

Sigrid Nolda

Pädagogische Raumaneignung

Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung

Appropriation of spaces in pedagogical settings

The pedagogic of spaces and their appropriation – cases from adult education and formation

Zusammenfassung:

Das Thema ‚Raum‘ ist in der Erziehungswissenschaft vor allem als Frage der Gestaltung von Räumen zu pädagogischen Zwecken, als pädagogische Wirkung von Räumen und als Aneignung von nicht-pädagogischen Räumen durch Kinder und Jugendliche behandelt worden. In dem Beitrag werden dagegen anhand von videographierten Kursen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung unterschiedliche Formen der Aneignungen von pädagogischen Räumen vorgestellt. Deren Untersuchung erweitert die bisher vorzugsweise praktizierten Methoden der Kursforschung in einem mehr als nur zusätzlichen oder bestätigenden Sinn und stellt gleichzeitig einen Beitrag zur bisher wenig ausgearbeiteten qualitativen Videoanalyse in der Erziehungswissenschaft dar.

Die Analyse visuell erfassbarer Aktionen und Aktivitäten könnte darüber dazu anregen, das Konzept der Aneignung zu erweitern: Sie hebt mit der Fokussierung von Positionierungen, motorischen und gestischen Aktivitäten dessen Beschränkung auf den Bereich der Kognition auf und begreift Aneignung als einen nicht nur auf Lernende zu beziehenden Prozess des Umgangs mit pädagogischen Ansinnen.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Unterrichtsforschung, Kursforschung, Raum, Videoanalyse

Abstract:

Educational research has addressed the subject of „space“ primarily in terms of the lay-out of spaces for pedagogical purposes, the pedagogical effects of spaces, and the appropriation of non-pedagogical spaces by children and adolescents. This paper, in contrast, relies on video recordings of courses in adult and further education, showing that the appropriation of pedagogical spaces takes place in a variety of forms. The analysis extends the current preferential framework of methods for research on courses in adult education in ways that are not merely additive or affirmative, and contributes to the evolution of the as yet rudimentary state of qualitative video analysis in educational research.

Furthermore, the analysis of actions and activities susceptible of visual recording might encourage researchers to extend their concept of appropriation. By focussing on positionings and motor as well as gestual activities, the approach may overcome its current confinement to the field of cognition, conceiving appropriation as a process of coping with pedagogical demands, where learners are not the only ones to be involved.

Keywords: Adult education, research on instruction, research on courses in adult education, space, video analysis

Pädagogische Räume und pädagogische Raumeignungen

Das Thema Räume und Raumeinrichtungen – von der praktischen Pädagogik in Form von Empfehlungen immer wieder behandelt – ist in der Erziehungswissenschaft (von einzelnen Ausnahmen abgesehen) erst relativ spät aufgegriffen worden (vgl. Löw/Ecarius 1997; Liebau/Miller-Kipp/Wulf 1999; Pilarczyk/Mietzner 2001 und 2005). Die Soziologin Martina Löw (2001) hat Raum als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ definiert (a.a.O., S. 224) und sich damit von einer rein materiellen Definition von Raum distanziert. Menschen können demnach Bestandteile von Räumen sein, sie sind aber auch aktiv an der Verknüpfung von Elementen zu Räumen beteiligt. Raum wird unter dieser Perspektive nicht nur als Substanz gesehen, Raum entsteht vielmehr aus der Platzierung in Relation zu anderen Platzierungen. Der Begriff der (An)Ordnung verweist auf das strukturelle Moment der Ordnung und auf das Handlungselement des Anordnens. Damit ist der Blick auf die Konstitution von Räumen gerichtet, und es wird zwischen zwei Prozessen unterschieden: der Syntheseleistung, mit der Ensembles sozialer Güter und Menschen zusammengefasst werden, und dem sogenannten „spacing“, dem Platzieren sozialer Güter oder Lebewesen bzw. dem Sich-Platzieren derselben. „Platzierungen und Synthesen können auch im Widerstand erfolgen. Die Konstitution von Räumen ist daher nie starr, sondern immer prozeßhaft“ (a.a.O., S. 230). Mit der Betonung des Sozialen, Symbolischen und Prozesshaften ist eine Vorgabe verfügbar, die sich auch und gerade auf pädagogische oder pädagogisch genutzte Räume anwenden lässt (vgl. Breidenstein 2004).

In der Kinder- und Jugendarbeit wurde in Anlehnung an das Aneignungskonzept der Kritischen Psychologie von Leont’ev bzw. Holzkamp die subjektive aktive Gestaltung und Veränderung von Lebenswelten, Nahräumen, Stadtteilen und öffentlichen Räumen durch Kinder und Jugendliche untersucht (vgl. Deinet/Reutlinger 2005). Auch dort geht es um die Konstituierungsleistung des Subjekts, und dementsprechend werden Sozialräume als „subjektive Aneignungsräume“ (Deinet/Gilles/Knopp 2005, S. 44) aufgefasst. Angesichts struktureller Einschränkungen gegenüber dem Bildungsziel selbsttätiger Aneignung wird es als Aufgabe von Kinder- und Jugendarbeit gesehen, „Möglichkeiten und Voraussetzungen (zu) schaffen, Anregungen (zu) geben, Unterstützungen an(zu)bieten, die von Kindern und Jugendlichen genutzt werden können im Sinne einer umfassenden ‚Raumbildung‘“ (Deinet 2005, S. 186)¹.

Dem Thema der ‚pädagogischen Gestaltung des Raums‘ (vgl. Jelic/Kemnitz 2003) und der sozialräumlichen Aneignung von nicht-pädagogischen Räumen soll hier das Thema der pädagogischen Aneignung von Lern- bzw. Kursräumen² an die Seite gestellt werden. Mit dem Aneignungskonzept wird die Perspektive der vorsorgenden Planung³ durch die Perspektive der subjektiven Aneignung ersetzt, also gefragt, wie mit den pädagogisch strukturierten Angeboten tatsächlich umgegangen wird (vgl. Kade 2001). Die Fokussierung des ‚Wie‘ hat ihre methodische Entsprechung im Verfahren der dokumentarischen Methode. Dort wird bekanntlich in der ‚genetischen Einstellung‘ gefragt, wie kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene hergestellt werden (zur Anwendung auf visuelle Materialien vgl. Bohnsack 2003). Für die erziehungswissenschaftliche Forschung von

besonderem Interesse ist eine in diesem Kontext entstandene Untersuchung, die Raumrituale in der Schule auf der Basis von Videoaufnahmen analysiert (vgl. Wagner-Willi 2005). Solche videobasierten Mikroanalysen gerade auch nonverbaler Aktionen bilden aber nach wie vor Ausnahmen.

In der videobasierten empirischen Unterrichtsforschung (vgl. Auschnaiter/Welzel 2001 oder das 2003 erschienene Sonderheft „Analyse von Unterrichtsvideos“ der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“) werden Videographien eher als Unterrichtstranskripte unterstützendes oder ersetzendes Medium benutzt, als Verfahren der Konfrontation von Lehrkonzeptionen von Lehrenden und deren Realisierung im Unterricht (vgl. Jonas-Ahrend 2000; Wenzel/Meister 2002; Blömeke/Eichler/Müller 2003), der Überprüfung von Aussagen bzw. Einschätzungen der Beteiligten über den Unterricht oder ihre Kompetenzen (vgl. Kommer/Biermann 2005) und nicht zuletzt der Qualitätsverbesserung von Unterricht (vgl. z.B. Helmke u.a. 2003). Auch die vergleichende videobasierte Unterrichtsforschung (vgl. Board on International Comparative Studies 2001), bekannt vor allem durch large-scale Studien wie TIMSS, hat sich des Mediums Video weniger mikroskopisch als makroskopisch bedient, vor allem um einen überprüfbaren Eindruck verschiedener (Unterrichts-)Kulturen zu gewinnen (vgl. Stigler/Gallimore/Hiebert 2000; Seidel u.a. 2003).

Die geringe Zahl qualitativer Videoanalysen mag mit der (immer noch) aufwändigen Erfassung und Bearbeitung der notwendig großen Datenmengen zu tun haben, hat aber seine Ursache vor allem auch in der mangelnden methodischen Durchdringung der Frage nach dem wissenschaftlichen Umgang mit ‚bewegten Bildern‘. In diesem Sinn hat sich auch Knoblauch wiederholt (2001, 2004) geäußert, der andererseits mit seinen workplace studies wichtige Impulse für die Analyse videographierter Situationen – gerade auch im Bereich der informellen betrieblichen Weiterbildung – gegeben hat. Dass die workplace bzw. workspace studies (vgl. Whalen/Whalen u.a. 2004) angesichts der Technisierung von Arbeitsplätzen non-verbale Aspekte notgedrungen mehr Aufmerksamkeit schenken, hat das Interesse an Forschungsinstrumenten erhöht, die genau diese Aspekte optimal erfassen.

Vom non-verbale Verhalten zum Raum

In diesem Zusammenhang lag es nahe, auf die an nicht-sprachlichen Aspekten von menschlichem Verhalten interessierte ‚visual anthropology‘ zurückzugreifen, in deren Rahmen schon recht früh Kritik an einer naiven Interpretation des visuellen Materials als unmittelbarer Repräsentation von (fremder) Realität geäußert wurde (vgl. Banks/Morphy 1997). Andererseits hat der natürliche ‚Überschuss‘ filmischen Materials, d.h. die Tatsache, dass – bei aller Beeinflussung durch den gewählten Ausschnitt – immer mehr Dinge aufgenommen wurden als beabsichtigt, dazu beigetragen, sich nicht nur auf Erwartetes, sondern auch Unerwartetes, Nebensächliches konzentrieren zu können. Zu diesen ‚Nebensächlichkeiten‘ gehören auch Blickrichtungen, Gesten, Körperhaltungen und Körperbewegungen im Raum.

Dies hat auch die ethnographische Konversationsanalyse in dem Maß berücksichtigt, in dem die verbesserten technischen Möglichkeiten das Anfertigen und

Reproduzieren filmischer Aufnahmen erleichterte. In diesem Zusammenhang wurden vor allem Blickrichtungen und Gesten untersucht (vgl. Goodwin 1990; Schegloff 1984). Ausgegangen wurde dabei vom Transkript der gesprochenen Sprache, das gewissermaßen um Partiturzeilen ergänzt wurde, in denen derartige Bewegungen notiert wurden.

Während die ethnographische Konversationsanalyse zunächst eine Erweiterung der sprachlichen Daten anstrebte, haben sich Interaktionsforscher schon früh mit der Beobachtung von Verhaltensmustern in institutionellen Settings beschäftigt. Dabei hat vor allem das Verhalten von Patienten bzw. die Patienten-Arzt-Interaktion interessiert (vgl. Schefflen 1973; Heath 1986). Speziell mit (schulischen) Unterrichtssituationen beschäftigt haben sich Untersuchungen von McDermott u.a. (1978, 1979).

Auch bei Linguisten und Diskursanalytikern scheint – nicht zuletzt unter dem Einfluss relativ einfach herzustellender und zu verbreitender audiovisueller Daten – das Primat der Verbalität bei der Untersuchung menschlicher Kommunikation und Interaktion zunehmend in Frage gestellt zu werden und Aspekte wie Prosodie, Mimik und Proxemik in den Vordergrund zu rücken. Das betrifft auch – für Erziehungswissenschaftler interessante – Daten, die Instruktionssituationen ‚abbilden‘ und interpretieren (vgl. Brünner 1987/2005; Koschmann 1999; Schmitt 2004; Norris/Jones 2005).

Die Beachtung von Gesten und Körperbewegungen führte zur Frage der räumlichen Organisation (vgl. Kendon 1990) bzw. des räumlichen Verhaltens bei Gesprächen oder ihrer ‚Choreographie‘. Räume werden – so die dahinter stehende und durch Film- und Videoaufnahmen belegbare Auffassung – durch aufeinander abgestimmte Aktivitäten von Personen hergestellt, was sich u.a. im Aufbau unterschiedlicher Distanzzonen ausdrückt (vgl. Hall 1966; Sager 2000). Das Konzept des ‚placing‘, ursprünglich auf eher ‚freie‘ Räume angewandt, macht derartige Untersuchungen aber auch für die videobasierte Unterrichtsforschung interessant, die es bekanntlich mit für pädagogische Zwecke eingerichteten, den Bewegungsspielraum stark einschränkenden Räumen zu tun hat.

Der common sense-Auffassung von Räumen als ‚Behältern‘ von Aktivitäten steht somit eine eher interaktionistische gegenüber, die Räume unauflösbar mit der Organisation und dem Vollzug von Aktivitäten verbindet (vgl. Crabtree 2000). Eine solche interaktionistische Auffassung auch für Aktivitäten in für spezielle Zwecke eingerichteten Räumen anzuwenden, bedeutet nicht, die Vorgaben zu leugnen, die durch derartige Einrichtungen gegeben werden. Es geht im Gegenteil darum, beide Perspektiven miteinander zu verbinden.

Erfassung von Raumpädagogik und Raumaneynungen durch Videoanalysen

Räume, die für Lehr-Lernzwecke eingerichtet sind oder dafür benutzt werden, strukturieren die gemeinsame und fokussierte Interaktion von Gruppen, sogenannten ‚focused gatherings‘ (Kendon 1979, S. 205). Sie sind zunächst durch ihre Abgeschlossenheit von ihrer Umgebung gekennzeichnet. Im Fall der eigens für pädagogische Zwecke konzipierten Räume stellen diese durch ihre Symbolik der

Ordnung eine Heterotopie dar, also real existierende Orte, in denen pädagogische Utopien inszeniert werden (vgl. Priem 2004, S. 30). Die Außenwelt mit ihren unkontrollierbaren Einflüssen muss ausgeschlossen werden, um eine Konzentration auf den zu vermittelnden Stoff oder aber auf die zu bildenden Teilnehmer zu ermöglichen (vgl. Kade 1992). Die in Abgrenzung von der Außenwelt geschaffenen pädagogischen Innenräume sind traditionellerweise durch mehr oder weniger separat ausgewiesene Lehr- und Lern- bzw. Vermittlungs- und Aneignungszonen charakterisiert.

Der räumlichen Anordnung und Installation liegen also pädagogische, auf die Vorgänge der Vermittlung und Aneignung bezogene Konzepte zugrunde, die Aufmerksamkeiten lenken, die Wahrnehmungsmöglichkeiten eröffnen oder erleichtern und verschließen oder erschweren. Das ist am deutlichsten im Sozialsystem Schule, wo „dem Unterricht außerordentlich straff strukturierte Raumschemata vorgegeben (sind) – so etwa streng normierte Lokalisationsparameter für jede Klasse und in Form von Sitzordnungen sogar für jeden einzelnen Schüler“ (Markowitz 1986, S. 200).

Der pädagogische Raum und seine Einrichtung legen nicht nur bestimmte Vermittlungsformen nahe, sondern fordern auch zur Einnahme bestimmter unterrichts- bzw. kursbezogener Rollen auf. Ein den Raum Betretender wird zum Dozenten, indem er den für diesen ausgewiesenen Platz besetzt (Ein Teilnehmer kann dies nur kurzfristig oder „nur zum Spaß“ tun.), Teilnehmer werden als solche wahrgenommen, indem sie sich einen Platz in dem für sie vorgesehenen Bereich wählen. Auch bestimmte ‚Wege‘⁴ sind durch Räume – mehr oder weniger eindeutig – vorgegeben.

Was hier als ‚Pädagogik des Raums‘ bezeichnet wird, erhebt nämlich einen Anspruch, der dem Vorgang des Vermittelns – als Bereitstellung eines Angebots, das erst von den Adressaten aufgegriffen werden muss, um sich zu realisieren – nahe kommt. Wenn pädagogische Raumaneignung wiederum dem Prozess vergleichbar ist, mit dem Adressaten von Vermittlungsangeboten diese – in unterschiedlicher Eigenwilligkeit – aufgreifen, geschieht Raumaneignung auch (und gerade) durch Personen, die im eigentlichen Lehr-Lernprozesse die Aufgabe des Vermittelns übernehmen, also den Lehrpersonen: Der Latenz der Pädagogik des Raums stehen so manifeste Raumaneignungen durch Lehrende und Lernende gegenüber, dem – ungeachtet der Vielfalt der angebotenen Möglichkeiten – konstitutiv Singulären und Kompakten eine plurale und fragmentarische Dynamik, so dass das Modell einer 1:1-Entsprechung ebenso illusionär ist wie die von Konstruktivismus und Systemtheorie gleichermaßen in Frage gestellte vollständige Komplementarität von Wissensvermittlung und -aneignung.

Um Aneignungen pädagogischer Räume verfolgen zu können, bietet das Medium Video ideale Möglichkeiten. Voraussetzung ist, dass der beobachtete Unterrichtsraum möglichst vollständig erfasst wird, was in der Regel den Einsatz von mindestens zwei Kameras und gelegentliche Schwenks erforderlich macht. Das nachfolgend skizzierte methodische Vorgehen zur videobasierten Erfassung der Raumaneignung ist, geprägt von allgemeinen Prinzipien (unterschiedlicher) qualitativer Methoden, aus der gewählten Fragestellung heraus entwickelt worden, stellt also keine Anwendung einer bestimmten Methode dar. Es umfasst idealerweise drei Schritte:

Im ersten Schritt wird der den Beteiligten vorgegebene Raum graphisch erfasst: Dimensionen, Zugänge, Einrichtungsgegenstände wie Tische und Stühle, Projektionsflächen sowie Geräte wie Overheadprojektoren, Tafeln, Flipcharts u.ä.

in ihrer Anordnung. Diese Raumskizze dient dazu, auf die dahinter liegende pädagogische Konzeption zu schließen bzw. gedankenexperimentell die Möglichkeiten auszuloten, die der Raum für Vermittlungen und Aneignungen bietet und welche darauf bezogenen Verhaltensformen er nahe legt.

In einem zweiten Schritt wird das auf dem Video beobachtbare Raumverhalten der Beteiligten beobachtet. Dabei erfährt in der Regel der Beginn einer Unterrichtsveranstaltung eine besondere Aufmerksamkeit: Welche Plätze nehmen die Lernenden ein, welchen Raum besetzt der/die Lehrende? Entsprechen die Körper- (speziell Kopf)haltungen und Blickrichtungen der Beteiligten den räumlichen Gegebenheiten? Wird die vorgegebene Anordnung verändert und wenn ja, von wem und in welcher Weise? Darüber hinaus sollte die gesamte Unterrichtsveranstaltung (eventuell im Schnelldurchlauf) darauf beobachtet werden, welchen Raum der Lehrende vorzugsweise nutzt, ob und wann sich die Zonen des Lehrenden und der Lernenden überschneiden, um dann genauer – möglichst in Zeitlupe – zu erfassen, wie Übergänge gestaltet werden und ob eine Reaktion darauf erkennbar ist.

Erst nach der – die Tonspur aussparenden – Feststellung des beobachtbaren Raumverhaltens bzw. der Raumpraktiken⁵ der Beteiligten wird die Tonspur berücksichtigt. Die leitenden Fragen sind: Werden das Raumverhalten – insbesondere die Modifizierung des vorgegebenen Raums und ‚Übertritte‘ in fremde Zonen – kommentiert (und wenn ja, von wem und wie)? Lassen sich die aus dem Raumverhalten ablesbaren Phasen mit den Phasen des (durch die Tonspur hörbar gewordenen) Unterrichts in Übereinstimmung bringen oder hat man es mit gegenläufigen oder zeitversetzten Phasen zu tun? Die bewegungs- und positionsinduzierten Phasen sollten nach ihrer Länge und in ihrer Aufeinanderfolge über die gesamte Unterrichtsveranstaltung notiert und mit den verbalindizierten Phasen verglichen werden, um Übereinstimmungen, Abweichungen, aber auch ein Nebeneinanderherlaufen der Phasen zu erfassen.

Im letzten Schritt wird die im ersten Schritt rekonstruierte Pädagogik des Raums mit den tatsächlichen Raumanneignungen und deren ‚Pädagogik‘ konfrontiert: auf der diachronen Ebene über den Verlauf einer Phase oder über die gesamte Veranstaltung, auf der synchronen über die Erfassung unterschiedlicher Aneignungen und der – möglichen – wechselseitigen Beeinflussung zwischen verschiedenen Aneignungen. Die für qualitative Forschung fundamentale Operation des Vergleichs wird hier (zunächst) nicht unter Heranziehung anderer Fälle von realen Aneignungen vorgenommen, sondern bezieht sich auf die von der ‚Pädagogik des Raums‘ insinuierte(n) Aneignung(en). In dieser letzten Phase können auch zusätzliche Materialien und Kontextinformationen herangezogen werden (Selbstdarstellungen der Veranstalter, Kurskonzepte, Aussagen der Beteiligten, Protokolle der Aufnehmenden, weitere Passagen aus dem Video), um die Fallinterpretation zu stützen, zu modifizieren oder auch (z.B. mit offiziellen Selbstdarstellungen) zu kontrastieren.

Die im Forschungsprozess behandelten Daten sind demnach quantitative und qualitative, eine Mischung, die vom Datentyp Video geradezu nahegelegt wird – allerdings nicht in dem Sinne, dass nach einer explorativen, hypothesengenerierenden Phase ein Kodiersystem entwickelt wird, um die entwickelten Hypothesen durch statistische Analysen zu testen (vgl. Jacobs/Kawanaka/Stigler 1999). Entscheidend ist hier vielmehr, die auf den Raum bezogenen Bewegungen der Beteiligten so objektiv wie möglich zu erfassen, um sie als Raumanneignungen nachvollziehbar interpretieren zu können.

Beispiele pädagogischer Raumaneignung

Im folgenden werden drei Beispiele von Raumaneignung auf der Basis von videographierten Kursen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung vorgestellt. Dabei handelt es sich jeweils um eher klassische Unterrichtsräume, die der personalen, medial gestützten Wissensvermittlung dienen und sowohl eine Trennung in Lehrende und Lernende als auch deren wechselseitige Wahrnehmung vorsehen. Untersucht wurden aber nicht einzelne Personen und deren ‚Räume‘, sondern Räume, die durch die Funktion des Lehrens bzw. Lernens bestimmt sind.⁶

Die Beispiele bilden nicht den oben beschriebenen Forschungsprozess ab, sondern sind als – lesbare – Zusammenfassungen von Analysen formuliert, die den Sinn und die Reichweite videobasierter Mikroanalysen für die erziehungswissenschaftliche Forschung⁷ an einem bisher nicht behandelten Thema verdeutlichen sollen. Die ihnen zugrunde liegenden Aufnahmen wurden im Rahmen eines Projekts der Universitäten Frankfurt/M und Dortmund erstellt, in dem interaktive Lehr-Lernarrangements der organisierten und professionell gestalteten Erwachsenenbildung auf der Grundlage von Videographien mit den Mitteln der qualitativen Sozialforschung analysiert werden (vgl. Kade/Nolda im Druck). Fragestellungen und Ergebnisse des Projekts, darunter der hier behandelte Aspekt der Raumaneignung, sind zunächst und vor allem auf den Bereich der Erwachsenenbildung zu beziehen, schließen aber eine Anwendung auf andere Lehr-Lernarrangements nicht aus. Eine Übertragbarkeit erscheint vor allem für das in diesem Zusammenhang entwickelte methodische Vorgehen der Videoanalyse möglich.

Beispiel 1: Die Pädagogik der Sicherung durch Medien und deren Suspendierung

Der Unterrichtsraum einer privat geführten Akademie, die in enger Verbindung zur örtlichen Kammer abschlussbezogene Fortbildungslehrgänge für Handwerker durchführt, ist mit relativ hochwertigem neuen Mobiliar, Einzeltischen für die Teilnehmer mit professionell vorgefertigten Namenskarten und Schreibunterlagen sowie einer umfangreichen Medienausstattung bestückt, auf die auch eine breite Kabel- und Steckdosenleiste an einer der Wände hinweist.

Erkennbar ist eine deutliche Trennung in einen Dozenten- und einen Teilnehmerbereich. Die für den/die Dozenten reservierte Zone bildet ein Rechteck, an dessen hinterer Seite zwei Tafeln und eine davor angebrachte Projektionswand installiert sind und dessen vordere Begrenzung durch zwei Tische an der linken Seite markiert ist, von denen einer als Unterlage für einen Overheadprojektor dient. Vor der rechten Tafel befindet sich zusätzlich eine Flipchart. Die den Teilnehmern zugeordnete Zone besteht aus mehreren Reihen von nebeneinander gestellten Tischen, die in der Mitte durch einen Gang getrennt sind.

Mit dieser Anordnung wird ein Unterricht nahegelegt, der auf die frontale visuelle Verdeutlichung der vermittelten Inhalte angelegt ist: die Wiederholung oder Fokussierung des Gesagten durch vorbereitete Folien, durch wiederholt verwendbare Flipchartbögen oder durch spontane Tafelanschriften oder -zeichnungen. Mit der für den Dozenten reservierten Medienausstattung werden unterschiedliche Möglichkeiten der visuell erfassbaren Vermittlung angeboten, denen die Ausrich-

tung der Teilnehmer auf den Dozentenbereich (aber nicht notwendig auf den Dozenten selbst) gemeinsam ist. Die Teilnehmer erhalten mit ihren Einzeltischen genügend Platz, um – relativ ungestört von ihren Nachbarn – ihre Unterlagen auszubreiten, zu schreiben oder Zeichnungen anzufertigen (vgl. Skizze 1). Das gesamte Arrangement stellt sich somit als Sicherung dar, das mit unterschiedlichen Medien die mündlich und damit flüchtig vermittelten Inhalte festhält⁸ und optisch zugänglich macht und das eine möglichst hohe Konzentration des einzelnen Teilnehmers auf die derart präsentierten Inhalte ermöglichen soll.

In der videografierten Lehrveranstaltung sieht man den Dozenten zunächst an den für ihn reservierten Tischen hinter dem Overheadprojektor stehen und auf seine Unterlagen schauen (vgl. Bild 1⁹). Er nutzt diese Zone also zur Vorbereitung auf den eigentlichen Unterricht. Diesen bestreitet er dann aber unter weitgehender Umgehung der zur Verfügung stehenden Medien und schwerpunktmäßig in der Position an der Spitze des Mittelgangs. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer ist somit nicht auf die Projektionswand, sondern auf die Person des Dozenten gerichtet: Der Dozent trägt – in der Hand ein zusammengerolltes Skript¹⁰ – frei vor und unterstützt seine Rede mit expressiver Gestik. An einer Stelle nutzt er – fast beiläufig – kurz die Flipchart, um das Gesagte durch eine während des Redens eigenhändig erstellte Skizze zu verdeutlichen. Bemerkenswert ist, dass er sich dabei immer wieder zu den Teilnehmern umdreht. Statt also die Medien zur Unterstützung des Gesagten in vollem Umfang und durchgängig einzusetzen, setzt er primär seinen Körper als Illustrationsmedium (vgl. Bild 2) ein. Seine Gestik ist dabei primär eine im Sinne McNeills (1992) ikonische, also nachbildende¹¹. Diesem Einsatz des Körpers entspricht auch die Behandlung des Skripts: Zusammengerollt ist es in seiner ursprünglichen Funktion nicht unmittelbar nutzbar, sondern dient vielmehr als Körperextension (und wird an einer Stelle auch als Zeiger eingesetzt, mit dem der Dozent einem zu spät kommenden Teilnehmer einen Platz zuweist).

Ebenso wie das Skript ignoriert er in der beobachteten Phase auch die auf dem Projektor aufliegenden Folien. Wenn diese – wie zu vermuten ist – Text (teil)e und Bilder aus dem Skript enthalten, das die Teilnehmer sichtbar vor sich liegen haben, dann entscheidet sich der Dozent gegen die Pädagogik der sicheren Wiederholung und für eine Pädagogik der improvisierten Abwechslung: Statt auf die vorbereiteten Folien zurückzugreifen, improvisiert er (mehr oder weniger spontan) gestische Illustrationen des Gesagten.

In vergleichbarer Weise ignoriert er auch die vorgesehene ‚sichere‘ Raumaufteilung, indem er – zumindest kurzfristig – die eigentliche Dozentenzone verlässt und sich so weit in den Mittelgang hinein begibt, dass er den Teilnehmern in der ersten Reihe den Rücken zukehrt (vgl. Bild 3). Eine derartige – wenn auch vorsichtige – Intrusion widerspricht der Anlage des Raums, die den Dozenten eher in Distanz zu den Teilnehmern und in Nähe zu den Medien positioniert und den Mittelgang eher als (einmaligen) Zu- und Abgang vorsieht. Während die Pädagogik des Raums eine frontal-distanzierte mediengestützte Vermittlung vorsieht, setzt der Dozent in diesem Beispiel vorwiegend den eigenen Körper als Illustrationsmedium ein und geht – im Wortsinn – auf die Teilnehmer zu.

Den Teilnehmern sind in diesem Beispiel kaum Möglichkeiten einer eigenwilligen Rauman eignung, geschweige denn eines Eindringens in die ihnen gegenüberliegende Dozentenzone gegeben: Sie sind auf die Einnahme ihrer Plätze angewiesen und können – offiziell – allenfalls zwischen einer Fokussierung des Skripts und einer Fokussierung des Dozenten (bzw. einer nicht-offiziellen Hin-

wendung zu Sitznachbarn) wählen. Wenn also – wie in Bild 3 zu sehen – der Dozent den Teilnehmern in der ersten Reihe den Rücken zukehrt, ist diesen die Möglichkeit der Referenz auf das vor ihnen liegende Skript gegeben. Die Teilnehmer greifen so auf die Pädagogik der Sicherung zurück, während der Dozent diese zumindest teilweise suspendiert.

Beispiel 2: Die Pädagogik der Rollentrennung und deren Unterwanderung

Im Schulungsraum eines Krankenhauses sind Tische und Stühle so zu einem – offenen – Viereck geordnet, dass ein Innenraum entsteht, in dem Reanimationsübungen an einer Puppe vorgenommen werden können. Durch die Anbringung einer Projektionswand am Kopfende und die Bereitstellung eines Overheadprojektors auf dem der Wand am nächsten stehenden Tisch wird dem bzw. den Dozenten, Pflegern aus dem Krankenhaus, ein fester Platz zugewiesen, während den Teilnehmern, die im nicht-medizinischen Bereich arbeiten, theoretisch alle anderen Plätze zur Auswahl stehen (vgl. Skizze 2). Die Anordnung entspricht damit der U- oder Hufeisenform, wobei das Kopfende nicht isoliert, sondern direkt im rechten Winkel zu den Längsseiten des U angeordnet ist. Um zu dem Innenraum zu gelangen, ist in der Nähe vom Dozentenplatz zwischen zwei Tischen an der Seite eine Lücke gelassen worden, so dass an dieser Stelle gewissermaßen ein zusätzlicher, erweiterter Dozentenbereich entsteht. Innerhalb dieses um einen Tisch erweiterten Bereichs ist als weiteres Indiz für die Zuordnung zu dem/den Dozenten ein Korb mit Mundschutzmasken aufgestellt, die für die Übungen im Praxisteil benötigt werden (vgl. Bild 4) und die offensichtlich zunächst außerhalb der Reichweite der Teilnehmer gelagert werden.

Auf dem Video ist zu erkennen, dass zwei Dozenten sich zu Beginn erwartungsgemäß hinter den OHP setzen, während die Teilnehmer sich auf die Plätze hinter der Lücke in Entfernung zum Dozententisch setzen – allerdings mit einer Ausnahme: In den durch die Lücke entstehenden erweiterten Dozentenbereich setzt sich eine Frau, die vor Beginn der Veranstaltung mit den Dozenten – offensichtlich ihren Kollegen im Pflegebereich¹² – spricht, sich beim theoretischen Teil der Schulung an einer Stelle einmischte, dann aber beim Übergang zum praktischen Teil (Üben an der Reanimationspuppe) als einzige der Beteiligten den Raum verlässt.

Die Selbstplatzierung der Frau separiert sie von den übrigen Teilnehmern, trennt sie aber auch vom Dozentenbereich. Näher an den Dozenten als die übrigen Teilnehmer, sitzt sie zu ihnen im rechten Winkel, so dass sie sich bequem mit ihnen unterhalten kann, sich aber nicht an der Folien-Präsentation beteiligen könnte. Die Frau respektiert die von der Tischanordnung hergestellte Trennung in Dozenten- und Teilnehmertische, überwindet aber die durch die Lücke bewirkte Grenze zwischen Dozenten- und Teilnehmerbereich. Sie stellt somit ein Bündnis zu den Dozenten her, das sie diesen nicht statusmäßig angleicht, aber zu ihnen eine besondere Nähe herstellt. Vor Beginn der eigentlichen Veranstaltung sitzen alle drei relativ bequem auf ihren Plätzen und unterhalten sich. Die Anspannung, die üblicherweise den oder die Dozenten vor Beginn eines Auftretens vor (meist) Unbekannten ergreift, scheint hier zugunsten einer entspannten Unterhaltung unter Vertrauten aufgehoben. Wenn einer der beiden Dozenten vorträgt und sich zur Projektionswand zurücklehnt, schaut sie im Gegensatz zu den

Teilnehmern und ebenso wie der andere Dozent in den Raum (vgl. Bild 5): Ihre anfängliche Selbstplatzierung bestätigt sich so in ihrem weiteren Verhalten als Nicht-Teilnehmerin.

Aufklärung erhält man durch das Datenerhebungsprotokoll der Aufnahme¹³, in dem davon die Rede ist, dass der ursprünglich für die Schulung vorgesehene Pfleger sich zunächst weigerte, die Schulung durchzuführen, wenn diese gefilmt würde, ihm dann aber vom Fortbildungsleiter ein zweiter Pfleger zur Seite gestellt wurde. Die besondere Situation könnte nun die Kollegin des ursprünglich allein vorgesehenen Dozenten bewegt haben, gewissermaßen zur Beruhigung anwesend zu sein – aber nicht im Sinn eines räumlich und mental distanzierter Teilnehmer, sondern als räumlich nahe und zugewandte, vertraute Kollegin. Die vom Auftreten des Fortbildungsleiters bedrohte, für erfolgreiche Vermittlung aber notwendige Souveränität des Dozenten wird so durch die Kollegin wiederhergestellt, die die vom Tischarrangement nahe gelegte Rollentrennung in Lehrende und Nicht-Lehrende durchbricht.

Beispiel 3: Die Pädagogik der distanzierter Vermittlung und deren Aufhebung bzw. Reetablierung

Im vielfältig genutzten Raum einer Institution der allgemeinen Erwachsenenbildung finden die eintretenden Teilnehmer eines Deutschkurses für Ausländer neben einem Whiteboard am Kopfende Tische und Stühle vor, die in Form zweier aneinandergrenzender Vierecke angeordnet sind (vgl. Skizze 3a). Der Kursleiter begibt sich an das für ihn reservierte Kopfende und legt seinen Rucksack auf den Tisch, geht dann aber zügig zu dem hinteren Viereck und stellt die es bildenden Tisch und Stühle dicht in eine Reihe an die Wand. Das vordere Viereck, das für die langsam eintreffenden Teilnehmer ausreicht, bleibt bestehen. Er hat dadurch verhindert, dass sich Teilnehmer einen weit von ihm entfernten Platz suchen oder sehr verstreut sitzen.

Den für ihn reservierten quer am Kopfende des Vierecks platzierten Tisch dreht er sodann um 90 Grad und schiebt ihn in den vom Viereck freigelassenen Raum eng an die von ihm rechts angeordnete Reihe. Zusätzlich rückt er das hinter seinen Tisch platzierte mobile Whiteboard näher an das Viereck heran und stellt es fest. Die ursprüngliche U-förmige Anordnung hat zwischen den Zonen von Kursleiter und Teilnehmern eine größere Distanz vorgesehen, die vom Kursleiter eigenmächtig aufgehoben wird. Die Teilnehmer beteiligen sich nicht an dem Umräumen, einzig der gegenüber dem Kursleitertisch platzierte ursprünglich mit zwei Plätzen versehene Tisch wird von einem Teilnehmer gerade, d.h. im rechten Winkel zu den anderen Tischreihen und ein Stück nach hinten gerückt, so dass jetzt die Teilnehmer auf gleicher Höhe nebeneinander sitzen können (vgl. Skizze 3b). Diese gegenüber der Räumaktion des Kursleiters fast unmerkliche Aktion kann als eine Art Gegenbewegung gedeutet werden: Der Kursleiter bewegt sich auf die Teilnehmer zu, die Teilnehmer rücken – unmerklich – ab und bilden einen ‚Riegel‘. (Die gleiche Bewegung ist zu bemerken, als der Kursleiter von der ihm nun zugänglichen Mitte des Vierecks auf die Tische der Teilnehmer zugeht und dort liegende Wörterbücher aufgreift. Eine Teilnehmerin bedeutet ihm durch einen Fingerzeig in ihr Heft, dass sie die fragliche Vokabel bereits notiert hat, ein anderer Teilnehmer teilt mit, dass er die Bedeutung des fraglichen Wortes kenne). Während sich also der Kursleiter um eine Aufhebung der

von der Raumpädagogik insinuierten Distanz bemüht, scheinen die Teilnehmer diese reetablieren zu wollen.

In diesem Beispiel ist – vor allem durch den Kursleiter – eine ausgesprochen aktive Raumanneignung zu beobachten. Die vorgefundene Anordnung von Stühlen und Tischen wird verändert, sie wird deutlich den spezifischen Vermittlungsabsichten des Kursleiters angepasst und ist deshalb pädagogisch geprägt. Dabei geht der Kursleiter allerdings nicht so weit, Tische und Stühle der Teilnehmer zu verrücken: Seine Aktivitäten beschränken sich auf das (wegen der kleinen Gruppengröße) nicht benötigte Mobiliar und auf seinen eigenen Arbeitsbereich. Auf sein Eindringen in die innere Zone, die – anders als beim Reanimationstraining – kein Raum der gemeinsamen Praxis ist, reagieren die Teilnehmer mit ‚sanftem‘ Widerstand, der darauf hinweist, dass sie die durch die U-Form gestaltete Distanz bevorzugen und dass ihnen die Annäherung des Kursleiters als Übergriff erscheinen könnte. Auch diese Aneignung ist pädagogisch in dem Sinn, das sie auf den Prozess des Belehrt-Werdens bezogen ist (und nicht als Demonstration individueller Antipathie gegenüber der Person des Kursleiters gelten muss). Der Kursleiter-Pädagogik der helfenden Nähe wird von den Teilnehmern die Pädagogik der den Kursleiter auf Distanz haltenden Selbsthilfe entgegengesetzt¹⁴.

Es sind demnach drei pädagogische Konzepte erkennbar: Die ‚gemäßigt-kommunikative‘ Pädagogik des Raums, die die Wahrnehmung des Kursleiters durch die Teilnehmer und deren gegenseitige Wahrnehmung begünstigt, die ‚zugehende‘ Pädagogik des Kursleiters, der seinen Bereich in den Bereich der Teilnehmer hinein schiebt, und die ‚selbstbezügliche‘ Pädagogik der Teilnehmer, die eher auf den Kontakt zum Nachbarn und auf ihre Wörterbücher als Referenz zurückgreifen.

Raumanneignung und Erwachsenenbildung

Die hier präsentierten, einem größeren Korpus von Videoaufnahmen aktueller Kurse der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung entnommenen Beispiele zeigen, dass auch aus zunächst trivial wirkenden, nicht-verbalen Daten Fragestellungen gewonnen werden können, die das Untersuchungsobjekt „Kurs“ erschließen helfen. Auf allgemeiner Ebene ist dies im ersten Beispiel etwa der Umgang mit durch entsprechende Einrichtungen nahegelegten Präsentationsmedien bzw. der Stellenwert der personalen gegenüber der mediengestützten Vermittlung, im zweiten die für andere wahrnehmbare Konstitution als Lehrender bzw. Lernender und im dritten Beispiel die Unterschiedlichkeit der Raumanneignungen durch Lehrende einerseits und Lernende andererseits. Man kann hier aber auch Belege für die Bewältigung bereichsspezifischer Probleme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erkennen: die offizielle Proklamation mediengestützter Vermittlung und ihre praktische Relativierung in der beruflichen Bildung, die Rollenunsicherheit in der von Betriebsangehörigen durchgeführten innerbetrieblichen Fortbildung und die Balancierung zwischen zugehender Hilfe und Distanzbedürfnis im tendenziell infantilisierenden¹⁵ Sprachunterricht für Ausländer.

Was die Beispiele eint, ist die (manchmal kaum wahrnehmbare, manchmal unübersehbare) Differenz zwischen vorgegebener Raumpädagogik und einer durch sichtbare Aktionen wie Intrusion (1), Selbstplatzierung (2) und Umräumen (3)

realisierten Rauman eignung, die die räumlichen Vorgaben suspendiert, unterwandert, aufhebt und reetabliert. Zu den räumlichen Vorgaben gehören auch die zur Verfügung gestellten, durchaus raumgreifenden Präsentationsmedien. In den hier untersuchten traditionellen Kursen unterliegen diese der Verfügungsgewalt durch die Dozenten. In Umkehrung der üblichen Perspektive sind diese aber auch als materialisierte Aufforderungen verstehbar, denen man sich unterordnen oder denen man sich entziehen kann.

Wenn die prinzipielle Differenz zwischen Raumpädagogik und pädagogischer Aneignung – wie das Material, dem die Beispiele entnommen sind, vermuten lässt – die Regel und nicht die Ausnahme ist, kann ein solcher Befund emphatisch als Beleg für die Autonomie von Lehrenden und Lernenden gefeiert werden, er kann aber auch umgekehrt zu Überlegungen reizen, wie denn die vorgegebene Vermittlung eher oder besser durchgesetzt werden kann. Für die erziehungswissenschaftliche Unterrichts- bzw. Kursforschung relevant ist, dass durch neue und relativ bequem zu handhabende Formen der Datenerfassung und -bearbeitung ein Weg geschaffen ist, organisierte lokale Lehr-Lernsituationen – traditionell hierarchische und moderne, auf Selbststeuerung angelegte – anhand von sicht- und nachprüfbar en, den Anwesenden aber häufig nicht bewussten Manifestationen zu analysieren.

Vom Standpunkt der visuell erfassbaren Rauman eignung sind Impulse auch für das Konzept der (wenn überhaupt: verbal erfassbaren) Wissensaneignung erkennbar: Das betrifft zu einem den Status von Aneignung als plural, nicht nur in Bezug auf die Zahl der beteiligten Lernenden, sondern auch in Bezug auf die Abfolge verschiedener Aneignungen durch ein und dieselbe Person. Hinzu kommt, dass Aneignungen nicht nur Reaktionen auf Vermittlungen sind, sondern auch von anderen wahrgenommenen Aneignungen beeinflusst werden. Derartige durch die üblichen, summativen Befragungsverfahren nicht erfassbaren Prozesse können in Videoaufzeichnungen sichtbar werden.

Der zweite Impuls ergibt sich der Zuordnung des Aneignungsvorgangs auf die Lernenden. Rauman eignungen werden erkennbar von Lehrenden und (weniger gut sichtbar) von Lernenden vollzogen, betreffen also die Aneignungs- und die Vermittlungsseite. Von daher entsteht die Frage, ob nicht die Fokussierung von Leistungen und Problemen der Anpassung, von Lernen und Aneignung auf der Seite der Lernenden eine Einengung darstellt. Das vorliegende Material zeigt den oder die Dozenten in einer den Lernenden durchaus ähnlichen Situation, nämlich der des Sich-Zurechtfinden-Müssens in einer (mehr oder weniger) unvertrauten Umgebung in einer nicht immer vertrauten Rolle. Man könnte auch sagen, dass die Lehrenden ebenso wie die Lernenden ihre ‚konjunktiven‘ Erfahrungsräume (Beruf, Kollegenschaft, kulturelle Herkunft) mit dem kommunikativ-generalisierten, durch die Raumpädagogik materialisierten Sinnzusammenhang des Unterrichts in Einklang bringen müssen (vgl. zu diesem Gegensatz Wagner-Willi 2005, S. 284). Diese spezielle Fremdheit oder auch Unabhängigkeit der Dozenten gegenüber Erwachsenenbildung als Lernort verbindet sie mit den Teilnehmern – allerdings in anderer Weise, als es die (paternalistisch getönte) Losung der Partnerschaftlichkeit vermuten lässt. Der durch das Aneignungskonzepte geschärfte Blick auf den Spielraum und die Autonomiepotentiale von Lernenden kann so auch auf Lehrende gelenkt werden, die nicht unbedingt als Zentren oder Repräsentanten von Macht erscheinen, sondern als Personen, die – ebenso wie Lernende – mit pädagogischen Ansinnen konfrontiert sind.

Anmerkungen

- 1 Das Thema Raum bzw. Territorialität ist von der Pädagogik aber auch zu Überlegungen über die Einschränkungen behandelt worden, die der zur Verfügung gestellte persönliche Raum von Lehrenden in Unterrichtsräumen mit sich bringt, (vgl. Wiles 1978). Das psychologische Konzept des 'personal space' (vgl. Hayduk 1983) fand so auch in die Unterrichtsforschung Eingang (vgl. Balgooyen 1984).
- 2 Der Begriff Kurs (statt Unterricht) wird hier als typische Veranstaltungsform der Erwachsenenbildung gewählt. Den Spezifika der Themenbreite, der Teilnehmerheterogenität und des hohen Anteils an Freiwilligkeit in diesem Bereich wird damit Rechnung getragen.
- 3 Der Primat des Intentionalen ist – im Bereich der Erwachsenenbildung, aber natürlich nicht nur dort – auch in der neueren Diskussion um Neue Lernkulturen (Schüller/Thurnes 2005) und Lernorte (vgl. Seitter 2001) unschwer zu erkennen: „Aus einer handlungstheoretischen Perspektive stellt sich dabei die Frage, wie Lernarrangements gestaltet werden können, um Aneignungsmöglichkeiten zu schaffen“ (Hof 2003, S. 32). Empirische Überprüfungen des Umgangs der Lerner mit diesen neuen Lernarrangements bilden eher Ausnahmen (vgl. z.B. Forneck/Springer 2005). Dabei kommt es nur in seltenen Fällen zur empirischen Erfassung. Die Frage der Konzeption und Evaluation steht auch bei der Einführung computerbasierter Lernprogramme – etwa bei der effektiven Gestaltung von 'Foren' und 'chat-rooms' (vgl. z.B. Döring/Pöschl 2005) – im Vordergrund.
- 4 Zur Bedeutung von Wegen im Raum vgl. Bollnow 1963.
- 5 Zum Konzept der 'spatial practices' vgl. Halford 2004.
- 6 Neben der Einteilung in Vermittlungs- und Aneignungszonen geben pädagogische genutzte Räume auch vor, wie groß der Bewegungsspielraum des einzelnen ist. Der Person werden somit auf sie beschränkte Räume zugewiesen, die auch als 'Personen-Nähräume' bezeichnet werden können (vgl. Herrle 2005, S. 23ff.).
- 7 Zur Begründung und Durchführung ethnographischer Mikroanalysen von Interaktionen für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen vgl. Erickson 1992 und Wagner-Willi 2004.
- 8 Dem entspricht auch die Versorgung der Teilnehmer mit Skripten, auf die im Prospekt der Akademie ausdrücklich und unter Verweis auf zusätzliche Medienformate und Lernformen hingewiesen wird: „Unterstützt wird das Lernen durch den Einsatz lehrgangsbezogenes Unterlagen (auch auf CD-ROM) sowie Selbstlerneinheiten auf einer Internet-Plattform, auf der auch ein Chat-Room zur Verfügung steht“.
- 9 Bei diesen Bildern handelt es sich um stills aus dem Video, die teilverpixelt sind, d.h. nur die Teile des Bildes, auf dem Identifizierbares (Folienaufschriften und Personen) zu sehen sind, wurden – zur Wahrung von deren Anonymität – unkenntlich gemacht. Zur Frage der Ethik des Personenschutzes bei der wissenschaftlichen Verwendung von Videoaufnahmen generell vgl. Yakura 2004.
- 10 Bemerkenswerterweise fängt der Dozent den Unterricht mit der Aufforderung an, eine bestimmte Seite im Skript aufzuschlagen, kümmert sich aber nicht darum, ob dieser Aufforderung auch Folge geleistet wird.
- 11 Auf dem Bild ist zu sehen, wie er mit der Hand die Bewegung einer sich bewegenden Fahne nachahmt.
- 12 In dem halblaut geführten Gesspräch tauschen sie sich über Vorfälle auf einer Station aus, in der sie offensichtlich zusammen arbeiten. Während die Frau – im Gegensatz zu den Dozenten – ihre Arbeitskleidung trägt, die sie als im Pflegebereich Tätige erkennbar macht, sind die Dozenten, die sich den Teilnehmern zu Beginn der Schulung als „Pfleger auf der operativen Intensivstation“ vorstellen, in Privatkleidung erschienen.
- 13 Keine Aufklärung erhält man dagegen über das Worttranskript, da der die Schulung eröffnende Dozent lediglich sich selbst und seinen Ko-Dozenten, nicht aber die Kollegin vorstellt.
- 14 Angesichts der Tatsache, dass es sich bei den Kursteilnehmern um Angehörige verschiedener, auch außereuropäischer Nationen handelt, könnte die Ablehnung der ‚Annäherung‘ des Kursleiters auch auf unterschiedlichen kulturellen Mustern des körperlichen Abstands beruhen (vgl. Kendon 1979, S. 211ff.).

- 15 Durch die Tatsache, dass die offizielle Kurskommunikation ausschließlich in der von Teilnehmern nur rudimentär beherrschten Muttersprache des Kursleiters geführt wird, geraten die Teilnehmer in die Rolle von Kindern, denen die alltäglichsten Dinge laut, deutlich und mit gestischer Untermauerung vermittelt werden.

Literatur

- Aufschnaiter, S. von/Welzel, M. (Hrsg.) (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen. Münster.
- Balگوoyen, T. (1984): A group exercise in personal space. In: *Small Group Behavior*, 15, 1984, H. 1, S. 553-563.
- Banks, M./Morphy, H. (Hrsg.) (1997): *Rethinking Visual Anthropology*. New Haven.
- Blömeke/Eichler/Müller (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: *Unterrichtswissenschaft* 2003, H. 2, S. 103-121.
- Board on International Comparative Studies in Education (Hrsg.) (2001): *The Power of Video Technology*. In: *International Comparative Research in Education 2001* [<http://www.nap.edu/catalog/10150.html>] (letzter Zugriff: 12.9.06).
- Bohnsack, R. (2003): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): *Film und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Ein Handbuch. Opladen, S. 87-108.
- Bollnow, O.F. (1963): *Mensch und Raum*. Stuttgart.
- Breidenstein, G. (2004): Klassenräume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2004, H.1, S. 87-107.
- Bruehwiler, H. (1992): *Methoden in der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung*. Opladen.
- Brünner, G. (1987/2005): *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen*. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Neuauflage Radolfzell 2005 (Erstauflage Tübingen 1987).
- Crabtree, A. (2000): Remarks on the social organisation of space and place. In: *Journal of Mundane Behavior* (1) 2000, H. 1, S. 25-44.
- Deinet, U. (2005): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, U./Reutlinger, Ch. (Hrsg.), S. 175-191.
- Deinet, U./Gilles, Ch./Knopp, R. (Hrsg.) (2005): *Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung*. Berlin.
- Deinet, U./Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2005): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden.
- Döring, N./Pöschl, S. (2005): Wissenskommunikation in themenbezogenen Online-Chats. In: Beißwenger, M./Storrer, A. (Hrsg.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien. Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder*. Stuttgart, S. 145-160.
- Erickson, F. (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: *The Handbook of Qualitative Research in Education* 1992.
- Forneck, H.K./Springer, A. (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, P. u.a.: *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld, S. 94-161.

- Girmes, R. (1999): Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.), S. 90-194.
- Goodwin, Ch. (1979): The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. In: Psathas, G. (ed.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York, S. 97-121.
- Halford, S. (2004): Towards a sociology of organizational space. In: *Sociological Research Online* 2004, H.1 [<http://www.socreonline.org.uk...lford.html>]
- Hall, E.T. (1966): *The hidden dimension*. New York.
- Hayduk, L. (1983): Personal space: Where we now stand. In: *Psychological Bulletin* (94) 1983, H.2, S. 293-335.
- Heath, C.C. (1986): *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge.
- Helmke, A. u.a. (2003): Zur Rolle des Unterrichts im Projekt DESI. In: *Empirische Pädagogik* 2003, H. 3, S. 396-411.
- Herrle, M. (2005): Zur Rekonstruktion von Kursinteraktion. Die Anwendbarkeit der objektiven Hermeneutik zur erziehungswissenschaftlichen Analyse von Kursen der Erwachsenenbildung auf der Grundlage audiovisueller Daten. Dipl.-Arb., Frankfurt/M.
- Jacobs, J.K./Kawanaka, T./Stigler, J.W. (1999): Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. In: *International Journal of Education Research* 1999, Nr. 31, S. 717-724.
- Hof, Ch. (2003): Vermittlung: Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld, S. 25-34.
- Jelich, F.J./Kemnitz, H. (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. *Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn.
- Jelich, F.J. (2003): „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“ – Zur Veränderung andragogischer Ansprüche an den pädagogischen Raum in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Jelich, F.J./Kemnitz, H., S. 391-402.
- Jonas-Ahrend, G. (2000): Physiklehrevorstellungen zum Experiment im Physikunterricht. In: Brechel, R. (Hrsg.): *Zur Didaktik der Physik und Chemie. Probleme und Perspektiven*. Alsbach, S. 270-272.
- Kade, J. (2001): Aneignung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 20-22.
- Kade, J. (1992): Innen und Außen: Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 1992, Nr. 30, S. 34-39.
- Kade, J./Nolda, S. (im Druck): Das Bild als Kommentar und Irritation. In: Friebertshäuser, B./von Felden, H./Schäffer, B. (Hrsg.): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen.
- Kemnitz, H./Jelich, F. (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Zur Einleitung in diesen Band. In: Jelich, F.J./Kemnitz, H., S. 9-14.
- Kendon, A. (1990): *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge, S. 209-238.
- Kendon, A. (1979): Die Rolle sichtbaren Verhaltens in der Organisation sozialer Interaktion. In: Scherer, K.R./Wallbott, H.G. (Hrsg.): *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim, S. 202-235.
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierter Ethnographie. *Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie*. In: *sozialersinn* 2001, H. 1, S. 123-141.
- Knoblauch, H. (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: *sozialersinn* 2004, H. 1, S. 123-138.
- Kommer, S./Biermann, R. (2005): Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: *MedienPädagogik* 2005 (www.medienpaed.com).
- Koschmann, T. (1999): The Edge of Many Circles: Making meaning of Meaning Making. In: *Discourse Processes* 1999, H.2, S. 103-117.
- Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.) (1999): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim.
- Löw, M./Ecarius, J. (Hrsg.) (1997): *Raubildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen.

- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.
- Markowitz, J. (1986): *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. Frankfurt/M.
- McDermott, R.P./Gospodinoff, K./Aron, J. (1978): *Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and their contexts*. In: *Semiotica* 1978, H. 24, S. 245-275.
- McDermott, R.P./Gospodinoff, K. (1979): *Social contexts for ethnic borders and school failure*. In: Wolfgang, A. (ed.): *Nonverbal behavior. Applications and Cultural Implications*. New York, S. 175-196.
- McNeill, D. (1992): *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago.
- Meisel, K. u.a. (1997): *Kursleitung an Volkshochschulen*. Frankfurt/M.
- Norris, S./Jones, R.H. (eds.) (2005): *Discourse in Action. Introducing mediated discourse analysis*. London.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2000): *Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2000, H. 2, S. 344-364.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonographische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn.
- Priem, K. (2004): *Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht*. In: Mein, G./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Soziale Räume und kulturelle Räume. Über den strategischen Gebrauch von Medien*. Bielefeld, S. 27-45.
- Sager, S.F. (2000): *Kommunikatives Areal, Distanzzonen und Displayzirkel. Zur Beschreibung räumlichen Verhaltens in Gesprächen*. In: Richter, G./Riecke J./Schuster, B.-M. (Hrsg.): *Raum, Zeit, Medium – Sprache und ihre Determinanten*. Darmstadt, S. 543-570.
- Schefflen, A.E. (1973): *Communicational structure. Analysis of a Psychotherapy Transaction*. Bloomington
- Schegloff, E.A. (1984): *On some gestures' relation to talk*. In: Atkinson, J.M./Heritage, J. (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, S. 266-296.
- Schmitt, R. (2004): *Bericht über das erste Arbeitstreffen zu Fragen der „Multimodalität“ am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2004, H. 5, S. 1-5 [www.gespraechsforschung-online.de].
- Schroer, M. (Hrsg.) (2005): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt/M.
- Schüßler, I./Thurnes, Ch.M. (2003) *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld.
- Seidel, T. u.a. (2003): *Technischer Bericht zur Videostudie ‚Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht‘*. Kiel.
- Seitter, W. (2001): *Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernkontexte in pädagogischen Feldern*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2001, H. 2, S. 225-238.
- Stigler, J./Gallimore, R./Hiebert, J. (2000): *Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS video studies*. In: *Educational Psychologist* 35, 2000, H. 2, 87-100.
- Wagner-Willi, M. (2004): *Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2004, H. 1, S. 49-66.
- Wagner-Willi, M. (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden.
- Wenzel, H./Meister, G. (2002): *Lehrerbiographien und Lehrerhandeln im Wendeprozess: Problem des methodischen Zugangs*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2002, H. 1, S. 115-133.
- Wiles, J.W. (1978): *Reassessing personal space in classroom*. In: *The Southern Journal of Educational Research* (12), 1978, H. 1, S. 111-114.
- Whalen, M./Whalen, J., u.a. (2004): *Studying Workspaces*. In: LeVine, Ph./Scollon, R. (eds.): *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*, Washington, DC, S. 208-229.
- Yakura, E.K. (2004): *„Informal Consent“ and Other Ethical Conundrums in Videotaping Interactions*. In: LeVine, Ph./Scollon, R. (eds.): *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*, Washington, DC, S. 146-150.

Skizze 1: Unterrichtsraum Handwerkerfortbildung

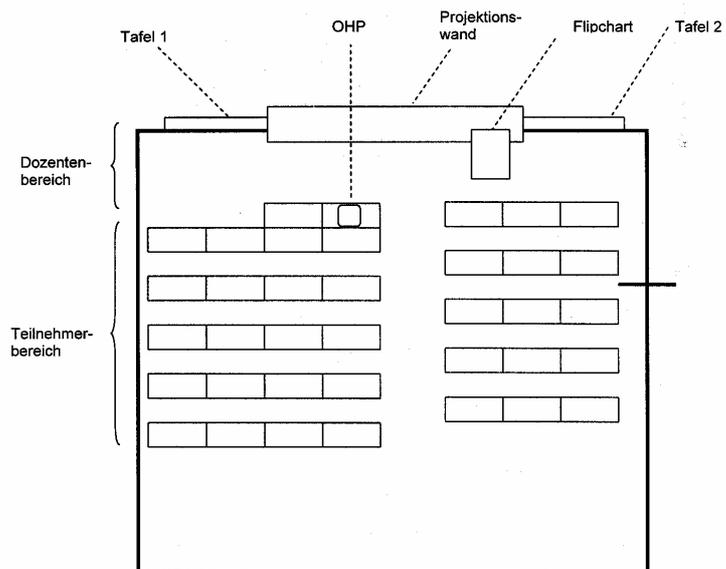


Bild 1*: Unterrichtsraum Handwerkerfortbildung



* Bei der Person links hinten handelt es sich um einen der beiden Kameramänner

Bild 2: Unterrichtsraum Handwerkerfortbildung



Bild 3 Unterrichtsraum Handwerkerfortbildung



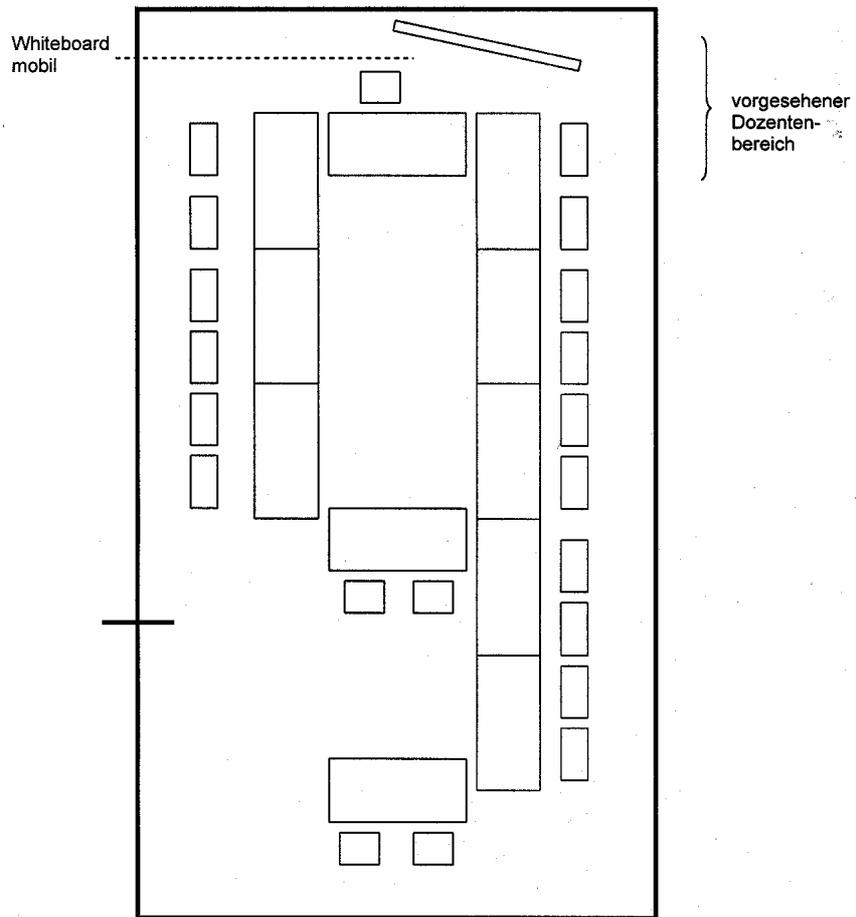
Bild 4: Schulungsraum im Krankenhaus



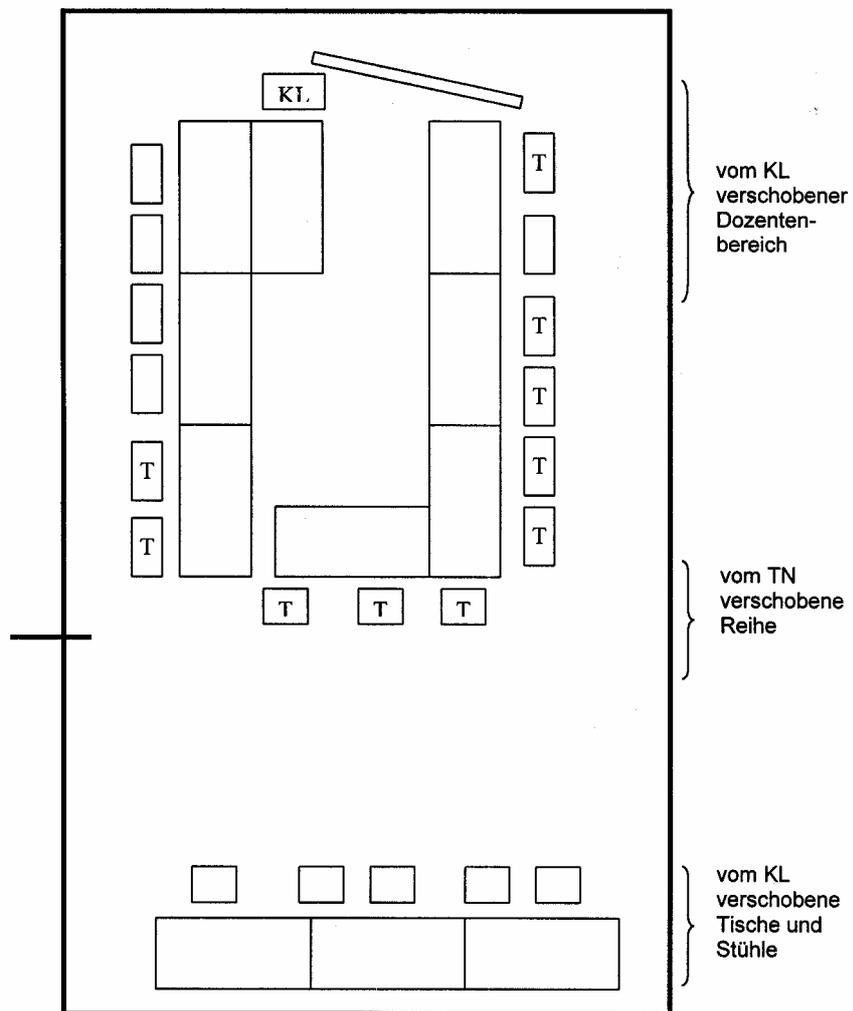
Bild 5: Schulungsraum im Krankenhaus



Skizze3a: Multifunktionaler Unterrichtsraum, vor Kursbeginn



Skizze 3b: Multifunktionaler Unterrichtsraum, Kursbeginn



KL = Kursleiter
 T = Teilnehmer