

Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen

Zusammenfassung

Die Gestaltung von (medialen) Bildungsräumen ist abhängig von den Vorstellungen von Medien und Räumen der Lehrenden und Lernenden. Denkt man über Raum und Bildung nach, so können viele Assoziationen in den Sinn¹ kommen: Von Frei- und Eigenräumen, Sozial- und Kursräumen, Überwachungs- und Vertrauensräumen, über Fach- und Bilderräumen bis hin zu Spielräumen werden jeweils unterschiedliche Vorstellungen von Räumen und damit mögliche Konnotationen für Lehren und Lernen in diesen geweckt. Eine gedankliche Offenheit für unterschiedliche Vorstellungen von Räumen scheint damit auch für die Gestaltung von (medialen) Bildungsräume notwendig. Offen bleibt jedoch, welche Assoziationen die unterschiedlichen (Raum-)Metaphern für die Gestaltung von Lehr-Lernszenarien hervorrufen, und wo Potenziale, aber auch Grenzen dieser Metaphern und Vorstellungen liegen. Der vorliegende Artikel fokussiert unter dem Begriff der Denkräume Vorstellungen und Bilder von medialem Lehren und Lernen. Dabei werden vor allem Raum- und Medienmetaphern näher beleuchtet, welche als Denkraum die Ausgestaltung medialer Bildungsräume beeinflussen können.

1 Problemaufriss: Pädagogik und Raum

Die Lehrerbildung soll Pädagoginnen und Pädagogen auf eine Bildungswirklichkeit vorbereiten, die heute kaum vorstellbar scheint (vgl. Schiefner-Rohs, 2013, S. 6). Damit wird es zunehmend zentral sein, über flexible und kreative Denkräume² zu verfügen, um vielfältige mediale Bildungsräume gestalten zu können³. Aus diesem Grund ist vor allem die Lehrerbildung gefragt, sich mit den Anforderungen und Ausgestaltungen von medialen Bildungsräumen zu befassen. Offen ist allerdings, welche Vorstellungen von diesen vorherrschen und wie sie bei Lehrpersonen entstehen, wenn deren Gestaltung komplex, vorausset-

1 Bezug nehmend auf den Call der GMW im Jahr 2014.

2 Mit der Metapher der Denkräume wird in diesem Artikel vor allem Vorstellungen von Bildungsräumen sowie das Nachdenken über das Zusammenspiel von Räumlichkeit und Medien verstanden.

3 Schon früh sprach Rolf Schulmeister in diesem Zusammenhang auch von didaktischer Phantasie, die es auszubilden gilt (vgl. Schulmeister, 2007).

zungsreich und ergebnisoffen ist (Spanhel, 2010). Um eine Auseinandersetzung anzustoßen, ist es allerdings erst notwendig, zu Beginn kurz auf das Verhältnis von Pädagogik und Raum einzugehen, bevor man sich dann der medialen Verfasstheit dieses Verhältnisses widmen kann.

Blickt man auf die Geschichte der Pädagogik, ist diese schon immer eng mit der Frage nach *Räumlichkeit* verknüpft, sowohl als Lerngegenstand in Form von (lernender) Aneignung verschiedener Sozialräume als auch als Teil von Sozialisation (vgl. Schrammel, 2008). Aber auch die absichtsvolle Gestaltung von Bildungsprozessen durch die Gestaltung von Räumen ist Thema in der Pädagogik. Denn Bildungsprozesse sind neben der Gestaltung von Zeitlichkeit auch abhängig von einer Gestaltung angemessener Räume: So findet institutionalisiertes Lehren und Lernen oft in dafür eingerichteten Räumen statt, die „(...) auch als Ausdruck bestimmter Lernkonzepte verstanden werden“ (Eugster & Treppe, 2013, S. 35) können. Aber nicht nur die *Gestaltung* der Räumlichkeit, sondern auch das *Agieren von Personen* in einem Raum haben Auswirkungen auf pädagogische Prozesse. Beide Prozesse stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander. So haben beispielsweise die Anordnungen von Lernenden und der didaktischen Medien im Raum Auswirkungen auf Kommunikation und damit die Gestaltung von Lehr-Lernszenarien. Gerade in institutionalisierten Lernarrangements wie der Schule und auch der Hochschule hat oftmals ein jedes seinen Platz: Lernende in angeordneten Bänken im (Klassen-)Raum oder Hörsaal, Lehrende ebenso wie die Tafel oder Präsentationsfolien im vorderen Teil des Raumes. Diese „Territorialisierung der Schüler- und Lehrkörper ermöglicht, verhindert aber auch Vermittlungs- und Aneignungsprozesse“ (Böhme, 2009, S. 18). Offen ist allerdings die Frage, wie sich diejenigen Medien, die sich nicht mehr klar räumlich verorten lassen und denen selbst raumerzeugender Status zugeschrieben wird (z.B. Sesink, 2008), sich in diese (Raum-)Konzeptionen einfügen oder neue entstehen lassen. Einen ersten Hinweis auf Vorstellungen davon könnten Metaphern liefern, mit denen Medien versehen werden. Im Folgenden werden daher unterschiedlich Raummetaphern des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien in den Blick genommen, um sie als Denkraum für die (medien-)pädagogische Arbeit zu beleuchten. Welche Bilder werden mit Hilfe der Metaphern erzeugt und welche Implikationen haben diese für die Nutzung dieser Medien, auch zur Gestaltung medialer Bildungsräume?

2 Mediale Denk- und Handlungsräume: erste Sondierungen

Betrachtet man die Lehrerbildung als ein Hineinwachsen in (medien-)pädagogische Handlungspraxis, ist auch die Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Annahmen zentral, die Denken und Handeln prägen. Wesentlich sind dafür die Vorstellungen des Subjekts über Ziele und Gegenstände sowie den zur

Verfügung stehenden (pädagogischen) Handlungsraum. Diese Vorstellungen (in Form von mentalen Modellen oder Metaphern⁴) prägen dann das Handeln des Subjekts (vgl. Lakoff & Johnson, 2004). Daher scheint es notwendig, sich in der Lehrerbildung mit mentalen Modellen und Metaphern von (medialen) Bildungsräumen auseinanderzusetzen. Bilder von Lehrenden über Lehren und Lernen prägen didaktisches Handeln: „(...) weil sich an ihnen die Aufbereitung des Unterrichtsgegenstandes, die Wahl der Methoden, die Art der Kommunikation (...) kurzum die spezifische Form der Inszenierung von Unterricht orientiert.“ (Rolff, 2008, S. 162). Bilder von Lehren und Lernen gibt es seit Beginn der Pädagogik (vgl. Treml, 2000). Sie können nun *prozessbezogen* sein und damit die Handlung in den Vordergrund stellen (Lehren und Lernen als Form des Gesprächs, als Museumsbesuch oder Forschungsprojekt); sie enthalten aber auch *räumliche* Anteile (Schulraum, Labor, ...), die einen (gedanklichen) Rahmen für pädagogische Handlungen aufspannen. Doch nicht nur *Bilder von Lehren und Lernen* prägen das Lehrhandeln, sondern auch *Bilder von Medien* sowie deren Konzeptionen (z.B. Medium als Ding oder Raum).

Eine erste Analyse soll im Folgenden unter dem Blickwinkel von (medien-)pädagogischem Denken und Handeln versucht werden. Zu fragen ist neben der Art von Metaphern auch danach „welche Werte, Ziele, Normalitätsmuster, kognitive Differenzierungen [...] von einer Metapher fokussiert bzw. erzeugt [werden]? Und im Gegenteil: Welche Denk- und Handlungsmöglichkeiten werden durch die gleiche Metaphorik nicht thematisiert bzw. sogar verdeckt?“ (Schmitt, 2004, [9]).

Bezogen auf die Analyse von Medien- und Raummetaphern kann dazu auf die Arbeit von Gehring (2004) zurückgegriffen werden. Diese eher allgemeinen Medienmetaphern werden um Metaphern und Analogien aus dem Umfeld des mediengestützten Lehrens und Lernens ergänzt. Eine systematische Metaphernanalyse (vgl. Schmitt, 2014) kann allerdings aufgrund des zur Verfügung stehenden Platzes und der Fülle an Datenmaterial an dieser Stelle indes nicht geleistet werden. Allerdings verdeutlicht diese exemplarische Analyse einiger Konzepte schon Leerstellen, die für die weitere medienpädagogische Arbeit in der Lehrerbildung relevant werden. In einem ersten Schritt wird der Blick auf die zugrundeliegenden Medien gelenkt, bevor im Anschluss daran Orte und Umgebungen betrachtet werden. Daran anschließend werden Orientierungsmetaphern und Dualismen beleuchtet, um im letzten Schritt Handlungsanalogien zu untersuchen.

4 Metaphorische Konzepte können als Teil mentaler Modelle gesehen werden, aber nach Schmitt (2004) u.a. auch als Teil „subjektiver Theorien“ (Groeben et al., 1988) oder in Zusammenhang mit Deutungsmustern oder Skripte. Allen Konzepten ist gemeinsam, dass sie versuchen, Beziehungen zwischen den Vorstellungen von Subjekten und ihrem Handeln zu erklären.

2.1 Von der Datenautobahn zum Netz – Medienmetaphern

Betrachtet man verschiedene Metaphern für (digitale) *Medien* wie Netz, Surfen, Datenautobahn, Global Village, aber auch *Webseite* oder *Lesezeichen*⁵ als *ein* Ausdruck mentaler Modelle oder Bilder, so fällt auf, dass diese insgesamt häufig „sehr einfach gehalten und leicht verständlich“ (Hoffstadt, 2008, S. 97) sind. Sie rekurren oftmals auf bisher bekannte (Leit-)Medien wie Bücher (*Webseiten*) oder bekannte Räume (Straßen, Meer oder Dörfer). Unter Bezugnahme auf bereits Bekanntes geben sie „Orientierung in unbekanntem, abstraktem, gedachten Räumen bzw. strukturieren ein neues Gebiet räumlich“ (Gehring, 2004, S. 12). Diese Orientierung ist vor allem für die Anfangszeiten des Aufkommens eines neuen Mediums von Nöten, da dieses so erst einmal in Vorstellungen und Handlungspraxen eingepasst werden kann. Während einige Metaphern vor allem auf gegenständliche Aspekte fokussieren (Meer, Straßen, usw.), impliziert das Netz oder auch neuerdings die Cloud eine Abstraktion und Dreidimensionalität des Raumes, der als nicht abgeschlossen und als ohne Grenzen zu denken ist. Damit suggerieren diese Vorstellungen von Medien eine Offenheit bzw. Weitläufigkeit, die sich auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen auswirken kann (vgl. Kap. 3).

Den Zusammenhang zwischen Medien und der konkreten Gestaltung nehmen Gebäudemetaphern bzw. -analogien auf, die in der Beschreibung von Medien auf bisher bekannte Räume und Vorstellungen von (institutionalisiertem) Lehren und Lernen verweisen. Gerade der Beginn des E-Learning war geprägt von derartigen Bildern, und manche ziehen sich bis heute durch. In Learning-Management-Systemen sieht man z.B. oftmals eine Anlehnung an konkrete Räume⁶: es gibt Online-„Kurse“ und virtuelle Klassenzimmer (Virtual Classrooms), aber auch Foren für Diskussionen oder Bibliotheken. Damit entstehen Vorstellungen und Wahrnehmungen in Anknüpfung zu bisherigen Formen von „klassischen“ Bildungsräumen, so dass ein Learning-Management-System als „material geronnene Raumordnung“ (Böhme, 2009, S. 15) verstanden werden kann. Auch die Begrifflichkeit *Lernplattform* arbeitet mit einem ähnlichen Bild: Zum einen wird durch die *Lernplattform* eine ebene Fläche gezeichnet, bei der aber an den Grenzen ein Absprung möglich zu sein scheint.

5 Vgl. auch Löw (2001, S. 95f.) oder auch Gehring (2004).

6 Moodle nimmt diese Metapher ernst und schreibt auf der Homepage: „Teilnehmende und Lehrende treffen sich zum Lehren und Lernen normalerweise in Seminarräumen, Klassenräumen oder Hörsälen. Moodle ist das digitale Pendant zu einem analogen Veranstaltungsgebäude“ <http://moodle.de/mod/book/view.php?id=2916&chapterid=272> (17.03.14)

2.2 Vom Ort zur Umgebung

Schon früh wurden Medien als Teil des didaktischen Konzepts in die Planung von Lehrveranstaltungen aufgenommen, wie z.B. im Berliner Modell (Heimann et al., 1965). Ausgehend von Bildern und Film als Medien blieben das Berliner Modell und seine Weiterentwicklungen bis weit in das Computerzeitalter relevant und eher gegenständlichen Medienformen (z.B. Karten, Filmen, Dias oder Computern) verhaftet. Als Erklärung hierfür könnte dienen, dass neben den „traditionellen“ Medien auch der Computer als „Rechenmaschine“ (vgl. Alpsancar, 2013) gut in die o.g. Raumkonzeptionen und in Bildungsinstitutionen und damit verbundenen Lehrvorstellungen integrierbar scheint. Daher konnte lange beim Einsatz von Technologie in Lehr-Lernszenarien auf etablierte Vorstellungen von Lehren und Lernen und damit verbundenen Handlungsmuster zurückgegriffen werden. Erst mit der zunehmenden Ausbreitung des Internets und des Social Webs wird deutlich, dass die Konzeption des Computers als „Ding“ (vgl. ebd.) nicht ausreicht. Dadurch formt sich u.a. der Bildungsraum an sich und ist nicht mehr nur auf die Gestaltung des territorialen Raumes beschränkt. Dies erfordert auch einen veränderten Blick auf Lehrhandeln mit und in Medien. Schon seit den 1980er Jahren ist in der pädagogischen Literatur auf die Gestaltung von *Lernumgebungen* hingewiesen worden, die auf eine Abkehr vom Klassenzimmer als *Lernort*⁷ fokussierten (vgl. z.B. Maurer, 1981). Das dabei zugrunde gelegte Konzept der (Lern-)*Umgebung* impliziert eher einen das Subjekt umgebenden Raum ohne feste Grenzen. Diese Umgebung wird erst „durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht“ (ebd.) und kann damit als sozial konstruierter Interaktionsraum gefasst werden (Bukow et al., 2012, S. 7). Diese dabei entstehenden medialen Umgebungen sind dann nicht mehr „als gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen“ (Schroer, 2006, S. 275). Und auch dies hat Auswirkungen auf Lehren und Lernen (vgl. Kap. 3).

2.3 Von Innen nach außen – Orientierungsmetaphern und Dualismen

Neben diesen Metaphern gibt es aber auch „*Orientierungsmetaphern*“ (Lakoff & Johnson, 2004). Hierbei stehen mehrere unterschiedliche Konzepte miteinander in Beziehung, die etwas über die Orientierung im Raum sagen (ebd., S. 11). Im Diskurs um Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen ist vor allem die Orientierungsmetapher von „innen und außen“ verbreitet. Somit ist das Internet in vielen Vorstellungen von Schule oder Hochschule meist „außen“, während Lehren und Lernen „innen“ stattfindet, und Seminarinhalte werden ins Netz

7 Die Diskussion zur Unterscheidung von Raum und Ort kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, für eine Vertiefung sei an dieser Stelle auf Schroer (2006) verwiesen.

„aus“gelagert. Aber auch Dualismen bieten Orientierungen an, auch wenn es im strengen Sinne keine Metaphern sind. Die Unterscheidung zwischen virtuell und real ist zum Beispiel oftmals auch in einer Binärlogik gedacht: Auf der einen Seite gibt es die reale Welt, auf der anderen Seite die virtuelle Welt, und man konnte bis vor kurzem (zumindest gedanklich), nur in einer der beiden Welten sein. Wenn man online ist, kann man nicht gleichzeitig offline sein, man muss sich also für eine der beiden Zustände (oder Räume) entscheiden. Und wenn man von der einen in die andere Welt geht, dann geht dann „ins Internet“. Auch der Ausdruck der Lernportale evoziert diesen Zugang, denn über das Portal bekommt man Zutritt oder tritt hinaus. Damit wird hier dahinterliegend mit Öffnung und Schließung oder den Übertritten zwischen zwei getrennten Räumen gearbeitet.

2.4 Vom (Schul-)Buch zum Tablet – Handlungsanalogien

Bekanntermaßen geschieht eine Ausbildung medialer lehrbezogener Handlungspraxen meist in traditionellen Räumen und basierend auf bestimmten Vorstellungen von Lehren, Lernen, Medien und (Hoch-)Schule. Wichtig werden die bisher exemplarisch aufgeführten Denkräume in Form von Vorstellungen, Metaphern und Dualismen vor allem dann, wenn diese konstituierend für die Gestaltung von Handlungsräumen werden. Stellt man daher das Handeln der Subjekte in den Vordergrund, „(...) erscheint es zentral, niemals nach der Technologie an sich zu fragen, sondern immer nach dem wissensabhängigen, kulturell spezifischen Umgang mit diesen Medien“ (Reckwitz 2007, S. 94). Neben Metaphern für Medien oder Räume werden dann auch *Analogien* sichtbar, die sich weniger auf die Sprache und Vorstellungen beziehen, sondern auf Handlungspraxen, die z.B. in der Schule alltäglich sind. So weisen z.B. das Interactive Whiteboard und die Tafel vielerlei Gemeinsamkeiten zu den „traditionellen“ Handlungspraxen von Lehrpersonen auf. Damit werden Medien zum einen hoch anschlussfähig an die Gestaltung von Schulräumen, indem das Whiteboard z.B. die Tafel im Klassenzimmer einfach ersetzt; zum anderen bleiben sie aber auch hinter neuen Möglichkeiten und Gestaltung innovativer Szenarien zurück. Ähnliche Analogien sind beim Tablet-Einsatz zu finden, wenn es lediglich als (Schul-)Buchersatz genutzt wird. Unter Bezugnahme auf dahinterliegende ähnliche Handlungspraxen scheinen diese Medien dann schnell und mit wenig (kognitiven, didaktischen) Aufwand in den Unterricht integrierbar zu sein, neue Möglichkeiten des Lehrens und Lernens aber eher zu verdecken.

2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend sieht man, dass sich unterschiedliche Metaphern und Vorstellungen ausbilden, die zuerst einmal Ausdruck von Denkweisen sind. Diese haben Auswirkungen auf die Sichtweise von Welt, aber auch für Handlungen in dieser oder die Gestaltung pädagogischer Umgebungen (z.B. Groeben et al., 1988). Während einige Medienmetaphern eine große Offenheit suggerieren (Datenmeer, Netz, Cloud), erzeugen vor allem Gebäudemetaphern zur Beschreibung von Medien in Zusammenhang mit Lehren und Lernen eher absolutistisch geprägte (Denk-)Räume (Löw, 2001), die einen Dualismus von Körper und Raum evozieren und sich damit euklidischen Raumvorstellungen annähern (vgl. Böhme, 2009, S. 131). Diese sind dann eher statisch, ohne Bewegung und kognitiv verbunden mit territorial geprägten Lernräumen wie beispielsweise dem Schulraum. Dieser Rekurs auf bekannte Räume oder Orte vermag es allerdings kaum adäquat, aktuelle Medienentwicklungen und damit einhergehende veränderte Handlungspraxen darzustellen. Hier kommen die Vorstellungen an Grenzen, da die Vergleichsbilder in ihrer Räumlichkeit Grenzen aufweisen. Schaut man sich z.B. Medienentwicklungen wie Social Media und Augmented Reality an, so werden räumliche Grenzen (Thiedeke, 2012) obsolet und Metaphern wie Netze und Clouds scheinen passender als Gebäudemetaphoriken. Diese Entwicklungen müssten daher neben einer Erweiterung von Erfahrungsräumen für Subjekte auch zu neuen Formen bzw. Vorstellungen von Räumen führen, „(...) die durch Überlagerungen, Übergänge, durch ein In- und Übereinander gekennzeichnet sind“ (vgl. Pietraß & Schachtner, 2013, S. 265). Damit werden relativistische Sichtweisen passender, in denen es vor allem um die Herstellung von Relationen (Löw, 2001, S. 17f.) oder die Herausbildung sozial vermittelter Räume geht. Hierfür werden allerdings neben der Cloud noch mehrere eingängige ‚Denkräume‘⁸ benötigt, die vor allem Orientierungen von innen-außen, on- und offline, usw. obsolet werden lassen. Sesink (2007) behilft sich mit einem Rekurs auf das Englische und unterscheidet zwischen „Room“ und „Space“. Der Lernraum (Room) ist ein bereits gestalteter, formeller Lernraum, wie beispielsweise ein Klassenzimmer oder eine Lernplattform. Innerhalb dieses „Rooms“ werden dem Lernenden unterschiedlichste Möglichkeiten zum Erkenntnisgewinn aufgezeigt. Der „Space“ hingegen ist ein vom Lernenden zu gestaltender Raum, der Lernende auffordert, die Lernmöglichkeiten selbst zu bestimmen. *Lernkontexte* unterscheiden sich so von *Lernräumen* aufgrund der Lernziele, welche vom Individuum selbst gewählt sind. Sie sind als der Bezugsrahmen zu verstehen und konstituieren pädagogische Räume. „Spacing“ kann dann als bewusste Gestaltung, Aushandlung oder Aneignung von Raum (Brüsemeister, 2013, S. 47) verstanden werden.

8 Die Diskussion zur Unterscheidung von Raum und Ort kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, für eine Vertiefung sei an dieser Stelle auf Schroer (2006) verwiesen.

Angesichts der Vielfalt an Medien und Medienangeboten können Lernende relativ frei Kontexte für ihr Medienhandeln erzeugen und damit auch selbst mediale Bildungsräume gestalten und erfahren.

3 Implikationen für die Gestaltung medialer Bildungsräume in der Lehrerbildung

Betrachtet man nochmals einen Schritt zurückgehend die Entwicklung digitaler Medien für Lehren und Lernen in den letzten Jahren, so kann festgestellt werden, dass es zwischen dem Neuaufkommen eines Mediums und einer angemessenen medialen Handlungspraxis oftmals zu Verzögerungen kommen kann. Zwar sind Medienformate verfügbar, etablierte pädagogische Handlungspraxen, vor allem in Bildungsinstitutionen, zeigen sich bisher dafür aber nur vereinzelt. Dies könnte u.a. daran liegen, dass Denkräume erst ausgebildet werden müssen – wie man aktuell beispielsweise an Social Media in formalen Bildungskontexten sieht (Schiefner-Rohs, 2013). Betrachtet man die oben genannten Metaphern, scheinen Leerstellen in der Gestaltung innovativer Lernumgebungen (vgl. Hofhues et al., 2013) auf Vorstellungen zurückzuführen zu sein, weil diese schon Grenzen in sich aufweisen: Dadurch, dass mediale Bildungsräume in traditionellen Bildern gedacht werden, werden sie schon durch das evozierte Bild in ihre Grenzen in sich verwiesen. Ein kultureller Zeichen- bzw. Bildervorrat muss dafür vorhanden sein: „Offenbar muss die Kultur bereits bestimmte Codes bereithalten, welche den Umgang mit einem Artefakt zumindest *denkmöglich* machen, damit dieses umgekehrt Praxis und Subjektivität zu beeinflussen vermag“ (Reckwitz, 2007, S. 94f., Herv. M.S.-R.).

Um diese Codes oder Bilder generieren zu können, und damit Denkräume zu weiten oder neu zu eröffnen, müssen Handlungspraxen allerdings gedacht, ausprobiert und verstetigt werden. Dabei sind vor allem kreative und experimentelle Lerngelegenheiten in der Hochschule und der Lehrerbildung relevant, um diese Praktiken mit angehende Lehrpersonen auszutarieren und erfahrbar zu machen; aber auch, um an Vorstellungen von medialen Bildungsräumen zu arbeiten. Denn „Raumbilder sind Deutungsmuster, das heißt Erklärungszusammenhänge, die es den Akteuren erlauben (sollen), soziale Erfahrungen in einen generelleren Sinnzusammenhang zu stellen“ (Kessl & Reutlinger, 2008, S. 73). Damit sind Lehrende und Lernende gleichzeitig angesprochen, denn beide verfügen über Bilder von Lernen, Medien und Räumen. Zielführend scheint es also zu sein, die Gestaltung von Bildungsräumen nicht nur als Aufgabe von Pädagogen zu sehen, sondern auch die *Aneignung* von medialen Bildungsräumen und die so entstehenden Denkräume stärker in den Blick zu nehmen. Damit ist auch zu fragen, wie eine Ausübung von Praktiken gefördert oder behindert wird bzw. wie das Hineinwachsen in Handlungspraxen (z.B. in der Lehrerbildung) vonstatten geht.

Zu betrachten sind hier neben den oben genannten „Weitungen“ von Metaphern vor allem (implizite und explizite) Verbote und Handlungsnormen, vor allem in (Bildungs-)Institutionen, denn „durch überwiegend implizite Kritiken, Korrekturen und Sanktionen wird ein praktisches Verständnis darüber hergestellt, was eine regelgerechte Ausführung der Praktik ist und was nicht“ (Alkemeyer, 2010, S. 8).

Zusammenfassend zeigen die hier vorgestellten ersten Überlegungen die Notwendigkeit, (mediale) Denk- und Handlungsräume von Lehrpersonen zu gestalten und stärker zu untersuchen. Benötigt wird eine Analyse der medial geprägten „(...) Verhältnisse zwischen material-physischen Territorialordnungen, sozialen Praxisräumen und kognitiv-mental Maps“ (Böhme, 2009, S. 13), um darauf aufbauend angemessene Gestaltungsbedingungen in der Ausbildung medienpädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ableiten zu können.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2010). Auf den Spielfeldern der Subjektivierung. *Einblicke – Forschungsmagazin der Universität Oldenburg*, 25(52), 7–11, <http://www.presse.uni-oldenburg.de/download/einblicke/52/alkemeyer.pdf> (19.05.2014)
- Alpsancar, S. (2013). *Das Ding namens Computer. Eine kritische Neulektüre von Vilém Flusser und Mark Weiser*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bader, R. (2010). Orientierung im virtuellen Raum – Mentale Modelle internetgestützter Lernumgebungen im Studium der Sozialen Arbeit. In K. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten* (S. 157–174). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhme, J. (2009). Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 13–24). Wiesbaden: VS Verlag.
- Brüsemeister, T. (2013). Schulraumgestaltung im Kontext der allgemeinen soziologischen Diskussion von Raum. In J. Kahlert, M. Kirch, Kai Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Handbuch der Schulraumgestaltung. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung* (S. 46–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bukow, G. C., Fromme, J. & Jörissen, B. (2012). Mediale Transformationen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit. In G. C. Bukow, J. Fromme & B. Jörissen (Hrsg.), *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit* (S. 7–20). Wiesbaden: VS Verlag.
- Eugster, B. & Tremp, P. (2013). Organisierte Beziehungen in Universitäten: Das Beispiel „Forschendes Lernen“. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 8(2+3), 34–38.
- Gehring, E. (2004). *Medienmetaphorik. Das Internet im Fokus seiner räumlichen Metaphern*. Berlin: dissertation.de.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Hoffstadt, C. (2008). *Denkräume und Denkbewegungen. Untersuchungen zum metaphorischen Gebrauch der Sprache der Räumlichkeit*. Karlsruhe: universitätsverlag. <http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/documents/876781> (19.05.2014).
- Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Bremer, C. & Egloffstein, M. (2013). Konzeptionen und Förderansätze von Medienkompetenzen in der Lehrpersonenbildung. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.): *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 392–394). Münster: Waxmann Verlag.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2007). *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2004). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maurer, F. (1981). Lernen als räumliche Erfahrung. Anmerkungen zum Projektbericht „Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung“. *Die deutsche Schule*, 73(4), 257–263.
- Pietraß, M. & Schachtner, C. (2013). Entgrenzung zwischen Realität und Virtualität. Grundlagen und Formen. In W. Thole, H.-R. Müller & S. Bohne (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen*. (S. 253–267). Opladen: Barbara Budrich.
- Reckwitz, A. (2007). Die historische Transformation der Medien und die Geschichte des Subjekts. In A. Ziemann & L. Ellrich (Hrsg.), *Medien der Gesellschaft – Gesellschaft der Medien* (S. 89–107). Konstanz: UVK.
- Rolff, H. (2008). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 145–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, M. (2013). Das Social Web als Erfahrungsraum für die Lehrerbildung – Medienbildung zwischen Werkzeug und Raum. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4(13), 6–11.
- Schmitt, R. (2012). Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille – Review Essay. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 5, (2), Art. 19, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/621/1345> (10.06.2014).
- Schmitt, R. (2014). Eine Übersicht über Methoden sozialwissenschaftlicher Metapheranalysen. In M. Junge (Hrsg.), *Methoden der Metaphernforschung und -analyse* (S. 13–30). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schrammel, S. (2008). Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In R. Egger, R. Mikula, S. Haring, A. Felbinger & A. Pilch-Ortega (Hrsg.), *Orte des Lernens* (S. 91–99). Wiesbaden: VS Springer.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schulmeister, R. (2007). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie – Didaktik – Design*. München: Oldenbourg Verlag.
- Sesink, W. (2007). Raum und Lernen. *Education Permanente*, 41(1), 16–18.
- Sesink, W. (2008). Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In W. Sesink & J. Fromme (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 13–35). Wiesbaden: VS Verlag.

- Spanhel, D. (2010). Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik. In P. Bauer, H. Hoffmann & K. Mayrberger (Hrsg.), *Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder* (S. 29–44). München: kopäd.
- Thiedeke, U. (2012). Innerhalb von Außerhalb – Soziologische Bemerkungen zur Medialität gesellschaftlicher Exklusionsräume. In G. C. Bukow, J. Fromme & B. Jörissen (Hrsg.), *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit* (S. 119–133). Wiesbaden: VS Verlag.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.