

Katrin Kraus

Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung

Zur Empirie pädagogischer Räume

Lernorte werden im vorliegenden Beitrag als Angebot zur Aneignung eines Ortes unter einer pädagogischen Prämisse verstanden. Grundlage hierfür ist der theoretische Ansatz des sozialen Raums, der im Beitrag zunächst als pädagogischer Raum spezifiziert wird. Konstitutive Elemente des pädagogischen Raums sind Lehrende, Lernende, soziale Objekte, Wissen(srepräsentationen) und pädagogische Medien. Der Umgang mit diesen Elementen durch die Beteiligten wird als Aneignung des Lernortes interpretiert und im empirischen Teil anhand von videografierten Sprachkursen einer Volkshochschule analysiert. In Bezug auf die Präparation von Objekten und Medien, die Übergangsphase und die Konstitution einer pädagogischen Zone werden raumaneignende Praktiken dargestellt.

Die Thematik „Lernorte“ hat in der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung, denn dieser Bildungsbereich ist nicht über einen identitätsstiftenden Ort definiert, sondern musste sich als quasi nomadisierende pädagogische Praxis stets auf verschiedene Räumlichkeiten einlassen. Diese „baulich-räumliche Ortlosigkeit“ (Seitter 2007, S. 149) hat zu einer besonderen Aufmerksamkeit für den Einfluss räumlicher Gegebenheiten auf pädagogisches Handeln geführt (vgl. z.B. Faulstich/Bayer 2009; Nuissl 1992, 1999 und 2006; Seitter 2007). Der Aspekt des sozialen Raums war aber bislang nur selten Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen zur Erwachsenenbildung (vgl. z.B. Nolda 2006). Davon ausgehend beschäftigt sich der folgende Beitrag mit der Frage, wie an Lernorten in der Erwachsenenbildung pädagogische Räume entstehen.

Lernorte sind pädagogisch definierte und ausgestattete Orte. Sie „sind Umgebungen, die Erwachsene zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen“ (Siebert 2006, S. 21), zugleich sind sie aber auch „Lehrorte“ (Nuissl 2006, S. 3). Für Lernende und Lehrende stellen sie somit ein Angebot zur Aneignung des jeweiligen Ortes unter einer pädagogischen Prämisse dar. Erst im Prozess der Aneignung von Lernorten durch die Akteure entstehen *pädagogische Räume* als soziale Räume der Vermittlung und Aneignung von Wissen. Mit dieser Akzentverschiebung auf den pädagogischen Raum wird die Lernortthematik über das Handeln und die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erschlossen. Davon ausgehend stellt sich die Frage, durch welche Handlungen und Interaktionen die Aneignung eines Lernortes konkret erfolgt.

Welche raumaneignenden Praktiken lassen sich bei Lehrenden und Lernenden identifizieren? Auf diese Fragen wird im empirischen Teil des Beitrags eine Antwort gesucht, indem drei Kurse in Volkshochschulen (VHS) unter der Perspektive raumaneignender Praktiken analysiert werden. Die Lernortthematik kann so über die Fragen nach erwachsenengerechter Gestaltung und dem Einfluss der räumlichen Umgebung auf das Lernen hinaus zum Anknüpfungspunkt für Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung werden.

1. Aneignung von Wissen – Aneignung von Lernorten

„Wissen“ wird im Folgenden als Chiffre für das verstanden, was die Kursleitenden „den Teilnehmenden vermitteln möchten“ (Hof 2001, S. 24) und worauf sich die Aneignungsbemühungen der Teilnehmenden richten. Der Begriff der Aneignung nimmt in der Erwachsenenbildung in Bezug auf Wissen spätestens seit den 1990er Jahren eine zentrale Position ein. In konstruktivistischer Sicht steht er im Zusammenhang mit der gezielten Ermöglichung dieser Prozesse (vgl. Arnold/Schüßler 2003; Arnold/Gómez Tutor 2007) und in subjektorientierter respektive systemtheoretischer Sicht ist er eng mit dem Pendant der Vermittlung verbunden (vgl. Kade 1993; 1997). Im Zentrum steht das „durch Selbständigkeit und Selbstorganisation ausgezeichnete Aneignungshandeln von Erwachsenen“ (Kade 2010, S. 18), woraus die „Begründung der individuellen Aneignungspraxis als eines eigenständigen theoretischen Bezugspunktes“ (ebd.) der Erwachsenenbildung folgt. Generell betont der Aneignungsbegriff eine von den Teilnehmenden ausgehende und durch die Lehrenden nur bedingt beeinflussbare Selbsttätigkeit und Eigensinnlichkeit beim Wissenserwerb in (erwachsenen)pädagogischen Settings.

Das im vorliegenden Beitrag verwendete Verständnis vom Lernort als einem Aneignungsangebot schließt an die Denkfigur der eigenlogischen Aneignung im pädagogischen Prozess an, indem es einen explizit als Lernort definierten und inszenierten Ort als Angebot zur Aneignung dieses Ortes unter der pädagogischen Prämisse der Vermittlung und Aneignung von Wissen versteht. Der Aneignungsprozess vollzieht sich im Umgang der Lehrenden und Lernenden mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums, wie sie in den folgenden Abschnitten in Anlehnung an den sozialen Raum spezifiziert werden.

Das in der Definition und Inszenierung eines Lernortes liegende Angebot zur Raumaneignung strukturiert die subjektive Aneignung in einer bestimmten Weise vor und macht damit die Aneignung unter einer pädagogischen Prämisse wahrscheinlicher als andere Formen. Die Aneignungsleistung bleibt aber die subjektive Leistung der Akteure am jeweiligen Lernort. Die Lehrenden machen sich in ihrer je eigenen Weise einen Ort als Ort der Vermittlung zu eigen. Die Teilnehmenden eignen sich den entsprechenden Ort als Ort des Lernens an, d.h. als Ort der Aneignung von Wissen, sowie anderer, damit in Zusammenhang stehender Sinnbezüge wie dem sozialen Austausch.

Auf der Seite der Lernenden ist die Aneignungsleistung damit in doppelter Weise bestimmt, nämlich als Aneignung von Lernort und Wissen. Die Aneignungsleistung der Lehrenden erfolgt als Aneignung des Lernortes im Prozess der Vermittlung von Wissen, wodurch auch die Eigenständigkeit der Lehrenden gegenüber der pädagogisch inszenierten Umgebung betont wird.

2. Der Raum als soziales Phänomen

Die Verbindung des pädagogischen Aneignungsgedankens mit dem Lernort als Angebot zur pädagogischen Rauman eignung basiert auf der bereits von Bollnow formulierten Erkenntnis, dass „der Raum nicht unabhängig vom Menschen einfach da ist“ (Bollnow 1963/2004, S. 23). Er entsteht in der Wahrnehmung und im Handeln von Menschen. Dieser Grundgedanke liegt auch der Theorie sozialer Räume zugrunde, die den Prozess der Konstitution von Räumen ins Zentrum stellt (vgl. Löw 2001).¹ Räume sind somit keine Kulisse für menschliches Handeln, sondern vielmehr soziale Phänomene und entstehen als solche in der Wahrnehmung und im Handeln von Menschen. Räume entstehen aber nicht nur im Handeln, sie beeinflussen auch das Handeln (vgl. ebd.). Oder anders und mit Bezug zur Pädagogik formuliert: „Es gibt eine Wechselbeziehung zwischen dem Lernen und dem Lehren und dem Raum, in dem es stattfindet“ (Nuissl 1992, S. 3).

Die Vorstellung vom Raum als soziales Phänomen konkretisiert Löw folgendermaßen: „Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271). Soziale Güter sind materielle Güter, die immer auch eine symbolische Dimension haben (vgl. ebd., S. 153ff.). Damit stellen *Lebewesen* und *soziale Güter* die beiden zentralen Elemente des sozialen Raums dar. Sie sind im Raum positioniert, werden als Teile eines Ganzen wahrgenommen und sind in ein Gefüge wechselseitig aufeinander bezogener Positionierungsprozesse eingebunden. Rauman eignende Praktiken können damit grundlegend als Umgang (Wahrnehmung und Positionierung) mit den beiden Elementen Lebewesen und soziale Güter verstanden werden.

Versteht man den Raum als soziales Phänomen, dann lassen sich bei den Konstitutionsbedingungen drei Dimensionen unterscheiden: eine symbolisch-institutionelle, eine materiell-infrastrukturelle und eine sozial-interaktive (vgl. Kraus 2008, S. 117; Löw 2001, S. 15). Im Fall der Lernorte in der Erwachsenenbildung wird die *symbolisch-institutionelle Dimension* durch das Setting vorgegeben: Mit der Definition von Lernorten geht eine gesellschaftlich gefestigte Erwartung an das Geschehen und Verhalten an diesen Orten einher, die sich aus der Tradition des Bildungsbereichs, des

1 Das Denken des Raums als eine soziale Kategorie wird in den Kultur- und Sozialwissenschaften als „spatial turn“ (vgl. Döring/Thielmann 2008) diskutiert und mittlerweile auch in der Erziehungswissenschaft in größerem Umfang rezipiert (vgl. z.B. Böhme 2009; Ecarius/Löw 1997; Jelic/Kemnitz 2003).

Trägers und Anbieters speist. Die *materiell-infrastrukturelle Dimension* bezieht sich auf die konkrete Ausstattung in Hinblick auf Gebäude, Mobiliar und Medien, die einen konkreten Lernort kennzeichnen und als solchen markieren. Nach Nolda (vgl. 2006) äußert sich hierin auch immer eine pädagogische Vision, d.h. eine in die Infrastruktur eingelassene – sozusagen materialisierte – Vorstellung von guter Pädagogik. Die *sozial-interaktive Dimension* sind schließlich die raumaneignenden Praktiken der Beteiligten am jeweiligen Lernort.

Die Definition und Inszenierung eines Ortes als Lernort leistet somit einen spezifischen Beitrag zur Konstitution pädagogischer Räume, der primär der symbolisch-institutionellen sowie der materiell-infrastrukturellen Dimension zuzuordnen ist. Die Definition von Lernorten trägt durch das darin liegende spezifische Aneignungsangebot zur Entstehung pädagogischer Räume bei, führt aber nicht automatisch dazu, dass der so definierte Ort auch unter einer pädagogischen Prämisse angeeignet wird. Darüber hinaus kann eine individuelle Aneignung von Orten als pädagogische Räume prinzipiell sowohl an definierten Lernorten als auch abseits von diesen stattfinden.

3. Der soziale Raum als pädagogischer Raum

Wenn man davon ausgeht, dass pädagogische Räume soziale Räume sind, dann bedeutet das im Umkehrschluss, dass soziale Räume eine pädagogische Ausprägung annehmen können, und es stellt sich die Frage, was das Spezifische pädagogischer Räume ausmacht und sie von anderen Ausprägungen sozialer Räume unterscheidet. *Soziale Objekte* und Lebewesen sind die zentralen Elemente des sozialen Raums, wobei man die letzteren für pädagogische Räume als *Lehrende* und *Lernende* konkretisieren kann. Bei pädagogischen Räumen erweitern sich die konstitutiven Elemente um spezifisch pädagogische Elemente. Hier ist zum einen das *Wissen* relevant, denn die Vermittlung und Aneignung von Wissen kann als Kern der Lehr-Lern-Situation angesehen werden (vgl. Dinkelaker 2008; Hof 2001; Kade/Seitter 2007). Da sich die Vermittlungs- und Aneignungsbemühungen auf das Wissen beziehen, muss es im Kurs in irgendeiner Art präsent gehalten werden. Das an sich immaterielle Wissen ist in der pädagogischen Situation somit in bestimmter Weise repräsentiert und damit verortbar, z.B. bei Dozierenden, Teilnehmenden, in Unterlagen oder Projektionen. Zum anderen sind pädagogische *Medien* ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Situation, z.B. Wandtafeln oder Beamer. Beim pädagogischen Raum der Vermittlung und Aneignung von Wissen als einer spezifischen Variante des sozialen Raums können somit als *konstitutive Elemente* genannt werden: Lehrende, Lernende, soziale Objekte, Wissen(srepräsentationen) und pädagogische Medien.

Auf der Grundlage der Bestimmung der konstitutiven Elemente pädagogischer Räume kann die Aneignung eines definierten und gestalteten Lernortes für die empirische Untersuchung somit als eine der Praktiken der Akteure im Umgang mit diesen Elementen operationalisiert werden. Mittels dieser Praktiken gehen die Individuen

mit dem Angebot um, das in der Definition und Inszenierung eines Ortes als Lernort liegt. Insofern die Akteure auf dieses Angebot eingehen, eignen sie sich den jeweiligen Lernort an.² Im Prozess der Rauman eignung gehen sie mit den am Lernort vorhandenen Elementen des pädagogischen Raums um, nehmen sie wahr, verhalten sich dazu und bringen sich selbst in diesen sozialen Raum ein. Im Zusammenspiel der Aneignung eines offerierten Lernortes durch die Lehrenden und Lernenden entsteht ein pädagogischer Raum, in dem wissensbezogene Vermittlungs- und Aneignungsprozesse stattfinden. Mit dem Ansatzpunkt „pädagogischer Raum“ wird im folgenden empirischen Teil die soziale Dimension des Raums zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit Lernorten in der Erwachsenenbildung gemacht. Im Zentrum der Beobachtung steht die Frage: Wie gehen die Beteiligten konkret mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums um und welche raumaneignenden Praktiken zeigen sich darin?

4. Raumaneignende Praktiken an Lernorten in der Erwachsenenbildung³

Im Folgenden werden Eingangssequenzen aus drei Sprachkursen einer VHS analysiert. Die Analyse erfolgt mittels erziehungswissenschaftlicher Videografie, die Videos „zur Untersuchung der Interaktion abgebildeter Personen“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 11) einsetzt, um „die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Lehr-Lern-Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren“ (ebd.). Videografische Analysen ermöglichen es, das Interaktionsgeschehen zu fokussieren, „wie es sich sicht- und hörbar ereignet und (zu) versuchen, darin Handlungs- oder Interaktionsmuster und den ihnen zugrunde liegenden Sinn zu rekonstruieren“ (ebd.). Dieses Potenzial erziehungswissenschaftlicher Videografie macht sich die vorliegende Untersuchung zunutze und fokussiert die Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens auf raumaneignende Praktiken der Beteiligten. Raumaneignende Praktiken sind im vorhergehenden Abschnitt definiert worden als Umgang der Lehrenden und Lernenden mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums. Akteure sind je eine Kursleitung (KL) (Akronym wird im Folgenden auch im Plural gebraucht) pro Kurs sowie zwischen sieben und 14 Teilnehmende (TN) beiderlei Geschlechts.

2. Aufgrund der „Freiwilligkeit der Teilnahme“ in der Erwachsenenbildung kann man bei den Teilnehmenden eine prinzipielle Bereitschaft zur Aneignung des entsprechenden Lernortes annehmen, auch wenn es hier keinen „Kurzschluss“ von Lernortangebot und individueller Aneignung gibt, sondern durchaus Elemente abgelehnt oder in anderer Weise rezipiert werden können.

3. Dieser Abschnitt steht als Vorstudie im Kontext eines umfangreicheren Projekts. Die verwendeten Videoschnitte wurden ursprünglich im Rahmen des Projekts „Bild und Wort. Erziehungswissenschaftliche Videografie, Kurs- und Interaktionsforschung“, das an den Universitäten Dortmund und Frankfurt am Main unter der Leitung von Jochen Kade und Sigrid Nolda durchgeführt wird (URL: www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/biwo.html), erhoben und zur Verfügung gestellt. Für diese Unterstützung bedanke ich mich sehr herzlich!

Analysiert werden jeweils die ersten 25 Minuten jedes Videos, wobei die Aufnahme bereits vor dem eigentlichen Beginn des Unterrichts einsetzt. Die Eingangssequenz hat eine besondere Bedeutung, da die Personen mit Betreten des Zimmers unmittelbar mit dem pädagogischen Aneignungsangebot konfrontiert sind und sich dazu verhalten müssen. Mit jeder/jedem neu ankommenden TN muss dieser Prozess zudem neu austariert werden, weil sich die vorhandenen Elemente zur Konstitution des pädagogischen Raums erweitern. Die Kurse finden in Schulzimmern sowie in einem VHS-eigenen Kursraum statt. Rekonstruiert werden die Umgangsweisen der Akteure mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums (Lehrende, Lernende, soziale Güter, Wissen(srepräsentationen), pädagogische Medien). Die Analyse fokussiert somit auf die sozial-interaktive Dimension des Raums und zielt auf explorative Erkenntnis zur Empirie pädagogischer Räume.

Für die Analyse wurden die Daten zunächst über ein Beobachtungsprotokoll aufbereitet. Diesem liegt eine fünfspaltige Struktur zugrunde, bei der jedem konstitutiven Element eine Spalte zugeordnet ist. Unter Angabe der handelnden Person werden die einzelne Akte im Umgang mit den Elementen in der entsprechenden Spalte notiert. Im nächsten Schritt werden die Akte im Rahmen einer auf die Relation von Akteuren und konstitutiven Elementen bezogenen Konstellationsanalyse nach Sinnzusammenhängen zusammengefasst.⁴ So können ähnliche Handlungen der gleichen Akteure oder komplementäre Handlungen identifiziert werden. Diese Bündelungen bildeten wiederum die Grundlage für die Beschreibung von raumaneignenden Praktiken, wie sie im Folgenden vorgestellt werden.⁵

Die Präparation von sozialen Gütern und Medien

Auffällig ist insbesondere in einem Kurs die Vorbereitung der Medien auf ihren Einsatz: Die Wandtafel wird gewischt, der Overhead-Projektor platziert und ausprobiert, der Kassettenrekorder angeschlossen. In diesem Kurs bringt sich zudem ein TN in diese vorbereitenden Handlungen der KL ein, indem er entweder tatkräftig hilft oder kommentiert. Ansonsten ist er im weiteren Verlauf eher zurückhaltend. Er scheint die KL bei ihrer Aneignung des Lernortes als Ort der Vermittlung zu adjunktieren, um sich dann in seiner komplementären Rolle einzurichten und auf die Wissensaneignung zu konzentrieren, z.B. durch das Studium der Unterlagen vor Beginn des Unterrichts.

In einem Raum sind die Tische in einem nach einer Seite offenen Viereck aufgestellt. Da dieser Kurs in einer Schule stattfindet und an den Rändern noch andere Bänke zu sehen sind, ist davon auszugehen, dass die KL dieses Arrangement bereits vor Eintreffen des Film-Teams hergestellt hat. Eine andere KL beschäftigt sich eben-

4 Zum Vorgehen bei der erziehungswissenschaftlichen Videografie vgl. insbesondere Dinkelaker/Herrle (2009) sowie Herrle u.a. (2010).

5 Die Anwesenheit von Kameras und Forschenden beeinflusst den Raum, wird aber hier, ähnlich wie andere Gegebenheiten (Lichtverhältnisse, Größe des Raums etc.) nicht explizit in die Analyse einbezogen.

falls mit dem Arrangement der zu einem Viereck aufgebauten Tische, wobei sie zunächst andere Tische und später insbesondere das eigene Pult mehrmals verschiebt, bis es schließlich am Anfang des von den anderen Tischen gebildeten Innenraums platziert ist.

Im Rahmen der Möglichkeiten werden die örtlichen Gegebenheiten von Lehrenden so auf den von ihnen intendierten Vermittlungsprozess hin ausgerichtet. Die Art der Präparation gibt bereits Hinweise auf die Art der folgenden Durchführung des Unterrichts. Die KL, die sich intensiv mit der Vorbereitung der Medien, aber nicht mit dem Mobiliar beschäftigt, setzt die Medien auch intensiv in der Vermittlungssituation ein. Diejenigen, die sich eher mit dem Arrangement der Tische beschäftigen und hier zu kreisförmigen Formen kommen, die einen entsprechenden Innenbereich zwischen TN sowie zwischen KL und TN erzeugen, setzen eher auf verbal-interaktive Formen des Unterrichts. Insofern scheint diese Praktik der Raumeignung mit der Art und Weise zu korrespondieren, wie die Vermittlungsrolle durch die jeweilige KL interpretiert wird. Diese Form des raumaneignenden Handelns der KL deutet darauf hin, dass sie sich den Lernort tatsächlich unter der Perspektive der antizipierten Vermittlung zu eigen machen, d.h. auf das in seiner Definition und Inszenierung liegende Angebot gemäß ihrer eigenen Logik der Vermittlung eingehen.

Die Übergangsphase

Die Übergangsphase des Ankommens im Kursraum betrifft insbesondere die TN, da die KL zu Beginn der Aufnahme bereits anwesend sind, die TN aber erst nach und nach erscheinen. Diese Phase ist zunächst von Geschäftigkeit bestimmt: Die Personen platzieren sich, sie verstauen Elemente des Außenraums, wie z.B. Jacken, Taschen oder Esswaren, und packen kurszugehörige Utensilien wie Stifte und Unterlagen aus, wobei zu dieser Kategorie offensichtlich auch Getränkeflaschen gehören. In der Übergangsphase findet folglich ein Austausch von alltagsbezogenen mit kursbezogenen, mithin von unterschiedlich konnotierten sozialen Gütern statt, die neben ihrer praktischen Funktionalität und materiellen Stofflichkeit immer auch symbolische Aspekte aufweisen. Der Austausch von alltagsverbundenen mit kursbezogenen sozialen Gütern begleitet somit auf Seiten der TN den Übergang in die pädagogische Situation und markiert diesen eventuell sogar.

Die Übergangsphase weist aber nicht nur geschäftige, sondern auch stille Momente auf. Diese sind von einer Konzentration der TN auf die Kursunterlagen sowie durch eine beschränkte und leise Kommunikation der TN untereinander und noch seltener mit der KL gekennzeichnet. Der Bezug zum Wissen bzw. zur Wissensrepräsentation in Form der Unterlagen scheint in dieser Phase als Einstimmung und Sich-Einlassen auf die Kurssituation der Aneignung von Wissen im Zentrum zu stehen. Auch die KL beschäftigen sich in der Übergangsphase mit ihren Unterlagen, sie breiten sie auf ihrem Pult („teaching zone“) aus und ordnen sie als Unterstützung für den folgenden Vermittlungsprozess.

In der Übergangsphase ist somit insbesondere auf Seiten der TN eine Sequenzierung erkennbar: Zunächst erfolgt der Wechsel der Kulisse durch den Austausch der alltagsmit den kursbezogenen Utensilien, gefolgt von einer individuellen Beschäftigung mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Wissensrepräsentationen.

Die Konstitution einer pädagogischen Zone

In den analysierten Kursen ist jeweils um das Pult der KL eine „teaching zone“ markiert. Darüber hinaus spannen die TN durch ihre Verteilung auf die vorhandenen Sitzmöglichkeiten eine weitere Zone auf. Die mögliche Ausdehnung dieser TN-Zone wird teilweise durch das Arrangement der Tische und Stühle vorgegeben, z.B. durch einen auf die Anzahl der TN abgestimmten Tischrahmen. Die KL bewegen sich nicht nur in der „teaching zone“, sondern schreiten auch die TN-Zone ab, indem sie sich in den Tischrahmen hinein bewegen oder die TN beim Verteilen von Unterrichtsmaterial an ihren Plätzen aufsuchen. Zudem überbrücken die KL die Distanz zu den TN durch Blicke, Gesten und Sprache. Die TN richten den Blick überwiegend auf die KL oder die Wissensrepräsentationen, nur selten auf andere TN. Durch ihr Handeln integrieren die Beteiligten beide Zonen zu einer zusammenhängenden „pädagogischen Zone“. Diese wird maßgeblich über die Personen (TN und KL) markiert.

Die durch die Integration beider Zonen entstandene Einheit kann durch medial gebundene Wissensrepräsentationen erweitert werden, z.B. durch Projektionen oder Notizen an der Wandtafel. Neben den Bewegungen der KL stellen hierbei insbesondere die Blicke der TN eine Verbindung zur Wissensrepräsentation her und integrieren diese so in die pädagogische Zone. Eine weitere Funktion von Wissensrepräsentationen zeigt sich darin, dass KL ein Textbuch in der Hand halten und in ihren Interaktionen mit den TN die Aufmerksamkeit immer wieder auf dieses Buch konzentrieren. Das Buch der KL wird so zur mobilen Wissensrepräsentation, die gleichsam als Zentrum der pädagogischen Zone fungiert.

5. Fazit – pädagogische Räume in der Erwachsenenbildung

Mit der Präparation von sozialen Objekten, der Übergangsphase und der pädagogischen Zone wurden in einem explorativen Zugang raumaneignende Praktiken identifiziert. Darauf aufbauend lassen sich zum einen erste Hinweise für eine aktive Bezugnahme auf Aspekte des pädagogischen Raums bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung formulieren und zum anderen Überlegungen für weitere Forschung anknüpfen.

Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen könnten beispielsweise die spezielle Phase der Präparation von sozialen Objekten und Medien einbeziehen, da diese durch ihre Korrespondenz mit der Interpretation der Vermittlungsfunktion bedeutungsvoll scheint. Dieses Element im Vermittlungsprozess wäre strukturell zwischen der didaktischen Planung in der Vorbereitung und der Gestaltung des Anfangs

in der Interaktion mit den TN anzusiedeln. Für die Ausstattung von Räumen könnte diese Beobachtung wiederum nach sich ziehen, sie möglichst variabel anzulegen und somit unterschiedliche Präparationen gemäß den verschiedenen Interpretationen der Vermittlungsfunktion zu ermöglichen. Auch die Beobachtungen zur „pädagogischen Zone“ liefern einige Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln. Diese Zone entsteht insbesondere durch die Verteilung der TN auf die Sitzgelegenheiten und die aktive Integration des so entstehenden Bereichs mit der „teaching zone“. In den hier analysierten Beispielen gingen diese integrierenden Praktiken von der KL aus. Die aktive Ausübung dieser Funktion könnte somit explizit als Element der Vermittlungstätigkeit verstanden werden. Es wäre aber auch möglich, dass in weniger lehrendenzentrierten Settings die integrierende Funktion von den TN selbst ausgeübt würde, allenfalls unterstützt durch den Einsatz spezifischer Methoden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse zu raumaneignenden Praktiken von Lehrenden und Lernenden liefern erste Hinweise und damit Grundlagen für weitere Forschung zu pädagogischen Räumen in der Erwachsenenbildung. Insbesondere wäre zu überprüfen, welche weiteren raumaneignenden Praktiken sich identifizieren lassen, inwieweit die hier beschriebenen Praktiken sich auch in anderen Situationen zeigen und ob sich im Vergleich unterschiedlich gerahmter Situationen, z.B. durch den Gegenstand des Kurses oder die anbietende Institution, spezifische Differenzen zeigen lassen. Es wäre zudem sinnvoll, die Beobachtung der Umgangsweisen mit den konstitutiven Elementen durch Befragungen zu ergänzen und so das Verständnis der individuellen Prozesse der Entstehung pädagogischer Räume zu vertiefen. Schließlich müsste die hier fokussierte sozial-interaktive Dimension der Raumkonstitution in der Analyse systematisch mit den anderen beiden Dimensionen (symbolisch-institutionell und materiell-infrastrukturell) in Beziehung gesetzt werden.

Trotz dieser Einschränkungen zeigt die empirische Beschäftigung mit dem pädagogischen Raum, dass weitere Arbeiten zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung sinnvoll sind. Indem diese Perspektive Lernorte als Angebote zur Aneignung unter einer pädagogischen Prämisse versteht, legt sie den Akzent auch bei der Auseinandersetzung mit (lern)örtlichen Gegebenheiten auf die Lehrenden und Lernenden als Handelnde. So kann sie das Verständnis von komplexen Situationen der Vermittlung und Aneignung von Wissen in der Erwachsenenbildung um den spezifischen Aspekt raumbezogener Aneignungsprozesse erweitern.

Literatur

- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg
 Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
 Böhme, J. (Hg.) (2009). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden
 Bollnow, O.F. (1963/2004): Mensch und Raum. Stuttgart
 Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Wiesbaden
 Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden
 Döring, J./Thielmann, T. (Hg.) (2008): Spatial Turn. Bielefeld

- Ecarius, J./Löw, M. (Hg.) (1997). Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg
- Herrle, M./Kade, J./Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videografie. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Pregel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München/Weinheim, S. 599–619
- Hof, Ch. (2001): Konzepte des Wissens. Bielefeld
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Bad Heilbrunn
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 391–408
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–80
- Kade, J. (2010): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 18–19
- Kade J./Seitter, W. (Hg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. 2 Bände. Opladen/Farmington Hills
- Kraus, K. (2008): Lernort: Raumtheoretische Überlegungen zu einem Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Münk, D./Breuer, K./Deissinger, T. (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen/Farmington Hills, S. 112–122
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (2006): Pädagogische Raumeignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 2, S. 313–334
- Nuissl, E. (1992): Lernökologie – die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim/München, S. 92–110
- Nuissl, E. (1999): Lernarchitekturen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Nuissl, E. (2006): Lernorte – Lehrorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Seitter, W. (2007): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 115–238
- Siebert, H. (2006): Stichwort „Lernorte“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 20–21

A video-study of language courses in adult education analyses the transformation of a learning side into a pedagogical space. The definition of pedagogical space is linked to the theory of social space. Space is thus viewed as an arrangement and perception between human beings and social goods. This recasting of social space as a pedagogical space specifies social space to include two additional elements: the representation of knowledge and pedagogical media. For this study, the transformation of a learning side into a pedagogical space comes about by dealing with these four elements. The analysis focuses on how teachers and learners in adult education courses deal with each element. Single observable acts are condensed to a description of spatial practices.