

Hessische Blätter für Volksbildung

Lernräume

Lernräume

1 | 2016

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➤ wbv-journals.de/hbv

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **Hessischen Blätter für Volksbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hinweis:

Als Abonnent erhalten Sie ihren persönlichen Aktivierungscode 2016 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie sind noch kein Abonnent der Hessischen Blätter für Volksbildung?

Alle Infos finden Sie unter wbv-journals.de/hbv.

Thema | Lernräume

	Editorial	
<i>Dieter Nittel</i>	Lernräume	3
	Theoretisch orientierte Zugänge	
<i>Günther Böhme</i>	Erwachsenenbildung und die Landschaften des Geistes	6
<i>Malte Ebner von Eschenbach</i>	Symbolische Repräsentation des Raums: Verbleib des Realen? Zur produktiven Wiederaneignung der „Inneren Unermesslichkeit“ sozialer Räume am Beispiel Xavier de Maistres' <i>Voyage Autour de ma Chambre</i>	14
<i>Jana Trumann</i>	„Lernende Stadt“: Commons als Lernthema für eine neue Gesellschaft	28
	Empirisch orientierte Zugänge	
<i>Sigrid Nolda</i>	Abbild und Konzept Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	38
<i>Katrin Kraus</i>	Lokalität des Lernens Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung	53
<i>Jenny Kipper, Johannes Wahl</i>	Lernräume als Herausforderung für pädagogisch Tätige? Eine explorative Analyse von expliziten und impliziten Bildungseinrichtungen	61
<i>Richard Stang</i>	Von einer additiven zu einer integrierten (Lern-)Raumgestaltung Bibliotheken und Erwachsenenbildung in Bildungs- und Kulturzentren	74
<i>Stefan Iske</i>	Erwachsenenbildung und der soziale Raum informeller Bildung im Internet	82

Service

Berichte – Personalia	94
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	100

Hessische Blätter für Volksbildung – 66. Jg. 2016 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38,
60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf;
Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich †

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Susanne May, München; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Karsten Schneider, Saarbrücken; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Dieter Nittel

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV,
Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-39

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle für den Thementeil eingereichten Beiträge werden anonymisiert begutachtet. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor.

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG,
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. *hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 2/2016 70 Jahre hvv – Verbände und Supportstrukturen

hbv 3/2016 Wissen und Lernen

hbv 4/2016 Integration

hbv 1/2017 Tanz und Leiblichkeit

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2016 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_01/2016

ISBN 978-3-7639-5717-0

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1601W

Editorial

Lernräume

Dieter Nittel

Natürlich ist eine Einführung in das vorliegende Heft „Lernräume“ nicht möglich, ohne jene Person in der gebührenden Form zu würdigen, die diese Ausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung ursprünglich verantwortet hat – nämlich Peter Faulstich. Peter Faulstich ist am 27. Januar 2016 im Alter von 69 Jahren in Jena verstorben. Die Redaktion trauert um einen wichtigen und verdienstvollen Repräsentanten der akademischen Erwachsenenbildung in Deutschland. Durch sein Studium der Regionalplanung, Bildungsökonomie, Pädagogik und Soziologie an der TU-Berlin, seine Dissertation über „Bildungsplanung im Interessenskonflikt“ (1975) und seine kurz danach erfolgte Habilitation war er bestens auf eine akademische Laufbahn vorbereitet. Von 1978 bis 1995 begleitete er maßgeblich die Entwicklung der damaligen Gesamthochschule und späteren Universität Kassel in seiner Funktion als Leiter des Zentrums für Wissenschaftstransfer. Seit 1995 bis zu seinem Tod hatte er eine Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung inne. Peter Faulstich integrierte eine dezidiert politische Ausrichtung der Erwachsenenbildung mit einer spezifisch subjekttheoretischen Orientierung, die stark an Klaus Holzkamps kritischer Psychologie angelehnt war. Als einer der wenigen Professoren der Erwachsenenbildung war Peter Faulstich schulbildend. Dies weniger im Sinne eines bestimmten Paradigmas, sondern durch die Vermittlung einer bestimmten Haltung an seine Schülerinnen und Schüler, die ein emanzipatorische Erkenntnisinteresse, eine davon abgeleitete klare gewerkschaftliche Ausrichtung und das Konzept einer aufgeklärten Modernisierung – welches die Verfassungsidee permanent mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit einem Vergleich unterzog – miteinander zu verbinden trachtete. Für die einen war er zu normativ, für die anderen hielt er die Geschichte der Erwachsenenbildung mit ihren aufklärerischen Wurzeln lebendig. Schulbildend vor allem auch deshalb, weil er einen beachtlichen Kreis von Schülerinnen und Schülern förderte. Zu ihnen gehören Helmut Bremer, Joachim Ludwig, Anke Grotluschen, Christine Zeuner und viele andere. Die Redaktion der Hessischen Blätter hat seine unprätentiöse und bescheidene Art der Moderation zu schätzen gewusst; gerade im Jahr 2015 hat er sich mit großer Kraft für die Zukunftsfähigkeit dieser Zeitschrift engagiert. Wir verlieren einen bildungspolitisch profilierten, in seiner erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung unbestechlichen, humorvollen sowie in seinem klaren Urteil dennoch kompromissbereiten Vorsitzenden der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung. Ich persönlich verbinde mit Peter Faulstich gemeinsame Erfahrungen an der Kasseler Universität, vor allem interessante Begegnungen mit Prof. Dr. Hildegard Feidel-Metz, einer der ersten weiblichen Professorinnen der Erwachsenenbildung. Er wird mir als Mensch und Kollege sehr fehlen.

Eröffnet wird der Reigen der Beiträge in diesem Heft durch einen Artikel von *Günther Böhme*, der den Begriff des virtuellen Raums gleichsam gegen den Strich bürstet und mit Hilfe der gefälligen Metapher „Landschaften des Geistes“ eine geisteswissenschaftliche Interpretation elementarer Kategorien liefert. Böhme konfrontiert uns mit der zentralen Frage, wie wirklich die Wirklichkeit eigentlich ist und erinnert uns daran, dass die (wissenschaftlichen) Wahrheiten – sollen sie sich für eine bestimmte Zeit bewähren – nach wie vor durch das Nadelöhr der Schönheit gehen müssen.

Gleichsam als Koreferat zum Beitrag von Böhme ist der Artikel von *Malte Ebner von Eschenbach* zu begreifen. Ausgehend von einem ebenfalls grundagentheoretischen Erkenntnisinteresse warnt uns der Autor davor, die sozialräumliche Perspektive in der Erwachsenenbildung mit Territorialität gleichzusetzen und auf ein substanzialistisches Missverständnis hereinzufallen. Vielmehr schlägt er vor, nicht-essentialistische Zugänge zu sozialer Wirklichkeit (wie sie etwa von der Wissenssoziologie ausbuchstabiert wurden) heranzuziehen und auszubauen.

Der Aufsatz von *Jana Trumann* distanziert sich ebenfalls von einem nicht-ontologischen Theoriekonzept; die Autorin legt den so genannten Commons-Gedanken zugrunde, der die kommunale Mit- und Umwelt als das Produkt eines handelnden und die Welt aktiv mitgestaltenden Menschens begreift. Dahinter steckt eine altehrwürdige Position: Die Welt wird von Menschen gemacht und kann von ihnen verändert werden. Anhand von bildungspraktischen wie bildungswissenschaftlichen Beispielen werden Ansatzpunkte dafür aufgezeigt, „wie ‚einfach jetzt‘ gemeinsam Alternativen für eine neue Gesellschaft sichtbar und möglich gemacht werden können“.

Sigrid Nolda trägt in ihrem dezidiert empirischen Beitrag Varianten der Thematisierung von Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenenbildung vor. Sie zeigt durch die Analyse eines indirekt visualisierten Modus der harmonischen Idylle einerseits und der dynamischen Entwicklung andererseits minutiös auf, dass solche „Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenen-/Weiterbildung (...) keineswegs neutral im Sinne einer strikt dokumentierenden Orientierung für die Adressaten der Anbieter sind“.

Komplementär zur zeitlichen Dimension des Lernens („Temporalität des Lernens“ nach Schmidt-Lauff 2008) spricht *Katrin Kraus* mit Blick auf die räumliche Gebundenheit von der „Lokalität des Lernens“. Mit der Untersuchung der räumlichen Situiertheit des Lernens will Kraus auf die Stärke eines subjektorientierten Zugangs der Lernortforschung hinweisen. Neben der empirischen Begründung einer Lernorttypologie wird das Konzept der Multilokalität vorgestellt und diskutiert.

Der Beitrag von *Jenny Kipper* und *Johannes Wahl* geht von einem organisationspädagogischen Verständnis aus. Sie stellen einen Ableitungszusammenhang zwischen den in Organisationen realisierten Lernaktivitäten, den dort vorherrschenden pädagogischen Technologien und bestimmten Lernräumen her. Damit wird dem Vorwurf eines Technologiedefizits (Luhmann/Schorr) auf intelligente Weise Paroli geboten. Gleichzeitig werden in dem Beitrag die mit dem Einsatz bestimmter Technologien verbundenen Herausforderungen für das Personal in expliziten Bildungseinrichtungen und Wirtschaftsunternehmen aufgezeigt.

Das Anliegen von *Richard Stang* ist, den Blick auf Lerninfrastrukturen für informelles Lernen zu erweitern. Dann – so der Autor – würden sich veränderte Perspektiven auf Raumkonstellationen für das Lernen ergeben. Durch seine Analyse kann er zeigen, dass das Potenzial innovativer Institutionen, vom kollektiven Lernen auch auf das individuelle Lernen flexibel umzustellen (und umgekehrt), noch sehr viel intensiver ausgeschöpft werden könnte, wenn „Erwachsenenbildungseinrichtungen sich noch stärker von Orten des Lehrens zu Orten des Lernens entwickeln würden“.

Auf der Grundlage der Unterscheidung formalen und informellen Lernens wird im Beitrag von *Stefan Iske* die Relation von Erwachsenenbildung und Online-Bildungsräumen analysiert. Mit Blick auf das Phänomen der Onlinekulturen wird das Internet als sozialer Raum informeller Bildung charakterisiert, wobei das Beispiel „Ultimate-Guitar“.com eine Illustration liefert. Eine stärkere Beschäftigung mit dem sozialen Raum der informellen Bildung von Seiten der Erwachsenenbildung kann nicht losgelöst von der Frage nach bestehenden Ungleichheiten erfolgen. Die „Schattenseite des sozialen Raums informeller Bildung im Internet und Social Web spiegelt sich in der Diskussion um Digitale Spaltung (digital divide) und Digitale Ungleichheit (digital inequalities)“.

Wir wissen nicht mit Sicherheit, ob die Zusammenstellung dieses Heftes und seine inhaltliche Ausrichtung den Geschmack von Peter Faulstich getroffen hätte (in der Tat hat er die meisten der hier versammelten Autorinnen und Autoren angesprochen). Wir hoffen es! Auf einen Erziehungswissenschaftler wie Peter Faulstich, der ursprünglich Regionalplanung studiert hat, einerseits ein sehr sesshafter Mensch war – 1977 zogen Peter Faulstich und seine Frau von Berlin nach Hann. Münden –, sich andererseits aber geistig und körperlich ständig in Bewegung wusste, musste das Thema „Lernräume“ ganz selbstverständlich eine große Faszination ausüben. So gesehen schließt sich mit diesem Heft für Peter Faulstich ein thematischer Kreis, ein wichtiger Teil seiner Biographie.

Wir trauern um Prof. Dr. Peter Faulstich. Er war über viele Jahre Mitglied der Redaktionskonferenz und später geschäftsführender Redakteur der Hessischen Blätter für Volksbildung und darüber hinaus auch Autor im wbv. Wir blicken dankbar zurück auf gemeinsam Erreichtes und sind in Gedanken bei seiner Familie und bei allen, denen er etwas bedeutet hat.

Joachim Höper
 Programmleitung Erwachsenenbildung
 W. Bertelsmann Verlag (wbv)

Erwachsenenbildung und die Landschaften des Geistes

Günther Böhme

Zusammenfassung

Dieser Essay stellt den Versuch dar, gegenüber den Räumen, in denen sich Erwachsenenbildung konkret vollzieht, die virtuellen Räume sichtbar zu machen, von denen gesagt werden kann, daß sie von idealer Realität sind, welche Räumlichkeit insbesondere der Erwachsenenbildung vergegenwärtigt werden sollte, zumal sich gerade Erwachsene frei darin bewegen. Zugleich wird das Nachdenken über das gefördert, was wir Wirklichkeit nennen. Das wiederum erweist sich als fundamentales erkenntnistheoretisches Problem, das mit allem Lernen und so auch mit aller Bildungsbemühung in den virtuellen Räumen einhergeht. Der Beitrag endet mit einem das Problem erhellenden Fragment Rainer Maria Rilkes und dessen Interpretation. – Bei Verzicht auf ein ausgedehntes Literaturverzeichnis sind die entsprechenden Verweise in den Text eingefügt.

Wenn gegenwärtig in der Erwachsenenbildung von der Bedeutung des pädagogischen Raumes die Rede ist und damit von der Bedeutung räumlicher Gegebenheiten für den pädagogischen Vollzug in der Erwachsenenbildung, sieht man sich immer wieder darauf verwiesen, daß Raum keine objektive Größe ist, die messbar und wahrnehmbar wäre. In welchen Räumen leben wir und wie gestalten wir Räume? Dabei sieht man sich verwiesen auf die Differenz zwischen empirischen dreidimensionalen Räumen und virtuellen Räumen. Es entsteht das fundamentale erkenntnistheoretische Problem: Wie erkennen wir das, was wir Wirklichkeit nennen und offensichtlich nicht die ganze Wirklichkeit ist? Daran schließt sich für den Pädagogen unmittelbar die andere Frage: In welchem Zusammenhang stehen die Weisen unserer Erkenntnis, durch welche eine Wirklichkeit sui generis erzeugt wird, mit Lernen und Bildung?

Nun muß dem geduligen Leser kein langer abstrakter sprachphilosophischer Tiefgang zugemutet werden, wenn, wie es die Fragen ankündigen, im Folgenden die Rede sein wird von der Korrespondenz zwischen den sinnlichen Wahrnehmungen der Wirklichkeit seitens aller Menschen und der geistigen Welt, die der Mensch als individuelle Persönlichkeit unabdingbar mit sich trägt. Allerdings wird dem Leser zugemutet, mit der geistigen Wirklichkeit als eigener Entität wieder ernst zu machen, nachdem das Bemühen lange genug dahin ging, den Geist in den Genen aufgehen zu

lassen und ihn nur naturwissenschaftlich zu entschlüsseln. Dem wird die These gegenüber gestellt: Der Geist, von den genialen Griechen entdeckt, bestimmt den Menschen zum homo sapiens – die Griechen sprechen vom Lebewesen, das Logos hat –, und es ist der Geist, der sich eigene Räume schafft, in der Sprache des Verfassers „Landschaften des Geistes“. Der Begriff geht ebenfalls auf die Griechen (was hier natürlich nicht en detail dargestellt werden kann, wenn auch im Folgenden noch kurz davon die Rede sein wird) zurück.

Aber es soll doch hier schon an Hegel erinnert werden, dem schließlich auch in geistarmen Zeiten nicht gut widersprochen werden kann. In der Phänomenologie des Geistes, 1964, S. 57 heißt es: „Wahre Gedanken und wissenschaftliche Einsicht sind nur in der Arbeit des Begriffs zu gewinnen. Er allein kann die Allgemeinheit des Wissens hervorbringen... welche fähig ist, das Eigentum aller selbstbewussten Vernunft zu sein.“

Und so zerfällt, Hegel zufolge, „die Welt des Geistes in die gedoppelte, die erste ist die Welt der Wirklichkeit... die andere aber die, welche er, über die erste sich erhebend, im Äther des reinen Bewusstseins sich erbaut.“ Das sind die Landschaften des Geistes, die von der Wissenschaft kultiviert werden und nicht weniger Wirklichkeit sind, wenn auch von ganz anderer Art, als die Hegelsche „Welt der Wirklichkeit.“

Dem sei hier zunächst nur hinzugefügt, daß sich der Mensch seine zweite Wirklichkeit eben durch die „Arbeit des Begriffs“, freilich nicht nur in wissenschaftlicher Einsicht jenseits des Alltags, und damit die Sprache baut. Das zeigt sich in den Allgemeinbegriffen jeglicher Sprache wie Vogel, Affe, Baum, Mensch, Pflanze, denen der Mensch in der ersten Wirklichkeit nicht konkret, sondern nur in den unterschiedlichsten Repräsentanten begegnet, und es zeigt sich wohl noch deutlicher in den Begriffen aus der Welt der reinen Ideen, die für die Pädagogik und alles Lernen als dem Hintergrund gerade der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung sind. Dafür bietet uns der große Astronom Kepler ein drastisches Beispiel.

„Geometria est archetypus pulchritudinis mundi“ – die Geometrie ist der Urtyp der Schönheit der Welt, und das heißt, daß die mathematische Messkunst, die mit idealen, in sich vollkommenen Figuren wie Kreis, Dreieck, Vieleck hantiert, damit auch Schönheit zum Ausdruck bringt. Und sie bringt sie damit zum Ausdruck und nicht zur Erscheinung – wie man sich bei jeder Kunsterziehung vergegenwärtigen kann. Die geniale Methode des Euclid basiert auf der Entdeckung, daß in der Natur messbare Gegebenheiten zu finden sind, die aber in ihrer Vollkommenheit nirgends auftreten.

Kepler schlägt damit, in der Sprache des Verfassers dieser Zeilen, eine Brücke zwischen den Landschaften der Natur und den Landschaften des Geistes. Die Landschaften der Natur wie alle konkreten Wirklichkeiten können uns schön erscheinen, weil wir im Geist eine Vorstellung vom Schönen an sich haben, die in der äußeren Wirklichkeit kein Pendant hat. Anders ausgedrückt: Schönheit befindet sich in den geistigen Landschaften als Idee (was im Griechischen Erscheinung oder Geistesbild bedeutet). Insoweit findet sich das Schöne an sich nirgends als objektive Gegebenheit in der wahrnehmbaren Wirklichkeit vor, ist vielmehr eine Projektion des Geistes auf die Gegebenheiten.

Aber damit ist es gewiss nicht genug. Man wird vielmehr eine dreifache Beziehung zum Geistigen herausarbeiten müssen, die sich aus der hier entwickelten Korrespondenz zwischen den Landschaften des Geistes und denen der Natur ergibt. Dazu wendet man sich tunlich der künstlerischen Produktion zu, um an den Begriff der Schönheit anzuknüpfen, damit aber auch an die Erscheinung der Produktivität, mit der jeder Mensch seine Lebenswelt gestaltet. Jeder Mensch schafft in sich im lebenslangen Lernprozess eine Welt, durch die er auf seine Weise die Welt versteht, interpretiert und schließlich nutzt. So ist das Kunstwerk beispielhaft für den Gestaltungswillen des Menschen überhaupt. Die Beziehung zur musischen Bildung des Erwachsenen ist eklatant.

Zum ersten spricht sich, wie unschwer zu erkennen, im Kunstwerk eine Zeit aus. Dem Kunstwerk drückt der Zeit-Geist seinen Stempel auf, so daß wir daraus den Geist derjenigen Zeit erschließen, welcher das Werk entstammt und in welche Gedankenwelt der Epochen es eingebettet ist. Das Kunstwerk ist nicht seiner Zeit voraus, sondern wird nur in seiner Neuheit von den Zeitgenossen nicht so bald verstanden. Der Künstler ist umgekehrt den Zeitgenossen in der unmittelbaren Übertragung und Gestaltgebung des Zeitgeistes voraus. Rilke schreibt als sensibler Künstler: „Das Kunstwerk ist immer eine Antwort auf ein Heute.“ Damit ist die ideale Realität des Zeitgeistes auf den Begriff gebracht. Es ist die merkwürdige allwaltende ephemere Macht, die in jedem nistet, solange er Antworten auf das Heute geben kann und geistig nicht in die Zeitlosigkeit eingegangen ist.

Zum Zweiten spricht sich im Kunstwerk der dargestellte Gegenstand selbst aus. Es wird eine Realität wiedergegeben, die nicht eine bloße objektive Abbildung ist etwa eines Gesichts oder eines Gebirges oder eines Blumengebindes. Immer geht in die Darstellung die Art und Weise ein, mit welchem Vorwissen und welchem Verständnis der Künstler das Dargestellte sieht. Ein Kunstwerk kann schlechterdings nicht gedankenlos entstehen; der Entstehungsprozess wird unvermeidlich begleitet von einem prüfenden Blick und einer vorausgreifenden Idee auf die Vollendung hin. Die Landschaft der Worte und Gefühle, die der Künstler wie jeder Mensch in sich trägt, gibt das Maß für Wahrnehmung und Erkenntnis des natürlichen Gegenstandes. Das ist übrigens bei der abstrakten Malerei nicht anders; denn sie bezeichnet sich zwar als Abstraktion vom Gegenständlichen als ungegenständlich. Nichtsdestoweniger hat sie unverkennbar einen Gegenstand, an dem die beschriebenen Prozesse zu beobachten sind. Und dieser Gegenstand reflektiert die geistige Landschaft des Künstlers, die sich in der Gestalt, in der Form, in der Farbe widerspiegelt. So hat jegliche Erkenntnis eine ganz persönliche Note, die bestimmt ist vom geistigen Niveau seiner Bildung und seines damit verbundenen Wertbewusstseins. Über Wissenschaft und die Landschaften des Geistes wird auch noch etwas zu sagen sein.

Zum Dritten schließlich spricht das Kunstwerk in der persönlichen Sprache des Künstlers, der die Früchte der Landschaft seines individuellen Geistes erntet, also die Gedanken und Visionen vom Werk, und in die Sammlung seiner Kunstwerke einbringt. Der Künstler spricht neben dem Kunstwerk mit seiner eigenen Aussage durch das Kunstwerk. Wie jedermann weiß, gibt sich jeder Künstler in seinem Werk zu erkennen und prägt diesem seinen Geist ein. Wie anders würden wir – entsprechende

Bekanntheit vorausgesetzt – seine „Handschrift“ in jedem seiner Werke wieder erkennen und sagen: Dieses Bild kann nur von diesem oder jenem Künstler stammen. Oder wir sagen: Das kann dieser oder jener Künstler unmöglich geschaffen haben, da ist nichts Charakteristisches von ihm, und es wird dabei unwillkürlich betont: Daß immer ein individueller Charakter aus einem Kunstwerk spricht, das nicht nur Kopie ist; oder eben wieder: daß die Sprache des Künstlers – wie eines jeden Schaffenden – bestimmt ist von seiner Individualität und der Künstler sich im Kunstwerk nur seinem individuellen Wesen gemäß ausdrücken kann, ja ausdrücken muß.

Und man ergänze nochmals diese Feststellung mit der anderen: daß die Individualität mit dem Zeitgeist Hand in Hand geht. Das Kunstwerk ist typisch für eine Zeit, wie es typisch ist für den einen Künstler. Das wird man nachvollziehen können ebenso an der sogenannten Kunst der Primitiven wie an den artifiziellen Leistungen der größten Meister, die repräsentativ sind für den signifikanten Stil einer historischen Epoche. Schließlich aber kann es jedermann nachvollziehen, der auf sich selbst aufmerksam ist und versucht, den geistigen Hintergrund aller seiner Handlungen zu erkennen, die niemals nur bloßer Mechanik entspringen können und schon gar nicht in dem formalen Muster von Ursache und Wirkung aufgehen. Jede Ursache findet eine individuelle Antwort, die sich nur aus der individuellen Situation und deren geistigen Prämissen ergibt.

Wir können nun in immer noch drastischer Kürze einen Begriff von Geist finden. Geist ist das im Bewusstsein Gegenwärtige. Und dieses wiederum ist vor allem die Präsenz der Sprache, und zwar der Begriffssprache, die unendlich viel mehr ist als die Zeichensprache der Affen oder die Signalsprache der Vögel oder die Körpersprache der Delphine. Als Mittel der Kommunikation mit den Menschen und als Instrument des Aufbaus einer Weltanschauung ist Sprache der geistige Lebensraum des Menschen schlechthin. Der Mensch ist homo sapiens, weil er animal loquens ist. Sprache schafft in der Bewahrung und Vermittlung von Wissen und Resultaten der Wissenschaft geistige Räume – „Landschaften“ –, in denen sich der Mensch bewegt wie in der Sprache der Theologie, der Naturwissenschaften, der Sozial- und der Geisteswissenschaften, der Sprache der Dichter und – im metaphorischen Sinn – in der Sprache der Musik und der Kunst. Der Mensch sieht gleichsam mit seiner Sprache, wie etwa der Naturwissenschaftler die Natur anders sieht als der Theologe, die beide mit ihrem eigenen Begriff von Natur aufwarten.

Insofern ist Sprache auch Bewahrer von Tradition und Traditionen. In die Überlieferung eingeschlossen ist die Bewahrung des von der Wissenschaft gewonnenen und vermittelten Wissens, das zur Tradition wird, welche die Hüterin des Fortschritts ist. Das gilt, wie in der Zeit der Globalisierung leider betont werden muß, auch für das geisteswissenschaftliche Wissen und dessen Förderung, die heute zum Schaden der sich selbst fremd werdenden Kultur eine ebenso fahrlässige Vernachlässigung erfahren wie die Pflege der Muttersprache. Das muß immer wieder gesagt sein, weil Bildung nach wie vor cultura animi, also Pflege des (Sprach-)Geistes ist, die sich in den Individuen vollzieht. Insofern ist Bildung „Kultur in einem Fall“.

Damit hängt, wie wohl schon sichtbar geworden ist, das Erkenntnisvermögen zusammen, mit dem jeder Mensch sich die wahrgenommene Welt als seine Lebenswelt

zugänglich machen muß. Dabei ist die Form der Erkenntnis abhängig von dem Gegenstand der Erkenntnis. Man frage sich, wie Wahrheiten erkannt werden, wie anders materielle Dinge, wie anders wiederum das Ich und sein Selbstbewusstsein.

Man vergegenwärtige sich aber auch die nahe liegende Unterscheidung zwischen überweltlicher und innerweltlicher Wirklichkeit, zwischen der physischen und der metaphysischen Welt, der Erkenntnis also des empirisch Gegebenen und dem Hintergründigen, aus dem Gegebenen zu Erschließenden. Das ist die mittelalterliche Unterscheidung zwischen der Wirklichkeit als Aktualität und der Wirklichkeit als Potentialität. Man denke auch an die Unterscheidung von Makrokosmos und Mikrokosmos, der „großen Welt“ als eines Ganzen und der „kleinen Welt“, als die sich der Mensch gibt. Der Makrokosmos tritt in Erscheinung, der Mikrokosmos wird erlebt. Das eine untersucht die Physik, das andere die Psychologie samt Anthropologie. Letztere unterscheidet das „angetroffene Wirkliche“ von dem „vergegenwärtigten Wirklichen“. Man denke an die berühmte Unterscheidung Diltheys von Erkennen und Verstehen, in welcher dem Verstehen ein ganz eigener Rang erkenntnistheoretischer Art eingeräumt wird. „Wirklichkeit ist weder eine vorgegebene Objektwelt noch beruht sie auf einer Setzung des Subjekts. Wirklichkeit ist vielmehr ein Geschehenszusammenhang, in dem Objekt und Subjekt miteinander verflochten sind.“ (Handb. Phil. Grundbegriffe, VI, S. 1659)

Der Mensch ist, was schon Aristoteles als das entscheidende Merkmal des Menschen erkannt hat, auf „Suche nach Wirklichkeit und Wahrheit“, insofern er eine immanente Wirklichkeit zu übersteigen versucht in eine Transzendenz der Allgemeinbegriffe wie der Ideen hinein. Ist dort die „wahre“ Wirklichkeit, die Verknüpfung überweltlicher und innerweltlicher Wirklichkeit? Im übrigen, wie dankbar vermerkt sei, geht das Bild von den Landschaften des Geistes auf Aristoteles zurück, der sich auf die beiden wunderbaren Epiker am Anfang unserer Kultur bezieht, auf Homer und Hesiod, und deren Bericht von den Inseln der Seligen, auf welchen der reine Geist regiert. Die Inseln der Seligen aber werden von der Mutter der Musen, der Mnemosyne, gehütet. Also sind sie erinnerungsträchtig, bauen Erinnerungen auf, bewahren die geistige Fülle – aber wohl auch deren Schönheit – auf dem immer reicher werdenden Weg der Erinnerung.

Damit ist eine eigene Wirklichkeit in den Blick gekommen: Die Landschaften des Geistes und die geistigen Räume sind nicht nur Poesie und reine Fiktion, nicht nur Produkte der bloßen Phantasie; sie sind, noch einmal sei's gesagt, von idealer Realität. Wir gehen in ihnen ein und aus, wir finden uns in ihnen, wenn wir nachdenken, wir schöpfen aus ihnen, wenn wir lernen, wir führen unser Leben mit ihnen und durch sie, der Erwachsene arbeitet darin an seiner Bildung.

Die objektive Auffassung der Wirklichkeit durch die Wissenschaft, die wir dem gegenüber stellen, ist sicher insofern unvollständig, als es apriorische Aspekte jenseits der objektiven Auffassung gibt, Aspekte vor aller Erfahrung. Jeder Mensch trägt nun einmal an seinen Erkenntnisgegenstand schon immer sein Vorwissen und seine Sicht der Welt heran. Darin liegt die grundsätzliche Differenz von Subjektivität und Objektivität, von Immanenz und Transzendenz. Gibt es nicht mehrere Wirklichkeiten? Wie können wir eine „wirkliche“ Wahrheit verifizieren? Ist Wahrheit als reine Idee etwas

anderes als ein Vehikel in den Landschaften des Geistes, so aber doch von eigener Wirklichkeit?

Sicher wird noch weiter, als wir es bei Hegel fanden, zu differenzieren sein, um die Eigenart des Erscheinungsbildes von Wirklichem in den Blick nehmen zu können. Schließlich ergeben sich tatsächlich mehrere Wirklichkeitsbegriffe, die zwischen der Wissenschaft – auch einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – und den Landschaften des Geistes ausgespannt sind. Sie seien kurz beschrieben.

Am Anfang steht das Sein des Seienden und damit das Denken der Metaphysik vom Ganzen her, das Denken des Seins als Inbegriff des Seienden, woher bei den Griechen die Metaphysik noch den Namen Seinslehre hatte und damit nicht weniger als eine eigenartige Wirklichkeit vor allen Wirklichkeiten benannt wurde. Vielleicht ist ein Wort von Werner Heisenberg in *Der Teil und das Ganze* (1969, S. 113) hilfreich: „Die Naturwissenschaft handelt von der objektiven materiellen Welt. Die Religion aber handelt von der Welt der Werte. In der Naturwissenschaft geht es um richtig oder falsch, in der Religion um gut oder böse.“

So kann man auf die im Sein aufgehobene, auf uns „wirkende“ Realität der Objekte blicken, steht doch Wirklichkeit im Gegensatz sowohl zum Scheinbaren als auch zum Möglichen, damit zwischen *actualitas* und *potentia*, zwischen Akt (dem Bewirkten) und Potenz (dem Wirkenden), zwischen Realität und Vorstellung. Das kann man schon bei Meister Eckart nachlesen, wie schon weiter oben bemerkt.

Daneben zeigt sich als Wirklichkeit eigener Qualität nun die in der reinen Vorstellung mit ihren verschiedenen Graden der Anschaulichkeit erscheinende Wirklichkeit. Darin wird man auch jene schon erinnerten geistigen Wirklichkeiten erkennen, die sich im „Zeitgeist“ aussprechen, die in den fundamentalen Leitideen des Wahren, Guten und Schönen gegenwärtig sind, wie schon weiter oben bei Erörterung der Geometrie angesprochen worden. Schließlich muß hier wohl auch der ideellen Wirklichkeiten gedacht werden, die sich einer religiösen Gewissheit verdanken, wie es auch Heisenberg tut. Vielleicht ist Letzteres auch Gegenstand einer unverkürzten religiösen, nicht allein dogmatischen Unterweisung in einer Erwachsenenbildung, die sich in unserer Gegenwart vor dramatischen religiösen Herausforderungen sieht.

Zum Schluss dieser recht gedrängten Übersicht über die Vielfalt der Wirklichkeiten aber muß als eine sonderlich subtile Wirklichkeit unbedingt der Wirklichkeit der Person im Selbst-Bewusstsein Erwähnung getan werden, und das nicht zuletzt deshalb, weil darin ein Menschenbild enthalten ist, das dem immer noch gängigen Darwinismus in seiner kurzsichtigen Einseitigkeit widerspricht, ohne ihm auf seinem legalen Felde das Recht streitig machen zu wollen. Vor allem nämlich ist es dieses so psychologisch wie gentechnologisch schwer einzuordnende selbständige Selbstbewusstsein, das sich in seiner geistigen Dimension mit den eben benannten vielfachen Landschaften des Geistes im Innern der Person verbindet und zugleich in die empirische Wirklichkeit ausgreift. Man denke an die alltäglichen Qualifizierungen von Persönlichkeiten als „unangenehmer“, als „sympathischer“, als „aufdringlicher“, als „bescheidener“, als „gebildeter“ etc. Person. Diese Qualifizierungen berufen sich unvermeidlich auf das, was „von einem Menschen ausgeht“. Im Alltag spricht man von der „Ausstrahlung“ eines Menschen, die allen mehr oder minder kräftig zugebilligt wer-

den muß. Und das ist doch gewiss nichts anderes als die Gegenwart des Selbst-Bewusstseins, ist das Bewusstsein eines Ichs von seinem Selbst vor aller fremden Qualifizierung der Person.

Dieses scheint damit ein vorzüglicher Gegenstand auch der Erwachsenenbildung, soweit diese neben vielem wie jede Bildung nicht nur Unterhaltung, sondern auch eine manchmal schwere Arbeit an sich selbst sein soll. Man erinnere sich der lapidaren Formel: Bildung ist Kultur in einem Fall. Das gilt zweifellos, auch wenn wir heute nicht mehr zwischen gebildet und ungebildet unterscheiden, insofern schlechterdings kein Mensch ohne ein gewisses Maß an Bildung ist, weil er anders gar nicht lebensfähig ist.

Möglicherweise erscheint es noch immer reizvoll, an des Boethius bekannte Definition anzuknüpfen, wo es heißt: *Persona est naturae rationalis individua subsistencia* – Person ist der unteilbare Grund einer geistigen Natur. In Konsequenz dessen zieht es der Verfasser dieser Zeilen vor, von Person als von der metaphysischen Mitte des Menschen zu sprechen – womit das Problem angesichts allgemeiner metaphysischer Enthaltbarkeit sicher nicht einfacher, aber möglicherweise doch noch diskutabler wird, insofern immerhin schon bei Schopenhauer der Mensch als *animal metaphysicum* verstanden werden muß, womit dem Menschen ein eigener Ort in den Landschaften des Geistes zugewiesen wird, in die jeder Mensch sich unvermeidlich begibt, wenn er sich – denkend, lernend, urteilend, entscheidend, suchend, gestaltend – seines Geistes bedienen muß. Und das gilt, wie auch hier nochmals betont werden muß, für jeden Menschen jeglicher Herkunft, der frei von äußerer Abhängigkeit über sich selbst ohne Einschränkung verfügen muß.

Abschließend soll zu der hier verfolgten These, daß der Geist als einer idealen Realität sich geistige Räume schafft, die den konkreten, empirisch fassbaren Räumen unaufhebbar gegenüber stehen, noch einmal der ebenso wortmächtige wie bilderreiche Dichter zu Wort kommen; denn sicher gilt noch immer Hölderlins Auskunft: „Was bleibet, aber stiften die Dichter“; gelingt es ihnen doch zuweilen in vollkommener Sprache, die Summe eines tiefeschürfenden Gedankengangs philosophischer Provenienz zu ziehen und, was dort auf den Begriff gebracht ist, ins überzeugende Bild für alle Nachdenklichen zu setzen. Deshalb also wird hier ein ebenso tiefgründiges wie anschauliches Fragment von Rainer Maria Rilke den aufmerksamen Lesern anheim gegeben:

*„Ausgesetzt auf den Bergen des Herzens. Siehe, wie klein dort,
Siehe, die letzte Ortschaft der Worte, und höher;
Aber wie klein auch, noch ein letztes
Gehört von Gefühl...“ (R.M. Rilke im September 1914)*

Hier ist der Geist in seiner Größe, auch in seinem Reichtum in seine eigene Landschaft versetzt und damit, wie es der Philosoph auch versucht, den realen Landschaften gegenüber gestellt. Man wird sich damit umso eher anfreunden, je klarer man die berühmte Unterscheidung Pascals (in seinen *Pensées*) vor Augen hat, die Unterscheidung der Ordnung des Herzens (*ordre du coeur*) von der Ordnung der Vernunft

(ordre de la raison), die doch beide geistige Ordnungen sind, die der mathematischen Ordnung der erfahrbaren Welt gegenüber stehen. „Wir erkennen die Wahrheit nicht nur durch die Vernunft, sondern auch durch das Herz“, heißt es bei Pascal.

Natürlich zielen Pascals Gedanken letztlich auf Religion, woran wir hier nicht zu rühren uns erlauben wollen. Aber es ist bei Pascal wie bei Rilke, der gelegentlich einmal von der „anderen Seite der Natur“ spricht, der nachdenkliche Versuch, den Blick auf den Reichtum und die Fülle des Geistes überhaupt zu tun. Sicher auch ist es bei beiden das Gegenüber von Physik und Metaphysik, das damit angesprochen ist. Die Wissenschaft von heute kennt seit der Verselbständigung der Psychologie den Begriff der Geistseele nicht mehr, an den man von Rilke wiederum wie von Pascal erinnert wird: animus hieß Seele und Geist und Denkkraft; anima hieß Seele und Lebensatem – Rilkes „letztes Gehöft von Gefühl“ am Ende der Berglandschaft noch jenseits der „letzten Ortschaft der Worte“, jenseits der Rationalität und der logischen Vernunft. Noch aber herrscht das Wort in seiner eigenen Ortschaft und damit die in ihrer Einzigartigkeit auch auf diesen Seiten immer wieder beschworene Sprache als eben jenes Werkzeug der Bestellung der Landschaften des Geistes, das in seiner eigenen Landschaft zu brauchen ist. Deshalb, um das wenigstens anzumerken, ist die Pflege der Sprache ein besonderer Auftrag einer ernsthaft auf Bildung ausgerichteten Erwachsenenbildung. Jedenfalls sollte sie, wie daraus zu lernen ist, jede Aktivität in der Erwachsenenbildung begleiten.

Damit schließt sich der Kreis der Betrachtungen, in dem deutlich geworden sein möge, daß wir uns allemal in virtuellen Räumen bewegen, durch die wir unsere Wirklichkeiten und damit unsere Lebenswelt konstituieren und schöpferisch gestalten. Es könnte daher, wie sich folgern lässt, eine Aufgabe der Erwachsenenbildung sein, wenn sie nicht nur im Pragmatismus verharren will, sich gelegentlich auf Kant zu besinnen und sich von ihm an wahre Aufklärung erinnern zu lassen, an den „Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“, also Klarheit in den Landschaften des Geistes zu schaffen und den in den Regionen des Geistes angesiedelten Ideen ebenso zu ihrem Recht zu verhelfen wie den Regeln beruflicher und anderer Arbeit. Schließlich würde damit auch wieder ein Wertbewusstsein einhergehen, das sich nicht länger mit materiellen Werten zufrieden gibt.

Symbolische Repräsentation des Raums: Verbleib des Realen?

Zur produktiven Wiederaneignung der
„Inneren Unermesslichkeit“ sozialer Räume am Beispiel
Xavier de Maistres *Voyage Autour de ma Chambre*

Malte Ebner von Eschenbach

Zusammenfassung

*Nicht nur im Rahmen gegenwärtiger Erkenntnisbemühung zu raumtheoretischen Fragestellungen in der Erwachsenenbildung wird sukzessive eine Richtung erkennbar, die sich fortbewegt von substanzialistischen Gegenstandsbestimmungen mit dem Ziel, stärker nicht-essentialistische Zugänge zu sozialer Wirklichkeit heranzuziehen und auszubauen. Für eine solche Bewegung in der Raumforschung wird an dieser Stelle auf ein relationales Raumverständnis abgehoben. Am Beispiel des Romans *Voyage Autour de ma Chambre* von Xavier de Maistre wird vor diesem Hintergrund ein „bewegungsloses Reisen“ als virtuelle Wanderung verdeutlicht und in seinen Bedeutungen für Aneignungsprozesse von Räumlichkeit ausgeführt. Dabei wird eine Perspektive vorgestellt, die die produktive (Wieder-)Aneignung und Reanimation einer im Lebensverlauf erstarrenden sozialen Umwelt als emanzipativen Charakter eines kreativen Wirklichkeitsverständnisses hervorzuheben sucht mit dem Ziel, eine gesellschaftspolitisch angelegte „Kulturelle Bildung“ als Bildung von Wahrnehmungsfähigkeit hervorzubringen.*

Prolog

Im raumtheoretischen Diskurs zur symbolischen Repräsentation räumlicher Kontexterfahrungen wird der Wirklichkeitsbezug nicht mehr substanzialistisch im Sinne einer faktischen Vorgegebenheit und damit ontologisch gefasst, sondern stattdessen symbolisch als aktive Aneignung in Formen kultursemiotischer Bedeutungsbildung konzeptualisiert (vgl. Rustemeyer 2009). Hierdurch erhält Raumaneignung eine besondere bildungstheoretische Relevanz, wenn von einem lebensweltnahem Bildungsverständnis als lebensbegleitende (Wieder-)Aneignung sozialräumlich gefasster Umwelten als „Lernwelten“ (H. von Felden) aus einer Binnenperspektive (vgl. Ebner

von Eschenbach 2016) ausgegangen wird. Bei einem kreativen–Aneignungsprozess wird zunächst die sozialräumliche Umwelt kontingent gesetzt und hierdurch prinzipiell gestaltungsoffen für mögliche Entdeckungen und neue Erfahrungen. Aus Sicht der erwachsenenpädagogischen Raumforschung erscheint diese Konzeptionalisierung von Bildung trivial, gleichwohl empfängt die ökologische Dimension eines lebensweltnahen und leiblichen Bildungsverständnisses im Lebenslauf in sozialräumlicher Perspektive oftmals wenig Berücksichtigung. Das tritt an den Stellen hervor, an denen Sozialräumlichkeit mit Territorialität verwechselt oder gleichgesetzt wird.

Sozialräumliche Aneignungspraktiken können aber auch konventionalisiert und durch soziale Deutungsmuster normativ überformt sein, wodurch eine gestaltungsoffene Aneignung blockiert wird. Hier wird ein akuter Bildungsbedarf im Sinne der Wiedergewinnung von ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit für Neuartiges und Fremdes beschreibbar. Aus relationstheoretischer Sicht bekommt man es demzufolge bei sozialräumlicher Aneignung mit einer korrelativen Bildsamkeit zwischen den umwelt-aneignenden Subjekten und der semiotischen Struktur eines Sozialraums zu tun. Dabei gilt es dabei, die Wechselseitigkeit zwischen beiden beteiligten Seiten zu beachten: einerseits unterliegt Sozialräumlichkeit einer subjektiv bedeutungsgenerierenden Gestaltung, die weitgehend von den kultursemiotischen Kriterien der Aneignenden abhängig ist. Andererseits werden wiederum die soziale Identität der raumerschließenden Subjekte und damit auch ihre Umweltwahrnehmung durch die historisch und materiell verfügbaren Möglichkeitsbedingungen des Sozialraums im Sinne einer *enabling structure* beeinflusst. Mit dieser wechselseitigen Aussteuerung gelangt folglich die Komplementarität zwischen zwei Dimensionen von Bildsamkeit in den Blick: einer subjektbezogenen Bildsamkeit der Lernenden und zugleich einer der von ihnen bedeutungsbildend erschlossenen Umwelten. Sozialräumliche (Wieder-)Aneignung kann damit unter *ästhetischen* Kriterien als kulturelle Bildung im weitesten Sinne verstanden werden (vgl. Göller 2000). Aus relationstheoretischer Sicht lässt sich daher sowohl bei der konventionell gesteuerten Aneignung als auch einer subjektbasierten Wiedergewinnung und Neuentdeckung von Sozialraum eine Beidseitigkeit von „Bildsamkeit“ konzeptualisieren (vgl. ausführlich Schöffter 2015). Mit diesem kulturhermeneutischen Verständnis wird die bildungstheoretische Deutung von „Sozialraumorientierung“ im Gegensatz zu einem naiven Realismus und einer kruden Faktizität von Räumlichkeit hervorgehoben. Unter diesen erwachsenenpädagogischen Aspekten muss die folgende Entfaltung gelesen und eingeordnet werden.

Entfaltung

Nicht nur im Rahmen gegenwärtiger Erkenntnisbemühung zu raumtheoretischen Fragestellungen in der Erwachsenenbildung wird sukzessive eine Richtung erkennbar, die sich fortbewegt von substanzialistischen Gegenstandsbestimmungen mit dem Ziel, stärker nicht-essentialistische Zugänge zu sozialer Wirklichkeit heranzuziehen und auszubauen. Die in diesem Zusammenhang oftmals als „spatial turn“ (vgl. Döring/Thielemann 2009: 8 ff.) gekennzeichnete Wende scheint vielversprechend zu sein, wird damit doch der „vollzogene Bruch mit der *Substanzvorstellung* des Raums“

(Günzel 2007a: 15) betont und sich von einem Containerraumverständnis verabschiedet. Demzufolge ist Raum „keine eigenständige Entität“ (ebd.) mehr (vgl. Kessl & Reutlinger 2010). Vor diesem Hintergrund erhalten relationale Raumverständnisse – u. a. in Anschluss an die Arbeiten von H. Lefebvre, E. Soja oder M. Löw – seit längerem einen Bedeutungszuwachs im erwachsenenpädagogischen Raumdiskurs (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig 2015; Faulstich 2014; Klingovsky 2014; Schreiber-Barsch 2015). Die Bandbreite der Voraussetzungen der einzelnen Bezüge ist vielfältig und teilweise indifferent. Auf eine ausführliche und tiefergehende Analyse dieser Erschwernisse und der jeweiligen Verständnisse von Relationalität wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. Schöffter 2015).

Die gemeinsame Schnittmenge der relationalen Raumverständnisse lässt sich im weiten Sinne darin ausmachen, dass das Hervorbringen von Räumlichkeit als sozialer (Re)Produktionsprozess aufgefasst wird, in dem materielle und symbolische Komponenten von Raum sich verschränken. Dadurch wird die bisher übliche dichotome Trennung zwischen Raum und Handlung aufgehoben, welche unterstellt, „es könne ein Raum jenseits der materiellen Welt entstehen (...), oder aber es könne ein Raum von Menschen betrachtet werden, ohne dass dies Betrachtung gesellschaftlich vor-konstruiert wäre“ (Löw 2001: 15). Dieses relationale Wechselspiel zwischen materiellen und symbolischen Komponenten als Produktion von Räumlichkeit wird u. a. von Löw (2001) und Kessl/Reutlinger (2010) begrifflich als „Sozialraum“ oder „sozialer Raum“ markiert. Ihren gegenwärtigen Vorrang genießen relationale Raumverständnisse, so unterschiedlich die Ansätze im Einzelnen auch sein mögen, weil sie ihren Forschungsgegenstand aus den jeweiligen Lagen, Beziehungen oder Relationen heraus ableiten und damit Voraussetzungen schaffen, dynamische, prozessuale Beschreibungen sozialer Wirklichkeit liefern zu können (vgl. Emirbayer 1997), ohne dass sie einseitig verabsolutierend auf materielle oder symbolische Komponenten einschränken (vgl. Ebner von Eschenbach 2015).

In dieser nicht-essentialistischen Auffassung von Räumlichkeit schwingen zugleich Vorbehalte mit, die in einem weiten Bogen zur Realismusdebatte führen, in der nach dem Status von Realität gefragt wird. Welsch stellt diesbezüglich fest, „daß wir einen direkten Zugang zu Wirklichkeit nicht nur faktisch nicht haben, sondern aus prinzipiellen Gründen nicht haben können – wodurch sich die Position des einfachen ‚Realismus‘ erledigen sollte“ (Welsch 1998: 170). Gleichwohl erlebt diese vermeintliche „Erledigung“ derzeit eine Wiedergeburt (vgl. u. a. De Caro 2015), die nicht uninteressant für die Erwachsenenbildung zu sein scheint, wenn sich mit dem Status von Realität bei einem relationalen Ansatz befasst wird. Die dort verankerte Idee der Repräsentation – im Kontrast zur Abbildvorstellung – führt demzufolge die Annahme mit, dass es eine Differenz gibt zwischen „der Wirklichkeit und ihren ‚Verdopplungen‘“ (Fabian 1992: 336). Damit werden Fragen zu Wahrheit adressiert und die Einsicht, dass antirealistische Positionen zunächst nicht davon ausgehen, diese erlangen zu wollen, sondern mit ihren Deutungen und Nachvollzugsbewegungen soziale Wirklichkeiten überhaupt erst konstruieren. Im Kontext relationaler Theorieentwicklung stellt sich daher die Frage, welche Folgen für Realitätsvorstellungen zu erwarten sind, wenn die symbolische Repräsentation des Raumes an Bedeutung gewinnt?

Die Frage scheint auf den ersten Blick leicht zu beantworten zu sein, ist es doch zunächst deutlich, dass ein spezifischer Ort sein territoriales Arrangement beibehält, auch wenn alternative Bedeutungen und Zuschreibungen performativ angetragen oder auch eingeschrieben werden. Es existieren weiterhin „soziale Brennpunkte“, „Flüchtlingslager“ oder „Bankenviertel“ – die Materialität des Raums bleibt unverändert erhalten, wird jedoch in ihrer Bedeutungsstruktur gestaltungsfähig. Explizit wird sich daher nachfolgend in einem essayistischen Stil der Auseinandersetzung genähert, welche bildungsrelevanten Schlüsse für die „Realität“ von Räumlichkeit aufgrund eines relationalen Raumverständnisses gezogen werden können und welche Konsequenzen hierbei für erwachsenenpädagogische Erkenntnisentwicklung aufscheinen. In einer ersten Hinwendung könnte – mit Bourdieu gesprochen – festgehalten werden: „Das Reale ist relational“ (Bourdieu 1998: 15). Damit ist sicherlich noch keine Klärung eingetreten, sondern es wird erkennbar, dass ein Puzzleteil zur Bearbeitung der Ausgangsfrage in den Diskursen zur Realismusdebatte zu vermuten wäre. 1. Die jüngere Realismus-Antirealismus-Diskussion liefert interessante Impulse hierfür (vgl. Halbig & Suhm 2004; Sandkühler 2009; Avanessian 2013; Gabriel 2015a). 2. Daran anknüpfend werden die bis dahin versammelten Erträge an Xavier de Maistres Roman *Voyage Autour de ma Chambre* (1794/2011) in Form einer raumtheoretischen Akzentsetzung exemplifiziert. 3. Im Schlussteil des Beitrags werden einzelne Teilerträge bilanzierend versammelt und Anschlüsse für weiterführende Überlegungen im Kontext erwachsenenpädagogischer Sozialraumforschung im Horizont der aufgeworfenen Frage pointiert angedeutet.

1. Realismus und Antirealismus

Die Diskurse zu Realismus und Antirealismus bewegen sich in einer komplexen Gemengelage mit vielfältigen An- und Ausschlüssen zu Überlegungen wie Wirklichkeit, Realität, Fiktion, Simulation, Virtualität, virtuelle Realität oder auch symbolische Repräsentationen. Alle diese Bezüge beziehen sich teilweise auf konvergierende und divergierende Hintergründe. Dieses Dickicht zu lichten, übersteigt den Anspruch (und vor allem den Umfang) des Beitrags. Vielmehr wird es an dieser Stelle für zielführender erachtet, die zentralen Differenzlinien in der nicht unumstrittenen Realismus-Antirealismus-Debatte nachzuzeichnen und sie für ihren Einsatz für raumtheoretische Fragen in der Erwachsenenbildung vorzubereiten.

Gemeinhin umfasst die Realismus-These, „daß die Wirklichkeit *denkunabhängig* ist, genauer: daß die *Existenz* und die *Beschaffenheit* der Wirklichkeit nicht davon abhängen, was Menschen (und andere Wesen) darüber *denken* (sagen, wissen) können“ (Willaschek 2000: 10). Demzufolge erhalten zwei Bestandteile der Realismus-These Relevanz: Einerseits wird der Fokus auf eine *Existenzbehauptung* gelegt, d. h. dass es Gegenstände – wie auch immer sie zu bestimmen sind – tatsächlich gibt. Andererseits wird sich auf eine *Unabhängigkeitsthese* bezogen, d. h. dass diese Gegenstände denkunabhängig existieren. Von dieser Rahmung ausgehend werden in der Realismusdebatte Ausdifferenzierungen sichtbar, je nachdem wie Abhängigkeit, Wirklichkeit und Denken verstanden werden. Sandkühler führt in *Kritik der Repräsentation* an, dass

„Realität‘ als ontologischer Begriff den Status einer Außenwelt (bezeichnet), von der gesagt wird, sie sei von Bewusstseinsakten unabhängig“ (Sandkühler 2009: 18). Hingegen sei „Wirklichkeit‘ als epistemologischer Begriff (bezeichnet) die uns nach menschlichem Maß erscheinende Welt“ (ebd.: 18). In diesem Licht kennzeichnet Realismus „in einem weiten Sinne (eine) ‚(fundamentale) (ontologische) Intuition‘, deren naive Version besagt, es gebe die Dinge außer mir selbst“ (ebd.: 31). Diese Variante des naiven Realismus begreift Gabriel als „alten metaphysischen Realismus“ (Gabriel 2015b: 189) und warnt davor, in der gegenwärtigen Debatte hinter diesen Stand zurückzufallen. Die Realismus-Diskussion auf diesen Aspekt zu beschränken, verstehe die Stoßrichtung der aktuellen Debatte nicht angemessen. Demgemäß plädiert Gabriel für einen „Neuen Realismus“ im Sinne eines „ontologischen Realismus“ (ebd.: 190), dessen Pointe darin zu erkennen ist, „dass er die unbestreitbare Wirklichkeit, die traditionell für realistische Positionen spricht, nicht mehr von vornherein mit der ‚Außenwelt‘ oder der ‚Natur‘ gleichsetzt“ (Gabriel 2015a: 9 f.).

Der „Neue Realismus“ kann folglich nicht mehr vorschnell „als ‚naiv‘ gebrandmarkt werden“ (ebd.: 8) und ist nach M. Ferraris „ein probates Mittel, um auf die Philosophie des Postmodernismus zu reagieren“ (Eco 2015: 34). Dem philosophischen Postmodernismus, gegen den sich Ferraris wendet geht es demnach um folgendes: „Das hermeneutische Primat der Interpretation beziehungsweise die Losung, es gebe keine Tatsachen, sondern lediglich Interpretationen“ (Eco 2015: 36). Ferraris’ Auffassung zufolge beschreibt der „Neue Realismus“ damit eine Reaktion, auf eine „gewisse Müdigkeit gegenüber dem Postmodernismus, der aus der Überzeugung erwachsen war, dass alles Wesentliche oder überhaupt alles konstruiert sei“ (Ferraris 2015: 52) mit dem Ziel, die „antirealistische Hegemonie“ (ebd.: 53) infrage zu stellen.

Die antirealistischen Positionen machen geltend, dass sich deren Erkenntnisse „nicht direkt und nicht kausal verursacht auf die Realität“ (Sandkühler 2009: 32) beziehen; „sie entstehen vielmehr als Bewusstseinsleistungen in Kontexten, in denen jeweils interpretiert wird, was real ist, wie es real ist“ (ebd.). Innerhalb des Spektrums antirealistischer Positionen extrahiert Demmerling drei unterschiedliche Formen, die mehr oder minder darin übereinstimmen, dass „die Welt nicht ohne unsere eigenen Verstandeshandlungen zur Anschauung“ (Demmerling 2004: 39) gebracht werden kann, und dass sie keinerlei ontologische Aussagen treffen. Der *phänomenalistische Antirealismus* zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass er eine Außenwelt ablehnt, weil sie für ihn belanglos sei. Es wird davon ausgegangen, dass „(w)as immer tatsächlich von der Welt gewusst wird, wird, allein auf der Grundlage jeweils eigener Empfindungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen gewusst“ (ebd.: 33). Die solipsistische und internalistische Orientierung wird im Kontext eines *hermeneutischen Antirealismus* aufgegeben. Die auch hier anzutreffende Grundeinsicht, dass es keine „überzeugungs- oder repräsentationsabhängige Wirklichkeit gibt“ (ebd.: 34), mündet in die Annahme, Wirklichkeit nur über „Verstehen“ und „Deuten“ erschließen zu können und verabschiedet die Vorstellung von An-Sich-Seiendem. Alles Gegebene ist bereits immer Ergebnis eines jeweils spezifischen sozial-historischen Kontextes, der über eine Deutungs- und Verstehensgemeinschaft von Sprechenden und Interpretierenden erschlossen wird. Damit einher geht die Annahme, dass Wirklichkeitsauffassungen

„immer nur im Rahmen eines bestimmten Begriffssystems oder Vokabulars“ (ebd.: 36) repräsentiert werden können, „wobei dieses Begriffssystem eine menschliche Schöpfung ist“ (ebd.) und ebenfalls historisch-kulturell Veränderungen unterliegt. Der *konstitutionsbezogene Antirealismus* steht in einer engen Verwandtschaft zum hermeneutischen Antirealismus und unterscheidet sich in zweierlei Hinsicht. Zum einen gehen konstitutionsbezogene antirealistische Argumentationen davon aus, dass sie „Wirklichkeit nicht nur deuten und interpretieren, sondern sie konstituieren bzw. konstruieren“ (ebd.: 37). Das bedeutet, mit der Begriffsauswahl werden je spezifische „Weisen der Welterzeugung“ (N. Goodman) instituiert.

Innerhalb der realistischen Argumentationen herrschen ebenfalls vielfältige Varianten vor (vgl. Blasche u. a. 1992). Die Anhänger_innen des Realismus einigt zunächst „die Auffassung, dass die Wirklichkeit ganz unabhängig von uns ist, *was* und *wie* sie ist“ (Demmerling 2004: 29). Für unsere Zusammenhänge ist es hinreichend, wenn die zwei derzeit populären Positionen – *Common Sense Realismus* und *wissenschaftlicher Realismus* – angerissen werden (vgl. ausführlich Sandkühler 2009; s. a. Kneer 2009: 11 ff.). De Caro bestimmt mit dem *Common Sense Realismus* die Position, nach der „als real allein die von alltäglichen Praktiken hervorgebrachten Entitäten anerkennt“ (De Caro 2015: 22) werden. Die Befürworter_innen des Common Sense Realismus gehen davon aus, dass es einen „direkten Kontakt mit der Außenwelt, so wie sie wirklich ist und unabhängig davon, dass wir sie wahrnehmen“ (ebd.) gäbe. In dieser Perspektive wird der Common Sense Realismus auf den „Bereich existierender Entitäten auf das Gebiet des Beobachtbaren“ (ebd.: 25) beschränkt. Frank ergänzt eine weitere Annahme, dass es „genaue eine wahre und vollständige Beschreibung der Welt“ (Frank 2015: 159) gäbe, wodurch „Wahrheit eine Art von Korrespondenz (impliziere)“ (ebd.). Im Gegensatz dazu geht es dem *wissenschaftlichen Realismus* darum, die von „Bewusstseinsleistungen unabhängige Existenz von Entitäten, die nicht direkt beobachtbar sind, aber in Theorien sinnvoll angenommen werden können“ (Sandkühler 2009: 33). Das heißt, der wissenschaftliche Realismus versucht eine Begründung zu geben, dass wissenschaftliche Theorien plausible Erklärungen und (Vor)Aussagen entwerfen, die die Realität beschreiben. Sofern die Theorien zutreffen, wird die Annahme gerechtfertigt, dass die Realität so ist, wie sie in der Theorie entworfen wurde. Damit kennzeichnet diese Position die Annahme, „dass die einzig real existierenden Entitäten jene sind, die von wissenschaftlichen Standpunkten aus erfasst werden“ (De Caro 2015: 26).

Die rezipierten Bezüge geben bereits einen Einblick in die komplexe Hintergrundthematik, die durchschimmert, wenn sich im Rahmen von Repräsentation und Realität bewegt wird. Dies gilt wohl auch für angrenzende Diskurse, wie sie das vorliegende Themenheft mit dem Titel „Reale und virtuelle Lernräume“ adressiert (vgl. auch Vattimo & Welsch 1998).

2. Voyage Autour de ma Chambre

Erwachsenenpädagogische Erkenntnisgewinnung über die Lektüre literarischer Texte zu erzielen, erscheint nicht auf Anhieb plausibel, könnte doch vielmehr erwartet wer-

den, empirische Belege aus dem Kontext erwachsenenpädagogischer Praktiken zur Verdeutlichung heranzuziehen (oder es ansonsten bleiben zu lassen). Die Entscheidung für den Einsatz literarischer Quellen, die im Kontext erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung vielfach aufzufinden ist (vgl. z. B. Baacke & Schulze 1979; Mollenhauer 2000), ruht einerseits auf der Annahme, eine größere Anschaulichkeit und Konkretheit zu eröffnen, z. B. durch Überhöhung, Ironie oder Übertreibung, die sich nur schwer zugänglich in pädagogischen Praxiszusammenhängen zeigen. Andererseits erfüllen literarische Texte auch die Funktion, den Abstraktionsgrad theoretischer Zugänge anschaulicher zu übersetzen und Pointen sichtbar werden zu lassen (vgl. z. B. Koller & Rieger-Ladich 2013). Das hat nicht unmittelbar zur Folge, dass alle bisher zusammengetragenen Erträge gleichermaßen zur Veranschaulichung herangezogen werden, sondern dass die Momente in den Vordergrund gerückt werden, die sich besonders für die Darstellung eignen (vgl. z. B. Mehigan & Corkhill 2013). Ein solcher Problemzugang soll im Folgenden gewählt werden.

In dem 1794 erschienenen Roman *Voyage Autour de ma Chambre* (dt. Übersetzung: „Die Reise um mein Zimmer“) setzt der Autor Xavier de Maistre (2011) den Anfangsimpuls für die danach folgenden literarischen Veröffentlichungen zu „Zimmerreisen“ (vgl. Kasper 2014: 193). De Maistres Reisebericht gilt als „Urtext der literarischen Gattung der Zimmerreise“ (Schönhagen 2013: 58) und beschreibt ein „(geistiges) Lustwandeln im Innern des eigenen Interieurs“ (Pelz 2009: 26) durch den Protagonisten. Den damaligen unzählig vorliegenden Reiseberichten, die von großen Entdeckungs-, Erkundungs- und Eroberungsfahrten von unbekannten und exotisch klingenden Orten berichteten, setzte de Maistre eine Reise *en miniature* entgegen, einen Blick in das „kleine Draußen“ (Bloch 1978: 7). Er fokussiert gerade keine exotischen Orte oder Gegenstände, sondern adressiert den selbstverständlichen und gewohnten Raum seines Alltagszusammenhangs.

Nachdem de Maistre zu einem 42-tägigen Hausarrest verurteilt wurde, begann er mit der Arbeit an seinem Roman, in dem er gewissenmaßen von einer Reise berichtet, ohne herumgekommen zu sein. Dieser „reisende Stillstand“ bringt die Herausforderung mit, sich „von der gewohnten Umgebung“ (Stiegler 2010: 9) zu distanzieren, ohne die Umgebung zu verlassen. Damit exploriert diese Form des Reisens noch ungeahnte Potentiale bekannter Umgebungen als „Erfahrungsräume und machen diese zum Gegenstand eines Reiseberichts“ (ebd.: 18). In seinem autobiographisch ausgerichteten Reisebericht, der sich entlang von 42 Kapiteln, die für die Arrestzeit stehen, entspinnt, skizziert de Maistre seine Umgebung. Dabei gelangen neben der Darstellung seiner Einrichtungsgegenstände, seines Interieurs, – Lehnstuhl (Kap. 4), Bett (Kap. 5), Armsessel (Kap. 10), Bilder, Gemälde, Porträts und Kupferstiche (z. B. Kap. 15, 20, 23, 26), Spiegel (Kap. 27), Schreibtisch (Kap. 28, 34), eine getrocknete Rose (Kap. 35) und Bibliothek (36) – auch seinen Diener Joannetti (u. a. Kap. 16) sowie seine Hündin Rosine (u. a. Kap. 17) in den Blick. Um einen Eindruck von de Maistres Schilderungen zu erhalten, sei zunächst auf die Beschreibung seines Zimmers hingewiesen:

- „Mein Zimmer liegt nach Messungen von Padre Beccaria unter dem fünfundvierzigsten Breitengrad; seine Lage zeigt von Osten nach Westen; es bildet ein Recht-

eck, das ganz nach der Wand sechsunddreißig Schritt im Umfang hat. Meine Reise wird jedoch deren mehr erhalten; denn ich werde in ihm oft ohne Plan und ohne Ziel hin und her oder diagonal wandern“ (de Maistre 2011: 11 f.). Als Fortbewegungsmittel dient ihm zwischenzeitlich sogar sein Armsessel, mit dem er sich schaukelnd bewegte. An anderer Stelle stellt er zu seinem Zimmer weiterhin fest: „Sicherlich, sagte ich zu mir, sind die Wände meines Zimmers nicht so prächtig dekoriert wie diejenigen eines Ballsaals: Die Stille meiner Klausur wiegt nicht das angenehme Lärmen der Musik und des Tanzens auf; aber unter den hervorragenden Persönlichkeiten, die man auf diesen Festen trifft, gibt es bestimmt manche, die mehr Langeweile haben als ich“ (ebd.: 55). Und in einer weiteren Beschreibung kommt er zum Schluss, wie „ungeheuer prunkvoll“ sein Zimmer sei: „Was für ein unnützer Luxus! Sechs Stühle, zwei Tische, ein Schreibtisch, ein Spiegel, welcher Pomp!“ (ebd.: 57).

- Am Beispiel eines zu säubernden Bildes soll ein weiterer Eindruck vorgestellt werden, wie de Maistres seine Umgebung beschreibt: „Je weiter das Tuch den Staub entfernte und blonde mit Rosen bekränzte Locken sichtbar werden ließ, je mehr verspürte meine Seele von der Sonne aus, wohin sie sich begeben hatte, in ihrem Innern ein leichtes Beben und empfand das Wohlbehagen meines Herzens mit. Dieses Behagen wuchs und wurde lebhafter, als das Tuch mit einem Mal die helle Stirn dieses bezaubernden Gesichts enthüllte; meine Seele war im Begriff, den Weltenraum zu verlassen, um den Anblick zu genießen“ (ebd.: 23).

Ähnlich zu diesen Beschreibungen führt de Maistre seine Lesenden durch seine Zimmerwelt und entfaltet das „kleine Draußen“. Sein Bericht beinhaltet eine Vielzahl an Anspielungen auf Reisetagebücher, insbesondere die mit Sensationen gespickten, seiner Zeit und setzt sich ironisch mit ihnen auseinander. Bereits der Aufbau des Reiseberichts setzt scharfe Grenzen zu anderen Veröffentlichungen: „Die Kürze der Kapitel, die fehlenden Datierungen und die eigentümlich sprunghafte „Handlungsfolge“ (wenn man überhaupt von einer solchen reden kann), die sich auf wenige Stunden raffen lässt, machen jedoch deutlich, dass es dem Reisetagebuch um einen anderen Typ von Erfahrung geht, der nicht einer chronologischen und rekonstruierbaren Folge bedarf, um nachvollziehbar zu sein“ (Stiegler 2010: 18). Seine eigene Reise „erkundet die längst bekannte Welt, indem er sie mit den Mitteln der reisenden und ironischen Distanzierung erneut in den Blick nimmt“ (ebd.: 17).

De Maistres Darstellungen sind Beschreibungen von Aneignungspraktiken seiner Um-Welt und geben Auskunft darüber, welche Konstellationen und Gefüge der Autor in seiner „Einsamkeit“ (Macho 2000) wiederentdeckt. Demzufolge wird erkennbar, dass „Räume, die sich in der Bewegung herausbilden, vielerlei Gestalt (annehmen)“ (Waldenfels 2009: 74). Diese dynamische Hervorbringungspraxis kennzeichnet Stiegler in Anschluss an Viktor Sklovskij als „Entfamiliarisierung, *ostranenie*, eine ‚Verfremdung der Dinge‘. (...) Vermeintlich bekannte Räume verfremden, sie mit dem dergestalt eingesetzten Blick eines Ethnologen in Augenschein nehmen und sie so zu erkunden, als handele es sich um einen Raum, den man zum ersten Mal betritt oder zumindest mit neuen Augen sieht“ (Stiegler 2010: 11). De Maistre versucht mit

seiner Form des Reisens sich gewissermaßen aus seiner vermeintlichen Passivität herauszureißen, zu emanzipieren, indem er seine bisherige Blindheit auf das bisher *Ge-* und *Bewohnte* zu entdecken versucht (vgl. de Botton 2003: 265).

Mit „Entfamiliarisierung“ wird die Bedeutung von Kontingenz als Verfremdungstechnik erkennbar. Die Anreicherung mit Kontingenz, d. h. die Augen danach offen zu halten, was nicht notwendig so sein muss, wie es aufgefasst wird, sondern auch anders möglich sein kann, eröffnet neue Perspektiven, wie sie de Maistre variantenreich illustriert. Mittels einer Kontingenzperspektive scheinen neue Möglichkeitsräume am Horizont auf (vgl. Schäffter 2011), die noch nicht im Vornherein sichtbar waren. Dadurch wird zugleich der Vorrang des vermeintlich faktischen Gegebenen infrage gestellt, und auf bisher noch-nicht erfahrbare Horizonte tentativ sich zubewegt (vgl. Claim 2002). Es geht demzufolge gerade darum, die verdeckte „Macht der Gewohnheit“ aus ihrer Latenz zu heben. Der Zimmerreisende de Maistre nimmt, indem er sich von dem Gewohnten durch Verfremdung und Distanzierung abzusetzen versucht, nicht nur seine gewöhnliche und alltägliche Umgebung in den Blick, macht sie thematisch, sondern „nimmt ihre ordnende Funktion in den Blick. Keiner der Gegenstände ist fremd, einzig der Blick auf sie. Er gibt ihnen das Maß an Fremdheit zurück, das sie im Alltag verloren haben“ (Stiegler 2010: 21).

In einer raumtheoretischen Deutung gibt die literarische Quelle weitere interessante Aufschlüsse. Es sollte sichtbar geworden sein, dass es sich um die Reise eines Sesshaften handelt, der seine Umgebung erkundet. In diesem Sinne wird Bewegung nicht mehr territorial verstanden und dementsprechend gefasst, selbst wenn es den Anschein macht, dass das Zimmer eine Art Containerraumvorstellung anböte. Deleuze und Guattari greifen die sesshafte Erkundung als *bewegungsloses Reisen* auf und stellen dazu fest, dass „Reisen sich weder durch die objektive Qualität von Orten, noch durch die messbare Quantität der Bewegung (unterscheiden), noch durch irgendetwas, das nur im Geiste stattfindet, sondern durch die Art der Verräumlichung, durch die Art im Raum zu sein, oder wie der Raum zu sein (Deleuze & Guattari 1997: 668). Diese Variante *mobiler Sesshaftigkeit* legt einen gänzlich anderen Blick auf Mobilität in sozialräumlichen Arrangements frei. An de Maistres *im/mobiler* Erkundung seines Interieurs erscheint mithin bedeutsam, dass er einerseits die Ordnung des räumlichen Arrangements in den Blick rückt, sichtbar und damit gestaltbar werden lässt. Gleichwohl ist der fremde Blick, der „alles verwandelt, ohne es zu verändern“ (Stiegler 2010: 21) auf der materiellen Ebene des räumlichen Arrangements zunächst belanglos. Denn *Die Reise um mein Zimmer* legt Zeugnis davon ab, dass es sich um eine Erkundung eines bisher vertrauten *sozialräumlichen* Arrangements geht, das in einer erneuten Hinwendung auf seine Fremdheit erkundet wird. D. h. es geht mitnichten um eine innerpsychische Entdeckungsreise, sondern es handelt sich um das Ausloten einer System/Umwelt-Beziehung, die neu gefasst wird. De Maistres Reisebericht signalisiert in diesem Sinne, wie der Protagonist die Ordnung seines Zimmers über die Herstellung von Fremdheit in den Blick bekommt, ohne die faktisch vorherrschende räumliche Gestalt seines Zimmer überhaupt ansatzweise zu verändern.

Eingangs verwies der Beitrag auf den „spatial turn“ und deutete auf dessen Kritik am Substanzdenken im Kontext raumtheoretischer Überlegungen hin. Günzel stellt

jedoch fest, dass mit der Zeit auch der „*spatial turn* in die Kritik geraten (ist)“ (Günzel 2009: 219), weil er hinter seinen „systematischen“ und „theoriegeschichtlichen Ausgangspunkt zurückzufallen (scheint)“ (ebd.). Einige Positionen, die unter dem Signum „*spatial turn*“ versammelt werden, scheinen den „Fehler des historischen Denkens unter anderem Vorzeichen (zu wiederholen): Was dort als inhärente und zielgerichtete Entwicklung der Geschichte interpretiert wurde, wird hier als Bedingung einer realräumlichen Ortschaft identifiziert“ (ebd. 220). Vor diesem Hintergrund plädiert Günzel dafür den „*spatial turn*“ gewissermaßen zu vervollständigen, was für ihn in einen „*topological turn*“ mündet (vgl. Günzel 2007b; Heuser 2007). Diese topologische Wende ist dadurch markiert, dass sie „sich nicht dem Raum zuwendet, wie dies dem *spatial turn* nachgesagt wird, sondern sich vielmehr vom Raum *abwendet*, um Räumlichkeit in den Blick zu nehmen“ (Günzel 2009: 221). In diesem Sinne wäre de Maistres Zimmerreise zugleich auch topologisch in den Blick zu nehmen (vgl. SFB 1994).

3. Versammlung der Erträge

Um Anschlüsse für weiterführende raumtheoretische Überlegungen im Kontext erwachsenenpädagogischer Erkenntnisbemühungen hervorzuheben und um die aufgeworfene Fragestellung des Beitrags weiterer Klärung zuzuführen, versammelt der Schluss Perspektiven, ohne dabei den Anspruch erheben zu wollen, eine umfängliche und vollständige Darstellung anbieten zu wollen. Vielmehr soll der bisherige essayistische Stil weitergeführt werden und Inspirierendes aufscheinen lassen:

(1) Virtuelle Lernräume

Das „bewegungslose Reisen“ ist als virtuelle Wanderung deutlich geworden und gibt zu erkennen, dass Virtualität an dieser Stelle gerade nicht mit Fiktion gleichzusetzen ist. In diesem bildungstheoretischen Zusammenhang erhält Virtualität eine zentrale Rolle, geht es doch darum, das Eintauchen in virtuelle Welten nicht vorschnell mit „eLearning“ gleichzusetzen, sondern den vielfältigen reziproken sozialräumlichen Aneignungs- und Aussteuerungsprozessen auf die Spur zu kommen und ihre Wahrnehmungsdimensionen zu ergründen. Das Genre der Zimmerreise stellt hierbei ein gewissermaßen introvertiertes und kontemplatives und somit besonders bildungsaffines Format dar.

(2) Aufklärende Selbstermächtigung durch Befremdung des Eigenen

Die Anreicherung mit Kontingenz, was am Beispiel Zimmerreise als „Entfamiliarisierung“ gekennzeichnet wurde, geht mit der Befremdung des Eigenen her (vgl. Schäffter 1991). Dadurch wird das scheinbar „Reale“ unter Druck gesetzt, in seinen Bedeutungen aufgefächert und legitimationsbedürftig. Aneignung meint in diesem Zusammenhang auch das Erkennen der Kontingenz von Räumlichkeit, der Infragestellung des sogenannten Faktischen, und hebt auf die Kompetenz des Perspektivwechsels ab.

(3) (Wieder-)Aneignung als Aktualisierung kulturellen Reichtums

Expansives Lernen strebt nicht allein auf eine horizontale Aneignung externer Außenwelt, sondern auch auf das vertikale Ausloten der inneren Unermesslichkeit einer kulturellen oder subjektiven Eigenheitssphäre. Mit Bachelard gesprochen lässt die Maistres Zimmerreise eine innere Unermesslichkeit erkennbar werden, die „in der Einsamkeit die Oberhand gewinnt. (...) Die Unermesslichkeit ist die Bewegung des unbeweglichen Menschen“ (Bachelard 2003: 187). Mit der Wiedergewinnung eines potentiell Gegebenen, aber bislang nur unzureichend zugänglichen kulturellen Reichtums, der aufgrund von Trivialisierung für bestimmte Bildungsadressat_innen unzugänglich ist, ermöglicht ein auf Wahrnehmungserweiterung ausgerichtetes Bildungsverständnis und damit auf Entdeckungsmöglichkeiten, die sich über einem Verbleib auf der Realitätsebene vermeintlicher Faktizität hinwegsetzen.

(4) Bildung als Prozess der Empathie für soziale Umwelt

Im grenzüberschreitenden Kontakt zwischen differenten Sozialräumen erhält der Begriff der Begegnung, wie er in der phänomenologischen Hermeneutik der dialogischen Pädagogik ins Zentrum rückt, zentrale Bedeutung. Sozialräumlichkeit „spricht“ nur Wahrnehmungsfähige „an“. D. h., Bildung bekommt an dieser Stelle als Prozess der Empathie für die soziale Umwelt Relevanz.

(5) Entdeckung verlangt Verfremdung

Das Erschließen und Entdecken von alternativen Sichtweisen und das Ergründen von Dimensionen vielfältiger Wahrnehmungstiefe von Sozialräumen beinhaltet mehr, als bloße örtliche Anwesenheit. Das spatiale Aufsuchen fremder Räume allein reicht nicht aus, sondern verlangt Formen des Entdeckens durch Verfremdung (auch des Fremden). Bei Prozessen der Aneignung muss demnach zwischen territorialer Anwesenheit und einem sinnstiftenden, selbstverändernden Zugang zu einem Bedeutungskontext unterschieden werden.

(6) Das „Reale“ ist in Bildungszusammenhängen nicht mit sozialer „Wirklichkeit“ zu verwechseln

Die imaginative bzw. virtuelle Gestaltungskraft begründet eine emanzipative Bewegung, die sich dem „Realen“ entzieht. In dieser Hinsicht wird ein sozialräumliches Verständnis von Bildsamkeit erkennbar, wie es eingangs skizziert wurde.

Epilog

Mit einem lebensweltnahen und leiblichen Bildungsverständnis erweist sich in dieser Hinsicht jede nur scheinbar private „Lernwelt“ als produktive Aneignungsmöglichkeit einer kulturspezifischen Welt aus der ausschnittartigen Deutungsperspektive einer „Loge im Welttheater“ (Benjamin 1991: 52). Mit dieser ganzheitlichen Sicht auf die produktive (Wieder-)Aneignung und Reanimation einer im Lebensverlauf erstarrten sozialen Umwelt wird der emanzipative Charakter eines kreativen Wirklichkeitsverständnisses hervorgehoben mit dem Ziel, eine gesellschaftspolitisch angelegte

„Kulturelle Bildung“ als Bildung von Wahrnehmungsfähigkeit hervorzubringen. Aus Sicht einer kultursemiotischen Deutung von „Virtualität als Kraftübertragung“ wird auf das je verfügbare Wirkungsgefüge rekurriert, indem die Bedingungen zur Aktualisierung potentiell zu Grunde liegender Möglichkeiten verfügbar werden und demzufolge als machtvoll Manifestation in Erscheinung treten können. Virtualität ist in diesem Sinne als medialer Akt einer nun möglich gewordenen Erscheinungsweise zu fassen, auf die im Rahmen von Bildung zurückgegriffen werden kann. Auf dieser Ebene kreativer Wahrnehmungsfähigkeit wird Bildung im Sinne von Aisthesis gefasst und damit auch körperlich erfahrbar. „Entfamiliarisierung“ und Kontingenzanreicherung in Bezug auf virtuelle Räume gelangt somit als eine zutiefst politisch zu verstehende Strategie der Infragestellung von Gewohntem und kruder Faktizität hin zur (Wieder-)Gewinnung und Verfügbarmachung verlorengegangener subjektiver Wahrnehmungstiefen. Dieser hermeneutisch weltdeutende Bezug meint somit die Ermöglichung, auf eigensinnige Weise wahrnehmen zu können.

Literatur

- Avanessian, A. (Hrsg.)(2013). Realismus Jetzt. Spekulative Philosophie und Metaphysik für das 21. Jahrhundert. Berlin: Merve.
- Baacke, D. & Schulze, T. (Hrsg.)(1979). Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.
- Bachelard, G. (2003). Poetik des Raumes. Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- Benjamin, W. (1991). Das Passagen-Werk. Gesammelte Schriften. Bd. V 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Blasche, S., Köhler, W., Kuhlmann, W. & Rohs, P. (= Forum für Philosophie) (Hrsg.)(1992). Realismus und Antirealismus. Frankfurt/M./Suhrkamp Verlag.
- Bloch, E. (1978). Kurzer Weg. In E. Bloch: Verfremdungen II. (S. 7). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1998). Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Clam, J. (2002). Was heißt: Sich an Differenz statt an Identität orientieren? Zur Deontologisierung in Philosophie und Sozialwissenschaft. Universitätsverlag Konstanz.
- de Botton, A. (2003). Kunst des Reisens. Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- De Caro, M. (2015). Zwei Spielarten des Realismus. In M. Gabriel (Hrsg.), Der Neue Realismus. (S. 19-32). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- de Maistre, X. (1794/2011). Die Reise um mein Zimmer. Weimar: Aufbau Verlag.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve Verlag.
- Demmerling, C. (2004). Realismus und Antirealismus. Zur Anatomie einer Debatte. In C. Halbig & C. Suhm (Hrsg.), Was ist wirklich? Neuere Beiträge zu Realismusdebatten in der Philosophie. (S. 29-48). Heusenstamm: Ontos Verlag.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2009). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In: J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. (S. 7-48). Bielefeld: Transcript.
- Ebner von Eschenbach, M. (2015). Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum. In S. Ostermeyer & S.-K. Krüger (Hrsg.), Aufgabenorientierte Wissenschaft: Formen transdisziplinärer Versammlung. (S. 127-140). Münster/New York: Waxmann.

- Ebner von Eschenbach, M. (2016). Zur Bedeutung einer „immersiven Binnenperspektive“ in der (Sozial-)Raumforschung. Eine Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion von Binnenperspektivität. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (i. E.)
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. (S. 67-79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Eco, U. (2015). Gesten der Zurückweisung. Über den Neuen Realismus. In M. Gabriel (Hrsg.), Der Neue Realismus. (S. 33-51). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology, 103 (1), 281-317.
- Fabian, J. (1992). Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. (S. 335-364). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Faulstich, P. (2014). Lernen nach dem „spatial turn“. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. (S. 76-87). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ferraris, M. (2015). Was ist der Neue Realismus? In M. Gabriel (Hrsg.), Der Neue Realismus. (S. 52-75). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Frank, M. (2015). Ein Apriori-Argument für den globalen Realismus. Folgerungen aus Sartres „ontologischen Beweis“. In M. Gabriel (Hrsg.), Der Neue Realismus. (S. 154-170). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Gabriel, M. (2015a). Einleitung. In M. Gabriel (Hrsg.), Der Neue Realismus. (S. 8-18). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Gabriel, M. (2015b). Existenz, realistisch gedacht. In M. Gabriel (Hrsg.), Der Neue Realismus. (S. 171-199). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Göller, T. (2000). Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Günzel, S. (2007a). Raum – Topographie – Topologie. In: S. Günzel (Hrsg.), Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften. (S. 13-32). Bielefeld: Transcript.
- Günzel, S. (Hrsg.) (2007b). Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften. Bielefeld: Transcript.
- Günzel, S. (2009). Spatial – Topographical Turn – Topological Turn. Über die Unterschiede zwischen Raumparadigmen. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. (S. 219-240). Bielefeld: Transcript.
- Halbig, C. & Suhm, C. (Hrsg.) (2004). Was ist wirklich? Neuere Beiträge zu Realismusdebatten in der Philosophie. Heusenstamm: Ontos Verlag.
- Heuser, M.-L. (2007). Die Anfänge der Topologie in Mathematik und Naturphilosophie. In S. Günzel (Hrsg.), Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften. (S. 183-202). Bielefeld: Transcript.
- Kasper, N. (2014). Die Dinge (in) der Literatur. Kartographie und Zimmerreise. In M. Pfaffenthaler, S. Lerch, K. Schwabl & D. Probst (Hrsg.), Räume und Dinge: Kulturwissenschaftliche Perspektiven. (S. 193-210). Bielefeld: Transcript.
- Kessler, F. & Reutlinger, C. (2010). Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, U. (2014). Subjekt_Raum_Bildung. Einsätze einer diskurs-ethnografischen Analyse von Lern- und Bildungsverhältnissen im sozialen Raum. In: M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. (S. 88-101). Baltmannsweiler: Schneider.

- Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.)(2013). Vom Scheitern: Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld: Transcript.
- Kneer, G. (2009). Jenseits von Realismus und Antirealismus. Eine Verteidigung des Sozialkonstruktivismus gegenüber seinen postkonstruktivistischen Kritikern. *Zeitschrift für Soziologie* 38, 1, S. 5-25
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Macho, T. (2000). Mit sich allein. Einsamkeit als Kulturtechnik. In A. Assmann & J. Assmann (Hrsg.), *Einsamkeit. Archäologie der literarischen Kommunikation IV*. (S. 27-44). München: Wilhelm Fink.
- Mehigan, T. & Corkhill, A. (Hrsg.)(2013). *Raumlektüren. Der Spatial Turn und die Literatur der Moderne*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Mollenhauer, K. (2000). „Über die Schwierigkeit von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In C. Dietrich & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. (S. 49-72). Weinheim & München: Juventa.
- Pelz, A. (2009). „Gehäuse – Bildspender der bewegungslosen Reise“. In P. Desroches (Hrsg.). *Construction de l'identité dans la rencontre des cultures chez les auteurs d'expression allemande. II: Le voyage immobile/Die bewegungslose Reise*. (S. 21-30). Saint-Étienne
- Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens: Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: O. Schäffter (Hrsg.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. (S. 11-42). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schäffter, O. (2011). Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffter, Burkhard (Hrsg.). *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*. (S. 232-239). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, O. (2015). Die Kategorie der Relationalität – der paradigmatische Kern und einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder, https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/katrel_16_1.
- Schönhagen, A. S. (2013). Räume des Wissens – Räume des Reisens. Vom Überschreiten imaginärer (topografischer) Grenzen im Wohnen. *archimaera. architektur.kultur.kontext*. online. #5 „grenzwertig“, S. 51-71, http://www.archimaera.de/2012/grenzwertig/raumedeswissens/archimaera005_Schoenhagen.pdf
- Schreiber-Barsch, S. (2015). Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. (S. 193-204). Bielefeld: Bertelsmann.
- SFB = Sonderforschungsbereich 230 – Natürliche Konstruktionen (Hrsg.): *Topologie. Workshop. Ein Ansatz zur Entwicklung alternativer Strukturen*. Stuttgart: Sprint Druck.
- Stiegler, B. (2010). *Reisender Stillstand. Eine kleine Kulturgeschichte der Reisen im und um das Zimmer herum*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Vattimo, G. & Welsch, W. (Hrsg.)(1998). *Medien-Welten. Wirklichkeiten*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Willaschek, M. (2000). Einleitung: Die neuere Realismusdebatte in der analytischen Philosophie. In M. Willaschek (Hrsg.), *Realismus*. (S. 9-32). Paderborn u. a.: Schöningh
- Waldenfels, B. (2009). *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhafter Erfahrung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Welsch, W. (1998). „Wirklich“. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. (S. 169-212). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

„Lernende Stadt“: Commons als Lernthema für eine neue Gesellschaft

Jana Trumann

Zusammenfassung

Auf kommunaler Ebene engagieren sich Menschen gegenwärtig in verschiedenen Initiativen und Projekten wie Bürgerinitiativen, Gemeinschaftsgärten, Repair-Cafes uvm. Im gemeinschaftlichen Handeln werden dabei unterschiedliche Perspektiven des Zusammenlebens diskutiert und nach Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung gesucht. Der Beitrag nimmt diese Lern-Handlungsräume auf, diskutiert vor dem Hintergrund des Commons-Diskurses ihr Gestaltungspotential für urbane Räume, fragt nach den hier möglich werdenden Lernimpulsen und schlägt Anknüpfungspunkt für die Erwachsenenbildung vor.

Gegenwärtig engagieren sich auf kommunaler Ebene verstärkt Menschen in Initiativen und Projekten wie etwa in Bürgerinitiativen zu Verkehrsplanung und Städtebau, in Urban Gardening-Projekten für einen nachhaltigen Konsum oder in Welcome-Initiativen für Flüchtlinge. Hierzu gibt es viele weitere Beispiele. Im Rahmen dieses Engagements werden unterschiedliche Perspektiven für unser Zusammenleben diskutiert und gemeinschaftlich nach Gestaltungsmöglichkeiten gesucht. Initiiert wird das Engagement vielfach aus einer als mangelhaft eingestuften Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Entwicklung und dem Wunsch, selbsttätig einzugreifen und Alternativen zu entwickeln, wie etwa das Statement einer Gemeinschaftsgärtnerin zeigt. „Es geht wirklich darum, wie leben wir eigentlich und was können wir tun, das ist diese große Spanne. ... Wir gehen sehr verschwenderisch mit Ressourcen um, mit Energie und was bedeutet das eigentlich für die kommenden Generationen, für die Natur, für das Klima usw. Das wird da, in dieser Initiative [Gemeinschaftsgärten] thematisiert. Gleichzeitig damit verbunden, was können wir anders machen, wenn wir das einmal erkannt haben, dass wir das so eigentlich nicht weiter machen wollen und was kann da jeder Einzelne oder was kann man da gemeinsam bewegen“.¹ Solche selbstinitiierten Gemeinschaftsprojekte bieten dem/der Einzelnen einen Ort, sich an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen und die eigene Sicht der Dinge einzubringen. Damit öffnen sie im Sinne einer partizipatorischen Demokratie das Feld möglicher

Beteiligungsformen, bieten die Chance, Alternativen zu denken und dabei die Wirksamkeit eigenen Handelns gemeinsam mit anderen zu erfahren. Stadtentwicklungsprozesse vollziehen sich dann nicht ausschließlich aus Top-down-Perspektive im „Bespielen“ von Plätzen durch vermeintliche Expert*innen, sondern aus der Perspektive der im jeweiligen Sozialraum lebenden und handelnden Menschen.

Im Rahmen dieses Engagements wird themenspezifisches Wissen (z. B. zu Luftverschmutzung, Verkehrsplanung, Atomkraft, Nahrungsmittelproduktion, gerechtes Wirtschaften, Asylrecht) gemeinschaftlich zusammengetragen, generiert und diskutiert. Das Engagement wird so zum bewussten und geplanten Lernfeld (vgl. Trumann 2013; 2015). Möglich werden „Einsichten über die eigenen Lebenschancen im Raum – der Stadt, der Landschaft, des Vororts, im Stadtteil [und] in den Vordergrund rückt die Frage, den Stellenwert des lokal bzw. regionalen Kontextes für die Entfaltung der Biografie durch Lernmöglichkeiten zu begreifen“ (Faulstich 2015a: 217). Im Folgenden wird diese Perspektive aufgenommen und dazu zunächst Stadt als „gelebter Raum“ skizziert, dann aufgezeigt warum der Commons-Diskurs – die Orientierung an Gemeingütern und einer verantwortungsvollen, gemeinschaftlichen Gestaltung von Welt – für die Beschreibung von Gemeinschaftsprojekten theoretisch anschlussfähig ist und dazu Beispiele vorgestellt, um dann abschließend Commons als Lernthema und Anknüpfungspunkt für die Erwachsenenbildung einzuordnen.

Stadt als gelebter Raum

Folgt man Martina Löw, dann werden „Räume ... im Handeln konstituiert“ (Löw 2001: 165). „Ein Raum ist also kein passiver Container, der mit irgendwas gefüllt wird, sondern ergibt sich aus den Gütern und Lebewesen, die zu dem Raum gehören, sowie aus den räumlichen Relationen, in denen diese Elemente angeordnet sind. Es geht aber nicht um eine objektivierte Beschreibung von Lagerrelationen, sondern darum, was überhaupt von Subjekten als raumkonstitutiv wahrgenommen wird und welche sinnhaften Beziehungen zwischen diesen Elementen hergestellt werden“ so Weidenhaus (2013: 215). Frage ist dann, wer nimmt wahr, wer handelt und wer gestaltet? Diese Frage ist bedeutsam, weil Sozialraum im Rahmen von Stadtentwicklungsprozessen oftmals nur als Planungsgröße und administratives Steuerungsinstrument verstanden wird, wo Menschen dann lediglich „Spielbälle“ in einem System effizienter Mittelzuweisungen sind und Beteiligung nur vorgetäuscht wird (vgl. Schreier 2011). Eine sozialräumliche Perspektive kann demgegenüber aber auch auf die subjektiven Aneignungspraxen, die von außen zunächst einmal unsichtbaren Landkarten der Menschen abheben (vgl. Baier o. J.) und aufzeigen, welche Räume auf welche Weise für den Einzelnen bedeutsam sind und welche Gegenstandsbereiche mit dem Raum verwoben sind, d. h. mit welchen Themen, Anliegen, Wünschen werden unterschiedliche Räume assoziiert und welche Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich. „Räume“ sind dann so Reutlinger (2009) „als sich ‚ständig (re-)produziertes Gewebe sozialer Praktiken“ zu verstehen, die „körperlich wahrgenommen und zugleich geistig vorgestellt und leiblich erzeugt werden, die Erfahrungen anstoßen oder auch begrenzen“ (Faulstich 2013: 206 f.). Urbaner Raum wird vor dem Hintergrund gemein-

schaftlicher Gestaltung wie in den hier betrachteten Gemeinschaftsprojekten dann nicht mehr als etwas Unveränderliches, Festgezurrtes, sondern als immer wieder zu vollziehender Aushandlungsprozess betrachtet (vgl. Belina/Naumann/Strüver 2014).

Löw greift in ihren raumtheoretischen Überlegungen die „Möglichkeit der Konstitution von Raum abweichend von der alltäglichen Praxis – oder gar dieselbe verändernd“ (Löw 2001: 183) auf. Solche quasi „gegenkulturellen Räume“ (ebd.: 185), sind für sie Resultat widerständigen Handelns, welche dem Einzelnen individuelle Handlungsoptionen eröffnen (vgl. ebd.: 227). Der Anbau von Gemüse auf einer öffentlichen Grünfläche ist ein Beispiel für die Umnutzung öffentlichen Raums und die Erweiterung von Handlungsoptionen wie etwa einer größeren Ernährungssouveränität. Die Erweiterung solcher Handlungsoptionen im urbanen Raum wird z. B. durch die Initiativen für ein Recht auf Stadt eingefordert. Es geht um das Recht zur Teilnahme an der Gestaltung urbaner Räume für alle Bevölkerungsgruppen und einer damit verbundenen Realisierung alternativer Lebensentwürfe (Holm/Gebhardt 2011). Im Zentrum stehen die Aneignungsprozesse des städtischen Raums durch seine Bewohnerinnen und Bewohner, wo Stadt nicht mehr nur konsumiert, sondern eigenständig produziert wird (Laimer 2012). Stadt ist dann Ort praktischer Erfahrung und Experimentierfeld für zukünftige Entwicklungen (vgl. Lefebvre 2014 [1972]).

Commons als alternative Perspektive auf Welt

Ein Theoriekonzept, welches die auf kommunaler Ebene handelnden und die Welt aktiv mitgestaltenden Menschen in den Blick nimmt, ist der Commons-Gedanke (vgl. Ostrom 1999). Im Kern geht es darum, für die Gestaltung von Welt gemeinschaftlich Verantwortung zu übernehmen und diese nicht einigen Wenigen zu überlassen. Der Fokus liegt dabei auf einer nachhaltigen, ökologischen und sozialverträglichen gesellschaftlichen Entwicklung, welche den Umgang mit Gemeingütern (Wasser, Strom, Land etc.) neu diskutiert und damit eine Kehrtwende zur gegenwärtigen Privatisierung und Ökonomisierung vieler Lebensbereiche vollzieht. Commons sind dabei jedoch nicht nur zu verstehen als „Dinge, Ressourcen oder Güter, sie sind vielmehr ein Gefüge von Sozialstrukturen und -prozessen. Dabei mag der Umgang mit bestimmten Ressourcen – zum Beispiel mit Land, Wasser, ... Informationen oder Werkzeugen – durchaus im Mittelpunkt stehen, die konkreten Strukturen prägen und auch wirtschaftlich von Belang sein. Aber die Aufmerksamkeit übermäßig auf die physische Substanz oder das Wissen zu richten, das in einem Commons sowohl verwaltet als auch gebraucht wird, lenkt von dessen wirklichem Kern ab: dem möglichst bewussten Denken, Lernen und Handeln als Commoner, also dem, was wir ‚Commoning‘ nennen“ (Helfrich u. a. 2015: 14). Theorie und Praxis, Denken und Handeln sind in der Diskussion um Commons also stark miteinander verwoben. Ausgangspunkt des Handelns ist der Gedanke einer anderen Organisation des Zusammenlebens, wo Menschen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld in relativ selbstbestimmten, kleinen Handlungszusammenhängen gemeinschaftlich aktiv an einem Projekt arbeiten, die Spielräume lokaler Möglichkeiten ausloten und Handlungsalternativen entwickeln (vgl. Kratzwald 2014; Mattei 2012). Im alltäglichen Handeln wird so dann „vielfaches

hergestellt – zum Essen, Kleiden, Fortbewegen, Heilen, Helfen, Maschinen bauen und zur Selbstbefähigung. ... Zugleich aber – und das scheint ... entscheidend – erfahren sich die Menschen in diesem Tun selbst als Commoner. Als das, was sie werden, wenn sie Commons pflegen, verteidigen oder in die Welt bringen“ (Helfrich/Bollier 2015: 63). Handel ist im Commons Gedanken damit stark an subjektive Bedeutsamkeit, einen thematischen Bezug und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch das jeweilige Tätigsein gebunden. „Statt entfremdeter Planung und Organisation der Produktionsprozesse geht es um die Selbstplanung und Selbstorganisation durch die Menschen – Produzent*innen wie Nutzer*innen. Statt für Andere die Prozesse zu organisieren und zu planen, sind die Bedingungen und organisatorischen Infrastrukturen durch die betroffenen Menschen selbst zu schaffen“ (Acksel u. a. 2015: 144). Wie man sich eine solche aktive und gemeinschaftliche Mitgestaltung von Welt vorstellen kann zeigen die folgenden Beispiele.

Stromversorgung, Leihen, Gärtnern, Kochen als Commons-Beispiele

Es gibt eine Vielzahl von Gemeinschaftsprojekten, die der Commons-Logik folgen. Hier sollen exemplarisch vier Ansatzpunkte vorgestellt werden: Stromversorgung in Eigenregie, Verleihen von Gebrauchsgegenständen, selbsttätige Nahrungsmittelproduktion und gemeinschaftliches Essen.

Schönauer Stromrebell²

In Schönau im Schwarzwald haben sich engagierte Bürger*innen nach der nuklearen Katastrophe von Tschernobyl für eine atomfreie, nachhaltige Energieversorgung in ihrer Stadt eingesetzt. Ihnen gelang es – nach zahlreichen politischen Diskussion und Bürgerentscheiden –, das Stromnetz nach neun Jahren von dem bisherigen Versorger zu kaufen, und sie betreiben nun seit 1997 die bürgereigenen Elektrizitätswerke Schönau. Inzwischen versorgen sie nach eigenen Angaben zudem bundesweit rund 150.000 Privathaushalte, Gewerbebetriebe und Industrie-Unternehmen mit atomfreien Strom. Als Leitlinien für das eigene Handeln der Elektrizitätswerke nennen sie: „die Demokratisierung der Stromerzeugung, den Atomausstieg, den Klimaschutz, eine Energiegerechtigkeit, den Aufbau einer regenerativen Energiewirtschaft, Bürgerschaftliches Engagement, eine transparente Unternehmenspolitik und die Vereinbarkeit von Ökologie und Ökonomie“.

Pumpipumpe³

Laut eigener Selbstbeschreibung setzt sich „der Verein Pumpipumpe für einen bewussten Umgang mit Konsumgütern und mehr soziale Interaktion in der Nachbarschaft ein“. Ziel des Vereins sei es, leihfreudige Nachbarn und ihre Gegenstände sichtbar zu machen und die gemeinsame Nutzung von Konsumobjekten zu fördern. Kleine Aufkleber am Briefkasten dienen dazu, die Nachbarn und Bewohner*innen des Stadtteils auf zu verleihende Gegenstände (z. B. Waffeleisen, Bohrmaschine, Bierzelt-Garnitur) aufmerksam zu machen. Die Idee dazu entstand im Jahr 2012 in Bern und Zürich (seit 2014 als Verein). Laut eigenen Angaben nehmen am Verleih-

Projekt bislang weltweit 15.957 Haushalte teil. Erworben werden die Aufkleber über das Internet (www.pumpipume.ch). Alle Teilnehmenden können sich dort auch auf der virtuellen Pumpipumpe Map eintragen und so auf die jeweiligen Verleih-Gegenstände aufmerksam machen. Bislang sind auf der Karte 7450 Briefkästen verzeichnet u. a. in der Schweiz, Deutschland, Frankreich, Niederlande, Dänemark, Belgien, Österreich, Italien, aber auch in Japan, Brasilien oder den USA.

Gemeinschaftsgärten Essen⁴

Die Gemeinschaftsgärten Essen sind ein im Rahmen der Transition Town Initiative Essen hervorgegangenes Projekt, welches aus der fehlenden Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Entwicklung und dem Wunsch nach Alternativen im Jahr 2012 entstanden ist. Eine Kernfrage ist dabei: Wie leben wir eigentlich und was können wir eigentlich anders machen? Ein Ansatzpunkt ist hier die Re-lokalisierung der Lebensmittelerzeugung, die neben gesundheitlichen, umwelt- und klimaschützenden Aspekten auch die Selbstwirksamkeit des eigenen Handelns wieder ins Zentrum rückt. Laut eigener Aussage wollen die Gemeinschaftsgärtner*innen „bei der entspannten Arbeit im Freien genießen und gleichzeitig lernen, wie man andere Formen des Arbeitens, Konsumierens und Miteinander-Lebens erfahren kann“. In Essen gibt es bislang sieben Gemeinschaftsgärten.

„Stadtteilkantine für alle“, Bielefeld⁵

Unter dem Slogan „Eine andere Welt ist möglich, ein anderes Bielefeld ist möglich“ kochen seit drei Jahren jeden Samstag-Mittag abwechselnde Kochteams für 30 bis 40 Gäste in einem Begegnungszentrum in einem Bielefelder Stadtteil. Die Stadtteilkantine ist eine Initiative des Bielefelder Sozialforums, welches sich nach eigenen Angaben lokal für ein sozialeres Miteinander und für eine sozial orientierte Kommunalpolitik einsetzen will. Leitgedanken sind Offenheit, Vielfalt und Gemeinsamkeit beim Kochen und Essen, wobei die Köch*innen endgeldlos arbeiten und jede/r für das Essen gibt was sie/er kann. Niemand soll ausgeschlossen werden.

Commons als Lernthema

Die skizzierten Beispiele zeigen auf, dass in ganz unterschiedlichen Bereichen auf kommunaler Ebene gemeinschaftlich Verantwortung für ein nachhaltiges Zusammenleben übernommen werden kann und dadurch neue Perspektiven und Maßstäbe für unser Handeln und Leben möglich werden (vgl. Helfrich 2015: 41). Das damit implizit verbundene „hartnäckige Beharren darauf, dass eine andere Welt möglich sei, öffnet ... [somit] Handlungsspielräume und gibt alltäglicher Praxis eine orientierende Tendenz“ (Faulstich 2015 b: 7). Die sich ergebenden Handlungsspielräume bieten, wenn die jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf Welt und die Ausgestaltung konkreten Zusammenlebens im kooperativen Dialog reflektiert und weiterentwickelt werden, vielfältige Lernimpulse. Etwa dann, wenn sich die Beteiligten in der Umsetzung ihrer Vorhaben einem Handlungsproblem gegenübersehen, das sich nicht ohne weiteres verstehen lässt und für dessen Lösung kein adäquates Wissen vorhanden ist

(z. B. passendes Saatgut finden, für eine große Anzahl von Personen kochen, einen Stromkonzern leiten). Eine eigene empirische Studie hat in diesem Zusammenhang Lernen in Bürgerinitiativen untersucht und aufgezeigt, dass in kooperativen Lernprozessen mit den unterschiedlich zur Verfügung stehenden Mitteln in Arbeitsteilung gemeinsam ein Thema bearbeitet wird (Trumann 2013).⁶ Jede/r Mitlernende eignet sich dabei „Teilwissen“ an, welches in der gemeinsamen Diskussion und Reflektion dann den Blick auf den jeweiligen Gegenstand erweitert. Kooperative Lernprozesse unterstützen dabei durch die Perspektivenverschränkung eine differenzierte Gegenstandsbetrachtung, das Handlungsrepertoire wird vergrößert und eine unabhängigere Position ermöglicht (vgl. Holzkamp 1995). Im Rahmen der Commons-Debatte wird in diesem Zusammenhang auf Wissensallmenden hingewiesen, d. h. themenspezifisches Wissen wird generiert und gemeinschaftlich genutzt (vgl. Finke 2014; Müller 2011). In der Untersuchung zum Lernen in Bürgerinitiativen zeigte sich, dass Initiativen-Mitglieder in der Bearbeitung der jeweiligen Themenfelder nicht nur in vielfältiger Weise auf externes Wissen zurückgreifen, sondern auch die Weitergabe des selbsttätig angeeigneten Wissens an andere eine hohe Relevanz hat (Trumann 2013). Die „Aufnahme und Weitergabe von Wissen“ in Bürgerinitiativen ist ein Beispiel dafür, wie die genannten Wissensallmenden ausgestaltet sein können:

Bei der Aufnahme externen Wissens durch die Initiativenmitglieder ist vor allem eine themen- und handlungsbezogene Ausdifferenzierung zu beobachten: Werden zunächst auf den Einzelfall bezogene Verwaltungsvorlagen und Ähnliches bearbeitet, so werden im weiteren Lernverlauf relevant erscheinende Fachliteratur oder Expertenberichte (z. B. Weltklimabericht) hinzugezogen und deutlich von Einzelfall abgehobene Aspekte thematisiert. Eine zunehmende Beschäftigung mit dem eigenen Gegenstand bringt somit eine wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses mit sich. Dies bedeutet, der eigene Gegenstandsbereich weitet sich sukzessive aus, wird in einen größeren thematischen Kontext gestellt und nicht mehr nur die anfänglich zugrundeliegende Handlungsproblematik diskutiert und bearbeitet. Eine andere Möglichkeit der Aufnahme externen Wissens liegt in der Kooperation mit anderen Initiativen, Vereinen oder Verbänden wie etwa dem BUND oder VCD. Der Einbezug der fachlichen Expertise von Verbänden z. B. durch die Veranstaltung von Vorträgen oder die Teilnahme an Fachtagungen dient der Vertiefung übergreifender Themenfelder. Mitglieder anderer Initiativen werden dann einbezogen, wenn es um den Erwerb handlungspraktischen Wissens geht, wie etwa das geeignete Vorgehen bei Einwendungen gegenüber geplanten Vorhaben.

Für die Weitergabe des selbsttätig generierten Wissens ist der Wissenstransfer zwischen einzelnen Initiativen zentral, in denen insbesondere länger existierende Initiativen als Ansprechpartner*innen respektive Expert*innen für die Mitglieder „neuer“ Bürgerinitiativen fungieren und entsprechend beratend zur Seite stehen. Indem die Initiativen auch den Bürger*innen des Stadtteils als Expert*innen zu bestimmten Sachfragen zur Verfügung stehen, verlässt die Expertise den „inner circle“ der Initiativen. Mit Gründung eines Initiativen-Verbunds und einer Wählergemeinschaft wird dieses Beratungsangebot zudem in eine übergreifende, ‚institutionelle‘ Organisationsform transferiert, welche von den Initiativenmitgliedern als erweiterter und nicht reg-

lementierter Partizipationsraum interpretiert wird. Eine kritische Betrachtung von Themenfeldern und die Diskussion von Alternativen werden möglich. Das Repertoire der öffentlichen Weitergabe des angeeigneten Wissens ist breit gefächert. So wird durch unterschiedliche Veranstaltungen (Infostände, Vorträge in Stadtteilzentren, Workshops, Radtouren, Feste u. v. m.) über die jeweiligen Themen informiert und kritische Aspekte zur Diskussion gestellt. Problemgegenstände der Initiative können so zum (Lern-)Thema der kommunalen Öffentlichkeit werden.

Nimmt man nun die oben angesprochenen Gemeinschaftsgärten als Beispiel eines alternativen urbanen Lern-Handlungsraums, dann bietet sich hier dem Einzelnen im kollektiven Rahmen die Möglichkeit, aus der Kritik am Gegebenen, alternative Perspektiven zum Bisherigen zu entwickeln und handelnder Weise umzusetzen. Damit werden bisherige Logiken wie Produktionsprozesse, Ernährungspraktiken, Stadtentwicklungsprozesse, Beteiligungsprozesse usw. durchbrochen und „die Lernprozesse (...) bilden ein Netzwerk des Wissens, das sich in sowie zwischen den Gärten aufspannt und die Vielfältigkeit der Lebewesen, Praktiken und Visionen miteinander verknüpft. Verschiedene Momente des Austauschs in Form von Gesprächen, Saatgut, Workshops, Kochrezepten oder Kompostwürmern bilden die Knotenpunkte dieses Netzwerks. Die Beziehungen, die im Miteinander von Gemeinschaftsgärtner*innen, Salatköpfen, Ökolandwirt*innen und Insekten entstehen, sind die Kanäle, über die der Wissenstransfer möglich wird. Dabei ist das Lernen ein in der alltäglichen Praxis verwurzelter Prozess. Im urbanen Garten wird das learning by doing zum learning by digging“ (Halder 2014: 10).

Commons werden in gemeinschaftlichen Projekten auf unterschiedliche Weise zum Lernthema: als Grundlage des Handelns, als Lernanlass und als Zielperspektive gleichermaßen. Das interessante ist, dass in diesem Rahmen Theorie und Praxis, ‚Reflexion und Aktion‘ eng aneinander gebunden sind und Wissensbestände sowohl für den jeweilig konkreten Gegenstandsbereich (Kochen, Gärtnern, Stromversorgung etc.) generiert werden, als auch Reflexionsprozesse den jeweiligen Gegenstand überschreitend also quasi auf einer Metaebene – dem Wunsch einer nachhaltigen Entwicklung, einem verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen usw. – angestoßen werden. Diese Metaproblematik wird dann im reflexiven Prozess auf einen bestimmten Gegenstandsbereich – im Fall der Gemeinschaftsgärten dann auf die Ernährung, die eigene Versorgung – wieder rückgebunden und damit dem Einzelnen handhabbar gemacht. In Rückbesinnung auf lokale Begrenztheit werden damit Handlungsräume für den Einzelnen greifbar ohne jedoch die Diskussion globaler Verflechtungen aufgeben zu müssen.

Die vielfach im Vordergrund stehende Top-Down-Perspektive wird im Rahmen von Gemeinschaftsprojekten verlassen und der urbane Raum aus Perspektive der handelnden Subjekte neu gesehen. „Die Akteure reklamieren öffentliche Flächen für nicht-kommerzielle Orte der Begegnung und des Tätigseins, für gemeinwohlorientierte Nutzungen. Sie ermöglichen Naturerfahrungen, sie sind Lernorte für alle, Freiraum zum Selbermachen – und nicht zuletzt Ort der öffentlichen Debatte“ (Müller 2014: 295). Stadt ist dann ‚geschützter‘ Ort zum Denken-dürfen und Handeln-können und – um beim Beispiel Gärtnern zu bleiben – Gemeinschaftsgärtner*innen

bezogen auf den ausgewählten Gegenstandsbereich ‚Ernährung‘ nicht mehr nur passive Konsument*innen, sondern aktive Konstrukteur*innen ihrer Lebenswirklichkeit.

Gemeinsam Alternativen möglich machen

Deutlich wird in der Beschäftigung mit gemeinschaftsorientierten Projekten jedoch, dass sie „in den modernen Industriegesellschaften [relativ] wenig Beachtung und Anerkennung [finden]. Noch scheinen wir Macht- und Geldwohlstandsbesitzende mehr zu verehren und zu fürchten – zumindest aber zu kennen –, als Menschen, die erfolgreich teilen, kooperieren und Anderes ausprobieren. ... ‚In der realen Welt funktioniert das nicht‘, wird oft gesagt und dabei übersehen, dass die Vielfalt der Commons genauso wie die (meist weiblichen) Für-, Um- und Vorsorgetätigkeiten Grundlagen ‚der realen Welt‘ sind“ (Helfrich u. a. 2015: 13). Rauterberg (2013) hat in einem Essay zum urbanen Leben in der Digitalmoderne darauf hingewiesen, dass diese Momente der Inbesitznahme von Orten, der Selbstermächtigung, jedoch auf einen „urbaner Neuanfang“ von unten hindeuten. Auch wenn „eine Handvoll Menschen zwar nicht die Verhältnisse auf den Kopf stellen kann – [so kann] sie aber sehr wohl einen Trend initiieren und prägen, also ideenreich ein Bewusstseinsprozess in Gang setzen, der auf Dauer Verhältnisse durch Verhaltensweisen umzuwandeln vermag“ (Schwendter 1994: 71). Aber die Frage der Reichweite der so initiierten Gestaltungsprozesse erscheint mir nicht die vordergründigste. Bedeutsam ist, dass sich in Gemeinschaftsprojekten auf kommunaler Ebene der notwendige Raum zeigt, über die Frage „Wie wollen wir eigentlich leben?“ angebunden an konkrete lebensweltliche Gegenstandsbereiche nachdenken und als ‚Möglich-Macher‘ handelnd eingreifen zu können. Hier setzt auch die Idee der Transition Town Bewegung an, die davon ausgeht „das ein Handeln vor Ort die Welt verändern kann. Zwischen dem, was wir als Einzelne tun können, und dem, was Regierungen und Unternehmen tun können, um auf die Herausforderungen unserer Zeit zu reagieren, liegt ein großes unerschlossenes Potenzial, das ich die Kraft des Einfach-Jetzt-Machens nenne“ (Hopkins 2014: 14).⁷

Aus bildungspraktischer Perspektive macht es Sinn, den offenen Charakter, die Perspektivenvielfalt, die Abwesenheit von Zwang, den „Spaß und [die] Befriedigung durch gemeinsame Produktion“ (Notz 2012: 136) als Kernelemente selbstinitiierten Lernens aufzugreifen und sich dem ‚Einfach-Jetzt-Machen‘ anzuschließen. Eine Kooperation zwischen Projekten, Initiativen und Bildungsträgern ist nicht neu. So nutzen viele Projekte für ihre Arbeit oftmals die Räumlichkeiten von Bildungsträgern. An diese Praxen kann also angeschlossen werden. Ein Beispiel: Die Studie zum Lernen in Bürgerinitiativen hat gezeigt, dass Initiativen etwa mit der Veranstaltung von Vorträgen, Exkursionen und Workshops auch selbst als „Bildungsanbieter“ auftreten. Neben der Nutzung von Infrastrukturen sind so auch mehr themenbezogene Kooperationsmöglichkeiten denkbar. Zum Beispiel die Aufnahme von Veranstaltungen in das Veranstaltungsprogramm, die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen oder die Initiierung gemeinsamer Themengruppen (z. B. nachhaltig wirtschaften). Die Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und zivilgesellschaftlichen Initiativen und Projekten wie Bürgerinitiativen oder Gemeinschaftsgärten ist dabei als offene Ko-

operation zu verstehen, welche je nach Interesse, Situation und Themenfeld mal intensiv mal weniger intensiv ausgestaltet sein kann. Lernthemen und -methoden, Wissensquellen und -deutungen lassen sich hier m. E. nicht pauschal im Vorhinein festlegen oder steuern.

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive befasst sich gerade ein eigenes Forschungsprojekt mit „Zukunftsentwürfen des Lebens und Lernens“ in Gemeinschaftsprojekten. Analysiert wird gemeinsames Leben und Lernen in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen wie etwa Gemeinschaftsgärten und die damit verbundenen Vorstellungen/Bilder gesellschaftlicher Entwicklung. Gefragt wird danach, wie sich aktive Bewohnerinnen und Bewohner ihr Leben vorstellen, warum sie sich in genau diesem Handlungsraum engagieren und welche Konsequenz dies für das eigene Handeln und Lernen hat.

Die skizzierten bildungspraktischen wie bildungswissenschaftlichen Beispiele zeigen Ansatzpunkte dafür auf, wie „einfach jetzt“ gemeinsam Alternativen für eine neue Gesellschaft sichtbar und möglich gemacht werden können.

Anmerkungen

- 1 Gruppengespräch mit Gemeinschaftsgärtnerinnen in Essen.
- 2 www.ews-schoenau.de
- 3 www.pumpipumpe.ch
- 4 <http://gemeinschaftsgartenessen.wordpress.com/>
- 5 <http://sozialforumbielefeld.blogspot.de/stadtkantine-menue/>
- 5 Gefragt wurde in der Studie auf welche Handlungsprobleme Mitglieder von Initiativen in ihrer Arbeit stoßen und wie sie diesen jeweils begegnen. Empirische Grundlage bildete eine über zwei Jahre durchgeführte teilnehmende Beobachtung mit Gruppengesprächen in fünf Initiativen aus den Bereichen Natur- und Umweltschutz sowie Verkehrsplanung und Stadtgestaltung
- 7 Viele Gemeinschaftsprojekte entstehen im Rahmen von lokalen Transition Town Gruppen, wie etwa die Gemeinschaftsgärten Essen. Ein weiteres Projekt bei TT-Essen ist z. B. die Gründung von Repair-Cafes.

Literatur

- Acksel, Britta/Euler, Johannes/Gauditz, Leslie/Helfrich, Silke/Kratzwald, Brigitte/Merentz, Stefan/Stein, Flavio/Tuschen, Stefan (2015): Commoning. Zur Konstruktion einer konvivialen Gesellschaft. In: Adolff, Frank/Heins, Volker, M. (Hrsg.): Konvivialismus. Eine Debatte. Bielefeld, S. 133-145.
- Baier, Franz Xavier (o. J.): Erected Space. Zur Ästhetik des Lebensraums, o. A. S. 130-140.
- Belina, Bernd/Naumann, Matthias/Strüver, Anke (Hrsg.): Handbuch Kritische Stadtgeographie. Münster.
- Faulstich, Peter (2013): Orte intentionalen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 203-211.
- Faulstich, Peter (2015a): Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld, S. 217-228.

- Faulstich, Peter (2015b): Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. In *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 25. Wien.
- Finke, Peter (2014): *Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien*. München.
- Halder, Severin (2014): Einleitung. In: Halder, Severin/Martens, Dörte/Münnich, Gerda/Lasalle, Andrea/Aenis, Thomas/Schäfer, Eckhard (Hrsg.): *Wissen wuchern lassen. Ein Handbuch zum Lernen in urbanen Gärten*. Neu-Ulm, S. 10-14.
- Helfrich, Silke (2015): Muster gemeinsamen Handelns. Wie wir zu einer Sprache des Commoning kommen. In: dies., S. 36-54.
- Helfrich, Silke/Bollier, David/Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2015): *Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns*. Bielefeld.
- Holm, Andrej/Gebhardt, Dirk (Hrsg.) (2011): *Initiativen für ein Recht auf Stadt. Theorie und Praxis städtischer Aneignung*. Hamburg.
- Holzcamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M./New York.
- Hopkins, Rob (2014): *Einfach. Jetzt. Machen! Wie wir unsere Zukunft selbst in die Hand nehmen*. München.
- Kratzwald, Brigitte (2014): Urbane Commons. Experimente in umkämpften Räumen. In: *KW.I.2*, S. 27-28.
- Laimer, Christoph (2012): Stadt selber machen. In: *dérive – Zeitschrift für Stadtforschung*. Ausgabe 49. Verfügbar unter: http://www.derive.at/index.php?p_case=1 (20.04.15)
- Lefebvre, Henri (2014 [1976]): *Die Revolution der Städte*. Hamburg.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.
- Reutlinger, Christian (2009): Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen. In: sozialraum.de, Ausgabe 1.
- Mattei, Ugo (2012): Eine kurze Phänomenologie der Commons. In: Helfrich, Silke/Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): *Commons. Für eine neue Politik jenseits von Staat und Markt*. Bielefeld, S. 70-78 f.
- Müller, Christa (2011): *Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt*. München.
- Müller, Christa (2014): Lernräume für eine zukunftsfähige Gesellschaft. In: Halder, Severin/Martens, Dörte/Münnich, Gerda/Lasalle, Andrea/Aenis, Thomas/Schäfer, Eckhard (Hrsg.): *Wissen wuchern lassen. Ein Handbuch zum Lernen in urbanen Gärten*. Neu-Ulm, S. 294-297.
- Ostrom, Elinor (1999): *Die Verfassung der Allmende*. Tübingen.
- Schreier, Maren (2011): Gemeinwesenarbeit (re-)politiert!? Denk- und Diskussionsanstöße im Kontext kritisch-reflexiver Sozialer Arbeit, www.sozialraum.de/gemeinwesenarbeit-repolitiert.php, 08.01.2013.
- Trumann, Jana (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld.
- Trumann, Jana (2015): Woher weißt Du das? Zum Umgang mit Wissen in subversiven und kollaborativen Kontexten. In: *forum erwachsenenbildung*, H. 4, S. 22-25.
- Weidenhaus, Gunter (2013): Relationale Raumkonzeptionen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 212-219.

Abbild und Konzept

Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Sigrid Nolda

Zusammenfassung

Programme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeigen auf ihrem Cover häufig Abbildungen von Gebäuden der Anbieter. Diese dienen nicht nur der Orientierung der Adressaten und der Verortung der Einrichtungen, sondern enthalten auch indirekte Aussagen über deren Selbst- und Bildungskonzept. Am Beispiel der Gebäudedarstellungen in aktuellen Programmen einer Volkshochschule und einer universitären Weiterbildungseinheit werden unterschiedliche Konzepte (die Einrichtung als Ort harmonischer Idylle einerseits, die Einrichtung als Ort dynamischer Entwicklung andererseits) rekonstruiert. Unter Anwendung bildwissenschaftlicher Verfahren, vor allem durch synchrone und diachrone Vergleiche, wird die Spezifik der vermeintlich neutralen Abbilder und ihrer erwachsenenpädagogischen ‚Aneignung‘ erkennbar und die mögliche Bedeutung der qualitativen Analyse visueller Daten für die primär quantitativ-textorientierte Programmforschung aufgezeigt.

Einleitung

Visuelle Daten haben bisher eher geringes Interesse bei der primär textbezogenen Erwachsenenbildungsforschung gefunden. Das liegt an den weniger ausgearbeiteten Methodologien bildbasierter Forschung einerseits und an dem vor allem in der Vergangenheit eher geringen Anteil an visuellen Dokumenten, die Aufschlüsse über den Bereich geben. Der durch allgemein verbreitete digitale Verfahren der Bilderstellung, -bearbeitung und -verbreitung bedingten Explosion statischer und bewegter Bilder ist kaum eine entsprechende Forschungstätigkeit gefolgt, die Bebilderungsnotwendigkeit ist eher praktisch angegangenes Thema der Öffentlichkeitsarbeit.

Zu unterscheiden ist zunächst zwischen natürlichen und erhobenen Bilddaten, also von Institutionen oder Einzelpersonen angefertigte oder in Umlauf gebrachte Bilder oder Videos/Filme und zu forschersischen Zwecken hergestellte Daten wie fotografischen Aufnahmen/Skizzen oder Kursvideographien, die mit dem Anspruch auftreten, die Realität der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu erfassen.

Natürliche Bilddaten finden sich u. a. in Programmen, die Bildungsangebote für Erwachsene enthalten. In der Regel sind dies Gestaltungen des Umschlags, die auf das Angebot aufmerksam machen sollen und gleichzeitig der Selbstdarstellung der Anbieter dienen sowie Bebilderungen einzelner Veranstaltungen oder Fachbereiche innerhalb der Programme. Hier sind große Unterschiede hinsichtlich der Originalität oder Professionalität zu finden – eine diesbezügliche Beurteilung muss aber bedenken, dass solche Illustrationen wie etwa ein rotes Telefonhäuschen bei Englischkursen eher der schnellen Orientierung dienen als ästhetischen Ansprüchen genügen wollen.

Umschlagseiten wird gewöhnlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt – sowohl beim Produzenten als auch beim Rezipienten. Hier finden sich besonders häufig mehr oder weniger geschickt visualisierte Versprechen, die sich auf einen (durch Bildung zu erreichenden) Aufstieg oder auf (das zu erlangende) Wissen beziehen. Typisch sind dabei Darstellungen von aufwärts gerichteten Pfeilen oder Treppen und von Büchern bzw. Brillen. Beliebt sind auch Darstellungen von Puzzleteilen, die auf „passendes“ Bildungsangebote, aber auch auf deren modulare Struktur verweisen können.

Die angebotenen Veranstaltungen als Orte der Vermittlung und Aneignung von Wissen werden häufig durch Darstellungen von Tafeln, Notizblöcken, Stiften, die angesprochenen Adressaten, aber auch die Sozialform von Veranstaltungen durch Darstellungen von Personen oder Personensymbolen wie Kreisen evoziert. Der pädagogische „Sinn“ der konkret abgebildeten Dinge oder Zeichen ist gewöhnlich leicht zu erkennen.

Anders scheint dies bei Abbildern von bestimmten Gebäuden zu sein: des Orts, an dem der Anbieter beheimatet ist, oder des Hauses, in dem die Veranstaltungen stattfinden und/oder organisiert werden. Dass und wie aber auch ein solcher vermeintlich lediglich markierender Lokalbezug mit pädagogischem Sinn gefüllt werden kann, soll – nach einem Verweis über das Verfahren visueller Programmforschung – am Beispiel zweier aktueller Programme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung belegt werden.

Visuelle Programmforschung

Programme als Daten der Erwachsenenbildungsforschung sind vor allem von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands in Frankfurt/M (jetzt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Bonn) genutzt worden, wo auch ein Archiv mit VHS-Arbeitsplänen der (damaligen) Bundesrepublik geführt wurde, das den Grundstock für das aktuelle Programmarchiv des DIE bildet, das auch eine Arbeitsgruppe für die inzwischen etablierte Programmforschung unterstützt¹. Im Vordergrund stand zunächst das Interesse an einer Bestandserhebung und einem Verfolgen von Entwicklungen von Fachbereichen sowie traditionellen und neuen Themen im Angebot der Volkshochschulen. Damit ließen sich Leistungen eines notorisch unterbewerteten Bildungsbereichs dokumentieren und die Einführung neuer

Themen und/oder Konzepte begründen. Eher am Rande sind die Quellen für die historische Forschung genutzt worden.

Bei der Analyse ging es vor allem um die in den angekündigten Veranstaltungen behandelten Themen, so dass häufig schon die Veranstaltungstitel bzw. deren Systematisierung ausreichten, um ein Bild von der Struktur des Angebots etwa der Frauenbildung oder der Rhetorik zu gewinnen. Arbeitsplananalysen als Legitimationsinstrument haben sich naturgemäß für Mengen und Verteilungen und weniger für die Erfassung eher untergründiger Tendenzen an Einzelfällen interessiert. Aus diesem Grund ist die qualitative Programm- oder besser Ankündigungsanalyse, die schon früh auf den visuellen Aspekt von Programmen hingewiesen hatte (vgl. Nolda 1998), eher in den Hintergrund getreten.

Auftrieb gewann dieser semiotische Ansatz durch das Interesse an visuellen Daten durch die erstarkende Bildwissenschaft, die visuelle Soziologie und durch Analyseverfahren wie dem der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2009). Eine speziell erziehungswissenschaftliche Nutzung haben Pilarczyk/Mietzner (2005) in ihrer Monographie zur seriell-ikonographische Fotoanalyse vorgelegt, die Bedeutung von Bildanalysen für die Erwachsenen- bzw. Altersbildung ist vor allem von Schäffer (2009) und Dörner (2012) belegt worden.

Ein diverse Konzepte aufgreifender Vorschlag zum Vorgehen bei der qualitativen Analyse von Bildern in Weiterbildungsprogrammen anhand eines historischen Beispiels liegt in Nolda (2011) vor, mit der Längsschnittanalyse der Umschlagseiten von Programmen einer großstädtischen Volkshochschule in Westdeutschland hat sich Disselhoff (2012) befasst².

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Bildanalysen strikt zwischen Beschreibung und Interpretation unterscheiden sowie zwischen einem unmittelbaren und einem weiteren Kontext: Die Daten werden zunächst dekontextualisiert, um verborgenen Bedeutungen auf die Spur zu kommen, sie werden aber dann auch in die engeren und weiteren Kontexte der Einrichtung/Institution, der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Gesellschaft gestellt, von denen sie abhängen.

Dabei spielen Bildvergleiche eine besondere Rolle: zum einen Vergleiche mit vorausgegangenen Darstellungen des gleichen Sujets im gleichen Bereich und zum anderen Vergleiche mit mehr oder weniger zeitgleich kursierenden Bildern im gleichen oder in anderen Bereichen. Die im Folgenden vorgestellten Beispiele bedienen sich beider Verfahren: das erste vor allem des diachronen, das zweite vor allem des synchronen Vergleichs.

Beispiel 1: Idyllisierung (diachroner Vergleich)

Auf dem Umschlag des Programmheftes der Volkshochschule (VHS) für den Herbst 2015 ist in der Mitte links ein älteres einstöckiges Haus mit Dachgauben zu erkennen, das sich als Sitz der Geschäftsstelle, wo auch einzelne Veranstaltungen stattfinden, erweist. Die hellen Fenster wirken einladend, das Haus könnte das Ziel der im Vordergrund platzierten unterschiedlichen Personen (jung : alt, männlich : weiblich, einheimisch : fremd, akademisch : künstlerisch) ein, die dem Betrachter zugewandt sind,

es kann aber auch sein, dass diese aus dem hinter ihnen liegenden Haus kommen. Ihr Lächeln wäre somit entweder als Vorfreude oder als Zufriedenheit mit dem gerade Erlebten zu deuten. Die Personen sind sowohl als einzelne als auch als Gruppe dargestellt, sie tragen herbstliche³ Kleidung. In den Farben dieser Jahreszeit – gelb, rot und braun – ist das gesamte Titelblatt gehalten. Der Kreis, in dem sich auch das Gebäude befindet, ist mit der auffälligsten dieser Farben, mit rot, gefüllt. Eine flache Linie, gebildet durch die rechte Dachbegrenzung des Hauses und die links wachsenden Zweige des fast kahlen Baumes, führt zum Haus und macht es damit zu einem bequem zu erreichenden Ziel (für die abgebildeten Personen oder – wahrscheinlicher noch – für die Betrachter). Der rote Kreis, eine Wiederaufnahme der wiederum kreisförmig angeordneten vielen kleinen Kreise rechts neben der Abkürzung vhs wirkt wie ein Scheinwerfer, der auf das Haus eingestellt ist und der auch die Köpfe der unten befindlichen Personen umfasst, die wiederum einen Halbkreis bilden. Die Bildkomposition ist auf diese Weise ausgesprochen harmonisch.



Abb. 1: Titelseite eines VHS Programms

Die einfache Malweise ohne Schatten und ohne Farbverläufe erinnert an Illustrationen von Comics oder Kinderbüchern. Die Personen sind offensichtlich stilisiert, also nicht von lebenden Vorbildern inspiriert (besonders deutlich wird dies an der Person ganz rechts, die mit Baskenmütze, Stift hinterm Ohr und geschwungenem Kinn- und Oberlippenbart dem Klischee „Künstler/Maler“ entspricht). Haus und Baum sind dagegen – wie Fotos zeigen – Abbilder, die wiedererkannt werden können. Auffällig ist ihre Anordnung, die an der Regel des Golden Schnitts orientiert ist und so das (keine modernen Anzeichen aufweisende⁴) Gebäude harmonisch in das Bild einfügt und mit der umgebenden Natur sowie den Personen verbindet (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Platzierung des Gebäudes⁵

Bei dem Haus handelt es sich um die alte Universitätsschule, an der ihr Leiter Peter Petersen in den 1920er Jahren sein Schulmodell, den „Jena-Plan“ entwickelte. Die Reformpädagogik hat bekanntlich auch die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit beeinflusst. Die Betonung des metropolen- und karriereabgewandten Gemeinschaftsgedankens in der Reformpädagogik und in der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung scheint sich auch in der idyllischen Illustration der Umschlagseite auszudrücken, die weder Hinweise auf Wissenserwerb oder beruflichen Aufstieg noch Elemente des modernen Jena enthält.

Das wird deutlich, wenn man Titelseiten vergangener Programme der Volkshochschule betrachtet (vgl. Abb. 3).⁶ Das „Lehrprogramm“ der „Volkshochschule ‚Pablo Neruda‘“ genannten Einrichtung von 1989/1990 zeigt ein stilisiertes aufgeschlagenes Buch, die ersten Programme der „vhs Jena“ ein kariertes Blatt, zunächst mit einem Schmetterling fürs Frühjahrsemester und mit einem braunen Baumbblatt im Herbstsemester⁷, ab Herbstsemester 1992/93 mit einer Silhouette der Stadt (vgl. Bild 1). Diese Silhouette umfasst den charakteristischen Turm des mittelalterlichen Rathauses und den modernen Universitätsturm mit Aluminium-Glas-Außenfassade, erbaut 1970 bis 1972 von Hermann Henselmann. Diese lokale Tradition und (DDR-)Moderne verbindende Silhouette prägt die Titelseiten bis 2008. Im Jahr des 90-jährigen Bestehens der VHS wird die neue Adresse der Geschäftsstelle in dem alten Schulhaus mit einem Foto des Gebäudes und der dahinter schwach erkennbaren Spitze des inzwischen sanierten und leicht veränderten Jentowers dokumentiert (vgl. Bild 2)⁸: Die modernisierte Moderne ist also als Hintergrund präsent. Auf der ersten Umschlagseite des Programms vom Herbst 2010 ist auf einem Foto das Hochhaus mit umgebenen Häusern (nicht dem der Geschäftsstelle) zu sehen. Das Foto ist insofern bearbeitet, als der gerade Turm mit einer reflektierten Sonne in der Mitte offensichtlich per Bildverarbeitung „gebogen“ wurde und eine eingezeichnete Schar von fünf bunten Pfeilen als Ursache dieser Veränderung angenommen werden muss (vgl. Bild 3). Nach diesem stark dynamisierten Titelbild folgt eine Serie von Aquarellen mit ruhigen Naturmotiven, dann ab Frühjahr 2012 eine Serie mit pfeilförmig angeordneten

bunten Quadraten, gemischt mit Fotos, auf denen Personen bei erwachsenenbildnerischen Aktivitäten zu sehen sind. Ab Herbst 2013 erscheint das gemalte Bild des Gebäudes der Geschäftsstelle mit einem davorstehenden Baum auf dem Titelbild (vgl. Bild 4) – von der Umgebung, hier: den Autoparkflächen um das Haus herum, ist nichts zu sehen.



Bild 1

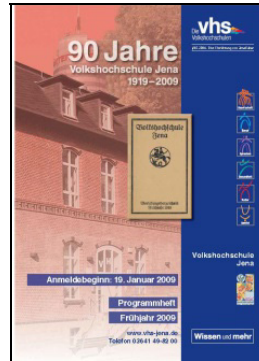


Bild 2

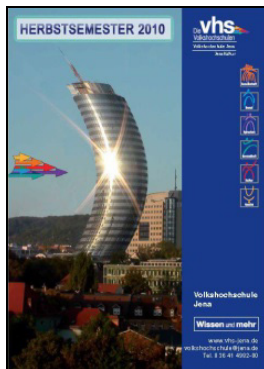


Bild 3

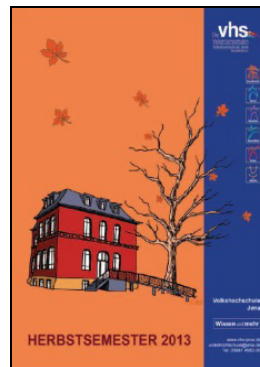


Bild 4

Abb. 3: Gebäudedarstellungen in Programmen der VHS 1992–2013

Die Dekontextualisierung bewirkt eine Idyllisierung, die die moderne Stadtlandschaft ignoriert⁹ und an die 1920er Jahre anknüpft, als das Haus seine reformpädagogische Bedeutung erlangt hat.¹⁰ Bemerkenswert ist, dass das Element der gemeinschaftsbezogenen Idyllisierung des Orts nicht die auf Wissensvermittlung abzielende Abstraktion der DDR-Zeit abgelöst hat, sondern die Nachwendezeit von einer Erprobung unterschiedlicher im Titelblatt architektonisch verbildlichter Konzepte gekennzeichnet zu sein scheint: das der Verbindung von Tradition und DDR-Moderne, das der dynamisierten Nachwende-Moderne, das der Verbindung von Tradition und Nachwende-Moderne und – aktuell – das der idyllisierten Tradition. Aufschlussreich ist in jedem Fall, wie lange an einem Gestaltungsmodell festgehalten wird, wie stark die Gegensätze bei einem Gestaltungswechsel sind und ob und inwiefern auf bereits in

der Vergangenheit verwendete Modelle zurückgegriffen wird. Bei der hier als Beispiel genommenen VHS wäre das Titelbild vom Herbstsemester 2010 (Bild 3) ein „Aus-rutscher“, das vom Herbst 2013 (Bild 4) ein Aufnehmen der Gestaltung vom Frühjahr 2009 (Bild 2) mit dem bemerkenswerten Unterschied, dass nicht mehr eine eingefärbte Fotografie, sondern eine kolorierte Zeichnung und nicht mehr das hinter dem Haus aufragende Hochhaus zu sehen ist, sondern das alte Schulhaus von seiner Umgebung isoliert dargestellt wird. Beibehalten wird mit dem belaubten bzw. kahlen Baum der Bezug zur Jahreszeit und damit zum Zeitraum der angebotenen Veranstaltungen. Dieser Bezug taucht auch in den Programmen 1992/32 und bei den Naturdarstellungen in den Programmen 2011 auf: Dort ist auf dem Frühjahrprogramm ein Aquarell mit Blumen vor hellblauem Himmel, auf dem Herbstprogramm die Zeichnung einer herbstlichen Flusslandschaft zu sehen.

Die architektonischen Elemente sind primär vergangenheitsorientiert: mit der Silhouette der turmreichen Stadt in der Zeit von 1993 bis 1999, dem Fotos des alten Schulgebäudes auf dem Programm vom Frühjahr 2009 und schließlich mit dessen Zeichnung auf den Programmen ab Herbst 2013. Dieses (bisher) letzte Motiv stellt als erstes den Ort dar, an dem die Institution zu finden ist: Der visuelle Lokalbezug durch die Stadtsilhouette, begleitet von der Umbenennung der VHS im Jahr 1991, ist damit modifiziert worden zum visuellen Einrichtungsbezug, der den überregionalen Institutionenbezug auf dem rechten Drittel des Umschlags mit dem Logo der Volkshochschulen und den überregional verwendeten Programmbereichspiktogrammen spezifiziert.

Im Leitbild der Einrichtung wird der visuelle Bezug zur lokalen, Schulpädagogik und Erwachsenenbildung verbindenden Tradition durch die Nennung einschlägiger Namen angedeutet¹¹, im Grußwort der Präsidentin des regionalen Volkshochschulverbandes wird das aktuelle Thema der Flüchtlinge angesprochen und mit der Tradition der 2005 eingeführten Integrationskurse in Verbindung gebracht¹². Visuelle Entsprechung zu diesen Konzepten finden sich in der zweiten Person von rechts, die sich in die Reihe der zufrieden lächelnden anderen Personen einreicht. Die (vielleicht kühne) Behauptung des Textes wird im Bild als *fait accompli* dargestellt.

Wenn in Leitbild und Vorworten Entsprechungen zu dem im Bild Dargestellten gefunden werden können, so ist damit keineswegs von einer Kongruenz zwischen dem dort Betonten und dem faktisch Angebotenen auszugehen, also etwa von dem Fehlen berufsorientierter oder gesundheitsbezogener Angebote. Die dem eigentlichen Programm vorangehenden Bilder und Worte akzentuieren und lokalisieren vielmehr ein Angebot, das dem der meisten Volkshochschulen ähnlichen Ausmaßes in der Bundesrepublik mehr oder weniger entspricht.

Beispiel 2: Dynamisierung (synchroner Vergleich)

Die aktuelle Titelseite des Weiterbildungsprogramms einer großstädtischen Universität enthält im unteren Teil das Buntfoto einer Gebäudekonstellation, die – vor allem für den Ortsunkundigen – erst auf den zweiten Blick solche zu erkennen ist. Auch die Tatsache, dass es sich tatsächlich um das Haus handelt, in dem das Weiterbil-

dungszentrum, für deren Angebote hier geworben wird, untergebracht ist, wird nicht jedem Betrachter sofort klar sein. Das Bild wirkt – trotz des Himmels, der Baumblätter und der auf den zweiten Blick erkennbaren Fenster – fast wie eine abstrakte Zeichnung. Ursache dafür sind die großen Außenwandflächen des sich markant vom Hintergrund abhebenden, an eine umgekippte Pyramide erinnernden rechten Gebäudes mit den durchgezogenen Längs- und den unterbrochenen Querlinien, die zusammen versetzte längliche Karos bilden. Auch das Gebäude links und die Verbindung zwischen den Gebäuden rechts und links wirken nicht wie Abbilder, sondern wie Darstellungen geometrischer Körper (umgekippter Kegel, Quader).

Beherrscht wird die Darstellung von der durch die Außenwandkante gebildeten Blickführungslinie, die auf das Logo/Sigel der Universität und damit auf den oberen durch Schrift und Linien von Waagerechten dominierten Bereich verweist. Konterkariert wird diese horizontale Aufwärtsbewegung durch die von der linken und der rechten oberen Wandbegrenzung gebildeten Diagonalen, die – dynamisch – auf Bereiche außerhalb des Bildes und der Seite verweisen. Hier kann man nicht nur den traditionellen, positive Entwicklung symbolisierenden Aufwärtspfeil, sondern auch eine Überwindung von Grenzen nach allen Seiten erkennen. Im Zusammenspiel von der durch die markanten Geraden verkörperten Statik im oberen Seitenrechteck und der durch die wiederholten¹³ Diagonalen verkörperten Dynamik im unteren Seitenrechteck scheint sich die Weiterbildung zwischen der Abhängigkeit von einer Seriosität garantierenden rahmengebenden Institution und dem Anspruch auf eine vorgegebene Rahmen (und Perspektiven) sprengenden Entwicklungsdynamik zu verorten.



Abb. 4: Titelseite des Programms einer universitären Weiterbildungseinrichtung

Den Sockel der horizontalen Linie bildet das die Institution benennende und visuell darstellende Logo. Dieses Logo erweist sich ebenfalls als von der Architektur der Einrichtung beeinflusstes Zeichen, das das Gebäude links und rechts darstellt – allerdings vollständig und mit sichtbarer stabiler Unterlinie. Diese Anordnung wirkt we-

sentlich ruhiger als die für das Titelblatt gewählte und korrespondiert durch das aus den oberen Abschlusslinien gebildete Kreissegment mit dem kreisförmigen Logo/Siegel der Universität als übergeordneter Institution.



Logo und Titelbild des Programms bedienen sich zweier möglicher Sichten auf das Gebäudeensemble. Im Fall des Titelblatts wurde ein dynamisierender Ausschnitt aus der Untersicht gewählt, bei dem die Gebäude aufeinander zu fallen scheinen, im Fall des Logos eine die harmonische Statik betonende Ganzsicht aus der Normalperspektive, die einen Abstand zwischen den Gebäuden erkennen lässt.

Wie man sich die Gebäudekonstellation konkret vorstellen kann, ist zwei Fotografien zu entnehmen, die im Internet verbreitet werden. Das eine entstammt der Webseite der Universitätsadministration, das andere der Seite eines Ingenieurbüros zu entnehmen (vgl. Abb. 5). Die Fotos ersetzen eine imaginative Kompositionsvariation, indem sie empirische Varianten der Gebäudedarstellung bieten und so die Eigenart des Titelfotos zu entschlüsseln helfen.¹⁴



Abb. 5: Ganzfoto des Weiterbildungszentrums (oben) und des „Hauses der Studenten“ (unten)

Das Bild in Abb. 5 oben, auf der Webseite neben den Kontaktdaten der Einrichtung und ihrer Mitarbeiter platziert, zeigt – wie ein Abgleich mit dem ebenfalls im Internet einsehbaren Grundriss erkennen lässt – die Ostseite des Gesamtgebäudes mit der Verbindung zum links davon befindlichen „Turm“ und einem dahinter platzierten

rechteckigen Gebäude mit runden Fenstern. Hinter Büschen und/oder Bäumen sind die vollständige Fensterreihe und eine Außentreppe zu erkennen, die zum Gebäude hinaufführt. Anders als das Titelblattpfoto in Abb. 3 zeigt die durch die Wandkante gebildete Linie diagonal nach links und die von der rechten Außenwand gebildete Linie bildet eine erst fallende, dann wieder ansteigende sanfte Kurve und fällt nicht steil nach unten. Dadurch wirkt die Darstellung deutlich weniger dynamisch als die von Südosten aufgenommene, aber auch weniger harmonisch als das Logo. Das üppige Grün der in das Bild von beiden Seiten hineinreichenden Bäume und der eng an den Gebäuden befindlichen Büsche mildert die im Titelblattpfoto des Programms hart wirkende Architektur. Das Foto entspricht insofern der nüchternen Unterschrift „Das Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin bietet umfangreiche Qualifizierungsangebote an“, als es das ungewöhnlich gestaltete Gebäude vollständig in Normalsicht wiedergibt, die architektonische Moderne also dokumentiert und nicht wie das Titelfoto, das das „Programm“ in doppelter Hinsicht illustriert, dynamisiert.

Das untere Gebäude ist Ende der 1990er Jahre von einer Architektengemeinschaft als „Haus der Studenten“ erstellt worden. Die Ingenieurfirma, die für die Tragwerksplanung, den Brand- und Wärmeschutznachweis zuständig war, wirbt noch heute mit einem Foto des Gebäudes, das es von Nordwesten zeigt (vgl. Abb. 5 rechts). Die Aufnahme ist offensichtlich im Winter gemacht worden, die Bäume sind kahl und der Rasen ist schneebedeckt. Gut zu erkennen ist die Gestaltung des Gebäudes als Viereck mit sich nach unten verjüngenden Außenwänden, einem sanft geschwungenen Dach und einer auf einen Balkon führenden Außentreppe. Anders als bei den anderen Aufnahmen erscheinen die die Hausecken umfassenden Fenster eher groß, das Haus wirkt dadurch offen und licht. So wie das Titelblattpfoto mit der steil aufragenden Außenwandkante dem Gebäude „Dynamik“ und „Unzugänglichkeit“ verleiht, so betont dieses Foto eher „Schwung“ und „Offenheit“. Das Gebäude ist aber vor allem als modernes „Haus“ erkennbar, in dem sich die Zielgruppe der Studenten heimisch fühlen soll.

Von den Fotos gefertigte Detail- und Umrisszeichnungen (vgl. Abb. 6) machen die Unterschiede zwischen den gewählten Perspektiven und Formaten deutlich: Das Ausschnittfoto des Programms ist auf eine hochaufragende Gebäudespitze und auf das geometrische Muster der Außenwände fokussiert, das breitere Gesamtfoto der Universitätsverwaltung zeigt die Gebäudekonstellation als miteinander verbundenes Ensemble, das querformatige Foto des Architekten-/Ingenieurbüros lässt besonders deutlich das Einzelgebäude mit dem gegenüber den anderen Fotos gemäßigt gekurvten Dach erkennen. Die Zuordnung der Gebäudedarstellungen zu unterschiedlichen Bereichen zeigt sich auch visuell in der hoch aufragenden Linie in Bild 1 (symbolisierte Entwicklungsdynamik) und in den besonders deutlich erkennbaren Verbindungselementen, Fenstern und Zugängen in Bild 2. Bild 3 ist insofern ein Sonderfall, als dieses Bild ein Gebäude zeigt, das zu einem bestimmten Zweck erbaut wurde, der zum Zeitpunkt der Aufnahme auch erfüllt wurde. Das „Haus für Studenten“ wirkt auf dem Foto mit dem viereckigen Fundament sowohl stabil, als auch, indem es durch die schrägen Wände und das gekurvte Dach an die Form einer Schachtel erinnert, betont nicht-traditionell. Der Blickpunkt ist auf die großen Fenster, die Türen

und eine Außentreppe gerichtet, was Zugänglichkeit und Offenheit zu suggerieren scheint.

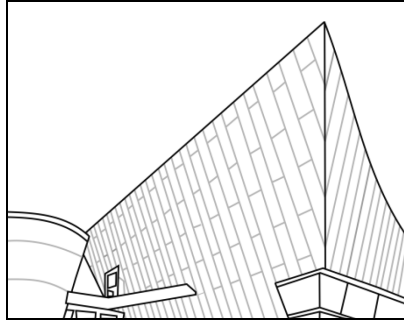


Bild 1

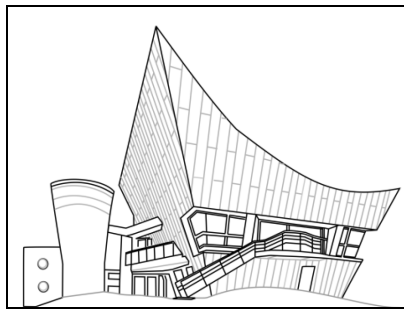


Bild 2

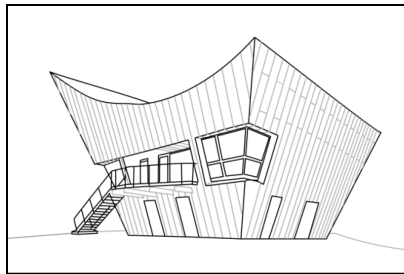


Bild 3

Abb. 6: Skizzen der Gebäude auf Grundlage der Fotos in Abb. 4 und 5¹⁵

An diesem Beispiel wird besonders augenfällig, dass fotografischen Abbilder von Gebäuden unterschiedliche Konzepte unterlegt werden können – in Übereinstimmung mit oder in Abweichung von den ursprünglichen planerischen Überlegungen. Bei der Erwachsenenbildung ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass sie in Häusern stattfindet, die nicht ursprünglich für sie konzipiert wurden.¹⁶ Die erwachsenenpädagogische Aneignung (vgl. Kraus 2010) findet nicht nur durch das pädagogische Handeln in den Räumen der Gebäude statt und auch nicht nur durch (mediale) Ausstattungen, die dem Lernen Erwachsener angepasst sind, sie ist auch bereits im fotografischen Blick auf die Außenseite der Gebäude zu erkennen bzw. in der Auswahl

von möglicherweise vorliegenden Fotos zum Zweck der Werbung und der Selbstdarstellung.

Der Spezifik von Bildern und damit auch von Fotos entspricht es, dass sie nicht eindeutig interpretierbar sind. Die Dynamisierung vorgegebener moderner Konstellationen im Foto auf dem Programmumschlag könnte sich deshalb auf ein Bildungskonzept beziehen, das auf die Entwicklung des einzelnen abzielt, es könnte aber auch auf einen gesellschaftlichen Zustand verweisen, dem es sich anzupassen gilt, und schließlich eine Selbstdarstellung der anbietenden Einrichtung sein. Das Vorwort des Vizepräsidenten der Universität betont die Bedeutung der Anpassungsfortbildung¹⁷. In feiner Unterscheidung dazu heißt es im Vorwort der Leiterin des Weiterbildungszentrums „Das vorliegende Bildungsprogramm 2016 bietet eine Vielzahl neuer Veranstaltungen, die Ihnen die Möglichkeit eröffnet, sich beruflich weiterzuentwickeln“¹⁸. Diese Formulierung deutet auf die erste Möglichkeit der Visualisierung eines Bildungskonzepts an, die dritte vom Bildmaterial am nächsten liegende Möglichkeit wird in den Grußworten nur indirekt in dem Sinne erkennbar, dass eine Einrichtung, die ein bedarfsgerechtes¹⁹ Angebot liefert, ihrerseits dynamisch auf moderne Entwicklungen reagiert.

Schlussfolgerungen

Die hier besprochenen, mit Hilfe von Gebäudedarstellungen indirekt visualisierten Konzepte der harmonischen Idylle und der dynamischen Entwicklung (im Sinne einer Anpassung an Veränderungen oder im Sinne einer Selbststeigerung mit Hilfe moderner Bildungsinstitutionen) sind nur zwei von möglichen Konzepten, die mit Erwachsenen-/Weiterbildung verbunden werden können. Neben weiteren Ausrichtungen gibt es vor allem hybride Konzepte, die auch und gerade über visuelle Darstellungen Gegensätze wie Tradition und Moderne oder Statik und Dynamik (vgl. Nolda 2015) miteinander verbinden.

Eine genauere Analyse ist dann besonders sinnvoll, wenn nicht auf allseits verfügbare Bildsymbole zurückgegriffen, sondern individuell-lokale Gestaltungen bevorzugt werden. Dabei geht es nicht um ästhetische Bewertungen oder Urteile aus der Perspektive der (erfolgreichen) Werbung, sondern um die Rekonstruktion von Konzepten, die diesen Gestaltungsprozess anleiten, ohne dass sie den Gestaltenden notwendig und in vollem Umfang bewusst sein müssen. Ähnliches gilt für den Rezeptionsprozess: Die Betrachter von Programmtitelseiten werden diesen kaum mehr als eine flüchtige Aufmerksamkeit schenken und sich häufig nicht darüber im Klaren sein, inwiefern ihr Interesse durch die Gestaltung geweckt oder aber auch gemindert oder aber überhaupt nicht tangiert wurde. Aus dieser Überlegung heraus sind Befragungen der Produzenten und Adressaten von Programmen für das hier interessierende Problem nur bedingt sinnvoll.

Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenen-/Weiterbildung sind keineswegs neutral im Sinne einer strikt dokumentierenden Orientierung für die Adressaten der Anbieter. Obwohl sie als Abbilder deutliche Ähnlichkeiten mit der materialen Gebäudegestalt aufweisen, ist ihnen – auch als nicht-retuschierte Fotografien –

eine symbolische Dimension eigen. Als Symbole repräsentieren sie die Gebäude in unterschiedlicher Weise²⁰. Sie sind also nicht als Dokumentationen zu verstehen, sondern als Konstruktionen, die Hinweise auf das Selbst- und Bildungsverständnis der Einrichtungen – in Übereinstimmung mit, im Kontrast zu oder unabhängig von explizit formulierten Vorstellungen – enthalten. Dabei sind die diversen Methoden der „zurichtenden“ Abbildung wie Wahl der Perspektive, des Formats, des Ausschnitts und der Umgebung nicht unabhängig vom dargestellten Objekt. Mit Hilfe von Zuschchnitt und Dekontextualisierung werden vielmehr einige der Gebäudeeigenschaften – in den dargestellten Fällen die Momente des Idyllischen und des Dynamischen – akzentuiert und andere vernachlässigt – hier die unmittelbare moderne Umgebung und die Fundamente (Übergang vom Bauwerk zum Boden).

Im Unterschied, aber auch in Ergänzung zu Arbeiten, die auf die symbolische Gestalt von Architekturen gerichtet sind (vgl. Nugel 2015, S. 58) wurde hier der Blick auf die bildungskonzeptionelle Symbolisierung von Architekturen durch ihre Abbildung gerichtet und dem Vorwurf und der Gefahr, allzu weitreichende Schlussfolgerungen aus einzelnen Darstellungen zu ziehen, mit der Berücksichtigung diachroner und synchroner Vergleiche zu begegnen versucht.

Anmerkungen

- 1 Zur Programmforschung vgl. Giesecke 208, Kippliger 2008, Schrader/Ioannidou 2009, Nolda (im Druck).
- 2 Das dort ausführlich beschriebene Vorgehen bildet den Hintergrund für die folgenden stark verkürzten und auf den Aspekt der Gebäudedarstellung beschränkten Interpretationen.
- 3 Die durch Farbe und Größe auffällige Kennzeichnung „herbst 2015“ betont den traditionellen saisonalen Aspekt, also neben der Ebene des Orts die der Zeit.
- 4 Am Haus ist, verdeckt durch die Personengruppe, weder der Eingang mit betoniertem Sockel und funktionalem Geländer noch der Schriftzug der Einrichtung bzw. das in der Eingangstür angebrachte Akronym zu sehen.
- 5 Eigene Darstellung
- 6 Die digitalisierten Programme sind einsehbar über die Webseite des DIE (vgl. www.die-frank-furt.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/volltextrecherche.aspx).
- 7 Zur Interpretation vgl. Nolda 1998.
- 8 Ein eindeutiger Bezug zur Volkshochschul-Tradition wird durch den faksimilierte Umschlag des „Vorlesungsverzeichnisses“ von 1919 hergestellt, die Angleichung an das westdeutsche VHS-Modell durch die rechte Leiste mit den (damaligen) bundeseinheitlichen Piktogrammen von Volkshochschule und Programmbereichen.
- 9 Anders ist dies bei der Illustration eines im Internet verfügbaren Artikels vom April 2015 mit dem Titel „VHS Jena hat noch Plätze für den Kurs „Englisch für den Beruf“. Das von der Volkshochschule zur Verfügung gestellte Foto zeigt die Geschäftsstelle umgeben von Straßen, einem Parkplatz mit Autos, sowie den umliegenden Häusern, einschließlich des Jentowers. In diesem (realistischen) Kontext wirkt das Gebäude mit den ausgewaschenen Farben etwas schäbig, fast wie ein Fremdkörper, bedrängt von den Insignien des modernen Straßenverkehrs.
- 10 Fotos der Universitätsschule zur Zeit Petersens zeigen das Haus mit einem großen Baum rechts und kleineren Bäumen und Buschwerk (wahrscheinlich) vor der Südseite des Hau-

ses, die auf der Titelblattabbildung links zu sehen ist (vgl. <http://jenaplan.de/geschichte-der-universitaetsschule-jena>).

- 11 „Wir als Volkshochschule verstehen uns sowohl als Erwachsenenbildungseinrichtung in Trägerschaft der Stadt Jena als auch als Teil des kommunalen Eigenbetriebes JenaKultur und damit als Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge. Die Geschichte der Volkshochschule Jena war und ist mit Persönlichkeiten wie den Pädagogen Wilhelm Rein, Herman Nohl, Wilhelm Flitner und Adolf Reichwein verbunden. Wir sehen uns als Forum für den demokratischen Meinungsaustausch, unabhängig von Geschlecht, Konfessionen und Parteizugehörigkeit.“ (Programm der Volkshochschule Jena JenaKultur vom Herbst 2015, S. 6).
- 12 „Ein wichtiges Thema ist dabei nach wie vor auch die Integration von zugewanderten Menschen mit Migrationshintergrund. Für Menschen, die in Deutschland Fuß fassen wollen, ist die Sprache oft eine große Hürde. Die Volkshochschulen helfen jedes Jahr vielen Menschen dabei, diese Hürde zu überwinden: In Integrationskursen lernen sie Deutsch, sammeln in Praktika Arbeitserfahrungen, absolvieren anerkannte Deutschprüfungen und finden bei interkulturellen Aktivitäten und Veranstaltungen Anschluss und neue Freunde in Thüringen“ (a. a. O., S. 5).
- 13 Parallele Diagonalen werden vor allem durch das Muster des Daches, aber auch durch die Umrissformen des turmähnlichen Gebäudes links, durch das Verbindungsstück zwischen beiden Gebäuden und das Fenster unten rechts gebildet.
- 14 Die Kompositionsvariation ist eines der Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, das Ralph Bohnsack im Anschluss an den Kunsthistoriker Mac Imdahl speziell für die Analyse von Bildern entwickelt hat und das als Operation mit Vergleichshorizonten das bei Texten (und Filmen) sinnvolle sequenzielle Vorgehen ersetzt (vgl. Bohnsack 2013, S. 86 f.).
- 15 Eigene Darstellung
- 16 Insofern wäre es eine lohnende Aufgabe, auch Gebäudedarstellungen von ei-gens für die EB/WB errichteten Häusern zu untersuchen – etwa am Beispiel des reich illustrierten Buches von Pöggeler (1959).
- 17 „Unser Arbeitsumfeld ist gekennzeichnet durch organisatorische und technologische Veränderungen, oft auch verbunden mit neuen Aufgabenfeldern. Die vorliegenden berufsbegleitenden Qualifizierungsangebote eröffnen Ihnen die Möglichkeit, auf diese Veränderungen zu reagieren und unterstützen Sie dabei, vertiefte Kenntnisse in ausgewählten Feldern zu erwerben“, www.fu-berlin.de/sites/weiterbildung/weiterbildungsprogramm/bib.
- 18 Ebenda.
- 19 Der Ausdruck „bedarfsgerecht“ wird in beiden Grußworten verwendet.
- 20 Zur konstruktivistischen Abbildtheorie vgl. Goodman 1997.

Literatur

- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
- Bohnsack, R. (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, S. 75-98.
- Disselhoff, K. (2012): Bildwerbung der Volkshochschule. Bildwissenschaftliche Analyse der Deckblätter der Volkshochschule Dortmund von 1946–2011. Dipl.-Arb. Universität Dortmund, www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmfor-schung/themenvorschlaege/default.aspx
- Dörner, O. (2012): Bildanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 291-306
- Gieseke, W. (2008): Programmforschung – Kontinuitäts- und Reformbedarfe unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. Institutionalentwicklung und lebenslanges Lernen. In:

- Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 91-116.
- Goodman, N. (1997): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M
- Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 9 (1). www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727.
- Kraus, Katrin (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 46 – 55.
- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung S. 139–235.
- Nolda, S. (2011): Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung Bd. 1: Bild, Bildung und Erziehung. www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/123.
- Nolda, S. (2015): Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Ch. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld, S. 93 – 104.
- Nolda, S. (im Druck): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage Wiesbaden.
- Nugel, M. (2015): Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Ch. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld, S. 55-66.
- Pilarczyk, U., Mietzner, U. (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Pöggeler F. (1959): Neue Häuser der Erwachsenenbildung. Ratingen.
- Schäffer, B. (2009): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns und Altenbildern. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, S. 207-232.
- Schrader, J./Ioannidou, A. (2009): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Ch. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Paderborn, S. 999–1009.

Lokalität des Lernens

Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung

Katrin Kraus

Zusammenfassung

Lernen ist zeitlich und räumlich situiert. Analog zur zeitlichen Dimension der „Temporalität des Lernens“ (Schmidt-Lauff 2008) kann man seine räumliche Gebundenheit als „Lokalität des Lernens“ bezeichnen. Lokalität des Lernens bedeutet, dass es in der jeweiligen Situation eingebunden ist in die materielle und soziale Dimension des Raums sowie die symbolische Raumordnung. Die Beschäftigung mit der räumlichen Situiertheit des Lernens verweist auf einen subjektorientierten Zugang zur Lernortforschung, die Personen nach den Orten fragt, an denen sie lernen. Im Folgenden wird – dieser Perspektive folgend – zunächst ein empirischer Zugang dazu dargelegt (2). Die weiteren Kapitel (3) zeigen die empirische Vielfalt an Lernorten (3), setzen die Befunde in Beziehung zu Lernorttypologien (4) und diskutieren abschließend das Konzept der Multilokalität (5).

1. Ein empirischer Zugang zu Orten des Lernens

Ausgehend vom Verständnis der „Lokalität des Lernens“ wurden in einer Studie Erwachsene nach den Orten befragt, an denen sie lernen. Operationalisiert wurde Lernen dabei über das subjektive Erleben: „Wenn Sie sich erinnern, wann haben sie zuletzt gedacht ‚Ah, jetzt habe ich etwas gelernt!‘ Wo war das?“ So kamen sehr unterschiedliche Lernsituationen, -formen und -anlässe in den Blick. Die Daten wurden mittels Dokumentationsbögen und leitfadengestützten Interviews erhoben. Insgesamt wurden 49 Erwachsene in die Untersuchung einbezogen, die alle mehrere Lernerlebnisse und -orte geschildert haben.

Ein Teilsampling (halboffene Dokumentationsbögen zu Lernerlebnissen und dazugehörigen Orten) wurde über die Teilnahme an einer halbjährigen Weiterbildung für Lehrpersonen gewonnen. 19 Personen dokumentierten zwischen zwei und 18 Lernanlässen, sodass aus diesem Teilsample 165 Lernsituationen und -orte schriftlich vorliegen. Dieses spezifische Teilsample wurde über eine ortsbezogene Rekrutierungsstrategie (je hälftig Café und Zug) erweitert und 30 leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der beiden Teilsamples wurden bei

der Auswertung Differenzen zwischen den Samples systematisch berücksichtigt.¹

Das Material wurde auf der Grundlage der Grounded Theory ausgewertet. Codiert wurde es gemäß den beiden Fragestellungen auf zwei Ebenen. Für die Auswertung der Daten nach den Orten des Lernens wurde das Material auf der ersten Codierebene mit in vivo Codes zu den genannten Orten versehen. Jeder Lernort wurde im Zusammenhang mit einem Lernerlebnis nur einmal codiert, sodass die Häufigkeit der Erwähnung in die Interpretation einbezogen werden kann. Auf der zweiten Ebene wurden für die erfassten Lernsituationen verschiedenen Merkmale zum Ort und zum Lernprozess erhoben. Diese Merkmale wurden ausgehend vom Material formuliert, sukzessive erweitert und in einem iterativen Vorgehen als Codieraster für alle genannten Orte verwendet.

2. Die Vielfalt der Lernorte

Insgesamt wurden bei 327 Nennung von Orten 82 verschiedene Orte benannt, an denen Lernerlebnisse erinnert wurde. Die genannten Lernorte lassen sich zu acht Clustern bündeln, die verwandte Orte zusammenfassen: Zuhause, Bildungsorganisationen, Betriebe, Transportmittel, Gaststätten, Kulturelle Einrichtungen, Outdoor und Sportstätten.² Diese acht Lernort-Cluster werden im Folgenden vorgestellt, wobei jeweils die Häufigkeit der Nennung, die im Cluster zusammengefassten Lernorte und allfällige Differenzen zwischen den Teilsamples dargestellt werden sowie der Grund, warum sich die Person am entsprechenden Ort aufgehalten hat.

Lernort-Cluster Zuhause

Dieses Lernort-Cluster weist mit 121 mit Abstand die meisten Nennungen auf. Es enthält neben dem Lernort „Zuhause allgemein“ zwei Arten von Räumen. Zum einen Zimmer, die in einer privaten Wohnstätte in Mitteleuropa häufig anzutreffen sind: Badezimmer, Eingangsbereich, Esszimmer, Küche, Schlafzimmer und Wohnzimmer. Zum anderen werden speziellere Bereiche genannt, die auf bestimmte Vorlieben und Tätigkeiten der Bewohner/innen hinweisen: Atelier, Büro, Feriendomizil, Garten, Gästezimmer und Werkstatt. Die Nennungen verteilen sich dabei folgendermaßen: Zuhause allgemein (35), übliche Räume (47) und spezielle Funktionsräume (39). Die meisten Einzelnennungen beziehen sich auf „Zuhause allgemein“, was ausschließlich in den Interviews genannt wurde. Die hohe Bedeutung von „Zuhause“ als Lernort ist für beide Teilsamples gleichermaßen gegeben. Bei den speziellen Funktionsräumen ist das Büro der meistgenannte Ort (30), bei den üblichen Räumen sind es Wohnzimmer (23) und Küche (16). Vor allem bei Wohnzimmer und Küche fällt auf, dass die Lernorte des Cluster Zuhause neben dem eigenen Zuhause auch das Zuhause von Freundinnen und Freunden, Gastgeberinnen und Gastgebern im Rahmen von Sprachaufenthalten oder Kursen sowie – im Fall der Arbeit von Pflegepersonen oder au pairs – auch von Betreuten einschließt.

Lernort-Cluster Bildungsorganisationen

Mit 72 Nennungen folgt das Lernort-Cluster Bildungsorganisationen. Hier sind Orte zusammengefasst, die sich in Gebäuden von Organisationen befinden, deren Zweck in erster Linie die Bereitstellung von Bildungsangeboten ist. Dabei entfallen 50 Nennungen auf die Hochschule (Hochschule allgemein (7), Bibliothek (4), Gang (2), Kursraum (28), Medienraum (4), Pausenraum (1), Sportstätte (4)). Ein Vergleich der beiden Samples zeigt, dass die häufige Nennung der Hochschule auf das Teilsample der Weiterbildungsteilnehmenden zurückzuführen ist, mit 41 von insgesamt 50 Nennungen. Weitere Bildungsorganisationen (Ausbildungszentren, Berufsfachschule und Einrichtung der Erwachsenenbildung) wurde ausschließlich in den Interviews genannt (8). Für die bisher genannten Bildungsorganisationen begründet sich die Nennung als Lernort aus der Teilnahme an dem entsprechenden Bildungsangebot und bezieht sich in der Regel direkt auf die Lehr-Lern-Situation sowie teilweise auf Pausensituationen. Darüber hinaus wird 14 Mal die Schule als Lernort genannt (Schule allgemein, Aula, Schulleiterbüro, Schulzimmer), von vier Personen aufgrund ihrer Teilnahme an dort stattfindenden Weiterbildungskursen und von sieben Personen aufgrund ihrer Tätigkeit als Lehrperson mit den Aspekten eigener Unterricht (1), schulinterne Weiterbildung (2), Pause (1), Hospitation bei anderen (2) und eigene Weiterbildungsplanung mit dem Vorgesetzten (1). Darüber hinaus wird die Schule einmal als Lernort im Rahmen der Ausübung der politischen Funktion als Mitglied der Schulpflege genannt. Im Teilsample Weiterbildungsteilnehmende werden Lernorte des Clusters Bildungsorganisationen doppelt so häufig genannt wie im Interviewsample, was die Bedeutung des Lernortes Bildungsorganisation deutlich relativiert. Nimmt man nur das Teilsample der Interviews, dann dritteln sich die Nennungen zwischen Hochschule (8), weitere Bildungsorganisationen (8) und Schule (7). In allen drei Fällen wird über die Teilnahme an Weiterbildung gelernt und im Fall der Schule zusätzlich noch in anderen Funktionen.

Lernort-Cluster Betriebe

In diesem Cluster sind privatwirtschaftliche Unternehmen, öffentliche Betriebe und Verwaltungen sowie Einzelunternehmen, wie z. B. das Atelier, zusammengefasst. Es handelt sich dabei um den Sitz von Organisationen mit dem Zweck der Erbringung von Dienstleistungen oder der Produktion von Gütern. Insgesamt sind hier 33 Lernorte benannt worden. Am häufigsten erwähnt werden Büro und Atelier. Das Büro wird ausschließlich in den Interviews genannt (9), beim Atelier kommen hingegen sechs von sieben Nennungen aus dem Weiterbildungs-Sample. Die Befragten nehmen hier an kreativen Kursen teil. Auch beim Medienzentrum stammen alle vier Nennungen aus diesem Sample, da die Gruppe hier an einer Betriebsführung teilgenommen hat. Darüber hinaus werden folgende Lernorte je 1-2 Mal genannt: Arztpraxis, Baustelle, Betreuungseinrichtung, Buchhandlung, Bürogebäude, Coiffeur, Laden, Versicherungsagentur und Verwaltung. Berichtet wird überwiegend von Lernsituationen, die im Rahmen der eigenen Erwerbstätigkeit erlebt wurden sowie durch kollegiale Besuche in anderen Betrieben. Darüber hinaus ergeben sich Lernsituationen aus der Inanspruchnahme von Dienstleistungen, z. B. in der Versicherungsagentur, beim

Zahnarzt oder beim Coiffeur. Bei Führungen oder Kursen nehmen Personen als Außenstehende an einem Bildungsangebot in einem Betrieb teil. Auch im Lernort-Cluster Betriebe lernen die befragten Personen also in unterschiedlichen Rollen und Funktionen.

Lernort-Cluster Transportmittel

Bei den Transportmitteln kommen bei insgesamt 32 Nennungen dem Zug (15) und dem Auto (7) die höchste Bedeutung zu, wobei das Auto überwiegend von den Weiterbildungsteilnehmenden und der Zug überwiegend aus dem Interviewsample genannt wird, hier aber gleichermaßen bei den im Zug und Café durchgeführten Interviews. Fahrrad und Flugzeug werden je zwei Mal genannt, Tram dreimal und Bushäuschen, Motorrad und Bahnhof je einmal. Die Transportmittel sind – mit Ausnahme der beiden Stationen – Orte in Bewegung. Die Befragten suchen sie alle zum Zweck des Ortswechsels auf und bringen entweder gezielt Materialien zum Lernen mit, z. B. Bücher, Unterlagen, Karteikarten oder Fachzeitschriften, oder sie stoßen durch die Mediennutzung sowie Gespräche mit „Mitreisenden“ auf Anlässe zum Lernen. Darüber hinaus wird auch durch die aktive Nutzung der Transportmittel gelernt, z. B. sprachliche Kompetenz in Bezug auf Informationsbeschaffung, technisches Wissen zum Auto, soziale Aspekte des Verhaltens gegenüber anderen Verkehrsteilnehmenden oder aus eigenen Fehlern beim Fahren.

Lernort-Cluster Gaststätten

In diesem Cluster wurden die Lernorte Bar/Kneipe, Café, Hotel sowie Restaurant gebündelt. Es gab insgesamt 21 Nennungen, die sich auf die Teilsamples und die konkreten Lernorte ausgewogen verteilen. Die meisten Lernprozesse ergeben sich hier zufällig aus der Situation heraus und sind mit den am Ort üblicherweise stattfindenden Aktivitäten verbunden: Herstellung von Speisen, Dekoration, Marktentwicklung, Bezeichnung des Essens in einer anderen Sprache oder kulturhistorische Kenntnisse zum Ort. In mehreren Fällen wird die Gaststätte aber auch intentional zum Lernen aufgesucht, beispielsweise Kurse für Gedächtnistraining oder Brandschutz in einem Hotel oder das Herstellen von Saucen bei einem Koch. Eine Person berichtet, dass sie sich mit Sportkollegen im Restaurant trifft, um gemeinsame theoretische Aspekte des Sports zu erlernen, eine andere, dass ein Tanz erlernt wurde, weil einmal pro Woche ein Tanzlehrer gratis Unterricht in einem Pub erteilt. Die Lernorte im Cluster Gaststätten präsentieren sich somit äußerst vielfältig, wobei die Personen mehrheitlich als Gäste sowie teilweise als Teilnehmende an dort stattfindenden Kursen anwesend waren.

Lernort-Cluster Kulturelle Einrichtungen

Kulturelle Einrichtungen fanden im Zusammenhang mit Lernerlebnissen insgesamt 14 Mal Erwähnung, davon zwölf Mal aus dem Interviewsample. Das Museum macht gut die Hälfte der Nennungen aus (8). Darüber hinaus werden Park/Zoo drei Mal erwähnt sowie Adventsmarkt, Bibliothek und Kino je einmal. In allen Fällen ergibt sich das Lernerlebnis unmittelbar aus dem Besuch eines Kulturveranstaltungs.

wird aus und über den Gegenstand gelernt oder durch Personen, mit denen die kulturelle Einrichtung besucht wurde respektive die man dort getroffen hat. In einem Fall war das Museum Veranstaltungsort für eine berufliche Weiterbildung. Teilweise wird das Lernen im Zusammenhang mit dem Besuch der Angebote durch entsprechende Selbstlernmaterialien oder Führungen unterstützt. In einem Fall bezieht sich das Lernen auf eine Verhaltensweise im Umgang mit anderen Menschen, in einem anderen auf Sprachkompetenz bei der Nutzung fremdsprachiger Angebote. In den meisten Fällen stellen die Befragten das Lernen in kulturellen Einrichtungen aber in direkten Bezug zu dem Kulturgut, dem die jeweilige Einrichtung gewidmet ist und dem ihr eigentliches Interesse gilt.

Lernort-Cluster Outdoor und Lernort-Cluster Sportstätten

Diese beiden Cluster werden aufgrund hoher Übereinstimmung gemeinsam dargestellt. Die insgesamt 13 Nennungen im Cluster Outdoor verteilen sich auf neun verschiedene Lernorte, die alle außerhalb von Gebäuden liegen (mit Ausnahme der Waldhütte). Wald und Berge werden je drei Mal genannt, alle anderen Lernorte finden nur einmalig Erwähnung (Alp, Loipe, Moorlandschaft, See, Stadt, Waldhütte, Wiese). Bei den Sportstätten verteilen sich die zwölf Nennungen auf sieben verschiedene Lernorte, wobei die Skipiste mit drei Nennungen am häufigsten erwähnt wird. Badi, Tanzschule und Kletterreaktor werden je zwei Mal erwähnt und Fitnesscenter, Reiterhof und Tennisplatz je ein Mal. Die Nennungen verteilen sich jeweils relativ gleichmäßig auf die beiden Teilsample. Gelernt wird im Cluster Outdoor entweder in Bezug auf die spezifischen Aktivitäten, die hier ausgeübt werden, z. B. Klettern oder Segel, oder in Bezug auf Landschaft, z. B. Botanik oder kulturelle Bezüge. Gelernt wird an den Lernorten im Cluster Sportstätten in der Regel bei der oder für die Ausübung der entsprechenden sportlichen Aktivität. Je ein Mal findet auch der Umgang mit anderen Menschen Erwähnung sowie das Lernen von Vokabeln.

Die befragten Personen halten sich in der Regel im Rahmen ihrer Freizeitgestaltung am jeweiligen Ort auf, wobei sowohl der Aufenthalt und die jeweilige Aktivität an sich als Grund genannt werden wie auch das Erlernen der entsprechenden Aktivität. Nebenbei können sich dabei Lernprozesse in Bezug auf andere Inhalte, z. B. Soziales, ergeben.

3. Lernort-Cluster und Lernortforschung

Die Strukturierung der verschiedenen Lernorte in Clustern zeigt einige für die Lernortforschung interessante Anknüpfungspunkte. Zum einen kann man feststellen, dass die Vielfalt der Orte, an denen Erwachsene lernen, tatsächlich relativ groß ist. Zum zweiten findet organisierte Weiterbildung an sehr unterschiedlichen Orten innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen statt. Zum dritten lernen Erwachsene im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit in Abhängigkeit von ihrer konkreten Tätigkeit an sehr verschiedenen Orten. Außerdem zeigen sich bei den meisten Clustern verschiedene Bezüge, die eine Person zu diesem Ort als Lernort haben kann: Im Unternehmen kann z. B. im Rahmen der Erwerbstätigkeit, bei Weiterbildungsanlässen für Externe

oder als Kundin, bzw. Kunde gelernt werden und zu Hause als Bewohner/in, Gast oder Pfleger/in. Schließlich kann man noch festhalten, dass Lernorte sowohl intentional zum Lernen aufgesucht werden und sich das Lernen vor Ort andererseits eher situativ ergibt, auch wenn der Aufenthalt eigentlich einen anderen Grund hat.

Über die Bündelung zu Clustern lässt sich die Vielfalt der Lernorte auch zu vorliegenden Lernort-Typologien der Erwachsenenbildung in Verbindung bringen (vgl. Kraus 2015).

Faulstich et al. gehen in ihrer Systematik von Lernorten von den Dimensionen des Lernens aus und ordnen Lernorte in einem Vierfelder-Schema mit den Polen intentional/inzident und informell/institutionell ein (Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012, S. 114; Faulstich & Haberzeth, 2010, S. 76). Hierbei zeigt sich mit Blick auf die personenbezogenen Ergebnisse, dass ein konkreter Ort das Potenzial zu verschiedenen Zuordnungen hat, so wird zum Beispiel in Gaststätten oder Transportmittel sowohl inzident wie intentional gelernt und Lernprozesse in Hochschulen können institutionelle oder informelle Form haben.

Nuissl (1992) unterscheidet in seiner Systematik drei Typen: die Lernorte der institutionalisierten Weiterbildung sowie die Lernorte Arbeitsplatz und Alltagsleben. Mit den oben dargestellten Erkenntnissen zum Lernen als einer situierten Praxis kann diese Typologie bestätigt und zugleich differenziert werden. Es wird deutlich, dass sich Nuissls Typologie eigentlich auf Lebensbereiche Erwachsener bezieht: Erwerbstätigkeit, Weiterbildung sowie Freizeit und Familie. Die personenbezogene Perspektive zeigt, dass derselbe Ort sowohl im Rahmen von Erwerbstätigkeit, Weiterbildung, Freizeit oder Familie aufgesucht und darüber zu einem spezifischen Lernort werden kann. Konkrete Orte können also nicht exklusiv einem Lebensbereich zugeordnet werden. Eine Sonderstellung nehmen dabei die Lernorte im Cluster Transportmittel ein, die gerade dadurch gekennzeichnet sind, dass sie Personen von einem Ort zum anderen bringen, und damit keinem inhaltlich gefassten Lebensbereich zuzuordnen sind. Darüber hinaus zeigen die Daten, dass es auch unter einem Dach sehr verschiedene Lernorte gibt. Im Sample wird dies am deutlichsten für die Hochschule ausdifferenziert: Kursräume für theoretisches und soziales Lernen werden ergänzt um Funktionsräume (Sporthalle, Medienraum, Bibliothek) sowie Pausenraum und Gang als „Alltags-Nischen“. Dieser Befund steht in Einklang mit der berufspädagogischen Forschung zu Lernorten, die unter dem Stichwort der Lernortkooperation (u. a. Dehnbostel 2011, S. 56 ff.) darauf hingewiesen hat, dass in Betrieb und Schule jeweils sehr unterschiedliche Lernorte anzutreffen sind.

Auch die Differenzierung, die Gieseke et al. (2005) für Lernorte der kulturellen Bildung vornehmen, bietet einen Anknüpfungspunkt für die Diskussion der personenbezogenen Ergebnisse zu Lernorten. Gieseke et al. legen ihren Arbeiten die Unterscheidung von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Institutionen der „beigeordneten Bildung“ wie Museen oder Frauenzentren und Bildung im Rahmen der kulturellen Praxis in Vereinen zugrunde (ebd., S. 40). Die Bedeutung der „beigeordneten Bildung“ zeigt sich in dem Cluster der Kulturellen Einrichtungen sehr deutlich: Der Besuch von Museen wird unmittelbar mit Lernerlebnissen verbunden, auch wenn das Lernen nur selten der Grund für den Museumsbesuch war.

4. Fazit – Perspektive Multilokalität des Lernens

Theoretisch lässt sich die Vielfalt der möglichen Lernorte ausgehend von der Lokalität des Lernens mit dem Konzept der Multilokalität integrieren. Multilokalität beschreibt – meist ausgehend vom Wohnen – das Phänomen, dass sich „der tätige Lebensalltag in seiner Gesamtheit verteilt (...) auf verschiedene Orte, die in mehr oder weniger großen Zeiträumen aufgesucht und mit einer mehr oder weniger großen Funktionsteiligkeit genutzt werden“ (Rolshoven 2006, S. 181). Lernen ist eine soziale Praxis, die sich auf verschiedenste Orte verteilt. Im Anschluss an die Forschung zu Multilokalität kann man davon ausgehen, dass sich konkrete Orte jeweils „mehr oder weniger gut dafür [eignen], all jene Nutzungspotenziale bereitzustellen, die wir zur Erfüllung unserer Nutzungsansprüche benötigen“ (Weichert 2009, S. 2). Konkrete Orte eignen sich mithin mehr oder weniger gut als Lernorte und es gilt herauszufinden, welche Orte sich in Bezug auf welche Inhalte und welche Personen als Lernorte eignen, d. h. wie die Konstellation von Infrastruktur, Lehrenden, Ko-Präsenz und Atmosphäre (vgl. Kraus 2015) jeweils aussehen muss, damit an einem Ort Gebrauch gemacht werden kann von seinen „Nutzungs- und Aneignungspotenzialen“ (Weichert 2009, S. 8) als Lernort.

Anmerkungen

- 1 Für ihr Unterstützung dieser Studie danke ich Werner Christen, Julia Thyroff und Hanna Vöhringer sowie den Studierenden in der Forschungswerkstatt, die ca. die Hälfte der Interviews geführt haben, und den Kolleginnen und Kollegen der Arbeitsgruppe 'Erwachsenenbildung und Raum', mit denen ich erste die Ergebnisse der Studie diskutieren konnte.
- 2 Folgende Orten konnten keinem Cluster zugeordnet werden: Backhaus, Rot-Kreuz-Gebäude, Gerichtssaal, Kaserne, Gemeindehaus, Lagerhaus.

Literatur

- Dehnbostel, P. (2011). Lernorte. In Th. Fuhr, Ph. Gonon & Ch. Hof (Eds.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft* 4 (S. 53-63). Paderborn u. a.: Schöningh
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. In: *Der pädagogische Blick*, 20(2), 104-115
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten. In Ch. Zeuner (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung* (S. 58-79). Hamburg: Universität Hamburg
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse* Berlin/Brandenburg. Münster; München: Waxmann
- Kraus, K. (2015): Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In Ch. Bernhard/K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, R. Stang (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum*. (S. 41-53) Bielefeld: wbv
- Nuissl, E.(1992). Lernökologie. Die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In P. Faulstich/H. Faulstich-Wieland/E. Nuissl/J. Weinberg/Ch. Brokmann-Nooren/H. D. Raapke

- (Hrsg.), Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen (S. 92-110). Weinheim; München: Juventa.
- Rolshoven, J. (2006): Woanders daheim. Kulturwissenschaftliche Ansätze zur multilokalen Lebensweise in der Spätmoderne. Zeitschrift für Volkskunde 102 (2006) II. 179–194
- Schmidt-Lauff, S. (2008). Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster u. a.: Waxmann.
- Weichert, P. (2009): Multilokalität – Konzepte, Theoriebezüge und Forschungsfragen. In: Informationen zur Raumentwicklung Heft 1/2 2009. S. 1-14 (http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographie_multilokalitaet/beispielbeitraege/izr02_weichhart.pdf, abgerufen am 6.3.2014)

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? Komplett 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 äh ich glaub es ist auch unsere Aufgabe zu sagen, ähm, müssen wir aufpassen, dass uns die Beziehungen nicht verloren gehen, also. [zustimmendes Murmeln] Und äh äh 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 Insgesamt 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 dreitägiges 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 ist 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 Organisationsspektrum 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. Gnahn/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.

Von einer additiven zu einer integrierten (Lern-)Raumgestaltung

Bibliotheken und Erwachsenenbildung in Bildungs- und Kulturzentren

Richard Stang

Zusammenhang

In Schule und Hochschule gibt es derzeit eine intensive Debatte über die Gestaltung von Lernräumen. Auch in der Erwachsenenbildung ist das Thema von Relevanz. Dies vor allem auch, weil sich zum einen Bibliotheken zunehmend als Lernort für Individual- und Gruppenlernen etablieren, zum anderen weil sich veränderte Institutionenformen wie Bildungs- und Kulturzentren herauskristallisieren, die mit veränderten Raumkonzepten die Übergänge zwischen Individual- und Gruppenlernen neu justieren. Der Beitrag geht der Frage nach, wie veränderte (Lern-)Raumkonzepte gestaltet sind und welche Herausforderungen sich daraus für die Erwachsenenbildung ergeben.

(Lern-)Raum im Fokus

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 (Artelt u. a. 2004) fand vor allem im Schulbereich nicht nur eine intensive Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten statt, sondern auch der Lernraum Schule wurde als pädagogischer Raum in den Blick genommen (u. a. Jelic/Kemnitz 2003). Seither wird das Thema bezogen auf die Schule intensiv bearbeitet (Montag Stiftung 2012; Schönig/Schmidtlein-Mauderer 2013). Nun ist das Thema auch in der Erwachsenenbildung angekommen (Bernhard u. a. 2015; Nuissl/Nuissl 2015; Wittwer u. a. 2015). Doch scheinen sich jenseits traditioneller Strukturen von Bildungseinrichtungen, die von jeher Lernräume, neue Perspektiven zu eröffnen, unter anderem auch deshalb, weil vorhandene Lernraumstrukturen an ihre Grenzen geraten, wenn zum Beispiel veränderte didaktische Settings oder Lernsettings jenseits didaktischer Gestaltung realisiert werden sollen (Stang 2014a).

Erweitert man den Blick auf Lerninfrastrukturen für informelles Lernen ergeben sich veränderte Perspektiven auf Raumkonstellationen für das Lernen. Kraus hat in

einer Untersuchung deutlich gemacht, dass jeder Ort für die Lernenden zum Lernort werden kann (Kraus 2015, 44). Aus der Perspektive der Lernenden werden an die Konstitution von Lern- und Wissensräumen neue Anforderungen gestellt. Die Übergänge zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen müssen so gestaltet sein, dass sie möglichst ohne Schwellen zu begehen sind (Stang/Eigenbrodt 2014). Dies verlangt auch nach neuen Konzepten bei der Gestaltung von Lernräumen.

Die Diskussion über veränderte Lerninfrastrukturen im Kontext des Lebenslangen Lernens haben europaweit zur Entwicklung veränderter Strukturen geführt. Bereits vor über zehn Jahren ließen sich unter dem Begriff „Learning Centres“ neue Institutionenformen von Lerninfrastrukturen in vielen europäischen Ländern finden (Stang/Hesse 2006). Die Entwicklung hat sich seither beschleunigt. Bildungs- und Kulturzentren entwickeln sich vor allem an der Schnittstelle von Bibliotheken und Erwachsenenbildung mit neuen (Lern-)Raumkonzepten, die sich sowohl von traditionellen Bibliotheksinfrastrukturen als auch von Infrastrukturen von Erwachsenenbildungseinrichtungen unterscheiden (Stang 2014b).

Die Frage, wie solche Raumkonzepte aussehen und welche Optionen sie für Lernende eröffnen, steht im Zentrum dieses Beitrags. Dabei geht es vor allem darum, aus Erwachsenenbildungsperspektive die Chancen, aber auch Grenzen solcher neuer unter anderen raumbezogener Infrastrukturformen auszuloten. Grundlage der Analyse bilden neben vorhandener Materialien vor allem die Ergebnisse aus Beratungsprojekten und Forschungsaufenthalten im Rahmen der Arbeit des Learning Research Centers der Hochschule der Medien Stuttgart. Die Frage nach der Organisations- und Kooperationsstruktur innerhalb veränderten Institutionalisierungsformen und der damit verbundenen Problematiken, kann in diesem Beitrag nicht beleuchtet werden. Dies wurde ausführlich unter der Perspektive „Kooperationsstrukturen“ von Mickler (2013) und von Franz unter der Perspektive des „Widerstands in kooperativen Bildungsarrangements“ (2014) geleistet.

Um die veränderte Qualität der Raumangebote genauer analysieren zu können, bedarf es aus Erwachsenenbildungsperspektive zunächst eines Blicks auf die Funktion der anderen zentralen Protagonisten bei der Gestaltung solcher Lerninfrastrukturen: den Bibliotheken.

Bibliotheken als Lernorte

In dem Maße, in dem Information und die Generierung von Wissen zu zentralen Ressourcen einer Gesellschaft werden, rücken die Institutionen, die Informationen vermitteln und die Generierung von Wissen fördern, als Lerninfrastrukturen in den Fokus. Dabei waren Bibliotheken schon immer Lernorte, haben sich aber lange konzeptionell eher als kulturelle Einrichtungen denn als Bildungseinrichtungen verstanden (Schüller-Zwierlein/Stang 2011). Die Diskussion über das Konzept des Lebenslangen Lernens seit Anfang der 2000er Jahre hat die Perspektiven verändert. Bibliotheken sind seither zu zentralen Akteurinnen bei der Vermittlung von Grundbildung, Medien- und Informationskompetenz und interkulturellen Bildung (Stang 2012).

Kursangebote zur Einführung ins Internet, zur Informationsbeschaffung, zur Informations- und Medienkompetenzentwicklung sowie Beratungsangebote zur Informationsrecherche haben dazu beigetragen, dass sich Bibliotheken auch im Bereich der non-formalen Bildung zunehmend etablieren. Gleichzeitig werden in zunehmendem Maße Lernräume für das individuelle Lernen und das Lernen in Gruppen eingerichtet, die neue informelle Lernoptionen eröffnen. Ein aktueller Schritt der Entwicklung ist die Einrichtung von Makerspaces, wie z. B. in der Stadtbibliothek Köln, in denen individuelles und kollaboratives Lernen und Arbeiten mit neuesten Techniken wie 3D-Druckern und -Scannern unabhängig von Kursstrukturen möglich ist (Vogt 2014).

Weltweit wurden in den letzten Jahren vielfältige Anstrengungen unternommen, den (Lern-)Raum Bibliothek neu zu denken. Die „neue Öffentliche Bibliothek“ wird zum Beispiel von Jochumsen, Skot-Hansen und Hvenegaard-Rasmussen (2014) in ihrem „Vier-Räume-Modell“ entwickelt. Vier Raumdimensionen (Inspirationsraum, Lernraum, Treffpunkt und performativer Raum) spielen hier eine zentrale Rolle. Dabei werden Erlebnis, Beteiligung, Empowerment und Innovation als zentrale Ziele angesehen, die Bibliotheken der neuen Form verfolgen sollen (ebd., 70). Lernen im weitesten Sinne steht dabei im Zentrum.

Besonders in den Niederlanden und den skandinavischen Ländern wird die Schaffung von Inspirations- und Lernmöglichkeiten für Einzelne, aber auch Gruppen als zentrales Element von Bibliothek verstanden, da in diesen Ländern Bildungsaufgaben von jeher Bestandteil der Bibliotheksarbeit waren. Besonderer Wert wird dort auf die Raumgestaltung gelegt, die Lernen, Kommunikation und Entspannung ermöglichen soll.

Auch in Deutschland ist die Etablierung als Lernort für Öffentliche Bibliotheken – dies gilt allerdings auch für Wissenschaftliche Bibliotheken – eine der zentralen Herausforderungen für die Zukunft. Die Gestaltung von Lernarrangements für Bibliotheken stand auch im Zentrum des Projekt „Lernort Bibliothek“ des Landes Nordrhein-Westfalen, das von 2009 bis 2011 realisiert wurde. Hier wurde das Konzept „Q-thek – innovative Bibliotheksräume“ entwickelt, das Perspektiven in Richtung eines offenen Lernarrangements eröffnen sollte, das durch ein flexibles Möbelangebot eine lernförderliche Atmosphäre und Lernoptionen schafft, die unterschiedlichen Lerntypen entgegenkommen (Bezirksregierung Düsseldorf 2011). Betrachtet man allerdings die räumliche Umsetzung des Konzepts, stellt sich die Frage nach dem pädagogischen Konzept.

Doch stecken hier die Bibliotheken in einem Dilemma. Als Informationsspezialistinnen und -spezialisten verfügen Bibliothekarinnen und Bibliothekare nur bedingt über didaktisch-methodische bzw. pädagogische Kompetenzen, um Lernangeboten und Lernarrangements konzeptionell und räumlich zu planen. Dies ist ein grundlegendes Problem, da auf der einen Seite von der Raumstruktur die Optionen vorhanden sind, „enabling spaces“ (Ermöglichungsräume) (Peschl/Fundneider 2011, 74) zu schaffen, in denen die Lernenden eine möglichst große Freiheit bei der Gestaltung ihres Lernprozesses haben (Stang 2015), auf der anderen Seite aber die Kompetenzen fehlen, dies nach pädagogischen Kriterien zu tun.

Vor diesem Hintergrund ist gut nachvollziehbar, dass sich in den letzten Jahren nicht nur eine intensivere Zusammenarbeit von Bibliotheken und Bildungseinrichtungen etabliert hat, sondern auch veränderte räumliche Strukturen entwickelt wurden, in denen die Kompetenzen von Bibliotheken und Bildungseinrichtungen besser zum Tragen kommen.

Lernräume an der Schnittstelle von Bibliotheken und Erwachsenenbildung

Historisch betrachtet war die enge Zusammenarbeit von Öffentlichen Bibliotheken und damals Volksbildung bereits Ende des 19. Jh. in Deutschland ein wichtiger Bestandteil der Bildungsstruktur (Umlauf 2001, 36 ff.). Teilweise wurden beide Einrichtungen von einer Person geleitet. Allerdings entwickelten sich die Institutionen im Laufe der Jahre auseinander, wobei es bereits nach dem Zweiten Weltkrieg Anläufe gab, Bibliotheken und Volkshochschule wieder konzeptionell unter einem Dach zusammenzuführen, wie dies u. a. 1955 in der „Marler Insel“ geschah (Pöggeler 1959, 31 f.). In den 1960/70er Jahren gab es neben der Etablierung Soziokultureller Zentren auch immer wieder Aktivitäten, beide Einrichtungen wieder näher zusammenzubringen, wie z. B. 1969 im Kulturzentrum Ludwigsburg. Im Zuge der Intensivierung der Diskussion um die Gestaltung des lebenslangen Lernens entstanden dann seit Anfang der 2000er Jahre eine Fülle von Häusern, in denen u. a. Bibliotheken und Volkshochschulen unter einem Dach zusammengeführt wurden bzw. durch Neu- und Umbauten neue Optionen der Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt wurden. Als Beispiele sind hier zu nennen: Zentrum für Information und Bildung Unna (2004), Das Tietz Chemnitz (2004), Bildungs- und Medienzentrum Trier (2008), Südpunkt Nürnberg (2009), RW 21 Bayreuth (2011), Bert-Brecht-Haus Oberhausen (2011), Bildungsforum Potsdam (2013), Haus der Bildung Bonn (2015), Stadtfenster Duisburg (2015).

Das RW 21 Bayreuth (benannt nach der Adresse Richard-Wagner-Straße 21), das 2011 eröffnet wurde, hat das Thema „Lernen“ in den Fokus der Aktivitäten der Bibliothek gerückt. Während die Volkshochschule im Haus über die üblichen Kursräume verfügt, wurde in der Bibliothek ein komplexes Arrangement von Lernräumen gestaltet, indem unterschiedliche Lernzonen eingerichtet wurden. Neben Gruppenräumen und Carrels zum individuellen Lernen gibt es ein Lernstudio, das auch von der Volkshochschule genutzt werden kann. Durch individuelle Beratung durch eine Lernbegleitung wird ein zusätzlicher Support für die Lernenden zur Verfügung gestellt. Das Lese Café „Samoa“ erlaubt durch eine mobile Möblierung den Raum für verschiedene Formate wie Lesungen, Diskussionsrunden usw. anzupassen. Dadurch entsteht ein flexibles Raumsetting, das für alle Bedarfe von Lernenden geeignete Raumstrukturen zur Verfügung stellt.

Im 2012 eröffneten Neubau der Stadtbibliothek Nürnberg wurde die „Lernwelt“ eingerichtet, die individuelles Lernen und Lernen in Gruppen ermöglicht. Lernberater/innen begleiten auch hier die Lernenden bei Bedarf. Die „Lernwelt“ ist ein äußerst flexibler Raum, der sich in kürzester Zeit auch zum Veranstaltungsraum verändern lässt, da das Mobiliar mobil ist und die technische Infrastruktur auf Notebooks

basiert. Organisatorisch verortet ist die „Lernwelt“ zusammen mit dem „Lernpunkt“ des Südpunkts in der Struktur des Bildungscampus Nürnberg, in dem Bildungszentrum (Volkshochschule) und Stadtbibliothek organisatorisch zusammengeführt wurden. Ein gemeinsames Gebäude gibt es hier bislang nur im Südpunkt.

Ein weiteres innovatives Lernraumkonzept wurde mit dem „Lerntreff“ des Bildungs- und Medienzentrums Trier geschaffen, der 2014 in der Stadtbibliothek Trier eröffnet wurde. Im Bildungs- und Medienzentrum sind Stadtbibliothek, Volkshochschule und Musikschule organisatorisch zusammengefasst. Das Selbstlernzentrum der Volkshochschule wurde kaum genutzt, so dass vor allem im Hinblick auf die Förderung von Grundbildung die Bibliothek als idealer Ort für die Einrichtung des „Lerntreffs“ angesehen wurde (APAG-Projekt 2015, 10 ff.). Im „Lerntreff“ kann flexibel mit Lernprogrammen an Notebooks, die ausgeliehen werden können, gearbeitet werden. Die Lernbegleiter/innen helfen den Lernenden, das passende Programm für sich finden. Zu spezifischen Beratungszeiten werden vor allem Lernende mit Bedarf im Bereich Grundbildung beraten. Der „Lerntreff“ wurde durchgehend mit mobilen Möbeln ausgestattet, die je nach Bedarf für Einzellern-/Gruppenlernszenarien angeordnet werden können. Diese hohe Flexibilität eröffnet vielfältige Nutzungsmöglichkeiten im Bibliotheks- und Volkshochschulalltag. So können auch Lesungen und Veranstaltungen mit minimalem Aufwand auf der Fläche des „Lerntreffs“ durchgeführt werden.

Nimmt man die hier vorgestellten Beispiele in den Blick, wird deutlich, dass Bibliotheken inzwischen oft ideale Räumlichkeiten für selbstgesteuertes Lernen zur Verfügung stellen können. Der individuelle, zeitlich flexible Zugang zu den Lernräumen bietet hier offenere Raumstrukturen für Lernende an, anders als dies z. B. bei Volkshochschulen mit ihrer getakteten Kursstruktur leisten kann. An der Schnittstelle der beiden Einrichtungen ergeben sich dadurch Synergieeffekte, die die Übergänge zwischen individuellem Lernen und Lernen in Kursgruppen auch räumlich fließend machen können, wie es sich bei Projekten zeigt, die die additive Raumstruktur durch integrative Raumstrukturen ersetzen.

Von additiven und integrierten Lernraumszenarien

Unter der Perspektive der Entwicklung integrativer Raumstrukturen gibt es derzeit europaweit interessante Konzepte, von denen im Folgenden einige vorgestellt werden sollen: die Ideal Stores in London (Großbritannien), die Schokoladenfabrik in Gouda (Niederlande), den Urban Media Space in Aarhus (Dänemark) und das Bildungshaus in Wolfsburg (Deutschland).

Ausgehend von den sozialen Problemlagen wurde 2001 der erste Idea Store im Londoner Stadtteil Tower Hamlets eröffnet, um vor allem „bildungsferne“ Bevölkerungsgruppen an Informations- und Bildungsangebote heranzuführen. Das klassische Bibliothekskonzept erreichte diese nicht mehr. Durch ein radikal verändertes Raumkonzept, in dem Bibliotheksangebote und Angebote der Erwachsenenbildung integriert wurden, konnten diese Zielgruppen inzwischen sehr gut erreicht werden (Dogliani 2014). Heute sind es fünf Idea Stores, die der Bevölkerung im Stadtteil zur Ver-

fügung stehen. Das besondere an den Idea Stores ist, dass die Kursräume („Learning Labs“) in die Bibliotheksflächen integriert sind. Wenn die Kursräume nicht für Kurse genutzt werden, können diese von individuell Lernenden oder von selbst organisierten Gruppen genutzt werden. Lernende, die speziell zu Kursen in die Idea Stores kommen, lernen auf dem Weg zu den Learning Labs die anderen Angebote der Idea Stores kennen, umgekehrt erfahren die Lernenden, die zum individuellen Lernen in die Idea Stores kommen, von den Kursangeboten. So können Informations- und Lernangebote räumlich ideal miteinander verknüpft werden.

Auch das Konzept der Chocoladefabrik in Gouda (Bruijnzeels 2014) hat veränderte Raumstrukturen in den Fokus gerückt. Der Bibliotheksbestand (Inspiration) wurde in der Mitte des Gebäudes stark konzentriert und dadurch Flächen für die Gestaltung (Schöpfung) und für die Kommunikation (Beteiligung) geschaffen. Die Bibliothek verbunden mit einem Restaurant bietet einen Raum, der im besten Sinne als Ermöglichungsraum für Lernen, Kommunikation und Information dient. Offene Lernflächen, Makerspaces, Studios ermöglichen eine breite Palette von Lernaktivitäten, wobei auch kursorientierte Angebote der Erwachsenenbildung realisiert werden können.

Der Neubau einer Bibliothek war auch in Aarhus der Ausgangspunkt für das Konzept des Urban Mediaspace, der 2015 eröffnet wurde. Die traditionellen Bibliotheksflächen rücken in den Hintergrund, dafür werden Innovationsflächen wie Makerspaces zur Verfügung gestellt, auf denen die Lernenden sich vor allem mit neuesten technischen Entwicklungen aktiv beschäftigen können. Die unterschiedlichen Raumangebote stehen den Lernenden für soziale und kooperative Lernaktivitäten zur Verfügung. Das Raumkonzept wurde auf der Basis des bereits vorgestellten „Vier-Räume-Modells“ von Jochumsen, Skot-Hansen und Hvenegaard-Rasmussen (2014) entwickelt.

Im Bildungshaus Wolfsburg, in dem u. a. Stadtbibliothek, Volkshochschule und Medienzentrum unter einem Dach vereinigt werden sollen, ist die zentrale Konzeptidee eine inhaltliche und räumliche Integration der einzelnen Bereiche (Rabofski u. a. 2014). Die Räume der Volkshochschule und die Bibliotheksflächen werden nicht mehr voneinander separiert, sondern bilden eine Einheit. Die Teilnehmenden der Volkshochschule werden die Kursräume in thematischen Arealen finden, in denen die Bibliothek ihre Medien präsentiert. Einzellern-, Gruppenlern- und Kurslernbereiche werden so vernetzt, dass eine sehr gute Verbindung unterschiedlicher didaktischer Settings ermöglicht wird.

Mit Blick auf innovative Raumszenarien der letzten Jahre, wie die, die hier nur kursorisch vorgestellt werden konnten, fällt auf, dass viele (Lern-)Rauminnovationen von Bibliotheken ausgehen, die sich stärker dem individuellem Lernen als dem kursbezogenen Lernen zuwenden. Erwachsenenbildungseinrichtungen profitieren in neuen Bildungs- und Kulturzentren davon, da ihre Teilnehmenden neben dem Kursangebot auch Lernräume zum Einzel- und Gruppenlernen nutzen können. Dieses Potenzial könnte noch sehr viel intensiver ausgeschöpft werden, wenn Erwachsenenbildungseinrichtungen sich noch stärker von Orten des Lehrens zu Orten des Lernens entwickeln würden. Multioptionale Raumkonzepte ermöglichen veränderte didakti-

sche Konzepte und damit das flexible Reagieren auf unterschiedliche Lehr-/Lernanforderungen. Sicher wird der klassische Seminarraum auch weiterhin seine Funktion erfüllen, doch könnten sich durch integrierte Lernraumszenarien auch für Erwachsenenbildungseinrichtungen neue Angebotsoptionen eröffnen, die die den unterschiedlichen Lernzugängen der Lernenden Rechnung tragen könnten.

Literatur

- APAG-Projekt (Hrsg.) (2015): Neue Lernorte. Trier. <http://grundbildung.trier.de/icc/alphabetisierung/med/7dc/7dc39a85-1eab-f41f-64aa-7f0a348b027a,11111111-1111-1111-1111-111111111111.pdf>
- Artelt, C./Baumert, J./Julius-McElvany, N./Peschar, J. (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris
- Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld
- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.) (2011): Q-Thek – Innovative Bibliotheksräume. Ergebnisse des Projektes „Lernort Bibliothek“. Düsseldorf www.brd.nrw.de/schule/privatschulen_sonstiges/pdf/Lernort_Bibliothek_Q-thek_-_innovative_Bibliotheksr_ume_2011_04_20.pdf
- Bruijnzeels, R. (2014): Bibliotheken ist ein Verb. Vortrag beim Bi-Symposium „Forschung für die Praxis – Perspektiven für Bibliotheks- und Informationsmanagement“ am 05.12.2014 an der Hochschule der Medien (HdM) Stuttgart. www.hdm-stuttgart.de/bi/symposium/skripte/Bruijnzeels_Bibliotheken%20ist%20ein%20Verb_Forum%202_14-12-05.pdf
- Dogliani, S. (2014). Innovation an den Bedürfnissen der Bevölkerung orientieren. Die Idea Stores in London. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston, 124–137
- Franz, M. (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer VS.
- Hapel, R. (2010). Urban Mediaspace Aarhus. In: Bibliothek Forschung und Praxis, H. 3, 331–336.
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hrsg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn
- Jochumsen, H./Skot-Hansen, D./Hvenegaard-Rasmussen, C. (2014): Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation. Die neue Öffentliche Bibliothek. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston, 67–80
- 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, 41–53
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Berlin
- Mickler, R. (2013): Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, E./Nuissl, H. (Hrsg.) (2015): Bildung im Raum. Baltmannsweiler
- Peschl, M./Fundneider, T. (2012): Räume bilden Wissen. Kognitive und epistemologische Grundlagen der Ermöglichung von Wissensgenerierung in Enabling Spaces. In: Schröter-von Brandt, H./Coelen, T./Zeising, A./Ziesche, A. (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld, 73–80
- Pöggeler, F. (1959): Neue Häuser der Erwachsenenbildung.

- Rabofski, B./Gülzow, A./Buntzoll, P./Jörke, F. (2014): Information Innovation Inspiration. Das Bildungshaus in Wolfsburg als Prototyp eines Zentrums für lebenslanges Lernen. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston, 138–147
- Schönig, W./Schmidtlein-Mauderer, C. (Hrsg.) (2013): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern
- Schüller-Zwierlein, A./Stang, R. (2011): Bibliotheken als Supportstrukturen für Lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden, 515–526
- Stang, R. (2012): Lernarrangements in Bibliotheken. Support für informelles Lernen. In: Sühl-Strohmenger, W. (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin/Boston, 467–473
- Stang, R. (2014a): Multifunktionalität als Option. Gestaltung von Lern- und Informationsräumen. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston, 81–93
- Stang, R. (2014b): Räume als Rahmung. Konstitutionen von realen Informations-, Wissens- und Bildungsräumen. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston, 50–63
- Stang, R. (2015): Lernräume in Bibliotheken. Optionen für eine offene Lerninfrastruktur. In: Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld, 167–178
- Stang, R./Eigenbrodt, O. (2014): Informations- und Wissensräume der Zukunft. Von Hochgefühlen und lernenden Städten. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston, 232–244
- Stang, R./Hesse, C. (Hrsg.) (2006): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld
- Vogt, H. (2014): Makerspace, Digitale Werkstatt und Geeks@Cologne. Ungewöhnliche Veranstaltungsformate in der Stadtbibliothek Köln. In: BuB – Forum Bibliothek und Information, H. 4, 295–297
- Wittwer, W./Dietrich, A./Walber, M. (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden

Erwachsenenbildung und der soziale Raum informeller Bildung im Internet

Stefan Iske

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Online-Bildungsräumen entlang der Unterscheidung formalen und informellen Lernens skizziert. Mit Bezug auf das Phänomen informeller Onlinekulturen wird das Internet bzw. Social Web als sozialer Raum informeller Bildung charakterisiert und am Beispiel von Ultimate-Guitar.com erläutert. Abschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

1. Einleitung

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Internet/Social Web wird in vielfältiger und kritischer Weise diskutiert. Stichworte bilden dabei z. B. Globalisierung und Demokratisierung von Bildung, die Ausweitung von Zielgruppen, das Erreichen „bildungsferner“ Gruppen, Fragen des Umgangs mit Heterogenität und Differenz, von Abbrecherquoten (drop-out) sowie der Zertifizierung und formalen Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten.

Hinsichtlich der Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener ermöglichen dabei einerseits Angebote der Erwachsenenbildung Differenzerfahrungen zu Angeboten informeller Online-Lernkulturen (Informelle online Lernkulturen werden auf dem Hintergrund der Erfahrung mit Angeboten der institutionalisierten Erwachsenenbildung reflektiert), andererseits ermöglichen die Angebote informeller online Lernkulturen Differenzerfahrungen zu Angeboten der institutionalisierten Erwachsenenbildung (Angebote der Erwachsenenbildung werden auf dem Hintergrund der Erfahrung mit informellen online Lernkulturen reflektiert).¹ Anhand dieses komplexen Wechselverhältnisses wird deutlich, dass alltagsweltliche Lern- und Bildungsprozesse in Auseinandersetzung mit einem soziokulturellen Feld stattfinden, in dem Angebote der institutionalisierten Erwachsenenbildung einen, aber eben keinen exklusiven Bereich darstellen.

Im Folgenden wird dieses Wechselverhältnis aus der Perspektive informeller online Lernkulturen entfaltet. Dabei wird informelles Lernen zunächst in einer weiten

Definition verstanden als „ein im persönlichen Lebenszusammenhang verankertes Lernen jenseits pädagogischer Intention« (Kirchhoff, Kreimeyer 2003, S. 213). Diese neuartigen Formen des Lernens sind – so die diesem Artikel zugrunde liegende These – gegenwärtig besonders deutlich am Beispiel informeller online Lernkulturen beobachtbar, die Prozesse des informellen Lernens und der informellen Bildung auf vielfältige Weise unterstützen.

Diese sich entwickelnden informellen Lernkulturen werden im Folgenden anhand der Online-Gemeinschaft Ultimate-Guitar.com skizziert, um die Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen als Differenzerfahrungen außerhalb planmäßig organisierter Lehr- und Lernveranstaltungen zu verdeutlichen. Diese sind weder am Prinzip des Lehrens, noch an Curricula oder Prüfungsordnungen gebunden.

2. Internet und Social Web als sozialer Raum informeller Bildung

Auf einen spezifischen Aspekt der Differenzierung formalen und informellen Lernens in Hinblick auf das Internet weist bereits Meder 2002 mit der Formulierung des sozialen Raums informeller Bildung hin.² Den Ausgangspunkt der Differenzierung bildet ein verändertes Verhältnis informellen und formalen Lernens: Historisch gesehen gewinnt demnach formales Lernen zu dem Zeitpunkt an Bedeutung, als alltagsweltlich eingebettete Lernprozesse nicht mehr ausreichen, um den Erwerb gesellschaftlich relevanter Kenntnisse und Fähigkeiten sicherzustellen: „Die Lebenswelt war einfach zu arm an Lernanlässen, Lernanreizen – zu arm an ‘natürlichen’ Problemlagen, die Lernen erzwingen konnten. Beim Setting des organisierten Lernens ging es also primär um eine Bereicherung der Welt der Lernanlässe“ (Meder 2002, S. 8). Das organisierte Lernen in Erwachsenenbildung und Schule kann in dieser Perspektive als Kompensation alltagsweltlich-informeller Lernprozesse verstanden werden. Aufgrund unterschiedlicher technologisch-gesellschaftlicher Entwicklungen stellt sich die Ausgangslage gegenwärtig jedoch umgekehrt dar: informelles Lernen kann vielmehr als Kompensation institutionell-formalen Lernens verstanden werden. Die alltägliche Lebenswelt ist potentiell komplexer als das organisierte Lernen, reicher an Lernanlässen und Lernanreizen.³

Diese informellen Lernprozesse sind Meder zufolge nicht mehr mit dem Konzept der Sozialisation bzw. der funktionalen Erziehung erklärbar, da sie nicht mehr unbeabsichtigt und mit geringer oder keiner Wahlfreiheit stattfinden. Sie sind nicht gebunden an formelle Institutionen, nicht an formelle bzw. formalisierte Prozessstrukturen und Situationen. Diese Lernprozesse enthalten neben sozialisatorischen Momenten des Faktischen gerade auch Momente der Wahl und Intendiertheit: „Vor diesem Hintergrund darf man unbedenklich davon sprechen, dass sich zwischen die beiden Pole Sozialisation (funktionale Erziehung) und (intentionale) Erziehung ein diffuser Bereich von Bildungsprozessen eingeschoben hat, den man als den *sozialen Raum informeller Bildung* bezeichnen kann“ (Meder 2002, S. 14; Hervorhebung S. I.).

Mit der Verwendung des Bildungsbegriffs deutet Meder darauf hin, dass „Bildungsprozesse [...] stets zu begreifen [sind] als Veränderungsprozesse, die Lernen enthalten, in denen aber zugleich darum gestritten wird, was Welt und Gesellschaft ist

und sein soll und wie sich der Einzelne in Welt und Gesellschaft verortet – kurz: Bildungsprozesse sind Prozesse der Geltungsbewährung und deshalb grundsätzlich Reflexionsprozesse“ (Meder 2002, S. 11).⁴

Die Momente der Wahl und der Intendiertheit weisen auf den Aspekt der Selbstbildung, in dem die Transformation der Verhältnisse des Einzelnen zu den Dingen in der Welt, zu den anderen in der Gemeinschaft und zu sich selbst in der Biografie aufgrund der je unterschiedlichen Wahl von formalen und informellen Angeboten und Kontexten zum Ausdruck kommt.

Damit befindet sich der Einzelne in einer Umgebung pluraler und heterogener Angebote als einem komplexen Wechselverhältnis formaler und informeller Bildungsangebote sowie in einem komplexen Verhältnis unterschiedlicher Lern- und Bildungskulturen. Und *ein* Angebot zur Selbstbildung in einem spezifischen sozialen Raum informeller Bildung stellen informelle Online-Communities wie Ultimate-Guitar.com dar. Dabei ist dieser Raum als durchaus ambivalent zu betrachten, da die (Selbst)Bildungsprozesse nicht zuletzt auf gesellschaftliche Metaprozesse wie Globalisierung, Individualisierung, Mediatisierung und Ökonomisierung rekurren⁵ und in darauf bezogenen online und offline Räumen stattfinden.

Der Einzelne findet sich in einer komplexen Umgebung pluraler und heterogener Angebote wieder, die Entscheidungen und Selektionen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen und eben auch erfordern. Aus bildungstheoretischer Perspektive sind diese Entscheidungen und Selektionen von zentraler Bedeutung, da sich *in* ihnen und in Abhängigkeit *von* ihnen das dreifache Bildungsverhältnis verändert. Diese komplexe Umgebung pluraler und heterogener Angebote erzwingt geradezu Selbstbestimmung in Form von Entscheidungen und Selektionen, die im Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung stattfinden.

Plurale und heterogene Angebote sowie Prozesse der Auswahl und Selektion bilden damit einen spezifischen Kontext für informelle Bildungsprozesse. Zu den grundlegenden Strukturen und Merkmalen des sozialen Raums informeller Bildung gehört, dass die darin enthaltenen Angebote freiwillig oder gar nicht angenommen werden; dass dieser Raum im Modus von Angebot und Nachfrage organisiert ist und dass er sich nicht zuletzt in einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt formiert (vgl. Meder 2002, S. 13).

2. Ultimate-guitar.com als sozialer Raum informeller Bildung

Zur Erläuterung informeller Bildungsprozesse wird in diesem Abschnitt die Online-Community Ultimate-Guitar.com zunächst skizziert und anschließend als sozialer Raum informeller Bildung charakterisiert. Dabei kann an dieser Stelle keine vollständige Analyse im Sinne einer Online-Ethnographie hinsichtlich Strukturen, Regeln, Konventionen, Interaktionen, Kommunikationsstrukturen und Gruppenbildungen erfolgen (vgl. Marotzki 2003)⁶; vielmehr werden einige Aspekte herausgehoben.

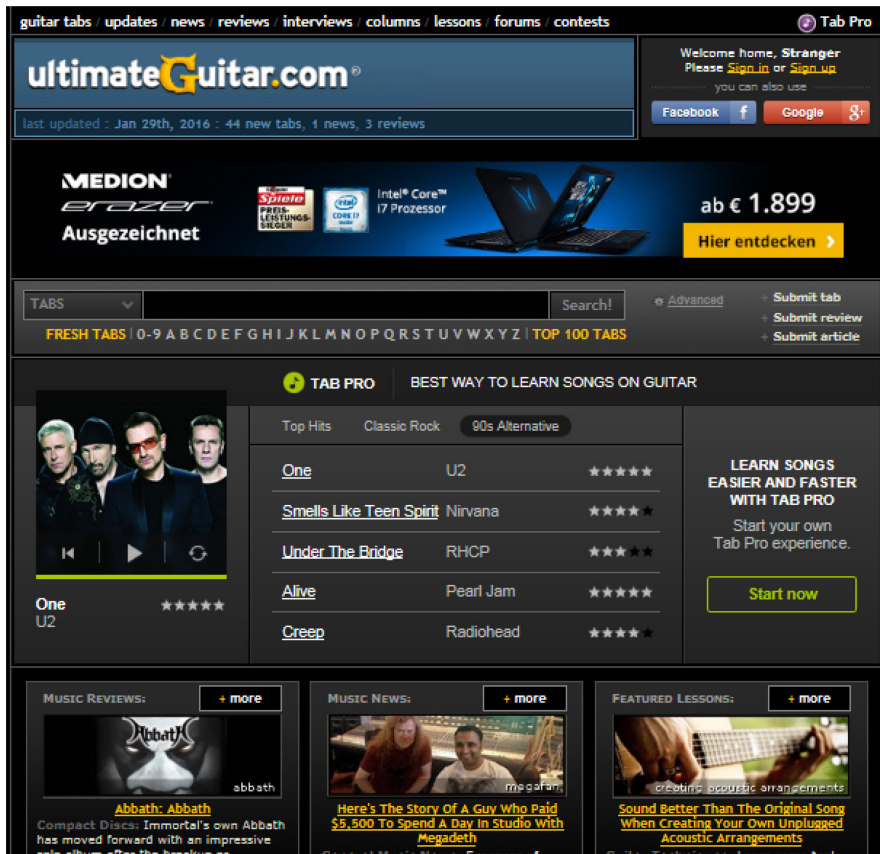


Abb. 1: Startseite www.ultimate-guitar.com (Screenshot: 28.01.2016)

Ultimate-Guitar.com wurde 1998 zur Sammlung und zum Austausch von Noten (tabs) sowie Liedtexten (lyrics) gegründet.⁷ 2003 wurde die Seite um kooperative und kommunikative Funktionen erweitert (z. B. Forum, Annotationen, Feedback, Hochladen von Dateien). Gegenwärtig stellt die Seite mit über 10 Millionen registrierten Nutzenden eine der größten Communities im Bereich Gitarre/Musik dar. Das thematische Spektrum der Seite wird anhand der Rubriken deutlich (vgl. Abb. 1, oben)⁸: „guitar tabs“, „updates“, „news“, „reviews“, „interviews“, „columns“, „lessons“, „forum“ und „contest“. Darüber hinaus verweisen diese Rubriken auf vielfältige und unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Gitarre“ und „Musik“, die über den ursprünglichen Austausch von Noten und Texten weit hinausgehen.

Zu den allgemeinen Kennzeichen der Online-Community zählen das Registrieren, Anmelden (wahlweise über soziale Netzwerke wie Facebook oder Google+) sowie das Erstellen eines persönlichen Profils. Hierbei ist vor allem auf spezifische com-

munity-spezifische Selbstbeschreibungen wie „favourite bands“, „favourite guitarists“ und „favourite bassists“ zu verweisen. Unter „my instruments“ kann die eigene Ausstattung mit Instrumenten dargestellt werden; unter „my playing skills“ und „add new skills“ können (neu erworbene) musikalische Fähigkeiten in Form einer Sounddatei dokumentiert werden.⁹ Diese Dokumentationen der eigenen Fähigkeiten kann dann Gegenstand der Bewertung durch andere Nutzende werden.¹⁰ Insbesondere hier zeigt sich das Potential von Ultimate-Guitar.com als Bildungsraum, wenn z. B. die Selbsteinschätzung und Dokumentation der eigenen musikalischen Fähigkeiten (z. B. in Form einer Sounddatei oder eines Videos) auf konträre Fremdeinschätzungen trifft und in der Folge um die Geltung und Anwendung von Beurteilungskriterien gestritten wird.

Abb. 2: Ultimate-Guitar.com: lessons (Screenshot: 28.01.2016)

An dieser Stelle wird auch der spezifische Charakter von Online-Communities in Form vielfältig miteinander verknüpfter Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten erkennbar: Über das eigene Profil hinaus können z. B. Noten oder Texte eingefügt werden, wie auch Reviews oder Artikel, Geschichten (story) und Lektionen (lessons). Diese Beiträge von Nutzenden bilden dann den Ausgangspunkt

für Bewertungen und Kommentare und für vielfältige Prozesse der Auseinandersetzung und Diskussion. Eine besondere Bedeutung für die Ultimate-Guitar.com als Community kommt dem Forum zu, in dem sich die Mitglieder über musik- und gitarrenbezogene Fragen (und darüber hinaus) austauschen.¹¹

Gerade auch mit Blick auf die Lektionen (lessons) wird die Vielfalt und Komplexität dieser Community anhand der vorhandenen Kategorien deutlich (vgl. Abb. 2, linke Spalte): Darunter befinden sich Lektionen für Anfänger¹² und Fortgeschrittene, Lektionen zu spezifischen Grifftechniken¹³, zur Jazz-Improvisation¹⁴ oder zum Umgang mit Kritik¹⁵. Gerade Lektionen zu „Songwriting & Lyrics“ und Grifftechniken weisen auf kognitiv und motorische Bereiche, die traditionell eher dem Bereich des offline-Lernens zugeordnet werden. Diese Bereiche weisen damit insbesondere auf neuartige, kollaborative Formen des informellen Erlernens eines Instrumentes. An dieser Stelle soll kein normatives Urteil über die Qualität solcher informeller Lernprozesse im Vergleich zu formalen Lernprozessen getroffen werden. Vielmehr sind diese informellen Lernprozesse zunächst als Differenzenerfahrung im oben beschriebenen Sinn zu reflektieren und dabei anzuerkennen, dass diese Lernprozesse für eine große Zahl von Nutzenden Bestandteil ihres alltagsweltlichen Lernens sind.

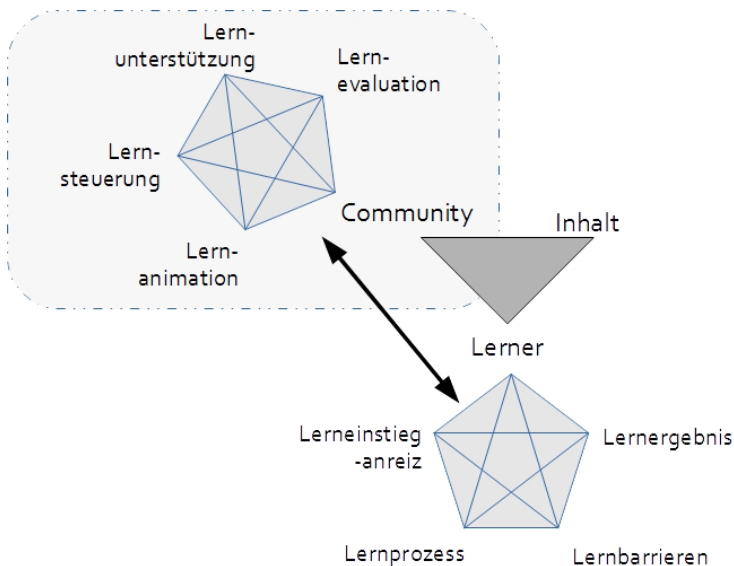


Abb. 3: ultimate-guitar.com – informelle Lernprozesse

Die Differenzperspektive wird darüber hinaus deutlich, wenn ausgehend vom Grundmodell des didaktischen Dreiecks typische Lehr- sowie darauf bezogene Lernprozesse analysiert werden (vgl. Iske, Meder 2009; Iske 2011). Mit Blick auf den sozialen Raum informeller Bildung wird deutlich, dass Lernprozesse bestehend aus Lerneranreiz und Lerneinstieg, Lernprozess, Lernbarrieren und Lernergebnis nicht

notwendigerweise auf formale Lehrprozesse bezogen sind (vgl. Abb. 3). Vielmehr sind Online-Communities wie Ultimate-Guitar.com grundsätzlich durch die Abwesenheit einer zentralen Lehrperson gekennzeichnet und nicht im Bereich institutionell-formalen Lernens zu verorten. „Lehrprozesse“ der Lernanimation, Lernsteuerung, Lernunterstützung und Lernevaluation finden sich jedoch auf vielfältige und komplexe Weise innerhalb der Community wieder: Aspekte der Lernanimation z. B. in Form des Forums „What keeps/gets you motivated to practise and play?“¹⁶; Aspekte der Lernsteuerung z. B. in Form von aufeinander aufbauenden Lektionen wie „Beginner Lesson, The Basics“ (I–V)¹⁷; Aspekte der Lernunterstützung z. B. in Form des Forums „Problem with finger independence“¹⁸ und Aspekte der Lernevaluation z. B. in den Foren „Am I considered an Intermediate guitarist?“¹⁹ und „What is the best advice you’ve received that’s improved your playing?“²⁰ oder durch Bewertungen der eigenen musikalischen Fähigkeiten in Form hochgeladener Sound- oder Videodateien. Online-Communities wie Ultimate-Guitar.com entfalten ihr Potential für informelle Lern- und Bildungsprozesse daher auf der Grundlage je unterschiedlicher und je spezifischer Nutzungsweisen.

Darüber hinaus wird am Beispiel von Ultimate-Guitar.com erkennbar, dass informelle Online-Communities auch auf vielfältige Weise über die genannten typischen Lehrtätigkeiten hinausgehen und als soziale Räume informeller Bildung neuartige Formen des informellen Lernens und der informellen Bildung unterstützen und ermöglichen.

4. Fazit und Ausblick

Die in diesem Artikel skizzierte Online-Community Ultimate-Guitar.com steht für eine Vielzahl sozialer Räume informeller Bildung, die im Internet und Social Web neu entstanden und im ständigen Wandel begriffen sind. Die Komplexität und Vielfalt informeller Lernprozesse und Lernkulturen kommt hier beispielhaft zum Ausdruck.

Die Analyse unter der Perspektive informeller online Lernkulturen ist dabei eingebettet in den Diskurs um den „Kulturraum Internet“ (Marotzki 2003; Jörissen, Marotzki 2009), um „partizipative Medienkulturen“ (Biermann, Verständig und Fromme, 2014) und um eine partizipative Kultur („participatory culture“, Jenkins et al. 2009).

Ultimate-Guitar.com steht damit beispielhaft für partizipativen Medienkulturen, die von Jenkins et al. (2009, S. 3) auch als „informal learning communities“ bezeichnet werden und die sich auf gemeinschaftlich-sozialen Praxen und auf gemeinsam geteilten Interessen und Zielen gründen und damit eine hohe alltagsweltliche Relevanz besitzen. Mit dem Hinweis auf „informal mentorship“ und „peer-to-peer learning“ (Jenkins et al. 2009, S. 10) werden Prozesse informellen Lernens beschrieben, die in spezifischer Weise in Ultimate-Guitar.com zu finden sind.

Charakteristisch für „participatory culture“ und „informal learning communities“ sind dabei die folgenden Eigenschaften (Jenkins et al., 2009, S. 5-6): „1. relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, 2. strong support for creating and sharing creations with others, 3. some type of informal mentorship whereby

what is known by the most ex-perienced is passed along to novices, 4. members who believe that their contributions matter, and 5. members who feel some degree of social connection with one another (at the least, they care what other people think about what they have created).“

Mit diesen Eigenschaften stehen partizipative Medien- und Lernkulturen in einer Linie mit Idealvorstellungen vom informellen Lernen als Erfahrungslernen, »das aus einem eigenen aktiven Interesse und Wissenwollen der Menschen entspringt, das möglichst auch mit Projekten und Gemeinschaftsaktionen verbunden ist und das sich bei Bedarf in den verschiedensten Einrichtungen (von Community Colleges und kulturellen Institutionen bis zu Lernberatungs- und Vermittlungsagenturen und den modernen Medien) Rat und Hilfe holen kann« (Dohmen 2001, S. 50; unter Verweis auf Brookfield 1994). Auch an dieser Stelle kommt das komplexe Wechselverhältnis von Differenzerfahrungen zum Ausdruck.

Das komplexe Wechselverhältnis von Differenzerfahrungen ist in übergreifende gesellschaftliche Metaprozesse wie der Ökonomisierung eingebettet. So stehen informelle Lernprozesse im Spannungsfeld von informeller online Lernkultur und kommerziellen Geschäftsmodellen, in dem sich auch Ultimate-Guitar.com wieder findet (z. B. in Form kostenpflichtiger Zusatzangebote und Online-Werbung).

Eine Herausforderung des sozialen Raums informeller Bildung für die Erziehungswissenschaft allgemein und für die Erwachsenenbildung im Speziellen bildet die Frage bestehender und reproduzierter Ungleichheiten und Ungleichgewichte. Prozesse der Teilnahme und Teilhabe am sozialen Raum informelle Bildung sind mit spezifischen Anforderungen an Lernende verbunden, die auch in der Erwachsenenbildung mit ihren Bildungsangeboten diskutiert werden (z. B. bildungsaffine Teilnehmende, Zugänglichkeit, Abbrecherquoten). Diese Schattenseite des sozialen Raums informeller Bildung im Internet und Social Web spiegelt sich in der Diskussion um Digitale Spaltung (digital divide) und Digitale Ungleichheit (digital inequalities).

Angesichts der zunehmenden Nutzung von Angeboten informellen Lernens und informeller Bildung gehört es zu den Aufgaben der Erwachsenenbildung, sich dieser Bildung und der darin stattfindenden Prozesse zunächst zu vergewissern. Dabei ist zu reflektieren, dass sich sowohl diese Räume selbst verändern, wie auch die Erfahrungen der Nutzenden dieser Räume. Die Nutzenden dieser informellen Räume sind jedoch potentiell auch Nutzende von Angeboten der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Mit Angeboten der Erwachsenenbildung und Angeboten sozialer Räume informeller Bildung treffen je spezifische Lernkulturen im Sinne von Differenzerfahrungen aufeinander.

Anmerkungen

- 1 Darüber hinaus sind Mischformen von online und offline-Angeboten in Form des blended-learning fester Bestandteil der Erwachsenenbildung.
- 2 Vgl. Iske (2016).

- 3 Bestehende empirische Unterschiede der Realisierung dieses Potential aufgrund struktureller Ungleichheiten thematisiert der Diskurs um Digitale Spaltung und Digitale Ungleichheit (vgl. Iske, Verständig, Klein 2015, Zillien 2006).
- 4 In Hinblick auf die Aspekte der Verortung sowie der Geltung zieht Meder (2002) das Fazit, dass nicht informelles Lernen sondern vielmehr informelle Bildung gegenwärtig das zentrale gesellschaftliche Problem darstellt.
- 5 Die beiden letztgenannten Prozesse zeigen insbesondere am Phänomen der Massive Open Online Courses (MOOCs) sowie an sozialen Netzwerken (Facebook) und darüber hinaus in vielfältigen Formen der Online-Werbung auf Ultimate-Guitar.com.
- 6 Marotzki (2003) analysiert Online-Communities anhand der acht Strukturmerkmale der Leitmetapher für die Infrastruktur, des Regelwerks, der soziographischen Struktur, der Kommunikationsstruktur, der Informationsstruktur, der Präsentationsstruktur, der Partizipationsstruktur sowie des Verhältnisses online – offline.
- 7 Vgl. www.ultimate-guitar.com/about/
- 8 Vgl. www.ultimate-guitar.com/about/map.htm
- 9 „Learn a new technique on guitar or bass? Add it to the list of your guitar skills, so others can rate you as a player.“
- 10 Neben diesen individuellen Profilen können auch Profile für eigene Bands angelegt sowie spezifische Gruppen gegründet werden.
- 11 Nach den Angaben von Ultimate-Guitar.com umfasst das Forum gegenwärtig 1,240,184 threads, 26,678,091 posts und 10,933,250 registrierte Mitglieder, vgl. www.ultimate-guitar.com/forum/, (06.01.2015).
- 12 www.ultimate-guitar.com/lessons/for_beginners/
- 13 www.ultimate-guitar.com/lessons/chords/
- 14 www.ultimate-guitar.com/lessons/correct_practice/jazz_improvisation_exercises_-_play_the_melody.html
- 15 www.ultimate-guitar.com/lessons/correct_practice/how_to_deal_with_criticism_-_with_kevin_goetz.html
- 16 www.ultimate-guitar.com/forum/showthread.php?t=1470693&highlight=motivation
- 17 <http://profile.ultimate-guitar.com/ancientson/contributions/>
- 18 www.ultimate-guitar.com/forum/showthread.php?t=1289102
- 19 www.ultimate-guitar.com/forum/showthread.php?t=1455295
- 20 www.ultimate-guitar.com/forum/showthread.php?t=732507

Literatur

- Biermann, R., Verständig, D. & Fromme, J. (Hg.) (2014). Partizipative Medienkulturen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF Publik.
- Iske, S., Meder, N. (2009): Qualitätssicherung von Online-Kursen in E-Learning Portalen. In: Medienimpulse. Online Beiträge zur Medienpädagogik. Themenheft „Bildungsstandards in der Medienpädagogik“, <<http://www.medienimpulse.at/articles/view/92>>.
- Iske, S. (2011): Qualität als Eigenschaft der Relation von Lerner und Lernarrangement. In: Mühlhäuser, M., Sesink, W. & Kaminski, A. (Hg.): Interdisciplinary Approaches to Technology Enhanced Learning. Interdisziplinäre Zugänge zu technologiegestütztem Lernen. Münster: Waxmann. S. 495-518.
- Iske, S. (2016). Neue Medien und informelles Lernen. In: Timo Burger, Marius Haring, Matthias D. Witte (Hg.): „Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven“. Weinheim: Juventa. S. 510-532.

- Iske, S.; Klein, A.; Verständig, D. (2015). Informelles Lernen und Digitale Spaltungen. In: Rohs, M. (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden: Springer/Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). Strukturelle Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirchhof, S. & Kreimeyer, J. (2003). Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hg.), Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung (S. 213-240). München: Luchterhand.
- Marotzki, W. (2003). Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In B. Bachmeier (Hg.), Jahrbuch Medienpädagogik 3 (S. 149-165). Opladen: Leske + Budrich.
- Meder, N. (2002). Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. Spektrum Freizeit, 1, S. 8-17.
- Zillien, N. (2006). Digitale Ungleichheit. Wiesbaden: Springer/Verlag für Sozialwissenschaften.

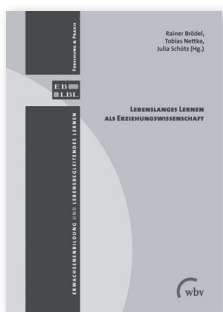
Forschungsfragen der Erziehungswissenschaft

Diskussion zu neuen Erkenntnissen

➔ wbv.de/ebibl

Der Band zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Dieter Nittel gibt einen Überblick über seine Forschung in Pädagogik, lebenslangem Lernen, Beratung sowie Lernen und Lehren mit Medien.

Alle Beiträge wurden in einem Tandem-Prinzip erstellt: Jede vorgestellte Forschungsfrage wird von einem ehemaligen Promovenden Dieter Nittels und einem prominenten Vertreter aus der Erziehungswissenschaft bearbeitet.



Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz (Hg.)

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung & Praxis, 23

2014, 262 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5389-9

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Grundlagenwerk

Klaus-Peter Hufer, Dirk Lange Hrsg.)

Handbuch politische Erwachsenenbildung

Politische Erwachsenenbildung ist nicht gleichzusetzen mit schulischer politischer Bildung und außerschulischer politischer Jugendbildung. Pädagoginnen und Pädagogen treffen auf ganz unterschiedliche organisatorische und strukturelle Voraussetzungen.

Bei aller Unterschiedlichkeit gibt es jedoch einen klar definierbaren Kern, der alle in diesen Bereichen Tätigen miteinander verbindet. Höchste Zeit also für ein Handbuch, dass das Wissen um Grundlagen, Rahmenbedingungen, Themen, Ansätze, Akteure, Lehren und Lernen für alle, die in der politischen Erwachsenenbildung arbeiten, bündelt und zugänglich macht.



ISBN 978-3-89974943-4
368 S., € 39,80

Subskriptionspreis bis 30.06.2016:
€ 31,80

Mit Beiträgen von

Björn Allmendinger, Heino Apel, Markus W. Behne, Ina Bielenberg, Patrick Bredl, Paul Ciupke, Andreas Eis, Peter Faulstich, Siegfried Frech, Hakan Gürses, Lothar Harles, Inken Heldt, Gudrun Hentges, Detlef Horster, Klaus-Peter Hufer, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Paul Mecheril, Waltraud Meints-Stender, Andreas Michelbrink, Oskar Negt, Tonio Oeftering, Bernd Overwien, Norbert Reichling, David Salomon, Falk Scheidig, Albert Scherr, Johannes Schillo, Horst Siebert, Noelia P. Streicher, Kai Venohr, Benedikt Widmaier, Iris Witt, Christine Zeuner



Berichte

Job-Messe „Der pädagogischen Praxis auf der Spur“ an der Universität Frankfurt a. M.

Am 29.01.2016 fand nun bereits zum dritten Mal die Job-Messe für Studierende und Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft auf dem Campus Westend der Goethe-Universität Frankfurt statt. Organisiert wurde die Messe vom Fachbereich Erziehungswissenschaften, dem Paritätischen Bildungswerk Hessen e. V. sowie dem CareerService der Goethe-Universität. Insgesamt 35 Bildungs- und Sozialorganisationen aus dem gesamten pädagogischen Spektrum und über alle Lebensalter hinweg präsentierten ihre Arbeit und führten anregende und intensive Gespräche mit den Studierenden. Zahlreiche Hospitationen, Praktika und sogar einige Einstellungen konnten auf diese Weise angebahnt und verabredet werden. Auch die Erwachsenenbildung war mit Ständen u. a. des Hessischen Volkshochschulverbandes, den Volkshochschulen der Städte Frankfurt und Marburg sowie des Landkreises Darmstadt-Dieburg und der Wetterau aktiv beteiligt. Erstmals hatte auch der Fachbereich Erziehungswissenschaften einen eigenen Auftritt, um auf Wissenschaft und Forschung als Arbeitsfeld hinzuweisen. Begleitet wurde die Job-Messe von einem interessanten und vielfältigen Vortragsprogramm zum Schwerpunktthema „Selbständigkeit/Freiberuflichkeit“. Die Job-Messe ist inzwischen fester Bestandteil im Jahresablauf des Fachbereichs Erziehungswissenschaften und wird auch über die Grenzen Hessens hinaus wahrgenommen. So waren auch in diesem Jahr wieder Studie-

rende von Universitäten und Hochschulen aus Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg angereist.

Information: www.uni-frankfurt.de/49108794/JOB-MESSE-Paedagogik.

Birte Egloff

Bildungswege gestalten – Fachtagung des Bildungscampus Nürnberg

Der Ort ist das Ziel, so könnte man die Botschaft und Intention der Fachtagung „Bildungswege gestalten“ am 12. und 13. November 2015 in Nürnberg zusammenfassen. Mit über 100 Teilnehmenden aus den Bereichen Erwachsenenbildung, Bibliotheken und öffentlicher Verwaltung bzw. Bildungspolitik wurde die Bedeutung von Bildungsraumgestaltung und Vernetzung erörtert. Nach dem vielbeachteten Stadtteilprojekt Südpunkt im Jahre 2009 hat Nürnberg mit dem Bildungscampus einen idealen Ort zur integrativen Stadtentwicklung im Sinne der Bildung geschaffen: Die Vernetzung von Stadtbibliothek, Volkshochschule und Planetarium zu einem Lern- und Begegnungsort mitten im Zentrum. Sichtlich und zu Recht stolz darüber zeigten sich nicht nur die Kulturreferentin Prof. Lehner und das Direktorium. Auch das anwesende Fachpublikum zollte der geleisteten Arbeit auf inhaltlicher und struktureller Ebene Respekt. Zahlreiche Fachvorträge thematisierten die Bedeutungsdimension von Kooperation und die Möglichkeiten positiver Synergie zwischen Volkshochschulen und Bibliotheken. Prof. Oelkers hob den Standortfaktor Bildung für die Kommune hervor, Prof. Scheunpflug sprach von der Bildung als Landschaft und Prof. Schrader nahm den Nutzenaspekt von Kooperationen zum Anlass, bisher schwer erreichbare Zielgruppen stärker in den gemeinsa-

men Blick zu nehmen. Komplettiert wurden die Beiträge durch die Vorstellung von neuen Bildungszentren durch Prof. Stang und Sergio Dogliani vom Idea Store in London. Doch neben dieser schönen neuen Bildungswelt traten auch andere Realitäten der Protagonisten vor Ort zu Tage. Klaus Meisel thematisierte dies in seinem Tagungsfazit und als Diskussionssteilnehmer der Reflexionsrunde: „Wir in München sind froh, wenn wir normale Unterrichtsräume in zentraler Lage mit einer durchschnittlichen Ausstattung bekommen.“

Leuchttürme sind oft für die Welt draußen und für die große Sichtbarkeit gemacht, den Menschen vor Ort bieten sie aber nicht immer genug Licht. Daher sollte der Blick nicht nur auf die Leuchtturmprojekte wie den Wissensturm in Linz oder das Bildungshaus in Wolfsburg gerichtet sein. Auch ist der Versuch, die Idea-Stores von London zum Beispiel auf eine mittlere Kleinstadt in Westfalen zu übertragen, nicht realistisch. Dies belegen diverse Beispiele, bei denen die finanziellen Ressourcen in die Infrastruktur gesteckt wurden und am Ende kein Geld mehr für das Personal und die Programme zur Verfügung stand.

So sollte die Vernetzung und Kooperation von Einrichtungen weiterhin auch unabhängig von neuen Raumkonzepten vorangetrieben werden. Für die Stadt bedeutet das, sich als kommunale Bildungslandschaft zu begreifen, bei der sich die Angebote vor Ort als Teil eines Systems zur Unterstützung des lernenden Menschen sehen.

Steffen Wachter

Einmischen erwünscht?!

Rund 120 Mitarbeitende aus Volkshochschulen und weitere Fachleute der politischen Bildung kamen vom 27. bis 29. September 2015 in Leipzig zusammen,

um unter dem Motto „Einmischen erwünscht?!“ unterschiedliche Dimensionen des „Einmischens“ in den Blick zu nehmen. In Praxisbeispielen wurden Methoden und Formate vorgestellt, die zum Einzumischen aktivieren, und es wurde die mögliche Rolle von Volkshochschulen als Initiatoren und Bündelungsstellen von Beteiligungsprozessen diskutiert. Die Tagung diente auch dem Erfahrungsaustausch sowie der Vorstellung erfolgreicher Bildungsangebote der politischen Bildung. Eines der Hauptanliegen war es, Ursachen und Strategien im Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rechtspopulismus zu erörtern. Während die Frage nach der Auseinandersetzung mit den Anhängern dieser Gruppierungen und der Rolle der politischen Erwachsenenbildung sehr kontrovers gesehen wurde, waren sich bei der Wahl des Tagungsortes alle einig. Leipzig als Herzstück der „Friedlichen Revolution von ‘89“ bot mit den parallel und in unmittelbarer Umgebung der Tagung stattfindenden Demonstrationen von Legida und deren Gegnern eine reale Kulisse, die auch direkt Auswirkungen auf die Tagung hatte.

Parallel stattfindende Workshops, Theorieseminare, Talks und viel gute Praxis aus der Welt der Volkshochschulen wurde eingerahmt durch prominent besetzte „Leipziger Gespräche“, einer Fishbowl und zum Abschluss einem rollenden Podium. Im ersten Gespräch diskutierten Prof. Klaus Ahlheim und Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung: Einig waren sie sich in der Haltung, dass die Volkshochschule nicht den Auftrag hat, sich mit antidemokratischen Gruppen auseinanderzusetzen, sehr wohl aber mit Menschen, die in diese Richtung tendieren. Sehr kontrovers wurde hier auch im Plenum diskutiert, wo die Grenzen der politischen Bildung zu ziehen sind.

Umso bedeutender ist, dass die Volkshochschulen ein klares Bekenntnis zur politischen Bildung in allen Lebensphasen zur Wahrung und Stärkung unserer Demokratie und gesellschaftlichen Werte ablegen. Oder wie es eine der Arbeitsgruppen auf den Punkt brachte: Demokratie braucht Volkshochschule.

Information: www.vhs-bw.de/vhs_pb2015

Tagung „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens“

Vom 19. bis 20. Oktober 2015 fand in der Akademie für soziale und politische Bildung Haus am Maiberg in Heppenheim die Fachtagung „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens“ statt, die von dem Landesverband Hessen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) organisiert wurde. Beinahe 40 Jahre nach der berühmt gewordenen Tagung in Beutelsbach, in deren Anschluss Hans-Georg Wehling die drei Leitgedanken, die der Konsens abbildet (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Schülerorientierung) zusammenfasste, fand sich ein sehr heterogenes TeilnehmerInnenfeld zusammen, um über diese „Karriere“ zu sprechen und die Aktualität des Konsenses zu reflektieren.

Die insgesamt über 60 TeilnehmerInnen setzten sich aus den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern, Professionen, Organisationen und Institutionen sowie verschiedenen Generationen zusammen. Besonders letzterer Punkt scheint erheblichen Einfluss auf die Bewertung des Beutelsbacher Konsenses zu haben. WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, die 1976 zur „Geburtsstunde“ des Konsenses dabei waren und seine Verbreitung und die Ausdehnung seines Einflussbereiches wohlwollend vorantrieben und begleiteten, nahmen – dies wurde schnell deutlich – eine andere Wertung

vor als solche, die den Beutelsbacher Konsens (positiv und negativ) als „Leitlinien“ politischer Bildung erfahren haben. Das breite Spektrum an TeilnehmerInnen ließ, ähnlich wie der im Vorfeld der Tagung verschickte Tagungsreader, der Beiträge vieler TagungsteilnehmerInnen beinhaltete, erahnen, dass der Beutelsbacher Konsens sein Einflusspektrum mittlerweile weit über die traditionelle schulische politische Bildung ausgedehnt hat. So kann es als Stärke der Tagung begriffen werden, dass neben den größtenteils an schulischer politischer Bildung orientierten und an Universitäten angestellten WissenschaftlerInnen mindestens ebenso viele TeilnehmerInnen aus der Praxis der außerschulischen politischen Bildung in all ihren Facetten an der Tagung teilnahmen. Dieser Umstand ist nicht alleine dem Thema geschuldet. Mindestens ebenso bedeutend sind der Ort „Haus am Maiberg“ und die Organisation der jährlich stattfindenden Tagungen der hessischen DVPB, die großen Wert auf ein solches heterogenes TeilnehmerInnenfeld legt.

Die Diskussionen fanden vor allem in Workshops zu verschiedenen, den Beutelsbacher Konsens berührenden Fragen statt. Diese Fragen stellten unter anderem den historischen Kontext und die Notwendigkeit einer Aktualisierung oder Neuformulierung des Beutelsbacher Konsenses in den Mittelpunkt. Dabei zeigte sich ein Unterschied in der Bewertung des Geltungsbereiches und der Wirkung des Beutelsbacher Konsenses zwischen der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung: Während der Beutelsbacher Konsens in der schulischen politischen Bildung eine große Rolle spielt und auch auf der Tagung oftmals als „ethischer Kern“ der Profession beschrieben wurde, berichteten viele KollegInnen der außerschulischen politischen Bildung, dass der Beu-

telsbacher Konsens in ihrem beruflichen und vor allem pädagogischen Alltag weniger präsent sei. Vielmehr entfaltet der Konsens auf der strukturellen organisatorischen Ebene eine enorme Wirkmächtigkeit. Es bestehe, so die fast einhellige Meinung der KollegInnen aus der außerschulischen politischen Bildung, eine erhebliche Gefahr darin, dass mit dem Verweis auf den Konsens Förderanträge aus der außerschulischen politischen Bildung für Seminare abgelehnt würden, beispielsweise wenn politisches Handeln der TeilnehmerInnen in dem beantragten Seminar eine Rolle spiele. An dieser Stelle und an weiteren aktuellen Beispielen zeige sich ebenso die Möglichkeit, den Beutelsbacher Konsens als Macht- und Herrschaftsinstrument einzusetzen, wovon auch Gebrauch gemacht würde. In dieser Funktion als „Hürde“ für die Genehmigung von Förderanträgen werde, so der Tenor vieler TeilnehmerInnen aus dem Feld der außerschulischen politischen Bildung, der Beutelsbacher Konsens zu einem Problem für das gesamte Feld.

Während einige TeilnehmerInnen den Wortlaut des Beutelsbacher Konsenses als „zeitlos“ beurteilten, äußerten andere die dringende Notwendigkeit, den Konsens aufgrund massiver gesellschaftlicher Veränderungen – Stichwort „Postdemokratie“ – auch inhaltlich neu zu diskutieren oder zu erweitern. Hingegen konnte bei den TeilnehmerInnen eine breite Zustimmung festgestellt werden, dass das Überwältigungsverbot nicht als Neutralitätsgebot für PädagogInnen missverstanden werden dürfe. Diese seien als politische Menschen ebenso fähig und berechtigt, den eigenen politischen Standpunkt in einem pädagogischen Setting zu äußern und zu vertreten. Während die außerschulische politische Bildung über diesen Punkt weniger Anlass zur Diskussion habe, sei in der universi-

tären LehrerInnenausbildung immer wieder zu beobachten, dass Studierende eine gute Lehrperson anhand ihrer Neutralität im politischen Unterricht definieren.

Außerdem wurde festgestellt, dass es gerade in Zeiten starker Entpolitisierung notwendig sei, über das Verhältnis von politischem Handeln und politischem Lernen zu reflektieren. In diesem Bereich sieht besonders die schulische politische Bildung Nachholbedarf.

Fazit: Erstens besteht ein Dissens zu dem Konsens. Zweitens lässt der Konsens in seiner Genese viele Fragen offen, die politische Bildung klären müsste. Ein Grund dafür kann in der Unterkomplexität des Konsenses gesehen werden, der mit seinen als Leitlinien politischer Bildung verstandenen drei Sätzen eben nicht auf alle Fragen Antworten geben kann. Mit Spannung kann daher die Tagungspublikation erwartet werden, in der vielleicht einige dieser Aufgaben in Angriff genommen werden.

Alexander Wohnig

DIE-Fachtagung „Vielfalt des lebenslangen Lernens gestalten“

Es ginge nicht mehr darum, ob Weiterbildungseinrichtungen sich interkulturell öffnen wollen, sondern darum, wie sie dies tun können. So fasste die Veranstaltungsleiterin Karin Dollhausen die Fragestellungen der Tagung vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen durch das Bildungsthema Flüchtlinge zu Beginn zusammen. Gesellschaftliche Vielfalt bzw. Diversität als Voraussetzung und Ziel von lebensbegleitenden Lern- und Bildungsmöglichkeiten bildete den Fokus der Fachtagung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), die am 17. und 18. September in Bonn stattfand.

Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis diskutierten unter Leitung von Prof. Karin Dollhausen und Sonja Munders zur Frage, wie Weiterbildungseinrichtungen diversitätssensibel ihre Organisationen, Programme und Bildungsangebote ausrichten können. Hierzu hatte das DIE 18 Referentinnen und Referenten aus Deutschland, der Schweiz und Österreich eingeladen, ihre Forschungsarbeiten und Überlegungen vorzustellen.

Am ersten Tag näherten sich vier Vorträge im Plenum aus unterschiedlichen Perspektiven dem Thema Diversität. Harm Kuper diskutierte Diversität als Fragestellung der empirischen Weiterbildungsforschung, Stefanie Ernst fragte nach den Herausforderungen von Diversity aus Sicht der Organisationsforschung, Steffi Robak untersuchte Spannungsfelder und Positionierungen der Erwachsenenbildung im Kontext von Diversity Management und interkultureller Bildung. Olga Zlatkin-Troitschanskaia schließlich nahm am Beispiel der Kompetenzerhebungen in den Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften die heterogenen Learning Outcomes der Studierenden in den Blick.

Am zweiten Tag wurden in Parallelworkshops Panel-Diskussionen zu unterschiedlichen Schwerpunkten geführt: Digitalisierung, Lernorte und Lernformen, Migrationsbedingte Diversität und Teilnehmerorientierung, diversitätsbewusste Organisation pädagogischer Arbeit sowie Organisations- und Programmprofile und Kooperationen/Netzwerke.

Die Veranstaltungsleitung hatte bewusst nicht nur „Diversitätsspezialist/innen“ eingeladen, sondern nach Zugängen aus unterschiedlichen Disziplinen gefragt. Dabei entwickelten sich fruchtbare interdisziplinäre Werkstattgespräche. Der Werkstattcharakter erlaubte es den Beteiligten, als Fragende und nicht nur als Wissende ihre Impulse in

die Gesprächsrunden einzuspeisen. Dies verlieh der Tagung einen sehr dialogischen und aufschließend lernenden Charakter. Bereichernd war die dramaturgische Auffächerung der Veranstaltung in mehrere Ebenen: System – Organisation – Programme – Teilnehmende. Damit wurde die Tagung der Komplexität und Vielschichtigkeit des Diversitätsthemas gerecht. Schließlich lautete eine Erkenntnis: Interkulturelle Bildung ist wichtig, aber reicht isoliert nicht aus, sondern muss eingebettet sein in Kontexte, um Neues zu bearbeiten.

Christiane Ehse

Personalia

Dr. Heinz Reiske mit 75 Jahren in München verstorben

Ab dem 1. Januar 1970 war Heinz Reiske als Sprachenreferent im Hessischen Volkshochschulverband tätig und mit seiner Verabschiedung in den Ruhestand 2005 dienstältester Mitarbeiter des Hessischen Volkshochschulverbandes (hvv). Er wurde am 4.4.1940 in Frankfurt am Main geboren. Auslandsaufenthalte als Schüler in Italien und Frankreich regten schon früh sein Interesse für Sprachen an. Kurz nach dem Abitur wurde er Sprachkursleiter für Französisch an der vhs Wiesbaden. Sein Studium der Romanistik und Anglistik in Mainz (mit Aufenthalt in Italien und Frankreich) beendete er mit Staatsexamen und Promotion.

Heinz Reiske wurde 1983 zum stellvertretenden Verbandsdirektor ernannt

und damit zugleich Pädagogischer Leiter des Referententeams. 1992 gab er diese Funktion wieder auf und konnte sich neben der Weiterentwicklung des Fachbereichs und der Prüfungszentrale Sprachen im hvv zusätzlich als Kollege und Mentor dem Aufbau des vhs-Bereichs Sprachen in Thüringen widmen. Er war Initiator der gemeinsamen Programmbeiratskonferenzen Hessen-Thüringen. Im Rahmen seiner Tätigkeit als Fachreferent arbeitete Heinz Reiske nicht nur in den überregionalen Fachgremien mit, sondern war auch Beauftragter des DVV für das vhs-Zertifikat Italienisch, Mitglied der Interministeriellen Kommission der italienischen Regierung für Italienisch als Fremdsprache, Mitglied des Prüfungsausschusses der Cambridge University und des Trägervereins für das deutsch-italienische Zentrum „Villa Vigoni“ sowie Gutachter und Aufgabengesteller beim Bundessprachenwettbewerb. Heinz Reiske wurde für seine Verdienste von der Republik Italien mit dem Orden „Al Merito Della Repubblica Italiana“ ausgezeichnet und von der französischen Regierung zum „Chevalier dans L'Ordre des Palmes Academiques“ ernannt.

Sein Streben galt immer dem Ziel, der sprachlichen Weiterbildung an Volkshochschulen hohe qualitative Standards zu vermitteln und ihr darüber zu Anerkennung auch außerhalb des klassischen Klientels von Volkshochschulen zu verhelfen. Er trug entscheidend dazu bei, dass Sprachunterricht nicht nur pragmatisch-funktionale, sondern auch kulturelle und politische Kenntnisse und Erfahrungen vermittelt. Ihm ist der Aufbau eines breit gefächerten, systematischen Angebots zur Fortbildung für haupt- und nebenberufliche vhs-Mitarbeiter/innen auch unter schwierigen finanziellen Bedingungen gelungen. Insbesondere sind die Einführungs- und

Aufbau Seminare Sprachen für vhs-Kursleiter/innen und regelmäßige Fachbereichskonferenzen (Heinz Reiske hat sie von Anbeginn 1972 gezählt: Es waren bis zum Dienstschluss in 2005 74!) für das hauptberufliche Personal zu erwähnen. Außerordentlich erfolgreich waren auch die jährlichen Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen der Frankfurter Buchmesse unter Beteiligung namhafter Lehrbuchverlage. In vielfältigen Veröffentlichungen nahm er zur sprachlichen Weiterbildung, der Bedeutung der Zertifikatsprüfungen und der Rolle von Sprache im interkulturellen Austausch und zur gelungenen Integration Stellung. Besonders in Erinnerung geblieben sind mir die Materialien zum Umgang mit Fremden in der sprachlichen Weiterbildung. Sie wurden - von ihm angeregt - von Renate Reiske 1994 unter dem Titel „Uns würde kalt“ in 18 Sprachen herausgegeben.

Auf eigenen Wunsch wurde Heinz Reiske im Kreis der ihm besonders nahestehenden Sprachen-Kolleginnen und -Kollegen in der Fachbereichskonferenz Sprachen Hessen-Thüringen am 16./17. März 2005 in Weimar verabschiedet. Seine herausragenden fachlichen Fähigkeiten und sein langjähriges Wirken für die Sache der sprachlichen Weiterbildung würdigten dabei die Vorsitzende des Thüringer Volkshochschulverbandes und der hvv-Verbandsdirektor im Auftrag des hvv-Vorstands. Aus Anlass der 20-jährigen Kooperation mit Thüringen konnte er noch im Jahr 2014 als Konferenzgast in Erfurt herzlich begrüßt werden. Er starb am 2.11.2015 in München; bereits 1996 war seine geliebte Frau Renate verstorben. Dr. Heinz Reiske hat sich große Verdienste um die sprachliche und allgemeine Reputation der Volkshochschularbeit erworben.

Bernhard S.T. Wolf

Mitarbeiter/innen

Günther Böhme, Prof. Dr. Dr. h. c., Jg. 1923, Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung, Idstein 2008.

Malte Ebner von Eschenbach, Jg. 1983, wissenschaftlicher Mitarbeiter Universität Potsdam, Professur für Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik – Veröffentlichungen u. a.: Migration zwischen Weltläufigkeit und Ortsansässigkeit. Reflexionen zu Mobilität und Immobilität in der Migrationsforschung, in: Widersprüche 35 (4) 2015, S. 25-38.

Stefan Iske, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: Neue Medien und informelles Lernen, in: Burger/Harring/Witte (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven, Weinheim: Juventa 2016, S. 510-532.

Jenny Kipper, Dr., Jg. 1982, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Produktmanagerin in der Personaldienstleistungsbranche – Veröffentlichungen u. a.: Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen. Epubli: Berlin 2014.

Katrin Kraus, Prof. Dr., Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung Pädagogischen Hochschule FHNW – Veröffentlichungen u. a.: Dem Lernen Raum geben: Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume, in: Nuissl/Nuissl (Hg.):

Bildung im Raum. Baltmannsweiler 2015, S. 17-32

Dieter Nittel, Prof. Dr., Jg. 1954, Professor für Erwachsenenbildung Fachbereich Erziehungswissenschaften Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung, Weinheim und Basel 2014 (zus. mit Schütz/Tippelt).

Sigrid Nolda, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der TU Dortmund i. R. – Veröffentlichungen u. a.: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, Darmstadt 2015.

Richard Stang, Prof. Dr., Jg. 1959, Professor für Medienwissenschaft Hochschule der Medien Stuttgart, Co-Leiter des „Learning Research Centers“ – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Strahl) Flexible Lernraumgestaltung für Studierende: das LearnerLab der Hochschule der Medien Stuttgart, in: Arnold/Lermen/Günther (Hg.): Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume, Baltmannsweiler 2016, S. 165-182.

Jana Trumann, Jg. 1973, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung – Veröffentlichungen u. a.: Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiative, Bielefeld 2013.

Johannes Wahl, Jg. 1985, wiss. MA Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Nittel/Tippelt) Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger, in: Nittel/Schütz/Tippelt (Hg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung, Weinheim: Beltz 2014, S. 120-164.



Politik in der Erwachsenenbildung

Ein Programmbereich mit Potenzial

Die Monografie präsentiert die politische Erwachsenenbildung als aktiven und kreativen Bereich der Erwachsenenbildung. Sie führt in die Ziele, Inhalte und Methoden des Bereichs ein und stellt spezifische Themen und Entwicklungen vor.



Klaus-Peter Hufer

Politische Erwachsenenbildung

Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin

2016, 139 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5654-8

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



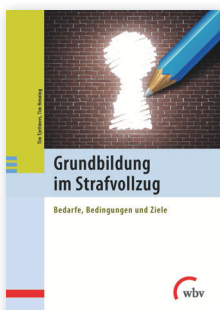


Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse im Strafvollzug

Eine Bestandsaufnahme

➔ wbv.de/alphabetisierung

Die Autoren erheben empirische Daten zu Bedarfen und Bedingungen von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen im Strafvollzug. Sie informieren über rechtliche Grundlagen, das Praxisprojekt RAUS und die Gestaltung von Alpha-Unterricht im Vollzug.



Tim Tjettmers, Tim Henning

Grundbildung im Strafvollzug

Bedarfe, Bedingungen und Ziele

2016, 101 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5601-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

