

„Wundersame Raumvermehrung“¹

Möglichkeitsräume und Übergänge in Unterstützungsangeboten zur Selbstlernförderung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag betrachtet ein Maßnahmenpaket zur Unterstützung studentischer Selbstlernfähigkeiten, das innerhalb des Bildungsraums Hochschule einen spezifischen Lernraum bildet, der ergänzend und unterstützend zu den fachlichen Lernangeboten die Aneignung von überfachlichen Kompetenzen befördert. Die einzelnen Angebotsstränge, die auf verschiedenen – auch räumlichen – Ebenen unterschiedliche Unterstützungsansätze verfolgen, sollen in Konzeption und Umsetzung eine enge Verzahnung erfahren. Hierbei ist der Aspekt der Ermöglichung von Übergängen sowohl inhaltlicher Gegenstand des Angebots als auch strukturelles Gestaltungsprinzip.

1 (Bildungs-)Räume, Möglichkeiten und Übergänge

„... Hingegen wäre die aktuelle Epoche eher die Epoche des Raumes. Wir sind in der Epoche des Simultanen, wir sind in der Epoche der Juxtaposition, in der Epoche des Nahen und des Fernen, des Nebeneinander, des Auseinander. Wir sind, glaube ich, in einem Moment, wo sich die Welt weniger als ein großes sich durch die Zeit entwickelndes Leben erfährt, sondern eher als ein Netz, das seine Punkte verknüpft und sein Gewirr durchkreuzt“ (Foucault, 1991, S. 34).

Die Beschäftigung mit Räumen und Raumkonzepten hat spätestens mit der Verbreitung des Internet, den hier entstehenden Parallel-, Gegen- und Hybridwelten, Grenzauflösungen, Grenzverschiebungen und neuen Grenzsetzungen einen Aufschwung in den Kultur- und Sozialwissenschaften allgemein und in der pädagogischen Diskussion erfahren.²

1 Guggenberger (2000, S. 56), zit. nach Schroer (2012, S. 262).

2 Exemplarisch für die Fülle an Publikationen der letzten Jahre seien hier die Annäherung an das Thema Raum aus soziologischer Perspektive bei Schroer (2012), die Auseinandersetzung mit digitalen Kultur- und Bildungsräumen bei Grell, Marotzki & Schelhowe (2010), die Thematisierung der Grenzüberschreitung durch E-Learning bei Baumgartner & Reinmann (2007) oder die kulturwissenschaftliche Perspektive auf den Cyberspace bei Haberer & Vatter (2011) genannt.

Parallel zur Beschäftigung mit grundsätzlichen Fragen zum Verhältnis von Realität und Virtualität liegt ein Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung auf der Gestaltung, Umgestaltung und Neuausrichtung von Bildungs- und Lernräumen – physisch und/oder digital –, die gerade vor dem Hintergrund einer sich verändernden Hochschul- und Bildungslandschaft Bedeutung erlangen. Analog zu Vilém Flussers Internet-Metapher des „Ozeans der Möglichkeiten“ (Bühl, 1997, S. 77, zit. nach Schroer, 2012, S. 259), wird der universitäre Bildungsraum als „Möglichkeitsraum“ begriffen, in dem Lehr- und Lernprozesse bzw. übergeordnet Bildungsprozesse (vgl. Schwalbe & Meyer, 2012) veranlasst werden.

Aktuelle Überlegungen und Konzepte zur (infra)strukturellen, organisatorischen und architektonischen Beschaffenheit universitärer Bildungsräume zielen darauf ab, der jetzigen und zukünftigen Studierendengeneration auf verschiedenen Ebenen Einstiegs- und Übergangsmöglichkeiten zu schaffen, die den Veränderungsprozessen der letzten zwei Jahrzehnte in Bildungs- und Arbeitswelt Rechnung tragen. Aus Perspektive der Lebenslauforschung stellt sich diese Entwicklung folgendermaßen dar: „... mit der Entgrenzung des Lernens, bzw. Verarbeitung des Lernens, erhält Bildung ein erweitertes, über die Jugendphase hinaus, in die gesamte Lebenszeit hineingehendes Profil. Während das Lebenslaufmodell der ersten Moderne durch die Spannung von Institution und personaler Autonomie bestimmt war, ist es im Bild der reflexiven Moderne tendenziell durch Entgrenzung, die Freisetzung von Übergängen und die Chance und den Zwang zur Selbstorganisation charakterisiert“ (Schröder, 2013, S. 70).³

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage werden in den folgenden Kapiteln Aspekte der grundlegenden Konzeption und konkreten Umsetzung eines spezifischen hochschulischen Lernraums vorgestellt – einem Selbstlernzentrum, das im Rahmen eines BMBF-Projekts⁴ an der TU Kaiserslautern etabliert wird. Mehrere Angebotsstränge sollen Studierende bei der Entwicklung ihrer Selbstlernfähigkeiten unterstützen sowie den Studieneinstieg und die kontinuierliche Studienorganisation verbessern. Bei der Ausgestaltung des Angebots werden sowohl physische als auch virtuelle Gestaltungskomponenten berücksichtigt.

Der Fokus des folgenden Beitrags wird in der Realisierung und Umsetzung der Übergänge in diesem Lernraum bestehen, die so konzipiert sind, dass sie dem Lernenden didaktisch kohärente und niedrigschwellige Bewegungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Unterräumen des Gesamtangebots gewähren. Dabei bildet der Aspekt des Übergangs zum einen den zentralen Ausgangspunkt der

3 Diese Entwicklung geht, so Schröder, einher mit der „Entgrenzung der Erwerbsarbeit“, d.h. vor allem einem veränderten Verhältnis von Arbeit und Identität (vgl. Schröder, 2013, S. 70).

4 Das Projekt Selbstlernzentrum wird im gemeinsamen Programm des Bundes und der Länder für „Bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ („Qualitätspakt Lehre“) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

inhaltlichen Angebotserstellung und gewährleistet zum anderen die Mobilität zwischen physischer und virtueller Lernwelt.

2 Übergang Schule – Hochschule – Beruf

Wenn es um Übergang als biografische Entwicklung geht, unterscheidet man im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden zwei bedeutsame „Wendepunkte“ im Lebenslauf (vgl. Beekhuis, Friebel & Totb, 1983). Wird der Übergang als „Statuspassage“⁵ definiert, wird die erste Statuspassage vor dem Hintergrund einer beruflichen Orientierung als Übergang von der allgemeinbildenden Schule ins Studium beschrieben. Bei der zweiten Statuspassage geht es um den späteren beruflichen Status (Berufswahl), der auch einen Einfluss auf die Lebensqualität im Erwachsenenalter hat. Diese Statuspassage wird mit dem Übergang vom Studium in die Erwerbstätigkeit bezeichnet (ebd.).

Diese Übergänge werden individuell vollzogen, aber auch gleichzeitig gesellschaftlich bestimmt. Wird der Übergang als Statuspassage betrachtet, bedeutet es für die Bildungsinstitutionen, Unterstützung beim Wechsel in der Passage zu leisten. Bei diesem Übergangsmodell spielen so genannte „Gatekeeper“ eine wichtige Rolle (z.B. ein Coach), die beim Übergang beteiligt sind (vgl. Wiethoff, 2011). Die Teilhabe einer externen Person beim Statuswechsel des Individuums kann durchaus in Frage gestellt und von einzelnen Individuen nicht akzeptiert werden. In diesem Fall wird die Wegebewältigung vom einzelnen Individuum zwangsläufig selbstständig organisiert. Für eine Bildungsorganisation bedeutet dies, das Individuum beim Streben nach Handlungsfähigkeit in Übergängen zu unterstützen (vgl. Schröder, 2013; Tully, 2013). Dieses Übergangsmodell wird als Transition bezeichnet und beschreibt den Übergang als Bewältigungsprozess (vgl. Wiethoff, 2011). Die Suche nach biografischer Handlungsfähigkeit der Individuen in Übergängen schlägt in der Erziehungswissenschaft die Brücke zu Kompetenzentwicklungsansätzen (vgl. Schröder, 2013).

Vor diesem Hintergrund bietet das hier im Vordergrund stehende Projekt den Studierenden der Universität die Möglichkeit, eigene Selbstlernkompetenzen zu stärken, um Übergänge im Lebenslauf zu gestalten oder dabei von einem Coach im Rahmen einer Lernberatung unterstützt zu werden. Unabhängig davon, ob der Übergang von Studierenden selbstständig gestaltet oder diese Gestaltung

5 Als Statuspassage (trajectories) wird nach Glaser & Strauss (1971) in der Literatur der Wechsel eines Individuums von einem gesellschaftlichen Status in einen anderen bezeichnet. Das Konzept ist für den Bereich der Sozialisations- und Bildungsforschung prägend, hat jedoch eine Ergänzung durch das Konzept der Übergänge (transitions) erfahren (Hopson & Adams, 1976; Welzer, 1990). Im Gegensatz zu Statuspassagen stehen im Mittelpunkt des Transitions-Ansatzes nicht das Durchlaufen gesellschaftlich-institutionell definierter Entwicklungsstufen, sondern die subjektiven Bewältigungsprozesse von Übergangssituationen (vgl. Schröder, S. 70, Wiethoff, S. 45ff.).

von einem Gatekeeper bzw. Coach unterstützt wird, spielt das Konzept der Resilienz (als Stressresistenz) beim Gelingen (in der Statuspassage) oder bei der Bewältigung (als Transition) eines Übergangs eine wichtige Rolle (Mackowiak, 2011). Dem emotionalen Moment kommt in diesen Phasen eine besondere Bedeutung zu, daher ist die *Emotionale Kompetenz* Teil eines Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen-Tableaus, das dem im Projekt verankerten Seminarprogramm zu Grunde gelegt wird und als förderliche Voraussetzung für einen gelungenen Einstieg in das Studium und für den Studienerfolg gilt.⁶

DIEMERSTEINER SELBSTLERNTAGE – ECKDATEN

Ansatzpunkt:

- Studentische SWOT-Analyse, Maßnahmen zur Qualität in Lehre und Studium an TU

Konzeption:

- 3-stufiger Seminaraufbau
- je 2-tägige übungsbasierte Trainings mit verschiedenen Schwerpunkten
- erfahrungsorientiertes Lernen mit externen Trainern

Integration:

- Freiwillige Teilnahme
- Curriculare Integration: optionaler oder verpflichtender CP-Erwerb in mehreren Fachbereichen

Beteiligung und Akzeptanz:

- Teilnehmerzahl seit 12/2010: rund 1.200 TN
- Seminartermine: aktuell 20 Seminartermine pro Jahr
- Studierendenzufriedenheit: im Jahre 2013 wurde das Seminarprogramm insgesamt von 90,8% der Studierenden als gut (46,5) bis sehr gut (44,3) bewertet (n = 357)

Das Seminarprogramm der *Diemersteiner Selbstlerntage*⁷ ist der Ausgangspunkt des gesamten Unterstützungsangebots und spiegelt inhaltlich die wesentlichen Zielsetzungen des Selbstlernzentrums wider. Die Trainings sind dreistufig konzipiert, um die Studierenden bei beiden wichtigen Wendepunkten der biografischen Entwicklung zu unterstützen. Im Rahmen des ersten Seminars der *Diemersteiner Selbstlerntage* werden für den Studieneinstieg hilfreiche Lern- und Arbeitstechniken angeboten, mithilfe derer die Studierenden ihre eigene Lernstrategie verbessern und den Lehr-Lernprozess effizienter selbst organisie-

6 Neben der Dimension der *Emotionalen Kompetenz* beinhaltet das Selbstlernkompetenzen-Modell der Diemersteiner Selbstlerntage die folgenden Kompetenzbereiche: *Lernkompetenz*, *Wissenskompetenz* und *Kommunikationskompetenz* (vgl. Arnold et al., 2011, S. 122).

7 Das Angebot der Diemersteiner Selbstlerntage wurde bereits an anderen Stellen detailliert beschrieben (vgl. Emig, Lermen & Wilke, 2012, Haberer & Zhukova, 2013, Herwig, Völpel & Zwecker, 2014).

ren können. Das zweite Seminar unterstützt die Studierenden dabei, Aspekte des Studiums zu vertiefen, die zu einem erfolgreichen Studienverlauf beitragen (Fokus u.a.: wissenschaftliches Arbeiten). Im dritten Seminar – in der Regel am Ende des Bachelor-Studiums – geht es um Bewerbungsstrategien und Aspekte des Abgleichs von Berufszielen und Potentialen, mit dem Ziel, die Studierenden auf den Übergang in die Erwerbstätigkeit vorzubereiten. Dabei ziehen sich die für das Selbstlernen zentralen Kompetenzbereiche mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung durch alle drei Seminare.

Im ersten Schritt wurde dieses Angebot als Präsenzveranstaltung konzipiert, das Veranstaltungssetting ist dabei stark an den physischen Ort gekoppelt, an dem die Trainings derzeit stattfinden.⁸ In einem weiteren Schritt wurde mit der Konzeption und Umsetzung der Teilvirtualisierung des bestehenden Trainingsprogramms begonnen (s. Kapitel 4.3). Dabei geht es nicht mehr nur um die Übergänge im Lebenslauf des Individuums, sondern auch um Übergänge von physischen in virtuelle Lernräume. Darüber hinaus werden in diesem Umsetzungsprozess auch Aspekte der Lernberatung berücksichtigt.

3 Übergang in der Rollenverteilung in Lernsettings

Lehren in Schulen und Hochschulen wird häufig als Vermittlung von Expertenwissen an Laien nach dem Sender-Empfänger-Modell definiert. Verschiedenen didaktischen Modellen ist gemeinsam, dass dem Lehrenden fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz zugesprochen wird und er/sie für die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses verantwortlich ist. D.h. der Lehrende unterstützt den Lernenden beim Wissenserwerb, dies beinhaltet Fakten-, Begründungs-, Handlungs- und Methodenwissen (vgl. Arnold et al., 2010, S. 186). Worin sich didaktische Modelle jedoch unterscheiden, ist das Verständnis des Lernprozesses und die Rollenzuschreibung für Lehrende und Lernende darin. Im Gegensatz zur herkömmlichen Vermittlungsdidaktik sieht z.B. die Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold & Lermen, 2003; Arnold, 2012) eine viel stärkere Selbsttätigkeit des Lernenden im Lernprozess (selbstgesteuerte Wissenskonstruktion). In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion im Kontext von Hochschule und beruflicher Weiterbildung wird die Stärkung von Selbstlernkompetenz als eines der wichtigsten Lernziele angesehen.

Mit diesem veränderten Verständnis von Lernprozessen geht das Konzept der Lernbegleitung einher, die eine besondere Form der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden darstellt, da sich hier im Vergleich zum klassischen Lehr-Lern-Setting eine deutliche Verschiebung der Verantwortung zum

8 Der Veranstaltungsort außerhalb des Campus ist auch namensgebend für die gesamte Seminarreihe, so dass dem spezifischen physischen Ort hier eine besondere Bedeutung zukommt.

Lernenden hin zeigt, wobei der Lehrende eine begleitende Rolle einnimmt. In dieser Beratungsinteraktion steht der Lehrende vor der Herausforderung, den Studierenden dabei zu unterstützen, eigenes Potential zu erkennen und dieses produktiv zu nutzen, um eigenständig gesetzte Ziele zu erreichen.

In dieser Rollenverteilung wird also das Handeln des Lehrenden als subsidiäre Begleitung verstanden, während der Lernende als Akteur im Mittelpunkt des Prozesses steht.

Die traditionelle Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden im Hochschulkontext wird weiter aufgelöst, wenn in der Lernberatung studentische Peers als Berater agieren (Peer-to-Peer-Coaching).

Im hier beschriebenen Unterstützungsangebot des Selbstlernzentrums wird dieser Übergang zu einem beratenden Lernsetting im Wesentlichen durch drei Maßnahmen aufgegriffen:

- Transfer-Coaching-Maßnahmen für Studierende, die zwischen den Präsenzphasen des Seminarangebots *Diemersteiner Selbstlertage* die Möglichkeit zu einem online-basierten, individuellen Coaching erhalten
- Peer-to-Peer-Coaching-Maßnahmen (z.B. fallbasiertes Gruppencoaching), die von den Mitarbeiter/innen des Projekts initiiert und begleitet werden
- Studienbegleitendes Lernprozesscoaching durch Lernberater
- Train-the-Trainer-Programme für Dozenten, die mit Beratungsansätzen vertraut gemacht werden, womit ein Wandel des Rollenverständnisses im Lernprozess einher geht

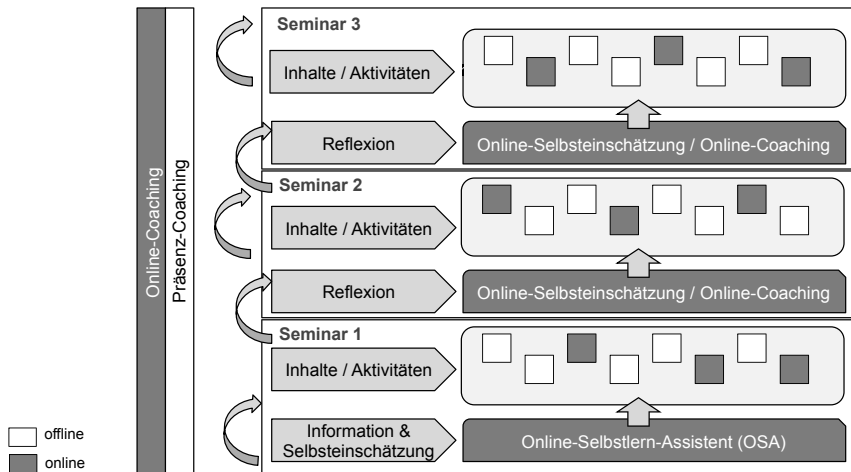


Abb 1.: Erweiterung und Teilvirtualisierung der *Diemersteiner Selbstlertage* inkl. Coaching-Angebote

4 Übergang vom physischen zum virtuellen Lernraum

4.1 Lernräume – reale und virtuelle Möglichkeitsräume

Mit dem Begriff „Lernraum“ können zwei Aspekte verbunden werden: das Lernen als Prozess und der Raum, in dem dieser stattfindet. Im physischen wie im virtuellen Lernraum sollten beide Komponenten aufeinander abgestimmt sein.

Unter einem virtuellen Lernraum wird hier ein digitaler, computerbasierter Wissens- und Kommunikationsraum verstanden, den der Nutzer über ein Endgerät (PC, Tablet, Smartphone) betritt und mit dessen Hilfe er darin navigiert und interagiert (vgl. Arnold et al., 2011).

Der physische und virtuelle Lernraum ist dadurch gekennzeichnet, dass er eine abgeschlossene Einheit innerhalb eines größeren Kontexts (eines „Gebäudes“ oder eines Netzwerks) ist, zu dem es einen oder mehrere Zugänge gibt. Der Zugang zum Lernraum kann durch Zugangsschlüssel kontrolliert werden (z.B. bei virtuellen Lernräumen, die nur für einen bestimmten Nutzerkreis zugänglich sind). Es gibt also Türen hinein, aber auch (metaphorische) Fenster hinaus.

Das Innere des Lernraums weist eine Infrastruktur auf, er ist unterteilt in Zonen und enthält Objekte (Wissensträger, Vermittlungs- und Lerninstrumente) und Tätigkeiten, die nur bestimmten Funktionsträgern zugänglich sind (vgl. Zürcher, o.J., S. 1).

Der physische Lernraum ist visuell, akustisch und haptisch erlebbar – die Raumerfahrung findet durch Sinneseindrücke, die eigene Bewegung durch den Raum und die darin vollzogenen Handlungen statt. Er kann durch integrierte digitale Medien um einen virtuellen Raum erweitert werden. Dieser virtuelle Raum (z.B. eine Lernplattform oder eine animierte 3D-Umgebung) wird vom Nutzer hauptsächlich visuell erlebt, er/sie kann i. d. R. über Tastatureingabe und Mausbewegung durch die virtuelle Welt navigieren. Vor dem Hintergrund der Pluralisierung und Individualisierung von Lernbedürfnissen sollten flexibel gestaltete Übergänge den physischen mit dem virtuellen Lernraum verbinden.

4.2 Konzeption eines physischen Lernraums („Haus des Lernens“) als Erweiterung des Unterstützungsangebotes

Durch die Kombination von physischen und virtuellen Lernräumen, die im digitalen Zeitalter realisierbar ist, werden neue Möglichkeitsräume geschaffen, die sinnvoll gestalteter Übergänge bedürfen.

Das bereits vorgestellte Seminarangebot *Diemersteiner Selbstlertage* wurde im ersten Schritt als ein Training im physischen Lernraum konzipiert. Die aktuel-

len Räumlichkeiten, in denen die Seminare stattfinden, verfügen bereits über eine besondere Lernatmosphäre abseits vom Campusgeschehen und bieten den Studierenden eine Art Rückzugsmöglichkeit. Die hier schon in Ansätzen realisierte Berücksichtigung des Lernraums wird im Rahmen des Projekts auf konzeptioneller Ebene im Hinblick auf aktuelle architektonische, didaktische und informationstechnische Anforderungen an Bildungsarchitektur weitergeführt. Um entsprechend innovative Raumkonzepte zu verwirklichen, liegt es in der Verantwortung von Pädagogen bzw. Bildungseinrichtungen, zunächst einen fundierten Anforderungskatalog an die Architektur zu stellen. Stang sieht hier eine Leerstelle zwischen Bildungsbau und der Erwachsenenbildungswissenschaft: Den Architekten fehle das Wissen über die Anforderungen der Erwachsenenbildung und den Erwachsenenbildnern die Kenntnis über die architektonischen Möglichkeiten und Grenzen bei der Gestaltung von räumlichen Lernarrangements (vgl. Stang et al., 2012, S. 21).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich das Selbstlernzentrum im Rahmen des Projektes auch mit architektonischen Fragen der Lernraumgestaltung und entwickelt gemeinsam mit universitären Partnern Perspektiven zur Umsetzung.

Um die Möglichkeiten des bestehenden Unterstützungsangebotes zu erweitern und den Übergang vom physischen zum virtuellen Raum zu erleichtern, soll ein Möglichkeitsraum auch die Bereitstellung entsprechender Infrastruktur gewährleisten. Darüber hinaus erfordert die Vielfalt der (didaktischen) Nutzungsformen und Lernbedürfnisse flexible Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Räumlichkeiten: So sollte z.B. die Raumaufteilung schnell änderbar sein, was eine multifunktionale Raumnutzung erlaubt (z.B. Wechsel von einer Vortrags-/Präsentationssituation zu Kleingruppen- oder Teamarbeit oder zu individuellem Lernen). Die Architektur muss also Raumteilung und akustische Abschottung vorsehen.

Zu berücksichtigen ist weiterhin die Doppelleienschaft des Raums als gestaltetes Objekt und als gestaltender Einfluss, d.h. der Raum ist einerseits Ausdruck des Gestalters und wirkt andererseits auf den Menschen und seine Lernaktivitäten ein und stellt ein Sinnangebot dar. Laut Kristin Westphal macht der Raum den Nutzern „ein Identifikationsangebot als eine Art Bühne, auf der Plätze, Wege und Hindernisse vorgeschrieben sind, aber auch als Projektionsfläche für Gestaltungsentwürfe.“ (Westphal, 2007, S. 250f.)

Aktuelle Lernraumgestaltung sollte darüber hinaus auch die Funktionsverknüpfung von Lernen, Lehren und Lernbegleitung aufgreifen und somit die verschiedenen didaktischen Formen wie Wissensvermittlung, Lernbegleitung und selbstgesteuertes Lernen unterstützen. Es sollten daher z.B. auch Lernressourcen für projekt- und forschungsorientiertes sowie kreatives Arbeiten bereitgestellt werden.

Um der Auseinandersetzung mit Lernarchitekturen konkrete Gestalt zu verleihen, hat das Selbstlernzentrum im Wintersemester 2013/14 in Kooperation mit dem Lehrgebiet Raumgestaltung und Entwerfen einen Studierendenwettbewerb ausgeschrieben. Aufgabe der Architekturstudierenden war es, einen Entwurf für ein „Haus des Lernens“ auf dem Campus zu entwickeln. Das Gebäude soll funktionale Büros sowie innovative Seminar- und Lernräume aufnehmen und verschiedenen Arbeitsschwerpunkten – im Fernstudienkontext und als Selbstlernzentrum – Entfaltungsraum geben. Die Lernräume müssen darüber hinaus adressatengerecht sein. Hier sind die Adressaten zum einen junge Erwachsene (Studierende im grundständigen Studium) und zum anderen auch Berufstätige verschiedener Altersgruppen und Metiers (Studierende in postgradualen Fernstudiengängen). Besondere Anforderungen bei Lernarchitekturen für lebenslanges Lernen sind folglich: heterogene Adressaten mit jeweils unterschiedlichen Lerngewohnheiten und -kulturen. Um diese Zielgruppe der Lernenden anzusprechen, ist ein Lernraumdesign wichtig, das Bezüge zu berufsrelevanten Themenkomplexen und Lösungsstrategien erkennen lässt bzw. es den Lernenden ermöglicht, eigene Kontexte herzustellen.

Das Haus des Lernens versteht sich in der aktuellen Konzeption als kommunikatives Zentrum zwischen Lernenden und Lehrenden. Im Haus des Lernens sollen interdisziplinäre Begegnungstätten sowie Räume zur Selbstreflexion, zum Austausch und zum Erholen geschaffen werden.

Aus dem Wettbewerb sind eine Reihe interessanter Entwürfe hervorgegangen, die vier besten wurden prämiert und die Modelle ausgestellt. Die Entwürfe zeigen, dass sich die didaktischen Ansprüche an Lernräume (wie in den vorhergehenden Abschnitten formuliert) sinnvoll in Architektur übersetzen lassen. Den prämierten Entwürfen ist ein flexibles Raumkonzept gemeinsam, der Raumzuschnitt kann je nach (Lerner-)Bedarf verändert werden. Es wurden Räume für Begegnung, Dialog, Perspektivwechsel und Selbstreflexion bzw. -verortung vorgesehen. In Konzepten für die Durchwegung werden Lernpfade, Nischen, Treffpunkte und Zwischenräume mit Brüchen und Anschlussstellen geschaffen.

Die entworfene Lernarchitektur verbindet informelle Kommunikationsbereiche (wie z.B. ein Bistro oder einen gemeinsamen Aufenthaltsbereich) mit formellen Lernräumen und schafft somit neue Kontexte für den Austausch zwischen Lernenden. Zudem verändert sich im Haus des Lernens die Grenzziehung zwischen Präsenz- und Fernstudium, da hier Präsenzlehre und Selbststudium am physischen Lernort mit Interaktionen im virtuellen Lernraum kombiniert werden.

Es ist geplant, aus den Entwürfen der Architekturstudenten Gestaltungsprinzipien für den Bau eines Haus des Lernens abzuleiten, die Realisierung geht jedoch über den Rahmen des aktuellen Projektes hinaus.

4.3 Teilvirtualisierung der Diemersteiner Selbstlerntage

Bevor auf die Gestaltung des Überganges vom physischen zum virtuellen Lernraum eingegangen wird, müssen zuerst die Aspekte bzw. Prozesse betrachtet werden, die in Übergängen sowohl zwischen physischen als auch zwischen virtuellen Räumen eine Orientierung bieten.

Wenn es darum geht, uns jeden Tag in einer gut vertrauten Umgebung zurechtzufinden, erfolgt das fast automatisch und meist unbewusst (Hamburger et al., 2012). Studierende finden ohne jegliche Anstrengung den Weg zu bekannten Orten wie Bibliothek, Mensa oder Einkaufszentrum. Wenn es aber um eine unbekannte Umgebung geht und wir einen unbekanntem Weg finden müssen, wird uns bewusst, dass wir eine Orientierungshilfe brauchen. Als Beispiel aus dem hier beschriebenen Kontext kann der Veranstaltungsort der *Diemersteiner Selbstlerntage* dienen, der sich derzeit abseits vom Campus an einem wenig bekannten Ort befindet. Die Orientierung an einem unbekanntem Ort führt zur Konfrontation des Individuums mit herausfordernden kognitiven Abläufen (z.B. Aufmerksamkeit, visuelle Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, motorische Handlungen usw.), die mit Navigationsleistungen verbunden sind. Navigieren ist dabei ein sehr komplexer Prozess, der als wichtigste Voraussetzung in räumlichen Übergängen gilt und nicht als selbstverständlich erachtet werden soll (ebd.).

Auch in Übergängen zwischen virtuellen Lernräumen spielt Navigation eine wichtige Rolle. Ähnlich wie in physischen Räumen erscheint der Wechsel bekannter virtueller Räume übergangslos und automatisch, wenn wir täglich unsere E-Mails checken oder uns in sozialen Netzwerken austauschen. Solche Übergänge erachten wir nicht mehr als selbstverständlich, wenn ein Link einmal nicht funktioniert, wir das Passwort von einem virtuellen Raum vergessen haben oder uns eine virtuelle Lernumgebung nicht selbsterklärend erscheint. Hier spielen die kognitiven Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Erinnerung oder Schlussfolgern im Raum ebenso wie beim Orientieren in physischen Lernräumen eine Rolle.

Bei Übergängen zwischen physischen und virtuellen Lernräumen geht es um „das Changieren zwischen realen und virtuellen Welten“ (Tully, 2013, S. 203). Um solche Übergänge zu ermöglichen, wurde im ersten Schritt im Rahmen des Projekts ein Online-Selbstlern-Assistent⁹ entwickelt, der die Studierenden vor der Teilnahme am Präsenzangebot zur Reflexion der eigenen Lernstrategie anhand eines Selbsteinschätzungsbogens anregen soll. Dieses webbasierte Tool wurde als ein Informations- und Beratungsinstrument konzipiert und soll unter anderem auch zum Erwartungsabgleich an das Seminarprogramm dienen.

9 Siehe www.disc.uni-kl.de/osa, mehr zum Online-Selbstlern-Assistenten in Haberer & Zhukova, 2013.

Durch Interviews mit Programmabsolventen und die nachträgliche Einschätzung von typischen Erwartungen an das Seminarprogramm sowie ausführliche Informationen über das Angebot sollen realistische Erwartungen aufgebaut werden. Der nächste Übergang von diesem virtuellen Lernraum in den physischen findet im ersten Präsenzseminar statt, wo die Ergebnisse der Selbsteinschätzung (Kompetenzprofil der eigenen Selbstlernkompetenz) und korrigierte Erwartungen vor Ort diskutiert werden.

In den Zwischenräumen der drei Präsenzseminare wird das Maßnahmenpaket durch ein virtuelles Coaching sowie durch geplante Online-Module ergänzt. Dieser Übergang soll durch die Integration in das Gesamtkonzept eines zusätzlichen Online-Moduls zum Thema „Online-Kommunikation und Moderation“ unterstützt werden. Es wurde bereits von Bader (2010) darauf hingewiesen, dass die Erfahrungen der Studierenden in der Online-Kommunikation neue Anforderungen an Kommunikationsformen bei der Übertragung aus dem Kontext von Präsenzseminaren stellen. Darüber hinaus können Übergänge zwischen verschiedenen Lernplattformen bzw. zwischen den virtuellen Lernräumen kaum bemerkbar gestaltet werden. Zwei zentrale virtuelle Lernräume stellen im Projekt ein Learning Management System (Olat) und ein E-Portfoliosystem (Mahara) dar. Diese beiden Plattformen verfügen über eine breite Palette von Funktionalitäten, die jede einzeln nicht abdecken kann. Mit Hilfe einer Schnittstelle wird der Übergang von einem virtuellen Lernraum in den anderen ermöglicht und dadurch der Navigationsprozess erleichtert.¹⁰

5 Fazit und Ausblick

Die Erweiterung der Möglichkeiten und Unterstützungsangebote für Studierende, die hier im aktuellen Konzeptions- und Planungsstadium vorgestellt wurden, werden teilweise bereits konkret und erfolgreich umgesetzt, müssen sich teilweise jedoch noch in der Praxis als tragfähig erweisen. Hierbei stellt sich immer wieder die entscheidende Frage nach der erfolgreichen Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Lernräumen und -angeboten, die eine Überwindung von Grenzen erleichtern können und sollen. Durch die Vielzahl an Optionen und Zugängen können jedoch auch neue, ggf. temporäre Barrieren geschaffen werden, die sich z.B. im Organisationsablauf bewährter Lehr-Lernsettings bemerkbar machen. Das kontinuierliche Ausloten der realen und virtuellen Zwischenräume und Übergänge bleibt dabei eine ebenso zentrale Aufgabe wie ein den Zielen universitärer Bildung angepasstes „Raumanagement“ (Tully, 2013, S. 202).

10 Der Frage, ob und inwiefern solche Übergänge in virtuellen Räumen von Studierenden wahrgenommen werden, wurde z.B. in einer Studie von Bader (2010) nachgegangen.

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2011). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2003). Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik. Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. In *ABWF e. V./Projekt QUEM – QUEM-report*, 78, 23–34.
- Arnold, R. (2012). *Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnold, R., Cabrera, R., Kilian, L., Schneider, K. & Wilke, A. (2011). AG4: Systemische Pädagogik und internationale Kooperation. In Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern (Hrsg.), *Jubiläumsschrift 20 Jahre Fachgebiet Pädagogik (Berufs- und Erwachsenenpädagogik)*. Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern, 35, 109–129.
- Bader, R. (2010). Orientierung im virtuellen Raum – Mentale Modelle internetgestützter Lernumgebungen im Studium der Sozialen Arbeit. In K. Hugger & M. Walber, (Hrsg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 157–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgartner, P. & Reinmann, G. (2007). *Überwindung von Schranken durch E-Learning*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Beekhuis, W., Friebel, H. & Totb, St. (1983). Hamburger Jugendstudie: Jugend beim Übergang von der Schule in den Beruf. In H. Friebel (Hrsg.), *Von der Schule in den Beruf* (S. 39–146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Emig, M., Lermen, M. & Wilke, A. (2012). Selbstlernen im Studium. Das Kaiserslauterner Konzept der Diemersteiner Selbstlerntage. In H.-J. Müller, A. Pachner & T. Prescher (Hrsg.), *Wissenschaft praktizieren – praktizierte Wissenschaft* (S. 121–133). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Foucault, M. (1991). Andere Räume. In K. Barck (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34–46). Leipzig: Reclam.
- Glaser, B. G. & Strauss A. L. (1971): *Status Passage*. Chicago: Aldine Transaction.
- Grell, P., Marotzki, W. & Schelhowe, H. (Hrsg.) (2010). *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haberer, M. & Vatter, C. (Hrsg.) (2011). *Le cyberspace francophone. Perspectives culturelles et médiatiques*. Tübingen: Narr.
- Haberer, M. & Zhukova, N. (2013). Förderung von Selbstlernkompetenzen mit digitalen Medien – Zur Teilvirtualisierung eines Unterstützungsangebots für Studierende. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung* (S. 94–109). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hamburger, K., Röser, F., Bukow, G. & Knauff, M. (2012). Der Weg als Ziel. Virtuelle Umgebungen und räumlicher Wissenserwerb. In G. Bukow, J. Fromme & B. Jörisen (Hrsg.), *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit* (S. 173–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herwig, M., Völpel, A. & Zwecker, C. (2014). Nachhaltige Kompetenzentwicklung: Diemersteiner Selbstlerntage und Lerncoaching als integratives Konzept an der TU Kaiserslautern. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung:*

- Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 371–394). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hopson, B. & Adams, J. (1976). Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In J. Adams, J. Hayes & B. Hopson (Hrsg.), *Transition. Understanding & Managing Personal Change* (S. 3–25). London: Martin Robertson.
- Mackowiak, K. (2011). Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In D. Kucharz, T. Irion, B. Reinhoff, (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 21–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroer, M. (2012⁴). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schröer, W. (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 64–79). Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schwalbe, C. & Meyer, T. (2010). Umbauten im und am Bildungsraum. In P. Grell, W. Marotzki & H. Schelhowe (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume* (S. 27–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stang, R., Dollhausen, K. & Schuldt, H. (2012). Stichwort: Erwachsenenbildung und Architektur. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung DIE III/2012*, 20–21.
- Stang, R. (2012). Im Gespräch mit Richard Stang über das Verhältnis von Architektur und Erwachsenenbildung: Wir brauchen eine pädagogische Bauleitung. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung DIE III/2012*, 22–25.
- Tully, C. (2013). Übergänge als räumliche Mobilität. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.): *Handbuch Übergänge* (S. 196–211). Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Welzer, H. (1993). Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. *Handlung Kultur Interpretation 3*, 137–155.
- Westphal, K. (2007). Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens im Raum. In K. Westphal & N. Hoffmann (Hrsg.): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* (S. 249–262). Weinheim.
- Wiethoff, C. (2011). Übergang coaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Zürcher, R. (o. J). Der Lernraum. *Portal Lernen im 2. Bildungsweg*. Abgerufen von <http://www.2bw.at/toolbox/iraum.pdf>. [17.07.2014].