

Lernräume als Herausforderung für pädagogisch Tätige?

Eine explorative Analyse von expliziten und impliziten Bildungseinrichtungen

Jenny Kipper, Johannes Wahl

Zusammenfassung

In Organisationen finden Lernaktivitäten in unterschiedlichsten Kontexten statt: Diese können entsprechend der jeweiligen Tätigkeitsschwerpunkte über eine Vielzahl von pädagogischen Technologien realisiert werden, für deren Umsetzung wiederum verschiedene Lernräume geschaffen werden müssen. Im vorliegenden Beitrag werden die damit verbundenen Herausforderungen für das Personal in expliziten Bildungseinrichtungen und Wirtschaftsunternehmen¹ aufgezeigt. Dazu werden empirische Daten² aus zwei Promotionen herangezogen und an ihrem Beispiel die Vielfalt der pädagogischen Technologien und der damit verbundenen Lernräume präsentiert sowie die Bedeutung von adäquat ausgebildetem Personal herausgestellt.

Fragestellung und Datenbasis

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie durch den organisationalen Auftrag die Vielfalt der Lernangebote und der damit verbundenen physikalischen Lernräume beeinflusst wird und welche Herausforderungen sich aus dieser Pluralität ergeben.

Dabei steht vor allem das Spektrum der pädagogischen Technologien im Mittelpunkt. Als pädagogische Technologien werden alle Mittel betrachtet, die die Intention des pädagogischen Handelns verfolgen und somit Lernen ermöglichen wollen. Dementsprechend kommt in diesem Artikel nicht der systemtheoretische Technologiebegriff, wie er etwa von Luhmann und Schorr (1979) geprägt wurde, zur Anwendung. Stattdessen fokussiert der Beitrag auf ein prozessorientiertes Verständnis von Technologien, das auf die Beschreibung aller Phänomene abzielt, die bei der Realisierung von Lernkontexten eine Rolle spielen (vgl. Kipper 2014, 159; Nittel et al. 2014, S. 74 ff.). Sie können differenziert werden in Medien, Methoden, Veranstaltungsformen und Programme und sind gekennzeichnet durch eine pädagogische Zweck-Mittel-Relation³. Über die in Organisationen explizit sichtbar werdenden Technologien kann das dahinter liegende pädagogische Handeln leichter rekonstruiert werden

(vgl. Kipper 2014, S. 159 ff.). Für den vorliegenden Artikel wird die Technologie der Veranstaltungsformen herausgegriffen, da in ihr die physikalische Komponente von Lernräumen am deutlichsten zutage tritt. Medien und Methoden können insofern ausgeklammert werden, dass sie zwar lokal meistens unabhängig eingesetzt, allerdings oftmals nicht in Bezug zu Raum thematisiert werden. Programme als Bündelung von Veranstaltungsformen stellen diesen ebenfalls nicht zwangsläufig in den Vordergrund. Insofern bleibt die Fokussierung auf Veranstaltungsformen als „Rahmung für Lehr- und Lernprozesse. Sie eröffnen einerseits spezifische Spielräume für didaktisches Handeln, begrenzen andererseits aber zugleich die Fülle an pädagogischen Handlungsoptionen. Die jeweils gewählten Veranstaltungsformen beeinflussen auf je eigene Weise den Aufbau, die Dauer und den Inhalt von Lehr- und Lernsettings, die Ansprache von Adressaten und Zielgruppen, das Aktivitätsniveau und den Interaktionsspielraum der Teilnehmenden, die Intensität möglicher Lernerfahrungen sowie die Auswahl von Dozenten und Räumlichkeiten.“ (Frey 2012, 356)

Analog zur Komplexität dieser Dimension von pädagogischen Technologien, die je nach Anforderung ausgewählt werden muss, zeigt sich auch der Lernraum als vielschichtiges Gebilde: Er lässt sich aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, die sich mit den unterschiedlichen Bedingungen für gelingende Lernprozesse beschäftigen. Dementsprechend kann er nicht nur als physikalische Lokalität (vgl. Siebert 2006, S. 21) verstanden, sondern u. a. auch als Ergebnis der Interaktionen der Lehrenden und Lernenden während ihrer Verweildauer innerhalb der entsprechenden Örtlichkeit begriffen werden (vgl. Faulstich 2014, S. 77 f.). Damit rückt auch die zeitliche Komponente in den Blick, da im Rahmen einer bestimmten Veranstaltung die angestrebten Lernprozesse nur dann realisiert werden können, wenn eine zeitlich befristete Passung von räumlicher Anwesenheit der Rollenträger und ihrer zielgerichteten Interaktion in Bezug auf den entsprechenden Lerngegenstand besteht (vgl. Kraus 2015, S. 49).

Vor dem Hintergrund dieses multidimensionalen Lernraumverständnisses wird deutlich, dass der lokale Raum eine grundlegende Bedeutung für die Umsetzung des Mandates durch pädagogisch Tätige besitzt: Die Lokalität bildet nicht nur die reine physische Grundlage für das Zusammentreffen aller Beteiligten. Vielmehr definiert sie auch die Möglichkeiten der pädagogisch Tätigen, um die zukünftigen Interaktionskontexte gemäß dem Mandat der Einrichtung vorzubereiten. Dieser letztgenannte Umstand verweist auf die begrenzende Funktion der Räumlichkeiten bei der Ausgestaltung von Lernräumen. So bedarf es je nach Veranstaltungsform unterschiedlicher Lokalitäten, um den betreffenden Lerngegenstand adäquat mit allen Beteiligten zu erfassen und sich mit ihm auseinander zu setzen.

Dieser Zusammenhang von Veranstaltungsformen und physischen Lernräumen lässt sich nicht nur theoretisch begründen, sondern auch empirisch fundieren: Dies geschieht, indem als Datengrundlage dieses Artikels die Ergebnisse aus zwei Promotionen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main herangezogen werden:

Einerseits die Studie von Kipper (2014), die sich mit pädagogischem Wissen und pädagogischen Technologien in primär ökonomisch orientierten Organisationen befasst. Hierfür wurde ein Datensample von 28 Experteninterviews⁴ qualitativ ausge-

wertet, um die pädagogischen Anteile im Wissen und Handeln der interviewten Organisationsmitglieder zu rekonstruieren, die aus allen Hierarchieebenen von Großunternehmen stammen.

Andererseits werden Ergebnisse aus dem laufenden Promotionsvorhaben von Wahl (2016) herangezogen, in dem die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens für pädagogisch Tätige aus verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern erforscht wird. Durch die Nutzung von Gruppendiskussionen⁵, die im Rahmen der PAELL-Studie (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) geführt wurden, werden die kollektiven Orientierungen der Befragten im Hinblick auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens für ihr berufliches Handeln erfasst.

Diese zwei organisational-kontrastiven Datensamples dienen als Grundlage für die nachfolgende Analyse. Die Ergebnisse der beiden Studien werden zusammengeführt und auf den Bereich der organisationalen Lernräume fokussiert. Es könnte aufgrund der Organisationsformen und ihres jeweiligen Mandates vermutet werden, dass sich auch hinsichtlich der Lernräume klar erkennbare Differenzen zwischen expliziten und impliziten Bildungseinrichtungen herausarbeiten lassen. Deshalb wird nachfolgend geklärt, wie sich das organisationale Mandat auf die Vielfalt der physikalischen Lernräume auswirkt.

Explizit pädagogisch orientierte Organisationen als Lernraum – der gesellschaftliche Auftrag als maßgebliches Kriterium für die Vielfalt von Lernräumen

Den Zusammenhang zwischen der Breite des organisationalen Auftrags und der Vielfalt der angewandten Veranstaltungsformen möchten wir zunächst kurz am Beispiel der Volkshochschule verdeutlichen. Sie kann als zentrale Organisation der öffentlich getragenen Erwachsenenbildung angesehen werden (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 72), deren wechselnde gesellschaftlichen Aufgaben nachfolgend grob skizziert werden: Diese wandelten sich in Abhängigkeit zu den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Problemlagen nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg (vgl. Olbrich 2001, S. 145, 310), im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er/1970er Jahren (vgl. Seitter 2007, S. 27) oder nach der Auflösung der DDR (vgl. Wittpoth 2013, S. 33). In diesem Zusammenhang beinhaltete das Mandat u. a. die Förderung der Demokratisierung und Bildungsgerechtigkeit, die Bereitstellung berufsbezogener Angebote zur Wiederbelebung der Nachkriegswirtschaft und der Rekrutierung von Lehrkräften des neu gestalteten Bildungswesens oder auch die Bearbeitung struktureller Ungleichheiten in der Bevölkerung sowie die so genannte Ausschöpfung von Begabungsreserven. So konstatieren Süssmuth/Sprink vor dem Hintergrund dieser Konstellation sowohl den Status von Volkshochschulen als lernende Organisationen, als auch ihre Funktion als „moderne Weiterbildungs- und Dienstleistungszentren in der Wissensgesellschaft“ (Süssmuth/Sprink 2011, S. 478).

Betrachtet man vor diesem historischen Hintergrund die Diversität der Angebote von Volkshochschulen, so wird deutlich, dass für ihre Umsetzung ganz unterschiedliche Lernkontexte zur Aneignung von Wissen gestaltet werden müssen. Neben einer entsprechenden Eignung des Personals bedarf es auch geeigneter räumlicher Voraus-

setzungen. Diese können nicht ausschließlich durch einrichtungseigene Räumlichkeiten abgedeckt werden, sodass auch die Nutzung von Lernräumen außerhalb der eigenen Organisation und ihre adäquate Gestaltung als wichtige Bestandteile im Handeln von professionell handelndem Personal angesehen werden können. Dieser Umstand zeigt sich bspw. bei den Aktivitäten, die im kulturellen Bereich angesiedelt sind. In diesem Zusammenhang ermöglichen die Ergebnisse der PAELL-Studie (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) einen detaillierten Einblick in die Vielfalt der Veranstaltungsformen und ihrer räumlichen Voraussetzungen. So bedarf es für Veranstaltungen wie etwa Tanzkurse der Kooperation mit anderen expliziten Bildungseinrichtungen, um an Räumlichkeiten mit einem adäquaten Bodenbelag zu gelangen. Dies zeigt sich bspw. bei der Thematisierung von Kooperationsbarrieren:

„T4m: Also ähm die Räumlichkeiten an sich sind natürlich auf die Funktion zum Teil eingeschränkt. Jetzt grade im kulturellen Bereich, Malen, Zeichnen oder so, da kann muss man natürlich auch die entsprechenden Werkräume oder Malsammlungen ähm die sind dann so oder halt was für mich jetzt ne Schwierigkeit darstellt zum Teil an einigen Stellen wirklich im Tanzbereich. Ähm die Räumlichkeiten für Tanzkurse sind doch relativ eng gesät in ich bin jetzt im spezifischen Landkreis zuständig für diese Geschichten und ähm aus der Erfahrung heraus der letzten Jahre, ist da halt so, dass man viele Räumlichkeiten mittlerweile nicht mehr so gut nutzen kann und äh neu zu erschließen ist auch in der Schule schwierig, hab ich gemerkt, weil dann einfach schlicht und ergreifend (lacht) die Bö- die Bodenbeschaffenheit nicht dafür geeignet ist. Also, auch da ist halt ne&ne eingeschränkte Kooperation möglich, sag ich mal, bei Raumnutzung.“ (Erwachsenenbildung-2-1-21/17-21/29)

Wie dieses Beispiel deutlich macht, bedarf es zur Umsetzung verschiedenster Veranstaltungsformen von eintägigen Seminaren, über regelmäßige Kurse bis hin zu langfristigen Vorlesungsreihen eines differenzierten Raumangebots, das sich auch jenseits der einrichtungseigenen Räumlichkeiten erstreckt und stellenweise neu oder wieder erschlossen werden muss. Dass diese Konstellation immer auch als reglementierender Faktor für die Umsetzbarkeit der erwähnten Veranstaltungsformen zu verstehen ist, zeigt sich nicht nur in der Fachliteratur (vgl. stellvertretend Süßmuth/Sprink 2011, S. 486), sondern ist so charakteristisch, dass er selbst im Wikipedia-Artikel zu dieser expliziten Bildungseinrichtung auftaucht (vgl. Wikipedia 2015) und dadurch sichtbar im Alltagswissen aufgenommen ist.

Dass die Kernaktivität des Arrangierens (vgl. Nittel et al. 2014, S. 93 f.) dieser physikalisch gesehen externen Lernräume nur eine von vielen weiteren Anforderungen an das pädagogische Handeln des Personals darstellt, zeigt sich im folgenden Gruppendiskussionsauszug:

„T1w: Wir waren auch hier in den Räumen. Wir waren im A-Einrichtung, mit den Leuten und die&die sind plötzlich gerade gegangen

ja (.) also wir haben auch hier schön den Tisch gedeckt, es gab auch Getränke und, also das Setting ähnlich wie äh-, es macht was mit den Leuten, wie man mit ihnen umgeht bildungsmäßig, äh hätte nur eine Tafel da sein dürfen, dann wär sofort das ähäh déjà vu Schule gekommen, da haben die alle schlechte Erfahrungen.“ (Erwachsenenbildung-1-1-05/19-05/25)

Die Fragilität von Lernräumen bzw. der darin erwünschten Lernprozesse zeigt sich in diesem Abschnitt vor allem an dem Einfluss, den die schulischen Erlebnisse der Teilnehmenden auf ihre subjektive Bewertung des Lernraums ausüben. Dementsprechend ist seitens des Personals nicht nur die adäquate Ausstattung und Ausgestaltung der Räumlichkeiten zu berücksichtigen, sondern auch die Beachtung aller relevanten Vorerfahrungen der Teilnehmenden mit ähnlichen Lernräumen.

Neben organisationseigenen Lernräumen und solchen, die durch Kooperation erschlossen werden müssen, kann auch die Lebenswelt der Teilnehmenden als lokale Rahmung der Lernprozesse eingesetzt werden:

„RBm: Tja, da hab ichs ja glaub ich noch am einfachsten mit purer, blanker Technik, äh, da wecke ich einfach den Spieltrieb von den Leuten. Also ich hab auch mit erwachsenen Technikern zu tun, manche gehen schon aufs Rentenalter zu, und, äh, man merkt das schon, dass sie so ein bisschen Angst haben, Kontaktangst mit neuen Apparaten und Techniken und Denkweisen, ja? Merkt ja jeder, wenn er ein neues Handy in die Hände kriegt [leicht lachend] und (.) also jetzt, nach also ich bin jetzt so 5 Tage äh 5 Jahre im Gewerbe und eigentlich meine Hauptaufgabe seh ich da drin wirklich, Leuten äh, sie sollen bewusst in die U-Bahn steigen und sich kleine Kinder ankucken, wie die auf Maschinen zugehen oder Geräte, Spielzeug.“ (Erwachsenenbildung-3-2-01/10-01/17)

In diesem Abschnitt zeigt sich neben der Möglichkeit zur Nutzung alltäglicher Erfahrungen als Ausgangspunkt von Lernprozessen vor allem auch eine spezielle Herausforderung für pädagogisches Handeln: Da sich die Lebenswelt der Teilnehmenden als spezifischer physikalischer Lernraum nicht direkt beeinflussen lässt, bedarf es eines gesteigerten Maßes an Offenheit, um ihre dort vollzogenen Erlebnisse aufzugreifen und im Sinn des eigenen Mandates einzusetzen.

Abseits von Veranstaltungsformen, bei denen das Personal in den direkten Kontakt mit den Teilnehmenden im Sinn der leiblichen Anwesenheit tritt, existieren zusätzlich auch Lernräume, die aufgrund ihres virtuellen Charakters ebenfalls spezielle Anforderungen an das pädagogische Handeln stellen:

„AAw: Und ahm, da ist glaub ich für uns Weiterbilder jetzt so aus unserer Generation wirklich ein riesen Lernschritt, auch zu sagen, wir müssen in diesen virtuellen Raum gehen [allgemein zustimmende Laute] und da auch gute Lösungen entwickeln.“

CKw: Und das ist ein Paradigmenwechsel, ja? Komplette auch.

GMw: Genau, ja.

GMw: Allerdings muss ich sagen, also ah, so sehr ich das auch schätze, also dieses virtuelle Lernen, weil man ja auch viel rausbringt, aber ah ich glaub es ist auch unsere Aufgabe zu sagen, ähm, müssen wir aufpassen, dass uns die Beziehungen nicht verloren gehen, also. [zustimmendes Murmeln] Und ah ah das, das denk ich mir, ist ganz wichtig also, dass, dass die Beziehungen erhalten bleiben und zwar nicht nur über über virtuelle Räume gelebt werden.“ (Erwachsenenbildung-3-2-10/27-10/38)

Hier wird anstatt der Chancen, die sich durch raumunabhängige Lernkontexte ergeben, auch ein zentrales Risiko der damit korrespondierenden Veranstaltungsformen benannt: Der Umgang mit einer potentiellen Vereinsamung der Teilnehmenden, die nicht wie in Präsenzveranstaltungen unmittelbar miteinander in physischen Kontakt treten können, wird hier als relevante Herausforderung für das pädagogische Handeln des Personals benannt.

Zusammengefasst zeigt sich im empirischen Material nicht nur, dass Volkshochschulen aufgrund ihres breiten gesellschaftlichen Auftrags eine Vielfalt an Veranstaltungsformen anbieten. Darüber hinaus wird hier deutlich, dass je nach Zielsetzung ebenso unterschiedliche Anforderungen an das Personal gestellt werden wie sie sich auch im Hinblick auf die Akquise von adäquaten Räumlichkeiten ergeben, die nötig sind, um die jeweiligen Veranstaltungsformen auch außerhalb der organisationseigenen Räumlichkeiten zu realisieren. Zusätzlich resultieren aus den spezifischen Bedingungen von virtuellen Lernräumen oder der Einbindung der Lebenswelt der Teilnehmenden besondere Anforderungen an das pädagogische Handeln des Personals.

Nachdem nun vorangehend die Vielfalt der Veranstaltungsformen von explizit pädagogischen Organisationen behandelt wurde, richtet sich der Fokus nun auf implizit pädagogische Organisationen. Dadurch kann überprüft werden, ob und inwieweit sich auch dort differenzierte Lernräume erkennen lassen, die mit dem organisationalen Mandat und spezifischen Herausforderungen an das Personal verbunden sind.

Primär ökonomisch orientierte Organisationen als Lernraum – das organisationale Ziel als maßgeblicher Einflussfaktor für die Vielfalt von Lernräumen

Explizit pädagogische Organisationen, wie zum Beispiel Volkshochschulen, Schulen im Allgemeinen oder andere Bildungseinrichtungen, verfolgen auf Basis eines gesellschaftlichen Mandates das Lernen von Individuen (vgl. Kade/Nittel/Seiter 2007, S. 150). Hingegen liegt implizit pädagogischen Organisationen (vgl. Seitter 2011, S. 87 ff.), wie zum Beispiel Banken, Versicherungen, Einzelhandels- oder produzierende Unternehmen, ein organisationales Mandat zum wirtschaftlichen Arbeiten zugrunde, wie in der folgenden Definition pointiert herausgestellt wird. Eine Unternehmung ist

ein „wirtschaftlich-rechtlich organisiertes Gebilde, in dem auf nachhaltig ertragbringende Leistung gezielt wird, je nach der Art der Unternehmung nach dem Prinzip der Gewinnmaximierung oder dem Angemessenheitsprinzip der Gewinnerzielung“ (Gabler Wirtschaftslexikon online 2015).

Im Rahmen dieses Mandates kommt es ebenfalls zum Lernen von Individuen, allerdings nicht auf Basis des gesellschaftlich ausgehandelten Auftrags, wie zum Beispiel im vorangehend vorgestellten Falle der Volkshochschule. Lernen ist in diesem Kontext immer organisationsbezogen und damit unter ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Kipper 2014, S. 156).

Beispielhaft hierfür ist die Funktion der Personalentwicklung als prominenteste Stelle, an der Lernen in Organisationen institutionalisiert ist. In Definitionen zu Personalentwicklung ist das organisational ausgerichtete Ziel klar formuliert: „*Personalentwicklung ist das Ingesamt derjenigen Maßnahmen, die geeignet sind, die Handlungskompetenz der Mitarbeiter weiterzuentwickeln, zu erhalten und ständig zu erneuern, und zwar mit dem Ziel, den Unternehmenserfolg unter weitestgehender Berücksichtigung der Mitarbeiterinteressen zu sichern.*“ (Münch 1995, S. 15 f.; Herv. i. O.)

Ebenso wie in Volkshochschulen hängt Lernen in diesen Organisationen folglich unabdingbar mit den jeweiligen Rollen der Lernenden zusammen und ist auf das Ziel und die damit verbundenen Herausforderungen der Organisation ausgerichtet. Die daraus entstehenden Lernräume der wirtschaftlich ausgerichteten Organisationen sind also nicht rein auf die Individuen fokussiert sondern immer bedingt durch den organisationalen Verwertungskontext. Deshalb ergeben sich hier einerseits analog zu expliziten Bildungseinrichtungen vielfache Differenzierungen, andererseits ist deren Spektrum wesentlich diversifizierter.

Die Studie von Kipper (2014) eröffnet dahingehend einen Einblick in die Strukturen der Großunternehmen und weist dort eine Vielzahl an verwendeten pädagogischen Technologien nach, die zum Zwecke des Lernens der Organisationsmitglieder verwendet wurden. Wirtschaftlich ausgerichtete Organisationen als implizite Lernräume sind plural, weshalb an dieser Stelle eine differenzierte Betrachtung der pädagogischen Technologien der Veranstaltungsformen erfolgt. Besonders durch diese Technologieform werden räumliche Arrangements erfasst, die die Organisation zur Verfügung stellt, um ihren Organisationsmitgliedern Lernen zu ermöglichen.

Ein Beispiel hierfür ist der Lernraum, den ein befragtes Unternehmen seinen Führungskräften zur Verfügung stellt, die einen bestimmten organisationalen Status erreicht haben: das Kloster. Dieser Raum liegt außerhalb der gewohnten organisationalen Räumlichkeiten und bietet die entsprechenden Voraussetzungen, um für die Führungskräfte eine Kontrastierungsmöglichkeit zum organisationalen Arbeitsalltag zu erreichen:

„Einkehr in ein Kloster(.) [...] ähm ist eine dreitägige Veranstaltung in einem Kloster wo man mal einfach entschleunigt(.) [...] Ähm ja zwischen dreißig u- dreißig vierzig Vollgas(.) gibt dann Leute die haben hundertzwanzig Kilo und arbeiten von acht bis abends neun und machen das wahrscheinlich so lange bis sie irgendwann umfallen(.) Und dann haben

wir gesagt okay was können wir da tun um die einfach mal zu entschleunigen(.).“ (Kipper 2014, unveröff. Transkript Fall B, Z. 780-790)

Zusätzlich stehen auch innerhalb der Organisationsgrenzen Lernräume zur Verfügung, wie unter anderem in diesem Beispiel ersichtlich wird:

„Ein Beispiel ist zum Beispiel is das NB Program[...] was wir machen in B-Kontinent(.) da äh kommen mittlere Führungskräfte aus allen unseren Gesellschaften in B-Kontinent *zusammen* [...] in vier Modulen(.)(..) beschäftigen sich mit dem Thema C als Unternehmen(.) weil wir sehr dezentralisiert sind und viel unterschiedliche Geschäftsfelder haben und die teilweise gar nicht wissen in was für einem Unternehmen sie arbeiten.“ (Kipper 2014, unveröff. Transkript Fall C, Z. 87-93)

Die Organisation C greift auf einen organisationsinternen länderspezifischen Lernraum zurück, um eine bestimmte Ebene ihrer Führungskräfte aus der ganzen Welt mit dem Portfolio der Organisation vertraut zu machen. Es wird ein Kontinent ausgewählt, auf dem exemplarisch das Organisationspektrum vorgestellt und für die Führungskräfte erfahrbar gemacht wird.

Einen weiteren Lernraum beschreibt ein weiterer Interviewpartner nicht fokussiert auf die Adressaten sondern rein räumlich:

„Dann hatte ich nen Schwerpunkt erlebnisorientiertes Lernen weil in der Phase dann nochmal Outdoor gerade massiv aufkam und ich hab da im Zug dessen dann mir ganz viele Outdoortrainings anschauen und mitmachen können und hab in unserm auf unserm Schulungsgelände oder im Gelände des Schulungszentrums in X-Stadt(.) kennen Sie auch oben ne(?) Nach Y-Stadt hoch(.) Das ist heut ne Ruine oder zumindest steht es leer(.) aber auf dem Gelände hab ich nen Outdoorpakour gebaut nen Hochseilgarten(.) und High Ropes und Low Ropes(.) und weiß nicht ob ham Sies mal gesehen(?).“ (Kipper 2014, unveröff. Transkript Fall A, Z. 126-133)

Auch in diesem Fall liegt der Lernraum außerhalb des Unternehmens und ist gekennzeichnet durch die Etikettierung „Outdoor“-Raum. Er bietet vielfältige Optionen, sich mit organisationalen Herausforderungen im Zuge körperlicher Betätigungen direkt und indirekt zu beschäftigen und ist gerade deshalb ein anspruchsvolles pädagogisches Setting, das von den Lernbegleitern (vgl. Gnahs/Seidel 1999, S. 84 ff.) entsprechendes Wissen erfordert.

Ein ebenfalls lokaler Raum ist der virtuelle Lernraum, der in wirtschaftlich ausgerichteten Organisationen verstärkt zum Einsatz kommt, wie zum Beispiel in der folgenden Sequenz ersichtlich wird:

„Also es fängt an von nem globalen Learning Mangement System wo man sich Kurse buchen kann die auch niemand approven muss vorher(,) sondern was quasi nur nen passives Approvel durch den Manager gibt ähm das sind ähm umfangreiche Zugang zu Elearning oder anderen Lernsystemen die die Mitarbeiter haben(,) das heißt es ist sehr sehr stark mitarbeitergetrieben.“ (Kipper 2014, unveröff. Transkript Fall F, Z. 61-66)

Der virtuelle Lernraum verlangt von den Partizipierenden keine explizite physische Anwesenheit. Dabei ist er genauso wie jeder andere Lernraum auf eine entsprechende (virtuelle) Einrichtung angewiesen und bedarf der gleichen Pflege und Achtsamkeit bei der Auswahl, damit die Lernenden sich gerne in ihm bewegen.

Eine Extremform ist der freie Lernraum, der in den primär ökonomisch ausgerichteten Organisationen vielfach eingesetzt wird. Die Organisationsmitglieder sind zwar zum Lernen angehalten, wie das nachfolgende Beispiel verdeutlicht, allerdings sieht die Organisation sich nicht als deren Raumgeber:

„So also von daher wenn ich dann gleich zu Beginn so ner Schulung frag(,) ich hab ihnen geschrieben sie sollen sich mit mal mit der Wissensdatenbank befassen(,) kennen sie die oder können sie mir zeigen(,) da nehm ich dann auch den ein anderen mal vor uns sag zeigen sie mir doch bitte mal(,) machen sie mal die Wissensdatenbank auf und da dran sehen sie ja schon wie sich das ja schon gewandelt hat(.).“ (Kipper 2014, unveröff. Transkript Fall Y, Z. 703-708)

Die oben beschriebenen organisationalen Lernräume markieren maximal kontrastive Beispiele innerhalb von Wirtschaftsorganisationen. Sie stehen nur stellvertretend für eine Vielzahl an Lernräumen, die Organisationsmitgliedern, auch außerhalb von Führungskräfteebenen, zur Verfügung gestellt werden. Allerdings wird an diesen Beispielen bereits deutlich, dass ökonomisch ausgerichtete Organisationen, genauso wie explizite Bildungseinrichtungen, ein stark ausdifferenziertes Raumangebot – ebenfalls außerhalb der organisationseigenen Räumlichkeiten – benötigen, um ihre Lernangebote zu realisieren. Ob dies auch ein reglementierender Faktor ist, wie im Beispiel der Volkshochschulen, kann aus dem vorliegenden Datensample nicht entnommen werden.

Abschließende Betrachtungen

Resümierend kann konstatiert werden, dass sowohl in expliziten, als auch in impliziten Bildungseinrichtungen eine Vielzahl an Veranstaltungsformen und damit zusammenhängenden Lernräumen aufzufinden ist. Das jeweilige organisationale Mandat erfordert darüber hinaus in beiden Fällen nicht nur eine Vielzahl von, sondern auch die angemessene Umsetzung der Veranstaltungsformen. Die damit verbundene Nutzung der Lernräume im Hinblick auf das organisationale Mandat stellt an die Organisati-

onsmitglieder hohe pädagogische Anforderungen und unterscheidet sich nicht in den jeweiligen pädagogischen Anforderungen⁶ an Organisationsmitglieder von impliziten oder expliziten Bildungseinrichtungen.

Die Vielzahl der Lernräume scheint auf den ersten Blick nicht durch das organisationale Mandat eingeschränkt zu sein. Dabei war zu erwarten, dass eine explizite Bildungseinrichtung, wie zum Beispiel eine Volkshochschule, viele unterschiedliche Lernräume zur Verfügung stellt, da sie ein breites gesellschaftliches Mandat innehat. Von ökonomisch ausgerichteten impliziten Bildungseinrichtungen, in denen Lernen zum Zwecke der Verfolgung von Organisationszielen praktiziert wird, wurde dies nicht in diesem Umfang erwartet. Trotzdem bieten sie ebenfalls ausdifferenzierte Lernräume an bzw. organisieren diese für die jeweiligen Veranstaltungsformen. Insofern weisen implizite und explizite Bildungseinrichtungen in diesem Punkt sehr hohe Ähnlichkeiten auf.

Aufgrund dieser Pluralität an Veranstaltungsformen, die je nach Lernanlass entsprechende physikalische Lernräume benötigen, kann in beiden Fällen von einer hohen pädagogischen Anforderung an die Organisationsmitglieder ausgegangen werden. Sie besteht darin, dass das Personal die entsprechenden Veranstaltungsformen nicht nur planen und durchführen muss, um das jeweilige organisationale Mandat zu erfüllen. Darüber hinaus spielen auch die reflektierte Auswahl und ein anlassgerechter Einsatz differenzierter lokaler Konstellationen eine zentrale Rolle, um die gewünschten Lernprozesse in Gang zu setzen.

Folgende Herausforderungen für pädagogisch handelndes Personal konnten im Rahmen der oben vorgestellten Studien beispielhaft herausgearbeitet werden:

Identifizierung von Lernräumen nach Lernanlass

Zu Beginn einer jeden Lernplanung steht immer auch die Identifikation von geeigneten Lernräumen zur Umsetzung der jeweiligen Zielvorstellungen (neben den Voraussetzungen zur Vermittlung von Wissen z. B. die Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls durch einen gemeinsam geteilten Lernraum). Diese müssen nicht immer in den organisationseigenen Räumen umgesetzt werden, da diese ggf. nicht ausreichend oder nicht adäquat zum Lernziel (z. B. Entschleunigung) sind. Dementsprechend bedarf es bereits im Vorfeld dezidierter pädagogischer Vorüberlegungen, die u. U. die Suche, Auswahl und Akquise neuer Lernräume beinhalten (vgl. Siebert 2012, S. 193).

Adäquate Ausstattung von Lernräumen

Eine weitere wesentliche Herausforderung des Personals besteht in der Differenzierung hinsichtlich der Ausstattung der ausgesuchten Lernräume, so dass diese gleichzeitig dem Lernzweck entsprechen, allerdings auch an den Lebenswelten der Teilnehmenden orientiert sind. Hierfür sollten Vorerfahrungen und ebenfalls Biografien der Teilnehmer Berücksichtigung finden, um negativ belegte Konstellationen im Sinn von Lernbarrieren zu vermeiden⁷. Sofern dies im Vorfeld nicht darstellbar ist, sollte hierauf in der konkreten Lernsituation eingegangen werden (vgl. Siebert 2012, S. 199 ff.).

Gestaltung virtueller Lernräume

In Abgrenzung zu den zwei vorangehend vorgestellten Herausforderungen ist das virtuelle Lernsetting um die Aufgabe ergänzt, den Interaktionsraum erst herstellen zu müssen. Dieser ist nicht per se, wie bei materiellen physikalischen Räumen, naturgemäß vorhanden, sondern muss durch die pädagogischen Handlungen zusätzlich hergestellt werden. Zudem kommt hier eine weitere Herausforderung zum Tragen: Die Lernbegleiter müssen stets in Rechnung stellen, dass die Abwesenheit von Face-to-face-Interaktionen eine potenzielle Vereinsamung der Lernenden zur Folge haben kann, was auf potentielle negative Effekte des selbstgesteuerten Lernens hinweist.

Wie in den bisherigen Analysen herausgestellt wurde, ist die Gestaltung von Veranstaltungsformen, als spezifische Dimension pädagogischer Technologien verstanden, mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Um mit dieser heteronomen Anforderungsstruktur angemessen umgehen zu können, bedarf es eines ausreichenden Professionalisierungsgrades der agierenden Organisationsmitglieder. Diese Einschätzung beruht auf dem Umstand, dass das Personal mit der komplexen Aufgabe betraut ist, die Diversität der unterschiedlichen Lernziele mit dem zugrundeliegenden Mandat, den individuellen Lernvoraussetzungen und den zur Verfügung stehenden Mitteln zu relationieren, um die gewünschten Lernprozesse in Gang zu setzen.

Allerdings hat die Studie von Kipper (2014) auch ergeben, wie bereits durch diverse andere Studien belegt (vgl. u. a. für das Tätigkeitsfeld Personalentwicklung Noll 2011, S. 117 ff.), dass nur eine Minderheit der für solche Lernsettings Verantwortlichen in impliziten Bildungsorganisationen über adäquates pädagogisches Grundwissen verfügt. Dort liegt der eklatante Unterschied zu expliziten Bildungsorganisationen in Arbeitsfeldern, in denen eine solche Lizenz die zwingende Voraussetzung für die Tätigkeit bildet (z. B. das Staatsexamen für Lehrkräfte), während dies bspw. im Bereich der Erwachsenenbildung nicht immer der Fall ist. Der Vorteil einer pädagogischen Grundausbildung und dem damit verbundenen Wissen um die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten pädagogischer Interventionen besteht darin, dass die agierenden Organisationsmitglieder in die Lage versetzt werden, die pädagogischen Technologien den Anlässen entsprechend anzuwenden. Aufgrund der oben vorgestellten Komplexität bei der Auswahl von physikalischen Lernräumen in expliziten als auch impliziten Bildungsorganisationen sehen die Autoren dies als essentiellen Bestandteil von qualitativ hochwertigem pädagogischen Handeln an, um auch die Erfüllung der dahinterliegenden Mandate – egal ob gesellschaftlich oder organisational – gewährleisten zu können.

Anmerkungen

- 1 Hier gemeint sind explizite Bildungseinrichtungen, deren Mandat primär pädagogisch und damit auf das Lernen von Individuen ausgerichtet ist, wie z. B. Schulen, Volkshochschulen, im Gegensatz zu impliziten Bildungseinrichtungen, wie z. B. Wirtschaftsunternehmen/primär ökonomisch orientierte Organisationen, deren primärer Zweck im wirtschaftlichen Arbeiten besteht und in denen die Weiterbildung von Individuen untergeordnet ist.

- 2 Selbstverständlich sind die vorliegenden Datenauszüge vollständig anonymisiert, inkl. Namen, Orten und Gebieten, so dass kein Rückschluss auf die Identität der Befragten hergestellt werden kann und die Forschungsethik gewährleistet ist.
- 3 Akteure handeln pädagogisch, „wenn sie intentional und auf die Weiterentwicklung ihres Gegenübers ausgerichtet kommunizieren und hierfür eventuell auch Instrumente zu Hilfe nehmen“ (Kipper 2014, 8 ff.). Da diese auf die jeweilige Intention und das Setting ausgerichtet sind, kann von einer Zweck-Mittel-Relation gesprochen werden.
- 4 Das Sample setzt sich zusammen aus Interviewpartnern aller Hierarchieebenen von wirtschaftlich orientierten Unternehmen aus einem mitteldeutschen Ballungsraum – vom Vorstand bis zum Qualitätsmanager oder Personalentwickler. Für Details hierzu s. Kipper 2014. Aus forschungsethischen Gründen werden die Funktionen der Interviewpartner zu nachfolgenden Zitaten nicht kenntlich gemacht.
- 5 Für die Zusammensetzung der Gruppendiskussion s. PAELL-Studie (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Das Spektrum reichte von freiberuflichen Coaches bis zu Führungskräften in Volkshochschulen.
- 6 An dieser Stelle wird von den pädagogischen Anforderungen an Lernraumgestaltung ausgegangen. Nicht gemeint sind die organisationalen Anforderungen, bzw. Erwartungen an Raumgestaltung.
- 7 Subjektive negative Belegungen können im Einzelfall vorab selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden.

Literatur

- Faulstich, P. (2014): Lernen nach dem „spatial turn“. In: Ebner von Eschenbach, M./Günther, S./Hauser, A. (Hrsg.): *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler, S. 76-86.
- Frey, T. (2012): *Veranstaltungsformen*. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Band 3. Bad Heilbrunn.
- Gabler *Wirtschaftslexikon online* (2015): *Stichwort Unternehmung*. Online verfügbar unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/unternehmung.html> (04.10.2015).
- Gnahn, D./Seidel, S. (1999): *Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick*. In: Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E. u. a.: *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt, S. 71-88.
- Kade, J./Nittel, D./Seiter, W. (2007): *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Auflage. Stuttgart.
- Kipper, J. (2014): *Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen*. Berlin.
- Kraus, K. (2015): *Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts*. In: Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld, S. 41-53.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart.
- Münch, J. (1995): *Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung*. Bielefeld.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens*. Weinheim.
- Nittel, D./Tippelt, R./Dellori, C./Siewert-Kölle, A. (2014): *Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen*. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, S. 60-101.

- Noll, A. (2011): Personalentwicklung und ihre Akteure. Eine empirische Bestandsaufnahme. Frankfurt.
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. Auflage. Bielefeld.
- Seitter, W. (2011): Pädagogische Felder. In: Kade, J./Helsper, W./Thole, W. (Hrsg.)/Lüders, D./Radtke, F.-O./Egloff, B.: Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 87-92.
- Siebert, H. (2006): Stichwort „Lernorte“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 13, H. 4, S. 20–21.
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Auflage. Augsburg.
- Süssmuth, R./Sprink, R. (2011): Volkshochschule. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden, S. 473-490.
- Wahl, J. (2016): Zur Orientierungskraft des lebenslangen Lernens im beruflichen Selbstverständnis pädagogisch Erwerbstätiger in ausgewählten Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystems. Frankfurt am Main: Dissertation in Vorbereitung.
- Wikipedia (2015): Stichwort „Volkshochschule“. Online verfügbar unter <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Volkshochschule&oldid=145714612> (03.10.2015)
- Wittpoth, J. (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. 4. Auflage. Opladen.