

	Über neue BildungsRäume... Kinderuniversitäten.	Forschungs- artikel
2004	Karlheinz Benke	veröffentlicht in:
BENKE, K. (2005): Geographie(n) der Kinder. Von Räumen und Grenzen (in) der Postmoderne. München: Meidenbauer, S.237-253.		

Dieser Artikel war das Resultat einer
FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004) über die Kinderuniversität als Lern- und Lebensraum
 durch das **WISSENSCHAFTSREFERAT DER STADT WIEN - MA 7**,
 (Dr. H. EHALT)

Inhalt

Über neue BildungsRäume ...

Kinderuniversitäten

Inhalte und Co.

Raum, Räumliches und Co.

... zum postmodernen, konstruktivistischen Lernen

„Universität ist nicht nur Forschung und Unterricht in Hörsälen,
 Universität ist viel mehr.“
 WINCKLER & METTINGER in KINDERBÜRO (2004:3)



These zu den *Neu(gier weckend)en Bildungsräumen*

Neue Bildungsräume müssen vor allem als *repressionsfreie Räume* dem Kind ein selbstbestimmtes Lernen ermöglichen.

Sie unterscheiden sich dadurch vom klassisch-schulischen *Bildungsraum* und erfassen sowohl den *familialen* wie auch den *FreizeitRaum*.

Sie verfügen über ähnliche Potentiale und Chancen wie *alternativ-pädagogische Räume* (MONTESSORI, FREINET et al.), auch wenn sich die gesellschaftlichen Bedingungen der Postmoderne von jenen der Moderne unterscheiden.

Die neuen *virtuellen Lernräume*, die ebenso die Funktion *neuer Bildungsräume* übernehmen können, reichen bezüglich der in ihnen stattfindenden Lernerfahrungen bei weitem nicht an die Qualitäten des *Realraums* heran.

Über neue BildungsRäume ...

Im gegenwärtigen Alltag postmoderner Prägung erleben Kinder im Zuge ihrer Entwicklung die **Forderung zum lebenslangen Lernen**: diese dehnt sich weit über den Horizont von Schule als ‚alten Lernort‘ und leitet eine starke **Verflechtung von Bildung und Freizeit** ein.¹ Beide Aspekte, nämlich die Forderung nach lebenslangem Lernen wie auch die Verzahnung von Bildung und Freizeit, führen zur Auflösung traditioneller zeit-räumlicher Zuschreibungen: **Ort** und **Zeit** als traditionelle Fixpunkte von Bildung sind in Veränderung begriffen. *Bildungsraum* ist ebenso wenig die **Schule** allein wie der typische ‚Ort des Lernens‘ ausschließlich das Klassenzimmer an sich ist. ‚Sich bilden‘² respektive lernen bleiben nicht länger auf die Schul- bzw. Ausbildungszeit begrenzt, sondern sind im Sinne lebenslangen Lernens zu begreifen. Dazu kommt für Kinder der Begleiteffekt, daß das fremdbestimmte Lernen immer früher einsetzt. Zahllose vorschulische Lern- und Förderangebote zeugen davon und sollen das Kind für die unterschiedlichsten Anforderungen rüsten, ignorieren dabei allerdings zugleich das Recht des Kindes auf (s)eine wesentliche Grundbedürfnisbefriedigung. Nämlich jene, daß die eigentliche (Entwicklungs)Arbeit des Kindseins vor allem darin besteht, sich die Welt ‚**im Spiel**‘ und zudem ‚**autonom**‘ anzueignen (vgl. ERIKSON 1971:209).

¹ Die gegenwärtige Lebenswirklichkeit von Kindern drückt sich in der ‚Scholarisierung von Freizeit‘ (DUNCKER) pointiert aus und wird begleitet von Phänomenen wie einer zunehmenden Reduktion sozialer Kontakte, einer zunehmenden Bewegungsarmut und einer stark konsumptiven Aneignung von Realität (vgl. Kapitel d.5.ff.).

² Bildung hier wird sowohl als ein Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten wie auch als Prozeß der Formung der Person, das „Sich-Bilden“ (HENTIG 1996:182), verstanden; dieser gründet sich klar auf eine „Pädagogik der Vielfalt“ (PREUSS-LAUSITZ 1993:31), sollen entsprechende Schlüsselqualifikationen (vgl. KLAFKI 1991) ausgebildet werden können.



Hinsichtlich des kindlichen Lernprozesses unterliegt jede Schule - in engster Wechselwirkung mit dem *familialen Raum* der ‚erweiterten Familien‘ - einem zeitlichen und räumlichen Wandel. Diese zeigt sich darin, daß jede Nicht/Handlung unmittelbare Auswirkungen zeigt. **Schule** an sich wird so neben ihrer ursprünglichen ‚klassischen Aufgabe‘ als *Bildungsraum* in einem unerwarteten Ausmaß **Sozialisationsinstanz** und ersetzt in verstärktem Maß auch *familiale Räume* (vgl. Kapitel d.1.ff.) qua Nachmittagsbetreuungsangebote als *Sozialisationsraum*; und steht damit wiederum vor einem weiteren Dilemma.

Einerseits übernimmt sie immer stärker Aufgaben der Familie (milieuabhängig ‚zu sozialisieren‘), andererseits muß sie gerade deswegen Teile ihres gesellschaftlichen Bildungsauftrags (oft aus Kapazitätsgründen) quasi in den *Freizeitraum* auslagern. Was allerdings gerade ihren klassischen Hauptteil, die Wissensvermittlung, anlangt, so zeigen jüngere Untersuchungen aus dem deutschen Raum, daß nur mehr ein Drittel des Wissens auch aus dem formalen Bildungsweg ‚Schullaufbahn‘ stammt.³ Der (zeiträumliche) Umkehrschluß ist daher sicher zulässig, daß der ‚überwiegende Rest‘ im außerschulischen wie familialen Kontext erworben werden muß. Demnach scheint es wichtiger denn jemals zuvor in der Geschichte der Kindheit zu sein, sich als Erwachsene dieser neuen **Durchdringung wie Vermischung von ‚schulischen‘ Lerninhalten in den Freizeit- und familialen Raum** der Kinder bewußt zu sein, da in diesen Grauzonen und Überlappungsbereichen ganz wesentliche, wenn auch unbewußt wahrgenommene und vielfach **unregistrierte Bildungszugänge** liegen.

Ziel vielfältiger pädagogischer Anstrengungen in beiden Räumen wird folglich eine Balance aus ‚wertvollen Freizeitangeboten‘ und ‚(Lebens)Bildungsinhalten‘ sein; und diese sollten gekoppelt sein an das ‚ureigene Recht‘ der Kinder auf individuell verfügbare und wählbare **Freizeit** als Basis für das Ausleben ihrer persönlichen Bedürfnisse. Gerade hier im *FreizeitRaum* zeigt sich ein gelebtes Lobbying-Verständnis für den Nachwuchs darin, den Kindern für ihre vielfältigen Interessenslagen eine Palette von Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten (zeitlich, räumlich, geistig) zu schaffen und ihnen ausreichend Anregungspotentiale auf ihrem Entwicklungsweg zur Verfügung zu stellen (vgl. BENKE in WIENXTRA 2003:2).

Womit auch zugleich dem kindlichen **Spiel** im ‚außerschulischen Lern- oder Aneignungsprozeß‘ ein erstarkender Stellenwert zukommt; und zwar durchaus getragen von dem Leitgedanken, daß eine sinnvoll verbrachte Freizeit sich nicht nur gegen Passivität und Langeweile richtet, sondern schlußendlich die beste Form von Prävention gegen Aggression und Gewalt darstellt.

Ein pädagogisches, wie auch auf Selbstbestimmung abzielendes Angebot zur Gestaltung der Freizeit und besonders des Spiels soll aber vor allem dazu dienen, sich auf verschiedenen Ebenen zu entwickeln. Nur so scheint gewährleistet zu sein, daß Kinder ihr Tun (aber ebenso sehr: ihr Lassen!) auf vielen neuen Erfahrungsebenen umsetzen und ihre Lernhorizonte allmählich und vor allem selbstbestimmt ausdehnen können.

Die KinderuniWien⁴ kann in ihrer vollzogenen, kindgerechten Symbiose aus Lernen und Spiel ein auch von Kindern entsprechend positiv angenommenes Beispiel für die Verschmelzung von *alternativen Bildungs-* und *FreizeitRäumen* sein, die zeigt, daß die Devise nicht zwangsläufig lauten muß: Lernen oder Freizeit, sondern: und!

³ Vgl. etwa die Eröffnungsrede der deutschen Familien- und Jugendministerin CH. BERGMANN auf dem FICE-Kongress in Berlin, 17.-21.9.2002: ‚Im Dickicht der Städte - Großwerden in urbanen Räumen‘.

⁴ Vgl. näher die Site www.kinderuni.at [2004-06-30].



Kinderuniversitäten

Universitäten sind seit jeher traditionelle Lernorte. Diese erwiesen sich für Kinder allerdings lange Zeit als *verschlossene Räume*; zumindest so lange, bis sich einige Universitäten in Gestalt von Kinderuniversitäten Kindern als neue Zielgruppe öffneten.⁵

Um von über Jahrhunderte tradierten Urform der Universität als *Bildungsraum* für eine elitäre Minderheit Erwachsener abzuweichen brauchte es also (zumindest) die Absicht, diesen für Kinder *quasi-toten Raum* verfü- und nutzbar zu machen und ihm dadurch noch unentdeckte Qualitäten abzurufen. Und zwar Qualitäten, die für Kinder wie Wissenschaftler gleichermaßen bedeutsam sind, denn „Wissenschaft bedeutet vor allem neugierig sein und immer wieder Fragen stellen“ (WINCKLER in KINDERBÜRO 2003:2).

Gemäß dem Aspekt „Forscher erklären die Rätsel der Welt“ (vgl. JANSEN & STEUERNAGEL 2003) erlauben Kinderuniversitäten kindliche wie wissenschaftliche Methoden und Zugänge (Entdeckung von Alternativen, die Öffnung von *Erfahrungsräumen* u.a.) für junge Studierende. Dies gilt auch dann, wenn es den Kinderunis über ihren Bildungsanspruch gelingt, eine **parallele Bildungswelt** zu jener der Erwachsenen schaffen und den gesellschaftlichen Beschleunigungsprozeß des ‚immer früher, immer schneller und immer mehr‘ auf den Kinderalltag herunterbrechen.⁶

Wenn auch nicht auf den ersten Blick ersichtlich, so gibt es in diesem Prozeß des Bildungs- und Wissenserwerbs, was Zugänge und Rahmenbedingungen anlangt, doch mehr Parallelen zu Alternativschulen (wie bereits in Kapitel d.4.ff. ausgeführt) als zu Regelschulen.

Kinderunis wie Alternativschulen verstehen sich als *repressionsfreie Bildungsräume* und schaffen Rahmenbedingungen des Lernens, die ganz wesentlich auf Partizipation setzen und Freiheiten wie Selbstbestimmungsfähigkeiten in der Entwicklung des kindlichen Selbst forcieren.

Aber auch was das soziale, ‚kooperative Lernen‘ anlangt, versteht sich jede Kinderuni als ein strukturell *gewaltfreier Raum* (vgl. BENKE 2004). Hier gibt es kaum Anlaß zu Streitereien und Positionskämpfen, da es sich bei den Kindergruppen um ‚Communities auf Zeit‘ handelt, die örtlich wie zeitlich verschiedentlich zusammengesetzt sind. Zu Sozialkontakten gibt es zwar vielerlei Möglichkeiten, engere Beziehungen oder gar entstehende Freundschaften bleiben – vermutlich aus Gründen der mangelnden Ersichtlichkeit von Nachhaltigkeit der initiierten sozialen Beziehungen – aus: ‚Warum soll ich mich positionieren, mich streiten, wenn dies ohnehin in einer Woche vorbei ist, und ich die Kollegen ohnedies nur in dieser Lehrveranstaltung sehe?‘, könnte durchaus eine der selbstgestellten Fragen aus der Sicht der Kinder sein.

Ist das aber schon das Geheimnis rund um einen festzustellenden ‚Kinderuni-Boom‘?

Der primäre **Sinn** der Durchführung einer **Kinderuniversität** liegt (und dies zeigt auch das Beispiel in Wien) in zweierlei: zum einen darin, daß sich die Türen zu *verschlossenen Räumen* von Universitäten, die üblicherweise nur einer elitären Gruppe von Studierenden

⁵ Beispiele ältester Kinderuniversitäten finden sich etwa im amerikanischen *Sprachraum* in Berkeley [<http://www.lhs.berkeley.edu/lhshome.html>] bzw. im deutschen mit der ‚Mutter‘ aller Kinderuniversitäten in Tübingen [<http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/kinderuni-2003/kiu03-01.html>]; beide mit Stand 2004-06-30].

⁶ Im Entwicklungsprozeß selbst muß stets das Interesse des Kindes im Mittelpunkt stehen. Will man dessen Individualität wirklich Rechnung tragen, so bedeutet dies, wettkämpferische Gedanken (‚welches Kind lernt was schneller?‘) in der ‚Begleitung‘ – und nicht ‚Er-Ziehung‘ (vgl. Abbildung 7) – des Kindes hintan zu stellen; also: dem Kind möglichst seinen *individuellen ZeitRaum* zu überlassen, um sich entsprechend seinen eigenen Interessen und Talenten entwickeln zu können. Und genau aus diesem Grund scheinen sich alternative Bildungsformen, ja: *neue Bildungsräume*, eines regen Zulaufs zu erfreuen.



zugänglich sind, möglichst allen – also auch nicht privilegierten Kindern – (er)öffnen und zum anderen, daß das Forschen und Betreiben von Wissenschaft auch den Kindern zugänglich und somit (selbst)verständlicher wird.

Dieses Vorhaben wird vor allem über verschiedenste Wahrnehmungskanäle umgesetzt: es wird nachgedacht, nachgelesen, mit allen Sinnen (vgl. DAUM 1988) geforscht und experimentiert, ausprobiert und schließlich diskutiert. Auf einer derart gestalteten, kindgerechten Bildungsschiene wird quasi selbstverständlich **ohne Zwang und Notendruck**, zugleich aber mit **viel Spaß** ein Leistungslevel erreicht, der nicht nur enorm ist, sondern sich auch mit dem ‚schulischen‘ messen kann.

Denn es sind die Ideen und die Neugier der Kinder, die sie mit den forschenden Erwachsenen auf dieselbe Stufe heben. Dabei scheint die Freude an Neuem, die sich in der sprichwörtlichen ‚Neu-Gier‘ widerspiegelt, das Geheimrezept für eine breit gefächerte Wißbegierde zu sein. Durch gemeinsame Lust Neues zu erfahren, stärkt zweifelsohne auch das **soziale Miteinander** der jungen Menschen (vgl. Kapitel d.4.3.).

Erfolgreich kann allerdings dieses Konzept der Kinderunis nur dann sein, wenn Aufbau, Inhalt und Zielsetzung der angebotenen Lehrveranstaltungen die Bildung von Konkurrenzierungen möglichst gering halten und statt dessen über die Teilnahme von Kindern mit Handicaps bewußt integrative Aspekte fördern.

Darüber hinaus werden Fragenstellungen jeglicher Qualität im Plenum als ‚ein‘ wesentlicher Weg betrachtet, der ans Ziel führen kann - keinesfalls jedoch als Störung wahrgenommen wird.

Inhalte und Co.

Alle **Lehrveranstaltungen** von Kinderuniversitäten sind speziell für Kinder (i.d.R. von sieben bis zwölf Jahren) konzipiert und finden großteils auch unter Ausschluß erwachsener Begleiter statt. Dies dient aus pädagogisch-didaktischen Gründen (vgl. KINDERBÜRO 2004:10) vor allem der **Erhöhung der Selbstbestimmungsfähigkeit** der Kinder, die ohne Zutun der Eltern u.a. Personen vor allem in Abhängigkeit von ihrer momentanen Stimmungs- und Interessenslage unbeeinflußt aktiv sind. Bereits für die Anmeldung ist vorgesehen, daß die jungen Studierenden ohne Erwachsene (aus)kommen können, um auch hier bereits autonom wählen und entscheiden zu können.

Diese angesprochene **Selbstbestimmung** sowie die Wahl- und Entscheidungsfreiheit der Kinder zu fördern heißt im speziellen, daß die jungen Studierenden...

- nicht nur die Räume der Universität erobern dürfen, also: nicht von ihnen ausgeschlossen sind,
- auch als Experten ihrer persönlichen Lebenswelt anerkannt sind, ebenso wie als Suchende, die bereit sind, sich neue Welt(en) anzueignen, die ...
- je nach ihren Neigungen, Interessen und Fähigkeiten aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen ihre Themen auswählen können,
- in ihrer ‚Urlaubszeit‘ ganz nach Lust und Laune so viel oder so wenig lernen können, wie sie gerade wollen
- im Lernen und hinsichtlich ihres Tempo nicht beurteilt werden, sondern einfach – mit all ihren Fähigkeiten und Schwächen - ‚neugierig-sein‘ dürfen,
- ohne Druck (Eltern, Klassenverband, Lehrer, ...) und Erwartungshaltungen⁷ Neues erfahren können und dies...

⁷ Diese von den Veranstaltern gewünschte Ausgangssituation wird allerdings oft von ‚sehr ehrgeizigen Eltern‘ konterkariert, die die Kinderuni tatsächlich „als ersten ‚Karriereschritt‘ ihres



- spielerisch mit allen Sinnen teilweise wirklich auch ‚be-greifen‘ lernen.

Diese Ansprüche bedeuten für die veranstaltenden Erwachsenen ein kindgerechtes Angebot bereit zu stellen, das eingefahrene Lehrwege verläßt und auf neuen Sichtweisen aufbaut. Diese Chance als Vortragender wahrzunehmen, heißt nicht nur sich selbst zu bereichern, sondern hilft auch den Kindern, unbekannte Aspekte und Erfahrungen vieler wissenschaftlicher Disziplinen auf universitärer Ebene zu erschließen... Dazu die drei folgenden Beispiele.

In den Lehrveranstaltungen...:

In der Lehrveranstaltung ‘Woher nimmt die Wissenschaft ihr Wissen?’ war es den Kindern freigestellt, etwas zur Kinderuni zu erfahren. Aus einer Priorisierung aller eingegangenen Vorschläge ging hervor, daß die Kinder herausfinden wollten, wieviel Platz den Kinder eigentlich über die Kinderuni auf der Universität selbst eingeräumt wurde. Es war spannend zu erleben, wie Kinder an diese Fragestellung herangehen. Es wurde das Schrittmaß eingeführt, die *UniRäume* erforscht und Vergleiche angestellt. Pläne wären auch nicht schlecht usw... [grübel]... Das Ergebnis, daß ihnen nämlich lediglich ‘errechnete’ zehn Prozent aller Räumlichkeiten der Universität zur Verfügung gestellt wurde (als Vergleichsmaßzahl dienten die ‘großen Studierenden’), irritierte sie weniger, als es vielleicht uns Erwachsene irritiert hätte. Ja - es war für sie eigentlich nicht einmal einen Kommentar wie „so wenig“ o.ä. wert... sie nahmen das Forschungsergebnis einfach an...

Die Vorlesung ‘Was spielten die Kinder in der Antike?’ setzte an ihren Beginn ein Brainstorming: welche Spiele kannten die alten Kulturvölker bereits bzw. welche davon spielen Kinder auch noch heute? Der erste männliche Hinausruf war „Game-Boy-spielen“, was von einer anderen männlichen Studierendenstimme sofort mit „aber die hatten ja noch gar keine Strom!“ ein wenig zurechtweisend quittiert wurde. Dies entlockte wiederum einem dritten Jungen (etwa derselben Altersklasse) ein “na, das ist ja fad... was kann man schon ohne Strom spielen?“ Diese Frage wurde von der Vortragende aufgegriffen: „könnte man denn ohne Strom wirklich nicht spielen?“ Und siehe da - es fanden sich unzählige Beispiele und das Tafelbild wurde immer voller, ‘was und wie in der Antike’ Kinder auch schon spielten... Und schlußendlich kommentierte ein Junge die Verblüfftheit über die Vielfalt des Erforschten etwa bzgl. Pantomimen-Spiel bei Römern und Griechen mit „das staunt man aber nicht schlecht“...

Oder, um schlichtweg eine der vielen Fragen, die die jungen Forschenden im Seminar ‘Soldaten der Römer’ beantwortet haben wollten, herauszuheben: „Welche Unterhosen trugen denn die Soldaten überhaupt?“...

Kindes und keinesfalls als ‘lustvolles Erlebnis’“ (vgl. persönliches Mail K. IBERS vom Organisationsteam der KinderuniWien 2004 an den Autor) sehen.



Ganz in diesem Sinne sind also Neugier, die Lust aufs (Hinter)Fragen und schließlich das Staunen und die Akzeptanz der Resultate in diesen (Er)Forschungsprozessen zu erkennen. Auch wenn sich die Kinder vielleicht so manches Ergebnis am Beginn des Arbeitsprozesses anders vorgestellt hatten.

Gerade diese für viele Kinder adäquate Form des Zugangs entspricht dem der Wissenschaftswelt und bietet zugleich einen kindergerechten Bestandteil von Kinderuniversitäten.

„Nichts muß, aber alles kann sein“. Alles was eine Kinderuni ausmacht, scheint unter diesem Credo zu stehen. So manches ist an den Universitäten doch anders als in der Schule.

Der wesentliche Unterschied liegt sicherlich in der **Selbstbestimmung puncto Lern(weg)en**. Das heißt, die jungen Studenten können selbst entscheiden ...

- aus welchem Fachgebiet sie ...
- welche Vorlesung wählen bzw.
- welche Räumlichkeit (großes Auditorium Maximum vs. intimeren *Seminarraum* vs. *Außenraum* bei Exkursionen etwa) sie bevorzugen.

Aus (sozial)räumlicher Perspektive scheint letzteres ein wichtiges Element zu sein: junge Studierende wählen nicht nur die für sie **interessanten Inhalte**, sondern auch die für sie attraktiven **räumlichen Angebote**, in denen diese Inhalte transportiert werden, selbst. Diese beiden Aspekte verdienen es, näher behandelt zu werden...

Die Tatsache, daß viele Eltern ihre Kinder zu Lehrveranstaltungen anmelden, legt a priori die Vermutung nahe, daß die Kinder auch im Auswahlprozeß ganz wesentlich miteingebunden sind. Dies wirft allerdings zugleich die Frage auf, inwieweit die Erwachsenen un/mittelbar in den Entscheidungsprozeß steuernd eingreifen – selbst wenn dies unbewußt geschehen sollte (etwa: indem sie nur das Beste für das Kind wollen und in seinem Interesse zu entscheiden glauben).

Es stellt sich daher hinsichtlich der getroffenen Entscheidung durchaus die Frage, ob die dadurch dokumentierten ‚Tops oder Flops‘ von angebotenen Lehrveranstaltungen (vgl. ‚Ranking‘ unten) auch wirklich die **Wünsche der jungen Studierenden** repräsentieren, oder vielleicht doch das **Ergebnis von Projektionen** der Erwachsenen sind.

Mit anderen Worten: Kann tatsächlich davon ausgegangen werden, daß Vorlesungen wie „Wie schlau ist der klügste Mensch der Welt?“ oder „Kannst du dich durchsetzen?“ den faktischen Interessenslagen der Kinder entsprechen, oder würden nicht lieber alle in zwangloser Atmosphäre und nach Herzenslust in ‚Harry Potter’s Chemielabor‘ experimentieren?

Genau dieser ambivalente Hintergrund mahnt zur Vorsicht. Wir wissen jedenfalls nicht genau, welchen Stellenwert der Einfluß der Erwachsenen bei der Wahl der Lehrveranstaltung einnimmt. Ein möglicher Unterschied zu den Wünschen der Kinder wäre jedenfalls mitzudenken, wenn man die Ranking-Liste der potentiellen Lehrveranstaltungen betrachtet. Denn wer von den Erwachsenen hätte gedacht, daß bei Kinder ‚Lernen ist cool‘ am interessantesten ist? Das nachfolgende Beispiel verdeutlicht die Problemstellung.



Ranking „Tops & Flops - interessante Inhalte“ ⁸	
Lehrveranstaltungstitel	Rang
Lernen ist cool! (7 - 12 J.)	1
Warum bin ich einzigartig? (7 - 12 J.)	2
Helden – Ritter – Superhelden (7 - 12 J.)	3
Wozu brauchen wir Regeln? (10 - 12 J.)	4

Quelle: Kinderbüro an der Universität Wien 2004 (mündlich)

Wir Erwachsene sollten uns demnach der Tatsache viel stärker bewußt sein, daß Entscheidungen im Alltag in vielerlei Situationen manchmal fast zwangsläufig aus der Erwachsenenperspektive erfolgt und damit die Selbstbestimmung der Kinder ignoriert.

„Räume determinieren die Pädagogik nicht, weisen aber Grenzen auf, innerhalb welcher die Variationen von Lehren und Lernen gestaltet werden.“
MOLLET (2004:2)

Raum, Räumliches und Co.

Befaßt ‚Mann‘ sich mit *Kinderräumen* und hat ‚Mann‘⁹ auch auf universitärer Ebene die Möglichkeit, diese zusammen mit ihnen als Leser aus der Kinder- und Erwachsenenperspektive zu betrachten, so ist v.a. eine Frage (im Kontext mit vorliegender Arbeit) sehr nahe liegend:

Wie sehr ist Raum und territoriale Verfügbarkeit bzw. Zugang von und zu *Kinderräumen* für die Kinder als Studierende selbst Thema?

Einige Aspekte dazu ...

- ◆ Wie aus dem oben angeführten Platzbedarf-Beispiel in ‚Woher nimmt die Wissenschaft ihr Wissen?‘ hervorgeht, nahmen die jungen Forschenden ihr Forschungsergebnis ziemlich unaufgeregt an und waren von der ‚zehn Prozent-Antwort‘ nicht schockiert.
- ◆ Die (von mir mit meinem Kollegen gehaltene) Vorlesung ‚StadTRaum‘ ließ nicht die erhofften Unterschiede von Stadtqualitäten (zumindest in dieser Veranstaltung) aus der jeweiligen Perspektive der Kinder sichtbar werden, da fast ausschließlich Kinder aus sozial bevorzugten Stadtrandgebieten teilnahmen (was auch am eher hochschwelligem Thema gelegen haben mag) und diese mit ihrem unmittelbaren *Wohnumraum*

⁸ Diesem Ranking liegt die Anmeldehäufigkeit, d.h. die Anmelde-Realität, der vier meistbesuchten Lehrveranstaltungen in den ersten 24 Stunden zugrunde. (Möglicherweise hat aber auch die offenere Altersangabe einen zusätzlichen Einfluß auf die (Aus)Wahl).

⁹ Der Autor selbst war Ko-Koordinator der Kinderuni 2004 bei wienXtra sowie Referent im Rahmen des Workshops ‚StadTRaum‘.



(Erreichbarkeit von Spiel- und Grünflächen etc.), fast ausnahmslos höchst zufrieden waren.

- ◆ Oder aber die Erfahrungen aus dem Seminar ‚Kann man alle Räume planen?‘, die zahlreiche Vorurteile (zumindest in dieser Kinderuni-Gruppe) aufgeweicht haben, als es um die freie Planung einer Parklandschaft ging: Spielkäfige waren bei den männlichen Teilnehmern nur marginal in der Überzahl; auch Bänke und Blumen waren keine Domäne der weiblichen Kinder mehr, die auch eine ähnlich große Zahl von Trinkbrunnen mitplanten.

Was heißt dies jedoch für den Umgang mit ‚*Kinderräumen*? Die beiden letztgenannten Lehrveranstaltungen zielten (wie die vorliegende Arbeit selbst) darauf ab, den klassisch-euklidischen Raumbegriff auch den Kindern zur Dekonstruktion anzubieten und sie als ‚Vielzahl von Räumen‘ (ZEIHER) bzw. als ihre persönlichen Interpretationen vor einem handlungstheoretischen Hintergrund erkennbar werden zu lassen. So stellt etwa auch VIELHABER (in KINDERBÜRO 2004:43) in letzt genannter Vorlesung folgende Information zur Vielfalt eigener Raumkonstruktionen ins Studienbuch: „Bilder, Geschichten, Zeichnungen und aktive Mitarbeit bei Planungsaufgabe helfen uns zu erkennen, dass es viele unterschiedliche Räume gibt, in welchen wir uns bewegen. Du wirst sehen, dass du manche dieser Räume aufgrund deiner eigenen Vorstellungen, Deutungen und Erfahrungen selbst konstruierst“.

Die Universität selbst als *Realraum* stellt den Kindern zur Sammlung von Erfahrungen in Lernprozessen vielfältige *Lernräume* zur Verfügung, denen wiederum im alltäglichen Sprachgebrauch verschiedene Termini zugeordnet sind und ein breites Spektrum von Raumbegriffen umfassen: Campus, Hörsaal (Betonung des auditiven Sinnes ebenso wie im Fall von ‚Vorlesungen‘), Gebäude, Platz, Zimmer, ‚vor Ort‘, Arkadenhof, Arbeits- und Atelierräume, Eingangshalle, Exkursion u.v.a.m.¹⁰

Hinsichtlich möglicher Raumerfahrungen ist noch ein Aspekt hervorzuheben, weil er einen ganz wesentlichen Unterschied zur Schule bedeutet. Dieser äußert sich darin, daß die jungen Studenten innerhalb der *universitären Räume* mobil sind bzw. es sein können. Jede Lehrveranstaltung findet in einem (nach einem Stundenplan) von zahlreichen *verfügbaren Räumen* statt, d.h.: hier an den Universitäten ist im Prinzip alles nach Räumen ausgerichtet, um die die Studierenden quasi ‚rotieren‘, währenddessen sich in der Schule eher immobile Verhaltensmuster zeigen.

„Raum *als* eine pädagogische Funktion und *in* seiner pädagogischen Funktion“ (MILLER-KIPP in WIGGER & MEDER 2002:146) - dieses duale Wirkprinzip des Raumes dürfte im Rahmen der KinderuniWien aufgegangen sein. Es illustriert die Vereinbarkeit von Freizeit und Bildungsanspruch sowie Parallelen und Unterschiedlichkeiten zwischen Schule und Universität hinsichtlich ihrer Funktionen.

Beiden gemeinsam ist, daß sie auf den ersten Blick hin vor allem als Ort der Bildung betrachtet werden. Diese Parallele zwischen den beiden *Lernräumen* differenziert sich bei näherer Betrachtung und zwar über die Schulpflicht und ein entsprechendes Bewertungs-, d.h. Beurteilungssystem. Dadurch unterscheidet sich der Lernort Regelschule doch sehr grundsätzlich von einem Lernort wie der Kinderuni, deren Besuch auf Freiwilligkeit und Interesse beruht und sich auf dem Vertrauen in die kindliche Neugier gründet.

Erst der zweite Blick zeigt, daß sowohl in der Schule wie auch an der (Kinder)Universität viel sozial Relevantes passiert. ‚Zu Bildende‘ treffen sich ganz einfach, interagieren und leben so das Grundbedürfnis nach menschlicher Nähe nach sozialen Kontakten aus. Indem sie sich

¹⁰ Damit ist die Frage noch nicht beantwortet, inwiefern ein ‚normaler‘ Hörsaal – abgesehen vom räumlichen Aspekt - überhaupt kindgerecht ist und ob er es in seiner inhaltlichen Funktion überhaupt sein kann.



und ihre Erfahrungen austauschen und miteinander in Kontakt treten können - wozu sie oftmals wenig Gelegenheit haben.

... zum postmodernen, konstruktivistischen Lernen

Was also Lernerfahrungen dieser Art, respektive das Eintauchen in all diesen *Neu(gier weckend)en Räumen*, von den *alternativschulischen* bis hin zu *kinderuniversitären*, für die Kinder bedeuten können, wurde aufgezeigt (vgl. Kapitel d.4.). Aber inwiefern haben diese neuen Zugänge nicht auch unmittelbaren Einfluß auf das Lernen selbst bzw. auf die Konstruktion neuer Lerntheorien?

Gibt es so etwas wie ‚postmodernes Lernen‘ - also ein Lernen in postmodernen Kontexten sowie zugleich als dessen Basis? Ein Lernen, das ein konstruktiver Prozeß ist und sich auf postmoderne Pluralität bzw. die Ansichten des Konstruktivismus stützt und diese ins Alltagsdenken integriert? Der Versuch einer Schluß-Skizzierung...

Geht man mit den Postmodernen (LYOTARD, BAUDRILLARD) bzw. den Konstruktivisten (VON FOERSTER, WATZLAWICK) davon aus, daß jedes Subjekt seine eigene Wahrheit und Wirklichkeit hat (vgl. Kapitel Einleitung), dann gilt es etwa hinsichtlich einer Wertevermittlung vor allem jene der Toleranz, Solidarität und Anerkennung der Heterogenität bzw. Diversität (v.a. im ‚globalen‘ Umgang miteinander) als Denk- und Handlungsmaxime auch dem Nachwuchs zu lehren. Ein solches Lernen, das die Fähigkeit zu multiplen Perspektiven voraussetzt bzw. diese entsprechend fördert und zudem auf Reflexion und Kooperation im Anwendungskontext basiert, subsumiert BAUMGARTNER (2004:20) im Begriff „situiertes Lernen“.

Für ein **konstruktivistisches Lernen** können demnach folgende **Basisannahmen** getroffen werden, die allesamt ganz im Sinne der am Beginn postulierten These stehen, daß die Basiszugänge von Alternativpädagogen (MONTESSORI, FREINET u.a.) jenen postmoderner Lernansichten oft erstaunlich nahe sind, nämlich:

Wissen selbst ist unabgeschlossen und wird individuell und in sozialen Kontexten konstruiert. **Lernen** als aktiver Prozeß erfolgt in vieldimensionalen Bezügen. Dabei sollen die Lernenden so wenig Außensteuerung wie möglich erfahren, d.h. daß Lehrende lediglich als Berater bzw. Mitgestalter von Lernprozessen fungieren.

Die Gestaltung der Vermittlung dabei ist vordergründig eine Frage der ‚Konstruktion‘, wobei der Lehrende die Aufgabe hat, den Lernenden dazu anzuregen, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu überprüfen, zu bestätigen, zu verwerfen und weiterzuentwickeln (vgl. BRANDL 2004:4). Aus diesem Grund ist auch das Ergebnis von Lernprozessen niemals vorhersagbar.

Analog zu diesen **Grundpositionen des konstruktivistischen Lernens** sind die handelnden Akteure im Lernprozeß stets die „Erfinder, [...] die Entdecker, [...] die Enttarnen unserer Wirklichkeit“ (REICH in BRANDL 2004:4f): d.h. sie **konstruieren, rekonstruieren** und **dekonstruieren** und sind darin den bislang skizzierten *neuen Bildungsräumen* durchaus inhärent.

Postmoderne Lernprozesse selbst repräsentieren demnach im Idealfall eine Balance aus **fremdbestimmter Instruktion** (d.h. Orientierung, Anleitung und Hilfe durch den Lehrenden) und **selbstbestimmter Konstruktion** (Motivation, Interesse und Aktivität seitens des Lernenden). Über ein Gleichgewicht der beiden kann jeweils

- ein aktiver (intrinsische Motivation),
- selbstgesteuerter,
- konstruktiver (individuelle Interpretation der Wirklichkeit),



- situativer (Kenntnisse und Fertigkeiten nach Möglichkeit in Situationen erworben) und
- sozial konzipierter Lernprozeß (Konstruktion und Interpretation von Weltbildern als sozialer Prozeß)

erlebt werden.

Aus Gesagtem ist die Annahme abzuleiten – und das mag Vorteil für die Erwachsenen wie Nachteil für die Multiplikatoren bzw. Lehrenden sein – daß sich allerdings zwangsläufig ein **neues Kritikbewußtsein** entwickeln kann, das **absolute Wahrheiten zu dekonstruieren**, also zu hinterfragen versteht (vgl. BAUMGARTNER 2004). Mit diesem Rückfluß wiederum werden in erster Linie jene ‚lehrenden‘ bzw. unterstützenden Erwachsenen konfrontiert, die diesen Prozeß initiierten. Womit sich der Kreis auch theoretisch wieder schließt bzw. schließen würde.

Ob dieses Hinterfragen einer „rationalen/legalen Autorität“ (BAUMGARTNER 2004:17) in seiner Finalität allerdings auch dem Interesse eben jener Multiplikatoren und Lehrer entspricht, die Teil des öffentlich anerkannten Bildungssystems darstellen, ist nicht a priori vorauszusetzen.

Abschließend sei allerdings nochmals auf die potentiell zu konstruierende **soziale Qualität** jener Räume verwiesen, die gerade angesichts neuer medienunterstützter, virtueller Lern(platt)formen auf dem Weg zur ‚Bildung‘ umso bedeutsamer erscheinen, als sie auch kooperative Lernprozesse miteinschließen. Denn wenn auch die Hauptaufgabe jedes *Bildungsraumes* in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen liegt, so ist dennoch völlig klar, daß dies „nicht ohne eine Bedeutung als *Sozialraum*“ geschehen kann (vgl. WIGGER & MEDER 2002:257ff., kursiv d. Verf.).

Dieser wertvolle Aspekt im Lernen allerdings bleibt gerade im **virtuellen Lernen** ausgeblendet. Diese als Bildungstransfer der Zukunft gepriesene postmoderne Lernerfahrung findet nicht nur zunehmend **räumlich isoliert** statt, sondern fördert zugleich eine **a-personale Sozialisierung**. Daß in diesem Bildungsprozeß auch eine Fixierung des Ich vor dem Medium PC oder ähnlichem stattfindet, ist ebenso bemerkenswert wie die Tatsache, daß hinsichtlich Erreichbarkeit des Wissens zunächst eine ‚Entortung‘ (globale Netze), gefolgt von einer Bündelung (Lozierung auf den Punkt des Internet/PC-Anschlusses), stattfindet. Somit wird der traditionelle Begriff ‚Lernort‘ immer weniger (ausschließlich) geplante und gestaltete Räumlichkeiten beinhalten.

Raum ist und bleibt aber – gerade vor dem handlungstheoretischen Hintergrund – auch für den Lernprozeß selbst über seine Vielfalt von Bedeutung. Und diese Vielfalt und Individualität widerspricht einem weit verbreiteten Verständnis von Raum (auch in pädagogischem Kontext), das den Raum als Container betrachtet – etwa im Sinne von: „Im Raum und niemals außerhalb kann sich Bildung ereignen, wenn Lernen und oft auch Lehren geschieht. Damit erweitert sich der 3-D-Raum zum soziologischen, psychologischen und anthropologischen und was der Klassifizierungen mehr sind“ (MOLLET 2004:4). Denn dieses Grundverständnis ignoriert a priori das handelnde, Räume (er)schaffende Subjekt, das die sozial-räumliche (und hier vertretene) ‚konstruierende‘ Perspektive betont.

In *vielfältigsten Räumen (real, virtuell)* respektive zahllosen Raumkonstrukten jedoch liegt also eine Chance des postmodernen, konstruktivistischen Lernens (vgl. Kapitel Methoden, theoretische Zugänge und Co.). Basis für das Verständnis der Welt(en) ist die Anerkennung von Pluralität, Heterogenität, Differenz und Ästhetik, so wie es bereits der Lernprozeß (vgl. Beispiel oben) selbst zum Ausdruck bringt.

Für unsere sozialen Beziehungen im Raum aber bedeutet dies ein ‚Reframing‘ von Erfahrungen und Wahrnehmungen, d.h. mögliche Störungen durchaus als Bereicherung wahrzunehmen und sie zum Anlaß nehmen, zu einer anderen Perspektive zu gelangen. Aber vor allem als Faktum anzuerkennen, daß jedes Individuum seine eigene Wirklichkeitskonstruktion lebt und – wie in ‚Sophies Welt‘ (GAARDER 1996) – bereits von klein



auf seine eigene Welt/sicht philosophiert ... eine Welt, in der es trotz vieler ‚gleich gültiger Nebeneinander‘, zumindest ein Grundbekenntnis und eine Übereinkunft von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ (Menschenrechte, Zehn Gebote u.a.) gibt.
Womit schlußendlich so mancher Streit - würde er lediglich als Ausdruck von Differenz wahrgenommen werden - vielleicht sogar als überflüssig erkannt werden könnte.

Ganz in diesem Sinne **soll konstruktivistisches Lernen eigenverantwortliches Lernen** sein, das – um erfolgreich zu sein - in entsprechenden raum-zeitlichen Kontexten adäquate Bedingungen benötigt. Was wiederum für jedes lernende Individuum bedeutet, daß es im Hinterfragen stets „auch den Umgang mit Grenzen lernen sollte, nicht zuletzt um sie zu relativieren, variabel zu behandeln oder gar sie aufzulösen“ (MOLLET 2004:3f).

Literatur:

- BAUMGARTNER, P. (2004): Lernen in der (Post)Moderne ... vom Homo Sapiens Sapiens zum Homo Studiosus Technicus - oder wie der Mensch das Online-Lernen erfand, 21S. URL: <http://info.tuwien.ac.at/enzi/lernen/beitrag/baumgartner.pdf> [2004-06-30].
- BENKE, K. (2004): ‚Alte‘ Lernorte und ‚neue‘ Bildungsräume. Bildung und/oder Freizeit, oder: die Kinderuniversität als gewaltfreies Bildungsangebot. In: KINDERSCHUTZ AKTIV (Nr. 62). Wien: Eigenverlag, S. 10-12.
- BRANDL, W. (2004): Lernen als „konstruktiver“ Prozeß: Trugbild oder Wirklichkeit? © 1997. In: SCHULMAGAZIN (NR. 5). URL: <http://www.stif2.mhn.de/konstr1.htm>, 8S. [2004-06-30].
- HENTIG, H. v. (1996): Bildung. Ein Essay. München-Wien: C.Hanser, 209S.
- KINDERBÜRO AN DER UNIVERSITÄT WIEN (2003): KinderuniWien 2003. Studienbuch. WIEN: KINDERBÜRO. 48S.
- KINDERBÜRO AN DER UNIVERSITÄT WIEN (2004): KinderuniWien 2004. KinderuniWissenschaft & KinderuniKunst. Studienbuch. WIEN: KINDERBÜRO, 112S.
- KLAFKI, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, 327S.
- MOLLET, L. (2004): Rezension von WIGGER, L., MEDER, N. (ed.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. In: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE REVUE 3 (2004) Nr. 3. URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/92260794.html> [2004-06-30].
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts: zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz, 229S.
- JANßEN, U., STEURNAGEL, U. (2003): Die Kinderuni. Forscher erklären die Rätsel der Welt. Stuttgart-München: DVA, 223S.
- WIENXTRA & KINDERBÜRO AN DER UNIVERSITÄT WIEN (2003): KinderuniWien 2003. Wien: Eigenverlag. 48S.
- WIGGER, L., MEDER, N.: (2002): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Paschen. Bielefeld: Janus, 277S. URL: www.klinkhardt.de/ewr/92260794.htm [cache/2004-06-30].

