

Wolfgang Wittwer  
Andreas Diettrich  
Markus Walber *Hrsg.*

# Lernräume

Gestaltung von Lernumgebungen  
für Weiterbildung

 Springer VS

---

# Lernräume

---

Wolfgang Wittwer • Andreas Diettrich  
Markus Walber (Hrsg.)

# Lernräume

Gestaltung von Lernumgebungen  
für Weiterbildung

*Herausgeber*  
Wolfgang Wittwer  
Universität Bielefeld  
Deutschland

Markus Walber  
Universität Bielefeld  
Deutschland

Andreas Dietrich  
Universität Rostock  
Deutschland

ISBN 978-3-658-06370-2      ISBN 978-3-658-06371-9 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-06371-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

## I Einleitung

<i>Wolfgang Wittwer und Andreas Diettrich</i> Zur Komplexität des Raumbegriffs .....	11
---	----

## II Raum als materieller Raum

<i>Margret Fell</i> Andragogische Grundüberlegungen zu einer lernförderlichen Gestaltung von umbauten Bildungsräumen .....	31
--	----

<i>Stephan Leinweber</i> Ein identifizierbarer und einladender Ort – Umgang mit Lernräumen und -situationen aus der Sicht des Leiters eines kirchlichen Bildungshauses in der Großstadt .....	65
--	----

<i>Arno Lederer</i> Über die Architektur von Lernräumen – der Lernraum als Teil der öffentlichen Baukultur .....	75
--	----

## III Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum

<i>Wolfgang Wittwer und Petra Rose</i> Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum .....	83
--	----

<i>Matthias Kaiser</i> Baukörper = Lehrkörper – Gestaltung von Lernumgebungen für die Berufsbildung .....	106
---	-----

*Yvonne Staack und Wolfgang Wittwer*  
Erfahrungsraum „Experte“ ..... 123

*Katja Stoetzer und Sergej Stoetzer*  
Öffentlicher Raum als privater Bildungsraum ..... 140

#### **IV Raum als Kooperationsraum**

*Andreas Dietrich*  
Kooperationsraum: Lernen in Kooperationen und Netzwerken ..... 163

*Uwe Elsholz*  
Expertennetzwerke als Weiterbildungsform und Lernraum ..... 171

*Robert W. Jahn und Michael Goller*  
„Ich muss mal um Rat/Bestätigung/kollektives Aufregen bitten“ –  
Kommunikations(t)räume für Lehrkräfte..... 184

*Franziska Kupfer*  
Lernen und Arbeiten in Lernort übergreifenden Netzwerken ..... 204

#### **V Raum als virtueller Raum**

*Markus Walber*  
Konstruktionen virtueller Lernräume ..... 219

*Lars Schlenker*  
Bauen für die Bildung 2.0 – Virtuelle Lern- und Arbeitsräume in Second  
Life ..... 231

*Peter Littig*  
Lernräume – Gestaltung von Lernumgebungen in der Praxis..... 240

**Kurzbiografien** ..... 251

# Vorwort

Mit dem vorliegenden Band „Lernräume – Gestaltung von Lernumgebungen für die Weiterbildung“ wird ein Thema angesprochen, das trotz seiner großen Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse in Weiterbildung wie auch in der Berufsbildung dort nur geringe Aufmerksamkeit genießt. Das Thema ist zwar immer wieder einmal aufgegriffen worden, es hat sich jedoch keine kontinuierliche und systematische Diskussion entwickelt, mit der Konsequenz, dass es zu diesem Thema nur wenig Literatur gibt, und – vor allem – kaum empirische Untersuchungen.

Der Begriff des ‚Raums‘ hat daher weder in der Praxis noch in der Theorie von Erwachsenenbildung oder Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine entsprechende Tradition wie verwandte Konstrukte wie Lernort, Lernumgebung oder Lehr- und Lernsituation.

Dieses Defizit verwundert, öffnet ein gerade interdisziplinär verwendeter Raum-Begriff neue Sichtweisen auf individualisiertes Lernen und Lehren in der Weiterbildung, zum Beispiel hinsichtlich der Frage, welche Wirkungen von Lernräumen auf Lernprozesse in diesen Bildungsfeldern ausgehen oder anders formuliert, wie Lernräume so gestaltet werden können, damit sie auch die heute immer wieder geforderte Individualisierung von Lernprozessen fördern können.

Der Lernraum stellt als „Ermöglichungsraum“ einen wichtigen Parameter für gelingende Lernprozesse dar, da er u. a. Orientierung gibt. Er gibt zum einen den Lehrenden Orientierung, indem er den Handlungsrahmen für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen vorgibt. Zum anderen signalisiert er den Lernenden wie hier gelernt werden kann.

Die Gestaltung von Lernumgebungen für die Weiterbildung wird in dem vorliegenden Band aus der Perspektive der Raumkonzepte unterschiedlicher Disziplinen untersucht – mit der Idee, durch die Gestaltung von ‚Lernräumen‘ auch der Vision von ‚Lernräume‘ ein Stückweit näher zu kommen. Dabei stehen vier Sichtweisen von Raum im Mittelpunkt, die zugleich die Struktur des Bandes abbilden: Raum als „materieller Raum“, Raum als „(sozialer) Erfahrungsraum“, Raum als „Kooperationsraum“ und Raum als „virtueller Raum“. Jede dieser Funktionen wird aus wissenschaftlicher Perspektive analysiert bzw. reflektiert und jeweils mit drei bzw. vier Praxisbeispielen aus unterschiedlichen Bildungsfeldern konkretisiert.

Die dabei beschriebenen Räume sind eher als innovative Perspektiven pädagogischer Analyse und Gestaltung zu begreifen und weniger als systematische Darstellung in sich geschlossener, wissenschaftlich-theoretischer Raumkonzepte. Die Beiträge sollen damit Anregung und Inspiration geben, die Kategorie des ‚Raums‘ in Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung intensiver zu reflektieren und Theorieansätze sowie konkrete Raumkonzepte zu entwickeln.

Das Buch wendet sich an Expertinnen und Experten der Weiterbildung, also an Verantwortliche in Bildungseinrichtungen, Trainer/innen, Bildungsberater/innen, Lehrer/innen an Berufskollegs sowie Wissenschaftler/innen aus Hochschulen und Forschungsinstitutionen. Sie alle sollen für die Bedeutung der didaktischen Gestaltung von Räumen für Lehr- und Lernprozesse sensibilisiert werden und konkrete Ansatzpunkte für die Implementierung entsprechender Ansätze in die eigene Bildungsarbeit erhalten.

*Wolfgang Wittwer, Andreas Diettrich und Markus Walber*

# **I Einleitung**

# Zur Komplexität des Raumbegriffs

*Wolfgang Wittwer und Andreas Diettrich*

„In diesen heil’gen Hallen kennt man die Rache nicht.  
Und ist ein Mensch gefallen, führt Liebe ihn zum Licht“

Dieser Vers aus MOZARTS Oper „Die Zauberflöte“ steht für die Idee, dass ein Raum nicht nur Menschen oder Gegenstände beherbergt, sondern über die bauliche Beschaffenheit hinaus zugleich auch Ausdruck der besonderen Widmung des Raumes selbst ist<sup>1</sup> und darüber eine besondere Beziehung zwischen Mensch und Raum hergestellt wird.

Übertragen auf die Weiterbildung und auch berufliche Bildung bedeutet das: „Raum“ zeichnet sich durch einen multidimensionalen Bedeutungsgehalt aus, der durch plurale Konzepte von Raum bestimmt wird. Er ist **materieller Raum**, indem er ein Gebäude mit entsprechender Infrastruktur für Bildungszwecke zur Verfügung stellt. Er ist auch **sozialer Raum** ... Er ist möglicherweise auch **virtueller Raum** ... Er ist **Orientierungsraum**. Als solcher ist er Ausdruck der (gesellschaftlichen) Bedeutung der Weiterbildung sowie der gelebten Bildungsphilosophie. Er ist **pädagogischer Raum**, indem aus dem materiellen Raum besondere didaktisch-methodische Settings entwickelt werden. Er ist **Erfahrungsraum**. Dieser konstituiert sich durch die Prozesse und Ergebnisse spezifischer Handlungszusammenhänge und Situationen.

Aufgrund der Vielfalt der Perspektiven verwundert es daher nicht, dass sich unterschiedliche Disziplinen wie Philosophie, Mathematik, Architektur, Soziologie, Psychologie und die Erziehungswissenschaft mit dem Thema „Raum“ beschäftigt haben. Dabei fällt auf, dass sich die Weiterbildung und die berufliche Bildung im Gegensatz zur Schulpädagogik bisher nur in geringem Maße mit dem Thema befasst haben. Es gab und gibt zwar immer wieder entsprechende Vorstöße, diese Impulse haben jedoch keine breite und intensive Diskussion zum Thema Raum in der Weiterbildung ergeben. Der Bedeutungsgehalt des Begriffes ist bei den einzelnen Autoren unterschiedlich und er wird teils synonym, teils in

---

<sup>1</sup> vgl. KRAUSE 2009

abgrenzender Weise für andere Begriffe wie Lernort oder Lernumgebung verwendet. Die Entwicklung einer Theorie des Raumes in der Weiterbildung bzw. einer Konvention im Gebrauch des Begriffes stehen noch aus.

Ein Grund hierfür dürfte in dem in vielerlei Hinsicht offenen Feld der Weiterbildung und beruflichen Bildung mit einer Vielfalt an Institutionen bei gleichzeitig sehr unterschiedlichen Strukturen und Ablaufprozessen sowie z. T. gegenläufigen Entwicklungen liegen. Diese Situation hat u. a. zu einer räumlichen Entgrenzung von Lernprozessen in der Weiterbildung und beruflichen Bildung geführt.<sup>2</sup> Stichworte sind hier: formelles und informelles Lernen; fremd- und selbstgesteuertes Lernen; prozessorientiertes Lernen; Lernen am Arbeitsplatz und virtuelle Lernformen.

Ein weiterer Grund ist darin zu sehen, dass der Gegenstandsbereich „Weiterbildung“ und „berufliche Bildung“ von verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen theoretischen und praktischen Zugängen „bearbeitet“ wird und dass es der Weiterbildung als Wissenschaft bisher nicht gelungen ist, hier einen interdisziplinären Ansatz zu entwickeln.

## **Definition: Raum/Ort**

Der Blick auf den Gegenstandsbereich „Weiterbildung“ wurde in den letzten Jahrzehnten wesentlich geprägt durch die organisierte Form der Weiterbildung. Mit der Zunahme des Grades der Institutionalisierung wuchs die Bedeutung der Weiterbildung in der Öffentlichkeit. Getragen wurde diese Wahrnehmung nicht zuletzt durch die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1970. In ihnen wurde die Weiterbildung erstmals als eigenständiger Bereich in den Bildungsstrukturplan aufgenommen und „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten Bildungsphase bestimmt“.<sup>3</sup> Damit wurde der Bereich der Weiterbildung auf die Variante des organisierten Lernens eingeschränkt. Diese Beschränkung hat die Kultusministerkonferenz 1994 in ihren Empfehlungen zur Weiterbildung übernommen, wobei sie explizit darauf hinwies, dass „informelle Lernprozesse Erwachsener, ob am Arbeitsplatz oder andernorts, [...] nicht Gegenstand dieser Empfehlungen“ sind.<sup>4</sup> Dieser spezielle Blick auf die institutionalisierte Weiterbildung hat dazu geführt, dass die Lernraumfrage vornehmlich in dieser Hinsicht diskutiert wurde.

---

<sup>2</sup> vgl. FAULSTICH 2001, S. 154

<sup>3</sup> Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197

<sup>4</sup> 3. Empfehlung der Kultusministerkonferenz 1995, S. 1

Weiterbildung findet jedoch in sehr vielfältigen und vor allem auch in offenen Formen statt. Die (Früh)Geschichte der Weiterbildung weist sich hier durch einen Reichtum an Formen aus. Im Gegensatz zum Deutschen Bildungsrat hat der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen dies bereits 1963 erkannt und ein weites Verständnis von Weiterbildung formuliert. „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in dem ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“<sup>5</sup> Dieser Prozess bedient sich sowohl definierter Lernräume als auch an Alltagsräumen.

Etwa seit den 90er Jahren werden in der Weiterbildung informelle Lernformen wieder stärker betont. Man kann sagen, sie sind verstärkt in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt. Es gibt eine teilweise Rückbesinnung auf die Wurzeln der Weiterbildung. Die anfänglich eher informellen Lernprozesse in der Weiterbildung wurden im Laufe der Zeit immer stärker formalisiert. Der Lehr- und Lernprozess wurde durch die Lehre dominiert und zeichnete sich durch eine lineare Vermittlungsstruktur aus. In der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts änderte sich dieses Verhältnis, indem verstärkt interaktionistische und informelle Lernkonzepte entwickelt wurden, die Eingang in die Weiterbildung fanden sowie in Arbeits- und Alltagsabläufe integriert wurden. Zurzeit lässt sich ein Trend in Richtung vernetzte Selbstlernstrukturen festmachen. Dies gilt auch für die berufliche Bildung: Auch in diesem Bildungsbereich ist in den letzten Jahren die Ergänzung formalen Lernens durch informelles Lernen stark in den Fokus gerückt, nicht zuletzt aufgrund des Paradigmenwechsels hin zur Kompetenzorientierung und Outputsteuerung. Die europäische Berufsbildungspolitik und entsprechende Transparenzinstrumente wie z. B. Qualifikationsrahmen verstärken diesen Trend.

Die Weiterbildung – das gilt insbesondere für die beruflich-betriebliche Weiterbildung – bewegt sich jetzt „wieder in die Richtung ihrer Anfänge, in Richtung auf das informelle Lernen, allerdings jetzt mit hohen reflexiven Anteilen. Es gibt jedoch keine ausschließliche Hinwendung zum informellen Lernen. Wir haben es heute vielmehr mit pluralen Lehr- und Lernformen zu tun.“<sup>6</sup> Die eine Lernform darf daher nicht gegen die andere ausgespielt werden.

Der Hinweis auf die in gleicher Weise hohe Bedeutung von formellen **und** informellen Lernprozessen sowie das zugrunde liegende Bildungsverständnis ist wichtig. Denn verfolgt man die zurzeit breit geführte Diskussion um die Dokumentation und Anerkennung bzw. Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, dann kann man den Eindruck haben, es ginge nur noch um diese Lernform nach dem Motto, „alles informelles Lernen oder was?“

---

<sup>5</sup> Deutscher Ausschuss 1963, S. 20

<sup>6</sup> WITTMER 2006, S. 197

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat vor Jahren die „Erschließung von Warteräumen, Zugabteilungen und Sonderzügen als Lernorte sowie den Ausbau von Lerngelegenheiten bei realen und virtuellen Studienreisen; zusätzlich noch den flexiblen Einsatz von Lernbussen und Technologiebussen, die Einrichtung von Bildungsparks [...] und das Anlegen von Bildungsrouten für Wochenendtouren“ gefordert.<sup>7</sup> Ganz ähnlich lautet auch die EU-Forderung: „Lernzentren sollen geschaffen werden, und zwar dort, wo die Menschen täglich zusammenkommen, z. B. in Kirchen, Parks, Bahnhöfen, Werkskantinen, Freizeitzentren.“<sup>8</sup> Letztlich kann also immer und überall gelernt werden.

EGGER sieht in dieser Idee von Lernwelten, die einem ökonomisch-technologischen Paradigma folgen, die Gefahr des „Entbettens“ von Lernen „aus seinen historisch gewachsenen, interaktiv und biografisch hergestellten Lebenswelten“.<sup>9</sup> Die Entwicklung von Kompetenzen, die für die Teilhabe am Leben einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind, droht hier unterzugehen im Machbarkeits- und Steuerungsdiktat angeleiteter Lernprozesse. „Der unablässige Perfektions- und Anpassungsdrang verdrängt dabei den Eigensinn, die Suchbewegung, die Bereitschaft Fehler zu machen und auch den Kooperationssinn. Ob dies dann allerdings etwas mit Bildung als Subjekt- und Orientierungsleistung zu tun hat, kann weitgehend verneint werden. Wenn es in der Bildungsdiskussion aber auch um den selbstreflexiven Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen des Erkennens in der jeweils konkreten Umgebung geht, dann ist, diesen neoliberalen Trends trotzend, verstärkt danach zu fragen, welche Formen der Aneignung von Welt hier vorherrschen und welche Perspektiven und lebensnahen Reflexions- und Kommunikationsräume den Lernenden zugänglich gemacht werden können.“<sup>10</sup>

Es besteht hier weiterhin die Gefahr, dass die symbolischen Einschreibungen von Bedeutung in materielle Umwelt so behandelt werden, „als seien sie Bestandteile oder Eigenschaften der materiellen Welt und unabhängig von jenen sozialen Prozessen, durch die Sinn und Bedeutung erst generiert und reproduziert worden. Mit diesem ‚Missverständnis‘ verbindet sich eine Form der Verdinglichung, die Gefahr läuft, die Beobachtung mit dem Gegenstand, den Begriff mit dem Ding und semantische Strukturen mit der Realität zu verwechseln.“<sup>11</sup>

Den hier angesprochenen Gefahren kann, so unsere These, allerdings dadurch begegnet werden, dass auf der Folie eines weiten Bildungsverständnisses eine basale Raum-Theorie in der Weiterbildung entwickelt wird, die systemati-

---

<sup>7</sup> DOHMEN 1999, zitiert nach GEIßLER 2003, S. 129

<sup>8</sup> ebd.

<sup>9</sup> EGGER 2008c, S. 22

<sup>10</sup> ebd., S. 23

<sup>11</sup> LOSSAU 2007, S. 67, in Anlehnung an ZIERHOFER 2005, S. 29-36

sche Aussagen verschiedener Disziplinen über Konzeptionen von Räumen bei unterschiedlichen Lernformen enthält. Ein interdisziplinärer Ansatz mit einem weiten Verständnis von Raum ist Voraussetzung dafür, um Lehr- und Lernprozesse mit ihren unterschiedlichen Intentionen und Zweckbestimmungen sowie in ihren vielfältigen sozialen Bezügen und Perspektiven und Formalisierungsgraden transparent und gestaltbar zu machen und damit letztlich auch informellen und selbst gesteuerten Lernprozessen, die ihnen zukommende Bedeutung zu geben.

Voraussetzung für dieses Verständnis ist ein weiter Begriff von (Weiter) Bildung und beruflicher Bildung, die alle erdenklichen Formen des Lernens einbezieht und der „weit über das Verständnis von Bildung als Ausbildung und Erwerb von am Arbeitsmarkt nachgefragten Fertigkeiten und Qualifikationen hinausreicht“.<sup>12</sup>

Zum stetigen Bemühen, „sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“, um die Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen wieder aufzugreifen, bedarf es sowohl definierter Lernräume, an denen in Distanz zu Prozessen des privaten und beruflichen Alltags gelernt werden kann und die die Möglichkeiten zum Reflektieren über Erfahrungen, das Leben und die Welt eröffnen, als auch an Alltagsräumen, die nicht als Lernräume definiert sind, die aber dennoch Impulse für formelle und informelle Lernprozesse bieten.<sup>13</sup>

Ausgehend von einem weiten Bildungsverständnis will der vorliegende Band Impulse für die Entwicklung einer Konvention im Gebrauch des Begriffes Lernraum geben. Dabei wird in der sozialen Situation der „Ur-Raum“ von Lernprozessen gesehen.

## Die soziale Situation als Lernraum

„Lernen als Bio-Grafie“, d. h. als Schreiben bzw. Um-Schreiben unserer Lebensgeschichte<sup>14</sup> durch Aneignung von Wissen und Erfahrungen sowie durch Entwicklung von Verhaltens- und Wertemustern und deren Integration in die Biografie erfolgt überall. Lernen ist somit nicht an einen bestimmten Ort oder an einen besonders gestalteten Raum gebunden. Lern-Raum ist gleichsam die soziale Situation, die sich zwar eines bestimmten materiell-physischen Raumes bedienen kann, die aber nicht auf diesen angewiesen ist.

---

<sup>12</sup> MOSER 2001, S. 9

<sup>13</sup> vgl. u. a. MOSER 2001, S. 9; KNOLL 2001, S. 5

<sup>14</sup> vgl. SCHERMANN 2001

## Soziale Situation

In der Umgangssprache wird mit dem Begriff Situation die augenblickliche Lage, der Zustand von Personen bezeichnet, beispielsweise die Begrüßung einer Person auf der Straße, das Warten im Zimmer eines Arztes. Bei aller Unterschiedlichkeit hinsichtlich des Anlasses und der die jeweilige Situation bedingenden Faktoren bezieht sich der Begriff Situation immer auf soziale Sachverhalte. Er erschließt also Phänomene, „die in Referenz zu menschlichen Handlungs-, Interaktions- und Kognitionsprozessen stehen; es wird unterstellt, daß ‚Situation‘ soziale Wirklichkeit abzubilden vermag“.<sup>15</sup>

Die Situation ist nach K. THOMAS ein Minimum der Einheit menschlicher Existenz. Ohne sie kann sich ein Mensch weder befinden, noch handeln, noch sich orientieren.<sup>16</sup> Wir begegnen Menschen „ausschließlich in Situationen, d. h. in je spezifischen Umweltbezügen. Mit den Menschen und Dingen um uns stehen wir in einem stets veränderlichen Wechselverhältnis: erkennend, bewertend, auswählend, Bedeutung verleihend, handelnd. Die Erklärung menschlichen Handelns und seiner Motivation muß in dieser Umweltbeziehung gesucht werden“.<sup>17</sup> Die Situation bzw. deren Bewältigung ist zugleich Voraussetzung und Ziel menschlichen Handelns und Verhaltens.

Bestimmend für den Situationsbegriff ist damit der Handlungsaspekt. Jedoch anders als im umgangssprachlichen Verständnis, wo oft das passive Moment dominiert (Ereignisse stoßen Personen zu), soll hier das aktive Moment betont werden, das auch und gerade „in der interpretierenden Stellungnahme der handelnden Person zu den Ereignissen und Umständen liegt. Situationen entstehen nicht von selbst, sondern werden durch handelnde Personen geschaffen [...]“.<sup>18</sup>

Eine soziale Situation lässt sich damit als ein eingegrenzter sozialer Prozess beschreiben. Es geht dabei immer um zeitlich begrenzte, Themen bezogene Interaktionen innerhalb eines bestimmten Referenzrahmens.<sup>19</sup>

Zentrale Elemente einer sozialen Situation sind somit die interagierenden Subjekte. Ihr Handlungsprozess wird geprägt durch ihre Handlungsziele, -themen und -methoden sowie durch den Handlungsraum.

---

<sup>15</sup> K.-H. ARNOLD 1981, S. 344

<sup>16</sup> vgl. K. THOMAS 1969, S. 55

<sup>17</sup> SCHIEFELE 1974, S. 21

<sup>18</sup> STAPELFELD / HOPPE 1980, S. 13f

<sup>19</sup> vgl. WITTWER 1985; GEIBLER/WITTWER 1994, S. 17

Eine soziale Situation ist allerdings keine unabhängige Identität, sie ist vielmehr eingebunden in ein ganz bestimmtes gesellschaftliches Handlungsfeld bzw. Referenzrahmen, das bzw. der dem situativen Handeln einen besonderen Sinn gibt.

(Soziale) Räume sind immer subjektbezogen und „konstituieren sich als Ergebnis spezifischer Handlungszusammenhänge, sprich Situationen“.<sup>20</sup>

Dieser situative Bezug von Interaktionen stellt für Mader gleichsam den Fokus der Weiterbildung dar. Zwar versteht er in Anlehnung an die Wissenssoziologie die „Vis-à-vis-Situation“ als Prototyp gesellschaftlichen Handelns, und „Weiterbildung unterscheidet sich so im Ansatz schon nicht von gesellschaftlicher Interaktion überhaupt“.<sup>21</sup> Diese „Vis-à-vis-Situation“ stellt für ihn jedoch nur unmittelbar den Ausgang des Handelns in der Weiterbildung dar. Das Geschehen selbst ist situativ verflochten. „Der ‚Ort‘ (topos), den eine für Weiterbildung relevante Analyse aufschlüsseln soll, muß *k o n k r e t* in des Wortes ursprünglicher Bedeutung sein: zusammengewachsen aus allen die Weiterbildung bestimmenden Daten, Elementen, Faktoren, Bedingungen. [...] Dieser Ort muß *a l l t ä g l i c h* sein. Gegeben ist dieser konkrete und für die Weiterbildung alltägliche Ort in der Situation, in der Erwachsene zusammentreffen, um miteinander zu lernen.“<sup>22</sup> Dieses Zusammentreffen kann auch virtuell sein.

Das pädagogische Potenzial von Handlungssituationen liegt also darin, dass die einzelnen Handlungselemente durch die Akteure des Lehr- und Lernprozesses (Lernender, Weiterbildungner, Weiterbildungsträger) zu didaktischen Elementen des Lehr- und Lernprozesses werden. Bezogen auf unser Thema „Lernraum“ bedeutet das, der Handlungsraum der sozialen Situation wird zum Lernraum. Die soziale Situation ist damit die Grundform des Lernraums.

Auf der Folie der sozialen Situation als Lernsituation gibt es eine Vielzahl und Vielfalt an potenziellen Lernräumen, die sich im Hinblick auf bestimmte Faktoren voneinander unterscheiden können. Solche „Raumfaktoren“ sind beispielsweise:

- „Eigenraum“ – Ein materiell-physischer Raum, der eigens für Weiterbildungszwecke errichtet worden ist.
- „Fremdraum“.- Ebenfalls ein materiell-physischer Raum, der allerdings nicht für Weiterbildungszwecke gebaut worden ist, sondern für die Bereiche von Arbeit und Freizeit, z. B. Werkstätten, Besprechungszimmer, Hotelräume etc., der aber auch als Lernraum genutzt werden kann.

---

<sup>20</sup> RÄTZEL 2005, S. 39

<sup>21</sup> MADER 1975, S. 16

<sup>22</sup> ebd., S. 17

- „Gedachter Raum“ – Er existiert nur in der Vorstellung der Akteure des Lernprozesses.
- „Begrenzter Raum“ – Er zeichnet sich durch individuelle Grenzen aus. Materiell-physische Räume beispielsweise haben in der Regel enge (räumliche) Grenzen, während „gedachte“ bzw. „virtuelle Räume“ nicht an bestimmte Grenzen gebunden sind.
- „Strukturierter Raum“ – Die Struktur wird bestimmt durch die individuelle Aufbau- und Ablauforganisation sowie durch die zeitlichen Vorgaben.
- „Werteraum“ – In jedem sozialen Raum gibt es bestimmte Werte- und Verhaltensmuster, die durch den jeweiligen Referenzrahmen geprägt sind und die von den Akteuren beachtet werden müssen.

Die einzelnen Faktoren können jeweils eine hohe oder niedrige Ausprägung haben.

Im Folgenden sollen vier Lernräume kurz beschrieben und später in gesonderten Kapiteln des Bandes noch näher ausgeführt werden.

## **Materiell-physischer Raum**

Zu den materiell-physischen Räumen in der Weiterbildung zählen sowohl die „Eigenräume“ als auch die „Fremdräume“ (siehe oben). KNOLL unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Räumen im engeren und weiteren Sinne.<sup>23</sup>

Der materiell-physische Raum kann zunächst als bloßer physikalischer Behälter betrachtet werden. In diesem Sinne sind für MÜLLER Bildungsräume als objektive Wirklichkeit zu sehen. Materiell-räumliche Elemente der Umwelt können für die darin lebenden Menschen losgelöste, objektive Tatbestände sein, „die real existieren und das Leben und Erleben dieser Personen beeinflussen“.<sup>24</sup> Die objektive Wirklichkeit von Weiterbildungsräumen manifestiert sich in ihrer jeweiligen physikalischen Repräsentanz und stellt die Außenperspektive dar, die wiederum für die Erwachsenenbildung erst mit Blick auf die Innenperspektive wirksam wird. Die Innenperspektive „meint den Umstand, daß Räume auf die Subjekte in je besonderer Weise wirken und daß sie von den Subjekten je spezifisch wahrgenommen und gedeutet werden“.<sup>25</sup> Bildungsräume sind somit zugleich auch Wahrnehmungs- und Handlungsräume. Sie sind also mehr als nur bloße „Behälter“, sondern immer auch sozialer Raum. In dieser Hinsicht weist jeder Raum „eine

---

<sup>23</sup> vgl. KNOLL 1999

<sup>24</sup> MÜLLER 1991, S. 6

<sup>25</sup> ebd., S. 4

materiell-physische Komponente, ein institutionalisiertes sowie normatives Regulationssystem, Regeln sozialer Interaktions- und Handlungsmuster und ein räumliches Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem“ auf.<sup>26</sup>

## Virtueller Raum

Bei der Bezeichnung „virtuell“ handelt es sich um einen schillernden Begriff. In der Alltagssprache überwiegt die Bedeutung „nicht wirklich“, die auf den Simulationsaspekt abhebt und vor allem künstliche, mittels Software geschaffene Welten bezeichnet. Wird hingegen der Potenzialitätsaspekt angesprochen, dann wird mit „virtuell“ die einer Sache innewohnende Kraft oder Möglichkeit, die noch zu realisieren ist, bezeichnet.<sup>27</sup>

Bezogen auf die berufliche Weiterbildung und die berufliche Bildung sind Lehr- und Lernprozesse gemeint, bei denen die Einheit von Raum und Zeit aufgehoben ist und Lehrende und Lernende per Medien kommunizieren. Diese Form von Lehren und Lernen ist im Grunde alt. Wir kennen sie vom Selbst- und Fernstudium. Sie gewinnt allerdings heute aufgrund der neuen Medien und der damit zunehmenden Möglichkeiten der Wissensaneignung immer mehr an Bedeutung (E-Learning bzw. Blended-Learning). Die didaktische Gestaltung der entsprechenden Lehr- und Lernprozesse folgt den Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik bzw. einer am Subjekt orientierten Didaktik. Dadurch werden selbst gesteuerte und individualisierte Lernprozesse ermöglicht.

Virtueller Raum ist dementsprechend zunächst ein gedachter bzw. ein „nicht wirklicher“ Raum wie eine Webseite, ein Chat-Room, ein virtuelles Klassenzimmer oder das WorldWideWeb, der durch Computertechnologie erzeugt wird. Die Schaffung dieser neuen Räume jenseits der physikalischen Räume<sup>28</sup> erfolgt zwar in materiell-physischen Räumen, die zum Zwecke von Bildung, Arbeit oder Freizeit (Eigen-, Fremdraum) errichtet worden sein können, z. B. EDV-Räume in Bildungseinrichtungen, Internet-Cafés oder Arbeitsräume und mit Hilfe von materieller „Technik“ (Rechner, Eingabegeräte, Lautsprecher, Datenhandschuh etc.), sie selbst sind aber „nicht-wirklich“.

Virtuelle Räume sind an keine materiellen Raumgrenzen gebunden. Sie können sich aber beschränken auf bestimmte Organisationen oder Sprach- und Kulturräume. Strukturen werden oft erst bei der Entwicklung virtueller Räume geschaffen.

---

<sup>26</sup> ECARIUS 1997, S. 39

<sup>27</sup> vgl. WITTHAUS / WITTWER 2000, S. 3

<sup>28</sup> SCHROER 2003

Virtuelle Räume, die Organisationen, Regionen oder Kontinente, d. h. verschiedene Kulturen überspannen, müssen die Werte- und Verhaltensmuster in den einzelnen Organisationen oder Ländern berücksichtigen. Es entwickeln sich zudem eigene Wertemuster und Verhaltensregeln.

## **Erfahrungsraum**

Erfahrungsraum knüpft an das Konzept vom „situativen Raum“ an. Dieser „stellt denjenigen Zustand des Raumes dar, der eine vorgegebene, allgemeine Wirklichkeit auf unsere spezielle Lage hin vermittelt. [...] Raum entsteht nur, wenn wir Situationen bilden. Das geschieht, indem wir das Vorgegebene initiativ in den Griff kriegen, Struktur hinein bekommen, Motivationsketten herstellen und so eine Sinnstruktur erzeugen, die unser eigenes Leben wird“.<sup>29</sup>

Konkret werden unter einem Erfahrungsraum reale Arbeits- und Lernsituationen verstanden, die strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch so angelegt sind, dass dort bei hohen Selbststeuerungsanteilen der Lernenden in einem zeitlich begrenzten Rahmen gezielt Kompetenzen entdeckt und weiter entwickelt sowie neue Fachqualifikationen erworben werden können. Die Lernenden lernen, sich in einem sozialen Raum zu bewegen und diesen Raum zugleich als Lernraum zu nutzen. Der Erfahrungsraum wird hier in seiner soziologischen, psychologischen und pädagogischen Dimension angesprochen.

Erfahrungsräume sind neu und fremd für die Lernenden und stellen somit für diese eine Lernherausforderung dar. Sie können in formalisierte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bzw. Arbeitsprozesse integriert werden, sie können aber auch im sozialen Umfeld eines Lernenden situiert sein.<sup>30</sup>

In der beruflichen Weiterbildung eingesetzt, eröffnen sich den Lernenden in diesen Erfahrungsräumen (neue) berufliche Optionen, indem sie erleben, wo sie überall mit ihren Kompetenzen und Qualifikationen arbeiten können.

Im Hinblick auf die materiell-physische Dimension nutzt Lernen im Erfahrungsraum vor allem fremde, ungewohnte Räume. Es bleibt dabei nicht nur auf den materiellen Raum beschränkt. Die dort vorhandenen Strukturen werden durch die Lernenden bewusst genutzt, möglicherweise verändert bzw. weiterentwickelt. Die Lernenden setzen sich mit den Werte- und Verhaltensmustern auseinander und verarbeiten diese produktiv im Hinblick auf den eigenen Lern- und Arbeitsprozess.

---

<sup>29</sup> BAIER 2000, S. 20

<sup>30</sup> vgl. WITTMER 2003, S. 20

## Kooperationsraum

Der Kooperationsraum verbindet das Konzept des Erfahrungsraums mit sozialen Elementen. Gemeinsame Erfahrungen unterschiedlicher Akteure aus unterschiedlichen Handlungsfeldern werden durch Interaktion und gemeinsame Arbeit an Fragestellungen zur gemeinsamen Problemlösung verwendet. Kooperationen finden typischerweise in Netzwerken oder im Rahmen innovativer Entwicklungsprozesse oder in Modellprojekten statt, in denen im Rahmen von bottom-up-Prozessen die benötigten Problemlösungen nur durch die Kooperation der Akteure und durch gemeinsame Produktion neuen Wissens ermöglicht wird. Hierzu ist eine Offenheit und die Möglichkeit der Selbstorganisation im Rahmen der Kooperationen notwendig: „Gerade bei innovativen Zielsetzungen müssen Spielräume bleiben für Suchbewegungen, Lernprozesse, für das Engagement und den Facettenreichtum des Feldes. Entwicklung lässt sich nicht ‚aus dem Boden stampfen‘, sondern beruht auf vernetzten Gestaltungsprozessen“<sup>31</sup>, d. h. Entwicklung von innovativen Problemlösungen in der Praxis der Weiterbildung und beruflichen Bildung „folgt eigenen Regeln, die auf Kennenlernen, Verlässlichkeiten erproben und gemeinsame Ideen- und Wissensverarbeitung setzt“<sup>32</sup>. Kooperationen entstehen, wachsen und entwickeln sich im Kooperationsprozess weiter, so dass letztlich im Kooperationsraum andere Bedingungen des Lernens, Arbeitens und Interagierens existieren als in anderen sozialen Räumen. Diese Vorteile finden sich nicht nur in unterschiedlichen Typen und Formen von Netzwerken<sup>33</sup>, sondern z. B. auch im lernenden Forschungszusammenhang in Werkstätten<sup>34</sup> bzw. Fokusgruppen oder in Ansätze zum betrieblichen und überbetrieblichen Wissensmanagement.<sup>35</sup>

## Raum als didaktisches Element

Die Einbeziehung des Raumes in die Planung von Weiterbildungsprogrammen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen erfolgt meistens unter organisatorischen Aspekten: Wie können die einzelnen Kurse auf die vorhandenen Räume verteilt werden. Selektionskriterien sind in der Regel die Größe sowie die zeitliche Vakanz des Raumes. Als didaktisches Element des Lehr- und Lernprozesses spielt

---

<sup>31</sup> DIETRICH / SCHEMME 2007, S. 9

<sup>32</sup> GIESECKE / GORECKI 2000, S. 95

<sup>33</sup> Vgl. DIETRICH 2010

<sup>34</sup> LUDWIG 2009

<sup>35</sup> Vgl. exemplarisch PAWLOSKI 1994.

der Raum eine nachgeordnete Rolle. Die Funktion des Raumes beim Lernen muss jedoch bei der didaktischen Planung mit reflektiert werden.<sup>36</sup> MÜLLER plädiert hier, „bei Fragen der ‚angemessenen Raumgestaltung‘ dem Bildungsgedanken, der Intentionalität erwachsenenbildnerischen Handelns zentrale Bedeutung zuzumessen“.<sup>37</sup> Raum ist also ein wesentliches Element des didaktischen Konzepts der Weiterbildungsmaßnahme. Didaktisches Konzept meint hier ein Handlungsmodell, bei dem die didaktischen Elemente (Ziel, Inhalt, Methoden, Medien, Lernraum) in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden.

Es ist somit nicht beliebig, wo gelernt wird. Diese Aussage gilt nicht nur für die formelle, sondern auch für die intentionale informelle Weiterbildung.

Die Einbeziehung des Raumes in den Lehr- und Lernprozess ist eine Aufgabe für alle Akteursgruppen der Weiterbildung: Bildungsträger, Weiterbildner und Lernende. Das gilt insbesondere für die Aus- und Umgestaltung einzelner Räume. Sie stellt allerdings eine Herausforderung dar, da der Raum unter zwei Perspektiven, die subjektiv geprägt sind, zu sehen ist.<sup>38</sup> (Die Differenzierung in Außenperspektive und Innenperspektive wird in der Literatur häufig vorgenommen, z. T. allerdings in unterschiedlicher Bedeutung.<sup>39</sup>) Die Außenperspektive bezieht sich auf die „physikalische Repräsentanz“ des Raumes mit leicht identifizierbaren Merkmalen. Diese Wahrnehmung wird allerdings erst bedeutsam durch die Innenperspektive, d. h. durch den Umstand, „daß Räume auf Subjekte in je besonderer Weise wirken und daß sie von den Subjekten je spezifisch wahrgenommen und gedeutet werden. Nur in dieser Form gewinnen die Räume Bedeutung für Bildungsprozesse, denn es ist für Verhalten und Entwicklung, d. h. Bildung nicht bedeutsam, wie die Umwelt als ‚objektive Realität‘ sein könnte, sondern wie sie wahrgenommen wird“.<sup>40</sup>

Eine möglichst optimale Gestaltung von Räumen in der Weiterbildung ist daher von der Beantwortung folgender Fragen abhängig:

- Wie wirken Räume auf Subjekte?
- Wie richten sie sich vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen im räumlichen Rahmen des Bildungsprozesses ein?
- Wie nehmen sie Räume wahr?
- Wie verarbeiten sie diese erkenntnismäßig und emotional?

---

<sup>36</sup> vgl. FELL 1999

<sup>37</sup> MÜLLER 1991, S. 15

<sup>38</sup> vgl. MÜLLER 1991, S. 3 in Anlehnung an FEND 1977

<sup>39</sup> vgl. zusammenfassend RÄTZEL 2005

<sup>40</sup> MÜLLER 1991, S. 4; vgl. BRONFENBRENNER 1981, S. 20

Diese Herausforderung scheint, wie eine explorative Studie gezeigt hat, noch nicht von allen Weiterbildungsakteuren angenommen zu werden. Raumgestaltungs-kompetenz gehört nicht unbedingt zum professionellen Handlungsreper-toire von Weiterbildnern. Die interdependente Beziehung von Lehr-/Lernprozess und Raum wird praktisch nicht bewusst reflektiert.<sup>41</sup> Unterschiede gibt es aller-dings zwischen Honorar-dozenten und festangestellten Pädagogen. Während ers-tere eher die lernunterstützende Funktion des Raumes reflektieren und diese in die Veranstaltungsplanung bewusst einbeziehen, nehmen letztere die Qualität eines Lernraumes „beinahe gar nicht mehr wahr. Er schwindet als Kontext und wird erst dann wieder als Bedingung für eine effektive Lehr-/Lernarbeit erkannt, wenn er diese spürbar behindert“.<sup>42</sup>

## **Orientierungsfunktion des Raumes**

Diese Idee, die über die bloße Funktion eines Raumes, beispielsweise als Lehr- und Lerngebäude, hinausgeht, ist in der Praxis der Weiterbildung scheinbar nur sehr schwer einzulösen. Dieser Eindruck drängt sich jedenfalls auf, wenn man sich die entsprechenden Häuser bzw. Räume anschaut. Dabei scheint es nicht nur ein architektonisches Problem zu sein, sondern auch ein ökonomisches. Die Weiterbildung ist oft nur „Untermieter“ in Schulen, Mehrzweckbauten, Hotels, Konferenzräumen, Besprechungszimmern etc., wobei die jeweiligen Räume für Lehr- und Lernprozesse oft nicht verändert werden dürfen.

Räume nehmen jedoch Einfluss auf die dort stattfindenden Lehr- und Lern-prozesse, indem sie die Rezeption des Teilnehmers wie auch des Dozenten be-influssen. Sie prägen „den Stil der Einrichtung, das öffentliche Erscheinungs-bild sowie den ‚Geist‘ und die Funktion von Weiterbildung im gesellschaftlichen Zusammenhang. Gebäude und Einrichtung entfalten zweifelsohne stilistisch-pro-grammatische und individuelle Wirkungen und nehmen damit auf soziale und individuelle Empfindlichkeiten und Empfindungen Einfluß“.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> vgl. RÄTZEL 2005, S. 310

<sup>42</sup> RÄTZEL 2005, S. 310

<sup>43</sup> BÖSE 1995, S. 13

### **Wirkung von Räumen auf einen Dozenten**

„Bildungsräume beeindruckten mich... Sie wirken auf mich, jenseits aller Ausstattungsdetails, in ihrer Wahrnehmungsganzheit. Sie erscheinen mir dann z. B. als ‚Löcher‘, ‚Wartesäle‘, als ‚Käfig‘, ‚Gruben‘, ‚Kammern‘, ‚Schachteln‘, ‚Röhren‘, ‚Pferche‘, ‚Salons‘, ‚Studios‘... u. ä. In dieser Ganzheit umschließen sie mich, ziehen mich in ihren Bann oder stoßen mich ab“<sup>44</sup>

In diesen Räumen lässt sich ein modernes Verständnis von Lernen im Sinne von „lebendigem Lernen“ und damit von der Rolle des Lernenden als „autonomer Lerner“ nur schwer bzw. gar nicht realisieren. In einem traditionellen Schulungsraum, Saal oder einem Raum mit fest installierter Sitzordnung wird erwartet, dass doziert bzw. zugehört wird. Sieht man einmal von der Raumstruktur und der Einrichtung ab, so wird es auch unter Orientierungsgesichtspunkten schwierig sein, dort aktive bzw. interaktive Lernformen anzuwenden.

Auf die „Unzulänglichkeit zweckfremder Häuser“ hat schon sehr früh FRANZ PÖGGELER hingewiesen und „zweckgemäßen Eigenraum“ für die Weiterbildung angemahnt. Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind keine Schulen, so die grundlegende Aussage. Sie dienen der Begegnung, dem Gespräch, der individuellen wie der gemeinsamen Beschäftigung und der Entspannung. Sie haben den Status der Teilnehmer als Erwachsene zu respektieren und ihnen Freiraum zu ermöglichen.

Eigene Räume der Weiterbildung demonstrieren die Partnerschaft zwischen „Bildner“ und „Teilnehmer“ und manifestieren die Bedeutung der Weiterbildung im Gesamtbildungssystem.<sup>45</sup>

„Der Bau von Häusern für die Erwachsenenbildung hat einen erheblichen Werbe- und Signaleffekt und ist damit ein Motivations-Instrument.“<sup>46</sup> Sie sind zudem sichtbarer Ausdruck der gesellschaftlichen Wertschätzung der Weiterbildung und der Stellung ihrer Träger im Bildungssystem. Damit erleichtern sie zugleich den Lernenden die Identifikation mit den Trägern „und versetzt sie in die Lage, ihre Ziele nicht nur rational, sondern auch gefühlsmäßig zu tragen“.<sup>47</sup>

Die je spezifischen Merkmale eines Raumes, seine materielle Repräsentanz, wirken jedoch auf die Subjekte in ganz unterschiedlicher Weise ein, indem sie von diesen je spezifisch wahrgenommen und gedeutet werden.<sup>48</sup> Neben dieser individuellen Sicht entwickelt sich jedoch auch z. B. im Rahmen langfristiger

<sup>44</sup> MÜLLER 1991, S. 3

<sup>45</sup> vgl. PÖGGELER 1959, S. 21 f.

<sup>46</sup> Kultusminister des Landes NRW 1972, S. 121

<sup>47</sup> BÖSE 1995, S. 20

<sup>48</sup> vgl. MÜLLER 1991, S. 4

Zusammenarbeit eine kollektive Wahrnehmung des Raums mit der Entwicklung gemeinsamer kollektiver Muster, dem Wunsch nach Gestaltung und ‚in-Besitznahme‘ des Raumes vor dem Hintergrund kollektiver Werte und Normen für die kooperative Raumnutzung.

Raum ist also immer auch „Orientierungsraum“ und stellt somit einen wichtigen Parameter für gelingende Lernprozesse dar. Er erfüllt in zweifacher Weise diese Funktion.

Er gibt den Lehrenden Orientierung, indem er den Handlungsrahmen für die didaktische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen vorgibt (siehe Kasten).

Auch wenn die jeweiligen räumlichen Rahmenbedingungen nicht immer so detailliert wahrgenommen werden wie hier, spätestens werden sie jedoch dann zur Herausforderung, wenn sie das Zusammensein und Lernen beeinträchtigen. Doch dann kann nur noch reagiert werden. Der Raum ist daher „nicht erst aufgrund einer Krise, sondern von vornherein in das pädagogisch-didaktische Handeln einzubeziehen“.<sup>49</sup>

Darüber hinaus signalisiert er den Lernenden wie hier gelernt werden kann. Der Lernraum ist damit zugleich Erfahrungs- und Erlebnisraum.

„Wenn ich in ein mir unbekanntes Bildungshaus komme, führt mich mein erster Weg in den Kursraum. Noch ehe ich mich mit meinen privaten Angelegenheiten eingerichtet habe, muß ich in den Raum, meinen Arbeitsplatz sehen. Der Raum ist vor mir ‚da‘ – unerschütterlich, eine gewordene, gemachte Ordnung. Ich bin seinen Gegebenheiten zwangsweise ausgesetzt und es stellen sich Fragen: Welche Spielregeln gelten in diesem Raum? Inwieweit muß man sich diesen Spielregeln unterwerfen, wenn man den Bildungsprozeß darin einrichtet? Welche didaktischen Ordnungen erzwingt der Raum? Wie wird der Kurs durch den Raum ‚eingrichtet‘?“

Ich durchmesse den Raum zuerst mit den Augen, lasse ihn auf mich wirken. Dann ‚begehe‘ ich ihn. Ich fasse sein Mobiliar an, rücke da und ziehe dort. Ich erlebe den Raum und seine Eigen-Art. Der Raum vermittelt seine Erlebnisqualität, ich mache erste Erfahrungen in und mit dem Raum. Ich will und muß mit dem Raum vertraut werden, soll er mich in meiner Arbeit nicht behindern. Bevor ich mit dem Kurs beginne, müssen seine Eigentümlichkeiten mit meinem Kurskonzept abgeglichen sein. Meine didaktischen Vorentscheidungen sind an dem zu überprüfen, was der Raum an Notwendigkeiten zur Anpassung fördert oder an Möglichkeiten der Veränderung eröffnet. Kurskonzept und Raumkonzept sind zu integrieren“.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> KNOLL 2001, S. 3

<sup>50</sup> MÜLLER 1991, S. 1 f.

## Literatur

- ARNOLD, K.-H. (1981): Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften. Weinheim, Basel
- BÖSE, G. (1995): Bauen und Weiterbildung – Versuch einer Annäherung. In: KNOLL, J.H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung . Köln, S. 12-23
- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart
- DEUTSCHER AUSSCHUß FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1963): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 1. Auflage
- DIETRICH, A. (2010): Netzwerke in der beruflichen Bildung und im lebenslangen Lernen – Systematisierung und Perspektiven von Netzwerkkonzepten, in: BREITNER, M. H. / VOIGTLÄNDER, C./SOHNS, K. (Hrsg.): Perspektiven des Lebenslangen Lernens – Dynamische Bildungsnetzwerke, Geschäftsmodelle, Trends, S. 81-93, Berlin
- DIETRICH, A./SCHEMME, D. (2007): Forschung in Modellversuchen: Die Rolle des BIBB, unveröffentlichtes Arbeitspapier. Bonn
- DOHMEN, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn (BMBF)
- ECARIUS, J. (1997): Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen. In: ECARIUS, J./LÖW, M. (Hrsg.): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen, S. 33-62
- EGGER, R. u. a. (Hrsg.): (2008a): Orte des Lernens. Wiesbaden
- EGGER, R. u. a. (2008b): Einleitung. In: EGGER, R. u. a. (Hrsg.): Orte des Lernens, S. 9-18, Wiesbaden
- EGGER, R. (2008c): Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens. In: EGGER, R. u. a. (Hrsg.): Orte des Lernens. Wiesbaden, S. 21-33
3. EMPFEHLUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ ZUR WEITERBILDUNG (1994). Beschluß der KMK vom 2.12.1994. In: Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. 1/95 (Beilage)
- FAULSTICH, P. (2001): Institutionen. In: ARNOLD, R. / NOLDA, S. / NUISSEL, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 154-156
- FELDEN. H.v. (2008): Zum Lernbegriff in biografietheoretischer Perspektive. IN: EGGER, R. u. a. (Hrsg.): Orte des Lernens, S. 47-58, Wiesbaden 2008
- FELL, M. (1999): Bildungsräume der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, 10. Jg., 4, S. 176-178
- FEND, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim, Basel
- GEIßLER, KH. A. (2003): Alle lernen alles – die Kolonisierung der Lebenswelt durchs Lernen. In: WITTMER, W. / KIRCHHOF, ST. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 127-141

- GEIßLER, KH. A./WITTWER, W. (1994): Aus der Situation lernen. Ein Trainerseminar zur Gestaltung von situationsorientierter Weiterbildung. Teilnehmer-Unterlagen. Bielefeld (Neuauflage)
- KRAUSE, TILLMANN (2009): Über die Ästhetik öffentlicher Räume. <http://www.radio.de/dkultur/sendungen/politischesfeuilleton/957440>, 30.04.2009
- KNOLL, J. (1999): Lernen im geschaffenen Raum. Zum materiellen Verständnis des Begriffes „Lernarchitektur“. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 6. Jg., 4, S. 25-26
- KNOLL, J. (2001): Orte und Räume zum Lernen und Leben. In: Tools. Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 3-6
- KULTUSMINISTER DES LANDES NRW (Hrsg.)(1972): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes NRW, Düsseldorf 1972
- LOSSAU, J. (2006): Raum aus kulturgeographischer Sicht. In: GÜNZEL, ST. (Hrsg.): Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften. Bielefeld, S. 53-68
- LUDWIG, J. (2009): Transfer als Lernprozess -Transferprobleme als Lernprobleme von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen. Vortragsmanuskript zur 2. BIBB-Forschungswerkstatt zum Thema „Transfer“. Bonn . <http://www.bibb.de/de/51331.htm> (12.09.2011)
- MADER, W. (1975): Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: MADER, W./WEYMANN, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- MOSER, M.K.(2001): Einmal Leben und Retour. In: Tools. Heft 2, S. 7-10
- MÜLLER, K. (1991): Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied, S. 1-16
- PAWLOWSKY, P. (1994): Wissensmanagement in der lernenden Organisation. Habilitationsschrift. Paderborn
- PÖGGELER, F. (1959): Neue Häuser der Erwachsenenbildung. Ratingen
- SCHERMANN, N.(2001): Bildung in der Wissensgesellschaft. Das Ich wird zum Ort des Lernens. In: Die Furche, Nr. 18, 3
- RÄTZEL, D. (2005):Erwachsenenbildung und Architektur im Dialog. Ein Beitrag zur dialogorientierten Konzeption von Räumen in der Erwachsenenbildung. Dissertation Leipzig
- SCHIEFELE, H. (1974): Lernmotivation und Motivlernen. München
- SCHRAMMEL, S. (2008): Überlegungen zur räumlichen Analyse. In: EGGER, R. u. a. (Hrsg.): Orte des Lernens, S. 91-99, Wiesbaden
- SCHROER, M. (2003): Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpretation realer und virtueller Räume. In: Sociologia Internationalis. 1, S. 55-78
- STAPELFELD, H. / HOPPE, J.R. (1980): Der Situationsansatz im pädagogischen Alltag. Zur Sensibilisierung für eine verborgene Dimension pädagogischen Handelns. In: Deutsche Jugend, 28. Jg., 1, S. 9-18
- THOMAS, K. (1969): Analyse der Arbeit. Möglichkeiten einer interdisziplinären Erforschung industrialisierter Arbeitsvollzüge. Stuttgart
- WITTWER, W. (1985): Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung