional woodworker [...], I would run the significant risk of insulting them" (Cavalkanti 2013, o.S.).

Einfacher ist die Abgrenzung von Makerspaces und Hackerspaces hin zu TechShop² oder FabLabs³, da diese Namen klare Zugehörigkeiten zu Institutionen oder Unternehmen implizieren. Weltweit gibt es viele Firmen, die Werkstätten gegen Benützungsbühren oder Mitgliedsbeiträge anbieten, einige davon sind auch als Hackerspaces gelistet – ob kommerziell ausgerichtete Formate dem Gedanken der „Spaces“ treu sind oder nicht – ist naturgemäß Inhalt zahlreicher Diskussionen. Auch über die Berechtigung von BikeShops, Men's Sheds, BioLabs, TextileSpaces, Repaircafès und Community Workshops als Manifestationen des Hacking-Gedankens wird ausgiebig debattiert.

Nichtsdestotrotz bleibt die Nomenklatur der Spaces selbst für Mitglieder der einzelnen Communities eher intuitiv, manchmal zufällig und je nach Situation und AdressatInnengruppe verhandelbar, wie es Breanne K. Litts in ihrem Beitrag über Hackerspaces beschreibt: *“Even though they often struggle to find meaningful distinctions between the terms, the way they identify themselves is directly linked to how they are perceived. In particular, some identify as makerspace to specific audiences, such as potential funders, to avoid the negative connotations of the word hack and the leverage the present captivation of the word make”* (Litts 2017, S. 335f.).

After all, we're all alike und doch...

Welche Worte also für die Selbstdefinition einer Organisation gewählt werden, kann offenbar sehr unterschiedliche Gründe haben. Es ist auch wichtig zu beachten, dass ein Space, einmal gegründet, ja nicht als inhaltlich fixiert zu betrachten, sondern immer ein Produkt seiner Mitglieder ist. Gerade in einer Gemeinschaft, die die Lösung „Mach's einfach“ vor sich herträgt, kann die inhaltliche Ausrichtung

schnell einer neuen weichen, wenn die Hauptpersonen, die die Organisation tragen, wechseln. Es ist also damit zu rechnen, dass das Prinzip einer gemeinschaftlich organisierten Werkstatt in Zukunft je nach gesellschaftspolitischen Gegebenheiten, Entwicklungen neuer Technologien und auch Moden immer wieder unter anderen Bezeichnungen auftauchen wird. Realiter ist es daher wenig zielführend, auf starren Terminologien zu beharren, wo keine bestehen – wiewohl sie Aufschluss geben können, was aktuell in und mit Spaces passiert: *“[L]ooking at the theory of hackerspaces is not about casting firm definitions or assigning motivations. It's about identifying patterns, trends and theory that help us frame and examine what's happening with Hackerspaces”* (Farr 2009, o.S.).

„After all, we're all alike“ endet das „Hacker's Manifesto“ und bezog sich damit ursprünglich auf eine reale Personengruppe. Doch der Gedanke des „Manifestos“, dass das Streben nach Wissen und Verstehen ein menschliches Grundbedürfnis ist, dass Informationen und Technologien nicht einer Elite vorbehalten sein dürfen, sondern frei zugänglich sein müssen, und dass sich die Neugierde und Kreativität einer Person nicht von einem Gehäuse, einem Strickmuster oder einer Bedienungsanleitung aufhalten lassen, hat diese reale Personengruppe hinter sich gelassen und sich in Spaces unterschiedlichster Flavors manifestiert. „All alike“ und sehr bedacht darauf, unterscheidbar zu sein.

Tatsächlich bleibt der einzige Weg herauszufinden, wofür genau nun ein Space steht, was darin möglich ist und was nicht, hinzugehen und es herauszufinden. Und das Gute ist: Wer gerne einen anderen Space hätte, als er/sie vorfindet, kann einen neuen gründen⁴ oder den bestehenden verändern (oder in anderen Worten: hacken).

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

2 Das Unternehmen ist seit Februar 2018 bankrott, viele TechShop genannte Spaces haben daher geschlossen oder den Namen abgelegt.

3 FabLabs folgen den Vorgaben des Fab Charter des MIT, wobei das MIT wenig bis gar keine Kontrolle über die sich so nennenden Spaces ausübt.

4 Die Anleitung dazu sind die „Design Patterns“.

Literatur

[Anon] (2008): Hackerspaces: The Beginning. (e-book). Online im Internet: https://wiki.hackerspaces.org/static/The_Beginning.zip [Stand: 2018-11-19].

Braybrooke, Kat (2011): She-Hackers: Millennials and Gender in European F/LOSS Subcultures – A Presentation of Research and Invitation for Debate. Talk at the 4th Chaos Communication Camp, Finowfurt airport, 8/10-14.

Cavalkanti, Gui (2013): "The difference between hackerspaces, makerspaces, techshops and fablabs". Online im Internet: <https://makezine.com/2013/05/22/the-difference-between-hackerspaces-makerspaces-techshops-and-fablabs/> [Stand: 2018-11-19].

Farr, Nick (2009): Respect the Past, Examine the Present, Build the Future. In: Hackerspaces Flux (Blog): Online im Internet: <http://blog.hackerspaces.org/2009/08/25/respect-the-past-examine-the-present-build-the-future> [Stand: 2018-11-19].

Farr, Nick et al. (2008): Building Hacker Spaces Everywhere: Your Excuses are Invalid. Talk at The Last HOPE (Hackers On Planet Earth), Hotel Pennsylvania, 7/18-20.

Grenzfurthner, Johannes/Schneider, Frank Apunkt (of monochrom) (2009): Hacking the Spaces. Online im Internet: <http://www.monochrom.at/hacking-the-spaces> [Stand: 2018-11-19].

Litts, Breanne K. (2017): Hackerspaces. In: The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning. Hrsg. von Kylie Pepper. London: Sage, S. 227-335.

[Maxigas] (2011): Hacklabs and Hackerspaces. In: Journal of Peer Production. New Perspectives on the Implication of Peer Production for Social Change, Issue 2. Online im Internet: <http://peerproduction.net/issues/issue-2/peer-reviewed-papers/hacklabs-and-hackerspaces/> [Stand: 2018-11-19].

[The Mentor] (1986): The Conscience of a Hacker. 8. January 1986. Reprint in: Phrack Magazine, Vol. 1, Issue 7, Phile 3 of 10. Online im Internet: <http://phrack.org/issues/7/3.html> [Stand: 2018-11-19].

Weiterführende Links

Design Patterns: https://wiki.hackerspaces.org/Design_Patterns

Hacker-Ethik: <https://www.ccc.de/de/hackerethik>

Hackers on a Plane: American hackers tour European hackerspaces: <https://boingboing.net/2009/07/07/hackers-on-a-plane-a.html>



Foto: K.K.

Julia Schindler

julias@catbull.com
+43 (0) 699 11440047

Julia Schindler ist seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) bei „Frauen aus allen Ländern“ tätig: Anfangs als Trainerin, seit 2010 auch als Leiterin des Bildungsbereichs. In ihrer Arbeit beschäftigt sie sich mit dem Themenkomplex Bildung in der Migrationsgesellschaft und mit den Möglichkeiten, die sich durch IKT in der Basisbildung eröffnen. Weiters ist sie als Vortragende in der Aus- und Weiterbildung für BasisbildnerInnen (IKT) sowie als Lehrende an der Universität Innsbruck (DaZ) tätig. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.

about: hackerspaces

On a retreating (self-)defining culture

Abstract

The least common denominator of all spaces is to be a physical space for people with similar interests in which community exchange, work on projects and learning can take place outside of established institutions. This article introduces the cultural roots and basic ethic that unites these organisations and the vibrant, permanently in motion (self-) defining culture of the different spaces. The focus is on hackerspaces that emerged in the U.S. in the early nineties in which technology fans organised themselves into more or less secret “clubs” to exchange knowledge and carry out joint projects. And today? Are the organisations that define themselves as hackerspaces and also makerspaces, fab labs, hacklabs, tech shops or computer clubhouses commercial entities or non-profit organisations? Do they belong to an umbrella organisation or are they lone wolves? Are they politically active or not? The author of this article concludes that the only way to find out what a space stands for is to go and find out for oneself. (Ed.)

Makerspaces als Kreativ- und Lernräume

Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung

Sandra Schön, Martin Ebner und Maria Grandl

Schön, Sandra/Ebner, Martin/Grandl, Maria (2019): Makerspaces als Kreativ- und Lernräume. Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 35/36, 2019. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Maker Movement, Makerspaces, Fablabs, Hackerspace, Repaircafés, Kreativräume, Innovationslabore, digitale Räume, selbstorganisiertes Lernen, Bibliothek, Volkshochschule

Kurzzusammenfassung

Makerspaces haben in den letzten Jahren auch in der Erwachsenenbildung verstärkt Aufmerksamkeit erlangt. Es handelt sich dabei um Werkstätten, die digitale Werkzeuge und auch traditionelle Werkzeuge anbieten (Fablabs, Hackerspace, Repaircafé, Offene Werkstätten etc.). Makerspaces sind vielerorts aber auch Räume, in denen sich Menschen unabhängig von der Arbeit oder dem Zuhause für das gute Gespräch und Miteinander treffen können – was auch als „Herz des Gemeinwesens“ und „Wurzel der Demokratie“ betrachtet werden kann. Der Maker-Bewegung inhärent ist das Primat des selbstorganisierten Lernens, d.h., die Aktiven im Makerspace fühlen sich selbst für ihre Projekte und Lernfortschritte verantwortlich und organisieren sich Informationen und Unterstützung. Gleichzeitig ist der Makerspace damit auch ein informeller Lernraum: Das „Learning by doing“, also das Lernen während der Arbeit und des Gestaltens, gehört zur Charakteristik der Arbeit in Makerspaces. In diesem Beitrag werden diese neuen Lernräume aus Perspektive der Erwachsenenbildung vorgestellt und diskutiert. (Red.)

Makerspaces als Kreativ- und Lernräume

Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung

Sandra Schön, Martin Ebner und Maria Grandl

Schon seit Jahren gibt es einen Trend des Selbermachens. Die Entwicklung der Mitmach-Werkstätten und kreativen Aktivitäten mit digitalen Tools wird als „Maker Movement“ bezeichnet (siehe Hatch 2013; Gershenfeld 2005). Vielleicht maßgeblich für die Bezeichnung „Maker Movement“ waren das US-amerikanische Magazin „MAKE“ und die von ihm initiierten „Maker Faires“, die Messen für SelbermacherInnen. Im Jahr 2014 war die erste „Maker Faire“ im Weißen Haus angekündigt. Die Maker-Bewegung mit ihren zahlreichen Varianten wird dabei als Soziale Bewegung bewertet (siehe Walter-Hermann 2013). Zwar arbeiten etliche SelbermacherInnen auch in ihren eigenen Werkstätten und Arbeitszimmern, viele treffen sich aber in speziellen Räumen – diese werden dann u.a. als „Makerspaces“ bezeichnet.

Die Maker-Bewegung und Makerspaces werden in den letzten Jahren vor allem für Kinder und Jugendliche im Schulalter (siehe Schön/Ebner/Narr 2016), in Hochschulen (siehe Schön 2017) und Unternehmen (siehe Schön et al. 2017) wahrgenommen (siehe einführend auch Schön/Ebner 2017). Auch in der Erwachsenenbildung haben Makerspaces in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erlangt (siehe Schön 2015). In diesem Beitrag werden Hintergründe und Formen aus Perspektive der Erwachsenenbildung beschrieben.

Werkzeuge und Eigenschaften von Makerspaces

Makerspace ist die allgemeine Bezeichnung für Werkstätten einer Generation von

SelbermacherInnen, die auch, aber nicht nur, mit digitalen Technologien, Werkzeugen und Produktionsweisen Produkte entwickeln und produzieren. „Makerspace“ hieß ursprünglich auch die erste kommerziell betriebene Werkstatt, bei der 3D-Drucker gemietet und genutzt werden konnten (siehe Hatch 2013). Der Begriff wird jedoch unabhängig vom Geschäftsmodell der BetreiberInnen genutzt.

Die digitalen Werkzeuge sind dabei u.a. 3D-Drucker, große Laserschneidegeräte, Schneideplotter, Scanner oder auch elektronische Stick- und Nähmaschinen. Computer und Internetzugang sind vorhanden – vielfach lassen sich Lösungen und Ideen mittels Webangeboten rund um das digitale Gestalten finden. In Tabelle 1 finden sich kurze Erklärungen zu diesen neuen Werkzeugen.

Tab. 1: Beschreibung ausgewählter (digitaler) Maker-Werkzeuge

Digitales Werkzeug	Beschreibung
3D-Drucker	Ein 3D-Drucker produziert dreidimensionale Werke, wobei unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen können. Es werden so z.B. Schicht für Schicht Kunststoffe aufgetragen, bis das Werk vollständig ist. Die Werke werden dabei am Computer als 3D-Modelle erstellt, auch gibt es umfassende Bibliotheken mit bestehenden Objekten.
Laser Cutter (Laserschneidegerät)	Mit dem Laserschneidegerät werden Formen und Motive aus Werkstoffen „herausgebrannt“ – z.B. werden so dünnere Schichtholzplatten geschnitten oder Acrylglasscheiben.
Schneideplotter	Mit dem Schneideplotter werden Motive aus Klebefolien oder Papier ausgeschnitten. Dabei werden mit üblichen Zeichenprogrammen die Bilder erstellt oder bereits bestehende Bilder verwendet, die dann z.B. Bügelbilder für das T-Shirt, Autobeschriftungen oder schicke Geschenkkarten ergeben.
Computer und Internet	Modellieren, programmieren, recherchieren: Vielfältig ist der Einsatz von Computern und Internet in Makerspaces.

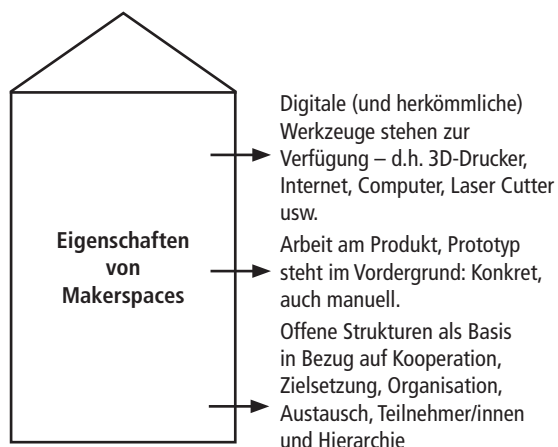
Quelle: Eigene Darstellung

Typisch für Makerspaces ist zudem (siehe Abb. 1):

- Die Arbeit an konkreten Produkten und Lösungen steht im Vordergrund.
- Sicht- und greifbare, auch virtuelle Ergebnisse sind das Ziel.
- Die manuelle, gestalterische Arbeit ist und bleibt dabei zentral.

Auch zählen offene Strukturen in vielfältiger Ausprägung zu den Merkmalen der Arbeit in Makerspaces. So ist die Arbeit offen strukturiert – es gibt zeitliche, organisatorische und inhaltliche Freiräume, auch in Bezug auf die TeilnehmerInnen und Hierarchie, und einen offenen Austausch.

Abb. 1: Eigenschaften von Makerspaces



Quelle: Eigene Darstellung

Das Konzept von Werkstätten und Kreativräumen in der Bildung von Erwachsenen ist nicht grundsätzlich neu (siehe Weinmann 2014; Forest et al. 2016): Im „Product Realization Lab“ der Stanford University in Palo Alto (USA) gibt es seit 1891 „Hands-on class projects combining design and fabrication“ für Studierende und 1937 wurde am Massachusetts Institute of Technology in Boston (USA) der „Hobby Shop“ eröffnet, in dem Studierende und UniversitätsmitarbeiterInnen privaten Projekten nachgehen konnten.

Unterschiedliche Bezeichnungen und Varianten von Makerspaces

Es existieren viele Bezeichnungen für konkrete Räume. Die folgende Liste erklärt in Kürze Herkunft und Bedeutung häufig verwendeter Begriffe, die Treffpunkte von Personen bezeichnen, welche auch, aber nicht nur, mit digitalen Technologien, Werkzeugen und Produktionsweisen in einem offenen Austausch mit unterschiedlichen Schwerpunkten bzw. in verschiedenen Kontexten konkrete Produkte entwickeln und produzieren (siehe Schön/ Ebner 2017):

- Fablabs ist die Abkürzung von „Fabrication Laboratory“ (übersetzt „Fabrikationslabor“; siehe Gershenfeld 2005). Nur Werkstätten, die den Prinzipien der „Fab Charter“ folgen, werden in die Fablab-Liste aufgenommen. Zu den Prinzipien

gehört z.B., dass die Öffentlichkeit mindestens einmal wöchentlich freien Zugang zu den Werkzeugen bekommt und dass es eben nicht nur um den Besitz eines 3D-Druckers geht, sondern um die Unterstützung eines freien, weltweiten Austausches von Ideen.

- Hackerspace ist die Bezeichnung für Treffpunkte und Werkstätten all jener Personen, die Open-Source-Software entwickeln, d.h. besonders gerne programmieren – aber auch das physische Gestalten, also das Arbeiten mit Hardware oder digitalen Werkzeugen findet hier Raum. Der erste Hackerspace entstand in Berlin.
- Repaircafés sind Orte (oder auch Veranstaltungen), bei denen versucht wird, kaputte oder defekte Maschinen und Geräte zu reparieren. Der Service wird in der Regel von Ehrenamtlichen angeboten und dient der Müllvermeidung, wenn die regulären Reparaturkosten den Wert der Geräte übersteigen würden. Um Wartezeiten zu überbrücken und den Austausch zu pflegen, werden dazu auch Kaffee und Kuchen angeboten.
- Offene Werkstätten sind die traditionelle Bezeichnung für Räume, in denen die Öffentlichkeit Zugang zu allerlei Werkzeugen und Materialien hat, um diese für gemeinnützige, gemeinschaftliche oder auch individuelle Projekte zu nutzen. Durch die einfachere bzw. günstigere Verfügbarkeit von digitalen Technologien finden sich hier auch verstärkt digitale Werkzeuge, wie z.B. 3D-Drucker.

- Als Kreativräume bzw. Innovationslabore werden (u.a.) allgemein Räume bezeichnet, in denen neue Ideen entwickelt werden. Darin kommen immer wieder einmal digitale Hilfsmittel und Werkzeuge zum Einsatz oder werden Arbeitsweisen der Maker-Bewegung aufgegriffen.

Makerspaces werden häufig – aber nicht ausschließlich – von ehrenamtlichen Initiativen oder gemeinnützigen Unternehmen angeboten oder durch öffentliche Einrichtungen, z.B. auch Hochschulen oder Volkshochschulen, unterstützt.

Makerspaces aus Perspektive der Erwachsenenbildung

Makerspaces können aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Aus Perspektive der Erwachsenenbildung erscheinen folgende Aspekte von besonderem Interesse (siehe Abb. 2).

Makerspace als Raum der selbstorganisierten LernerInnen und des informellen Lernens

Der Maker-Bewegung inhärent ist das Primat des selbstorganisierten Lernens, d.h., die Aktiven im Makerspace fühlen sich selbst für ihre Projekte und Lernfortschritte verantwortlich und organisieren sich Informationen und Unterstützung. Gleichzeitig ist der Makerspace damit auch ein informeller

Abb. 2: Aspekte von Makerspaces aus Perspektive der Erwachsenenbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Lernraum: Das „Learning by doing“, also das Lernen während der Arbeit und des Gestaltens, gehört zur Charakteristik der Arbeit in Makerspaces.

Damit beides gut gelingt, wird dem offenen Austausch und der Unterstützung, also dem gegenseitigen Lernen, auch über Fablabs hinweg, eine große Bedeutung beigemessen – und die Optionen der Verbreitung und Nutzung von z.B. Open-Source-Tools oder kostenfreien 3D-Modellen und zahlreichen How-Tos und Anleitungen im Internet ermöglichen diesen Austausch auch über die Grenzen unterschiedlicher Disziplinen hinweg.

Makerspaces als alternative Bildungseinrichtung und Raum für soziale Innovation

Makerspaces werden gerade wegen dieser Besonderheiten des Lernens als Alternative zu den etablierten Bildungseinrichtungen beschrieben. Ähnlich wie Bibliotheken oder Cafés können sie als „dritte Plätze“ im Sinne von Ray Oldenburg (1999) gesehen werden: Vielerorts sind Makerspaces Räume, in denen sich Menschen unabhängig von ihrer Arbeit oder ihrem Zuhause für das gute Gespräch und Miteinander treffen können – was auch als „Herz des Gemeinwesens“

und „Wurzel der Demokratie“ betrachtet werden kann (siehe Willingham/De Boer 2015).

Auch die österreichische OTELO-Initiative (OTELO = „Offenes Technologielabor“) kann der Maker-Bewegung zugerechnet werden. OTELO versteht sich dabei als Initiative der Gemeinwesenarbeit (engl. community education): *„Die Steigerung regionalen Sozialkapitals, das Wecken von Mut und Lust auf Eigeninitiative sowie gemeinsames Lernen sind zentrale Anliegen des Modells“* (Jungmeier/Mader/Seebacher 2013, S. 3). Auch die Initiativen rund um refugees-coding gehören hier dazu, weil auch hier Räume und Betreuung zur Verfügung gestellt werden, welche die Integration von Flüchtlingen in die Gesellschaft unterstützen sollen (siehe Mason/Schwedersky/Alfawakheeri 2017).

Veränderungen bzw. Verbesserungen der sozialen Prozesse und Gegebenheiten sind häufig Zielsetzungen der Makerspaces oder jener Personen, die sich in Makerspaces einbringen. Typische Projekte sind hier z.B. Upcycling-Initiativen, bei denen Abfall als Kunst aufgewertet wird, oder Repaircafés, in denen kaputte Geräte repariert werden, deren Reparatur sich herkömmlich nicht lohnt, weil eine Neuanschaffung günstiger ist. Ein Beispiel für eine

Abb. 3: Schulungsangebote des HappyLab Wien

HAPPYLAB WIEN

HOME ÜBER UNS AUSSTATTUNG PREISE SHOP WORKSHOPS KONTAKT

WORKSHOPS

In regelmässige stattfindenden Führungen, Einschulungen und Workshops wird im HappyLab das nötige Know-how zur Nutzung der digitalen Produktionsmaschinen vermittelt. Sowohl für Erwachsene, als auch für Kinder und Jugendliche werden spezielle Workshops angeboten.

NÄCHSTE TERMINE

Mittwoch, 28.02.2018
20:00 CNC Fräse Einschulung / HappyLab Wien (kostenlos)

Donnerstag, 01.03.2018
18:00 Female* Makers Pitch & Networking / Hotel am Brillantengrund (kostenlos)
Im Rahmen des Rrriot Festivals 2018
18:00 Stammtisch I Citizen Science - Ozonmessgeräte selber bauen / HappyLab Wien (kostenlos)

Mittwoch, 07.03.2018
17:00 Female* Makers Studio Visit / HappyLab Wien (kostenlos)
Im Rahmen des Rrriot Festivals 2018
20:00 Schneidplotter Einschulung / HappyLab Wien (kostenlos)

Mittwoch, 14.03.2018
20:00 Prusa 3D Drucker Workshop / HappyLab Wien (kostenlos)

**FAB LAB BOOTCAMP**
INTENSIV-WORKSHOP ZU DIGITALEM DESIGN & DIGITALER PRODUKTION

**KINDERGEBURTSTAGE**
GEBURTSTAGSPARTY IM HAPPYLAB





Quelle: Screenshot der Website http://happylab.at/de_vie/workshops (2018-22-24); dieser Screenshot unterliegt nicht der CC BY Lizenz

solche offene Werkstatt ist z.B. die OK-Werkstatt in Salzburg, die auf ihrer Website folgendermaßen Interessierte anspricht: „*Etwas selber machen. Kreative Fähigkeiten nutzen und entwickeln. Freizeit sinnvoll gestalten. Recycling, Upcycling, ökologisch handeln.... sind starke Bedürfnisse unserer Zeit*“ (OK Werkstatt 2018, o.S.).

Doch es gibt in Makerspaces auch formalisierte Bildungsangebote und Schulungen, die sich inhaltlich vom traditionellen Angebot der Erwachsenenbildung unterscheiden. So gibt es z.B. Einschulungen zu den unterschiedlichen Geräten, die oftmals auch Voraussetzung für deren Nutzung für eigene Projekte sind. Das Anbieten von Schulungen ist dabei nicht nur eine Notwendigkeit, um den ordnungsgemäßen Betrieb der Werkzeuge sicherzustellen, sondern auch die zentrale Möglichkeit, um Einnahmen zu

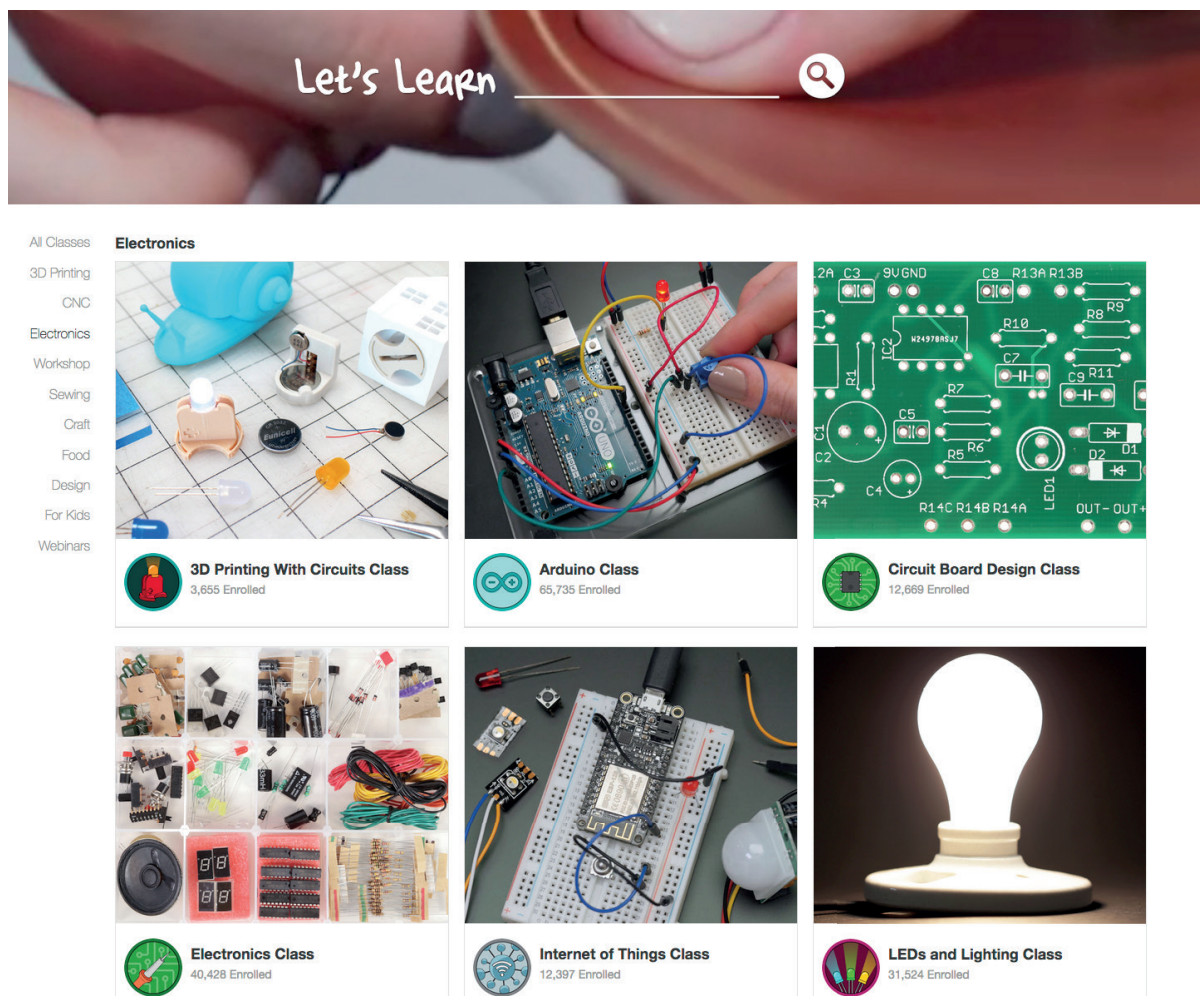
generieren (siehe Holman 2016a). Exemplarisch zeigt Abbildung 3 die Schulungsangebote des HappyLab Wien vom Frühjahr 2018.

Makerspaces treten dabei bewusst als Alternative zur traditionellen Erwachsenenbildung auf (siehe Holman 2016b) und werden auch als solche wahrgenommen: Die Zeitung Schwarzwälder Bote berichtet so vom lokalen Makerspace als „*Alternative VHS für alle Technikbegeisterten*“ (Marull 2016, o.S.).

Makerspaces als erweiterte Lernwelt in einem weltweiten Netzwerk

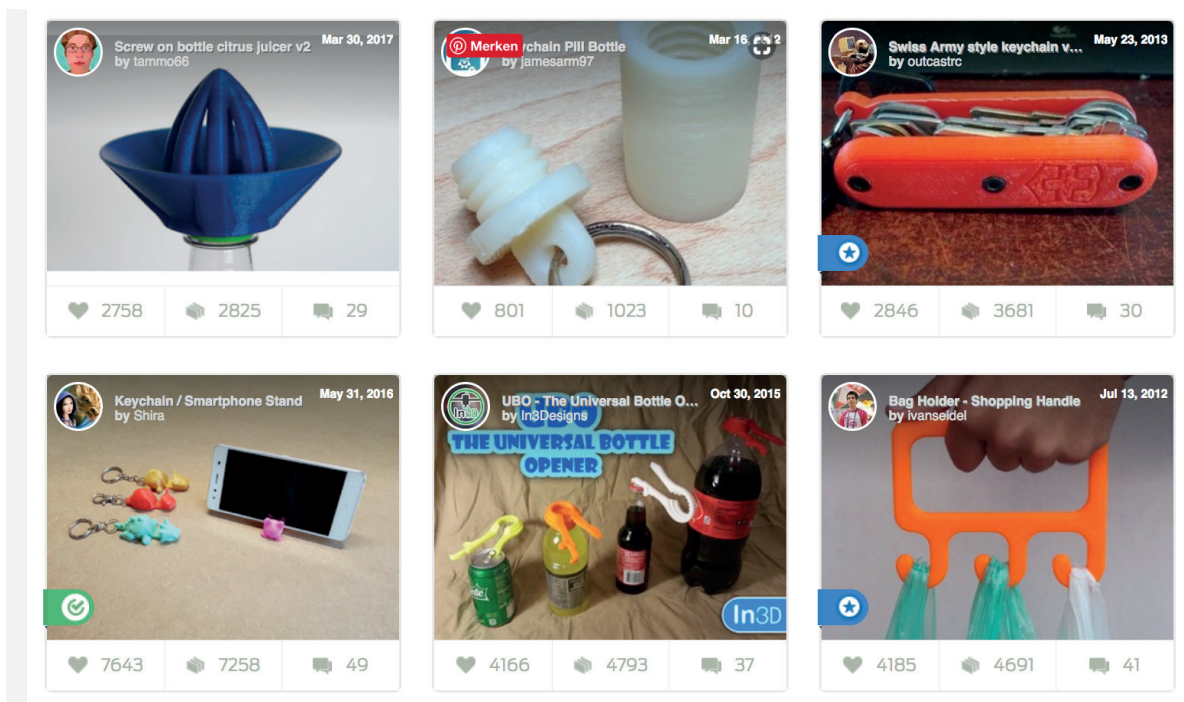
Makerspaces sind wie die Volkshochschulen oder Bibliotheken ganz konkrete (Lern-)Räume. Dennoch unterscheiden sie sich deutlich im Hinblick auf ihre Einbettung in weltweite Netzwerke und Nutzung – insbesondere durch die Nutzung des

Abb. 4: Screenshot der Website „Instructables.com“ (Anleitungen zu elektronischen Projekten)



Quelle: <https://www.instructables.com/classes/tagged/electronics/> (2018-02-24); dieser Screenshot unterliegt nicht der CC BY Lizenz

Abb. 5: Screenshot der Website „Thingiverse.com“ (3D-Druck-Dateien zu „Lifehacks“)



Quelle: <https://www.thingiverse.com/KryptonLoser/collections/lifehacks/page:1> (2018-02-24); dieser Screenshot unterliegt nicht der CC BY Lizenz

Internets sowie durch Maker Faires, also die auch in Österreich an mehreren Orten veranstalteten Messen für SelbermacherInnen. Makerspaces oder das Making werden zwar im Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV) nicht genannt (siehe Köck/Will 2015) – stellen aber eben solche „erweiterten Lernwelten“ dar. Was nicht konkret vor Ort gelöst werden kann, wird dann eben im Internet recherchiert, nachgelesen oder im virtuellen Austausch mit anderen gelöst. Es kommt also auch zu einer Verschmelzung der Lernorte (siehe Schön/Ebner/Schön 2016).

Es existieren zahlreiche Anleitungen, u.a. von Baumärkten und privaten BloggerInnen, rund um das Selbermachen im Internet. Bei ausreichend Englischkenntnissen findet man z.B. zahlreiche Projekte und Anleitungen bei Instructables.com oder 3D-Druckdaten bei Thingiverse.com (siehe Abb. 4 u. Abb. 5).

Makerspaces in den traditionellen Bildungseinrichtungen

Angesichts der Form und Häufigkeit, wie Makerspaces von Einrichtungen der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Europa aktuell angeboten

und eingesetzt werden, erscheint das allgemeine Interesse deutlich größer als vor einigen Jahren – auch wenn Erhebungen dazu weitestgehend fehlen, wohl auch aufgrund der unterschiedlichen Bezeichnungen und Zielsetzungen.

Anne Wong und Helen Partridge (2016) haben im Oktober 2015 bei 12 der 43 australischen Universitäten Beschreibungen von Makerspaces auf den Homepages gefunden (siehe Wong/Partridge 2016); im Jahr 2017 wurden an 7 der 10 größten deutschen Hochschulen Makerspaces identifiziert (siehe Schön 2017). In Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind Makerspaces noch nicht ähnlich stark verbreitet, dennoch lassen sich im deutschsprachigen Europa viele Beispiele finden: Im Oktober 2016 wurde ein zeitlich begrenzter Makerspace in Duisburg angeboten, der gemeinsam von der Stadtbibliothek und der Volkshochschule betrieben wurde. Die Stadtbücherei in Geislingen bietet regulär einen Makerspace an. Noch häufiger werden Makerspaces für Kinder angeboten, zeitlich befristet oder auch regulär; vermutlich erstmals 2013 von der Stadtbibliothek Köln, später beispielsweise auch bei der VHS Rotenburg (Wümme) oder der VHS Barsbüttel.

In den österreichischen traditionellen

Bildungsrichtungen sind bislang keine vorrangig mit neuen digitalen Technologien gefüllte Räume zu finden, insbesondere in Form des Repaircafés gibt es jedoch zahlreiche Angebote. Zeitlich befristet, aber regelmäßig angeboten, werden dabei alte Dinge repariert. Das Tiroler Bildungsforum nimmt hier eine Vorreiterrolle ein – innerhalb von vier Jahren wurden mehr als 200 Repaircafés veranstaltet.

Makerspaces und Unternehmen: Innovationsentwicklung, Start-ups und organisationales Lernen

Insbesondere in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung und Organisationsentwicklung spielen Makerspaces eine Rolle. Sie werden zum Teil weniger aus Gemeinwesensgründen als vielmehr als Innovationschmiede für die Start-up-Szene und Unternehmen betrachtet. So wird zum Beispiel die Werkstatt Wattens in Tirol von der Destination Wattens Regionalentwicklung GmbH betrieben und umfasst u.a. einen Co-Workingspace wie auch einen Makerspace. Auf der Homepage beschreibt sie sich als „*internationales Unternehmens- und Kreativzentrum für Gründer, Start-ups sowie produzierende und dienstleistende Unternehmen in unterschiedlichen Entwicklungsphasen*“ (Werkstatt Wattens 2017, o.S.). Das FabLab der TU Graz unterstützt zwar die Lehre und das studentische Arbeiten rund um die Prototypenentwicklung, dient aber auch der Unterstützung von GründerInnen sowie der Kooperation mit Unternehmen. Es wird gerade zum „größten Makerspace in Österreich“ ausgebaut.

Makerspaces als Chance für traditionelle Erwachsenenbildungseinrichtungen

Abschließend möchten wir auf zwei Aspekte hinweisen, die aus Perspektive der traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen besonders interessant sein könnten.

Makerspaces als Bildungschance und Lernraum

Makerspaces sind in vielfältiger Hinsicht eine Bildungschance und Lernräume – auch für ErwachsenenbildnerInnen und Einrichtungen der ErwachsenenbildnerInnen –, da hier neuartige

Lernkonzepte und -strukturen erprobt werden können. Insbesondere die Offenen Werkstätten und Beispiele aus der Gemeinwesenarbeit können diesbezüglich auf viele Jahre an Erfahrung zurückblicken – mit den digitalen Werkzeugen werden heute jedoch z.T. auch neue Zielgruppen angesprochen und erreicht. Makerspaces könnten auch als Teil des von Joachim Sucker geforderten „Marschallplans für die Digitalisierung der Erwachsenenbildung“ betrachtet werden (siehe Sucker 2017). Bemerkenswert erscheint hier, dass sich derzeit weniger die Volkshochschulen als vielmehr die Bibliotheken für Makerspaces interessieren, obwohl in den Bibliotheken in der Regel keine ausgebildeten PädagogInnen tätig sind – BibliothekarInnen werden in Makerspaces in Bibliotheken zu ErwachsenenbildnerInnen (siehe Williams/Willett 2017).

Zielgruppe der (älteren) Männer

In Volkshochschulen und Bibliotheken werden die Angebote überwiegend von Frauen nachgefragt. Während Anfang der 1970er Jahre noch 40 Prozent der TeilnehmerInnen an VHS-Kursen in Österreich Männer waren, waren es laut der aktuellen Statistik nur mehr rund 28 Prozent (vgl. Vater/Zwiehler 2017, S. 8). Auch für die österreichischen öffentlichen Bibliotheken gilt: „Die öffentlichen Büchereien sind weiblich.“ Von den erwachsenen BenutzerInnen sind nur 27 Prozent männlich (siehe Büchereiverband Österreich 2018).

Nicht in jeder Form von Makerspaces sind demgegenüber Männer in der Überzahl, aber sie sind es regelmäßig. So sind z.B. zwei Drittel der BesucherInnen von Makerspaces männlich (siehe CustomMade 2015). Besonders häufig aktiv sind ältere Männer in Repaircafés, sie fühlen sich dabei auch speziell vom informellen Lernen angesprochen (siehe Krašovec 2017). Makerspaces können also auch als eine Möglichkeit betrachtet werden, eine – aus Perspektive der Erwachsenenbildung – schwieriger zu erreichende Zielgruppe anzusprechen.

Mitmachen oder Zuschauen?

Für kritische Geister stellt sich bei neuen Entwicklungen rund um digitale Technologien stets die Frage: Was ist da nun gerade euphorisches Phantasieren

aufgrund der Neuigkeit, was ist tatsächlich möglich und denkbar? Bei allem Respekt für reflektierte Zurückhaltung, sehen wir in den neuen Räumen und Formaten wenig problematische Entwicklungen – wenn digitale Technologien, Innovation, Veränderung und Mitgestaltung in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht grundsätzlich

unterbunden werden und Gemeinwohlaspekte verfolgt werden sollen. Wer die Umsetzung eines Makerspace in der Erwachsenenbildung realisieren möchte, kann sich an folgenden Prinzipien orientieren (siehe Schön 2017): Macht konkret, gestaltet gemeinsam und mit offenem Ergebnis!

Literatur

Büchereiverband Österreich (2018): Statistik öffentlicher Bibliotheken in Österreich 2016. Online im Internet: https://www.bvoe.at/oeffentliche_bibliotheken/daten_und_fakten/statistik [Stand: 2018-10-23].

CustomMade (2015): A Movement in the Making. Beitrag vom 9. März 2015. Online im Internet: <https://www.custommade.com/blog/maker-movement/> [Stand: 2018-10-24].

Forest, Craig/Farzaneh, Helena H./Weinmann, Julian/Lindemann, Udo (2016): Quantitative Survey and Analysis of Five Maker Spaces at Large, Research-Oriented Universities. In: ASEE's 123rd conference, New Orleans, Paper ID #14654. Online im Internet: <https://peer.asee.org/quantitative-survey-and-analysis-of-five-maker-spaces-at-large-research-oriented-universities.pdf> [Stand: 2018-10-23].

Gershensfeld, Neil (2005): Fab. The Coming Revolution on Your Desktop – From Personal Computers to Personal Fabrication. Basic Books.

Hatch, Mark (2013): The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers. McGraw-Hill.

Holman, Will (2016a): Made in Baltimore: Business Planning for Makerspaces. In: Makezine, March 21, 2016. Online im Internet: <https://makezine.com/2016/03/21/made-baltimore-business-planning-makerspaces/> [Stand: 2018-10-23].

Holman, Will (2016b): Made in Baltimore: Makerspaces Offer Alternatives for Adult Education. In: Makezine, July 11, 2016. Online im Internet: <https://makezine.com/2016/07/11/made-in-baltimore-makerspaces-offer-alternatives-for-adult-education/> [Stand: 2018-10-23].

Jungmeier, Peter/Mader, Wolfgang/Seebacher, Eva (2013): Die Weisheit der Vielen. Community Education in der Praxis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 19, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/06_jungmeier_mader_seebacher.pdf [Stand: 2018-10-29].

Köck, Christoph/Will, Stefan (2015): Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV. Online im Internet: https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf [Stand: 2018-10-29].

Krašovec, Sabina (2017): The importance of informal learning in the community for older men: men's sheds as a case study (Interview with Prof. Barry Golding). In: Andragoška spoznanja, 2017, 23(3), S. 129-135.

Marull, Christian (2016): „Alternative VHS“ für alle Technikbegeisterten. In: Schwarzwälder Bote, vom 6.12.2016. Online im Internet: <https://www.schwarzwaelder-bote.de/inhalt.villingen-schwenningen-alternative-vhs-fuer-alle-technikbegeisterten.b8aac9a3-b2f1-4af3-be03-49bf1fdc913d.html> [Stand: 2018-11-01].

Mason, Ben/Schwedersky, Lavinia/Alfawakheeri, Akram (2017): How civic tech innovations are supporting refugees in Germany. Online im Internet: <http://www.betterplace-lab.org/wp-content/uploads/Digital-Routes-to-Integration.pdf> [Stand: 2018-10-26].

OK Werkstatt (2018): Unsere Werkstätten. Online im Internet: <https://www.ok-werkstatt.at/unsere-werkst%C3%A4tten/> [Stand: 2018-10-24].

Oldenburg, Ray (1999): The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community. Da Capo Press.

- Schön, Sandra (2015):** Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen. Wie entwickelt sich Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 25, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/09_schoen.pdf [Stand: 2018-10-29].
- Schön, Sandra/Ebner, Martin/Schön, Martin (2016):** Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten. Arbeitspapier Nr. 25. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online im Internet: https://www.researchgate.net/publication/310796374_Verschmelzung_von_digitalen_und_analogen_Lehr-_und_Lernformaten [Stand: 2018-10-29].
- Schön, Sandra/Ebner, Martin/Narr, Kristin (Hrsg.) (2016):** Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten. Norderstedt: Books on Demand. Online im Internet: https://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/making_handbuch_online_final.pdf [Stand: 2018-11-04].
- Schön, Sandra (2017):** Kreativräume und Werkstätten für digitale Innovationen. Hintergründe und Beispiele für Makerspaces, digitale Werkstätten und (Lehr-)Labore an Hochschulen im deutschsprachigen Europa. In: Synergie, Ausgabe #04, S. 10-17. Online im Internet: <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe04/synergie04.pdf> [Stand: 2018-11-04].
- Schön, Sandra/Ebner, Martin (2017):** Von Makerspaces und FabLabs – Das kreative digitale Selbermachen und Gestalten mit 3D-Druck & Co. In: Wilbers, Karl/Hohenstein, Andreas (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. 70., erg. Lieferung (August 2017). 4.60. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst (Wolters Kluwer Deutschland), S. 1-18.
- Schön, Sandra/Hornung-Prähauser, Veronika/Schedifka, Patricia/Alsleben, Markus (2017):** IoT-Labore: Innovation durch Exploration. Innovationsanstöße zum Internet der Dinge (Internet of Things, IoT) durch offenes Explorieren und Experimentieren in Technologielaboren, Kreativ- und Innovationsräumen. Norderstedt: Books on Demand. Online im Internet: https://www.researchgate.net/publication/320880156_Innovation_durch_Exploration_Innovationsanstoesse_zum_Internet_der_Dinge_Internet_of_Things_IoT_durch_offenes_Explorieren_und_Experimentieren_in_Technologielaboren_Kreativ-und_Innovationsraumen [Stand: 2018-11-04].
- Sucker, Joachim (2017):** Marshallplan und digitalVHS. Weblogbeitrag vom 11.10.2017. Online im Internet: <https://allesauszucker.wordpress.com/2017/10/11/marshallplan/> [Stand: 2018-11-02].
- Vater, Stefan/Zwiehler, Peter (2017):** VHS Leistungsbericht 2017 (für die AJ 2015/16). Online im Internet: <https://cms.adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/vhs-statistik-leistungsbericht-2017.pdf> [Stand: 2018-11-03].
- Walter-Herrmann, Julia (2013):** Fablabs – A global social movement? In: Walter-Herrmann, Julia/Büching, Corinne (Hrsg.): Fablab of machines, makers and inventors. Transcript, S. 34-43.
- Weinmann, Julian (2014):** Makerspaces in the university community (= Master Thesis an der Technischen Universität München). Online im Internet: http://web.stanford.edu/group/design_education/wikiupload/0/0a/Weinmann_Masters_Thesis.pdf [Stand: 2018-11-04].
- Werkstätte Wattens (2017):** Homepage. Online im Internet: <http://www.werkstaette-wattens.at/de/ueber-uns> [Stand: 2018-11-04].
- Williams, Rachel/Willett, Rebekah (2017):** Makerspaces and boundary work: the role of librarians as educators in public library makerspaces. In: Journal of Librarianship and Information Science, vom 23. November 2017.
- Willingham, Theresa/De Boer, Jeroen (2015):** Makerspaces in libraries. Rowman & Littlefield.
- Wong, Anne/Partridge, Helen (2016):** Making as Learning: Makerspaces in Universities. In: Australian Academic & Research Libraries, Vol. 47, Iss. 3, 2016.

Weiterführende Links

- FabLab der Technischen Universität Graz:** https://forschungsinfrastruktur.bmbwf.gv.at/de/fi/fablab-graz_2709
- Makerspace der Stadtbücherei Geislingen:** <https://www.stadtbuecherei-geislingen.de/de/angebot-a-z/makerspace/>
- Repair Café. Mitmachen in Tirol:** <http://www.repaircafe-tirol.at/index.php?id=22>



Foto: CC, Werner Moser |
Salzburg Research

Dr. in Sandra Schön

sandra.schoen@salzburgresearch.at
<http://sandra-schoen.de>

Sandra Schön forscht im Innovation Lab der Salzburg Research Forschungsgesellschaft zu innovativen Formen des Lernens und Arbeitens. Sie ist derzeit Koordinatorin der EU-Initiative „DOIT – Entrepreneurial skills for young social innovators in an open digital world“, in der 13 europäische Organisationen mit Kindern und Jugendlichen soziale Innovationen in Maker-space-Settings entwickeln.



Foto: K. K.

Priv.-Doz. Dr. Martin Ebner

martin.ebner@tugraz.at
<http://www.martinebner.at>

Martin Ebner ist Leiter der Abteilung Lehr- und Lerntechnologien an der Technischen Universität Graz und dort für sämtliche E-Learning-Belange zuständig. Weiters forscht und lehrt er als habilitierter Medieninformatiker (Spezialgebiet: Bildungsinformatik) am Institut für Interactive Systems and Data Science rund um technologiegestütztes Lernen. Seine Schwerpunkte sind Seamless Learning, Learning Analytics, Open Educational Resources, Maker Education und informatische Grundbildung. Er bloggt unter <http://elearningblog.tugraz.at>.



Foto: K. K.

Mag.ª Maria Grandl

maria.grandl@tugraz.at
<https://learninglab.tugraz.at/informatischegrundbildung/>

Maria Grandl ist am Institute of Interactive Systems and Data Science an der Technischen Universität Graz tätig und dissertiert zum Thema informatische Grundbildung im Zusammenhang mit Making-Aktivitäten. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Entwicklung von offen lizenzierten Lehr- und Lernmaterialien im Bereich Informatik und Digitale Grundbildung, in der Planung und Organisation der MAKER DAYS for kids und verschiedenen Coding-Workshops für Schülerinnen und Schüler sowie in den Bereichen MINKT-Förderung, Bildungsinformatik und Making.

Maker Spaces as Creative Spaces and Learning Spaces

Digital tool workshops from the perspective of adult education

Abstract

In recent years, maker spaces have garnered much attention including in adult education. These workshops (fablabs, hackerspace, repair cafés, open workshops, etc.) provide digital as well as traditional tools. In many places, maker spaces are also spaces in which people can meet for good conversation and company independent of their job or home – which can also be viewed as the “heart of the community” and “roots of democracy”. The primacy of self-organised learning is inherent to the maker movement, i.e. those who are active in the maker space feel responsible for their projects and learning progress and organise information and support. At the same time, the maker space is also an informal learning space: learning by doing, or learning while working and organising, is characteristic of work in maker spaces. This article presents and discusses these new learning spaces from the perspective of adult education. (Ed.)

Digitale Spiele und ihr Potenzial als Bildungs- und Lernräume

Nikolaus Staudacher

Staudacher, Nikolaus (2019): Digitale Spiele und ihr Potenzial als Bildungs- und Lernräume. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Digitale Spiele, Game-Based Learning, Spielwelt, Spieltheorie, Lernprozess, kreatives Lernen, Flow-Aktivität, Flow-Erlebnis

Kurzzusammenfassung

Digitale Spiele werden im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen für Erwachsene – im Sinne eines „Game-Based Learning“ (GBL) – zunehmend eingesetzt, um einen zielgerichteten Wissenserwerb mit Erlebnischarakter zu ermöglichen. Derartige Spiele sind – so die im Beitrag vertretene Ansicht – fertige Spielräume und in weiterer Konsequenz Bildungs- und Lernräume, die je nach Medium (PC, Konsole, aber auch Handy und Tablet) jederzeit und überall betreten werden können. Doch welche Merkmale zeichnen das digitale Spiel aus und worin liegt dessen Anziehungskraft? Und vor allem: Welche Fähigkeiten fordern und fördern digitale Spiele? Fazit des Autors: Die Faszination von digitalen Spielen korreliert stark mit dem Hervorrufen des Flow-Erlebens. Die größte Herausforderung für die Methoden des Game-Based Learnings ist folglich die durchdachte Integration von Lerninhalten und Spielmechanik, ohne dass der grundlegende Spielspaß, das Flow-Erlebnis, auf der Strecke bleibt. Aufgrund der meist geringeren Entwicklungsbudgets von Lernspielen im Vergleich zu populären Unterhaltungsspielen ist hier jedoch noch reichlich Handlungsbedarf gegeben. (Red.)

Digitale Spiele und ihr Potenzial als Bildungs- und Lernräume

Nikolaus Staudacher

Wenn große Teile der Öffentlichkeit an das analoge Spiel denken, ist ihnen meist dessen Bedeutung für die persönliche Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen bewusst. Digitale Spiele werden im Gegensatz dazu tendenziell negativ bewertet und gerade bei Erwachsenen oft als sinnloser Zeitvertreib abgetan. Dass beide Spielvarianten nach den gleichen Regeln funktionieren und der wesentliche Unterschied das Medium an sich darstellt, wird in vielen Fällen nicht wahrgenommen.

Eltern, PädagogInnen, aber auch PolitikerInnen sorgen sich immer wieder über problematische Auswirkungen von Computerspielen. Hierbei werden vor allem die Themen Spielsucht, Isolation und gewaltverherrlichende Inhalte auch medial in den Diskurs gerückt. Zugleich werden „pädagogisch wertvolle“ digitale Spiele vermehrt im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen eingesetzt.¹ Das „Game-Based Learning“ (GBL) versucht die Mechaniken von digitalen Spielen zu nutzen, um einen zielgerichteten Wissenserwerb zu ermöglichen, der unterschwellig und zeitgleich motivierend verpackt ist (vgl. Donau-Universität Krems 2017, S. 2). Auch entstehen immer mehr universitäre Studiengänge, die das digitale Spiel wissenschaftlich untersuchen. Hierbei stehen nicht mehr nur Lernspiele im Fokus, sondern auch die vorhandenen Kompetenzpotenziale von populären Unterhaltungsspielen werden näher durchleuchtet (vgl. Schrammel 2008, S. 117). Digitale Spiele sind – so die hier vertretene Ansicht – fertige Spielräume und in weiterer

Konsequenz auch Bildungs- und Lernräume, die je nach Medium (PC, Konsole, aber auch Handy und Tablet) jederzeit und überall betreten werden können (vgl. Köhler 2008, S. 113).

Eigenschaften und Spielmotive

Die von Spieltheoretikern wie Johan Huizinga und Roger Caillois entwickelten Eigenschaften des traditionellen Spiels (siehe Huizinga 2006; Caillois 1960) finden sich auch in der digitalen Variante wieder. Digitales Spielen stellt eine ungezwungene, freiwillige Beschäftigung dar, die durch Raum und Zeit festgelegt und abgetrennt von der Realität der AnwenderInnen ist. Der Spielverlauf und dessen Ausgang sind im Vorhinein nicht festgelegt und somit ungewiss (vgl. Köhler 2008, S. 105ff.). Digitale Spiele können jederzeit gestartet werden, sie müssen nicht – wie bei analogen Spielen – erst durch das Aufwenden der eigenen Fantasie entstehen.

¹ Auf der Internetseite der „Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen“ (BuPP) finden sich zahlreiche Spieleempfehlungen für alle Altersgruppen. Diese Titel können bedenkenlos eingesetzt werden und heben sich hinsichtlich Spielspaß, pädagogischer Unbedenklichkeit, Technik und Förderung bestimmter Fähigkeiten von anderen Spielen am Markt ab.

Zusätzlich unterscheiden sich digitale Spiele durch eine zentrale Eigenschaft von vielen anderen Unterhaltungsangeboten – sie sind interaktiv. Spielende können und müssen aktiv in das Geschehen eingreifen und anhaltend Entscheidungen treffen. Die Tätigkeit wird somit zu einem individuellen Erlebnis, das nicht nach einer vorab festgelegten Ereignisfolge abläuft. Dabei nehmen die NutzerInnen zwei Funktionen ein – einerseits die von anderen Medien bekannte passive Rolle der ZeugInnen, andererseits die aktive Rolle der Spielenden (vgl. Klimmt 2004, S. 701f.).

Bei der Auswahl der Spiele stehen oft persönliche Vorlieben und Interessen, aber auch die aktuelle Lebenssituation, Persönlichkeitsmerkmale und Hobbys im Vordergrund. NutzerInnen erwarten sich vom digitalen Spiel gezielt bestimmte Gratifikationen, die nach eigenen Aussagen folgende Möglichkeiten beinhalten:

- Entlastung und „Vergessen lassen“ von Problemen durch das Abtauchen in virtuelle Welten
- Kontrolle emotionaler Stimmungen, da es einem nach dem Spiel besser gehen kann als zuvor
- Erfolg durch gemachte Fortschritte, Kompetenz durch erlangtes Spiel-Verständnis sowie Überlegenheit durch die Kontrollierbarkeit des Spieles
- Zahlreiche Handlungsmöglichkeiten, welche im realen Leben nicht möglich sind (vgl. Köhler 2008, S. 81f.).

Das digitale Spiel wird folglich instrumentalisiert genutzt, um belastende Dinge des Alltags auszublenden und in einer kontrollierbaren Tätigkeit aufgehen zu können (vgl. ebd., S. 82).

Das digitale Spiel als Flow-Aktivität

Mihály Csíkszentmihályi entwickelte 1975 die Flow-Theorie zur Beschreibung von Erlebnisqualitäten. Er versuchte damit zu erklären, was die Freude und das Vergnügen an Tätigkeiten ausmacht und was dazu führt, dass sich der/die Handelnde dabei selbst vergessen kann. Bei Csíkszentmihályis Untersuchung stehen jene Merkmale einer Tätigkeit im Vordergrund, welche ein erstrebenswertes und angenehmes Erleben dieser Beschäftigung herbeiführen, ohne dass externe Anreize nötig sind (vgl. Wünsch/Jenderek 2009, S. 49f.). In Verbindung mit dem Spiel treten, wie Esther Köhler (2008, S. 89ff.) ausführt, folgende fünf Merkmale und Voraussetzungen des Flows auf:

- Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein: Spielende legen die volle Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit, ohne ablenkende Nebengedanken und Reflexion der eigenen Person.
- Bewältigbarkeit der Aufgaben: Das Spiel sollte genügend Handlungsnotwendigkeiten sowie Möglichkeiten beinhalten, die den Fähigkeiten der AnwenderInnen entsprechen, damit das Flow-Gefühl entstehen kann. Sind die Herausforderungen zu gering, langweilen sich Spielende, sind sie zu schwer, entstehen Angst und Wut. Digitale Spiele bieten meist verschiedene Schwierigkeitsgrade an, um auf individuelle Fähigkeiten angepasst werden zu können, oder aber die Schwierigkeiten steigen automatisiert mit den Fähigkeiten der Spielenden.
- Konzentration: Beim digitalen Spiel wird eine hohe Konzentrationsleistung gefordert, um die Kontrolle des Spiels zu erlangen, Erfolg zu haben und letztendlich sich selbst zu beherrschen.

Computerspielen fördert Kompetenzen

Die Spielenden selbst benötigen unterschiedlichste Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Laufe der Tätigkeit automatisch trainiert und verbessert werden (vgl. Rosenstingl/Mitgutsch 2009, S. 141ff.). Digitale Spiele haben damit oft kompetenzförderliches Potenzial. Sie fördern die Sensomotorik (Auge-Hand-Koordination, akustische und visuelle Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, Reaktion, Geschicklichkeit), die kognitive Kompetenz (Konzentration, Abstraktion, logisches Schlussfolgern, Gedächtnis, Problemlösung, Informationsverarbeitung, strategisches Planen), die Medienkompetenz (Umgang mit Technik, Menüführungen, Steuerungsmöglichkeiten, Orientierung in virtuellen 3D-Welten, Medienkunde, Medienkritik, Mediengestaltung), Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösung, Empathie, Zusammenarbeit, Wettbewerb, Interaktion) und persönlichkeitsbezogene Kompetenz (kritische Reflexion, Einfluss von Charaktereigenschaften, Auseinandersetzung mit Identität und emotionale Selbstkontrolle, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein, Selbstkontrolle) (vgl. Donau-Universität Krems 2017, S. 7).

Das sind die idealen Voraussetzungen, um einen Flow-Zustand zu erleben, da dieser das absolute Aufgehen in der Tätigkeit voraussetzt, bei Ausschluss jeglicher Gedanken über Resultate, Belohnungen und Wirkungen.

- Situationskontrolle: Nicht kontrollierbare Situationen wirken beunruhigend. Will man trotzdem handlungsfähig sein, muss eine Distanz zu diesem Gefühl geschaffen werden. Erst wenn diese Kontrolle ihrer selbst automatisiert abläuft, kann die Person mit der Tätigkeit verschmelzen. Digitale Spiele erfordern die Kontrolle von Spielabläufen. Erlangen die Spielenden diese Fähigkeiten, kann auch das Flow-Gefühl einsetzen.
- Eindeutige Handlungsanforderungen und eindeutige Rückmeldungen: Ein Flow-Erlebnis kann nur entstehen, wenn man weiß, was zielführend ist und was nicht. Fehler müssen sofort verdeutlicht werden, um die Person von reflektierenden und distanzierenden Gedanken fern zu halten. Digitale Spiele beinhalten eindeutige Handlungsanforderungen und Rückmeldungen, wodurch Spielende nicht mehr reflektierend, sondern handelnd denken.

Spielbasiertes Lernen als mögliches Erfolgsmodell?

Game-Based Learning (GBL) will Spiele mit „ernsten Absichten“ entwickeln, die den Wissenserwerb bzw. Bildungszweck in den Vordergrund stellen. GBL beinhaltet aber auch Lernkonzepte, bei denen konventionelle Unterhaltungsspiele eingesetzt werden, um die Spielenden in der Einstiegsphase zu motivieren, sie zur Mitarbeit zu aktivieren oder auch eine tiefgreifendere Reflexion mit dem Thema auszulösen. BefürworterInnen des Game-Based Learnings sehen in digitalen (Lern-)Spielen eine vielversprechende Form des aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven und situierten Lernens, das einen Paradigmenwechsel von traditionellen und eher passiv ausgerichteten Lernformen, in denen das reine Verstehen und Speichern im Vordergrund stehen, einleiten könnte. Denn im Gegensatz dazu ist spielbasiertes Lernen mit intrinsischer Motivation verbunden und regt strategisches Denken in einem Kontext an, wo Problemlösungen mit verschiedenen Handlungsalternativen gekoppelt sind und das

Durchdenken und Erkunden komplexer Situationen vorausgesetzt werden. Zusammengefasst können GBL-Methoden folgende wünschenswerte Lernprozesse fördern (siehe Le/Weber/Ebner 2013):

- Aktives Lernen – durch kontinuierliche Spielzyklen
- Konstruktives Lernen – durch das Austesten von Handlungsalternativen durch Versuch und Irrtum und durch die individuelle Interpretation der gesammelten Erfahrungen
- Selbstgesteuertes Lernen – durch die individuelle Vorgehensweise und frei gewählte Spieldauer
- Soziales Lernen – in MehrspielerInnenvarianten durch Kooperation, Wettbewerb oder den Erfahrungsaustausch zwischen den Spielenden
- Emotionales Lernen – durch die tiefgreifende Beteiligung am Handlungsgeschehen mit persönlicher Identifikation – parasozialer Interaktion – und der Selbstwirksamkeitserfahrung
- Situiertes Lernen – durch Versetzung in unterschiedliche Rollen und Spielsettings mit entsprechenden Problemen und Aufgaben

GBL bietet demnach eine Fülle von unterschiedlichsten Lernmöglichkeiten. Dabei ist die größte Herausforderung die durchdachte Integration von Lerninhalten und Spielmechanik, ohne dass der grundlegende Spielspaß auf der Strecke bleibt. Aufgrund der meist geringeren Entwicklungsbudgets von Lernspielen im Vergleich zu populären Unterhaltungsspielen ist dies in Hinblick auf die technische, ästhetische und spielerische Qualität schwer realisierbar und der Zugang wird dadurch für die „verwöhnten“ NutzerInnen erschwert.

Erwachsenenbildung und Game-Based Learning

Dass sich digitale Spiele inzwischen fest als Alltagsmedium etabliert haben, lässt sich vor allem an zwei Größen – der NutzerInnen-Zahl und dem Durchschnittsalter – festmachen. In Deutschland spielen demnach über 34 Millionen Menschen mindestens gelegentlich digitale Spiele. Das sind 46% der Gesamtbevölkerung über 10 Jahren; das Durchschnittsalter liegt bei 35,5 Jahren (vgl. BIU 2017, S. 36f.).

Laut Elke Gruber (2013) erfolgte 2011 durch die Einführung des Qualitätsrahmens für Erwachsenenbildung (Ö-Cert) ein Schritt zu einer rechtlich relevanten Definition von Erwachsenenbildung, die folgende allgemeine Kriterien hervorbringt:

- Bildung hat einen eigenen Wert in allen Lebensphasen. Sie wirkt sich positiv auf politische Teilhabe, gesellschaftliches Zusammenleben, berufliche Leistungsfähigkeit und persönliche Identität aus.
- Lebenslanges Lernen als Grundlage der Erwachsenenbildung wird definiert als jede zielgerichtete Lernfähigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Lernen wird dabei als Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen verstanden.
- Erwachsenenbildung umfasst alle Formen des formalen, nicht-formalen und zielgerichteten informellen Lernens durch Erwachsene. Ebenso beinhaltet sie alle beruflichen, allgemeinbildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse.
- Erwachsenenbildungsbildnerisches Handeln basiert auf bildungspolitischen Strategien und gesellschaftlicher Verantwortung, Organisationsstrukturen sowie rechtlichen und finanziellen Grundlagen.

Demzufolge kann auch das Game-Based Learning als mögliches Instrument der Erwachsenenbildung hinzugezählt werden. Gerade digitale Spiele haben die Eigenschaft, NutzerInnen von Kindheit an bis ins hohe Alter zu begleiten. Die unzähligen Spielvarianten ermöglichen eine laufende Anpassung an die aktuelle Lebenssituation und die damit verbundenen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen.

Best-Practice-Beispiel für Game-Based Learning in der Erwachsenenbildung

Als Best-Practice-Beispiel für Game-Based Learning in der Erwachsenenbildung dient die Entwicklung des mit dem Tiroler Innovationspreis ausgezeichneten Unternehmens „Innerspace“. Hier wurden komplexe Produktionsprozesse und Maschinen eines Pharmakonzerns für MitarbeiterInnen-Schulungen von der Realität hochauflösend in die Virtual Reality übertragen. Dadurch ist es möglich, die Bedienung der

Geräte sowie das Verhalten in Gefahrensituationen jederzeit, überall und so oft es nötig ist, zu trainieren. Sonst kritische Fehler, die zu teuren Unterbrechungen der Produktionslinien führen würden, sind in dieser Lernumgebung erlaubt und ohne Folgen. Durch die realitätsnahe Selbsterfahrung gelingt der Wissenstransfer spielerisch und die geschulten Personen können sich nachhaltig an die Abläufe erinnern. Angereichert wird dieses Erlebnis mit Spielkomponenten wie Tutorials, steigende Schwierigkeitsgrade, Punktevergaben und Leistungsanalysen, um MitarbeiterInnen zusätzlich zu motivieren.

Neben diesem Beispiel gibt es zahlreiche hervorragende Spieltitel, denen verschiedenste lehrreiche Themenbereiche zu Grunde liegen. Da gilt es Zivilisationen erfolgreich zu lenken („Civilisation“) oder Städte effizient zu erbauen und zu versorgen („Cities Skylines“). In einem Spiel kann man in die Rolle eines jugendlichen Flüchtlings schlüpfen, der vor Unterdrückung aus seinem Heimatland durch verschiedene Staaten flieht („Last Exit Flucht“). Im Gegensatz dazu ist man in einem anderen Spiel Grenzbeamter eines fiktiven Staats, der weitreichende moralische Entscheidungen trifft und dabei auch seine Familie ernähren muss („Papers Please“). Man kann spielerisch die Kultur der Inuits („Never Alone“) erfahren, den 1. Weltkrieg aus vier gänzlich verschiedenen Perspektiven durchleben („Valiant Heart“) oder sein Gehirn mit täglich wechselnden Übungsschwerpunkten fit halten („Peak“).

Ausblick: Lernorte to go

Digitale Spiele bieten eine Fülle unterschiedlichster Lernerfahrungen für alle Altersgruppen. Kritische und komplexe Themen wie Gesellschaftspolitik, Wirtschaftsprozesse, moralische Dilemma, aber auch Krankheit und Tod werden dabei immer öfter aufgegriffen und aus verschiedenen Sichtweisen erfahrbar gemacht. Dabei findet dieses Eintauchen in die Situation und Aufgabenstellung je nach Plattform einerseits in den eigenen vier Wänden statt, wenn mit dem Computer oder der Konsole gespielt wird. Andererseits können spielbasierte Lernräume jederzeit und überall entstehen, seitdem sich Smartphones mit dauerhafter Internetverbindung und dem Zugang zu unzähligen Gaming-Apps als unsere ständigen Begleiter etabliert haben.

Literatur

BIU – Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware e. V. (2017): Jahresreport der Computer- und Videospielbranche in Deutschland 2017. Online im Internet:
https://www.game.de/wp-content/uploads/2017/09/game_Jahresreport_2017_interaktiv.pdf [Stand: 2018-07-28].

Caillois, Roger (1960): Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch. München/Wien: Langen Müller.

Donau-Universität Krems (Hrsg.) (2017): Game Based Learning in der Kinder- und Jugendarbeit. Wien, November 2017 (= Booklet). Text und Redaktion: Natalie Denk, Sonja Gabriel, Thomas Wernbacher, Alexander Pfeiffer in Kooperation mit BuPP.at. Online im Internet: <https://toolkit-gbl.com/files/phpCbZ6Cm.pdf> [Stand: 2018-11-04].

Gruber, Elke (2013): erwachsenenbildung.at – Wissen vernetzt. Bildung wirkt. Online im Internet:
https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/aktuelle_entwicklungen.php [Stand: 2018-07-28].

Huizinga, Johan (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 20. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klimmt, Christoph (2004): Computer und Videospiele. In: Mangold, Roland/Bente, Gary/Vorderer, Peter: Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 695-716.

Köhler, Esther (2008): Computerspiele und Gewalt: Eine psychologische Entwarnung. Berlin/Heidelberg: Springer.

Le, Son/Weber, Peter/Ebner, Martin (2013): Game-Based Learning – Spielend Lernen? In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl. Frankfurt am Main.
Online im Internet: <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/download/120/102> [Stand: 2018-10-23].

Rosenstingl, Herbert/Mitgutsch, Konstantin (2009): Schauplatz Computerspiele. Wien: Lesethek.

Schrammel, Sabrina (2008): Play based learning – Die Aktivität des Computerspielens als Lernanlass. In: Mitgutsch, Konstantin/Rosenstingl, Herbert: Faszination Computerspielen – Theorie – Kultur – Erleben. Wien: Universitäts-Verlagsbuchhandlung, S. 117-125.

Wünsch, Carsten/Jenderek, Bastian (2009): Computerspielen als Unterhaltung. In: Quandt, Thorsten/Wimmer, Jeffrey/Wolling, Jens: Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-56.

Weiterführende Literatur

Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (BuPP): <http://bupp.at>



Foto: Thomas Sterlechner

Nikolaus Staudacher, BA

nik@spielraum.tirol
<http://www.spielraum.tirol>
+43 (0) 650 4101979

Nikolaus Staudacher ist geschäftsführender Gesellschafter der Spielraum GmbH, mit Sitz in Innsbruck. Seine Abschlussarbeit an der FH Kufstein schrieb er über die „kommunikativen und sozialen Auswirkungen von On- und Offlinespielen“. Auch ist er als Spielegutachter für das Bundesministerium für Familie und Jugend tätig und hält Vorträge rund um das Thema digitales Spiel für Eltern, PädagogInnen, StudentInnen und GamerInnen.

Digital Games and Their Potential as Spaces for Education and Learning

Abstract

Digital games are increasingly being used in educational programmes and continuing education for adults in the spirit of game-based learning (GBL) to facilitate knowledge acquisition with a feeling of adventure. The article takes the position that such games are self-contained playrooms and thus spaces for education and learning able to be accessed at any time and from anywhere according to the medium (PC and console as well as mobile phone and tablet). Yet what are the features of digital play and what is the source of its appeal? And above all what skills do digital games require and promote? The author's conclusion: the fascination of digital games strongly correlates with the inducing of a flow experience. As a result, the greatest challenge for the methods of game-based learning is to integrate learning content and the mechanics of the game in a way that is so well thought out that the basic fun of the game, the flow experience, does not fall by the wayside. Because of the normally lower budget for developing learning games as opposed to popular entertainment games, there is still plenty of need for action. (Ed.)

Schutzgebiete als innovative Lern- und Erfahrungsräume

Streifzüge durch die Praxis

Anna Kovarovics und Daniel Zollner

Kovarovics, Anna/Zollner, Daniel (2019): Schutzgebiete als innovative Lern- und Erfahrungsräume. Streifzüge durch die Praxis.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lernort Natur, Lernraum, Bildungsformat, Bildungsauftrag, Naturparkschule, Umweltbildung, Nachhaltigkeit, Schutzgebiet, Naturpark, Nationalpark, Biosphärenpark, Themenweg, Wissensaustausch

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag lädt ein zu einem Streifzug durch Schutzgebiete in Österreich, Tschechien und Georgien, die zunehmend als Lern-, Erfahrungs- und Experimentierräume wahrgenommen und genutzt werden. Überwiegend außerschulisch organisiert, beschäftigen sich Bildungsangebote in diesen Schutzgebieten mit Themen der Naturwissenschaft, Umweltbildung und Nachhaltigkeit und ermöglichen ein aktives, emotionales Lernen. Dabei kommen praxisbezogene, oft auch außergewöhnliche Vermittlungsansätze zum Einsatz und werden die Schutzgebiete als Träger, Produzenten und Nutzer von Nachhaltigkeitswissen greifbar. Vorgestellt und reflektiert werden im Beitrag ein Kooperationsprojekt im Biosphärenpark Nockberge, die Naturparkwerkstätten in den 6 Naturparken des Burgenlandes, der „Hirschbirn hirsch'n“-Themenweg im Naturpark Pöllauertal, ein Kooperationsprojekt im Nationalpark Tusheti in Georgien, der Wissensaustausch zwischen einem tschechischen Nationalpark und einem österreichischen Biosphärenpark und das neue Bildungszentrum „univerzoom“ des Nationalparks Hohe Tauern Kärnten. Eines ist allen genannten Projekten gemeinsam: Sie generieren, erhalten und vermitteln Wissen. (Red.)

Schutzgebiete als innovative Lern- und Erfahrungsräume

Streifzüge durch die Praxis

Anna Kovarovics und Daniel Zollner

„Even more than today, the society of the future will need places for reflection, inspiration and recreation.“

Lange/Jungmeier 2014, S. 35

Schutzgebiete sind mehr

Ein Schutzgebiet ist gemäß der Definition der internationalen Naturschutzorganisation IUCN (International Union for Conservation of Nature) *„a clearly defined geographical space, recognised, dedicated and managed, through legal or other effective means, to achieve the long term conservation of nature with associated ecosystem services and cultural values“* (Dudley 2008, S. 8). Diese Definition lässt die große Bandbreite erkennen, nach der Gebiete je nach Land und Gesetzgebung, Gebietseignung oder Zielsetzung als Schutzgebiete ausgewiesen werden können. Allein in Europa existieren hierzu über 100 verschiedene Kategorien. Zu den bekanntesten Schutzgebieten zählen die Nationalparke, Weltnatur- und Weltkulturerbestätten, Biosphärenreservate, Natura 2000 Gebiete, Naturparke, Geoparke, Naturschutzgebiete, Landschaftsschutzgebiete oder die kleinflächigen Naturdenkmale. Insgesamt ist annähernd jeder 5. Quadratmeter weltweit geschützt. Jedoch bildet das Wort „Schutz“ alleine schon längst nicht mehr die Realität ab.

Seit dem Paradigmenwechsel im Schutzgebietsmanagement in den letzten Jahrzehnten werden Schutzgebiete vermehrt als Lern-, Erfahrungs- und Experimentierräume verstanden und wahrgenommen. Die forschungsdominierten Biosphärenreservate der

frühen 1970er Jahre sind heute ganzheitliche und partizipative Lernorte (siehe dazu auch UNESCO 1996). Das erfordert von den AkteurInnen ein neues Verständnis wissenschaftlicher und bildungsorientierter Prozesse. Biosphärenreservate als Lernorte oder zumindest als wesentliche Teile von Lernregionen rücken damit auch in den Fokus aktueller politischer und wissenschaftlicher Diskussionen (siehe z.B. Kusova/Tesitel/Bartos 2008). Ähnliches gilt für die in Europa stark vertretene Kategorie der Natur- oder Regionalparke sowie für die stärker auf Prozessschutz ausgerichteten Nationalparke. Der Informations- und Bildungsauftrag stellt hier einen ganz wesentlichen Aspekt im Schutzgebietsmanagement dar. Auch bildet sich in neueren Schutzgebietskonzepten das Thema Nachhaltigkeit in zahlreichen Facetten ab. Ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Dimension sind integrativer Bestandteil einer nachhaltigen Entwicklung. Der Schutz der Natur wird der Regionalwirtschaft, der Kulturlandschaft, der Forschung oder der Bildung gleichgestellt. Gestärkt wurde dieser Paradigmenwechsel nicht zuletzt durch die Formulierung der „Sustainable Development Goals“ (kurz SDGs, dt. Ziele nachhaltiger Entwicklung) durch die Vereinten Nationen im Jahr 2015, und hier besonders des Zieles 4 „Quality Education“, und der UN Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2005-2014. Schutzgebieten kommt aber nicht nur eine

vermittelnde, sondern vermehrt eine entwickelnde Rolle zu. Sie können zum einen Wissen generieren (Wissenschaft und Forschung), zum anderen Wissen erhalten (Kultur- und Naturerbe), und nicht zuletzt dieses Wissen auch vermitteln (Bildung und Vermittlung). Das sog. „knowledge capital“ (siehe Huber et al. 2013) von Schutzgebieten kann daher enorm sein und bildet eine ausgezeichnete Basis für die Entwicklung authentischer Bildungsräume.

Biosphärenreservate, National- und Naturparke

Biosphärenreservate, National- und Naturparke repräsentieren lediglich drei der vielen vorhandenen Schutzgebietskategorien. Die Biosphärenreservate – in Österreich Biosphärenparks genannt – sind ein weltweites Konzept der UNESCO, das wie kaum eine andere Schutzgebietskategorie das Miteinander von Mensch und Natur in den Mittelpunkt stellt. Eines der drei Hauptziele betrifft die Aufgaben zur Bewusstseinsbildung, Umweltbildung und Forschung. Biosphärenparke besitzen eine Zonierung, in der verschiedene Arten von Aktivitäten erlaubt sind bzw. gefördert werden. So wird gewahrt, dass sich Umweltbildung in den hierfür am besten geeigneten Räumen abspielen kann.

National- und Naturparke sind Schutzgebietskategorien, denen internationale Standards der IUCN zu Grunde liegen sollten. Während erstere schwerpunktmäßig dem Schutz der Natur und deren Prozessdynamik gewidmet sind und ebenfalls eine Zonierung aufweisen, werden Naturparke auf Basis ihrer Einzigartigkeit und der Repräsentativität ihrer Kulturlandschaften als solche ausgezeichnet. Beide besitzen eine starke Bildungskomponente, die sich zwar inhaltlich, jedoch weniger methodisch unterscheidet.

Im Folgenden werden sieben Projekte vorgestellt und reflektiert, die in Biosphärenreservaten, National- oder Naturparks in Österreich, Tschechien und Georgien angesiedelt sind. Sie stehen für die

vielfältigen Ansätze und Methoden in der Erwachsenenbildung in und mit Schutzgebieten.¹

Biosphärenpark Nockberge – „Kooperation auf neuen Wegen“

Im Science_Link^{nockberge} Projekt arbeitet das Schutzgebietsmanagement des Kärntner Anteils des Biosphärenparks Salzburger Lungau und Kärntner Nockberge mit der Alpen-Adria Universität Klagenfurt (IUS – Institut für Unterricht und Schulentwicklung) auf „institutionalisierte“ Weise zusammen. Ziel der Zusammenarbeit ist es, eine Brücke zwischen der wissenschaftlichen Exzellenz einer Hochschule und den Alltagsproblemen ländlicher Regionen zu schlagen. Erhebliche Teile der Gebirgslandschaft der Nockberge liegen zwar über der Waldgrenze, aufgrund ihrer sanften Gebirgsformen (Nocken) sind sie nichtsdestotrotz als alpiner Lernraum hervorragend geeignet.

Das Besondere an der Kooperation mit der Universität Klagenfurt ist, dass einerseits Studierende die Möglichkeit zur wissenschaftlichen „Beackerung“ eines Praxisfeldes, andererseits der Region Zugang zu wissenschaftlichen Ressourcen geboten wird. Die Studierenden lernen dabei konkrete Problemstellungen kennen, lernen, mit unterschiedlichsten AkteurInnen zusammenzuarbeiten und zielgruppenspezifische Methoden einzusetzen. Der Biosphärenpark liefert technische, logistische und finanzielle Unterstützung, die Universität wissenschaftliche Expertise und Netzwerkzugang. Die Kooperation wird seit 2013 durch einen jährlich gemeinsam ausgearbeiteten Arbeitsplan und einen Tätigkeitsbericht gesteuert. Die technischen Hauptkomponenten einer NockoThek (Literaturdatensammlung) sowie eine Diplomarbetsbörse unterstützen die Studierenden bei der Suche nach Informationen über die Region Nockberge und über mögliche Bachelor-, Diplom-, Master- oder Doktoratsarbeitsthemen. Als Bindeglied ist eine Koordinatorin beauftragt. Ein Hauptaugenmerk wird auf die enge Vernetzung mit der regionalen Bevölkerung gelegt, die durch unterschiedliche Herangehensweisen erreicht werden

¹ Die in diesem Beitrag vorgestellten Schutzgebiete und deren Bildungsaktivitäten bilden lediglich einen kleinen Auszug der überaus zahlreichen Schutzgebietskategorien und entsprechenden Bildungsaktivitäten ab. Die ausgewählten Projekte selbst entstanden in Zusammenarbeit des E.C.O. Instituts für Ökologie mit den AkteurInnen des jeweiligen Schutzgebietsmanagements.

soll. Auffallend bei regionalen Bildungsprozessen ist, dass von außen in die Region hineingetragene Expertisen und Wahrnehmungen sich positiv auf die Wertschätzung des eigenen Umfeldes auszuwirken scheinen. So trägt der seit 2016 im Rahmen von Science_Link eingeführte Geo-Tag der Artenvielfalt als Element von Citizen Science (siehe Finke 2014) dazu bei, einen ungezwungenen Austausch mit beidseitigem Erkenntnisgewinn zwischen der Bevölkerung und den WissenschaftlerInnen herzustellen. Neben zahlreichen positiven Aspekten, auf die Science_Link verweisen kann, sind in den letzten fünf Jahren in der Zusammenarbeit zwischen Park und Uni-Studierenden auch einige praktische Probleme bezüglich Schwerpunktsetzungen, Zeitskalen oder Entscheidungs- und Planungsprozessen aufgetreten. Diese inter-institutionalen Herausforderungen wurden im Vorfeld nicht in diesem Ausmaß erwartet (siehe Zollner et al. 2017).

Naturparke Burgenland – „Naturpark als Werkstätte“

Das Burgenland besitzt sechs Naturparke, die sich in der ARGE Naturparke Burgenland zusammengeschlossen haben. Wie auch in anderen Naturparks in Österreich (von denen es derzeit insgesamt 48 gibt), ist die Umweltbildung für verschiedenste Zielgruppen wesentlich. Die Naturparke Burgenland sind dabei Musterbeispiele für die Implementierung des sogenannten „Naturpark-Schule Konzeptes“ des VNÖ (Verband der Naturparke Österreichs). Sie verfügen über sehr gut etablierte Bildungsprogramme, die Gästen und Einheimischen die Besonderheiten der Region auf interaktive Weise näherbringen.

Gemeinsam mit der ARGE wurden 2015 die sogenannten „Naturparkwerkstätten“ in jedem burgenländischen Naturpark durchgeführt. Ziel war die Erarbeitung von Strategien und Leitlinien u.a. für die Weiterentwicklung des Schwerpunktes Umweltbildung. Das Konzept beruht darauf, dass in attraktiven Locations und mit speziellen interaktiven Methoden unter Leitung externer BeraterInnen nicht nur Ergebnisse erarbeitet werden, sondern es auch spielerisch zu einem gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsaustausch über die Sektorengrenzen hinaus kommt. TeilnehmerInnen dieser „Naturparkwerkstätten“ sind üblicherweise MitarbeiterInnen

der Naturparke sowie wichtige AkteurInnen und Stakeholder der Region. Für die Entwicklung einer Region im Sinne einer umfassenden Nachhaltigkeit sind inter- und transdisziplinäre Ansätze essentiell, weil sie im gemeinsamen Diskurs zu höherwertigen Lösungen befähigen und einen Erkenntniszuwachs generieren. Die TeilnehmerInnen lernen unterschiedliche Standpunkte und Fachgebiete kennen und können diese mit ihrem eigenen Wissen verknüpfen. Sie erkennen auch die Einordnung ihres Interessens- oder Themenfeldes in die übergeordnete Zielsetzung einer nachhaltigen Regionalentwicklung, was zur Akzeptanzsteigerung beitragen kann. Derartige Prozesse bergen natürlich auch die Gefahr von Konflikten, da spezifische Erwartungshaltungen und Zielsetzungen anderen Sektoren und Interessensgruppen explizit gemacht werden. Daher ist das Setting so aufgebaut, dass eine stufenweise Annäherung beginnend von der gemeinsamen Vision über die Leitbilder, Ziele bis hin zu den konkreten Maßnahmen erfolgt.

Als Anbieter mit dem größten Flächenausmaß an explizit für die Umweltbildung ausgewiesenen Lern- und Experimentierräumen in Österreich tragen Naturparke jedenfalls maßgeblich zur angewandten Bildung bei. Eine Problemlage in Österreichs Naturparks wird durch zunehmende Ressourceneinsparungen geschaffen, was sich langfristig auch negativ auf die Bildungskulisse auswirken könnte.

Naturpark Pöllauer Tal – „Hirschbirn hirsch'n“

Der Naturpark Pöllauer Tal in der Steiermark besteht seit 1983 und umfasst verschiedene Landschaftstypen wie Wald, Siedlungsraum und vor allem hochwertige Kulturlandschaften. Die traditionell bewirtschafteten Streuobstwiesen sind eine Besonderheit. Die alte Birnensorte „Pöllauer Hirschbirne“ (geschützte Ursprungsbezeichnung, kurz g.U.) wird traditionell auf lichten Streuobstwiesen angebaut, die Bäume werden bis zu 20 Jahre alt und prägen das Landschaftsbild und die Region schon seit Jahrhunderten.

Ziele des Projektes „Hirschbirn hirsch'n“ sind die Inwertsetzung und die Vermittlung der „Pöllauer Hirschbirne“ (g.U.) sowie die Steigerung deren Bekanntheit. Die Region beheimatet Betriebe, deren

Abb. 1: Beispiele für Bildungsformate in Schutzgebieten



Quelle: E.C.O. Institut für Ökologie

Produkte wie Dörrobirnen, Hirschbirnengelee und -schnaps vor allem Erwachsene ansprechen. Im Pöllauer Tal hat man sich für eine neue Art des Themenweges entschieden. Die Information wird, ebenso wie bei „klassischen“ Themenwegen, mittels Stationen und interaktiven Elementen vermittelt, zusätzlich wurde aber besonderes Augenmerk auf Synergien und die persönliche Betreuung durch regionale ErzeugerInnen bzw. VerarbeiterInnen der Hirschbirne gelegt. Dies führte zur Konzeption sogenannter „Themeninseln“. Diese Themeninseln sind einheitlich gestaltet, d.h. in einem gemeinsamen

Erscheinungsbild und Design. Zudem sind sie an Standorten platziert, an denen Produkte aus der Pöllauer Hirschbirne hergestellt werden. So können die Informationen mit persönlichem Kontakt gekoppelt werden. Jede Station wird von einem „Stationspaten“ bzw. einer „Stationspatin“ persönlich betreut und bietet die Möglichkeit einer Führung bzw. eines interaktiven Programms.

Durch aktives Lernen und persönlichen Kontakt treffen BesucherInnen so auf die Menschen hinter der Hirschbirne bzw. auf die ErzeugerInnen der

daraus hergestellten Produkte. Der persönliche Kontakt ermöglicht neben der Informationsweitergabe aus erster Hand emotionales Lernen und bleibende Eindrücke.

Nationalpark Tusheti in Georgien – „Angewandte Weiterbildung oberhalb der Waldgrenze“

Shenako ist eine bäuerliche Kleinsiedlung auf rund 2000 Meter Seehöhe im zentralen Kaukasusmassiv Georgiens an der Grenze zu Russland. Die im Nationalpark Tusheti gelegene Siedlung kann auf eine jahrhundertealte Tradition der Landbewirtschaftung zurückgreifen, die jedoch im Zuge des kommunistischen Sowjetregimes großteils „verlernt“ wurde. Die derzeitige Art der Beweidung ist gekennzeichnet durch eine unkontrollierte und nicht mehr tragfähige Bestoßung der Weideflächen, was zu massiven Erosionsschäden geführt hat. Im Zuge eines von externen BeraterInnen abgehaltenen Seminars wurden Prinzipien des „rotational grazings“, einer Art der Weidewirtschaft und deren praktische Umsetzung, vermittelt und mit den LandwirtInnen beispielhaft umgesetzt. Neben der Projektinitiierung ist die Rolle der Schutzgebietsleitung dabei jene des Multiplikators. Die landwirtschaftliche Weiterbildung in Georgien kann nicht mit jener Österreichs verglichen werden, weshalb Schutzgebiete – oft unter Zuhilfenahme internationaler Entwicklungsgelder – Bildungsmaßnahmen anbieten. Bildung im Kontext ehemals kommunistisch geprägter Länder ist mit besonderen Herausforderungen verbunden: Neben den Sprachbarrieren (kaum Englischkenntnisse) sind es vor allem kulturelle und gesellschaftliche Gewohnheiten und Normen. Vor interaktiven Methoden wird oft Zurückhaltung geübt, Hierarchien sind stark ausgeprägt, das „Expertentum von außen“ wird möglicherweise zu wenig kritisch reflektiert. Praktische, „angreifbare“ Ansätze werden gerne aufgenommen und durch die vorhandene Kunst der Improvisation und Anpassung aufgewertet. Die aus westeuropäischer Sicht vielleicht nicht immer nachvollziehbare Trägheit, sich aus der „Komfortzone“ althergebrachter, nicht nachhaltiger Handlungen nur schwer herauszulösen, kann oft nur durch gezielte Intervention durchbrochen werden. Dabei wird auf wissenschaftliche Ausführungen weitgehend verzichtet, sondern

von Beginn an werden konkrete Vorschläge ausprobiert (trial and error) und solange adaptiert, bis ein gemeinschaftliches Aha-Ergebnis vorliegt. Zu beachten gilt, dass westeuropäische Ansätze im Bildungsbereich sich sehr sensibel den Gegebenheiten vor Ort anpassen müssen.

Nationalpark Krkonoše/Riesengebirge und Biosphärenpark Nockberge – „ExpertInnenaustausch advanced“

Der Biosphärenpark Nockberge stellt, wie es für diese Schutzgebietskategorie vorgesehen ist, die Förderung einer traditionellen und möglichst naturverträglichen Bewirtschaftung in den Vordergrund. Eigene Projekte zur Förderung bzw. zur Wiederbelebung alter Sorten und Bewirtschaftungsformen werden laufend durchgeführt und sorgen für eine größere Wertschöpfung sowohl innerhalb als auch außerhalb der Region des Biosphärenparks. Viele Schutzgebiete in Europa stehen vor ähnlichen Aufgaben und Herausforderungen, ein Austausch zu einzelnen Themen oder Projekten findet allerdings nur selten statt. Der Nationalpark Krkonoše in Tschechien, dt. Riesengebirge, beheimatet große Flächen sogenannter „Borstgrasrasen“, die durch extensive Beweidung entstanden sind.

Um die Erfahrungen und Herausforderungen in Zusammenhang mit der Erhaltung und der Förderung von Borstgrasrasen auszutauschen, besuchten mehrere ExpertInnen aus dem tschechischen Nationalpark den Biosphärenpark Nockberge. Dabei wurden sie von einem Botanik-Experten begleitet. Exkursionen zu typischen Standorten von Borstgrasrasen standen ebenso am Programm wie ExpertInnentreffen mit MitarbeiterInnen des Biosphärenparks. Dabei lernten die TeilnehmerInnen insbesondere die Maßgeblichkeit der Bodenbedingungen sowie unterschiedlicher Beweidungsarten für die Vegetationsentwicklung kennen. Die sehr knappen Budgets der meisten Schutzgebiete lassen solche Lernreisen eher selten zu, was eine regelmäßige Durchführung eines Austausches deutlich erschwert. Für einen Erkenntniszugewinn wäre ein regelmäßiger Austausch auf unterschiedlichsten Gebieten aber überaus sinnvoll, vor allem innerhalb gleicher Schutzgebietskategorien und zwischen mehreren Staaten, die meist unterschiedliche Ansätze und Möglichkeiten aufweisen.

Nationalpark Hohe Tauern Kärnten – „ein ‚univerzoom‘ mit Perspektivenvielfalt“

Der Nationalpark Hohe Tauern ist der größte und älteste Nationalpark in Österreich. Er teilt sich auf die Bundesländer Salzburg, Tirol und Kärnten auf. Der Kärntner Teil umfasst bekannte BesucherInnenattraktionen wie etwa die Kaiser-Franz-Josephs-Höhe oder auch die Pasterze, Österreichs bekanntesten Gletscher. In Mallnitz, einer der fünf Gemeinden des Nationalparks, befindet sich seit mehreren Jahren ein BesucherInnenzentrum, das bereits zwei Ausstellungen beheimatete und mehrere Seminarräume anbietet.

Der thematische Fokus der jüngsten Ausstellung und dreier rangerlabs (Werkstätten für BesucherInnenprogramme) sollte auf dem Nationalpark und der Talschaft rund um Mallnitz liegen. Vor allem Familien sind die Zielgruppe eines solchen Angebotes. So sind in der Ausstellung eigens Stationen für Kinder vorhanden; die Themen und Informationen sind aber vorwiegend für Erwachsene aufbereitet, was zu einer guten Aufteilung zwischen den Altersgruppen führt. Während sich Kinder und Jugendliche mit den interaktiven Stationen rund um Tierkinder und interaktive Smartphones beschäftigen, erhalten Erwachsene tiefergehende Informationen zum Nationalpark und dessen Besonderheiten. Vor allem das Design, aber auch die pädagogischen Inhalte konnten so für die Zielgruppe der Erwachsenen gestaltet werden und lassen die Ausstellung auch für wiederkehrende BesucherInnen attraktiv erscheinen. Häufig wurde dabei ein für Erwachsene mittlerweile eher untypischer Perspektivenwechsel eingebaut, der die eigenen Ansprüche zurücknimmt und Raum für Natur und Wildnis lässt. Dies führt zu einem nachhaltigen Umdenken im Umgang mit der Natur und im Verhalten innerhalb des Schutzgebietes. Wichtig und herausfordernd ist bei einem solchen Vorhaben immer, die richtige Mischung aus zielgruppen- und bedürfnisorientierten Inhalten zu finden.

Conclusio und Ausblick

Schutzgebiete stellen auf Grund ihrer Beschaffenheit sowie der zugrunde liegenden Philosophie attraktive Lernräume für verschiedenste Zielgruppen, vor allem auch Erwachsene, dar. Da sie als schöne und wertvolle Räume nationaler und internationaler Bedeutung quasi von Amts wegen zertifiziert werden, laden sie auf unvergleichliche Art zum Experimentieren, Erleben und Erfahren ein. Meist stellen die Bildungsangebote von Schutzgebieten außergewöhnliche und moderne, überwiegend außerschulische Beispiele dar, die sich mit Themen der Naturwissenschaft und der Nachhaltigkeit beschäftigen. Dabei kommen umfassende, zumeist praxisbezogene Vermittlungsansätze zum Einsatz, bei denen das Lernen mit Kopf, Herz und Hand, wie von Pestalozzi bereits vor über 150 Jahren propagiert, im Vordergrund steht. Darüber hinaus nehmen Schutzgebiete als Träger, Produzenten und Nutzer von Nachhaltigkeitswissen (siehe Jungmeier et al. i.E.) eine Sonderstellung ein, da sie ähnlich dem Prinzip einer Wertschöpfungskette auf eine lange, aufeinander aufbauende „Vermittlungskette“ verweisen können. Dabei wird Wissen generiert, aufbereitet, bewahrt und vermittelt.

Und was bringt die Zukunft? Viele Untersuchungen beschäftigten sich bereits mit dieser Frage. Sigrun Lange und Michael Jungmeier (2014) stellen in ihrer Publikation „Parks 3.0 – Protected Areas for the next society“ neben weiteren auch folgende Hypothese auf: *„Even more than today, the society of the future will need places for reflection, inspiration and recreation. Parks 3.0 are spaces that inspire thoughts about the future“* (Lange/Jungmeier 2014, S. 35). Das „Kooperationsfeld“ Schutzgebiete und Bildung könnte für das gemeinsame Miteinander von Mensch und Natur und somit für eine nachhaltige Entwicklung unserer Welt zukünftig noch entscheidender werden.

Literatur

Dudley, Nigel (Hrsg.) (2008): Guidelines for Applying Protected Area Management Categories. Gland, Schweiz: IUCN. Online im Internet: <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/PAPS-016.pdf> [Stand: 2018-10-22].

Finke, Peter (2014): Citizen Science: Das unterschätzte Wissen der Laien. München.

Huber, Michael/Jungmeier, Michael/Lange, Sigrun/Chaudary, Sunita (2013): Knowledge, parks and cultures. Transcultural Exchange of Knowledge in Protected Areas: Case Studies from Nepal and Austria. Klagenfurt.

Jungmeier, Michael/Huber, Michael/Zollner, Daniel/Egner, Heike (i.E.): Zur Vermessung von Wissenslandschaften: Regionen als Träger, Produzenten und Nutzer von Nachhaltigkeitswissen – das Beispiel Biosphärenpark Salzburger Lungau und Kärntner Nockberge. Mitteilungen der Österr. Geograph. Gesellschaft.

Kusova, Drahomira/Tesitel, Jan/Bartos, Michael (2008): Biosphere reserves – learning sites of sustainable development? In: Silva Gabreta 14(3), S. 221-234.

Lange, Sigrun/Jungmeier, Michael (2014): PARKS 3.0 – Protected Areas for the next Society. Klagenfurt.

UNESCO (1996): Biosphere Reserves - The Seville Strategy and the Statutory Framework of the World Network. Online im Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001038/103849e.pdf> [Stand: 2018-10-22].

Zollner, Daniel/Falkner, Julia/Egner, Heike/Jungmeier, Michael (2017): Best practice Science_Linknockberge? Benefits and challenges of five years of co-operation between biosphere reserve and university. In: Conference Volume of the 6th Symposium for Research in Protected Areas; 2 to 3 November 2017, Salzburg.



Foto: Helge Bauer

Anna Kovarovics

kovarovics@e-c-o.at
www.e-c-o.at
+43 (0) 463/504 144-34

Anna Kovarovics studierte Landschaftsplanung und Landschaftspflege an der Universität für Bodenkultur in Wien. Sie ist seit 2012 bei E.C.O. Institut für Ökologie beschäftigt und leitet den Fachbereich Kommunikation, der sich darauf spezialisiert hat, komplexe wissenschaftliche Fragestellungen verständlich und anschaulich aufzubereiten. Themenwege, Infopoints oder Ausstellungen sind dabei zentrale Instrumente.



Foto: Helge Bauer

Daniel Zollner

zollner@e-c-o.at
www.e-c-o.at
+43 (0) 463/504 144-23

Daniel Zollner studierte Landschaftsplanung an der Universität für Bodenkultur in Wien und an der University of Bangor/Wales. Er arbeitet seit 2001 bei E.C.O. Institut für Ökologie in Klagenfurt und leitet den Fachbereich Nachhaltigkeit. Dabei sind die partizipative Entwicklung von Modellregionen für nachhaltige Entwicklung (Biosphärenparke, Naturparke etc.) sowie die Bildung für nachhaltige Entwicklung zwei zentrale Themenfelder.

Nature Reserves as Innovative Spaces for Learning and Experiencing

Forays through practice

Abstract

This article invites the reader to foray through nature reserves in Austria, the Czech Republic and Georgia, which are increasingly perceived as spaces for learning, experiencing and experimenting and exploited as such. Organised for schoolchildren, young people and adults, the educational offerings in these nature reserves deal with the topics of natural science, environmental education and sustainability and facilitate active, emotional learning. Practice-based and often unusual approaches to communicating ideas are employed and the nature reserves are perceived as providers, producers and users of sustainable knowledge. The article presents and reflects on a cooperation project in the Nockberge Biosphere Reserve, the nature reserve workshops (Naturparkwerkstätte) in the six nature reserves in Burgenland, the “Hirschbirn hirsch’n” path in Pöllauer Tal Nature Reserve, a cooperation project in Tusheti National Park in Georgia, the exchange of knowledge between a Czech national park and an Austrian biosphere reserve and the new “univerzoom” educational exhibition at the park centre in Hohe Tauern National Park in Carinthia. All these projects have one thing in common: they generate, preserve and impart knowledge. (Ed.)

Den Lernraum neu denken

Das „Haus des Lernens“ an der TU Kaiserslautern als theatraler Wissens- und Interaktionsraum

Dorit Günther

Günther, Dorit (2019): Den Lernraum neu denken. Das „Haus des Lernens“ an der TU Kaiserslautern als theatraler Wissens- und Interaktionsraum.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lernraumforschung, Wissensraum, Theater, Bühnenpraxis, Selbstlernen, Raumverständnis, Sozialraum, Hochschule, Science Slam, Ausstellung

Kurzzusammenfassung

Die Lernräume an (deutschen) Bildungseinrichtungen sind sowohl in der Architektur und Innenausstattung als auch in der Nutzung traditionellen schulischen Mustern verhaftet und bieten wenig (Spiel-)Raum für innovative Settings. Das geplante „Haus des Lernens“ am Campus der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) will hier neue Wege gehen: Die Akteurinnen und Akteure sollen auf innovative Weise zu andersartigen Lernaktivitäten angeregt werden; ein Bereich soll als „theatraler“ Raum für Interaktion und Performance dienen. Ziel ist es, den (hochschulischen) Lernraum zu einem partizipativen Spielraum zu erweitern, in dem Möglichkeiten gegeben sind für Imagination und Querdenken, für das Erkennen und Aushalten von Ambivalenzen und Brüchen hin zu einem produktiven Erleben und Verhandeln von Mehrstimmigkeit, was die persönlichen Kompetenzen für lebenslanges Lernen stärkt. Exemplarisch werden im Beitrag die Formate „Science Slam“ und „Die Ausstellung als Drama“ besprochen, um zu zeigen, wie die Raumarchitektur in informellen Settings der Erwachsenenbildung auf (lern-)aktivierende Weise inszeniert werden kann. (Red.)

Den Lernraum neu denken

Das „Haus des Lernens“ an der TU Kaiserslautern als theatraler Wissens- und Interaktionsraum

Dorit Günther

Welchen Mehrwert hat es, Aspekte des Inszenierens von Performances und Ausstellungen auf die Lernraumgestaltungen in der Erwachsenenbildung zu übertragen? Zum einen erweitern die Impulse aus der Bühnen- und Ausstellungspraxis das didaktische und gestalterische Methodenrepertoire. Zum anderen wird eine Verschiebung und Flexibilisierung der räumlichen Funktionszuschreibungen und Verhaltensmuster sichtbar, was die Rezeptions- und Interaktionsweisen der Akteurinnen und Akteure weitet und ungewöhnliche Formen des lebenslangen Lernens ermöglicht.

Der geplante Neubau eines „Hauses des Lernens“ am Campus der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) will innovative Räume und Interaktionsformen in pädagogischen Kontexten erschließen¹.

Die Akteurinnen und Akteure sollen darin auf innovative Weise zu andersartigen Lernaktivitäten angeregt werden – anders, als sie es üblicherweise in (hoch-)schulischen Kontexten gewohnt sind. Folgend auf raumsoziologischen Überlegungen stehen dabei das Gestalten und Bespielen der Innenräume im Zentrum. Ein Bereich soll als „theatraler“ Raum für Interaktion und Performance angeboten werden.

Relationales Raumverständnis: der Sozialraum als Orts- und Gefühlsraum

Ausgehend von einem relationalen Raumverständnis nach Martina Löw (*„Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“*; Löw 2001, S. 271), wird ein Lernraum im geplanten „Haus des Lernens“ als „Sozialraum“ betrachtet: Der Raum ist ein Ergebnis sozialer Prozesse und Atmosphären. Dabei sind nach Maria Stimm zwei Ebenen zu unterscheiden: Der „Ortsraum“ wird verstanden als *„eine territoriale, örtliche Zuschreibung im mathematischen, geographischen [...] oder physikalischen Sinn“* (Stimm 2016,

¹ Die Planung des Neubaus wird vom BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ (das am Distance and Independent Studies Center (DISC) der TUK angesiedelt ist, mit FKZ 01PL16085) konzeptionell und wissenschaftlich begleitet. Kooperationspartner ist der Fachbereich Architektur der TUK: Das architektonische Konzept für das „Haus des Lernens“ wurde im Sommer 2018 im Rahmen eines Entwurfsseminars konkretisiert. Der nächste Schritt ist die Ausarbeitung eines Konzepts zur pädagogischen und innenarchitektonischen Gestaltung und Bespielung von Lern- und Interaktionsräumen. Zudem startet zeitnah eine Fundraisingkampagne seitens der TUK.

S. 80). Die zweite Ebene ist der „Gefühlsraum“, den jedes Individuum anders erlebt, indem es Atmosphären und Stimmungen im affektiven Betroffensein leiblich spürt, wobei die Gefühle „räumlich ortlos“ (ebd., S. 83) bleiben. In diesem Sinne entsteht ein individueller Raum, der jeweils erlebt, gefühlt und gestaltet wird. Für die Konstitution dieses Gefühlsraumes ist die individuelle sinnliche Wahrnehmung ausschlaggebend, die selektiv und von Erfahrungswerten geprägt ist. So heften sich Erinnerungen an Räume und das dort Erlebte wird beim erneuten Betreten eines gleichen oder ähnlichen Raums wachgerufen (vgl. ebd., S. 75 u. S. 83).

Umdenken der Lernräume: Prägung aus der Lernbiografie flexibilisieren

Wie sich ein Mensch in einem Raum verhält, ist eng verbunden mit seiner Erinnerung an frühere Raumerlebnisse: Eine prägende Erfahrung in der Lernbiografie ist das schulische Klassenzimmer mit einer Lehrperson im Frontalunterricht. Hierbei entsteht meist wenig Raum für die Entfaltung eigener Ideen und das kritische Diskutieren der Inhalte.

In Settings der Hochschule und Erwachsenenbildung sind erwachsene Lernende gegenteilig damit konfrontiert, die persönliche (Weiter-)Qualifizierung eigenständig zu steuern und dafür auch Räume für informelles Lernen zu nutzen. Zudem gewinnen der fachliche Austausch, das gemeinsame Lernen mit Peers sowie das Präsentieren und Diskutieren der eigenen Gedanken an Bedeutung. Hierfür braucht es spezielle Räume, die durch ihren Angebotscharakter diese Kommunikationsformen unterstützen. Sichtet man jedoch das Raumangebot an (deutschen) Bildungseinrichtungen, ist feststellbar, dass die Lernräume sowohl in der Architektur und Innenausstattung als auch in der Nutzung traditionellen schulischen Mustern verhaftet sind und wenig (Spiel-)Raum für innovative Settings besteht.

Kaiserslauterer „Haus des Lernens“

Ungewohnte Raumdesigns und Bespielungskonzepte

An diesem Punkt setzt das Vorhaben an: Es sollen ungewohnte Raumdesigns und Bespielungskonzepte entwickelt werden, die altbekannte Lernraumnutzungsmuster auflösen und neue Impulse setzen. Eine Herausforderung besteht darin, die Nutzen dazu zu bringen, den Angebotscharakter der neuen Lernräume zu verstehen und deren Potenzial auszuschöpfen. Zur Innovationsscheuheit sei ein Beispiel aus der Lernraumforschung genannt: Im „LearnerLab“ an der Hochschule der Medien Stuttgart beobachteten die Forschenden, dass die Studierenden beim Antreffen von Tisch-Stuhl-Arrangements in einem frei nutzbaren Lernraum zunächst Hemmungen haben, die vorgefundenen Strukturen trotz deren Flexibilität bedarfsgerecht zu verändern. Aktiver gehen die Studierenden mit dem Mobiliar um, wenn es als unaufgeräumt wahrgenommen wird, was Aufforderungscharakter hat. Ein komplett strukturloser Raum stellt hingegen eine Überforderung dar: *„Eine vorgegebene Struktur zu verändern, scheint einfacher zu sein, als selbst eine Struktur zu entwickeln“* (Stang/Strahl 2016, S. 181). Dieser problembehaftete Umgang mit dem Lernraum als Frei- und Spielraum zeigt, wie stark die Raumnutzenden von ihrer Erfahrung mit unflexiblen (hoch-)schulischen Räumen eingeschränkt werden (vgl. ebd.).

Akteurinnen und Akteure

Das „Haus des Lernens“ wird für eine heterogene Zielgruppe konzipiert. Die Besonderheit soll sein, dass dort (didaktische) Praktiken und Inhalte aus der Hochschule und Erwachsenenbildung verschmelzen, da sich hier Präsenzstudierende in grundständigen Studiengängen und Fernstudierende in postgradualen Studiengängen begegnen². Zudem ist zu erwarten, dass sich die grundständigen und postgradualen Studiengänge künftig konzeptionell und inhaltlich

² Während es sich bei den Präsenzstudierenden vornehmlich um „Twens“ mit ähnlicher Prägung durch die kürzlich absolvierte Schulzeit handelt, weisen die Fernstudierenden ein heterogenes Profil auf mit einem Altersspektrum von Ende zwanzig bis Ende fünfzig. Sie bringen Berufserfahrung aus den unterschiedlichsten Bereichen mit und durchlaufen das Studium häufig zur beruflichen Höherqualifizierung oder Umorientierung. Die Fernstudierenden kommen ein bis zwei Mal im Semester für Workshops nach Kaiserslautern und haben somit die Möglichkeit, im geplanten „Haus des Lernens“ auf die anderen Akteurinnen und Akteure zu treffen. Dazu gehören auch die GastgeberInnen: die WissenschaftlerInnen des DISCs und des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung. Sie begleiten und beforschen die dortigen Lehr-Lern-Aktivitäten.

annähern werden. Für die postgradualen Fernstudiengänge des Distance and Independent Studies Centers (DISC) ist charakteristisch, dass sie neben der hochschulischen Verankerung in ausgeprägtem Maße auf die berufliche Praxis Bezug nehmen. Zu den Lernzielen gehört neben dem fachlichen auch ein methodischer Kompetenzerwerb, der in formellen und informellen Settings erfolgt. Dies steht im Einklang mit dem Erwachsenenbildungsverständnis, wie es auch die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) praktiziert. Darin genannte Ziele wie Persönlichkeitsentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit (siehe wba 2017) werden auch in grundständigen Studiengängen immer mehr an Bedeutung gewinnen. So möchte das „Haus des Lernens“ erwachsene Lernende in jeder Phase darin stärken, die lebenslange Lern- und Berufsbiografie kompetent zu managen. Was alle Studierenden schon jetzt gemeinsam haben, ist die Notwendigkeit und (meist) Motivation, sich studien- und berufsbezogene Kompetenzen wie kritische Meinungsbildung und (Selbst-)Reflexion, Zeit- und Selbstmanagement, Lern-, Präsentations- und Kreativitätstechniken anzueignen.

Theatrale Lernlandschaft

Das Ziel ist, im „Haus des Lernens“ eine „theatrale Lernlandschaft“ zu kreieren, die von den Akteurinnen und Akteuren so bespielt wird, dass Impulse aus hochschulfernen Erfahrungswelten aktiviert und nutzbar gemacht werden. Als Beispiel für das Zusammendenken von Raumbetrachtung und Bildungsimpulsen wird im Folgenden das Veranstaltungsformat „Science Slam“ vorgestellt, das Strukturbrüche fruchtbar macht. Ansatzpunkt ist, räumliche Verschiebungen vorzunehmen, damit Verhaltensmuster in einen neuen Kontext zu setzen und somit für die Akteurinnen und Akteure neue Perspektiven zu eröffnen. Darauf folgt als zweites Beispiel eine Betrachtung von „Performance“ in musealen Ausstellungen. Damit sollen Rezeptionsgewohnheiten und Handlungsmuster aus einem künstlerischen in einen hochschulischen Kontext „verpflanzt“ werden.

Science Slam als wissenschaftliches Veranstaltungsformat

Seit etwa zehn Jahren wird das Veranstaltungsformat „Science Slam“ an europäischen Hochschulen

praktiziert. *„Der Science Slam ist ein Wettbewerbsformat, bei dem WissenschaftlerInnen dazu aufgefordert sind, eigene Forschungsergebnisse und Forschungsthemen in zehn Minuten auf der Bühne zu präsentieren und sich dabei der direkten Meinungsrückmeldung des Publikums zu stellen“* (Stimm 2016, S. 77). Das Format ist eine Adaption des Formats „Poetry Slam“, das in den 1980er Jahren in amerikanischen Jazz-Bars entstand und sich weltweit verbreitete. Beim Science Slam werden die Regeln und die räumliche Atmosphäre einer Bar (als Ort für Kunst und Freizeitvergnügen) übernommen. Eine besondere Herausforderung ist es, die wissenschaftlichen Inhalte mit mündlicher Vortragskunst und einer Visualisierung zu kombinieren. Der Slam hat Inszenierungscharakter: Die Ästhetik des Performativen entsteht durch die leibliche Kopräsenz zwischen den Slammenden und den ZuschauerInnen (vgl. ebd., S. 77). Dabei aktiviert der räumliche Rahmen bestimmte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster: Findet der Science Slam in einer überraschenden oder symbolträchtigen Location (z.B. einer Kunststätte) statt, wird die gewohnte Verortung von Wissenschaft aufgebrochen und die Verknüpfung von bestimmten sozialen Praktiken zu bestimmten Räumen wird hinterfragt, gar aufgelöst. Der im Science Slam stattfindende räumliche Verschiebungsprozess führt bei den Teilnehmenden also zu einem Durchbrechen von Verhaltensregeln und Funktionszuschreibungen. Damit entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den erwarteten und genutzten Räumlichkeiten, wobei die Teilnehmenden zur Lösung oftmals auf Verhaltensregeln zurückgreifen, die sie aus diesen Räumlichkeiten kennen, also z.B. auf die Slam-Kultur von Poetry Slams.

Beim Science Slam überlagert sich für die Teilnehmenden die hochschulische Lernkultur mit der Erlebniskultur künstlerischer Aufführungen. Das Wahrnehmen solch eines „Da-Zwischens“ eröffnet besondere (Selbst-)Reflexionsprozesse: *„Durch die Erfahrung von Widerständigkeit, Neugierde und Experimentierfreudigkeit während des Science Slams lässt der Zwischenraum Konfrontationen sichtbar werden, die [Teilnehmende] dazu anregen, den Standpunkt zu ändern, loszulassen, irritiert zu sein“* (ebd., S. 85). Dies passt zu dem Anspruch, in den Besuchenden Perspektivenwechsel anzustoßen, den das „Haus des Lernens“ einlösen möchte.

Haus des Lernens als multifunktionale „Location“

Plant man die Durchführung von Science Slams im „Haus des Lernens“, so ist ein räumlicher Rahmen zu schaffen, der die Kunstatmosphäre und die zugehörigen sozialen Praktiken bei den Teilnehmenden wachruft. Eine Herausforderung ist, dass der Neubau auf keine Nutzungsgeschichte als künstlerische Location zurückgreifen kann. Es kann jedoch als Chance gesehen werden, dass die Nutzenden als Gestaltende angesprochen werden und somit ihre eigenen Darbietungs- und Rezeptionspraktiken erproben und etablieren. Um den Charakter als multifunktionalen und transdisziplinären Darbietungs- und Begegnungsort zu stärken und das „Haus des Lernens“ für andere Kontexte zu öffnen, können ferner externe KünstlerInnen und Shows in diese Location eingeladen werden. Damit ein Bereich auf die hier vorgeschlagene Weise bespielt werden kann, muss die Architektur entsprechende räumliche Strukturen wie Bühne und Auditorium vorsehen.

Inszenierung und Theatralität im Wissensraum

Inszenierung bringt „Etwas“ zur Erscheinung und ist mit einem schöpferischen Potenzial verbunden. Dies umfasst Inszenierungen von Personen, Texten, anderen Medien sowie von Atmosphären. Die Inszenierungsformen äußern sich in theatralen Praktiken; damit wird Theatralität hier als Folge von Inszenierungsprozessen verstanden. Wissen und Inszenierung hängen insofern zusammen, als Inszenierung mit zur Produktion, Darstellung und Vermittlung von Wissen beiträgt (vgl. Schepers 2008, S. 11f.). Um die Impulse aus der Bühnen- und Ausstellungspraxis für die Hochschul- und Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen, soll das „Haus des Lernens“ als theatraler Wissens- und Interaktionsraum verstanden und genutzt werden, in dem neben dem Ortsraum auch der individuell kreierte Gefühlsraum bedeutsam ist.

Lernlandschaft als (theatraler) Erlebnisraum

Für informelles Lernen ist ein Bereich unter dem Titel „Lernlandschaft“ vorgesehen, der als Erlebnisraum Aktivitäten wie „treffen, erleben und reflektieren“

umfasst. Um den Besuchenden Inhalte anzubieten und Anstöße zur Selbstreflexion in Eigenregie oder zum Interagieren mit anderen zu geben, werden von den Gestaltenden Impulse aus der Museumsarchitektur und -didaktik aufgegriffen, um den Raum mit einer Ausstellung (mit Stationen bzw. Ständen und Exponaten) rund um „lebenslanges Lernen“ zu bestücken. Das Rezipieren einer künstlerischen Ausstellung oder einer Produktschau auf Messen ist den Studierenden nicht neu, sie können also an vorhandene Kompetenzen anknüpfen. Eine erste Überraschung über das Antreffen von Unerwartetem am Campus ist jedoch gewünscht und flexibilisiert die sozialen Praktiken.

Durch Selbstbewegung mitmachen in der „Ausstellung als Drama“

Interessant für das Anwendungsfeld „Haus des Lernens“ sind vor allem Performances, bei denen die Zuschauenden zum Mitmachen angeregt werden, wobei oftmals die Trennung zwischen Bühnenraum und Auditorium aufgelöst wird. Im Gegensatz zu einer Theateraufführung (die als wiederaufführbare Produktion geplant ist) ist eine Performance ein einmaliges, nicht wiederholbares Ereignis (vgl. Hanak-Lettner 2011, S. 193). Laut Werner Hanak-Lettner ist eine Ausstellung *„ein für eine bestimmte Zeit in einen Raum gestelltes Bedeutungssystem, das sich aus Dingen bzw. Medien zusammensetzt, die aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang herausgenommen wurden“* (ebd., S. 17). Dabei entfaltet sich die zugrundeliegende Erzählstruktur auf der Bühne des Ausstellungsraums als Drama zwischen den Besuchenden und den ausgestellten Dingen (vgl. ebd., S. 9). An diesem Ausstellungs-drama sind drei Komponenten beteiligt: *„die BesucherInnen, die in der Ausstellung die Handlung individuell vorantreiben; die Dinge, die in ihrer Ambivalenz zu hintergründigen Akteuren werden; die KuratorInnen, die in ihrer mächtigen Machtlosigkeit zwar ein Narrativ anbieten, die Letztfassung der Ausstellungserzählung aber den BesucherInnen überlassen müssen“* (ebd., S. 9).

Somit haben die Besuchenden durch ihre Selbstbewegung durch den Ausstellungsraum und die Fokussierung ihrer Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle in der individuell generierten Bedeutung. Die Besuchenden haben mit dieser

Freiheit der Bewegung und selektiven Rezeption die Verantwortung, die Erzählung der Ausstellung selbst für sich zu entwickeln. In diesem Spielraum entwickelt jede Person ihre eigene Version, je nach persönlichem Background und Interesse (vgl. ebd., S. 22). Dabei können die KuratorInnen durch eine bestimmte Inszenierung der Exponate versuchen, den Gang und die Aufmerksamkeit der Besuchenden zu beeinflussen. Sie verfügen über Techniken, narrative Muster (z.B. chronologisch, thematisch, synchronoptisch, synergetisch, exemplarisch oder pointiert) in räumliche Anordnungen zu übertragen (vgl. Günther 2017, S. 125f.), sind also unsichtbare Mitspielende.

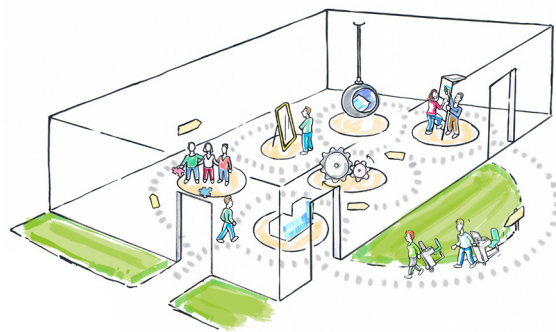
Kollaborative Ausstellung mit virtuellen Komponenten

Um die Lerninhalte anregungsreich zu inszenieren und die Besuchenden zu AkteurInnen zu machen, soll die Lernlandschaft im geplanten „Haus des Lernens“ die Form einer künstlerischen Ausstellung annehmen. Vom „Servieren“ eines abgeschlossenen und „unfehlbaren“ Wissensfundus wird Abstand genommen, vielmehr soll in den Lernenden ein kritischer Reflexionsprozess angestoßen werden, indem Wissensbausteine theatral arrangiert und von dem/der BesucherIn mit der eigenen Bewegung durch den Raum zu einer individuellen Narration zusammengesetzt werden. Dabei ist der inszenierte Raum eine Mischung aus Bühne und Zuschauerraum, wo die BesucherInnen auf Exponate treffen, mit ihnen in einen (inneren) Dialog treten und auch mit anderen AkteurInnen ins Gespräch kommen. Sie erwecken das von den Kuratierenden angebotene Narrativ zum Leben und dürfen es auch hinterfragen. Diese (sinn-)suchende Bewegung durch den Ausstellungsraum ist vergleichbar mit einer Schatzsuche. Hierbei kann an das bei Studierenden beliebte Spielformat des „Escape rooms“ angeknüpft werden. Übergänge in virtuelle Lernwelten können stellenweise durch angebrachte QR-Codes und eine entsprechende App geschaffen werden, was die Studierenden vom „Geocaching“ kennen.

Wichtig ist weiterhin, dass die Studierenden das Narrativ mit eigenem Input weitererzählen können. Auch sollen Räume als Kreativwerkstatt offengehalten, mit Material ausgestattet und von qualifizierten TrainerInnen begleitet werden, so dass

beispielsweise die Kreativitätstechnik „Walt Disney Methode“ angewendet werden kann: Nutzende schaffen sich für die drei Phasen in einem Ideenentwicklungsprozess die passenden Räume: zuerst einen Traum-Raum, dann einen Realisten-Raum, dann einen Kritiker-Raum. Erfahrungswerte zeigen, dass die persönliche Raumgestaltung bereits Teil des Kreativprozesses ist.

Abb. 1: Modell einer mögl. interaktiven Ausstellung



Quelle: Marcus Frey für das DISC

Was es noch zu denken und zu tun gibt

Es ist aussichtsreich, das Profil der zukünftigen Besuchenden im „Haus des Lernens“ zu beforschen, um zu erfahren, welche (lernbezogenen) Eigenschaften und Verhaltensmuster die Studierenden mitbringen und welche kulturelle Sozialisierung sie aus anderen Lebenskontexten in den neuen Räumlichkeiten abrufen werden.

Bei der Gestaltung der physischen Räume ist mitzudenken, wie diese in virtuellen oder augmentierten Realitäten abgebildet werden können bzw. welche Bezugnahmen und Übergänge zwischen den beiden Formen möglich sind. Eine Inspirationsquelle ist das begehbare Raumtheater „Im Reich der Schatten“ (Rheinisches Landesmuseum, Trier 2010): Durch mediale Szenografie (mit Elementen aus Kino, Theater, Trickfilm und Hörspiel) wird der stumme Museumsraum in ein immersives, narratives und mediales Raumtheater verwandelt. Technisch reichen bei derartigen Projekten oftmals geschickte Bildprojektionen und Geräuscheinspielungen, um eine hohe Wirkung zu erzielen. Ein weiteres

interessantes Beispiel ist das Projekt „Eurydike“ der Künstlerin Evelyn Hribersek: eine Mischung aus Kunstinstallation, Musiktheater, Real-Life-Game und Mixed-Reality-Experience.

Weiterhin ist näher zu durchdenken, in welchem Maße ein „Haus des Lernens“ als Austragungsort für künstlerische Projekte genutzt werden kann, um die Studierenden zu ungewohnten Denkprozessen anzuregen. Das partizipative Format einer „Open-World-Simulation“ ist denkbar, bei dem KünstlerInnen eine fiktive Welt schaffen, in

der das Publikum dann selber agieren kann (vgl. Uraufführung „Game Over“ im Mai 2019 in Saarbrücken). Ziel der in diesem Beitrag vorgestellten Raumarrangements und Interaktionsformen ist es, den (hochschulischen) Lernraum zu einem partizipativen Spielraum zu erweitern, in dem Möglichkeiten gegeben sind für Imagination und Querdenken, für das Erkennen und Aushalten von Ambivalenzen und Brüchen hin zu einem produktiven Erleben und Verhandeln von Mehrstimmigkeit, was die persönlichen Kompetenzen für lebenslanges Lernen stärkt.

Literatur

Günther, Dorit (2017): Vom Lerninhalt zum Exponat – Museumsräume als Impulsgeber für die aneignungsförderliche Gestaltung von virtuellen Lernräumen. In: Igel, Christoph (Hrsg.): Bildungsräume. Münster/New York: Waxmann, S. 120-132.

Hanak-Lettner, Werner (2011): Die Ausstellung als Drama. Wie das Museum aus dem Theater entstand. Bielefeld: transcript.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schepers, Marianne (2008): Der Platz Djemaa el fna in Marrakesch (Marokko) als theatraler Wissensraum. Berlin: Logos.

Stang, Richard/Strahl, Alexandra (2016): Flexible Lernraumgestaltung für Studierende: das LearnerLab der Hochschule der Medien Stuttgart. In: Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Günther, Dorit (Hrsg.): Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 167-183.

Stimm, Maria (2016): Ortsraum. Gefühlsraum? Sozialraum! Ein Brückenschlag zwischen Raumbetrachtungsebenen und Bildungsimpulsen am Beispiel des Veranstaltungsformats Science Slam. In: Ludwig, Joachim et al. (Hrsg.): Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder. Opladen: Barbara Budrich, S. 75-89.

wba (2017): Definition erwachsenenbildnerischer Praxis. Online im Internet: <https://wba.or.at/de/wba-definition-eb-praxis.php> [Stand: 2018-12-07].



Dr. in Dorit Günther

d.guenther@disc.uni-kl.de
<https://www.uni-kl.de/slz/> und
<https://www.uni-kl.de/slzprojekt/>
+49 (0)631 205-5283

Dorit Günther studierte Informationswissenschaft, Anglistik und Philosophie an der Universität des Saarlandes und der University of Maryland (USA) und promovierte 2005 mit einer Arbeit zur Gestaltung von virtuellen Räumen für wissenschaftliche Diskurse („Encountering Nietzsche on the Internet“). Neben mehrjähriger journalistischer Tätigkeit bei einer Tageszeitung und beim Hochschulradio arbeitete sie als Projektmanagerin und Storyboardautorin bei einem Anbieter für E-Learning-Lösungen. Seit 2006 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Kaiserslautern, zunächst im eTeaching Service Center und im Anschluss als Studiengangmanagerin im Distance and Independent Studies Center (DISC). Sie nahm zudem Lehraufträge an der Universität zu Köln sowie an der Ruhr-Universität Bochum wahr (Themen: Diskursethik, Wissenschaftstheorie, Medienkompetenz). Seit 2013 arbeitet sie im Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ mit den Schwerpunkten Lernarchitekturen, Mediendidaktik und Lerncoaching.

Rethinking the Learning Space

The “House of Learning” (Haus des Lernens) at TU Kaiserslautern
as a theatrical space for knowledge and interaction

Abstract

The learning spaces in (German) educational institutions are trapped in traditional school models in terms of their architecture and interior design as well as their use and little space is available for innovative settings. The “House of Learning” (Haus des Lernens) planned for the campus of the University of Kaiserslautern (TUK) would like to break new ground. The student actors should be inspired to different types of learning activities; one area should serve as a “theatrical” space for interaction and performance. The goal is to enlarge the (university) learning space into a participatory space in which there are opportunities for imagining and thinking creatively, for recognizing and enduring ambiguities and discontinuities as well as for productively experiencing and negotiating multiple voices, which strengthens personal competences for lifelong learning. The formats “Science Slam” and “Exhibition as Drama” are provided as examples of how spatial architecture can be orchestrated in a way that activates learning in informal settings of adult education. (Ed.)

Das „Flüchtende Café“ als interkultureller Begegnungsraum für Lern- und Bildungsprozesse

Ein Praxisbericht

Regina Mikula und Sabine Klinger

Mikula, Regina/Klinger, Sabine (2019): Das „Flüchtende Café“ als interkultureller Begegnungsraum für Lern- und Bildungsprozesse. Ein Praxisbericht.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsprozesse, interkultureller Begegnungsraum, Transkulturalität, Pluralisierung, Migration, Museum, plurale Gesellschaft, Solidarisierung

Kurzzusammenfassung

Jeder Raum lässt sich, wie die Autorinnen dieses Beitrages ausführen, als eine Begegnungsperspektive erschließen. Das bedeutet, dass Menschen in einer Begegnung sich wechselseitig als solche anerkennen und andere vorab (nicht) ausgeschlossen werden. Wie und ob Menschen sich in der Fremde zu Hause fühlen, hängt von der Auseinandersetzung mit Differenzen und Homologien von Eigenem, Fremdem und dem Dazwischen ab. Erzählräume können hier einen sinnstiftenden Ort für Begegnungen und gegenseitiges Kennenlernen darstellen. Am Beispiel des „Flüchtenden Cafés“, einem Integrationsprojekt, das am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz seinen Anfang nahm, zeigen die Autorinnen, wie im Sinne einer interkulturellen Bildungspraxis situativ räumliche Gegebenheiten (ob nun Café, Park, Universität oder Museum) atmosphärisch genutzt werden können. Menschen aus unterschiedlichen Kulturen werden über biografisch bedeutsame Lebensthemen an ausgewählten Orten dialogisch in Beziehung gebracht und können in ungezwungener Caféhausatmosphäre durch Leitfragen und Zwischenmoderationen an ihre bisherigen Erfahrungsschätze anknüpfen. Durch ein Hinausgehen aus umschließenden vertrauten Lernorten kann so eine Veränderung persönlicher und kollektiver Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata gelingen. (Red.)

Das „Flüchtende Café“ als interkultureller Begegnungsraum für Lern- und Bildungsprozesse

Ein Praxisbericht

Regina Mikula und Sabine Klinger

Unsere Gesellschaft ist vielfältiger geworden; von Transkulturalität und Pluralität ist die Rede. Mit der Pluralisierung der Gesellschaft ergeben sich für die (Erwachsenen-)Bildung unterschiedliche Aufgaben und gleichzeitig enorme Herausforderungen. Die Verantwortlichen in Bildung, Politik und den Communities sind in der Gestaltung ihrer Aktivitäten und ihrer konkreten Handlungspraxis gefordert, Platz für eine diversitätsfreundliche Bildungsarbeit zu schaffen. Aus der Praxis der Erwachsenenbildung wissen wir heute, dass gemeinsam geteilte, konjunktive Erfahrungsräume mit einem umsichtigen pädagogischen Aufforderungscharakter dazu beitragen, Erfahrungsprozesse im Sinne der Anerkennung zu fördern. Zeitliche Strukturen und räumlich vorbereitete Bedingungsfelder geben den Rahmen vor, um biografische Lernprozesse und interkulturelle Rahmenbedingungen in ein wechselseitiges Spannungsverhältnis zu bringen.

Bildungsformate als vermittelnde Kultur- und kommunikative Sozialräume

Der gesellschaftliche Wandel und die damit verbundene Migration nach Europa sind sehr gegenwärtig. Wir sprechen von einer Einwanderungsgesellschaft, vom Umgang mit dem „Fremden“, von nachhaltigen Lösungen bei der Integration, von der Entgrenzung der Lernräume, von Teilhabemöglichkeiten und Inklusionsangeboten. Der Umgang mit MigrantInnen, Flüchtlingen und AsylwerberInnen stellt auch ErwachsenenbildnerInnen vor die Frage, welche bedarfsgerechten Lern- und Bildungsräume zu

etablieren sind, um Menschen in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen. Gerade der Diskurs um Migration, Immigration, Emigration, Binnenmigration und Transmigration deutet einerseits auf Besonderheiten kultureller Wandlungsprozesse hin, verweist andererseits auf die strukturierte Dimension eines Lernraumes. Für alle Menschen, wo immer sie sich gerade befinden, geht es ja letztlich um *„ein sich-Ein-finden und Zurechtfinden in einem gesellschaftlichen Raum aus Bedingungen und Möglichkeiten, aber auch [um] ein subjektives Einbinden von Räumen“* (Mikula/Lechner 2014, S. 13). Die Herausforderung diesbezüglich liegt darin,

die Bedeutung sozial-räumlicher Strukturen und Bedingungen zu erkennen, um auf dieser Basis Bildungsformate als vermittelnde Kultur- und kommunikative Sozialräume zu entwickeln.

Räume für Bildung – soziales Miteinander in der Begegnungskultur

Jeder Raum lässt sich als eine Begegnungsperspektive erschließen. Das bedeutet, dass Menschen in einer Begegnung sich wechselseitig als solche anerkennen und andere vorab (nicht) ausgeschlossen werden. Begegnungsräume im Kontext der Migration stellen so spezielle Orte praktischer Relationierung dar, in denen Menschen sich selbst und andere wechselseitig zu MigrantInnen und sogenannten „Einheimischen“ machen. Mittlerweile besteht Konsens darüber, dass soziale Kontakte zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen Grundpfeiler eines funktionierenden Zusammenlebens darstellen. Völlig unabhängig davon, aus welchem Land die Menschen kommen und wem sie sich zugehörig fühlen: Das Bestreben nach Zugehörigkeit im Aufnahmeland ist enorm. Nicht nebeneinander, sondern miteinander lautet die Devise. Das Zusammenleben ist dann erfolgreich, wenn Brücken des Miteinanders gebaut und nicht Gräben der Separation aufrechterhalten werden. Aus Ergebnissen der Migrationsforschung und auch aus einem von uns gemeinsam mit Anna Riegler und Helga Moser durchgeführten Forschungsprojekt zum Thema „Anerkennung und Partizipation von MigrantInnen“ (siehe Mikula et al. 2017) geht hervor, dass für Menschen, die migriert sind, soziale Kontakte zu ÖsterreicherInnen zu haben, besonders integrationsförderlich ist. Zugehörigkeit zeigt sich beispielsweise darin, Gespräche mit Menschen des Aufnahmelandes zu führen, zu einer Clique zu gehören. Solche Sozialkontakte – wenn sie zufällig entstehen oder bewusst pädagogisch inszeniert werden – rahmen auch das soziale Gefüge, das es ermöglicht, sich in der Fremde zu Hause zu fühlen. Für die eigene Positionsbestimmung ist damit verbunden, dazugehören zu wollen. Indem Menschen in unterschiedlichen Sozialräumen als Subjekte wahrgenommen werden, ist ein Abbau von Vorurteilen möglich; dies schafft Verbindungen und führt zu Verbundenheit. Allerdings ist es für die in der Erwachsenenbildung Tätigen weder leistbar noch notwendig, dass jede/r Einzelne die gesamte

Kultur in sich aufnehmen muss (vgl. Hackl 2017, S. 40). Es geht vielmehr um die Inszenierung von Lernräumen, um Möglichkeiten der Teilhabe und darum, Teilnahme am Sozialleben einer Gesellschaft zu schaffen. Solche Orte – Bildungs- und Sozialräume – treten gerade in der biografischen Entwicklung als Orte im Sinne des Ermöglichens oder aber auch als Orte des Verhinderns in Erscheinung. An diesen Örtlichkeiten wirken unter Umständen erlebte normierende Handlungsschablonen, die nicht zuletzt die Freiheitsgrade und Spielräume in der biografischen Lebensbewegung einschränken und den Such- und Orientierungsprozess im Neuland begrenzen.

Wie und ob Menschen sich in der Fremde zu Hause fühlen, um ein Leben in sozialer Absicherung sowie eine Heimat fernab dem Herkunftsland zu finden, hängt von der Überwindung der Differenz zwischen Eigenem und Fremdem ab. Auf der Suche nach Identität in der Fremde stellen gerade Erzählräume einen sinnstiftenden Ort für Begegnungen und gegenseitiges Kennenlernen dar. Dem ist verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen, denn es ist im Sinne der gegenseitigen Wertschätzung wichtig, sich mit der gesamten Lebensgeschichte sozial verorten zu können. Wie in einer Community engagierte Personen räumliche Lernstrukturen im Sinne einer partizipativen Mikrodidaktik nutzen, zeigt das Projekt „Das Flüchtende Café“.

Das „Flüchtende Café“: Universität und Museum als offener Lern- und Bildungsraum

Die Karl-Franzens-Universität Graz ist sich als Bildungsinstitution ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst und hat in den letzten Jahren diverse Projekte und kooperative Netzwerke aufgebaut. Unter dem nicht zufällig gewählten Titel „Das Flüchtende Café“ haben 2015 engagierte Lehrende, Studierende und andere ehrenamtlich tätige Personen ein temporäres Integrationsprojekt entwickelt. Ein Leitmotiv für diese Aktion wurde schnell gefunden. Durch die Zielsetzung, die Heterogenität der Beteiligten und durch die Anerkennung von subjektiv-biografischen Erfahrungshintergründen fiel die gemeinsame Entscheidung, eine gesprächsaktivierende Sozialform zu wählen. Das „Diskurscafé

Vom inflationären Gebrauch in der Verwendung und Interpretation des Migrationsbegriffs

Ein Blick auf die Flora, Fauna sowie auf Alltagsgegenstände gibt uns Aufschluss über den inflationären Gebrauch in der Verwendung und Interpretation des Migrationsbegriffes. Wir hören und lesen von eingewanderten Tier- und Pflanzenarten (z.B. vom fremden Marienkäfer, vom zugewanderten japanischen Staudenknöterich), mithin von ausländischen Blumen und Kräutern, die uns den Lebensraum wegnehmen. Mittlerweile sind sich ForscherInnen disziplinübergreifend einig, dass Organismen und Lebewesen nicht danach beurteilt werden sollten, ob sie in einem Territorium ursprünglich heimisch sind oder nicht, sondern nach ihrer kollektiven Bedeutung für das gesamte System (vgl. Resenhoeft 2016, S. 1ff.).

Was wollen wir damit zum Ausdruck bringen: Es wandern Alltagsgegenstände, Flora und Fauna und eben auch Menschen. Diese Wahrnehmung und Erfahrung ist Teil einer kollektiven Wahrnehmung und Erfahrung. Die Diskurse darüber sind jedoch unterschiedlich, vor allem wenn uns der Wecker (urspr. aus China), das Taschentuch (urspr. aus dem alten Rom), der Kaffee (urspr. aus Äthiopien) und die Flipflops (urspr. aus Ägypten oder China) gar so wichtig und hilfreich sind, dass wir deren „Einwanderung“ vergessen zu haben scheinen. Gerade der Aspekt der Nützlichkeit und der Objektivierung ist in der aktuellen politischen Debatte dominant. Problematisch hierbei ist, dass dabei Aspekte der Flucht und unter Umständen erfahrene Traumatisierungen negiert und vor allem humanistische Werte wie z.B. Anerkennung, Würde und Solidarität verdeckt werden.

auf der Flucht!“ nahm 2015 am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft seinen Anfang und ist 2016 weiter ins GrazMuseum (das in diesem Zeitraum eine Ausstellung zum Thema „Asyl-Raum“ veranstaltete) geflüchtet und hat beim KULTfest Lendwirbel im selben Jahr um Asyl angesucht, um sich schließlich in der Hörwelt des Radio Helsinki einem größeren Publikum zu präsentieren und seine Fluchtroute zu beenden.

Aufgetischt – im Sinne methodisch-didaktischer Settings – wurden sechs Infotische zu jeweils einem lebensweltbezogenen Thema:

- Soziales Engagement
- Mythen und Fakten
- Integrationsgeschichten – divergierende Herkunftsgeschichten
- Geschichte Österreichs als Asylland seit 1945
- Persönliche bzw. familiengeschichtliche Migrationserfahrungen
- Syria meets Styria

Zielgruppe

Dieses interkulturelle Format ist eine Plattform und ein Raum für Austausch und spricht eine breite sowie heterogene Zielgruppe an, die an einem gelingenden Zusammenleben in der heterogenen Gesellschaft interessiert ist, z.B. „Migrationsandere“ (siehe Mecheril 2010), Studierende aller Fachrichtungen, ehrenamtlich Tätige, MitarbeiterInnen diverser Vereine und Projekte, PolitikerInnen. Bei

ungezwungener Caféhausatmosphäre hatten die BesucherInnen die Möglichkeit, über Flucht und Migration zu sprechen und zu diskutieren. Gleichzeitig spricht „Das Flüchtende Café“ Personen an, die sich aus welchen Gründen auch immer, zufällig oder intendiert, zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem Lernort und Bildungsraum wie dem Museum aufhalten.

GastgeberInnen

Die „Café-Einladungen“ selbst erfolgten über soziale Netzwerke, über die Studierendenvertretung, über persönliche Kontakte zu Ehrenamtlichen sowie über Vereine. GastgeberIn war eine engagierte Gruppe Lehrender, die Teil einer Plattform zur Unterstützung von Flüchtlingen an der Universität sind. Durch persönliche Kontakte dieser konnten in einem partizipativen Beteiligungsprozess auch MigrantInnen und AsylwerberInnen motiviert und ermutigt werden, sich in die strategische Planung von Begegnungszonen einzubringen.

Tischgespräche

Die Atmosphäre im Lernraum ist eine Art „Resource“, um eigene Fragen, die Neugier, die subjektiven Überzeugungen, aber auch Emotionen zum Ausdruck zu bringen. Um Anregungspotenzial für Tischgespräche zu schaffen und gleichzeitig Wissen zu vermitteln, wurde jeder Thementisch von einer verantwortlichen Person (es waren das v.a. engagierte Lehrende und Studierende des

Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft) betreut. Das schloss die Bereitstellung von Informationsmaterial, die Vorbereitung von Leitfragen und die Moderation der Tischgespräche ein. Im Sinne eines World-Cafés konnten die sich an den Tischen befindenden Personen Ideen formulieren, Fragen stellen und mögliche Antworten generieren und diese mittels Stiften auf dem Tischtuch platzieren, um so bei einem (optionalen) Wechsel des Tisches die Gesprächsthemen der anderen nachzuvollziehen und unter Umständen darauf aufzubauen. Wissen und Erfahrungen wurden vernetzt, kreative Ideen gefördert, persönlich bedeutsame Erlebnisse mitgeteilt und so ein interkultureller Erfahrungsaustausch möglich. Dabei ging es darum, eine spezielle entspannte Atmosphäre zu schaffen, in der es möglich ist, bei einem Tisch bzw. Thema länger zu verweilen oder auch weiterzuziehen, vertiefte Gespräche zu führen und Impulse für Neues zu bekommen. So manche BesucherInnen erlebten in diesen Gesprächsrunden temporär ein Gemeinschaftsgefühl, fanden ein offenes Ohr für ihre Sorgen und Ängste und somit Ausdrucksmöglichkeiten für alles erdenklich Gute, Bedauernswerte, Freudige u.v.a.m. Ganz im Sinne der Caféhauskultur erlebten viele TeilnehmerInnen eine bedingungslose Form von Gastfreundschaft.

Auch im GrazMuseum konnten BesucherInnen zweimal im „Flüchtenden Café“ temporär Platz nehmen. In diesem vorstrukturierten kulturellen Raum wurden Heimat und Fremde von den Beteiligten selbst formiert, interpretiert und gemeinsam reflektiert. „Migrationsandere“ erlebten sich dabei als aktive Akteurinnen und Akteure und unverwechselbare Individuen und nicht vorrangig als Fremde. So erlebten BesucherInnen es als bereichernd, einen Einblick in die Lebensrealität von Menschen mit einer Fluchtbiografie zu gewinnen. Erschwerend erwiesen sich allerdings die zum Teil mangelnden Sprachkenntnisse einzelner TeilnehmerInnen. Durch die Aktivierung personaler Ressourcen konnte schließlich auch diese Barriere überwunden werden. Plötzlich wurde ins Englische gewechselt oder es stellte sich heraus, dass eine Teilnehmerin (ohne Fluchtbiografie) über Kenntnisse der persischen Sprache verfügt. Somit wurden auch individuelle und zivilgesellschaftliche Ressourcen sichtbar und nutzbar gemacht und „scheinbare“ (Sprach-)Grenzen überwunden.

Sensibilität und Sorgfalt als Voraussetzung

Das alles zeigt, dass in den Cafés Gelegenheitsstrukturen geboten wurden, die zuweilen eigene Ressourcen sichtbar machen konnten, kulturelle Grenzen überschritten und sprachliche Barrieren abbauen halfen. *„Eine sozial anerkannte Stellung eingeräumt zu bekommen, bildet eine notwendige Voraussetzung sozialer Teilhabe und damit einer bedürfnisgerechten Lebensführung. Als Interaktionspartner akzeptiert zu sein, ermöglicht die Ausbildung von Kooperationsfähigkeit und ebnet so den Zugang zu den sozial-interaktiven und gesellschaftlich-kulturellen Orientierungspotentialen“* (Hackl 2017, S. 198). Wenn dies gelingt, dann führt das bei allen Beteiligten zu einer Veränderung der bisher gewohnten Denk- und Verhaltensweisen. Auf eine Schwierigkeit sei an dieser Stelle noch hingewiesen, diese liegt in der De- bzw. Überthematisierung von Flucht oder Migration. Sensibilität und Sorgfalt in der Moderation der Tischgespräche sind wesentliche Grundvoraussetzung. Von den Verantwortlichen ist diesbezüglich eine professionelle ethische Haltung gefragt, die die Selbstreflexion der eigenen Wertorientierungen, Normen, Einstellungen und Deutungsmuster im Umgang mit vermeintlich Anderen voraussetzt. Es geht darum, keine dominante, normalisierende und diskriminierende Perspektive einzunehmen, sondern eine offene, von Respekt, Achtsamkeit, Wertschätzung und Anerkennung geprägte Haltung zu vermitteln.

Plädoyer für Offenheit und Pluralität in der Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen

Weil gerade zugewanderte Menschen in der für sie vorerst neuen Kultur das Erleben des Andersseins bewältigen müssen, sehnen sie sich nach dem Aufbau von Bindungen, Kontinuität, Stabilität sowie Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Partizipation. In diesem Prozess des Versuches, an einem vorerst fremden Ort heimisch zu werden (vgl. Bhabba 2011, S. 88), kann die Erwachsenenbildung ansetzen und bereits vorstrukturierte Räume als interkulturelle Begegnungsorte adaptieren. Museen und Universitäten sind als Bildungsräume besonderer Art u.E. dafür geeignet, durch Anschlusslernen an bereits bestehende Erfahrungen, Wissensbausteine

oder Ähnlichem neue Lernerfahrungen zu machen. Allerdings sind die Bildungsräume Museum und Universität in ihrer Inszenierung der Lernarchitektur, der Gestaltung und Organisation von Lern- und Bildungsorten sehr different. Auch wenn die Zielgruppe ähnlich ist, also Studierende und Lehrende Museen besuchen und MuseumsbesucherInnen Studierende und Lehrende an Universitäten sind bzw. sein können, unterscheiden sich diese Bildungsinstitutionen mehrfach. Differenzen sind z.B. festzustellen in ihren Teilnahme- und Teilhabebedingungen, in ihren Anforderungen an die „BesucherInnen“, ihrem Bildungsauftrag sowie in der Form der Wissensvermittlung und Zielsetzung. Somit werden auch unterschiedliche Personengruppen angesprochen. Eine Ermöglichungsdidaktik ist demnach in Museen wie auch Universitäten gefragt, damit unterschiedliche Praktiken der Aneignung von Selbst und Welt stattfinden können.

Dies verlangt professionelle Begleitung und aufmerksame pädagogische Unterstützung. Am Beispiel des „Flüchtenden Cafés“ wird deutlich, dass im Sinne einer interkulturellen Bildungspraxis räumliche Gegebenheiten atmosphärisch genutzt werden können. Die für einen temporär begrenzten Zeitraum situativ geschaffenen Lernräume sind für alle Beteiligten eine Chance zur aktiven Teilhabe, die idealerweise in der verantwortlichen Mitgestaltung liegt. Indem Bildungsverantwortliche mit kreativen Ideen, anregenden Themen zu Reflexionen und Situationsinterpretationen anregen, kann dem Bedürfnis nach kommunikativem Austausch, nach der Etablierung von Netzwerken,

der Anbahnung freundschaftlicher Beziehungen und kollektiven Erfahrungen entsprochen werden. Das Spannungsverhältnis zwischen bereits Vorgegebenem und autonom Gestaltbarem, zwischen Fremdheit und Vertrautheit verlangt in der konkreten Handlungsplanung Offenheit und Respekt. Ebenso gefragt sind eine sprachliche Sensibilität im Umgang miteinander und nicht zuletzt Barrierefreiheit.

Reflexiv betrachtet, stellt dieses Bildungsformat u.E. eine brauchbar zu etablierende Methode zur Schaffung von Diskussionsräumen dar, um Menschen aus unterschiedlichen Kulturen über biografisch bedeutsame Lebensthemen an ausgewählten Orten dialogisch in Beziehung zu bringen. In ungezwungener Caféhausatmosphäre können alle Beteiligten nicht zuletzt durch Leitfragen und Zwischenmoderationen an ihre bisherigen Erfahrungsschätze aus ihrer Biografie und Alltagswelt anknüpfen, sich neue Welt- und Selbstsichten erschließen sowie soziale Integration und Empowerment erfahren. Das heißt, *„ein Tun ist ebenso möglich wie ein Hinnehmen und Lassen, ein eigenes Gestalten wie auch ein Sich-Gestaltenlassen von anderen, von Umständen und Situationen“* (Schmid 2004, S. 119). Kulturelle Räume und Raumkonstellationen wirken demgemäß sozialintegrativ und haben eine bedeutungsvolle erwachsenenpädagogische Dimension; der Raum wird als strukturierende Ordnung vorgefunden und kann pädagogisch handelnd neu gestaltet werden, um die eigenen Positionierungen im Umgang mit Differenz zu reflektieren und so ein subjektorientiertes Lernen miteinander und voneinander zu ermöglichen.

Literatur

Bhabha, Homi K. (2011): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Hackl, Bernd (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Klinger, Sabine/Mikula, Regina (2018): Vom Weggehen und Ankommen. Migrationsbewegung als biografischer Übergang, Herausforderungen im sozialen Miteinander. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge. Online im Internet: www.soziales-kapital.at/sozialeskapital/article/viewFile/231/380.pdf [Stand: 2018-05-17].

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 54-76.

Mikula, Regina/Lechner, Reinhard (2014): Figurationen biografischer Lernprozesse. Wiesbaden: Springer VS.

Mikula, Regina/Riegler, Anna/Klinger, Sabine/Moser, Helga (2017): Anerkennung und Migration. Zur Anerkennung und Partizipation von Migrant_innen. Ein Beitrag zur Verflüssigung von stereotypen Argumentationsmustern (= unveröffentlichter Forschungsbericht, Graz).

Resenhoeft, Thilo (2016): „Nicht jede eingewanderte Art ist eine Gefahr“.

Online im Internet: www.welt.de/wissenschaft/article13452496/Nicht-jede-eingewanderte-Art-ist-eine-Gefahr.html [Stand: 2018-05-25].

Schmid, Wilhelm (2004): Mit sich befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Foto: K.K.

Ao.Univ.-Prof. in Dr. in Regina Mikula

regina.mikula@uni-graz.at
<https://www.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-2537

Regina Mikula lehrt und forscht am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz im Arbeitsbereich Empirische Lernweltforschung und Hochschuldidaktik. Arbeitsschwerpunkte sind Biografieforschung, Genderforschung, Migrationsforschung, Weiterbildung und Hochschuldidaktik.



Foto: Universität Graz

Mag. a Dr. in Sabine Klinger, MA

sabine.klinger@uni-graz.at
<https://www.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-2600

Sabine Klinger lehrt und forscht am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz im Arbeitsbereich Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte sind Geschlechterreflektierende Sozialpädagogik, soziale Ungleichheit, Frauen- und Geschlechterforschung, Migrationsforschung, qualitative Sozialforschung.

The “Escape Café” as an Intercultural Space of Encounter for Learning and Education

A report from the field

Abstract

The authors of this article explain how every space can be exploited as a prospect for an encounter. This means that people in an encounter recognize themselves as such and others are (not) initially excluded. How and whether people feel at home in a foreign country depends on how they deal with differences and homologies of what is one's own, what is foreign and what is in-between. Narrative spaces may present a meaningful place for encounters and getting to know one another. Using the example of “Escape Café”, an integration project started by the Department of Education Sciences at the University of Graz, the authors show how spatial conditions (whether situations in a café, park, university or museum) can be used as an intercultural educational practice to create an atmosphere. People from different cultures are brought into dialogue with each other about biographically significant life topics at specific locations. In the casual atmosphere of a café, they can draw on their wealth of experiences guided by key questions from facilitators. Such a change in personal and collective patterns of action, thought and perception succeeds by departing from inclusive, familiar places of learning. (Ed.)

Lernräume schaffen, wo kein Platz ist

Neugestaltung von Institutszwischenräumen an der Universität Graz

Daniela Portenkirchner

Portenkirchner, Daniela (2019): Lernräume schaffen, wo kein Platz ist. Neugestaltung von Institutszwischenräumen an der Universität Graz.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Hochschule, Lernumgebung, selbstgesteuertes Lernen, Lernprozesse, Selbstorganisation, Zwischenräume

Kurzzusammenfassung

Was brauchen wir StudentInnen, um auf unserem Institut gut arbeiten und lernen zu können? Wie können wir unser Institut ohne bauliche Veränderungen mit zusätzlichen Lernräumen ausstatten – auch wenn die finanziellen Mittel gering sind? Diese Fragen standen am Beginn eines Projekts am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz (2017-2018). Ziel war, die ungenutzten Zwischenräume des Instituts so zu nutzen, dass sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind, multifunktional eingesetzt werden und ein Gefühl des Willkommen-Seins vermitteln können. Der vorliegende Beitrag beschreibt Ausgangslage, Umsetzung und Ergebnisse des Projektes und gibt Einblick in die Evaluierung der Zufriedenheit, Nutzungsgewohnheiten und Akzeptanz der neugestalteten Lern- und Begegnungsräume. Interessantes Ergebnis: Die Studierenden sind sehr zufrieden mit dem Arrangement der Lernräume. Sie nutzen die neuen Lernmöglichkeiten vermehrt für Gruppenarbeiten: Alleine gelernt und gearbeitet wird jedoch bevorzugt zu Hause. (Red.)

Lernräume schaffen, wo kein Platz ist

Neugestaltung von Institutszwischenräumen an der Universität Graz

Daniela Portenkirchner

An den Universitäten werden zusätzlich zu den traditionellen Räumlichkeiten wie Hörsälen, Seminarräumen, Laboren und Bibliotheken zunehmend Räume für selbstgesteuerte Lernprozesse gebraucht, die außerhalb der Präsenzzeit genutzt werden können (vgl. Stang 2016, S. 88). Diese Räume sollen gleichermaßen Platz für Austausch wie für Rückzug bieten (vgl. Bühlmann/Krähenbühl 2012, S. 2).

„Freie“ Lernräume?¹

Studierende müssen ihre Lerninhalte und -prozesse selbst planen, durchführen und bewerten, um in ihrer Ausbildung voranzukommen (vgl. Zumbach/Asleitner 2016, S. 117). Um selbstgesteuert lernen zu können, müssen aber auch die passenden Rahmenbedingungen gegeben sein (vgl. ebd., S. 13). Wesentlich ist hier ein Lernraum, der flexibel und anpassbar (vgl. Nussli 2006, S. 29) und auch „frei“ ist. „Frei“ meint, dass die Räume sowie die Möblierung multifunktional nutzbar und veränderbar sind, unterschiedliche Arbeitsformen ermöglicht werden und Optionen zur Verwendung verschiedener Medien gegeben sind. Diese „freien“ Lernräume sind Zentrum der Begegnung, Kommunikation und Kooperation (vgl. Bickler 2007, o.S.). Doch wo sollen diese „freien“ Lernräume an Universitäten verortet wer-

den, wenn Hörsäle, Seminarräume, Labore und Bibliotheken schon anderwärtig genutzt werden und für verschiedene Lern- und Arbeitsprozesse nicht frei zur Verfügung stehen?

Neue Lernräume schaffen, wo kein Platz ist

Um Räumlichkeiten für selbstgesteuertes Lernen an Universitäten zu schaffen, sollten nicht nur formal ausgewiesene Lernräume beachtet, sondern müssen auch Zwischenräume, wie Flure oder sonstige leere Flächen, berücksichtigt werden (vgl. Stang 2016, S. 89). Diese Zwischenräume sind so zu gestalten, dass Wissensgenerierung und -austausch stattfinden können. Es sind entscheidende Orte, an denen sich Studierende begegnen, zusammenarbeiten, diskutieren und Ideen entwickeln können.

¹ Der vorliegende Beitrag beruht auf der im Jahr 2018 vorgelegten Masterarbeit der Autorin „Lernen RAUM geben. Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens an Universitäten durch Raumgestaltung am Beispiel des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz“ (siehe Portenkirchner 2018).

Ein Vorteil dieser Räumlichkeiten ist, dass sie ohne vordefinierte Gestaltung und Vorabwidmung eine freie Auseinandersetzung mit Themenbereichen erlauben. Der Raum ist jederzeit verfügbar und lässt Gespräche und Arbeitsweisen jeder Form zu (vgl. Franke/Haude/Noennig 2012, S. 82f.). Durch geringe bauliche Implantate und Interventionen können so an Stelle der leeren Gänge und Nischen Plätze zur nachhaltigen Wissensentwicklung generiert werden (vgl. ebd., S. 77).

Als Beispiel für eine solche Raumgestaltung kann die Universität Bern angeführt werden. Auf Grund des Mangels an Gruppenarbeitsplätzen versuchte die Universität Bern kurzfristig eine einfache Lösung für dieses Problem zu finden. Als sich Studierende am Boden des Korridors der Universität einen Platz zum gemeinsamen Arbeiten verschafften, wurden geeignete Korridorbereiche zu attraktiven Gruppenzonen aufgewertet (vgl. Bühlmann/Krähenbühl 2012, S. 8).

Ein Institut gestaltet sich neu

An der Karl-Franzens-Universität Graz wurde im Zeitraum Februar 2017 bis April 2018 das Projekt „Wall-Umgestaltung“ durchgeführt. Es befasste sich mit der Neugestaltung der Räumlichkeiten des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft in der Merangasse 70 (kurz „Wall“). Geleitet wurde das Projekt von der Forschungsfrage „Was brauchen wir (StudentInnen), um auf unserem Institut gut arbeiten und lernen zu können?“ (vgl. Portenkirchner 2018, S. 80). Die finanziellen Mittel zur Umsetzung der räumlichen Adaptierungen wurden vom Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und der Österreichischen HochschülerInnenschaft Graz gestellt.

Vorbereitungsphase

Der Anstoß zum Start des Projektes war die vermehrte Kritik der Studierenden an den mangelnden Lern- und Arbeitsplätzen am Institut gewesen. Im Rahmen eines Seminars des Studienganges Erwachsenen- und Weiterbildung wurde das Thema aufgegriffen und eine Erhebung der Wünsche und Vorstellungen der Studierenden durchgeführt.

Planungsphase und Durchführung

Die Planungsphase setzte sich aus folgenden Arbeitspaketen zusammen:

- Literaturrecherche und Brainstorming, um Lösungswege und Ideen zu generieren
- Sichtung des zur Verfügung stehenden Materials und Bedarfserhebung an Tischen, Stühlen, Tafeln etc.
- Klärung der Brandschutzvorschriften
- Genaue Budgetplanung und Zuteilung der Übernahme der Kosten
- Detailplanung
- Qualitätssicherung

Mittels Literaturrecherche und Brainstorming wurden die Wünsche und Vorstellungen der Studierenden festgehalten: Mehr Raum für Selbststudium, für das Lernen in Gruppen, für das Lesen und einladende Plätze zum Austausch würden gebraucht. Auch eine angenehmere Atmosphäre am Institut wurde gewünscht, um sich wohl

Abb. 1: Learn-Zone



Quelle: Portenkirchner 2018

und willkommen zu fühlen. Überlegt wurde, die Zwischenräume am Institut als Lern- und Arbeitsbereiche zu nutzen, da die anderen Räumlichkeiten bereits ausgelastet waren. Schlusspunkt war der Entwurf eines detaillierten Plans für die Gestaltung des Institutsanges, welcher die Wünsche und Vorstellungen der Studierenden aufgriff. Hierfür wurden drei Zonen konzipiert, die durch Schilder mit Schrift, Symbol und Farbe gekennzeichnet sind.

Eine „Learn“-Zone ist für das Selbststudium der Studierenden gedacht. Diese Bereiche bestehen aus Lerninseln, die sich aus handelsüblichen Stühlen und Tischen zusammenstellen, und Sitzsäcken mit kleinen Tischen. Dieser Bereich ist für ruhiges Lernen und Lesen gedacht. Die gewählte Farbe ist ein Blau, welches beruhigend und erweiternd wirken soll. Die Beschriftung lautet „Learn – ruhige Ecke, lesen und lernen“.

Die zweite Zone, der Innovationsraum für Austausch und Ausprobieren, nennt sich „Inno Lab“. In diesem Bereich befinden sich Lerninseln, Sitzsäcke mit kleinen Tischen, Flipchart-Ständer, Pinnwand und Whiteboard. Das „Inno Lab“ soll als Austauschplattform in den Pausen, für Arbeiten in Arbeitsgruppen und zum Austesten von verschiedenen (Präsentations-)Methoden dienen. Das gewählte Farbschema ist Frühlingsgrün und soll aktivierend und dynamisch wirken. Die Beschriftung lautet „Inno Lab – Ideen entwickeln & austauschen“.

Der dritte Bereich ist die Zone „Exchange of Ideas“ und ist für die Arbeit und den Austausch in Ar-

Abb. 3: Exchange area



Quelle: Portenkirchner 2018

beitsgruppen gedacht. Durch die Lerninseln und Sitzsäcke mit kleinen Tischen sollen Gespräche in den Pausen, das Arbeiten in Arbeitsgruppen und gemütliches Zusammensitzen und Diskutieren ermöglicht werden. Hierfür wurde ein erdiges Rot gewählt, das freundlich und pulsierend wirken soll. Die Beschriftung lautet „Exchange areas – austauschen, Gruppenarbeit, quatschen,“.

Neben der Beschilderung der einzelnen Bereiche wurden noch allgemeine Informationen zur Nutzung des WLAN und ein grober Überblick über die Lernräume am Institut formuliert und als Tafeln in den jeweiligen Zonen angebracht. Durchgeführt wurden alle Maßnahmen am 13. März 2018. Insgesamt acht Studierende arrangierten die vorhandenen und neu angekauften Möbel wie geplant an den vorgesehenen Plätzen und brachten das Beschilderungssystem an.

Abschlussphase

Zum Abschluss des Projekts wurden die Lernzonen am Institut im Rahmen einer Eröffnungsfeier offiziell in Betrieb genommen. Um den Erfolg und die Wirkung des Projekts messen zu können, wurde eine Evaluation mit 75 Studierenden des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, sowohl aus dem Bachelor- als auch den Masterlehrgängen, durchgeführt. Die Studierenden wurden mittels Zufallsprinzip ausgewählt und stand nicht im direkten Zusammenhang mit der Durchführung des Projekts. Erhoben wurden die Zufriedenheit mit der neuen Gestaltung allgemein, das Gefallen der Einteilung in die drei Lernbereiche und die Intensität der Nutzung

Abb. 2: Inno-Lab



Quelle: Portenkirchner 2018

der neuen Lernbereiche. Zusätzlich wurden auch verbleibende Wünsche und Anregungen erhoben.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden sehr zufrieden mit dem Arrangement der Lernräume sind. Über die Hälfte der befragten Personen (53%) sind allgemein zufriedener mit der Lernraumsituation. Auch die Aufteilung der neuen Lernbereiche findet Gefallen bei dem Großteil der Studierenden (36% sehr, 35% weitgehend). Insgesamt wird das neue Raumarrangement von 24% der Befragten häufiger und von 28% teilweise häufiger verwendet. Sie nutzen die neuen Lernmöglichkeiten vermehrt für Gruppenarbeiten, alleine gelernt und gearbeitet wird jedoch weiterhin bevorzugt zu Hause. Weitere Anmerkungen bezüglich der Lernräume waren vorrangig Forderungen nach einer Mensa, um Essen und Getränke zu erwerben, und eine Ausdehnung der Lernplätze auf das gesamte Gebäude.

Zusätzliche Äußerungen zu den Lernarrangements seitens der Studierenden bezogen sich darauf, dass sie die Neuerung der Zwischenräume sehr gelungen finden und vor allem die Sitzsäcke gut ankommen.

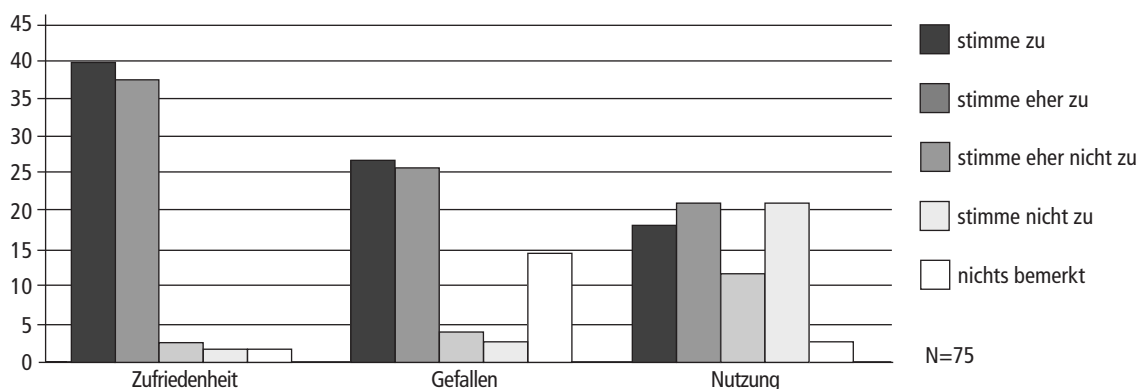
Fazit

Ein Raum, der Lernmöglichkeiten eröffnen sollte, muss so gestaltet sein, dass Lernende sich darin wohl fühlen und sich entfalten können. Ist dies

nicht möglich, kann selbstgesteuertes Lernen nur erschwert stattfinden. Das vorliegend beschriebene Projekt ist ein Beispiel dafür, dass auch mit geringen finanziellen Mitteln und ohne bauliche Veränderungen Lernplätze geschaffen werden können, die auf unterschiedliche Bedürfnisse Lernender abgestimmt sind, multifunktional genutzt werden und ein Gefühl des Willkommen-Seins vermitteln.

Es handelt sich hier um ein Projekt von und für Studierende, wodurch die Lernräume explizit an die Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden konnten. Durch die Evaluierung des Projekts konnte festgestellt werden, dass eine hohe Zufriedenheit mit dem Ergebnis des Projekts vorherrscht und die neuen Lernmöglichkeiten gut und zum Teil auch sehr gut angenommen werden. Die Planung, Durchführung und Umsetzung eines solchen Projekts ist ein langwieriger und anstrengender Prozess, lohnt sich jedoch in jedem Fall. Zum einen verändert sich die Qualität des Lernens und die Studierenden fühlen sich wohler, zum anderen kann ein Austausch zwischen Studierenden untereinander sowie mit Lehrenden in einer ungezwungenen Atmosphäre stattfinden. Diese informelle Kommunikation ist für den Wissensaustausch und -transfer nicht wegzudenken. Studierende, Lehrende und alle Tätigen an der Universität tragen gemeinsam dazu bei, dass die Universität als Lebens- und Lernraum begriffen werden kann und durch Rücksicht aufeinander und eine durchdachte Lernraumgestaltung aus der Universität ein Lebensort werden kann.

Tab. 1: Ergebnisse Evaluierung (absolute Häufigkeit)



Quelle: Portenkirchner 2018, S. 103 eigene Darstellung

Literatur

- Bickler, Daniela (2007):** Freie Lernorte- Raum für mehr. (PowerPoint Präsentation). Online im Internet: http://www.ekz.at/uploads/tx_mmekzdownloads/Freie_Lernorte_-_Raum_fuer_mehr_01.pdf [Stand: 2018-10-18].
- Bühlmann, Kilian/Krähenbühl, Susanna (2012):** Kommunikative Orte - die Herausforderung universitärer Architektur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jan./2012.
Online im Internet: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/383> [Stand: 2018-10-18].
- Franke, Kathrin/Haude, Bertram/Noennig, Jörg Rainer (2012):** Rückzug und Dialog: die Aktivierung universitärer Zwischenräume. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jan./2012.
Online im Internet: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/396> [Stand: 2018-10-18].
- Nuissl, Ekkehard (2006):** Der Omnibus muss Spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2006 (4), S. 29-31.
- Portenkirchner, Daniela (2018):** Lernen RAUM geben. Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens an Universitäten durch Raumgestaltung am Beispiel des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz (= Masterarbeit, Universität Graz).
- Stang, Richard (2016):** Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin/Boston: De Gruyter Saur.
- Zumbach, Jörg/Asleitner, Hermann (2016):** Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik. Stuttgart: W. Kohlhammer.



Foto: privat

Daniela Portenkirchner, BEd BA M.A.

d.portenkirchner@hotmail.com

Daniela Portenkirchner absolvierte das Masterstudium Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl Franzens Universität Graz.

Creating Learning Spaces Where There Is No Room

Redesigning the Spaces between the Departments at the University of Graz

Abstract

What do we students need to be able to work well and study in our department? How can we provide our department with additional learning spaces without making structural changes – and also if funding is limited? These were the questions at the start of a project at the Department of Educational Sciences at the University of Graz (2017-2018). The goal was to exploit the unused spaces at the institute so that they are adapted to the different needs of the learners, employed in a multifunctional manner and able to convey a sense of welcome. This paper describes the starting point, implementation and results of the project, providing insight into the evaluation of satisfaction, habits of use and acceptance of the newly designed learning and meeting spaces. One interesting finding is that the students are very satisfied with the arrangement of the learning spaces. They use the new learning opportunities more frequently for group work, yet when alone, they prefer to study and work at home. (Ed.)

Bildungshäuser: Begegnungsorte von regionaler Bedeutung

Gaby Filzmoser, Franz Jenewein und Peter Jungmeier

Filzmoser, Gaby/Jenewein, Franz/Jungmeier, Peter (2019): Bildungshäuser: Begegnungsorte von regionaler Bedeutung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungshäuser, Lernort, Bildungsraum, Bildungsprogramm, Regionalität, Erwachsenenbildung, Community Education, Arbeitsgemeinschaft

Kurzzusammenfassung

Bildungshäuser sind nicht nur Lernorte und Bildungsveranstalter, sondern Orte der Begegnung, des Austausches und der Kommunikation. Durch die Verankerung in der Region besitzen sie eine wichtige Rolle als Bildungs- und Wirtschaftsorganisation: Sie sind regionaler Arbeitgeber, fördern ökologisches Denken und Handeln und übernehmen vor Ort soziale Verantwortung. In den letzten Jahren, angestoßen durch die Diskussion um neue Lernkulturen und neue Lernwelten, hat sich, wie die AutorInnen dieses Beitrags ausführen, eine entgrenzte Sicht auf Lernräume und -umgebungen entwickelt. Für die Bildungshäuser stellen sich hier neue Herausforderungen und motivieren sie, sich als Raum für „Learning Communities“ zu verstehen und neue Lernkooperationen zu entwickeln. Ausgewählte Beispiele zeigen, wie dieser Wandel in den Bildungshäusern Gestalt nimmt, aber auch was Bildungshäuser von anderen Weiterbildungsanbietern und Seminarhotels unterscheidet: Sie sind Bildungseinrichtungen mit einem breiten Dienstleistungsspektrum, einem lernförderlichen Ambiente und mit Wohlfühlcharakter. Entsprechend ihrer Tradition, die dem pädagogischen Konzept nach Grundtvig folgt, wird Lernen und Leben unter einem Dach als eine didaktisch/pädagogische Zielsetzung gesehen. (Red.)

Bildungshäuser: Begegnungsorte von regionaler Bedeutung

Gaby Filzmoser, Franz Jenewein und Peter Jungmeier

Lernen ereignet sich in zeitlichen und räumlichen Kontexten. Zur Raumstruktur der Erwachsenenbildung gehören Lernorte, Lernräume, die Ausstattung der Seminarräume, aber auch die Körperlichkeit des Lernens (siehe Siebert 1999). Bildungshäuser sind nicht nur Lernorte und Bildungsveranstalter, sondern Orte der Begegnung, des Austausches und der Kommunikation.

Die Ursprünge der Erwachsenen- und Weiterbildung gehen auf vielfältige Lernorte und -räume zurück. Ob in Museen, Vereinen, Bibliotheken, Volkshochschulen oder am Arbeitsplatz, Erwachsenenbildung hat sich historisch auch über ihre Räume definiert. „Wobei der Begriff des Raumes über den des Ortes hinausgeht, er nimmt neben geografischen und auf Gebäude bezogenen Dimensionen auch die symbolischen und sozialen Beziehungen in den Blick“ (Gruber 2018, S. 2). Milieuforschungen zeigen, dass dem „Ambiente“, d.h. der Atmosphäre der Lernumgebung, von vielen Zielgruppen eine größere Bedeutung beigemessen wird als den klassischen didaktischen Faktoren wie Lernzielen und Methodik (vgl. Siebert 2008, S. 58). Horst Siebert weist in diesem Zusammenhang auf Faktoren wie das emotionale Wohlbefinden, auf „Lernanreize“ des jeweiligen Lernortes und auf die Lernökologie hin, zu der neben dem klassischen Seminarraum auch die Landschaft zählt. Durch lernförderliche, vor allem situierte Lernumgebungen kann das Gehirn angeregt werden (vgl. ebd., S. 59). Hannelore Jouly schrieb hierzu treffend: „Innovative Orte des Lernens

dürfen nicht monoton sein. Sie sollen inspirieren auf kommunikativer, emotionaler, ästhetischer und sinnlicher Ebene“ (Jouly 2008, S. 15).

In Bildungshäusern wird Leben und Lernen als eine Einheit begriffen. Alle Bildungshäuser verfügen über ein einheitliches Qualitätsmanagementsystem, bilden alle MitarbeiterInnen auf Basis gemeinsamer Standards aus, bieten für die KursteilnehmerInnen ein eigenständiges Bildungsprogramm an und setzen eigene PädagogInnen für Bildungsaktivitäten ein. Der soziale Aspekt des Lernens, bei dem sich Menschen mit gleichen Interessen oder in gleichen Lebenslagen treffen und austauschen, ist in den Bildungshäusern sehr hoch angesiedelt und wird als Nutzen der TeilnehmerInnen betrachtet (siehe Diesenreiter/Sukitsch 2008). In den vergangenen Jahren hat der Großteil der Bildungshäuser in die Architektur, Gestaltung und Organisation von Lern- und Bildungsräumen investiert. Eine moderne Infrastruktur trägt viel zu einer geistigen Öffnung bei und es gelingt auf diesem Weg zunehmend, auch andere Bildungsanbieter und Zielgruppen anzusprechen. Beispiele hierfür sind

ARGE BHÖ und ihre Mitgliedshäuser

Die Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ) ist als Verein organisiert und umfasst derzeit 19 Bildungshäuser. Darüber hinaus gibt es noch Bildungshäuser, die im Forum Katholischer Erwachsenenbildung organisiert sind. Als Verband ist die ARGE BHÖ in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) und auf europäischer Ebene in der European Association of Education Adults (EAEA) vertreten. Träger der Bildungshäuser sind Kammern, Länder, Kirchen und freie Träger. Ausgehend von dieser Trägerschaft gibt es für das jeweilige Bildungshaus einen klaren Bildungsauftrag. Auch gibt es je nach Trägerschaft frei ausformulierte oder klar definierte Businesspläne und Organisationskonzepte. Innerhalb der ARGE Bildungshäuser Österreich wird auf Verbandsebene auf drei wichtige Parameter geachtet: Alle Bildungshäuser sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung und haben ein gemeinsames Verständnis im Bereich der Qualitätssicherung entwickelt. Die gemeinsame Fortbildung in allen Wirtschafts- und Arbeitsbereichen dient nicht nur der Weiterbildung, sondern soll vor allem den Erfahrungsaustausch fördern. Durch die Weiterleitung der Bundesförderung werden die Förderkriterien und Schwerpunktsetzungen aus inhaltlicher, personeller und organisatorischer Sicht koordiniert und die Verwendungsnachweise geprüft. Mitgliedshäuser sind (Stand 2018): Don Bosco Haus, Wien; Bildungshaus Schloss Großrußbach; Bildungshaus St. Hippolyt, St. Pölten; Bildungshaus Stift Zwettl; Bildungswerkstatt Mold; Bildungszentrum St. Benedikt, Seitenstetten; Bildungshaus Schloss Puchberg, Wels; Bildungshaus Sankt Magdalena, Linz; SPES Zukunftsakademie, Schlierbach; Bildungsschlösser OÖ, Zell/Pram und Weinberg; Tiroler Bildungsinstitut - Grillhof, Innsbruck; Schloss Hofen, Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung, Lochau; Bildungshaus Schloss St. Martin, Graz; Bildungshaus Schloss Retzhof, Leirring/Leibnitz; Steiermarkhof, Graz; Katholisches Bildungshaus Sodalitas, Tainach/Tinje; Bildungshaus Stift St. Georgen am Längsee; Bildungshaus Schloss Krastowitz, Klagenfurt; Forstliche Ausbildungsstätte Pichl, Mitterdorf.

die Durchführung von internationalen Kongressen oder die enge Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen.

Der vorliegende Beitrag macht es sich zur Aufgabe, die Bildungshäuser der ARGE BHÖ (siehe Infokasten) nicht nur als Lern- und Begegnungsorte zu porträtieren und ihre Aufbrüche hin zu Learning Communities zu reflektieren, sondern auch ihre beispielgebende Rolle in ihrem regionalen Umfeld aufzuzeigen.

Im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Wirtschaftlichkeit

In ihrer 65-jährigen Tradition – die Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ) wurde 1954 gegründet – haben sich deren Mitgliedshäuser permanent inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen und Anforderungen stellen müssen, u.a. stehen sie aktuell in einem direkten Wettbewerb mit Seminarhotels und anderen

Bildungshäuser in der Tradition der Grundtvig-Idee

Die Idee der Heimvolkshochschulen hat ihre Wurzeln in Skandinavien, insbesondere in Dänemark. Im Jahr 1844 wurde im dänischen Rødding die erste Heimvolkshochschule nach den Vorstellungen des Pädagogen Nikolai Frederik Severin Grundtvig gegründet. Die Heimvolkshochschulen boten mehrwöchige Kurse mit Unterkunft und Verpflegung an und richteten sich hauptsächlich an junge Erwachsene vom Land. Inhalte der Kurse waren Themen wie Geschichte, Familie, Politik, Rhetorik, Kunst, Musik und Religion. Auch in Österreich geht die Geschichte der Bildungshäuser auf die Wurzeln der dänischen und deutschen Heimvolkshochschulen zurück.

Als Beispiel für eine gelungene Verbindung zwischen der Verwurzelung in der Tradition der Grundtvig-Idee und der Anpassung an zeitgemäße Bildungsanforderungen kann das Bildungshaus Schloss St. Martin angeführt werden, welches als erstes Bildungshaus in

Österreich im Jahr 1919 von Prälat Josef Steinberger gegründet wurde.

Abb. 1: Bildungshaus Schloss St. Martin



Foto: Bildungshaus Schloss St. Martin

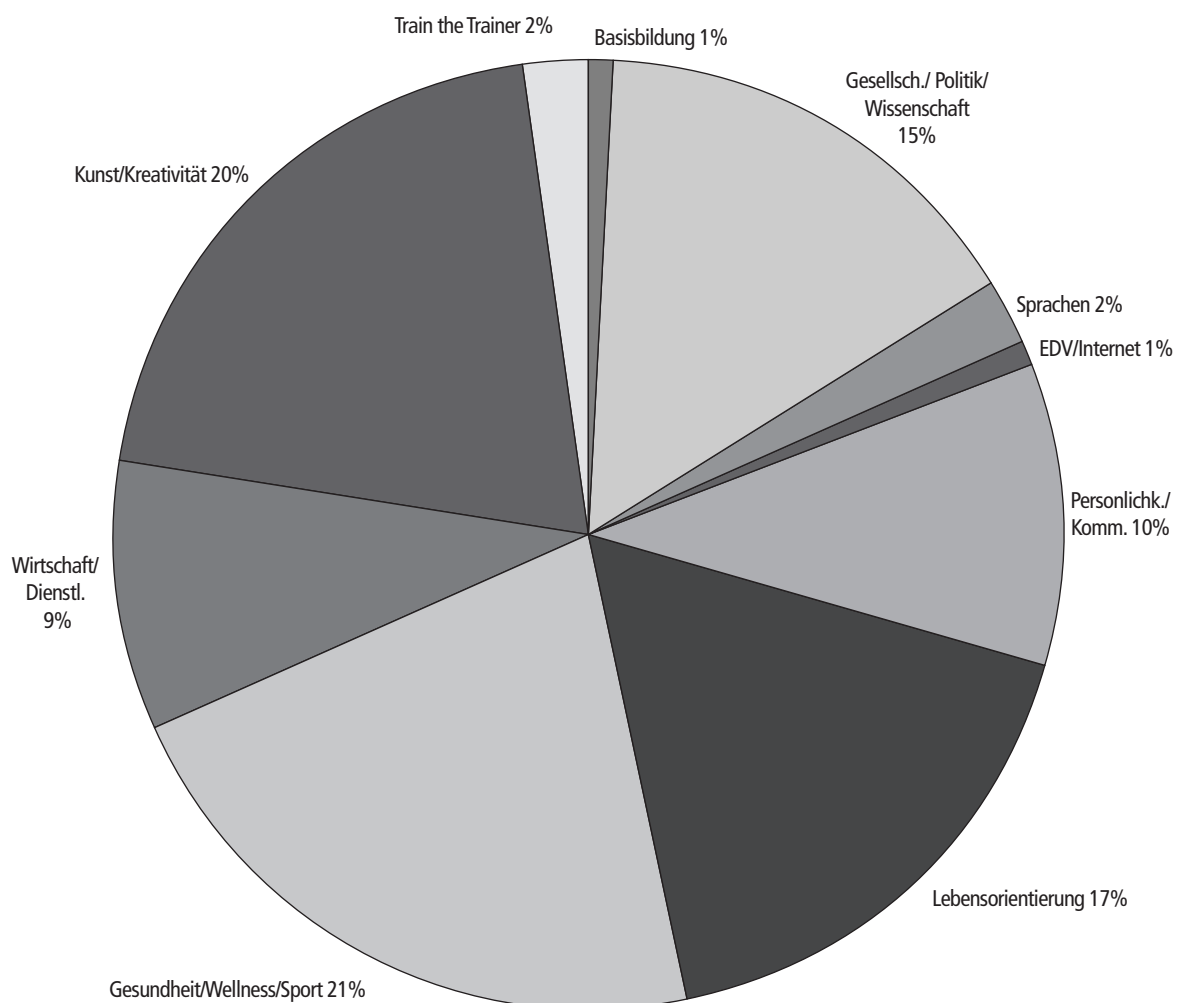
Weiterbildungsträgern. Was Bildungshäuser gegenüber ihren MitbewerberInnen auszeichnet, ist ihr umfassendes Infrastrukturangebot: Sie verfügen über Seminarräume in unterschiedlicher Größe, zeitgemäß ausgestattete Nächtigungsmöglichkeiten, Restaurants mit regionaler Küche, Cafeterias, Lern- und Sozialräume, Bibliotheken, Freizeiteinrichtungen, Parkplätze sowie gestaltete Gartenanlagen und Freizeitparks.

In allen Bildungshäusern gibt es zudem ein pädagogisches Kernteam, das für die pädagogische Ausrichtung verantwortlich ist. Laut Statistik der ARGE BHÖ sind von den 511 angestellten Mitarbeitenden in den Bildungshäusern rund 75 Personen vorwiegend pädagogisch tätig (vgl. Filzmoser 2018, S. 41). Hinzu

kommt, dass in den einzelnen Bildungshäusern pädagogische Leistungen externer TrainerInnen, KursbegleiterInnen oder ModeratorInnen zugekauft werden. Ein gemeinsames Qualitätsmanagement und eine systematische Fortbildung der PädagogInnen sind Garant für die permanente Weiterentwicklung der Programme.

Die Leitungsebene eines Bildungshauses befindet sich immer im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Wirtschaftlichkeit. Eigenveranstaltungen sind in der Entwicklung der Programme und in der Durchführung und Begleitung kostenintensiver als sogenannte „Gastveranstaltungen“. Laut Statistik der ARGE BHÖ wurden 2017 insgesamt 6.491 hauseigene und pak-

Abb. 1: Anteil der Eigenveranstaltungen in österreichischen Bildungshäusern (ARGE BHÖ) nach Bereichen



Quelle: Filzmoser 2018, S. 16

8.693 sogenannte „Gastkurse“ mit 231.102 Teilnahmen durchgeführt. Der Anteil der „Gastkurse“ an den Veranstaltungen als auch an den Teilnahmen war damit höher. Insgesamt wurden 145.561 Unterrichtseinheiten und 3.723.411 Teilnahmeeinheiten durchgeführt (vgl. Filzmoser 2018, S. 8ff.). Der Trend gegenüber den vergangenen Jahren zeigt, dass die Anzahl der hauseigenen Veranstaltungen leicht steigt und der Anteil der „Gastkurse“ rückgängig ist.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Aufteilung der Eigenveranstaltungen nach Bereichen (vgl. ebd., S. 15). Den höchsten Anteil stellt der Bereich „Gesundheit, Wellness, Sport“ mit 21%, gefolgt von „Kunst und Kreativität“ mit 20% und „Lebensorientierung“ mit 17%.

Die Fokussierung auf die pädagogischen Kernaufgaben und die höheren Ansprüche im Qualitätsmanagement, was die pädagogischen Prozesse anbelangt, führten dazu, dass die Anzahl der überwiegend pädagogisch/bildungsplanerisch Tätigen in den letzten Jahren wieder gestiegen ist (vgl. ebd., S. 41). Andererseits wurden durch vermehrte Einnahmen aus den „Gastkursen“ die zusätzlichen Entwicklungskosten bei den Eigenveranstaltungen „quersubventioniert“. Dennoch muss kritisch angeführt werden, dass es dringend notwendig wäre, den Anteil an hauptamtlich beschäftigten pädagogischen MitarbeiterInnen künftig weiter zu erhöhen. Diesbezüglich müssten sowohl die Trägereinrichtungen als auch die öffentliche Hand mehr Mittel in die Hand nehmen.

Vom Lernort „Bildungshaus“ zu Learning Communities

Die ARGE BHÖ hat in den vergangenen Jahrzehnten viel zu einer Professionalisierung beigesteuert. Ein gemeinsames Qualitätsmanagement, die professionelle Weiterbildung aller Berufsgruppen in den Bildungshäusern und ein auf Qualität ausgerichtetes Subventionsmanagement haben zur Professionalisierung aller Bildungshäuser beigetragen. Hier werden auch gemeinsame Schwerpunkte und Zielsetzungen in Hinblick auf Regionalität, Nachhaltigkeit und Umweltverantwortung gesetzt. In den letzten Jahren, angestoßen durch die Diskussion um neue Lernkulturen und neue Lernwelten, hat sich

zudem eine entgrenzte Sicht auf Lernräume und -umgebungen entwickelt. Für die Bildungshäuser stellen sich hier neue Herausforderungen, die dazu führen, dass sie sich als „Learning Communities“ öffnen und neue Lernkooperationen entwickeln. An konkreten Beispielen zeigt sich, dass diese Entwicklungen ganz unterschiedliche Gestalt annehmen können:

In der SPES Zukunftsakademie in Schlierbach (OÖ) erarbeiten vier Projektteams Bildungsangebote, Projekte und Modelle in den Bereichen Gemeinde & Region, Arbeit, zukunftsfähiges Wirtschaften und Familie. Individualisierung und Selbstorganisation des Lernens spielen in diesen Lernformaten eine große Rolle und werden durch Support-Strukturen wie Lernberatung und offene Organisationsformen unterstützt.

Die Bildungshäuser Schloss Hofen in Vorarlberg und das Tiroler Bildungsinstitut-Grillhof haben sich auf die Durchführung der Verwaltungsakademie, der Gemeindeakademie und auf Lehrgänge mit Universitäten und Hochschulen spezialisiert. Wie in einem Campus bilden Forschungseinrichtung, Wohnraum, Verpflegung, Freizeiteinrichtungen, Bibliotheken, Sozialräume und Selbstlernzentren für die Teilnehmenden und Lehrenden eine Einheit.

Im Bildungshaus Schloss Retzhof (Stmk.) werden unter dem Titel „den Ideen Räume geben“ Ideen und Konzepte für die gesellschaftliche und politische Entwicklung Europas geboren und umgesetzt. Nach dem Prinzip einer „Lernenden Region“ bietet hier ein Bildungshaus den Platz für eine Vielzahl vernetzter Lernorte.

In den kirchlichen Bildungshäusern Stift St. Georgen am Längsee (K), St. Hippolyt (NÖ) und Schloss Puchberg (OÖ) werden vor allem Veranstaltungen in den Bereichen Spiritualität, Beziehung, Solidarität, Schöpfung, Kultur und ethisches Management angeboten. Dem Management dieser Häuser ist es gelungen, die Einrichtung u.a. mittels Investitionen in die Infrastruktur und Medientechnik für neue Zielgruppen zu öffnen.

In den Bildungsschlössern OÖ mit den beiden Standorten Schloss Weinberg und Schloss Zell an der Pram, beide im Eigentum des Landes Oberösterreich,

bieten die Prunkräume und die in Seminarräume umfunktionierten Bankett- und Rittersäle ein besonderes Wohlfühlambiente und werden gerne für Musikkurse und Konzerte genutzt.

Die Wirkung der Bildungshäuser in der Region

Neben dem Bildungsauftrag von Bildungshäusern wurde es seit jeher von den Bildungsverantwortlichen und den Trägern als Aufgabe gesehen, ihre jeweilige Region mitzugestalten und nachhaltig zu beeinflussen. *„Die Bildungshäuser setzen als wichtige Multiplikatoren Zeichen in der Gesellschaft und regen ihre Stakeholder zu nachhaltigem Leben und Wirtschaften an“* (Jungmeier/Filzmoser 2018, S. 3).

Um diese Mitwirkung greifbar zu machen, wurde im Jahr 2017 erstmals eine qualitative Studie durchgeführt (siehe ebd.), ausgehend von der Überzeugung der Verantwortlichen in den Mitgliedshäusern der ARGE BHÖ, dass die Leistungen, die ein Bildungshaus als Baustein der regionalen gesellschaftlichen Entwicklung erbringt, und die Wirkungen, die es mit diesen Leistungen erzielt, ein wichtiger Beitrag zur Wahrung und Steigerung der Lebensqualität des jeweiligen Lebensraumes sind (vgl. ebd., S. 6). Festgemacht wird dies u.a. daran, dass Verantwortliche der Bildungshäuser beim Einkauf von Lebensmitteln auf Regionalität achten, örtliche Vereine unterstützen, kostenfrei Räume zur Verfügung stellen und sich MitarbeiterInnen von Bildungshäusern in regionalen Gremien engagieren.

Bildungshäuser als regionaler Arbeitgeber

Die Studie macht auch sichtbar, dass Bildungshäuser eine beträchtliche Relevanz als regionaler Arbeitgeber haben. Im Schnitt kommen 75% der Bildungshaus-MitarbeiterInnen aus der jeweiligen Region, sprich aus einem Umkreis von 20 Kilometern. Im österreichischen Vergleich ist dieser Wert sehr hoch, denn im Durchschnitt arbeiten laut Statistik Austria (2015) mehr als die Hälfte (52,6%) der österreichischen ArbeitnehmerInnen nicht in ihrer Wohngemeinde (vgl. Jungmeier/Filzmoser 2018, S. 11).

Hohes ökologisches Bewusstsein

Auch in Bezug auf Ökologie bescheinigt die Studie den Bildungshäusern ein hohes Bewusstsein. *„Rund drei Viertel der Mitgliedshäuser der ARGE BHÖ speisen ihre Wärmeversorgung über Fernwärme (41%) oder eine Hackschnitzelanlage (35%). Einzelne Häuser greifen auf Solarthermie, Wärmepumpen oder Erdwärme zurück. [...] Knapp zwei Drittel der Bildungshäuser beziehen einen Strom-Mix, zwei Drittel sogar reinen Ökostrom. Fünf Einrichtungen ergänzen ihre Stromversorgung durch eine eigene Photovoltaikanlage“* (ebd., S. 11), welche oft nur aus der Vogelperspektive sichtbar wird, wie das Foto vom Bildungshaus Sankt Magdalena zeigt (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Photovoltaikanlagen des Bildungshauses Sankt Magdalena



Foto: Bildungshaus Sankt Magdalena

Viele Bildungshäuser sind durch ihre besondere Lage nur schwer mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar. Für BesucherInnen werden deshalb Alternativen in Form von Mitfahrbörsen oder Transferdiensten angeboten. Auch wird von einigen Bildungshäusern vermehrt eine Gratis-Stromversorgung für Elektrofahrzeuge ermöglicht (vgl. ebd., S. 1). *„Der Einkauf regionaler Produkte (z. B. Eier, Brot/Gebäck, Fleisch, Milchprodukte, Getränke) bei Verkäufer/innen vor Ort hat für die Bildungshäuser einen sehr hohen Stellenwert. Einige Häuser decken in vielen Kategorien ihren Bedarf bereits gänzlich aus regionalen Produkten. Der Anteil an biologischen Produkten im Sortiment steigt, rund 50% der ARGE-Mitgliedshäuser bieten Fair-Trade-Produkte an“* (ebd., S. 14).

Verankerung in der Region und soziale Verantwortung

17 der gesamt 19 Bildungshäuser gaben an, dass sich Mitarbeitende zumindest in einem regionalen Gremium engagieren und damit aktiv Teil des „Community Development“ sind. *„Das Spektrum der Einrichtungen und Initiativen, in denen sich Bildungshauspersonen einbringen, reicht von der LEADER-Aktionsgruppe über Dorferneuerungs- oder Ortsentwicklungsgremien, Lern- und Gedenkstätten, diversen Kuratorien anderer Bildungseinrichtungen, Elterninitiativen, Gemeinden, Pfarren, Schulen und der Caritas. Darüber hinaus unterstützen Bildungshäuser aktiv das Vereinsleben in ihrer Gemeinde/Region durch Sponsoring, der kostenfreien Zurverfügungstellung von Räumlichkeiten bis hin zum Betrieb einer öffentlichen Bibliothek“* (ebd., S. 15). Beinahe alle Bildungshäuser (15 von 17) unterstützen caritative Projekte, zwei Drittel (12) unterstützen Projekte der Entwicklungszusammenarbeit. 10 Häuser nehmen ihre soziale Aufgabe und Verantwortung wahr, indem z.B. Sammelaktionen oder Benefizkonzerte

für Flüchtlinge und andere Bedürftige organisiert werden (vgl. ebd., S. 16).

Schlussbetrachtung

Das Selbstbild der Bildungshäuser geht über das eines Lernortes hinaus. Sie sehen sich als Orte der Begegnung. Gefestigt wird dieses Bild dadurch, dass einige der Bildungshäuser diese Haltung in ihren Leitbildern festgehalten oder als Motto für ihre Programmhefte definiert haben.

Als Orte der Begegnung stehen die Bildungshäuser für eine Erwachsenenbildung, die durch persönlichen Austausch geprägt ist, die zum Netzwerken und zur Kooperation animiert und Räume zur Verfügung stellt, wo Bildung und Kommunikation zu verschiedensten Themen ermöglicht werden. Im permanenten Wettbewerb mit Seminarhotels müssen sich Bildungshäuser als Bildungsanbieter ganz klar positionieren. Vordergründig sind Bildungshäuser Bildungseinrichtungen mit einem breiten Dienstleistungsspektrum, einem lernförderlichen Ambiente und mit Wohlfühlcharakter.

Literatur

Diesenreiter, Carina/Sukitsch, Alexandra (2008): Was bringt mir Bildung? KundInnen allgemeiner Erwachsenenbildung reflektieren ihren persönlichen Bildungsnutzen. Wien: ÖIEB.
Online im Internet: http://www.oieb.at/upload/3157_12_OIEB-Bildungsnutzen_Bildungshaeuser.pdf [Stand: 2018-10-23].

Filzmoser, Gaby (2018): Jahresbericht ARGE Bildungshäuser 2017. Linz: Eigenverlag. Online im Internet: https://www.arge-bildungshaeuser.at/fileadmin/content/pdf_inhalt/publikationen/Jahresbericht_2017.pdf [Stand: 2018-10-23].

Gruber, Elke (2018): Call for Papers Meb35: „Lern- und Bildungsräume“, Ausgabe 35. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb18-35_callforpapers_1.pdf?m=1521537424& [Stand: 2018-05-03].

Jouly, Hannelore (2008): Plädoyer für eine inspirierende Lernumgebung. In: Zwieler, Peter (Hrsg.): Lernorte der Zukunft. Wien: VÖV, Eigenverlag.

Jungmeier, Peter/Filzmoser, Gaby (2018): Nachhaltige Gestaltungskraft der ARGE Bildungshäuser Österreich. Endbericht. Linz: Eigenverlag.

Siebert, Horst (1999): Lernräume. In: DIE Zeitschrift 1999/4.
Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/siebert9901.pdf> [Stand: 2018-10-23].

Siebert, Horst (2008): Neue Lehr-Lernformen – neue Lernorte? In: Zwieler, Peter (Hrsg.): Lernorte der Zukunft. Wien: VÖV, Eigenverlag.

Zwieler, Peter (Hrsg.) (2008): Lernorte der Zukunft. Dokumentation der 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien: VÖV, Eigenverlag.
Online im Internet: https://files.adulteducation.at/voev_content/207-BERICHTSBG2007_kurz.pdf [Stand: 2018-10-23].



Foto: Renate Katteneder

Gaby Filzmoser, BA MA

filzmoser@arge-bildungshaeuser.at
www.arge-bildungshaeuser.at
Tel: +43 (0) 664 2564828

Gaby Filzmoser ist Geschäftsführerin der ARGE Bildungshäuser Österreich und ist im Auftrag des Kooperativen Systems der Österreichischen Erwachsenenbildung für die Entwicklung, Planung und Durchführung der Bildungsmanagement-Lehrgänge am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) verantwortlich. Sie schreibt derzeit an einer Dissertation zum Thema Medienbildung im Bildungsmanagement und ist wba-diplomierte Erwachsenenbildnerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsmanagement, Qualitätsmanagement und Medienbildung.



Foto: Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
www.grillhof.at
Tel: +43 (0) 512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Bildung, Verein Erwachsenenbildung Tirol, Tiroler Bildungsforum, Tiroler Bildungsservice und amg-tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.



Foto: SPES

DI Peter Jungmeier

jungmeier@spes.co.at
www.spes.co.at
Tel: +43 (0) 7582 82123

Peter Jungmeier studierte Agrarökonomik an der Universität für Bodenkultur in Wien. Er ist seit 1997 Mitarbeiter der SPES Zukunftsakademie, leitet nunmehr den Bereich „Zukunftsfähiges Wirtschaften“ und ist als Prokurist für Personalentwicklung und Qualitätsmanagement verantwortlich. Er begleitet Gemeinden und Regionen in Agenda 21-Prozessen und berät Unternehmen und öffentliche Einrichtungen in Fragen einer nachhaltigen Organisations- und Personalentwicklung.

Education Centres (*Bildungshäuser*): Meeting Places of Regional Importance

Abstract

Education centres are not only places of learning and organisers of educational events but also places to meet, exchange and communicate. Because they are firmly rooted in the region, they have an important role to play as an educational and economic organisation: they are regional employers, promote ecological thinking and action and assume social responsibility at that location. In recent years, the authors explain, an unlimited perspective on learning spaces and environments has developed that was initiated by the discussion of new learning cultures and new learning worlds. This brings with it new challenges for the education centres and forces them to understand themselves as a space for “learning communities” and to develop new opportunities for cooperation. Several examples illustrate how this change is taking shape in the educational centres as well as what differentiates educational centres from other continuing education providers and seminar hotels. They are educational institutions that provide a broad range of services, create an atmosphere that promotes learning and foster a sense of well-being. In keeping with their tradition, which follows Grundtvig’s concept of education, learning and living are seen as a combined didactic/pedagogical goal. (Ed.)

Warum ist dieser (Lern-)Raum nur so offen?

Das Grazer Open Learning Center – Raum für Bildung

Ruth Unger

Unger, Ruth (2019): Warum ist dieser (Lern-)Raum nur so offen? Das Grazer Open Learning Center – Raum für Bildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Open Learning Center, offener Lernraum, Bildungsbenachteiligung, Bildungsbarrieren, selbstgesteuertes Lernen, Migration, Flucht, Höherqualifizierung

Kurzzusammenfassung

Kurz vorgestellt wird in diesem Beitrag ein Lernraum, der nahezu ganztags und ohne vorherige Anmeldung genutzt werden kann: das Open Learning Center (OLC) Graz. Personen mit beengten Wohnverhältnissen haben so nicht nur die Möglichkeit, fokussiert – alleine oder in einer Gruppe – selbstgesteuert zu lernen, sondern der geschaffene Raum bietet neben PC-Arbeitsplätzen, Internetzugang, Lernmaterialien und E-Learning-Angeboten vor allem auch die Wertschätzung und Unterstützung vieler engagierter und freiwilliger LernbegleiterInnen. Zielgruppe des OLC Graz sind Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund allen Alters, die Begleitung auf dem Weg in die Höherqualifizierung suchen. (Red.)

20
Kurz vorgestellt

Warum ist dieser (Lern-)Raum nur so offen?

Das Grazer Open Learning Center – Raum für Bildung

Ruth Unger

„Die Schwellenangst ist hier reduziert auf ein Minimum, und ich weiß nicht warum! Da gibt es Innenstadt-Friseure, die eine höhere Schwellenangst vermitteln, als es das OLC tut. Nicht zu schweigen von der Schwellenangst, die von universitären Türlinken ausgeht. Bevor man an die Tür eines UNI-Professors klopft, lässt die Schwellenangst einen vorher nochmal tief durchatmen. Aber nicht vorm OLC! Kein Anliegen ist zu groß, kein Anliegen ist zu klein. Womöglich liegt es einfach nur daran, dass die Tür immer offen ist – abgesehen vom ein oder anderen klirrend kalten Wintermonat, und natürlich außerhalb der Öffnungszeiten. Woran liegt das? Warum ist dieser Raum nun so offen?“

Thomas M., freiwilliger Mitarbeiter im OLC

Das OLC Graz

Das Open Learning Center (OLC) Graz feierte 2018 seinen fünften Geburtstag. 2013 wurde dieses Projekt der Caritas Steiermark in Kooperation mit dem BFI Tirol und dem Diakonie-Flüchtlingsdienst Wien (die jeweils ein eigenes OLC führen) mit dem Ziel ins Leben gerufen, ein niederschwelliges Bildungsangebot für Personen mit nichtdeutscher Erstsprache zu etablieren. Nach Auslaufen der ESF-Finanzierung im August 2014 wurde es in eingeschränktem Maße weiterbetrieben. Durch eine Überbrückungsfinanzierung des damaligen BMBF konnte das Projekt im Jahr 2016 wieder anlaufen.

Ziel des Grazer Open Learning Center (OLC) ist es, Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund in die Höherqualifizierung zu begleiten. Das Angebot

steht allen Personen mit nichtdeutscher Erstsprache, die Lernziele verfolgen, offen. Drop-outs aus dem Bildungssystem sollen durch die Bildungs- und Lernbegleitung aufgefangen, Teilnehmende bei der Erlangung eines Bildungsabschlusses begleitet und motiviert werden, eine nächsthöhere Ausbildungsstufe anzustreben. Der Bildungsbenachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund fehlenden Systemwissens soll durch individuelle, kontinuierliche Begleitung und Information, Schaffung von Bewusstsein um die Notwendigkeit von Bildung und durch den niederschweligen Zugang zu Lernräumen und entsprechenden Lernsettings entgegengewirkt werden. Durch individuelle Begleitung sollen Bildungsbarrieren abgebaut, die Bildungsmotivation gestärkt und die Freude am Lernen forciert werden.

Abb. 1: OLC Graz



Foto: Caritas Steiermark

Raum für Bildung

Das Motto des Projektes Open Learning Center (OLC) ist „Raum für Bildung“. „Raum“ ist symbolisch zu verstehen – es soll sprichwörtlich Raum gemacht werden für individuelle Bildungswege und -ziele. Das heißt, jede einzelne Person soll mit ihren bereits mitgebrachten Kompetenzen und ihrem Wissen, mit ihren Zukunftsvisionen und ihren Stärken und Schwächen individuell begleitet werden. „Raum“ ist aber auch physisch zu verstehen – denn das Herzstück des Angebots ist der Lernraum selbst. Bildungsbenachteiligte Personen mit Flucht- oder Migrationserfahrung leben oft in beengten Wohnverhältnissen – ein eigener Raum, der zum Lernen alleine, in der Gruppe oder mit Hilfe einer Lernbegleitung ganztags offen steht, ist für sie in vielerlei Hinsicht hilfreich.

Das offene Lerncenter

Die Idee ist einfach: Ein möglichst offen zugänglicher, von Lernatmosphäre geprägter Raum soll ohne Anmeldung und ohne komplizierte Kriterien mitsamt vorhandener Infrastruktur (PC-Arbeitsplätze, Internetzugang, Lernmaterialien und E-Learning-Angebote) genutzt werden können. Die Nutzungskriterien sind sehr niederschwellig: eine nichtdeutsche Erstsprache und die Intention, zu lernen. Die Lernziele selbst sind offen – ob Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Psychologie, Pflege Theorie oder sämtliche andere Ausbildungsfächer. Im Vordergrund steht das selbstgesteuerte Lernen. Die BesucherInnen bringen ihre Lernmaterialien selbst mit oder zumindest Lernziele, anhand derer

diverse Lernmaterialien, die im OLC verfügbar sind, zusammengestellt werden können. Unterstützt werden die Lernenden durch großen Einsatz der Zivilgesellschaft. Die Lernbegleitung im offenen Lernraum wird durch engagierte, kompetente Freiwillige unterstützt, die bei Fragen rund um das Lernen zur Verfügung stehen. Die Lernenden erhalten jeweils einen eigenen Zugang zum Computersystem, sodass sie sich selbstständig jederzeit an einen der acht Computerarbeitsplätze einloggen und ihre Dokumente speichern können.

Warum ist dieser Lernraum so offen?

Die eingangs zitierte Frage des freiwilligen Mitarbeiters Thomas M. ist nicht so einfach zu beantworten, geht es beim Thema „offener Raum“ doch vornehmlich um ein Gefühl. Dem OLC wichtig sind:

- Offenheit: großzügige Öffnungszeiten vormittags und nachmittags, keine vorherige Anmeldung, offene Glastür, Lokalisierung im Erdgeschoß
- Modernität: acht Computerarbeitsplätze mit digitalen Lernmaterialien und Internet-Zugang; eigene Accounts für alle TeilnehmerInnen
- Gemütlichkeit: freundliche Atmosphäre, helle Räumlichkeiten, Pflanzen, Sofa
- Lokalisierung: lokalisiert im „Hot Spot“ Bezirk mit hoher MigrantInnenquote und im Sozialzentrum der Caritas gemeinsam mit diversen anderen MigrantInnen-/Flüchtlings-Projekten

Rückendeckung für Bildung oder: auch das ist Lernen

Neben der Infrastruktur spielen auch die sozialen Beziehungen zu den Lern- und BildungsbegleiterInnen eine Rolle. Durch die kontinuierliche Unterstützung der Lernenden sollen mögliche Hürden als überwindbar empfunden und der Mut zum Weitermachen gestärkt werden. Auch die Begleitung sehr gut qualifizierter Personen mit Flucht- und Migrationshintergrund in die Höherqualifizierung und universitäre Ausbildung wird stark forciert. Bestehende Kooperationen wie etwa mit MORE, der Flüchtlingsinitiative der uniko (österreichische Universitätenkonferenz), sollen durch den niederschweligen Zugang

Personen zu Höherqualifizierung motivieren, Ängste abbauen und Drop-outs durch sinnvolle Synergien bestehender Initiativen und Projekte verhindern.

Personen, die sich gerade auf dem Weg zu mittleren und höheren Ausbildungsabschlüssen befinden, werden bei Schwierigkeiten unterstützt und ihre Kompetenzen gestärkt. Bei Lernschwierigkeiten in einzelnen Fächern stehen wöchentliche Tutorien in Kleingruppensettings zur Verfügung. In Ausnahmefällen (z.B. Lernen für eine große Abschlussprüfung) werden nach Möglichkeit Einzelsettings geboten. Die nichtdeutsche Erstsprache ist ein nicht zu unterschätzender Faktor und verdeckt oft bei Präsentationen, schriftlichen Arbeiten und mündlichen Prüfungen alleine durch die daraus resultierende Unsicherheit das prinzipiell vorhandene Wissen und Können. Im Rahmen der Bildungsbegleitung wird deshalb der Vorbereitung von Präsentationen, dem Üben von Prüfungssituationen etc. große Aufmerksamkeit geschenkt.

Abb. 2: Lernbegleitung im OLC



Foto: Caritas Steiermark

Die BildungsbegleiterInnen suchen bei Barrieren gemeinsam mit den Lernenden nach möglichen Lösungen. Nicht immer gibt es Lösungen, aber die Rückendeckung der BildungsbegleiterInnen sorgt dafür, dass Möglichkeiten ausgelotet und vorschnelle Bildungsabbrüche vermieden werden. Im Lernraum selbst ist die von freiwilligen MitarbeiterInnen betriebene Lernbegleitung während der gesamten Öffnungszeiten bei Fragen und Lernschwierigkeiten verfügbar.

Ulrike P., freiwillige Mitarbeiterin in der Lernbegleitung im OLC, beschreibt ihre Lernerfahrung mit A. so: „A. hat den Termin für die Koch-Kellner

Lehrabschlussprüfung. Beim ersten Antritt waren es die Saucen, an denen er bei der Prüfung gescheitert ist. Nun will er diese mit mir durchgehen. Auch Kräuter sind für manche Saucen wichtig, und so erzählt er mir von seiner Heimat und dem Brauch dort, neben das Essen ein Schüsselchen mit einer Kräutermischung zu stellen. ‚Pfefferminze, Petersilie natürlich, Tara ...‘ – ‚Was ist Tara?‘ Dieses Kraut kenne ich nicht. Er sucht es im Internet und zeigt mir sogleich ein Bild. ‚Und dieses rote Kraut?‘ – ‚Welches meinst du? Vielleicht rotes Basilikum?‘ ‚Nein, nein, das wächst unter der Erde. Es ist rund.‘ ‚Radieschen?‘ Ja, das war es, was er meinte, und Frühlingszwiebel auch, und schon zeigt er mir ein Foto dieser Gewürzmischung. ‚Nun könnten wir aber wieder lernen‘, möchte ich ihn zu seinem Lernstoff bringen. ‚Ich habe gelernt!‘, war seine klare Antwort. Radieschen und die Kräuter, auch das ist Lernen.“

Das OLC in Zahlen

Das Projekt Open Learning Center (OLC) hat sich bereits etabliert und ist gut frequentiert. Die Computerarbeitsplätze des OLC wurden im Jahr 2017 von insgesamt 618 Personen genutzt. Unter den 618 TeilnehmerInnen des OLCs befanden sich 138 Frauen und 480 Männer. Der Frauenanteil konnte somit im Vergleich zum Projektzeitraum 2016 erhöht werden. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, in einem Nachfolgeprojekt geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um das Geschlechterverhältnis weiter anzugleichen.

Was uns wichtig ist

Wir legen Wert darauf, durch einfache Mittel eine Atmosphäre der Offenheit, des Willkommen-Seins, gegenseitiger Wertschätzung, aber auch Fokus und Kontinuität zu schaffen. Die Art der Angebote im Open Learning Center basiert auf der Annahme, dass die Qualität sozialer Beziehungen (hier in Form der Lern- und Bildungsbegleitung) und die Lernmotivation in direktem Zusammenhang stehen (siehe Looser 2019). Wir wollen möglichst viele Menschen, die einen höheren Bildungsabschluss anstreben, ermutigen, den entsprechenden Weg auch einzuschlagen, und sie darin stärken, mögliche Erschwernisse (nichtdeutsche Erstsprache, beengte Wohnverhältnisse, finanzielle Engpässe) nicht als Hindernis zu betrachten.

Literatur

Looser, Dölf (2009): Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation. Opladen: Budrich UniPress.



Foto: K.K.

Ruth Unger

ruth.unger@caritas-steiermark.at
<https://www.caritas-steiermark.at>
+43 (0)676 88015448

Ruth Unger studierte in Wien Internationale Entwicklung und Kultur- und Sozialanthropologie mit Spezialisierung auf Interkultur und Globale Bildung. Sie ist seit 2013 bei der Caritas Steiermark im Bereich Bildung & Migration in verschiedenen Integrations- und Bildungsprojekten tätig.

Why is This (Learning) Space So Open?

The Graz Open Learning Center – Space for Education

Abstract

This article provides a short introduction to a learning space that can be used nearly all day and without prior registration: the Open Learning Center (OLC) in Graz. The target audience of the OLC in Graz consists of migrants and refugees of all ages who would like support in obtaining higher qualifications. People in cramped living situations have the opportunity to engage in focused, self-directed learning – by themselves or in a group – in a special space that provides not only PC workstations, Internet access, learning materials and e-learning but above all the appreciation and support of dedicated volunteer learning companions. (Ed.)

Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken

Klaus Rummler (Hrsg.)

Birgit Aschemann

Aschemann, Birgit [Rez.] (2019): Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Lernräume, Lernumgebungen, Digitalisierung, Lernmedien, Lernformate

„Die Beiträge des Sammelbandes diskutieren das Thema ‚Lernräume‘ aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Fokus stehen beispielsweise die Heterogenität der Lernenden und ihre persönlichen Lernumgebungen, die Gestaltung von Lernräumen durch Lehrpersonen, unkonventionelle Lernräume wie Konferenzen oder Massive Open Online Courses (MOOCs) und verschiedene Sichtweisen auf diverse Lernplattformen. Der Tagungsband bietet eine umfassende Zusammenschau und vielfältige Zugangsweisen zum aktuellen Diskurs über die Gestaltung und den Wandel von Lernräumen in der Bandbreite architektonischer Gestaltung von Hochschulräumen bis hin zur Softwaregestaltung aus Sicht der Informatik.“ (Verlagsinformation)



Klaus Rummler (Hrsg.)
**Lernräume gestalten – Bildungskontexte
vielfältig denken**
Münster, New York: Waxmann 2014
662 Seiten

21
Rezension

Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken

Klaus Rummler (Hrsg.)

Birgit Aschemann

Der umfangreiche Sammelband mit über 600 Seiten und rund 60 Beiträgen beeindruckt mit einem facettenreichen Zugang zum Thema der Lernräume. Was der Titel nicht unmittelbar verrät: Fast drei Viertel der Beiträge befassen sich mit digitalen Räumen, stehen also explizit im Kontext der Digitalisierung. Die restlichen Beiträge diskutieren den Raumbegriff auf einer Metaebene oder behandeln gemeinsame Gestaltungsaspekte digitaler und physischer Räume.

Die digitale Schwerpunktsetzung verwundert nicht, handelt es sich bei dem Sammelband doch um ein Produkt der 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).¹ Diese Jahrestagung und der vorliegende Tagungsband wurden konsequenterweise selbst als Räume verstanden und dabei (partiell) geöffnet: So wurde schon im Vorfeld der Tagung eine Social-Reading-Plattform zum Kommentieren und gemeinsamen Diskutieren der Beiträge angeboten (die sich mit WordPress und einem spezifischen Plugin einfach realisieren ließ).²

Analogien und gegenseitige Bezugnahmen zwischen physischen Räumen und digitalen Räumen werden in einer Reihe von Beiträgen hergestellt. Dass „Raum“ vieles bedeuten kann – und in jeder seiner Bedeutungen auf das Lernen wirkt –, ist klar.

Die Beiträge zeigen, dass (angeblich) metaphorische und (angeblich) nicht metaphorische Räume vieles gemeinsam haben (**Werner Sesink**) und dass die „Atmosphäre“ sowohl in physischen als auch in virtuellen Räumen eine wesentliche Gestaltungsaufgabe bildet (**Nina Grünberger**). Räumliche Metaphern werden für digitale (Lern-)Medien seit langem verwendet, um das abstrakte Neue vorstellbar zu machen oder auch atmosphärisch aufzuladen (die „Datenautobahn“, die „Lernplattform“, das „Lernportal“ und die „Lernumgebung“ – aber auch „Netz“ oder „Cloud“ sind Beispiele dafür im Beitrag von **Mandy Schiefner-Rohs**).

Die große Bedeutung der optischen Raumgestaltung (und damit auch die Bedeutung digitaler Visualisierungsstrategien) wird in mehreren Beiträgen des

¹ Die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. (GMW) unterstützt als Fachgesellschaft für Fragen des Medieneinsatzes an Hochschulen die Erforschung und Nutzung der Medien in Forschung und Lehre. Vom 5.-8.9.2017 fand die GMW-Jahrestagung 2017 unter dem Titel „Bildungsräume“ gemeinsam mit der DeLFI in Chemnitz statt; mehr unter www.gmw2017.de.

² Sie ist unter <http://2014.gmw-online.de> weiterhin zugänglich.

Bandes deutlich. Konkrete Analogien zwischen Architektur und Didaktik – beide verstanden als Designwissenschaften – arbeiten auch **Peter Baumgartner** und **Ingrid Bergner** in ihrem Beitrag heraus. Selbst Software-Gestaltung ist Raumgestaltung, so der Imperativ des letzten Kapitels, der die Auswirkungen von Programmierer-Entscheidungen auf das Lernerlebnis verdeutlicht. Die ArchitektInnen heutiger Lernräume könnten Architektur studiert haben oder Informatik – aber hoffentlich jedenfalls Bildungswissenschaften.

Bestrebungen zum Öffnen von (Lern-)Räumen werden mehrfach thematisiert und z.B. anhand von (Un-)Konferenzen, Bar Camps und deren weitere Öffnung durch soziale Medien (Twitter) illustriert. Gerade mobile Endgeräte (die für das Lernen und Arbeiten genauso verwendet werden wie für Privates) befördern die Entgrenzung von verschiedenen Lebensbereichen und begünstigen fließende Übergänge (so der Beitrag von **Kathrin Galley**, **Frederic Adler** und **Kerstin Mayrberger**). Folglich prägen mobile Lernmöglichkeiten auch den neuen Typus des „Lern-Wanderers“ (**Sabina Brandt** und **Gudrun Bachmann**) und andere Typen der Mobilität zwischen Lernräumen (z.B. die „Flaneure“ oder „Touristen“ im Beitrag von **Nina Grünberger**).

Wie sehr analoge und digitale Räume ineinandergreifen (müssen), ist unbestritten. Real halten wir uns ja in physischen und virtuellen Räumen gleichzeitig auf – wenn beispielsweise die Aufmerksamkeit in einem Online-Raum gebunden ist, während der Körper in einem physischen Raum verweilt. Immer dringlicher stellt sich die Frage,

wie sehr die physische Umgebung die Teilhabe in virtuellen Räumen unterstützt bzw. wie physische Räume gestaltet werden müssen, um die Partizipation in Onlineräumen zu fördern. Was brauchen beispielsweise Hochschulen, um flexibles digitales Arbeiten zu unterstützen? Das E-Learning-Labor der Universität Passau (**Christian Müller** und **Michael Hauser**) und die multimedialen Lernräume der Universitätsbibliothek Bremen (**Yildiray Ogurol**, **Kai Schwedes**, **Jan Stüwe** und **Martina Salm**) geben beispielhafte Antworten. Ober aber: Was brauchen Schulen, um Maker Spaces einzurichten und zu betreiben (fragt **Dorit Assaf** in ihrem Beitrag)?

Als Fazit zuletzt eine Leseempfehlung: Der Großteil der Beiträge behandelt Infrastrukturen des Lernens und deren Nutzung und Gestaltung. Vieles, was hier unter dem Schlagwort „Räume“ diskutiert wird, hätte in sehr ähnlicher Weise unter dem Titel „Formate“ beschrieben werden können. Das macht den Band nicht weniger spannend, sondern verweist vielmehr darauf, wie real die sogenannten „virtuellen“ (also digitalen) Räume inzwischen sind. Und es bedeutet, dass LeserInnen mit einem generellen Interesse an digitalen Lernformaten (besonders, aber nicht nur im Hochschulkontext) in diesem Sammelband jedenfalls auf ihre Kosten kommen. Die rund 60 Beiträge in ihrer großen Heterogenität ermöglichen bei selektivem Lesen einen Erkenntnisgewinn für viele Ausgangsinteressen.

Bedeutsam ist der Band unter anderem, weil er schon vor fünf Jahren den Stellenwert digitaler Räume im Kontext des pädagogischen Lernraum-Diskurses realistisch benannte.



Foto: Egon Laupfert

Mag.ª Dr. in Birgit Aschemann

office@aschemann.at
<http://www.aschemann.at>
+43 (0)664 73132620

Birgit Aschemann ist Psychologin, Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin und im Verein CONEDU für den Arbeitsbereich Digitale Professionalisierung verantwortlich. Daneben ist sie als Lehrbeauftragte und freiberufliche Referentin tätig. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen technologiegestütztes Lehren und Lernen, Schreibdidaktik, Basisbildung, Professionalisierung.

Soziale Welten der Erwachsenenbildung

Petra H. Steiner

Stefan Vater

Vater, Stefan [Rez.] (2019): Steiner, Petra H. (2018): Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld: transcript.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildungsforschung, Professionalisierung, Professionskonzept

„Diese theoretische Verortung von Erwachsenenbildner_innen erlaubt es, die Profession mit ihren pluralen Strukturen und Vernetzungen sowie ihrer offenen und nicht strukturierten Qualifizierung zu fassen. Dafür werden bisherige Beiträge zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in einer Zusammenschau analysiert sowie ein neues Professionskonzept vorgelegt. Die beiden entwickelten Beschreibungsmodelle ‚Professionsspezifische Subkulturen‘ und ‚Soziale Welten in Arenen‘ ermöglichen es zudem, die Profession der Erwachsenenbildner_innen sowohl in ihrer Diversität als auch in ihrer bereits jetzt bestehenden Homogenität und Kohäsion zu erfassen. Die Studie liefert damit neue Ansatzpunkte für die wissenschaftliche und praktische Umsetzung von Professionalisierung.“
(Verlagsinformation)



Petra H. Steiner
Soziale Welten der Erwachsenenbildung.
Eine professionstheoretische Verortung
Bielefeld: transcript 2018
264 Seiten

22 Rezension

Soziale Welten der Erwachsenenbildung

Petra H. Steiner

Stefan Vater

Petra Steiner legt in ihrer im transcript-Verlag publizierten Dissertation eine Zusammenschau und Weiterentwicklung verschiedener Facetten des Diskurses um Professionalisierung in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung und eine Zusammenstellung ausgewählter Studien zur Selbsteinschätzung von ErwachsenenbildnerInnen vor.

Der vorgestellte Professionalisierungsdiskurs ist ein Versuch, Erwachsenenbildung mit ihren pluralen Strukturen, ihren verschiedenen historischen Ausgangspunkten und Vernetzungen und ihrem Selbstverständnis einheitlich oder vereinheitlichend zu fassen. Ein beinahe unmögliches Vorhaben, das stark im systematisierenden Diskurs der pädagogischen Erwachsenenbildungsforschung und auch in Qualitätsdiskursen (siehe Bröckling 2000) wurzelt und mit deutlich normativen Ansprüchen nach Umsetzung der vorgestellten „Professionalisierung“ (vgl. z.B. Steiner 2018, S. 219f.) einhergeht.

Das Vorhaben, den Professionalisierungsdiskurs darzustellen, ist präzise und wohl recherchiert umgesetzt, das Schlussplädoyer der Autorin (vgl. ebd., S. 230ff.) für ein flexibles Verständnis von Profession, um den Stillstand der Professionalisierungsdebatten zu überwinden, nachvollziehbar und wichtig, ebenso ihre Forderung nach einem Umgang mit Heterogenität, der über die Forderung nach Vereinheitlichung hinausgeht.

Die einzelnen Kapitel im Überblick: Inhalte, Schlussfolgerungen, Auslassungen

Auf eine Übersicht über die deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurse (Kapitel 2) folgt eine Klärung der Begriffe „Profession“, „Beruf“, „Verberuflichung“ (Kapitel 3) und „Professionalisierung“. Dargestellt werden die verschiedenen Dimensionen der Professionalisierung, die von der Idee der Formierung einer Profession bis hin zu individuellen Professionalitätskonzepten reichen. **Petra Steiner** selbst legt ein dynamisches Verständnis von Profession vor (vgl. ebd., S. 87ff. u. S. 219). In einer Zusammenschau analysiert sie die bisherigen Beiträge der deutschen Erwachsenenbildungsforschung zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung und stellt hierfür traditionelle und neuere Berufs- und Professionsverständnisse einander gegenüber. Steiner fragt in diesem Zusammenhang nach der Erosion traditioneller Berufsverständnisse, erwähnt aber nur in Nebenbemerkungen (vgl. ebd., S. 24 u. S. 220) die Frage der Durchsetzung von

Professionalisierungsinteressen der Interessengruppen, die keinesfalls alle im Feld Tätigen repräsentieren müssen.

In Kapitel 4 werden die AkteurInnen der Professionalisierung in den Blick genommen, die laut Steiner folgende Gruppen umfassen: Öffentlichkeit, FördergeberInnen, AnbieterInnen, wissenschaftliche Disziplin, Professionalisierungseinrichtungen, Berufsverbände der Erwachsenenbildung (die allerdings nur besondere Bereiche der Erwachsenenbildung repräsentieren) und ErwachsenenbildnerInnen. In Kapitel 5 stellt die Autorin verschiedenste Erhebungen zum Selbstverständnis von ErwachsenenbildnerInnen vor – bezogen auf das professionelle Selbstverständnis derselben. Auch hier liegt der Fokus der Autorin zu einem großen Teil auf Fragen der Typologie und weniger auf biografischen Aspekten. Gerahmt wird diese äußerst nützliche Sammlung von systematisierenden Modellen, die wie das Modell von Josef Schrader (2011) viele Fragen offenlassen (vgl. Steiner 2018, S. 133). Es sind das vor allem die Frage nach der Zuordnung eines komplexen Netzwerks wie dem der Erwachsenenbildung (wo selbst die Volkshochschulen beispielsweise intern unterschiedlichste Traditionen repräsentieren und finanzierungstechnisch nicht einfach als staatsnah bezeichnet werden können) in einfache 2-dimensionale Modelle und die Frage nach der in den vorgestellten Modellen konsequenten Aussparung sozioökonomischer Aspekte.

In den Kapiteln 6 und 7 versucht die Autorin eine Diversifizierung des vorgestellten Diskurses um Professionalität mit einem aus einer managementorientierten Organisationssoziologie stammenden Modell der organisationellen Subkulturen (organisationelle Subkulturen sind Untergruppen in Unternehmen, die mit dem Begriff von Subkulturen z.B. der Cultural Studies sehr wenig gemein haben). Es erscheint das grundsätzlich nützlich, um den hoch typologisierenden und vereinheitlichenden Diskurs aufzubrechen.

Das von der Autorin vorgestellte Modell von Harrison Trice (1993) mit Faktoren von Grid (Indikator von Statusdifferenzen) und Group (organisationaler Bond/Zusammenhalt) mit 4 Quadranten

von Fatalismus, Individualismus, Kollektivismus, Egalitarismus (vgl. Steiner 2018, S. 181¹) erscheint jedenfalls unterhaltsam, erschließt sich aber in der Sinnhaftigkeit kaum: Was wäre mit einer Typologisierung nach den 4 Quadranten gewonnen? Kapitel 7 präsentiert ein an der Lebenswelt-Theorie und an Grounded-Theory-Ansätzen orientiertes Modell der „*Sozialen Welten in Arenen*“ (ebd., S. 195f.), das ebenso gut geeignet erscheint, den normierenden, vereinheitlichenden Ansatz des Professionalisierungsdiskurses aufzubrechen und die „*Profession der Erwachsenenbildner_innen sowohl in ihrer Diversität als auch in ihrer bereits jetzt bestehenden Homogenität und Kohäsion zu erfassen*“ (ebd., Klappentext).

Resümee und kritische Anmerkungen zum „Professionalisierungs-Diskurs“

Das vorliegende Werk bietet sicher einen guten Einblick in deutschsprachige Professionalisierungsdiskurse und ebenso in Ansätze der Weiterentwicklung eines bestehenden akademischen Diskurses und Qualitätssicherungsdiskurses; der Diskurs an sich lässt jedoch viele Fragen offen.

Ein machtfreier Raum?

Welche Effekte hat ein Diskurs und was leistet ein Diskurs, der frei von jeder Macht- und Herrschaftsanalyse funktioniert, Ressourcenhintergründe völlig ausblendet und Mechanismen der Feldabgrenzung und Statussicherung über Qualifizierung fast völlig außer Acht lässt? Ebenso beinahe unbeachtet bleiben gewerkschaftliche Organisationsversuche der AkteurInnen der Erwachsenenbildung, vielleicht können sie nicht als Anstrengungen zur Formierung einer Profession verstanden werden.

Bildung von und für alle?

Was leistet ein Diskurs, der die Ursprünge mancher Traditionen der Erwachsenenbildung, einer vielleicht utopischen Erwachsenenbildung von und für alle ohne formale Voraussetzungen und Geschlossenheiten vollständig ausblendet oder besser noch ihr entgegensteht (siehe dazu Vater/Zwielehner

1 Zum Hintergrund des Modells siehe Harrison Trice (1993) auch Robert K. Merton (1938) und Emile Durkheim (1990).

2018; Rogers 2014)? Einer Erwachsenenbildung, die LaiInnen einbindet und Bildungsräume für alle schuf mit dem Ideal einer offenen demokratischen Bildung von und für alle, ohne Voraussetzungen, wie Abschluss, Zertifikat und Ausbildung.

Die Erwachsenenbildung stellt nicht nur kein einheitliches System dar, sie kann aufgrund inhaltlicher Unterschiede, aber auch als Folge der ungleichen geschichtlichen Wurzeln und Traditionen und Ziele nur als in Felder unterteilt gefasst werden. Sie reicht

von der Volkshochschule über berufliche Bildung am Arbeitsplatz oder BetriebsrätsInnenausbildung bis hin zur Fahrschule (vgl. Schume 2009, S. 7f.). So unterschiedlich wie das Feld sind die Vermittlungskonzepte, Inhalte und auch Beschäftigungsverhältnisse der MitarbeiterInnen, die von extrem prekarizierter Lehrendentätigkeit (siehe Klinglmair/Kandutsch 2017; WSF 2005) in verschiedenen Subfeldern oder sogar unterschiedlichen Professionen über Normalarbeitsverhältnisse bis hin zur Selbstständigkeit oder Scheinselbstständigkeit reichen.

Literatur

- Bröckling, Ulrich (2000):** Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/ Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 131-167.
- Durkheim, Emile (1990):** Der Selbstmord [Orig. 1897]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klinglmair, Robert/Kandutsch, Florian (2017):** Arbeits- und Lebensbedingungen von Beschäftigten in der Erwachsenenbildung in Kärnten: Empirische Ergebnisse (= Schriftenreihe Arbeit & Bildung – September 2017).
- Merton, Robert K. (1938):** Social structure and anomie. In: American Sociological Review, 3/1938, S. 672-682.
- Rogers, Alan (2014):** University extra-mural studies and extension outreach: Incompatibilities. In: Journal of Adult and Continuing Education, Vol. 20, Issue 1, S. 3-38.
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schume, Claudia (2009):** Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974–2007 (= Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2009, Wien). Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2009_1_OEEB.pdf [Stand: 2018-11-07].
- Trice, Harrison M. (1993):** Occupational Subcultures in the Workplace. New York: ILR Press.
- Vater, Stefan/Zwiehler, Peter (2018):** Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 34, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/07_vater_zwiehler.pdf [Stand: 2018-11-07].
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen. Online im Internet: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [Stand: 2018-11-07].



Foto: Karo Rumpfhuber

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen Universitäten.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783748172420

Projekttträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürgleinstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 35-36, 2019

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)
DIⁱⁿ (FH) Martina Süssmayer (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier, Bureau Cooper

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden einem offenen Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at