

Räume zum Flanieren, Spielen und Lernen

Überlegungen zur Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen im Kontext kultureller Entwicklungen

Zusammenfassung

Bei der Gestaltung von physischen und medial-virtuellen Lern- und Bildungsräumen gilt es nicht nur didaktische Konzepte zur Informationsvermittlung zu berücksichtigen. Auch Fragen danach, *wie* ein Raum gestaltet ist, *welche Objekte* in einen Raum integriert werden, *welche Rolle* Lernende im Raum einnehmen und *welche Stimmung* ein Raum vermittelt, sind zentral. Gleichzeitig unterliegen Lern- und Bildungsprozesse kulturellen Bedingungen, die ebenso Auswirkungen auf die Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen haben. In diesem Beitrag werden anhand theoretischer Zugänge zu postmodernen Lebensformen und zur Wahrnehmung von Raumstimmungen Orientierungspunkte zur Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen etabliert. Diese Orientierungspunkte stellen keine konkreten Handlungsanleitungen zur Konzeptionierung von Lern- und Bildungsräumen dar, sondern ermöglichen einen holistischen Blick auf das vorzufindende Spannungsfeld.

1 Einleitung

Kultur ist im Wandel. Und mit der Kultur ist unser Sein in der Kultur im Wandel. Und mit der Kultur und dem Sein in der Kultur ist auch unsere Wahrnehmung, unser Agieren, unser Denken und die Art und Weise des Lernens im Wandel.

Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn sich die Kultur in ihren Grundpfeilern verändert: Wenn wir einen „shift“ oder einen „turn“ von einer speziell geprägten Kultur zur nächsten vollziehen. Ein solcher Wechsel der Kultur hat meist auch in der Wissenschaft einen sogenannten „Paradigmenwechsel“ zur Folge. Ein solcher kultureller Wandel und wissenschaftlicher Paradigmenwechsel war jener hin zur Postmoderne (vgl. z.B. Bauman, 1995; Lyotard, 1979). Trotz der Stimmen zum Ende, zur Nicht-Gültigkeit oder Nicht-Mehr-Gültigkeit der Postmoderne und zum Ausrufen der „Post-Postmoderne“ (vgl. bspw. Heine, 2013; Steffens, 1995; Zschocke, 2011), halten sich darin vertretene grundlegende Überlegungen zur Beschreibung der kulturellen Gemeinschaft bis dato

(vgl. bspw. Herzinger, 1999). Einige gehen durch Aktualisierung und Zuspitzung postmoderner Thesen über den eigentlichen Rahmen der Postmoderne hinaus (vgl. bspw. Fassler, 2009). In Baumans Beschreibungen gesellschaftlicher Bedingungen nimmt die Räumlichkeit der Kultur ebenso wie die Gestaltung und die Bewegung innerhalb dieser eine zentrale Stellung ein. So beschreibt er die Gesellschaft nach der Moderne als eine flüchtige, fluide oder gasförmige. In dieser Zeit definiert sich das Verhältnis von Zeit und Raum neu (Bauman, 2000, S. 12ff). In dieser Flüchtigkeit und Fluidität zu leben und sich darin zu bewegen, nimmt spezifische Formen an. Der westliche, moderne Mensch agiert mehr und mehr als „Flaneur“, als „Spieler“ und „Tourist“ (1995). Wie stellt sich das Lernen eines Spielers, eines Flaneurs und eines Touristen dar? Wie gilt es Lern- und Bildungsräume dahingehend zu gestalten? Dass das Spiel in postmodernen Gesellschaften eine besondere Bedeutung hat, wurde bereits von einigen Autoren betont (vgl. bspw. Anz, 2001; Meder, 2004; Stöger, 2005). Ebenso fand das Spielerische Eingang in Lernkonzepte wie im Bereich des Serious Gamings, des Digital Game Based Learnings (Prensky, 2004) und der Gamification-Welle (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011; Deterding, 2012). Aber genügt es, das Spiel in Lern- und Bildungsprozesse zu integrieren oder gilt es nicht viel eher Lern- und Bildungsprozesse grundlegender gegenwärtigen Lebensbedingungen anzupassen? Lern- bzw. Bildungstheorien und didaktische Konzepte wurden in Anlehnung an Erläuterungen zu postmodernen Gesellschaftsstrukturen entwickelt (vgl. u.a. Klafki, 2007; Koller, 1999, 2012). *Für die Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen stellt sich jedoch ebenso die Frage, wie diese angesichts des kulturellen Wandels aussehen sollen, um Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen oder gar zu fördern.*

Dieser Frage soll sich hier angenähert werden, indem (1) zunächst Hinweise zur Darlegung gegenwärtiger Lebens- und Lernbedingungen in der westlichen postmodernen Gesellschaft gegeben werden. Auf Grund des Bezugs zum Räumlichen hat sich hier die Berücksichtigung von Baumans Überlegungen als sinnvoll erwiesen. Diese werden hier exemplarisch herangezogen, wenngleich damit viele andere Konzepte auf Grund des Umfangs dieses Beitrags unberücksichtigt bleiben müssen. Im Anschluss (2) wird die Frage, was für die Gestaltung eines Raumes auf Basis von Böhmes Atmosphären-Konzept zu berücksichtigen ist, erörtert (Böhme, 1995, 2001; Chandler, 2011), um schließlich Orientierungspunkte für die Konzeptionierung von Lern- und Bildungsräumen zu etablieren.

2 Wir reisen, flanieren und spielen

Wie bereits angemerkt, definiert Bauman (1995) verschiedene, für postmoderne Gesellschaften charakteristische Lebensformen. Die hierfür typischsten seien

jene des „Flaneurs“¹, des „Touristen“ und des „Spielers“. Die zentrale Art und Weise, wie wir in der westlichen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts leben, hat unumgänglich Auswirkungen auf die Fragen

- *wie* wir lernen und uns bilden,
- *was* wir lernen und *wozu* wir uns bilden (Lern- und Bildungsziele),
- und *wie* Lern- und Bildungsräume den Lebensformen adäquat gestaltet sein können.

Wenn sich heutige Lebensformen von den bisherigen grundlegend unterscheiden, dann liegt es nahe, dass auch die bisherige Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen re-konzeptionalisiert werden muss. In einem ersten Schritt ist es daher notwendig, die genannten Lebensformen näher zu beschreiben. Gleichzeitig muss bedacht werden, dass die hier angeführten exemplarisch gewählt wurden. Unter Bezug auf einen anderen theoretischen Rahmen würden sich diese Lebensformen abweichend darstellen. Zentrale Aspekte davon dürften sich jedoch in den meisten Konzepten zeigen.

2.1 Der Flaneur

Unter Flanieren versteht man alltagssprachlich ein Herumspazieren. In postmodernen Gesellschaften flaniert man nicht nur physisch, sondern vielmehr auch „psychisch“. So wie man spazierend von einem Ort zum nächsten schlendert und dabei jeweils für unbestimmte, aber meist kurze Zeit an einem Ort verweilt, ehe man weiterzieht, so stellt sich auch das „psychische“ Flanieren dar: Das Leben besteht aus einer „Reihe von Episoden“. Man schlendert durch diese Episoden, die kürzer oder länger dauern, aber doch stets ein Ende haben und zieht schließlich zur nächsten Episode weiter. Dabei ist es wesentlich, dass die vorherige Episode auf die nachkommende keine Konsequenzen hat (Bauman, 1995, S. 150). Das Herumziehen von einer Episode zur nächsten ist beim Flanieren ein „Spielerisches“. Der Vagabund zieht im Unterschied dazu aus einer Notwendigkeit durch eine fehlende Heimat von einem Ort zum nächsten. Als räumliche Manifestation des Flanierens hat sich die Einkaufsstraße entwickelt. Hier lässt sich bequem von einem Platz zum nächsten wandern (Bauman, 1995, S. 155). Auch medienbasierte Umgebungen laden zum Flanieren ein. So kann man durchs Web *surfen*, in Online-Lernumgebungen *herumstreifen* oder im Rahmen von MOOCs (Massive Open Online Courses) gemeinsam *an einem Ort verweilen*, selbst wenn einen physisch tausende Kilometer trennen.

1 Bauman (1995, S. 155ff.) nennt als vierte Lebensform jene des „Vagabunden“. Diese unterscheidet sich nur marginal von jener des „Flaneurs“. Daher werden diese beiden Lebensformen im Folgenden zusammengefasst.

2.2 Der Tourist

Während das Flanieren eine alltägliche Lebensform darstellt, streben wir regelmäßig danach, aus diesem Alltag auszubrechen. Wir suchen das Abenteuer, den Kontrast zum Alltag, das Andere. Wir suchen neue Erfahrungen. Der Tourist gleicht einem „bewußten und systematischen Sammler von Erfahrungen“ (Bauman, 1995, S. 156). Wir verlassen von Zeit zu Zeit bewusst die gewohnte Umgebung und suchen einen fremden Ort auf. Wir reisen dabei einzig, *um zu reisen* und nicht etwa, um an einen anderen Ort zu gelangen.

„Er oder sie [der Tourist/ die Touristin] bewegt sich vor allem ‚um zu‘ und nur in zweiter Linie (wenn überhaupt) ‚infolge von‘ (selbst wenn dieses ‚um zu‘ zufällig nur eine Flucht vor der Enttäuschung aus der letzten Eskapade zum Ziel hat.“ (Bauman, 1995, S. 156)

Auf seinen Abenteuerreisen wagt sich der Tourist zwar in fremde, aber dennoch abgesicherte und geregelte Gebiete. Selbst aufregende Schreckmomente sind abgesichert und stellen kein wirkliches Risiko für Touristen dar. Bauman (1995, S. 157) formuliert es so: Die Welt des Touristen ist „grenzenlos freundlich“, „willig gegenüber den Wünschen und Launen des Touristen“ und „immer zu Diensten“.

2.3 Der Spieler

Bauman beschreibt das Flanieren als ein spielerisches Herumziehen durch die Episoden des Lebens. Dass das Spielerische einen zentralen Stellenwert in post-modernen Gesellschaften einnimmt, kann auch bei anderen Autoren nachgelesen werden (vgl. bspw. Anz, 2001; Meder, 2004; Stöger, 2005). Bauman hebt hervor, dass Erwachsene gegenwärtig bereit sind, ein Spiel in gleicher Ernsthaftigkeit und „Rückhaltlosigkeit“ wie Kinder zu spielen. Das oberste Ziel eines Spiels ist es, zu gewinnen. Daher gibt es im Spiel keinen „Raum für Mitleid, Erbarmen, Mitgefühl oder Zusammenarbeit“. Jeder ist auf sich selbst zurückgeworfen und strebt nach dem Sieg. Dies jedoch nur in der durch das Spiel begrenzten Zeit. Ist diese Episode und damit das eine Spiel vorbei, dürfen keine Konsequenzen für nachkommende Spiele, für Lebens-Episoden entstehen.

„Das Spiel ist wie Krieg, trotzdem darf dieser Krieg, der ein Spiel ist, keine geistigen Narben und keinen andauernden Groll hinterlassen.“ (Bauman, 1995, S. 161)

Das Spiel zeichnet sich nach Bauman dadurch aus,

- dass es zeitlich begrenzt ist. Gleichzeitig strukturiert das Spiel die Zeit. Denn jedes Spiel und auch jede Spielsequenz hat einen spezifischen „Sinzzusammenhang“ inhärent. Durch dieses bestimmte Sinnsystem ist jedes Spiel abgeschlossen und unabhängig (Bauman, 1995, S. 160). Dies beschreibt in ähnlicher Weise Fasslers These (2009) der partiellen und temporären Sub-Gesellschaften im Gegensatz zu einer großen und allumfassenden Gesellschaft. Wenn eine Spieleinheit beendet ist, steht die Tür für ein neues Spiel offen. Die zuvor gespielten Spiele dürfen keine Folgen für die nachkommenden haben.
- Das Spiel kann dabei niemals von jemandem kontrolliert oder beherrscht werden. So muss das Spiel notwendigerweise zwar zu einem Ende gebracht werden, der Spielausgang ist jedoch bis zum Ende unvorhersehbar.

„Im Spiel ist die Welt selbst Mitspieler, Glück und Unglück sind nur die Züge der Welt-als-Spieler. In der Konfrontation von Spieler und Welt gibt es weder Gesetze noch Gesetzlosigkeit, weder Ordnung noch Chaos. Es gibt einfach nur Spielzüge (...).“
(Bauman, 1995, S. 1960)

- Damit gewährleistet ist, dass das Spiel auf Seiten der Spielenden keine weitreichenden Folgen hat, müssen sich die Spielenden stets darüber bewusst sein, dass es sich dabei „nur um ein Spiel“ handelt.
- Ziel des Spiels ist, dieses zu gewinnen. Man spielt mit den Mitspielern indem man versucht, dessen Spielzüge zu antizipieren und ihm einen Schritt voraus zu sein.

Wenn nun diese drei Lebensformen – des Flaneurs, des Touristen und des Spielers – die zentrale Art und Weise darstellen, wie wir innerhalb unserer westlichen Gesellschaft agieren und daran partizipieren, dann gilt es diese Lebensformen auch bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen zu berücksichtigen. Was kann aber unter Lern- und Bildungsräumen verstanden werden? Wie können diese definiert werden? Was ist bei der Gestaltung dieser zu berücksichtigen?

3 Der Raum und seine Atmosphäre

Der Frage, wie sich Räume und deren Atmosphären darstellen, hat sich der Phänomenologe Gernot Böhme in einer umfassenden Theorie gewidmet. Dabei baut er auf Hermann Schmitz' Atmosphärenbegriff auf und erweitert diesen.

Zentral ist hierbei, dass Räume – hier tatsächlich physische und weniger medial-virtuelle Räume – Subjekte, die den Raum betreten, in eine bestimmte Stimmung versetzen und deren Sein bedingen. Diese Stimmung ist ausschlaggebend für die Wahrnehmung des Raumes und der Objekte im Raum durch das Subjekt. Den Träger dieser Stimmungen nennt Böhme (1995, S. 15/29) „Atmosphäre“. Um zu explizieren, wie wir Atmosphären wahrnehmen greift Böhme auf Maurice Merleau-Pontys „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1945) zurück. Bei Merleau-Ponty bedarf es für die Wahrnehmung einer Wechselwirkung eines leiblichen Subjekts in einer konkreten Welt mit Objekten und anderen Subjekten (Folkmann, 2010, S. 42; Merleau-Ponty, 1945). Auch die Wahrnehmung von Atmosphären ist nur in der Wechselwirkung zwischen Raum und Subjekt möglich. Atmosphären sind also weder alleine dasjenige, das vom Raum oder den Objekten im Raum ausgeht und auf das Subjekt wirkt, noch betreffen sie alleine die Wahrnehmung und damit die Befindlichkeit des Subjekts. Subjekte und Objekte in einem Raum sind ineinander „verflochten“ und innerhalb dieses Geflechts – im „Dazwischen“ – ist die Atmosphäre aufspürbar (Chandler, 2011, S. 558). Die Atmosphäre in diesem „Dazwischen“ genau zu lokalisieren ist unmöglich. Eindeutig kann jedoch bestimmt werden, welche Stimmung die Atmosphäre an das Subjekt weitergibt. Dieser Atmosphären-Charakter wirkt auf das Subjekt etwa beglückend, bedrückend, ermüdend usw. Die Stimmung stellt sich also durch gleichzeitige leibliche Anwesenheit der Person in einem Raum mit Objekten ein (Böhme, 1995, S. 30). Hierzu zwei Beispiele:

- Betritt man als Schuljunge zum ersten Mal ein Klassenzimmer, kann der Raum mit der Tafel und den in einer Reihe stehenden Tischen und Stühlen einschüchternd wirken. Betritt der damalige Schuljunge 50 Jahre später den gleichen Raum, wird sich die Atmosphäre – als zwischen Subjekt und Raum entstanden – anders darstellen.
- Loggt man sich zum ersten Mal auf jene Online-Lernplattform ein, die einen durch das Master-Studium begleiten wird, erscheint einem die Oberfläche im Idealfall einladend. Auch der virtuelle Raum vermittelt eine Stimmung, die die Person angesichts ihrer gegenwärtigen Konstituierung aufnimmt. Loggt man sich nach misslungener Klausur oder retrospektiv nach erfolgreicher Absolvierung des Studiums ein, wird jeweils eine andere Stimmung entstehen. Das Design und der Aufbau der Online-Lernplattform trägt dazu gleichermaßen bei, wie die jeweilige Konstituierung der Person.

Für die Gestaltung von physischen wie auch medial-virtuellen Lern- und Bildungsräumen sind hier zwei Aspekte von besonderer Bedeutung. Einerseits das Verhältnis des Subjekts zum Raum und zu Raum-Objekten sowie andererseits die Art und Weise der Wahrnehmung der Raum-Stimmung.

3.1 Lern- und Bildungsräume als Zwischenräume

Wie bereits erläutert, ist das Verhältnis eines Subjekts zum Raum und zu Raum-Objekten sowie die Wechselwirkung dieser aller wesentlich für die Wahrnehmung der Raum-Stimmung. Die Wahrnehmung der Raum-Stimmung in physischen und medial-virtuellen Lern- und Bildungsräumen kann Lern- und Bildungsprozesse maßgeblich beeinflussen. Insofern muss sich die Gestaltung eines Raumes daran orientieren, welche Stimmung erzeugt werden soll. Die tatsächliche Erzeugung der angestrebten Stimmung kann nicht sichergestellt werden. Denn die Stimmung entsteht in der Zusammenwirkung der einzelnen Elemente. Böhme (1995, S. 22f., 2001, S. 31; 54) verortet die Atmosphäre im „Dazwischen“ zwischen Subjekt und Raum. Er formuliert es so, dass die Atmosphäre nichts „Relationales“ zwischen Subjekt und Objekt, sondern die „Relation selbst“ ist. Dabei gibt es zwei Tendenzen: Zum einen kann die Atmosphäre eher vom Raum ausgehen und zum anderen vom wahrnehmenden Subjekt. Insofern gilt es auch für die Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen zu berücksichtigen, dass Stimmungen angeleitet werden können. Inwiefern eine Person jedoch tatsächlich diese Stimmung aufnimmt, ist von der Gestaltung des Raumes sowie vom Subjekt selbst abhängig. Nie jedoch liegt das Evozieren der Stimmung nur im Raum begründet. Sind Objekte so stark stimmungserzeugend, dass ein Hervorrufen von Stimmungen sehr wahrscheinlich ist, dann spricht Böhme (2001, S. 46) in Anlehnung an Schmitz vom „Atmosphärischen“ oder „Halbding“. Für das Atmosphärische kennzeichnend ist ein starkes Hervortreten der Objekt-Eigenschaften, die Böhme „Bestimmungen“ nennt. Dieses Objekt wirkt auf das Subjekt und auf seine Umgebung und versetzt es in die jeweilige Stimmung.

3.2 Die Wahrnehmung von Lern- und Bildungsräumen

Atmosphären werden nicht einfach „gesehen“ oder „gehört“. Atmosphären werden nicht alleine mit herkömmlichen Sinnesorganen im Sinne einer monodirektionalen Wahrnehmung eines Gegenstandes durch das Subjekt erfasst. Vielmehr versetzt ein Raum und dessen Eigenschaften ein Subjekt mit seiner körperlichen Präsenz in eine bestimmte Stimmung. Böhme beschreibt das im Sinne der Phänomenologie als ein „leibliches Spüren“ der Stimmung. Befinden wir uns etwa in der Nähe eines Baumes, so riechen und sehen wir diesen nicht nur, sondern wir „Spüren“ seine und die eigene Anwesenheit in der Umgebung (Böhme, 2001, S. 37). Wahrnehmung ist nach Böhme (2001, S. 31) die Erfahrung des Spürens, „daß ich selbst da bin und wie ich mich, wo ich bin, befinde“. Auch hier greift er auf Merleau-Ponty zurück. In der engen Verknüpfung von Subjekt und Objekten im Wahrnehmungsakt wird es unmöglich, das wahrnehmende Subjekt vom es umgebenden Raum zu trennen (Folkmann, 2010, S. 42). Für den

Wahrnehmungsprozess bedeutet dies, dass das Subjekt zunächst die Atmosphäre eines Raums „leiblich“ wahrnimmt. Erst dann kann das Subjekt den Raum oder Raum-Objekte wahrnehmen (Böhme, 2001, S. 45). Diese Wahrnehmung ist dann schon von der durch die Atmosphäre erzeugten Stimmung im Subjekt geprägt. Dies gilt wiederum für physische und medial-virtuelle Räume. Ist es bspw. das Licht in einem Restaurant, das es beharrlich und dadurch als qualitativvolles Restaurant erscheinen lässt, so können auf der Online-Lernplattform etwaige Sujetbilder, die Schriftart und -form oder auch die Kommunikationsform in Posts oder in Audio-Dateien, zum Lernen einladen oder demotivieren. – Darauf gilt es zu achten.

4 Gestaltung einer Umgebung für Flaneure, Touristen und Spieler

Was gilt es nun bei der Gestaltung von physischen als auch medial-virtuellen Lern- und Bildungsräume zu bedenken? – Folgend werden dazu Orientierungspunkte, jedoch keine konkreten und direkt umsetzbaren Handlungsanweisungen expliziert.

Zunächst haben wir nach Böhme erörtert, dass Lernende beim Betreten eines Raumes durch dessen Eigenschaften in eine Stimmung versetzt werden und diese Stimmung die weitere Wahrnehmung des Raumes und der Raum-Objekte prägt.

(1) Daher gilt auch für Lern- und Bildungsräume, dass *durch die architektonische Gestaltung bei physischen Räumen und die grafische Gestaltung bei medial-virtuellen Lernräumen eine Stimmung vermittelt* wird. Dies beginnt bereits bei Fragen wie:

- Wie ist der Zugang zu einem Lernraum gestaltet?
- Werden und wie werden Lernende bei Betreten angesprochen? Oder müssen sich Lernende zunächst selbst orientieren?
- Ist der Lern- oder Bildungsraum übersichtlich gestaltet? Gibt es wiedererkennbare Symbole, die die Orientierung erleichtern?

Für die Gestaltung des Raumes sind aber nicht nur Objekte, sondern auch andere Subjekte in diesem Raum relevant. Hierbei stellen sich Fragen wie:

- Welche Subjekte befinden sich im Raum und sind deren Rollen für die anderen im Raum ersichtlich?
- Gibt es eine Gleichwertigkeit oder eine Hierarchie unter den Subjekten (bspw. eine lehrende Person versus eine lernende Person)?
- Können Personen untereinander in Austausch treten? Gibt es hierbei mögliche Hürden und wie sehen diese aus (insbesondere bei virtuellen Lernumgebungen)?

(2) Angepasst an die genannten postmodernen Lebensformen gilt es, *Lern- und Bildungsräume als Orte des Verweilens beim Flanieren zu verstehen*. Personen kommen und gehen und verweilen unterschiedlich lang. Das Verweilen und das Absolvieren von Lern- und Bildungsprozessen darf auf nachkommende Episoden keinen Einfluss haben. Wird etwa ein Lernprozess abgebrochen, so sollten Lernende eine Chance erhalten, zu einem späteren Zeitpunkt die gleiche Episode erneut zu bearbeiten oder ungehindert in andere Episoden überzugehen. Möchte man umfangreichere Lern- und Bildungsräume gestalten (bspw. Lehrgänge, Curricula etc.), gilt es diese ebenso als aneinandergereihte Episoden zu verstehen. Wesentlich hierbei ist, ein verbindendes Element zu schaffen, das den Lernenden das Verständnis über diese Verbundenheit und das Beziehungsverhältnis ermöglicht. So kann die Gefahr eingedämmt werden, dass Lernende zu rasch von einer Episode zur nächsten springen und damit länger andauernde Lern- und Bildungsprozesse abbrechen.

Orientieren wir uns bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen an der Metapher der *Einkaufsstraße*, so gilt es eine „*Bildungsstraße*“ zu bauen, mit Shops, die „Learnings“ unterschiedlicher Art anbieten. Dabei bleibt es möglich, zu einem späteren Zeitpunkt in einen anderen Laden zu gehen. Zudem erschließt sich allen der Sinn sowie die Atmosphäre der gesamten „Bildungsstraße“. Anders als bei tatsächlichen Einkaufsstraßen gilt es bei Bildungsstraßen jedoch nicht nur den eher oberflächlichen Konsum von Gütern, sondern auch eine tiefere Auseinandersetzung, kontrastierende Erfahrungen und Raum für Reflexion anzubieten. Die Metapher der Bildungsstraße kann aber zum einen auch so gelesen werden, dass gerade durch die Etablierung von medial-virtuellen Lern- und Bildungsräumen das Lernen ortsungebunden und daher auch *auf der Straße* stattfinden kann. Zum anderen kann man im Kontext der OER-Bewegung (Open Educational Resources) die Metapher der Bildungsstraße so interpretieren, dass zunehmend Lern- und Bildungsräume für alle – also auch für bildungsfernen Personen *von der Straße* – eröffnet werden².

In Verbindung mit der genannten zeitlichen Strukturierung des Spiels und des Alltags durch das Spiel, gilt auch hier, dass bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen – insbesondere in Form einer Aneinanderreihung und Verschachtelung von Episoden – gewährleistet werden muss, dass nicht zu viele Episoden gleichzeitig zu bearbeiten sind und das Spielende absehbar ist.

(3) *Lern- und Bildungsräume sollen das „Sammeln von Erfahrungen“ ermöglichen, die über das bisherige Erfahrene hinausgehen*. In dem Sinne, als der Tourist nach dem Anderen, dem Fremden, dem Abenteuer strebt, sollen auch Lern- und Bildungsräume neue, fremde, abenteuerliche Erfahrungen ermöglichen. Dies gilt es auf inhaltlicher und didaktischer Ebene zu berücksichtigen.

2 Diese Überlegungen sind auf Basis eines Kommentars im Reviewverfahren entstanden, für das ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Das „Sammeln von Erfahrungen“ kann und soll schließlich zu einer Darstellung der gesammelten Erfahrungen führen (bspw. in Form eines Credit-Systems oder durch die Vergabe von „badges“).

(4) *Und schließlich gilt es Lern- und Bildungsräume als Spielräume zu verstehen*, auch wenn dabei Vorsicht geboten ist. Der Spielcharakter kann Lernenden zu einem intrinsisch motivierten, lustvollen und durch Spannung charakterisierten Lernen verhelfen. Jedoch strebt Spielen nach Spielgewinn. Wie Bauman es beschreibt, gibt es im Spielen kein Zusammenspiel und kein Mitleid gegenüber Verlierern. Definiert man das Spiel wie Bauman in verkürzter Form als herkömmliches Spiel („Game“, „Ludus“), so stellt sich die Angelegenheit wie beschrieben dar. Unter Spiel kann jedoch mehr verstanden werden, wie die Auseinandersetzung mit dem Begriff „play“ oder „paidia“ darlegt³. Bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen als Spielräume gilt es daher sich zu vergewissern, ob man den kompetitiven Charakter des Spiels implementieren möchte. Wenn dem so ist, dann gilt es weiterhin eine Reflexionsmöglichkeit über diesen kompetitiven Charakter zu bieten. Zudem sollte man sich als Gestalter eines ludischen Lern- und Bildungsraumes darüber im Klaren sein, dass auch hier gilt: Es ist *nur ein Spiel*. Möchte man eine tiefergehende Auseinandersetzung der Lernenden mit Lerninhalten, dann muss gewährleistet werden, dass die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen auch über das Spiel hinaus getragen werden.

Resümierend kann gesagt werden, dass die Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen unterschiedlichsten Bedingungen unterliegt. Der Fokus wird häufig auf die zunächst augenscheinlichsten Faktoren wie Lerninhalte oder Dauer der Lerneinheit gelegt. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass Lern- und Bildungsprozesse auch einem kulturellen Wandel unterliegen. Wenngleich durch vermehrte Einführung von Online-Lernumgebungen bereits auf einen kulturellen Wandel reagiert wird, so darf auch bei der Gestaltung dieser online-basierten Lern- und Bildungsräume nicht auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage, *wie wir heute lernen und uns bilden*, vergessen werden.

Literatur

- Anz, T. (2001). Das Spiel ist aus? Zur Konjunktur und Verabschiedung des „post-modernen“ Spielbegriffs. *Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik*, 49(1), 15–33.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: essays in postmodern morality*. Oxford/Cambridge: Blackwell.

3 Vgl. neben vielen anderen bspw. Caillois, 1958, S. 38; Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011; Raessens, 2010, S. 11f.

- Bauman, Z. (2000). *Flüchtige Moderne*. (R. Kreissl, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp (2003).
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2001). *Ästhetik. Vorlesung über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Fink.
- Caillois, R. (1958). *Die Spiele und die Menschen – Maske und Rausch*. Stuttgart: Schwab (1960).
- Chandler, T. (2011). Reading Atmospheres: The Ecocritical Potential of Gernot Böhme's Aesthetic Theory of Nature. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 18(3), 553–568.
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for Motivation. *interactions*, 19(4), 14–17.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining „gamification“. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (S. 9–15). Tampere, Finland: ACM.
- Fassler, M. (2009). *Nach der Gesellschaft: infogene Welten, anthropologische Zukünfte*. München: Fink.
- Folkmann, M. N. (2010). Evaluating Aesthetics in Design: A Phenomenological Approach. *Design Issues/ MIT Press*, 26(1), 40–53.
- Heine, M. (2013). Die Postmoderne ist tot. *Le Bohémien*. Abgerufen von <http://le-bohemien.net/2013/02/25/die-postmoderne-ist-tot/>.
- Herzinger, R. (1999). Postmoderne ohne Ende. *Die Zeit*. Abgerufen von http://www.zeit.de/1999/17/199917.s-postmoderne_.xml
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. neu ausgestattete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liotard, J.-F. (1979). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. (O. Pfersmann, Übers., P. Engelmann, Hrsg.) (7., ü.a. Auflage.). Wien: Passagen Verlag (2012).
- Meder, N. (2004). *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien* (2. wesentl. erw. A.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. (R. Boehm, Übers.) (Nachdr.). Berlin: de Gruyter (1974).
- Prensky, M. (2004). *Digital Game-based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Raessens, J. (2010). *Homo Ludens 2.0. The Ludic Turn in Media Theory*. Antrittsvorlesung, Universität Utrecht, Fakultät für Geisteswissenschaften. Abgerufen von http://igitur-archive.library.uu.nl/oratie/2012-0918-200528/1045628_Oratie_Raessens_ENG.pdf.
- Steffens, A. (1995). *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart*. Düsseldorf: Bollmann Verlag.

- Stöger, P. (2005). *Das Spiel – Ortungsversuche (Annäherungen zu einer integrativen pädagogischen Anthropologie – Essay und Skizze)* (1. Aufl.). Innsbruck: Studia-Univ.-Verl.
- Zschocke, B. J. (2011). Die Kulturmissachtung. Oder: Das Ende der Postmoderne verpaßt. Abgerufen von <http://www.blauenarzisse.de/index.php/anstoss/item/2633-kleine-reihe-zu-den-groessten-fehlern-der-konservativen-ii-die-kulturmissachtung-oder-das-ende-der-postmoderne-verpasst> (28.03.2014).