

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 35-36, 2019

Lern- und Bildungsräume

Thema

Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse

Eine philosophische, bildungstheoretische
und erwachsenenbildungspraktische
Betrachtung

Lea Pelosi



Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse

Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung

Lea Pelosi

Pelosi, Lea (2019): Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse. Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

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



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

Kurzzusammenfassung

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

Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse

Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung

Lea Pelosi

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

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

eine entsprechende Bestimmung des Raumbegriffs entwickelt werden.

Das Selbst – eine sozial vermittelte Reflexionsgröße

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

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

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

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

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

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

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

Reflexives Lernen – öffentlich und performativ

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

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

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

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

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

Welche Art von Raumbegriff ergibt sich aus dem Bisherigen?

Der Raum der Reflexion – eine Begriffsbestimmung

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

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

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

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

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

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

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

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

für die handelnde Vergegenwärtigung des Selbstverständnisses in der Reflexion.⁶

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

Der Reflexionsraum als Lernraum – reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

Literatur

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971):** Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (1980):** Le sens pratique. Paris: Les éditions minuit.
- Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandt, Sabina/Bachmann, Gudrun (2014):** Auf dem Weg zum Campus von morgen (Keynote). In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann, S. 15-28.
- Butler, Judith (1990):** Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In: Case, Sue-Ellen (Hrsg.): Performing Feminisms. Feminist Critical Theory and Theatre. Baltimore/London: JHU Press, S. 270-282.
- Butler, Judith (1991):** Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012):** Gender and Education. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-28.
- Derrida, Jacques (2003):** Die Stimme und das Phänomen. Einführung in das Problem des Zeichens in der Phänomenologie Husserls. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2. Online im Internet: <https://ojs4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> [Stand: 2018-05-11].

Lacan, Jacques (1966): Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. In: Ders: Ecrits. Paris: Seuil.

Lefebvre, Henri (2007): The Production of Space. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.

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

Nieke, Wolfgang (2016): Redeweisen über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-74.

Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2016): Räume und Selbstachtung. Acht Thesen und ein Verdacht. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104-115.

Schübler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2.
Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4595/pdf/bf_2008_2_Schuessler_Reflexives_Lernen_Erwachsenenbildung.pdf [Stand: 2018-05-11].

Wittgenstein, Ludwig (1989): Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Werkausgabe Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wittwer, Wolfgang/Dietrich, Andreas (2015): Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, Wolfgang/Dietrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-28.



Foto: K.K.

Lea Pelosi, M.A.

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

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

The Learning Space in the Context of Reflective Learning Processes

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

Abstract

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

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

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

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783748172420

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 35-36, 2019

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)
DIⁱⁿ (FH) Martina Süssmayer (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier, Bureau Cooper

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden einem offenen Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at