

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 35-36, 2019

Lern- und Bildungsräume

Thema

Lernräume in der Erwachsenenbildung.
Aktuelle Literatur und
wissenschaftliche Rezeption

Philipp Assinger



Lernräume in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Literatur und wissenschaftliche Rezeption

Philipp Assinger

Assinger, Philipp (2019): Lernräume in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Literatur und wissenschaftliche Rezeption.

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: Lernraum, Erwachsenenbildung, spatial turn, Forschung, wissenschaftliche Rezeption, Entgrenzung, Systematisierung, Pädagogisierung

Kurzzusammenfassung

Das Thema Lernräume wird in der Erwachsenenbildung vielfältig rezipiert, ist aber theoretisch schwach abgesichert; selbst der Begriff „Lernraum“ wird folglich unterschiedlich verstanden und konzeptionell gefüllt. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick zur aktuellen Literatur und stellt wissenschaftliche Rezeptionsstränge vor. Fraglich bleibt dabei letztlich, wie der Autor ausführt, inwiefern ein breites Verständnis von Raum sowie eine große Themenvielfalt für die wissenschaftliche Debatte hilfreich sind. Auch werden wirkvolle Veränderungsdynamiken von Lernräumen, die die Erwachsenenbildung derzeit bewegen, rezipiert und diskutiert. Fazit des Beitrages: Es scheint eine Art thematische Beliebigkeit zu geben, die es möglich macht, nahezu jede Frage zu Lernen unter dem Aspekt des Raumes bzw. Ortes zu behandeln. (Red.)



Lernräume in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Literatur und wissenschaftliche Rezeption

Philipp Assinger

Raum ist eine zentrale Kategorie pädagogischen Denkens und Handelns. In der Erwachsenenpädagogikforschung ist Raum schon lange „Thema“ (siehe Savel 2012), als historischer Bezugspunkt wird häufig die Veröffentlichung „Neue Häuser für die Erwachsenenbildung“ von Franz Pöggeler aus dem Jahr 1959 genannt (vgl. Kraus et al. 2015, S. 14; Wittwer/Dietrich 2015, S. 24).

Beforscht wird vieles, u.a. die Ausstattung von Lehrräumen, Arbeitsplatzsettings, Lernende Regionen, die biographische Aneignung von (Lern-)Raum/Ort oder digitale Lernwelten. Seit einigen Jahren ist zudem eine stärkere Hinwendung zu Themen der Raumgestaltung zu beobachten, da diese *„ein elementarer Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns in der EB ist“* (Stang et al. 2018, S. 645). Katrin Kraus (2010) zufolge resultiert die besondere Bedeutung von Raum/Ort für die Erwachsenenbildung daraus, dass diese sich *„nicht über einen identitätsstiftenden Ort definiert“* (ebd., S. 46), wie dies bei der Schule oder der Universität der Fall wäre, sondern *„als quasi nomadisierende pädagogische Praxis stets auf verschiedene Räumlichkeiten“* (ebd.) angewiesen ist.

Die wissenschaftliche Rezeption von Lernraum korrespondierte bislang mit thematischen Moden: In den 1990er Jahren wurden informelles Lernen und biographische Aneignung und in den frühen 2000ern institutionelle Kooperationen und Netzwerke als Hintergrundfolie herangezogen. In jüngeren Jahren waren es neo-institutionalistische Ansätze, mit denen das Verhältnis von Struktur und AkteurIn als konstitutives Element von Lernräumen thematisiert

wurde (siehe Tippelt/Reich-Claasen 2010). Die aktuelle Hintergrundfolie bieten Entgrenzungsdynamiken und der sog. „spatial turn“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften, d.h. die Hinwendung zum Sozialen als Kern der Verständnisses von Raum.

In diesem Beitrag werden einige – aus Sicht des Autors – wichtige Aspekte zum Thema Lernraum/Lernort aufgegriffen. Zu Beginn stehen Anmerkungen zu Veröffentlichungen und zur wissenschaftlichen Rezeption sowie zum Desideratum einer Raumtheorie in der Erwachsenenbildung. Anschließend folgt die Darstellung von Beispielen der Entgrenzung und von Ansätzen zur Systematisierung von Lernraum/Lernort.

Veröffentlichungen der letzten zehn Jahre

In den letzten zehn Jahren gab es vielfältige Veröffentlichungen zum Thema Lernraum. Zu finden sind zwei Hefte der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Heft 3, 2015: „Hochschulen als Orte der Erwachsenenbildung“ und Heft 2, 2010: „Lernorte und Lernwege“) sowie die Hefte 1 bis

4 (2012) der „Spurensuche“, der Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, mit dem Titel „Verortung des Lernens. Lernräume der Erwachsenenbildung in Vergangenheit und Gegenwart“. Hinzu kommen Tagungsbände der 25. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem Titel „Räume für Bildung – Räume der Bildung“ (siehe Glaser et al. 2018) oder der 22. Tagung der Gesellschaft für Medien und Wissenschaft mit dem Titel „Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken“ (siehe Rummler 2014). Die Mehrzahl der Publikationen sind HerausgeberInnenwerke. Zu nennen sind hierbei „Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung“ von Rudolf Egger, Regina Mikula, Sol Haring, Andrea Felbinger und Angela Pilch-Ortega (2008), „Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten“ von Peter Faulstich und Mechthild Bayer (2009) sowie die beiden neueren Veröffentlichungen: „Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens“ (siehe Bernhard et al. 2015) und „Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung“ (siehe Wittwer/Diettrich/Walber 2015). Unter den Monographien finden sich „Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik: Eine kritische Analyse“ von Martin Nugel (2014) oder „Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen“ von Richard Stang (2016).

Wissenschaftliche Rezeptionsstränge

Ewelina Mania, Christian Bernhard und Marion Fleige (2015) kommen in ihrer Analyse wissenschaftlicher Rezeptionsstränge zu dem Ergebnis, dass „über Raum, sozialen Raum oder Sozialraum gesprochen [wird]“ (Mania/Bernhard/Fleige 2015, S. 29). Raum wird nicht nur als exklusiv pädagogische Kategorie behandelt, oft wird mit Raum auch ein „Untersuchungsgegenstand, ein Forschungsfeld, ein bildungspolitisches oder pädagogisches Handlungsfeld bzw. ein analytisches Konstrukt gemeint“ (ebd.). Die Vorstellung von Raum kann dabei bezogen sein auf administrative Einheiten, auf physische oder soziale Aspekte oder kann mehrere Dimensionen gleichzeitig umfassen. Mania, Bernhard und Fleige fassen drei Rezeptionsstränge zusammen (vgl. ebd., S. 30-35):

- 1) Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung mit einem territorial-administrativen Raumbegriff: Es geht um die räumliche Verteilung von Angeboten, Lernendenmobilität oder soziales Kapital in Verbindung mit Sozialraum und Stigmatisierung.
- 2) Raum als gemeinsamer Aktions- bzw. Planungsraum mit einem funktionell-relationalen Raumbegriff: Der Fokus liegt auf politischen oder administrativen Zusammenschlüssen, mit dem Ziel einer gemeinsamen Steuerung von Entwicklungen in Ländern, Städten oder Gemeinden.
- 3) Raum als Bildungsort mit einem didaktisch bzw. theorieentwickelnden Raumbegriff: Es geht um den Einfluss von Lernorten auf Angebote und Angebotsstrukturen sowie um Analysen von Architekturen und didaktischen Arrangements.

Die beschriebene Vielfalt erlaubt die Öffnung für und Integration von neuen Themen, was dem Diskurs Dynamik verleiht, erschwert aber auch die Fokussierung eines Diskurses und damit die Theoriebildung.

Pädagogische oder interdisziplinäre Raumtheorie?

Die wissenschaftliche Rezeption von Lernraum/ Lernort scheint sehr eklektisch. Neben der Themenvielfalt führt auch die nicht eindeutige Verwendung der Begriffe „Raum“ und „Ort“ zu Uneinheitlichkeit. Matthias Rohs führt dies auf die schwache theoretische Fundierung der Konzepte und die Entgrenzung des Pädagogischen in der Praxis zurück (vgl. Rohs 2010, S. 34). Ähnlich argumentiert Sabrina Schrammel (2008). Die „mangelnde analytische Schärfe“ (Schrammel 2008, S. 92f.) sieht sie begründet im „pädagogisch ungenügend reflektierten Terminus ‚Raum‘“ (ebd.) sowie im „Fehlen einer konsistenten pädagogischen Theorie des Raumes“ (ebd.).

Während einige ForscherInnen eine genuin pädagogische Raumtheorie fordern, gehen andere davon aus, dass es eines interdisziplinären Zugangs benötigt, um eine Raumtheorie in der Erwachsenenbildung zu erarbeiten. Wolfgang Wittwer und Andreas Diettrich halten dazu fest: „‚Raum‘ zeichnet sich durch einen multidimensionalen Bedeutungsgehalt aus, der durch plurale Konzepte von Raum bestimmt

wird“ (Wittwer/Diettrich 2015, S. 11). Aufgrund dessen können unterschiedliche Disziplinen zur Diskussion um Raum in der Erwachsenenbildung beitragen. Wittwer und Diettrich schlagen vor, eine Raumtheorie zu entwickeln, „die systematische Aussagen verschiedener Disziplinen über Konzeptionen von Räumen bei unterschiedlichen Lernformen enthält“ (ebd., S. 15). Solch eine Raumtheorie müsste ein breites Verständnis von Bildung vorgeben, das über die rein funktionale Bedeutung von Lernen hinausgeht.

Entgrenzungsprozesse und Erwachsenenbildung

Entgrenzung meint das Wegfallen oder die Verschiebung von symbolischen bzw. materiellen Eingrenzungen. Entgrenzungsprozesse sind nicht, wie häufig angenommen, ausschließlich Resultat globaler Entwicklungen der letzten 150 Jahre. Dennoch werden Globalisierung, wirtschaftliche Liberalisierung oder Digitalisierung häufig als Treibmechanismen fortschreitender Entgrenzung von Bildungsthematiken angeführt. Lernende Regionen, lebenslanges oder informelles Lernen zählen diesbezüglich zu den bekanntesten Beispielen. Auch hier gibt es Definitionsschwierigkeiten. „[Der Begriff Entgrenzung] sperrt sich bereits durch das, was er bezeichnen will, gegen seine Definition – seine Eingrenzung“ (Arnold 2012, S. 9). Schon ein schneller Blick zeigt, in welcher vielfältiger Weise Entgrenzungsphänomene rezipiert werden. Zu Kernthematiken gehören Entwicklungen wie jene vom Lehren zum Lernen, von der singulären Institution zu vernetzten Organisationen, von öffentlicher Verantwortung zur freien Hand des Marktes oder von lokalen zu globalen Handlungskontexten. Es scheint, als ob sich „‘Entgrenzung‘ [...] mehr und mehr zu einer Sammelkategorie entwickelt [hat], um die Tendenzen und Erscheinungsformen in der Moderne zu bezeichnen, die vertrautes Terrain verlassen und sich in veränderter Form darstellen“ (ebd.).

Ökonomisierung und Pädagogisierung

Zwei wirkmächtige Entgrenzungsdynamiken sind Ökonomisierung und Pädagogisierung. Erstere verweist auf ein wissenschaftliches Paradigma, in dem Menschen als rationale NutzenmaximiererInnen

verstanden werden, und das sich von ursprünglich ökonomischen Handlungsfeldern in den Bildungsbereich ausgebreitet hat. Resultat dieser Ausbreitung ist die Aufnahme ökonomischer Handlungsmaximen in Bildungsfragen und damit die Anpassung von pädagogischen Konzepten an das ökonomische Paradigma. Pädagogisierung meint umgekehrt die Ausbreitung pädagogischer Prinzipien in Bereiche, in denen diese ursprünglich nicht zur Anwendung kamen. Daraus entstand die Ubiquität einer Lernrhetorik in unterschiedlichsten Bereichen des Berufs- oder Privatlebens wie Unternehmensführung, Gesundheitspolitik, Freizeitgestaltung oder Betreuung von älteren Menschen. Die beiden genannten Entgrenzungsdynamiken sind aufeinander bezogen. Philipp Gonon drückt diesen Bezug folgendermaßen aus: „Wenn nun aktuell die Pädagogik sich einer stärkeren Ökonomisierung ausgesetzt sieht, so kann man diese Klage einerseits als existentielle Herausforderung deuten, andererseits aber auch als Anzeichen dafür werten, durch erhöhte Moralisierung erneut pädagogische Legitimität und expansive Pädagogisierung in Gang zu setzen“ (Gonon in Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 27).

Die Pädagogik ist von der Entgrenzung der Ökonomie betroffen und muss sich dieser anpassen, wodurch sie Handlungsfreiheit verliert. Wir finden zunehmend „Stätten der warenförmigen Zurichtung von Wissen [...] [ausgerichtet] auf die Verhandlungsspielräume der Ökonomie“ (Egger 2008, S. 22). Gleichzeitig hat Pädagogisierung dazu beigetragen, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und neue Handlungsfelder zu schaffen. „Alles ist irgendwie ein ‚Lernort‘ – im lebenslangen Lernen wird immer und überall gelernt“ (Nuissl 2006, S. 29). Neue Lernorte werden entdeckt und mit dem Etikett informelles Lernen versehen; ehemals informelle Lernorte werden formalisiert und durch eine Zertifizierungslogik augenscheinlich aufgewertet. Der „Omnibus“ Lernort – wie ihn Ekkehard Nuissl bezeichnet – „ist symptomatisch für die Ausdehnung der pädagogischen Diskussion auf das informelle, selbstgesteuerte Lernen, das Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld“ (ebd.).

Vertikale und horizontale Entgrenzung

Joachim Knoll (2015) spricht von vertikaler und horizontaler Entgrenzung. Die primären Bezugspunkte

von Erwachsenenbildung waren lange Zeit die trügerschaftliche Anbindung und die thematische Expertise der Institution. Beide Bezugspunkte waren verknüpft mit einem relativ klar eingegrenzten Begriff von Erwachsenenbildung, der – mehr oder weniger – non-formale Kurs- oder Seminarangebote mit allgemeinbildender oder kulturell-gesellschaftlicher Orientierung umfasste. Durch vertikale Entgrenzung – vertikale Entgrenzung bezieht sich auf den institutionellen und organisatorischen Rahmen von Lernangeboten – hat sich insbesondere das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung erweitert. Mittlerweile umfassen ihre Tätigkeiten u.a. auch Bildungs- und Berufsberatung, Organisationsentwicklung, Projektdurchführung oder Validierung und Anerkennung von Kompetenzen.

Horizontale Entgrenzung bezieht sich auf die Angebote und die Inhalte. Damit intendiert ist die Vermehrung von Themen und Angeboten durch Teilung, durch Bildung von Subthemen oder durch Übernahme von Produktideen. Insgesamt gilt, was Josef Schrader (2011) für Deutschland festgestellt hat, wohl auch für Österreich: Seit den 1980er Jahren wurden die Angebote alltäglicher, was Zeiten und Themen betrifft, daher auch realistischer, was die direkte Verwertbarkeit betrifft. Ferner wurden Angebote unsozialer und unpolitischer durch die Abkehr von traditionellen Zielgruppen, damit aber auch inklusiver, weil neue Zielgruppen angesprochen werden (vgl. Schrader 2011, S. 260).

Ekkehard Nussl (2006) sieht diesbezüglich eine Entwicklung weg von angebotsorientierten Lernorten hin zu einer lernerInnenorientierten Lernortpluralität (vgl. Nussl 2006, S. 31). Er gibt aber zu bedenken: „So positiv die Entwicklung von Lernorten und einer Lernortpluralität ist, so gefährlich ist der Gedanke, dadurch ließen sich Mängel und Defizite der didaktischen Struktur in Bildungseinrichtungen substituieren“ (ebd.).

Der spatial turn und die Systematisierung von Lernraum/Lernort

Der sog. „spatial turn“ verweist auf eine Neuorientierung des sozial- und geisteswissenschaftlichen Verständnisses von Raum. Die sozialen und symbolischen Anteile der Raumwahrnehmung rückten

damit ins Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Seither wird Raum im pädagogischen Diskurs nicht mehr nur als materiell und architektonisch definierte Räumlichkeit verstanden, sondern als vielfältige sozial und symbolisch vermittelte Kontexte pädagogischen Lehr- und selbstgesteuerten Lernhandelns. In diesem Sinne bezeichnen Wittwer und Diettrich die „soziale Situation“ als „Ur-Raum“ (ebd. 2015, S. 15). Neben der sozialen Situation als Lernraum bestimmen die beiden vier weitere Lernräume: den materiell-physischen, den virtuellen, den Erfahrungsraum und den Kooperationsraum. Sie weisen ausdrücklich auf die Orientierungsfunktion von Raum hin. Lehrende erhalten Orientierung, „indem [Raum] den Handlungsrahmen für die didaktische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen vorgibt“ (ebd., S. 25), während Lernende Orientierung erhalten, da Raum „signalisiert [...] wie hier gelernt werden kann. Der Lernraum ist damit zugleich Erfahrungs- und Erlebnisraum“ (ebd.).

Lernorte als temporäre Konstellationen

Die Systematisierung von Kraus (2015) stützt sich u.a. auf Ergebnisse der Studie „Wo lernen Erwachsene?“, bei der 49 Personen zu Lernerlebnissen und den damit verbundenen Orten befragt wurden. Es zeigte sich, dass Lernorte wesentlich durch die zeitliche Komponente und durch die Intention der Lehrenden bzw. Lernenden bedingt sind. Kraus spricht daher von Lernorten als temporäre Konstellationen und definiert wie folgt: „Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist. Die zeitliche Dimension hat sich als wichtiger Aspekt im Verständnis von Lernorten erwiesen. Es geht nicht darum, zu klären, ob ein Ort ein Lernort ist oder nicht, es geht vielmehr darum, festzustellen, unter welchen Bedingungen ein Ort (temporär) zu einem Lernort wird“ (ebd., S. 49).

Die Analyse von 82 genannten Lernorten ergab eine systematische Dreiteilung in pädagogisch gestaltete, selbstgestaltete und zufällige Lernorte. Ausschlaggebend für die Konstituierung der Lernorte ist laut Kraus die Passung des Bedingungsgefüges, bestehend aus Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre

und Ko-Präsenz, für die lernende Person. Pädagogisch gestaltete Lernorte sind demnach Orte, an denen das Bedingungsgefüge von Fachpersonen „soweit wie möglich auf Dauer zu stellen und von der Zufälligkeit des Einzelfalls zu verallgemeinern [ist]“ (ebd., S. 50). Bei selbstgestalteten Lernorten wird das Bedingungsgefüge von den Lernenden gestaltet, wiederum in einer Weise, die eine optimale Aneignung des Inhalts ermöglicht. Zufällige Lernorte sind jene Orte, an denen sich die Passung von Bedingungsgefüge, Person und Gegenstand zufällig ergibt. Weder eine Fachperson noch die lernende Person selbst wirken intentional gestaltend auf das Bedingungsgefüge, d.h. auf die Konstituierung des Lernortes ein.

Funktionale, extensionale und intentionale Lernräume

Für Martin Nugel (2016) ist die Konstitution von Bildungsräumen eine „*nicht hintergehbare Bedingung der Subjektwerdung (Individuation) in modernen Gesellschaften*“ (ebd., S. 13) und untrennbar verbunden mit der „*gelingenden Weitergabe kulturellen Wissens (Tradierung)*“ (ebd.). Den Einsatz pädagogischer Mittel als Kriterium verwendend, unterteilt er in funktionale, extensionale und intentionale Lernräume. Funktional sind Lernräume dann, wenn sie Kontexte herstellen, in denen während der Ausübung einer Tätigkeit indirekt und beiläufig gelernt wird. Der Einsatz pädagogischer Mittel ist indirekt und unabsichtlich. Dies ist laut Nugel der Fall beim Ausüben beruflicher, politischer Tätigkeiten oder auch im virtuellen Raum. Ein extensionaler Lernraum ist dagegen einer, in dem zwar indirekt gelernt wird, der aber bewusst und gezielt als pädagogischer Raum gestaltet wird, wie eine Bibliothek oder ein Museum. Intentionale Bildungsräume sind dann jene Räume, die „*ein spezifisches didaktisches, baulich-architektonisches und/oder sozialräumliches Arrangement*“ (ebd.) aufweisen und daher planmäßig die Rahmung und Strukturierung von pädagogischen Handlungen und Lernprozessen

vorgeben. Der Einsatz pädagogischer Mittel ist direkt und absichtsvoll.

Resümee und Ausblick: Der Fokus auf traditionelle Bildungssettings ist wünschenswert

Im Zentrum dieses Beitrags stand der wissenschaftliche Diskurs zum Thema Lernräume/Lernorte. Aufgrund der thematischen Breite des Diskurses war die Auswahl der Thematiken selektiv. Wichtige Themen wie Lernwelten, Lernen am Arbeitsplatz oder informelles Lernen konnten leider nicht aufgegriffen werden. Was dennoch zusammenfassend gesagt werden kann, ist, dass es eine Art thematische Beliebigkeit zu geben scheint, die es möglich macht, nahezu jede Frage zu Lernen unter dem Aspekt des Raumes bzw. Ortes zu behandeln. Das soziale und intentionale Element pädagogischen Handelns als Kern des Raumverständnisses in der Erwachsenenbildung fungiert hier als Referenzpunkt vieler Themen.

Für Forschungsarbeiten wäre es wünschenswert, Orte außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen in ihrer Eigenlogik zu erfassen und nicht einer pädagogischen Logik zu unterwerfen oder einer künstlichen Formalisierung zuzuführen. Wichtig wäre es, traditionelle Bildungseinrichtungen hinsichtlich ihres Potenzials für didaktisch-methodische Ansätze zu befragen (vgl. Nussli 2006, S. 31), die eine den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen adäquate Lehr- und Lernsituation ermöglichen würden und den Lernenden dabei helfen, „*zu halbwegs kompetenten Interpreten und Handelnden in ihrer ideellen und materiellen Wirklichkeit [zu] werden*“ (Egger 2008, S. 31).

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Literatur

- Arnold, Rolf (2012):** Vorbemerkungen. In: Ders. (Hrsg.): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016):** Einführung in die Berufspädagogik. 2., überarb. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015):** Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.) (2008):** Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egger, Rudolf (2008):** Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-34.
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2009):** Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA Verlag.
- Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.) (2018):** Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Knoll, Joachim (2015):** Horizontal and vertical derestriktion of „adult education“ – the historical German example and the contemporary view of education policy. In: Gartenschläger, Uwe/Hirsch, Esther (Hrsg.): Adult education in an interconnected world. o. O.: DVV International, S. 77-86.
- Kraus, Katrin (2010):** Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2), S. 46-55.
- Kraus, Katrin (2015):** Ortes des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 41-54.
- Kraus, Katrin/Stang, Richard/Schreiber-Barsch, Silke/Bernhard, Christian (2015):** Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 11-28.
- Mania, Ewelina/Bernhard, Christian/Fleige, Marion (2015):** Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 29-39.
- Nugel, Martin (2014):** Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik: Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer.
- Nugel, Martin (2016):** Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19 (1), S. 9-29.
- Nuissl, Ekkehard (2006):** Der Omnibus muss Spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (4), S. 29-31. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/nuissl0604.pdf> [Stand: 2018-10-10].
- Rohs, Matthias (2010):** Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2), S. 34-45.
- Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014):** Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann.
- Savel, Daniela (2012):** Lernraumgestaltung als Thema der Erwachsenenbildung. Ein Literaturbericht. In: Spurensuche 20./21. (1-4), S. 3-13.
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrammel, Sabrina (2008):** Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-100.
- Stang, Richard (2016):** Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin: De Gruyter.

Stang, Richard/Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch-Silke (2018): Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 643-658.

Tippelt, Rudolf/Reich-Claasen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2), S. 11-21.

Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas (2015): Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-30.

Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.



Foto: K. K.

Dr. Philipp Assinger

philipp.assinger@uni-graz.at
http://uni-graz.at
+43 (0) 316 380-8031

Philipp Assinger ist Universitätsassistent am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lernen im Kontext globalen Wandels, Geschichte und Politik allgemeiner und beruflicher Bildung, zwischenstaatliche Organisationen sowie Steuerung und Organisation von Erwachsenen- und Weiterbildung.

Learning Spaces in Adult Education. Current literature and academic reception

Abstract

The topic of learning spaces has been received in a variety of ways in adult education and yet is weakly anchored in theory; even the term “learning space” is understood in different ways and stuffed with different concepts. This article provides an overview of the current body of literature and presents the diverse ways in which it has been received academically. It remains to be seen, the author explains, to what extent a broad understanding of space and a great variety of topics is useful in academic debate. Also received and discussed are effective changes in the dynamics of learning spaces, which are currently in vogue in adult education. The article concludes that there appears to be a kind of arbitrariness in topics that makes it possible to deal with nearly any question about learning from the perspective of space or place. (Ed.)

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 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