

Anforderungen an Bildungsräume

ARCHITEKTUR AUS SICHT DER BILDUNGSTHEORIE

Joachim Ludwig

Die Erwachsenenbildungswissenschaft konnte in bildungstheoretischer Hinsicht bislang nur wenig zur architektonischen Gestaltung von Bildungshäusern beitragen. Insbesondere mangelt es an hinreichend reflektierten raumdidaktischen Überlegungen, auf die Erwachsenenbildner/innen zurückgreifen können, wenn sie mit Architekten gemeinsame Planungsgespräche über Neu- und Umbauten von Bildungshäusern führen. Die folgenden Überlegungen versuchen dieses in theoretischer wie praktischer Hinsicht folgenreiche Desiderat der Forschung zu schließen, indem sie das komplexe Verhältnis zwischen Raum- und Lernkultur neu durchdenken und auf dieser Grundlage auch Hinweise für weitere Forschungsvorhaben liefern.

Vertreter der Erwachsenenbildung versuchen bei der Planung von Neu- oder Umbauten zukünftige Bildungsbedarfe zu antizipieren. Jedoch lässt sich immer wieder feststellen, dass sich Kommunikation und Kooperation zwischen Architekten und Pädagogen schwierig gestalten. Architekten haben im Planungsprozess für Neubauten eine wichtige Funktion und eine institutionalisierte Rolle, die Bildungspraktiker als zukünftige Nutzende dieser Neubauten jedoch nicht. Hinzu kommt ein wenig entwickelter wissenschaftlicher Diskurs zur bildungstheoretisch begründeten Gestaltung von Bildungshäusern in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Erwachsenenbildner/innen tun sich aus diesem Grunde mit der Formulierung und Durchsetzung bildungs- und lerntheoretischer Kriterien für die Gestaltung von Bildungshäusern schwer. Welche Reflexionsangebote bietet die Erziehungswissenschaft – einschließlich der Wissenschaft von der Erwach-

senenbildung – den Bildungspraktikern für kooperative Planungsgespräche an?

Doppeleigenschaft des Raums

Der Raum wird in der philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion ganz überwiegend mit einer Doppeleigenschaft versehen. Er wirkt einerseits auf den Menschen ein und ist andererseits Gestaltungsobjekt des Menschen. Bildungshäuser gelten als sozio-technische Gebilde. Die Architektur als gesellschaftliches Subsystem stellt dem Menschen ein raumbildendes Sinnangebot bereit. Dieses Sinnangebot dient nicht nur Zwecken (z.B. Wohnen, Lernen, Arbeiten usw.), sondern ist zugleich Ausdruck einer Lebenshaltung, die Einfluss auf das Handeln der »Bewohner« hat. Der Raum macht dem Menschen ein Identifikationsangebot als eine Art Bühne, auf der Plätze, Wege und Hindernisse vorge-

schrieben sind, aber auch als Projektionsfläche für Gestaltungsentwürfe (vgl. Westphal 2007, S. 250f.).

Räume als Sinnangebot

Räume sind als architektonische Räume sozial gestaltete Räume und repräsentieren bereits eine Kultur. Diese Raumkultur beeinflusst zugleich die Lernkultur und damit die Bildungsmöglichkeiten. In raumdidaktischen Arbeiten wird entsprechend darauf hingewiesen, dass Bildungshäuser didaktische Vorentwürfe implizieren (vgl. Fell 2008, S. 28). In der Reggiopädagogik wird der Raum gezielt als dritter Lehrer (neben der Gruppe und den Lehrenden) und als Interaktionspartner eingeplant (vgl. Schäfer/Schäfer 2009, S. 240ff.). Räume werden dort so gestaltet, dass sie ihren »Bewohnern« gezielt Sinnangebote machen. Aber ob mit oder auch ohne diesen »heimlichen Lehrplan« (Zinnecker 1975) konstituieren die Nutzenden »ihren Bildungsraum« mittels ihrer individuellen Deutungen: Sie »richten sich ein« (vgl. Müller 1991, S. 9).

Für die Doppeleigenschaft des Raumes – als gestaltetes Objekt und gestaltender Einfluss – gibt es unterschiedliche theoretische Zugänge »auf der Grenze von Natur und Kultur« (Hasse 2007, S. 17). Siebert thematisiert den Lernort einerseits als »angemessene Reizmenge« (1991, S. 65ff.). Diese soll den Lernenden einerseits Anreize zum Lernen geben und andererseits als symbolischer Bedeutungszusammenhang fungieren, der Erinnerungen weckt, dosierte Diskrepanzen evoziert und als Erfahrungsraum arrangiert werden kann.

Phänomenologische Zugänge zum Raum

Auch phänomenologische Zugänge zum Raum arbeiten mit der Zweiteilung von Wirkung und Gestaltbarkeit, Natur und Kultur. Ströker unterscheidet mit Bezug

auf Bollnow den »gestimmten Raum« vom »Aktionsraum« (2011, S. 223ff.). Das gestimmte Erleben des Raumes ist durch das Fehlen jeglicher Intentionalität gekennzeichnet. Erst im absichtslosen Verweilen teilt sich der gestimmte Raum voll und ganz mit (vgl. ebd., S. 226). Ähnlich wie das gestimmte Erleben identifiziert Westphal (1999, S. 29) im Anschluss an Husserl ein präreflexives, leibliches Raumempfinden.

Im Unterschied zum gestimmten Raum-erlebnis umfasst der Aktionsraum Intentionalität und ist auf den jeweiligen Handlungsentwurf und Handlungszweck hin gestaltet. Der Raum hat so gesehen drei Seiten. Er ist erstens gestimmter und erlebter Raum, zweitens Aktionsraum, der für bestimmte Zwecke gestaltet wird, und drittens selbst Reflexionsgegenstand – dies insofern, als Raumerfahrungen in der Bildungsarbeit bewusst herausgefordert werden können, um die Machtstrukturen zu reflektieren, welche die Raumgestaltung tragen. Westphal nennt dies »reflexive Raumkompetenzen« (2007, S. 261).

Raumdidaktik

Der Raumdiskurs ist in architektonischer Hinsicht in der Erwachsenenbildung bislang nur schwach entwickelt. Im Bereich der Schulpädagogik finden sich umfassendere Überlegungen. Der Schwerpunkt liegt jedoch in beiden Bereichen auf raumdidaktischen Erörterungen (vgl. Fell 2008; Nuissl 2006a). In der Didaktik wird ein Schwerpunkt auf die Reflexion und Untersuchung der Raumwirkungen für das Lernen gelegt. So wird beispielsweise danach gefragt, in welcher Weise sich Räume in lernförderlicher Weise gestalten lassen. Girmes (1999, S. 94f.) unterscheidet drei Gestaltungsebenen:

- die Raumgestalt: architektonische Gestalt mit ihren Fensteröffnungen bzw. Grenzen hin zur Umwelt;
- die Raumausstattung: Baumaterialien und Möbel, die Distanz und

Nähe, Sicherheit und Unsicherheit vermitteln;

- die Raumausgestaltung: Farbgebung, Materialien, Assessoires (vgl. auch Rätzel 2006, S. 65).

Die Wirkungen dieser Raum-Gestaltungsebenen wurden in verschiedenen Projekten untersucht (für die Schule vgl. Rittelmeyer 1994, für die Hochschule vgl. Reinhartz 2007).

Im Vergleich zum raumdidaktischen Diskurs in der Erwachsenenbildungswissenschaft wird das Bildungshaus aus bildungstheoretischer Sicht noch weniger reflektiert. Vielleicht hängt die Vernachlässigung des Topos »Bildungshaus« auch mit der nahezu unüberschaubaren Pluralität der Lernorte (vgl. Faulstich/Bayer 2009; Münch 1977; Nuissl 2006b) in der Erwachsenenbildung und mit ihrem Lebensweltbezug zusammen. Lernen lässt sich schließlich überall in der Lebenswelt Erwachsener (vgl. Dostal 2008). Doch gerade der bildungstheoretische Lebensweltbezug ist ein wichtiger Ansatzpunkt für die Raumgestaltung.

Versteht man aus einer bildungstheoretischen Perspektive Erwachsenenbildung »als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess« (Schmitz 1989), der auf Problemlösung und Erkennen der Lebenswelt zielt, ergeben sich Anforderungen an Raumgestaltung, die sich teilweise mit dem didaktischen Diskurs überschneiden, aber eben auch neue Aspekte einführen.

Aus dieser Perspektive stellt sich die wichtige Frage, wer die Probleme definiert, die zum Gegenstand des Erkenntnisprozesses werden. Sind es nur die verantwortlichen Akteure im Bildungshaus oder ist das Bildungshaus auch eine Raumressource, die sich Akteure der Lebenswelt für ihre Problemlagen aneignen und nutzen können? Welche Problemstellungen aus der Lebenswelt kann ein Bildungshaus mit seiner räumlichen Struktur aufnehmen? Mit anderen Worten: Es stellt sich die Frage,

wie offen ein Bildungshaus mit seiner räumlichen Struktur für die Probleme der Lebenswelt ist.

Im Linzer Wissensturm versammeln sich z.B. viele Gruppen – bis hin zu Betrieben, die Wissenstransfer suchen. Ein Bildungshaus der Zukunft benötigt ein flexibles Raumkonzept, dessen Raumzuschnitt je nach Bedarfslage verändert werden kann, um unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Raumbedarfen aufnehmen und Problemstellungen bearbeiten zu können – vom Vortragssaal und kleinen Beratungsräumen über Begegnungsräume bis hin zu Funktionsräumen (z.B. für Radio- und TV-Produktionen). Eine Unterscheidung in größere und kleinere Kursräume reicht nicht aus. Große Gruppen suchen Versammlungs- und Konferenzräume, kleine Gruppen benötigen Workshop- und Gruppenräume. Menschen, die Medienproduktionen erstellen (Musik-/Sprachaufnahmen, Filme, Bilder, Web-Präsenzen), benötigen geeignete Funktionsräume und Ausstellungsflächen. Informationspunkte und Bildungsberatungsstellen sollten zentral zugänglich sein und zugleich Rückzugsmöglichkeiten für vertrauliche Gespräche bieten. Räume in Bildungshäusern sollten zudem prinzipiell offen konzipiert sein. Dies kann man z.B. erreichen, indem man den physischen mit dem virtuellen Raum des Internets koppelt, um an möglichst vielen Orten im Bildungshaus webbasiert recherchieren und kommunizieren zu können.

Architektur und Lebenswelt

Darüber hinaus könnte der Bildungsraum des Bildungshauses durch institutionelle Vernetzung bis in die Lebenswelt hinein geöffnet werden, z.B. durch Kooperationen mit wissenschaftlichen Bibliotheken (vgl. Trumann 2008), durch Vernetzung mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie Institutionen des Arbeitsmarktes. Dies wäre eine Fort-

setzung der bisherigen Integrationsbewegung von Bildungshäusern, die in den 1970er Jahren durch die räumliche Zusammenlegung mit Bibliotheken und einer größeren Raumverfügbarkeit für die Volkshochschule begann und aktuell durch die Integration der Bildungsangebote entlang der Nutzererwartungen bestimmt ist. Zukünftig ginge es darum, lebensweltliche Problemlagen durch entsprechende Raumstrukturen zu integrieren. In den Planungsgesprächen mit den Architekten wäre also zu prüfen, wie Bildungshäuser mit ihrer Raumgestalt möglichst flexibel in die Lebenswelt hinein vernetzt werden können, um Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess zu gestalten.

»Erwachsenenbildung
als lebensweltlicher
Erkenntnisprozess«

Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess versteht Lernen als Selbst- und Weltverständigungsprozess (vgl. Ludwig 2004) und impliziert die Transformation subjektiver Wirklichkeit. Erwachsenenbildung ist als lebensweltbezogener Lern- und Erkenntnisprozess eine wechselseitige Übersetzung zwischen den Sinnwelten der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit, um problematisch gewordene oder anstehende Entscheidungen zu begründen (vgl. Schmitz 1989, S. 73ff.). Erwachsenenbildung unterstützt die Selbstverständigungsprozesse der Bildungsteilnehmenden, indem sie ihnen neue Perspektiven und neues Wissen vermittelt. Ein Bildungshaus hätte für diese Selbst- und Weltverständigungsprozesse Spielräume und »Zwischenräume« (Girmes 1999, S. 93) zu bieten für das Formulieren und Realisieren neuer Begründungszusammenhänge und Handlungsoptionen. »So gesehen wäre der Raum der Bildung im doppelten Sinne ein Zwischenraum: einer zwischen Vergangenheit und Zukunft und

zugleich einer, in dem den Kräften, die das Leben ausmachen, Einfluß eingeräumt und zugleich auch Einhalt geboten wird dadurch, daß der Raum der Bildung als Zwischenraum Weite gibt für das Entwickeln eines eigenen Standpunkts, einer eigenen Form, einer eigenen Lebensweise, eben einer entfalteten Gegenwart« (ebd.).

Räume stellen Bezug und Distanz zur Lebenswelt her, um die Selbstverständigung der Teilnehmenden mit Blick auf Probleme in ihrer Lebenswelt zu unterstützen. Die wechselnden Verhältnisse von Bezug und Distanz zur Lebenswelt müssen räumlich realisierbar sein, und sie stellen zugleich eine professionelle Herausforderung für die Lehrenden dar. Aus dieser bildungstheoretischen Perspektive betrachtet, liegt der Fokus zur lernförderlichen Wirkung von Räumen auf der Schaffung von Zwischenräumen im Sinne von Experimentierfeldern für die Selbst- und Weltverständigung bzw. für die Transformation subjektiver Bedeutungshorizonte. Die Lernförderlichkeit von Räumen wird aus dieser bildungstheoretischen Perspektive an den (sowohl räumlich als auch professionell gegebenen) Lernunterstützungsmöglichkeiten für die Transformation subjektiver Wirklichkeiten festgemacht und nicht allein an den Sinneseindrücken des gestimmten Raums.

In Bildungshäusern der Erwachsenenbildung werden ganz unterschiedliche Bildungs- und Qualifikationsprozesse realisiert. Abgesehen von der extrem heterogenen Zeitstruktur der Bildungsangebote, die sich ebenfalls auf die Raumstruktur auswirkt, finden auf der einen Seite Qualifizierungsangebote statt, die sich den Bildungsteilnehmenden manchmal auch als Zwang darstellen können (z.B. DaF-Kurse, teilweise Alphabetisierungsmaßnahmen, ggf. berufliche Weiterbildung usw.). Auf der anderen Seite gibt es Angebote zur Selbst- und Weltverständigung in unterschiedlichen Feldern wie Sprachen, Politik, Wirtschaft, Kunst, Interkulturalität usw.

Von besonderem Interesse sind die Übergänge zwischen Zwang und individuellen Interessen: Das sind diejenigen Stellen, an denen Lernen schwierig oder aber (von der Seite des Zwangs her kommend) plötzlich mit Interessen besetzt wird.

»Zwang und Interesse im Raum«

Erforderlich werden dann bei Lernproblemen Räume für individuelle Lernberatung oder im Falle eines sich entwickelnden Interesses Räume für eigene Recherchen oder das Arbeiten in der Kleingruppe. Lernförderliche Bildungsräume benötigen also nicht nur eine offene, sondern auch eine flexible Raumgestalt, die u.U. auch auf sich verändernde Lerninteressen Rücksicht nehmen kann. Der einmal zugewiesene Kursraum sollte auch mit Blick auf sich neu entwickelnde Lehr-/Lernkulturen – welche die didaktische Individualisierung der Lernunterstützungsmaßnahmen vorsehen – der Vergangenheit angehören. »Multioptionale Lernbereiche« (vgl. hierzu die Internetpräsenz der Montag Stiftungen, welche unter dem folgenden Link wertvolle Erkenntnisse vorhält: www.lernraeume-aktuell.de) verlangen ein flexibles Raumensemble, das neben einem Vortrags- und Kursraum auch Arbeitsgruppenräume und Räume für Einzelarbeit vorsieht.

Auf der Ebene der Raumausstattung und Raumausgestaltung existiert bereits eine Reihe ansprechender Vorschläge, die Begegnung, Dialog, Abbau hierarchischer Strukturen, Perspektivenwechsel etc. bewirken sollen (vgl. Fell 2008; Rätzel 2006; Schäfer/Schäfer 2009). Interessant wäre es hier sicherlich, die Ergebnisse der Milieustudien (vgl. Barz u.a. 2007) in eine Beziehung zur Raumgestaltung zu setzen: Präferieren z.B. verschiedene Milieus jeweils andere Raumausgestaltungstypen? Wie ließe sich dann eine milieugerechte, lernförderliche Atmosphäre architektonisch realisieren? Zu berücksichtigen gilt es bei der

Raumgestaltung weiterhin, dass nicht nur die Bildungsteilnehmenden die Raumnutzer sind, sondern insbesondere die Kursleitenden, die Beratenden und last but not least auch die Lehrenden. Finden sie auch für sich Räume zum Austausch und zur Reflexion untereinander? In welcher Weise können sie sich das Bildungshaus selbst aneignen, es kennen lernen und für ihre didaktischen Planungen nutzen, um schließlich gemeinsam mit den Bildungsteilnehmenden die inkorporierten Machtstrukturen in der Raumarchitektur des Bildungshauses und in der Lebenswelt aller Teilnehmenden zu reflektieren? Diese Fragen lassen sich hier nicht in Kürze beantworten – hierzu wären weitere umfangreiche Forschungsanstrengungen notwendig, die jedoch mit Blick auf die Aktualität des Themas durchaus geboten sind.

Literatur

- Barz, H./; Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2007): Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Aufl. Bielefeld
- Dostal, Th. (2008): „Lernen kann man überall“. Lernorte in der Erwachsenenbildung. In: Die österreichische Volkshochschule, H. 1, S. 27–29.
- Faulstich, P./Bayer, M. (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg
- Fell, M. (2008): Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume. In: Dehn, C. (Hg.): Raum + Lernen – Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover, S. 28–47
- Girmes, R. (1999): Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf C. (Hg.): Metamorphosen des Raums. Weinheim, S. 90–104
- Hasse, J. (2007): In und aus Räumen lernen. In: Westphal, K./Hoffmann, N. (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, S. 15–42
- Kemnitz, H. (2003): »Neuzeitlicher Schulbau für eine moderne Pädagogik« – Das Beispiel der Berliner Dammwegschule. In: Jellich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität, Bad Heilbrunn/Obb., S. 249–268
- Ludwig, J. (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 40–53
- Montag-Stiftung Urbane Räume (Hg.): Lebens- und Lernraum Schule: Pädagogische Architektur. URL: www.lernraeume-aktuell.de/fileadmin/user_upload/Redaktion/Lernraeume-aktuell/X_Hilfestellungen/Montag-Stiftung_Broschuere_Praesentation_web.pdf (Stand: 16.05.2012)
- Müller, K.R. (1991): Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen: Lose-Blatt-Sammlung. Neuwied, S. 1–16
- Münch, J. (1977): Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: Münch, J. (Hg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier, S. 177–187
- Nuissl, E. (2006a): Der Omnibus muss Spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29–31
- Nuissl, E. (2006b): Lernorte – Lehrorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Rätzel, D. (2006): „Und alles ist erleuchtet! – Die Entdeckung und Erkundung des Lernraums. In: Dehn, C. (Hg.): Raum + Lernen – Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover, S. 48–74
- Reinhartz, P. (2007): Lernort Universität. Hochschulbildung im Land der Horizonte. In: Westphal, K./Hoffmann N. (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, S. 151–160
- Rittelmeyer, C. (1994): Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden
- Schäfer, G.E./Schäfer, L. (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, J. (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden, S. 235–248
- Schmitz, E. (1989): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Hoerning, E.M./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 48–75
- Siebert, H. (1991): Lernökologie. In: Lernorte – Aus den neuen Bundesländern. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 27, S. 64–70
- Ströker, E. (2011): Zur Phänomenologie des gelebten Raums. In: Hauser, S./Kamleithner, C./Meyer, R. (Hg.): Architekturwissen. Grundlagen aus den Kulturwissenschaften. Bd. 1: Zur Ästhetik des sozialen Raumes, S. 223–235
- Trumann, J. (2008): Wissenschaftliche Bibliotheken als öffentliche Lernorte. In: Hochschule & Weiterbildung, H. 2, S. 39–44
- Westphal, K. (1999): Wirklichkeiten von Räumen. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hg.): Metamorphosen des Raums. Weinheim, S. 22–34
- Westphal, K. (2007): Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens im Raum. In: Westphal, K./Hoffmann, N. (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, S. 249–262
- Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim

Abstract

Der Beitrag liefert eine bildungstheoretische Reflexion des Lehr-/Lernraums in Bildungshäusern. Dabei wird Erwachsenenbildung als »lebensweltlicher Erkenntnisprozess« definiert, der besondere Anforderungen an die Architektur stellt. Joachim Ludwig macht in diesem Zusammenhang insbesondere darauf aufmerksam, dass Architektur stets mehr als ein Arrangement von Baumaterialien ist. Raumstrukturen enthalten vielmehr »Sinnangebote«, welche einen großen Einfluss auf die »Lebenshaltung« von Lernenden wie Lehrenden hat. In dieser Perspektive wird die Lernförderlichkeit von Räumen gewährleistet, indem diese als Experimentierfelder für die Selbst- und Weltverständigung gestaltet werden.



Dr. Joachim Ludwig ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam.

Kontakt: ludwig@uni-potsdam.de