

Cäsar Künzi, Ricarda T. D. Reimer

Resonanzräume

Wie gelingt gemeinsames
Experimentieren in neuen Lernräumen?

Wie erlangen Hochschullehrende durch Experimentieren in neuen, flexiblen Lehr-/Lernräumen Handlungsfähigkeit? Wie macht man Räume mit neuartigen Möbeln, komplexer technischer Infrastruktur und ohne fixe Raumordnung zu „Resonanzräumen“? Wie lassen sich zentrale medienpädagogische und hochschuldidaktische Aspekte mit Blick auf Raumspezifika sichtbar und erlebbar machen? Untersucht werden Weiterbildungen, die von der Annahme geleitet waren, dass neue Lernräume erst als Resonanzräume Teilhabe ermöglichen. Angelehnt an Hartmut Rosas Theorie der Resonanz¹ wurde ein spezifisches Workshopkonzept erarbeitet. Gestützt auf die Auswertung teilnehmender Beobachtungen, wird eine praktische Theorie (Grounded Theory) für die Weiterentwicklung zukünftiger Weiterbildungen entworfen.

1 Vgl. Rosa, 2020.

Ein Innovationsprojekt als Forschungsfeld

„FHNW Learning Spaces“ ist ein Teilprojekt der Fachhochschule Nordwestschweiz im Bereich Innovation des Projektes „Hochschullehre 2025“.² Es verfolgt das Ziel, „neue Räume (Learning Spaces) für innovative, interaktive und kollaborative Lern- und Lehrsettings sowie neue Lernszenarien, die in diesen Räumen umgesetzt werden können“, zu entwickeln.³

Im Rahmen des Projektes wurden von 2018 bis Winter 2022 verschiedene neue physische resp. materielle Lernräume⁴ an unterschiedlichen Standorten der FHNW entwickelt und eingerichtet. Ferner wurde allen Angehörigen der FHNW eine kollaborative 3D-Umgebung zur Verfügung gestellt.⁵

Diese neuen Lernräume unterscheiden sich von typischen Seminarräumen oder Hörsälen vor allem durch a) die Möbel, mit denen sich schnell und einfach unterschiedliche didaktische Settings einrichten lassen, und b) Hard- und Software wie große Touchbildschirme, digitale Flipcharts, die Möglichkeit zur Video- und Audio-Aufzeichnung sowie Übertragung.

Im Projekt „FHNW Learning Spaces“ ist ein Arbeitspaket definiert, das „Weiterbildung, Vernetzung & Kompetenzentwicklung“ beinhaltet.⁶ Es hat zum Ziel, in eigens eingerichteten Spezialräumen aktorsvernetzende Weiterbildungen für die medienpädagogische und hochschuldidaktische Praxis anzubieten. Die Weiterbildungsworkshops machen die neuen Lernräume selbst zum (Lern-)Gegenstand und thematisieren die darin vorhandenen Audio- und Videoinstallationen anhand von Lehr-/Lernsettings, die sich in diesen Räumen realisieren lassen.

Basierend auf den genannten Zielen haben wir für das Arbeitspaket „FHNW Learning Spaces“ als dessen Leiter*innen ein theoretisches Fundament ausgearbeitet.

2 Vgl. FHNW, o.D.a.

3 FHNW, o.D.b.

4 Vgl. Reimer & Edinger, 2015, S. 206.

5 Fachstelle Digitales Lehren und Lernen, o.D.b.

6 Fachstelle Digitales Lehren und Lernen, o.D.a.

Vorhaben im Forschungsfeld

„Fragestellungen erwachsen nicht aus dem Nichts.“⁷ Der praktischen Umsetzung der Workshops gingen verschiedene Überlegungen voran. Wichtig war es, dass die Workshops – nach dem Prinzip der Aktions- und Handlungsforschung – stets weiterentwickelt und in ihrer Umsetzung laufend angepasst werden können.⁸

Was begünstigt, dass eine Gruppe in einem Workshop in einem neuen Lernraum experimentiert und allenfalls ein „Resonanzraum“ entstehen kann? Wie können Workshop-Leitende in der Hochschullehre tätige Personen dabei unterstützen, gemeinsam Lösungen für konkrete Lehr-/Lernsettings in ihrer Lehre zu finden? Wie kommen Dozent*innen in einen Modus, in dem sie sich auf unsicherem Terrain wohlfühlen und handlungsfähig, motiviert und interessiert bleiben? Wie werden Lernräume, die anders eingerichtet und technisch ausgestattet sind als gewöhnliche Hochschulräume, kreativ nutzbar? Diese und ähnliche Fragen boten eine Grundlage zur Konzeption der Workshops. Mit der vorliegenden Analyse werden die bereits durchgeführten Workshops auf ihr theoretisches Fundament hin überprüft sowie Ansätze und Ideen entwickelt, um zukünftige Weiterbildungen noch passender zu gestalten.

Das Konzept der Resonanzräume

Die Möglichkeiten des digitalen Lehrens und Lernens werden oft mit dem Argument der Vereinfachung legitimiert, so die erste These: „Digital ist ja so easy!“, „Digitalisierung hat Vereinfachung zum Ziel.“, „Das kann doch jedes Kind!“ ... Solche Aussagen sind jedoch angesichts praktischer Erfahrungen mit digitalen Tools zunächst sicherlich anzuzweifeln. Außerdem begünstigen derartige Behauptungen mitunter eine Ausgrenzung von Personen, für die Digitales nicht „so easy“ ist. Die Gründe, warum man digitalem Lehren und Lernen skeptisch oder gar ablehnend gegenüberstehen kann, sind vielfältig; eine kritische Haltung gegenüber dem Prozess der sogenannten Digitalisie-

7 Flick, 2019, S. 133.

8 Vgl. Reimer, 2007.

rung ist gewiss angebracht.⁹ Die von Institutionen zur Strategie ausgerufenen und oft mit der Hoffnung der Vereinfachung von Prozessen, Abläufen, schließlich auch mit Einsparungen an Personalkosten etc. verbundene Digitalisierung löst vielfach Unbehagen, Angst und Entfremdung aus. Resonanz zu suchen auf einer diagonalen Resonanzachse, die vereinfacht dargestellt Beziehungen zwischen Menschen und Dingen beschreibt,¹⁰ was auch Digitales einschließt, ist eine mögliche (und aktuell vielbeachtete) Form, einer solchen Entfremdung zu begegnen.

Die Erfahrung zeigt, dass freiwillige Weiterbildungen vor allem von Personen besucht werden, die bereits mit den Inhalten (in unserem Fall neuen Lernräumen) vertraut sind oder Innovationen stets offen gegenüberstehen. Dadurch entstand die Idee, Workshopteilnehmer*innen zu gewinnen, die zuvor keinen oder kaum Bezug zu neuen Lernräumen gehabt hatten. Weiter wollten wir Personen gewinnen, die Entwicklungen für flexible Lernräume – insbesondere solche mit digitalen Angeboten – eher skeptisch beurteilten oder gar ablehnten; außerdem Personen, für die das Arbeiten in solchen (neuen) Lernräumen eine Überforderung darstellte.

Das Ziel war *nicht*, bloß niederschwellige Angebote wie knappe Online-Einführungen in Tools zu machen. Vielmehr wollten wir ein Weiterbildungsformat anbieten, das den praktischen Austausch fördert und fordert. Das entwickelte Workshopangebot verspricht bewusst keinen raschen Kompetenzerwerb, wie er vielerorts aktuell „en vogue“ ist. Die schnelle „Beherrschung“ der Hard- und Software wird etwa so beworben: „Werden Sie in 45 Minuten zum Flimschnittprofi!“ Im Gegensatz dazu soll das prozesshafte und kommunikative „In-Beziehung-Treten“ mit einem Raum, einer Sache – und hier vor allem mit digitalen Technologien – gesucht werden. Dabei wird ferner eine offene Herangehensweise an (medien)pädagogische Settings angestrebt, die es zulässt, dass nicht alles wie geplant verläuft und gelingt.

Entstehung der Idee; Ziele und theoretischer Hintergrund

Die Idee eines solchen offenen Settings ist eng mit dem Verständnis von pädagogischem Handeln als Handeln in einem Resonanzraum verbunden. Mit Resonanz ist die von Hartmut Rosa beschriebene Form der Weltbezie-

9 Vgl. Reimer, 2019.

10 Vgl. Rosa, 2020.

hung,¹¹ in die Subjekte treten können, gemeint. Rosa sieht von einem Subjekt ausgehend zu mehreren anderen Subjekten oder zu Objekten weisende Beziehungen entlang (Resonanz)achsen. Er beschreibt keine Resonanzbeziehungen, die am Ausgangspunkt mehrere Subjekte involvieren; noch beschreibt er reine Objektbeziehungen als mögliche Resonanzachsen. Rosas Definition von Resonanz enthält *vier zentrale Elemente*. Damit Resonanz entstehen kann, müssen alle vier Elemente vorhanden sein.

Zunächst muss ein *intrinsisches Interesse* des Subjekts am Gegenüber gegeben sein. Das Subjekt erfährt sich zweitens als *selbstwirksam* und sieht bezüglich der/des am anderen Achsenende Stehenden die Möglichkeit, eine Wirkung zu erzeugen. Ebenso ist die Möglichkeit gegeben, dass sich ein Subjekt von dieser Wirkung beeinflussen lässt. Den von Rosa beschriebenen Resonanzbeziehungen eigen ist drittens, dass sie auf *Transformation* angelegt sind. Involvierte Subjekte oder Objekte verändern sich durch die Resonanzbeziehung. Das vierte und letzte Element, das Rosa als Bedingung für Resonanzbeziehungen beschreibt, ist die *Unverfügbarkeit*, die im Gegensatz zur Beherrschung steht. Resonanz ist kein Beziehungsmodus, in dem einem Subjekt ein kompletter Zugriff gelingen kann, sei dies auf andere Subjekte oder auf Objekte. Vielmehr beschreibt Rosa den Beziehungsmodus als sprechende Antwortbeziehung:

Resonanz ist eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.

Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide Seiten mit eigener Stimme sprechen, und dies ist nur dort möglich, wo starke Wertungen berührt werden. Resonanz impliziert ein Moment konstitutiver Unverfügbarkeit.

Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend ‚geschlossen‘ bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen.

Resonanz ist kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus. Dieser ist gegenüber dem emotionalen Inhalt neutral. Daher können wir traurige Geschichten lieben.¹²

11 Vgl. ebd.

12 Ebd., S. 289, vgl. auch Rosa et al., 2018, S. 125.

Mit der Resonanztheorie schließt Rosa an die Kritische Theorie an und geht davon aus, dass sie eine Möglichkeit sein könnte, der von ihm als Problem eingestuften Beschleunigung (die er im Sinn der Kritischen Theorie als Grund für die stattfindende Entfremdung sieht) zu begegnen: „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“¹³ Bevor kurz umrissen wird, was mit „Beschleunigung“ gemeint sein könnte, ist es uns wichtig, darauf zu verweisen, dass in Bezug auf diese theoretische Einordnung im Kontext der „FHNW Learning Spaces“ Entschleunigung in keiner Weise als Lösung gesehen wird.¹⁴ Rosa beschreibt „Beschleunigung“ als Phänomen moderner Gesellschaften, die „durch eine systematische Veränderung der Zeitstrukturen charakterisiert“¹⁵ sind. Mit Beschleunigung kann somit die als problematisch beurteilte, einer kapitalistischen Wachstumslogik folgende Veränderung beschrieben werden, der wir in unserer Umwelt begegnen:

„Dynamisierung in diesem Steigerungssinn bedeutet, dass sich unsere Beziehungen zum Raum und zur Zeit, zu den Menschen und zu den Dingen, mit denen wir uns umgeben, und schließlich zu uns selbst, zu unserem Körper und unseren psychischen Dispositionen, fundamental verändert.“¹⁶
Das führe zu einer „problematischen, ja gestörten oder pathologischen Weltbeziehung der Subjekte und der Gesellschaft.“¹⁷

Beschleunigung im Zusammenhang mit den „FHNW Learning Spaces“ müsste demnach etwas sein, was es für einige Dozierende schwierig macht, den Entwicklungen in ihrem Umfeld zu folgen. Dies kann zu Unsicherheiten, Ablehnung und vielleicht sogar Angst führen. Problematische Entwicklungen können etwa neue Lernräume sein oder die (Quasi-)Aufforderung durch die Hochschule, alle möglichen digitalen Hilfsmittel einzusetzen oder sich Lehr-/Lernsettings zuzuwenden, in denen z.B. eine Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden nicht immer eindeutig vorgeben ist.

Rosas Resonanz soll ein Angebot sein, einen Beziehungsmodus zu entwickeln, in dem von einer sprechenden Antwortbeziehung ausgegangen wird, in der sich Dozierende als selbstwirksam erfahren und sich und ihr Umfeld transformieren (das kann hier auch als Partizipation verstanden

13 Rosa, 2020, S. 13.

14 Vgl. ebd.

15 Ebd.

16 Ebd., S. 14.

17 Ebd.

werden), jedoch – und das ist ein ganz zentrales Element – Lehr-/Lernsettings, den physischen und sozialen Raum, die verfügbaren digitalen Hilfsmittel etc. möglicherweise nicht beherrschen und vor allem nicht beherrschen *müssen*.

Verständnis medienpädagogischer Grundlagen

In Dieter Baackes Konzept der Medienkompetenz, das als Grundlage zahlreicher medienpädagogischer Debatten dient, findet sich eine Möglichkeit, Rosas Konzept der Resonanz in den Kontext medienpädagogischer Gestaltungsideen zu setzen, also das Medienkompetenzmodell mit jenem der Resonanz zu verknüpfen. Baacke, dessen Überlegungen an Chomsky anschließen, verbindet Kommunikation eng mit Handeln: ‚Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins.‘¹⁸

Der verbindende Gelenkpunkt für beide Konzepte ist das, was Rosa als Unverfügbarkeit beschreibt. Bei Baacke findet sich der Zusammenhang von Worten und Taten, die das Vermögen, Sinn zu stiften, in sich tragen:

So unterschiedliche Aggregatzustände ‚Worte‘ und ‚Taten‘ darstellen mögen, sie hängen doch zusammen, und insofern ist es beispielsweise keineswegs gleichgültig, welche Worte jemand wählt oder welche Taten jemand tut. Und Medien sind in diesem Zusammenhang dann jene Vermittler, deren Praktiken man beherrscht und deren Zwecke man reflektieren können muss: Das meint ‚Medienkompetenz‘.¹⁹

Baackes grundlegende Gedanken zu Kommunikation und Sprache zeigen, dass mit Sprache für ihn etwas gemeint ist, was sich mit der Theoriefolie Rosas als Unverfügbarkeit beschreiben lässt, da es sich *nicht* um einen Prozess handelt, der zu einem Abschluss an einem Ziel ankommt, sondern um eine andauernde Schleife von Kommunikation, Handlung und Reflexion.

Baacke zufolge ist Sprache ein System, das die Realität formt, und Sprachfähigkeit folgt nicht einem Reiz-Reaktions-Kreis, da wir Sätze bilden können, die wir zuvor nicht gehört haben.²⁰ Dieses menschliche Vermögen liefert ei-

18 Baacke, 1998, S. 5.

19 Ebd.

20 Vgl. ebd., S. 4.

nen Hinweis darauf, dass ein Umgang mit oder ein Erlernen von Kommunikationskompetenzen sich von anderen Fähigkeiten unterscheidet. Die bloße Anwendung von Techniken zu erlernen, kann also *nicht* das Ziel sein. Viel eher muss es darum gehen, ein tieferes Verständnis der Funktionsweisen, zum Beispiel verschiedener Werkzeuge und Hilfsmittel, zu erlangen, um die semantischen Möglichkeiten und deren Kombination zu erfassen.

Dabei wird deutlich, wie zentral die Reflexion über Kommunikation, das Handeln und den Einsatz der damit verbundenen Medien ist. Denn erst durch Reflexion kann man erfahrbar machen, dass komplexe (und vermutlich instabile, sich immer erweiternde und neu ordnende) Systeme in den Medien über das Handeln und die Kommunikation miteinander verwoben sind.

Geht man davon aus, dass dieses System nicht vollends festzumachen ist, da es keinen allgemeingültigen, verbindlichen Code als Grundlage hat, dann lässt sich mit dieser Erkenntnis ein Bogen zu Rosas Resonanztheorie schlagen, da das „Unverfügbare“ diesem System bereits eingeschrieben ist. Medienkompetenz, so könnte man insbesondere mit Blick auf die (instrumentell-qualifikatorische Unterdimension) Medienkunde formulieren, beschreibt den Umgang mit dem Unverfügbaren in Bezug auf Medien und verlangt nach Rosa nach einem prozesshaften In-Beziehung-Treten mit einer Sache.

Die Ziele einer in dieser Form angelegten medienpädagogischen Theorie- folie, in der Akteur*innen nicht bloße „Medienrezipient*innen“ bleiben, sind wiederum bei Baacke zu finden: „Wichtig war nun die ‚Emanzipation des Individuums‘ aus ‚Bewusstseinszwängen‘, die Förderung seiner ‚Selbstbestimmung‘ und seiner ‚Partizipationschancen‘.“²¹ In Bezug auf die Rolle der Akteur*innen schreibt Baacke:

Es entstand eine handlungsorientierte Pädagogik, die an die Stelle des ‚Medienrezipienten‘ die ‚Medien-Nutzer‘ setzte. Medien-Nutzung ist doppelwertig: Sie besteht nicht nur in der ‚Rezeption‘ produzierter Botschaften, sondern auch in der ‚Produktion‘ eigener Inhalte.²²

Resonanzpädagogik heißt für Rosa: „Es genügt nicht, die Dinge zu erwerben, sie zu beherrschen, mit ihnen umzugehen. Erst wenn ich sie zum Sprechen

21 Ebd., S. 2.

22 Ebd.

bringe, kann ich sie mir anverwandeln.“²³ Diese sprechende Antwortbeziehung oder das „prozesshafte In-Beziehung-Treten“ markiert eine wichtige Scharnierstelle, über die Baackes und Rosas Konzepte verbunden werden können.

Workshops für einen Resonanzraum gestalten

Nimmt man auf die oben angeführte Verknüpfung Bezug, so sind mit Blick auf die Gestaltung von Workshops, in deren Zentrum (neue) Räume inklusive eines komplexen Medieneinsatzes stehen, spezifische (medien)didaktische Schlussfolgerungen zu ziehen.

Aufgabe der Workshopleitung ist es, die Teilnehmenden zu der beschriebenen sprechenden Antwortbeziehung finden zu lassen, ihnen dafür einen Rahmen anzubieten. Die Lernräume, Einrichtung und technische Ausstattung müssen die Teilnehmenden als „Gegenstück“ auf einer Resonanzachse erfahren können. Mit Hilfe kurzer Einführungen, ansprechend gestalteter Anleitungen oder partizipativ angelegter Demonstrationen können die Teilnehmenden beim Start des „In-Beziehung-Tretens“ unterstützt werden. Die Räume werden gewissermaßen zum Leben erweckt.

Nach kurzer Zeit aber müssen die Teilnehmenden selbst aktiv werden und ihre eigene (hoffentlich) resonante Beziehung aufbauen. Idealerweise findet das in einem kollaborativ-kreativen Prozess statt, in dem ein Austausch insbesondere zu bisher Gelungenem stattfinden kann. Im Zentrum sollen dabei das gemeinsame Experimentieren und das freie Ausprobieren stehen. Ziel ist, dass die Workshopleitenden kaum Fragen beantworten oder aktiv die Möglichkeiten der Räume präsentieren, sondern die Teilnehmenden nahe an ihren Bedürfnissen gemeinsam Lösungen für ihre Lehrveranstaltungen erarbeiten.

Wie werden Daten über die Workshops gewonnen?

Typischerweise erhalten Teilnehmende zum Abschluss einer Weiterbildung ein Evaluationsformular oder einen Link zu einem Umfragetool. Ziel dieser Erhebungen ist es herauszufinden, wie Teilnehmende die Weiterbildung beurteilen, ob Sie ihre Ziele erreicht haben, wie sie die Kursleitung dabei

23 Rosa & Enderts, 2016, S. 16–17.

unterstützt hat, ob sie die Weiterbildung empfehlen oder wieder besuchen würden, und allenfalls, was daran geändert werden soll.

Bereits vor der Durchführung der ersten Weiterbildungs- und Vernetzungsveranstaltungen war geplant, deren inhaltliche Ausrichtungen und die genannten Fragebögen weiterzuentwickeln. Basierend auf den Annahmen, dass zum einen Digitalisierung nicht für alle so „easy“ ist, wie das oft versprochen wird, und zum zweiten das Ziel, einen Raum zum Experimentieren zu schaffen, selbst ein Experiment darstellen könnte, rückten qualitative, nichtstandardisierte Erhebungsmethoden in den Fokus. Deren Vorteil liegt in der Offenheit, mit der Fragen über das zu beforschende Feld gestellt werden. „Es geht in der qualitativen Feldforschung nicht um die Überprüfung von Einzelhypothesen, sondern um die Entdeckung und das Herausarbeiten struktureller Zusammenhänge.“²⁴ Die Frage, wie ein Experimentierraum entsteht, gleicht eher einer Suche als einer Überprüfung.

Die Gefahr, dass eine ausführliche Befragung Teilnehmende zusätzlich belasten und ein geringer Rücklauf zu einer ungenauen und kleinen (oder im schlimmsten Fall nicht vorhandenen) Datenmenge führen könnte, wurde dadurch gebannt, dass die Datenerhebung mit einer teilnehmenden Beobachtung einherging. „Über den direkten Kontakt und die unmittelbare Erfahrung sollen sie [die Forschenden] – so der Kerngedanke der Methode – subjektive Sinnstrukturen erfassen und zu einem tieferen Verständnis der sie interessierenden Gruppe oder Phänomene gelangen.“²⁵ Die Hoffnung ist, genau in diesen „subjektiven Sinnstrukturen“ Hinweise zu finden, die erklären, wie die Workshops gelingen können, und aufzuzeigen, wie etwaige Workshops weiterentwickelt werden könnten, um deren Ziele noch besser zu erreichen.

Teilnehmend zu beobachten bedeutet nicht nur, forschungsethische Aspekte zu beachten und zu reflektieren, sondern insbesondere die Rollen und ihre Spezifika zu klären. In der Rolle der Workshopleitung entwickelt man sich bestenfalls zum/r „Rahmengeber*in“ und nimmt zugleich die Beobachter*innenrolle ein. Da alle Workshops von mindestens zwei Personen ausgerichtet werden, ist es möglich, dass je eine Person Notizen für das Protokoll vor Ort erstellt. Diese Doppelrolle birgt jedoch Herausforderungen: „Das Spektrum reicht von der unverfänglichen Zuschauerrolle bis zur Doppelrol-

24 Legewie, 1995, S. 191.

25 Egloff, 2012, S. 419.

le des eingreifenden Teilnehmers und Forschers.“²⁶ Nach dem Ausloten des Forschungsdesigns und der damit verbundenen Herausforderungen entscheiden wir uns, eine laufende Überprüfung des Vorgehens zum festen Bestandteil unserer Arbeit zu machen. Der Zugang zum Feld, der durch die Doppelrolle gegeben ist und bisweilen als schwierig beschrieben wird,²⁷ ist einer der Vorteile. Die forschende Person ist im Feld durch die Rolle der Workshopleitung „getarnt“. Dieses Forschungssetting mit der doppelten Akteur*innenrolle wurde transparent offengelegt, blieb jedoch in der Praxis – im Workshopgeschehen – weitgehend unsichtbar.

Erstellung der Beobachtungsprotokolle

Als empirische Grundlage dienen sechs Workshops, die alle im Zeitraum von März bis Ende Mai 2022 an verschiedenen Hochschulstandorten und in unterschiedlichen Räumen stattfanden. Mit den „FHNW Learning Spaces“ wird das Ziel verfolgt, die Kompetenzentwicklung insbesondere von Hochschullehrpersonen zu fördern und Erfahrungen aus der Lehrpraxis im Sinne von Best-Practice-Beispielen auszutauschen.

Neben Fragen, die bestmöglich durch Beobachtung der Workshops beantwortet werden können – etwa: Was begünstigt, dass die Teilnehmenden eines Workshops gemeinsam experimentieren? Wie äußern sich Teilnehmende über die Effekte des Experimentierens? –, gilt ein weiteres Augenmerk dem genannten Vorhaben der Vernetzung von Workshopteilnehmenden samt Austausch von Best Practices.

Die Doppelrolle des Workshopleiters beeinflusst naturgemäß die Protokollerstellung. So wird die Protokollierung des Workshops bisweilen vernachlässigt, wenn das Gelingen der Veranstaltung ein Mehr an Aufmerksamkeit verlangt.

Dieser organisatorische Aspekt erklärt, warum sich Protokollierung und Interpretation nicht ganz auseinanderhalten lassen. In der Literatur sind derartige Problemstellungen vielfach beschrieben. Die Lösung ist generell in

²⁶ Legewie, 1995, S. 191.

²⁷ Vgl. Egloff, 2012, S. 424.

der „Selbstreflexion in den Feldnotizen“ zu finden.²⁸ Eine Form ist die Überarbeitung der Protokolle, „wobei ein stichwortartiges Kurzprotokoll unmittelbar nach dem Feldkontakt möglichst am gleichen Tag zum ausführlichen Protokoll ausgearbeitet werden sollte“.²⁹ Nittel schlägt ein „geschmeidiges und reflexives Verhalten“ gegenüber „der Natur und der sozialen Wirklichkeit“ vor.³⁰ Was genau das bedeutet, bleibt vage:

Das bedeutet zunächst einmal das Eingeständnis vonseiten des Forschers bzw. der Forscherin, dass man nicht nur im Vorgang der Analyse, sondern bereits im Zuge der Datenerhebung in das untersuchte Geschehen involviert ist.³¹

Der Ursprung dieser Problemlage ist die „permanente Neuschöpfung von Realität“³², die typisch ist für eine soziale Situation. Daraus lässt sich ableiten, dass sich Sozialforschung „nicht auf die bloße Verifizierung vorhandener Theorien beschränken [dürfe], sondern [ans Werk gehen müsse], neue Theorien zu generieren“.³³

Die Beobachtungsprotokolle der sechs Workshops umfassen nach deren Überarbeitung knapp 8.000 Wörter. Ein kleiner Teil davon sind Raumbeschreibungen, die der Erinnerung an die Workshopsituation dienen und in einer eher standardisierten Form den Raum (Grundriss) selbst, auch die Ausstattung und allfällig für den Workshop aufgebaute Settings beschreiben. Im Zentrum der Protokolle steht die Beschreibung des Workshopverlaufes, wobei erfasst ist, was die Teilnehmenden und die Workshopleitenden machen, und teilweise, was sie sagen. Um Rückschlüsse auf Personen zu verhindern, sind die Personeninformationen anonymisiert. Die Personen sind in der Reihenfolge ihres Erscheinens nummeriert und werden als Teilnehmende geschlechtsneutral dargestellt.

28 Vgl. Legewie, 1995, S. 192.

29 Ebd.

30 Vgl. Nittel, 2012, S. 188.

31 Ebd.

32 Ebd.

33 Ebd.

Datenauswertung und -interpretation

Das Ziel der Auswertung ist das Fassen einer „Theorie“ (Grounded Theory), die sich aus der Analyse der Protokolle herausbildet. Diese Theorie soll die Frage beantworten, was das Experimentieren einer Workshopgruppe begünstigt und den Raum für sie potenziell zu einem Resonanzraum macht.

Die Idee der Grounded Theory ist, dass sie „interpretativ bedeutsam und erklärungsrelevant ist und einen Voraussagewert besitzt“.³⁴ Es geht also darum, zu praxisnahen Erkenntnissen zu gelangen, die für die Planung und Gestaltung zukünftiger Resonanz-Workshops hilfreich sind.

Theoriefindung aus den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung

Das Kodieren der Protokolle lässt sich in drei Teilschritte unterteilen, die sich grundsätzlich voneinander unterscheiden, letztendlich aber das Ziel der „Entwicklung einer Theorie anhand der Bildung von Kategorien und deren Vernetzung“³⁵ haben. Als erstes wurden „die Daten in möglichst viele Kategorien zerlegt“³⁶; ein „offenes Kodieren“ findet statt. Der nächste Teilschritt, „das axiale Kodieren[,] zielt auf die Anreicherung und Ausarbeitung von einzelnen Kategorien ab“³⁷. Im letzten Teilschritt, der „theoretischen Kodierung“, steht „die Integration der verschiedenen Kategorien zu einem Modell“³⁸ im Vordergrund.

Die *offene Kodierung* ist der erste formale Interpretationsschritt. Er hat zum Ziel, den Text zu strukturieren, um einzelne als aussagekräftig einzuordnende Textstellen herauszuarbeiten und zu kennzeichnen.

Sätze werden nicht als geschlossene ganze gelesen, sondern zunächst einmal nur einzelne Worte und Satzabschnitte. Diese werden gewissermaßen ‚aktiv befragt‘: Was wird hier thematisiert?³⁹

34 Wiedemann, 1995, S. 440.

35 Ebd., S. 443.

36 Ebd.

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Strübing, 2014, S. 466.

In Kategorien gefasst, entsteht aus den Textaussagen eine bestimmte, dem Text eigene Struktur. Die Kategorien ergeben sich aus dem Text und benötigen laufend reflexive Überarbeitungen, Erweiterungen, Vergleiche und Anpassungen. Eine Kategorisierung kann kaum immer linear am Text erfolgen. „Ein Schritt zurück und zwei vorwärts“ wäre eine saloppe Umschreibung dessen, wie man sich dieser Textanalyse/-interpretation annimmt. Besonders wichtig ist die Überarbeitung von Kategorien. „Das offene Kodieren bezeichnet den Vorgang des Aufbrechens, Untersuchens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Primärdaten.“⁴⁰ Zum Beispiel können in den Protokollen zunächst Textstellen ausgemacht werden, die entweder den Inhalt oder die Organisation der Workshops betreffen. Obwohl diese Textstellen der einen oder anderen Kategorie zugeordnet sind, wird deutlich, dass dies nicht ausreichend ist und sie differenzierter betrachtet werden müssen. Die erstvergebene Kategorie betrifft immer auch die Teilnehmenden, und das auf grundsätzlich unterschiedliche Weise: Die Lösung ist die, Kategorien mit einer Wirkrichtung zu versehen. Die Kategorie „Organisation“ wird einer Textstelle zugeordnet, die beschreibt, wie sich die Workshoporganisation auf die Teilnehmenden auswirkt, oder einer Textstelle, die beschreibt, wie die Teilnehmenden die Organisation des Workshops verändern. Diese feinere Gliederung von Kategorien, die einerseits auf die Klärung der Forschungsfrage zielen und andererseits auf die den jeweiligen Situationen zugrundeliegenden Bedeutungsstrukturen, weist bereits deutliche Merkmale axialen Kodierens auf. Im beschriebenen Vorgehen vollzieht sich ein fließender Übergang.

Es folgt die *axiale Kodierung*. Auch wenn allenfalls bereits im letzten Schritt der offenen Kodierung Elemente des axialen Kodierens zur Anwendung gekommen sind, müssen diese zwei Schritte unterschieden werden. Die Fragen, die einerseits an die Daten und andererseits an die durch die offene Kodierung hinzugefügten Kategorien gestellt werden, sind unterschiedlich. Im Beobachtungsprotokoll werden für die beiden Kodierungen zwei separate Spalten verwendet und sequenziell abgearbeitet. Mit dem Schritt der axialen Kodierung wird vor allem eine Verdichtung der Kategorien angestrebt. „Beim axialen Kodieren werden einzelne Kategorien stärker fokussiert und ausgearbeitet; angezielt wird die Differenzierung ausgewählter Aspekte des Untersuchungsphänomens.“⁴¹ Mit „Verdichtung“ und „Fokussierung“ ist gemeint, dass ausge-

40 Nittel, 2012, S. 189.

41 Wiedemann, S. 443–444.

wählte Kategorien in ihrer Tiefe angereichert werden. „Axiales Kodieren zielt also auf erklärende Bedeutungsnetzwerke, die die jeweils fokussierte Kategorie möglichst umfassend erklären.“⁴² Einige Kategorien sind dafür interessanter – für die Fragestellung, aber auch weil sich herauskristallisiert, dass sie angereichert werden können und allenfalls etwas (im positiven Sinne) unerwartetes zu Tage fördern.

Dabei werden nicht alle im Material identifizierten Phänomene systematisch vergleichend untersucht, sondern nur diejenigen, von denen – nach dem vorläufigen Stand der Analyse – angenommen werden kann, dass sie für die Klärung der Forschungsfrage relevant sind.⁴³

Das Bild der Kristallisierung und des Suchens passt sehr gut zu diesem Prozessschritt. „Im axialen Kodieren [entstehen] nach und nach Theorie-Miniaturen, von denen jede in sich den Kern einer Erklärung aufweist [...]“⁴⁴ Diese „Theorie-Miniaturen“ (Strübing) stellen gewissermaßen funkelnde Kristallspitzen dar, die beim Erblicken nicht offenlegen, wie groß der ganze Kristall ist, zu dem sie gehören.

Die *theoretische Kodierung* ist der nächste Arbeitsschritt. Die abschließende Interpretation (in der Literatur zum Teil auch „selektives Kodieren“ genannt) der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung umfasst die wissenschaftliche Interpretation der Datenlage und – darauf basierend – die Herausarbeitung eines Theoriemodells. Die abgeleiteten Fragmente, die Strübing „Theorie-Miniaturen“ nennt, müssen nun zu einer Theorie werden. „In der Phase des *selektiven Kodierens* schließlich ist die Sampling-Strategie dann stärker auf das Schließen von Lücken in der Theorie sowie auf deren Überprüfung ausgerichtet.“⁴⁵ Durch immer wieder neue (und andere) Befragung der Theorie-Miniaturen (und der Lücken) entsteht so ein Gebilde, das sich als Theorie durch kein Mehr an Daten erweitern lässt; eine theoretische Sättigung ist erreicht. „Mit Sättigung ist der Punkt im Verlauf der Analyse gemeint, an dem zusätzliches Material und weitere Auswertungen keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringen.“⁴⁶

42 Strübing, 2014, S. 467.

43 Ebd.

44 Ebd., S. 468.

45 Strübing, 2021, S. 32.

46 Ebd., S. 35.

Theoretische Erkenntnisse aus den Protokollen

152

Eine genauere Betrachtung erfolgt beispielsweise in Momenten des Workshopgeschehens, in denen Teilnehmende die Organisation der Workshops übernehmen oder deren Inhalte bestimmen. Dieser Wechsel, bei dem die Rolle der Workshopleitung von den Teilnehmenden übernommen wird, ist zentral. Die Teilnehmenden gestalten den Workshop (oder einen Teil davon). Es ist anzunehmen, dass diese „Übernahme“ klappt, weil die Teilnehmenden eine gewisse Sicherheit gewonnen haben – vor allem bezüglich der Organisation des Workshops und des Festlegens der Inhalte, die darin behandelt wurden, sowie der Freiheit, diese Rollen einzunehmen. Ein zentraler Aspekt zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage liegt also darin, wie diese Sicherheiten vermittelt werden.

Möchte man herausfinden, was begünstigt, dass eine Gruppe experimentiert und der Raum zum Resonanzraum wird, gilt es zu hinterfragen, ob zwischen Ereignissen in der Anfangsphase und der folgenden Häufigkeit/Stabilität des Auftretens von Ereignissen, die auf eine Art „Flow-Zustand“ der Teilnehmenden schließen lässt, ein Zusammenhang auszumachen ist. Eine Aussage darüber zu machen, welche Ereignisse (oder Nicht-Ereignisse) einen solchen „Flow-Zustand“ (der Resonanz) herbeiführen, muss das Ziel sein.

Vier der sechs Workshopprotokolle lassen eine sehr deutlich gesteigerte Aktivität der Teilnehmenden gegen Schluss der Veranstaltung erkennen. Bei den beiden Protokollen, in denen diese Steigerung nicht ausgemacht werden kann, bietet es sich an, die Frage umzudrehen. Also nicht zu fragen, was das gemeinsame Experimentieren begünstigt, sondern was es allenfalls verhindert.

Aus der theoretischen Kodierung der Protokolle konnten einige überraschende Hinweise gewonnen werden. Es lässt sich grundsätzlich feststellen, dass eine Theorie, die erklärt, wie die Ziele der Workshops erreicht werden, mehrschichtig ist. Gelingen oder Nichtgelingen ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Nicht in allen Workshopsituationen können dieselben Abläufe und Faktoren für das Gelingen einer Experimentiersituation ausgemacht werden. Der Verlauf eines der Workshops (in dem vorerst die Experimentiersituation vermisst wurde) zeigt, dass verschiedene Modalitäten gemeinsamen Experimentierens wahrscheinlich sind. Eine könnte in diesem Fall das gemeinsame Spinnen von Ideen gewesen sein, denn in diesem Workshop fand keine aktive Übernahme der Bedienung oder Einrichtung der im Raum befindlichen Infrastruktur durch die Teilnehmenden statt. Viel eher initiierte die Workshopleitung die Experimentiersituation als gemeinsames

Ideenspinnen, trat darin als Expertin auf und ließ weitere Anwendungen durch die Teilnehmenden demonstrieren. Die Aussagen der Teilnehmenden über diesen Workshop legen nahe, dass sie die angeleitete Situation als ein „gemeinsames Experimentieren“ wahrnahmen.

Auffällig ist die Ähnlichkeit fast aller Aussagen in den Protokollen zur Rolle der Workshopleitung in den Experimentiersituationen. Sucht man nach Übergängen zwischen geführter Workshopsituation/-leitung und eigenen Teilnehmendenaktivitäten, in die sie hineinführen, sind ähnliche Muster auszumachen: Ein vorsichtiges Hin- und Herpendeln zwischen Formulierungen von Interessen und Bedürfnissen durch Teilnehmende und den offen formulierten Aufforderungen der Workshopleitung, etwas eigenständig zu versuchen. Interessant an diesen Situationen ist, dass sich dabei eine Verschiebung (auch räumlich) feststellen lässt: Teilnehmende stehen beispielsweise näher an technischen Installationen, während sich die Leitung davon entfernt. Das beschriebene Hin- und Herpendeln ist begleitet von Fragen der Teilnehmenden an die Workshopleitung, die zunächst insbesondere die Möglichkeiten und Funktionsweisen der technischen Installationen betreffen. Eine naheliegende Interpretation ist, dass sich die Rolle der Workshopleitung in einer Weiterbildung, die sich an Rosa und Baacke orientiert, verändern muss. Die Leitung, die im Normalfall Inhalte und Vorgehen vorgibt, übernehmen die Teilnehmenden; die „klassische“ Workshopleitung tritt aus der Rolle der Dozierenden und kann auch nicht im konstruktivistischen Sinne als Lernbegleiter*in oder -coach benannt werden, sondern löst sich in der Experimentiersituation auf und übergibt die Leitung und Peer-Begleitung an die Lernenden, die darin als Hochschullehrende geübt sind. Die Workshopleitenden werden gegebenenfalls für Beratung, technische Unterstützung und fachliche Expertise in Bezug auf medienpädagogische Aspekte beigezogen – aber eben auch als Peers. Wie wichtig sie als Leitungsstütze dann noch sind, ist unklar – sind sie doch eher Rahmenhalter*innen, wie beim Open Space.⁴⁷ In Workshops, die deutlich in eine erfolgreiche Experimentiersituation führen, tritt die Workshopleitung erst mit dem Hinweis, dass die Zeit des Workshops um sei, wieder in der Rolle der Leitung in Aktion und wird auch sogleich wieder als solche akzeptiert. Sie kann die Workshops beenden. Das heißt auch, dass ein Part der Leitungsrolle sich nicht komplett verändert hat, respektive nicht vollständig durch die Teilnehmenden übernommen wurde.

47 Vgl. Owen, 2001.

Zwei weitere Aspekte sind ins Zentrum zu stellen: Was lässt sich als besonders günstig, fördernd ausmachen, um eine gelingende Experimentiersituation zu erreichen, und was könnte das Erreichen dieser Situation hemmen? Wie bereits dargestellt, sind keine konsistenten Abläufe erkennbar, aus denen sich ein stabiles Modell ableiten ließe. Viel eher können Hinweise gewonnen werden, die für die Bildung einer Theorie geeignet sind.

Als wichtig erscheint der Sachverhalt, dass man als Workshopleitung den Teilnehmenden für ihr Handeln in der Gruppe einen offenen Raum zum Experimentieren offeriert. Hiermit verbunden ist die Chance, mit alsbald in der Praxis umzusetzenden Lehr-/Lernsettings zu experimentieren. Diese Kommunikation gilt es nicht als Information oder Anleitungsaufforderung zu realisieren, sondern als Haltung, die dann auch mehrfach deutlich werden sollte. Laut Protokollen, die dies abbilden, wurde die Experimentiersituation erreicht oder schneller erreicht als in anderen Situationen. Protokolle, denen zufolge diese Kommunikation nicht stattfand oder undeutlich oder spät auf das Vorhaben hingedeutet wurde, weisen hingegen auf eine tendenziell kürzere und weniger intensive Experimentiersituation hin, beziehungsweise hat sie sich im Fall eines Workshops gar nicht eingestellt.

Der dritte Aspekt betrifft das Setting, in dem die Workshops stattfinden. Technische Installationen im Raum begünstigten Experimentiersituationen. Die Anordnungen und die Raumgestaltung mitsamt allen technischen und nicht-technischen Elementen verführten zu (vermeintlich) spezifischen (medien)didaktischen Settings im Raum und sollen bestenfalls im Workshop-Setting eine Aufforderung beinhalten, damit zu experimentieren.

Räume, die ohne technische Installationen auskommen und sich auf speziell gestaltete Möbel und Einrichtungen beschränken, erweisen sich als besonderes schwierig. Das Fehlen technischer Installationen kann aber nicht der einzige Grund sein, dass die Experimentiersituation nicht erreicht wird. Die konkrete Situation ist vermutlich zusätzlich dadurch beeinflusst, dass mehrere Teilnehmende offenlegen, dass sie vor allem an der Workshopgestaltung und nicht am Raum oder an fachlichen Inhalten – pädagogischen Implikationen – interessiert seien. Weitere Teilnehmende äußerten sich von Beginn an sehr kritisch in Bezug auf das Gesamtprojekt und waren somit den Raumentwicklungen/-gestaltungen gegenüber zunächst eher ablehnend eingestellt. Die Teilnehmenden bestimmten zwar sehr deutlich den Verlauf und den Inhalt des Workshops, jedoch ohne Berücksichtigung des laut Ausschreibung angestrebten gemeinsamen Experimentierens mit Lehr-/Lernraumgestaltungsoptionen. Insofern kann man festhalten, dass technische Instal-

lationen geeignet sind als Lernhilfe, an der sich Teilnehmende „abarbeiten“ können, um gemeinsam eine Experimentiersituation zu kreieren. Fehlendes Interesse am Workshopvorhaben erwies sich dabei klar als hemmender Faktor. Dazu muss festgehalten werden, dass es von der Hochschule keine Verpflichtung zur Anmeldung gibt.

Zurück zu den aufgeführten Fragen

Ob die neuen (Lern)Räume der Hochschule für die Workshopteilnehmenden zu *Resonanzräumen* werden, wie das im einleitend beschriebenen Konzept angestrebt ist, kann die teilnehmende Beobachtung nicht abschließend verifizieren. Typische Aussagen oder Handlungen, die auf ein Resonanzerlebnis hindeuten, sind stark subjektiv geprägt und schwer fassbar. Im Zentrum steht zudem die Frage, wie es gelingen kann, dass Teilnehmende den Workshop für einen Austausch und das – bestenfalls gemeinsame – Experimentieren nutzen. Die Frage der Resonanzerfahrung verbirgt sich hinter dieser Frage. Es wird zwar deutlich, dass Austausch und Experimentieren eine Resonanzerfahrung begünstigen, jedoch sind sie dafür nicht zwingend erforderlich. Die durch Analyse herausgearbeitete Grounded Theory lässt folgendes ableiten: Ein Resonanz-Workshop kann gelingen, oder gelingt besser, wenn

- der Raum dafür entsprechend vorbereitet ist (offenes Arrangement),
- die Teilnehmenden ein eigenes, starkes Interesse an neuen Lernräumen und der Gestaltung von Lehr-/Lernsettings haben,
- Teilnehmende sich mit realen Fragestellungen aus ihrem Alltag als Dozierende oder zu ihren geplanten Lehrveranstaltungen beschäftigen können,
- das Vorhaben, gemeinsam zu experimentieren, früh und mehrfach kommuniziert wird und allenfalls Fragen mit der Aufforderung beantwortet werden, dies gleich zu testen,
- die Workshopleitung den Teilnehmenden im gegebenen Raum den Zugang zu technischen Installationen, Anleitungen, Mobiliar etc. erleichtert und beratend beigezogen werden kann,

- die Workshopleitung den Teilnehmenden die inhaltliche und organisatorische Strukturierung des Workshops im fließenden Wechsel überlässt,
- die Workshopleitung im Sinne der Lernenden-Zentrierung das Lernen der Teilnehmenden ins Zentrum stellt,
- sich die Workshopleitung zur Rahmenhalterin und zu einem Peer entwickelt,
- genügend Zeit für die Experimentierphase eingeplant wird und in dieser auch (medien-)didaktische Settings diskutiert werden können,
- die Workshopleitung ihre pädagogische Professionalität (als Hochschul-lehrperson resp. als Lehrperson der Erwachsenen-/Weiterbildung) und Haltung reinterpretiert, sich also der veränderten Workshopausrichtung bewusst wird.

Teilweise stehen diese Aspekte in direkter Konkurrenz zueinander oder/und bergen einige Herausforderungen für die Workshopleitung ebenso wie für die Teilnehmenden. Ein Austausch der Teilnehmenden untereinander und mit der Leitung über Erwartungen, Bedürfnisse und Zielvorstellungen braucht ausreichend Zeit – Zeit, die in zahlreichen Weiterbildungen aktuell nicht gewährleistet ist. Über diese Grundbedingung hinaus braucht es eigene Zeiträume für die Experimentiersituation, die aufgrund der vermeintlichen Zeitknappheit und Schnellebigkeit zusehends „wegrationalisiert“ werden.

Dabei ist Austausch wesentlich, wenn nicht sogar zentral, denn die Teilnehmenden mit dem Hintergrund einer eigenen Lehrpraxis sollen ihre Vorhaben formulieren und die Chance nutzen können, sich gegenseitig zu unterstützen und ihre Praxis zu reflektieren. Von besonderer Bedeutung ist der Moment, in dem sich die Workshopleitung zurückzieht und die Teilnehmenden den Workshop gewissermaßen übernehmen. Diese didaktische Initiierung braucht viel Vorbereitung und eine veränderte Haltung. Ein verfrühter Rückzug der Workshopleitung könnte die Teilnehmenden überfordern und sie in ihrer Handlungsfähigkeit hemmen. Erfolgt der Rückzug zu spät, geht wertvolle Zeit verloren. Diese Phasen konnten als Hin- und Herpendeln beobachtet werden. Die Teilnehmenden agieren in diesen Phasen vorsichtig und fragen auffällig oft, ob sie etwas tun, sich an einen bestimmten Ort begehen können oder ob etwas Inhaltliches am Workshop geändert werden sollte.

Die Workshopleitung unterstützt die Teilnehmenden in dieser Phase, indem sie auf ihre Fragen eingeht und ihnen den Raum bietet, das Vorgeschlagene umzusetzen. Die Rolle der Workshopleitung ändert sich in dieser Phase und die Fragen oder Anfragen zur Bestätigung nehmen ab. Stattdessen treten die Teilnehmenden in einen Austausch und sprechen sich untereinander ab. Die Workshopleitung wird seltener für eine Frage beigezogen, sie bleibt aber als Rahmenhalterin im Raum anwesend und ansprechbar.

Die Beobachtung, dass in Workshops, in denen mit den Teilnehmenden sehr schnell eine Experimentiersituation etabliert wird, sich aus dieser heraus Gespräche zu (medien)didaktischen Überlegungen ergeben, verdeutlicht, wie wichtig das Ausprobieren ist. In den Experimentiersituationen steht eingangs die jeweilige technische, zum Teil digitale Ausstattung des Raumes im Vordergrund. Die Diskussion darüber, wie die Einbindung dieser und anderer Raumausstattung in ein didaktisches Setting gelingen kann, entsteht erst, nachdem die dringendsten Fragen zur technischen Ausstattung geklärt sind.

Eine Annahme ist, dass die Fragen/Unklarheiten bezüglich technischer Ausstattung für die Teilnehmenden viel dringender sind. Die Beobachtungen haben gezeigt, dass der medienpädagogische oder/und didaktische Austausch oft als sehr intensiv und wichtig wahrgenommen wird, wenn die Gespräche auch häufig aufgrund des Zeitkontingents abgebrochen werden müssen.

Dieser Sachverhalt ist einerseits als kritisch einzuordnen, andererseits verbirgt sich ggf. gerade hier ein Weg zur Herstellung und Nutzung der Resonanz im Sinne eines echten „In-Beziehung-Tretens“. Denn als wichtig und zentral wurde letztendlich das wahrgenommen, was die Teilnehmenden in den Workshops *nicht* erreichen konnten. Das Interesse an der instrumentell-qualifikatorischen Dimension der Medienkompetenz ist offenkundig, doch die Bedeutung medienpädagogischer und -didaktischer Expertise – der Verknüpfung von Technologie und pädagogischer Professionalität – wird erst nach konkreten Erfahrungen mit den Medien in einer Gruppe oder nach dem Austausch etwa über den Lehreinsatz deutlich.

Der Versuch, die empirisch begründete Theorieentwicklung mit den von Rosa und Backe verknüpfend entwickelten Resonanz-Elementen zu verbinden, gelingt. Das intrinsische, echte Interesse an neuen Lernräumen entspricht sehr genau dem, was Rosa als erste Voraussetzung für Resonanz nennt. Das Interesse soll bei Rosa möglichst auch emotional sein, das Gegenüber solle nicht stumm sein und einem „etwas sagen“. Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit passt sehr gut zur Beobachtung, dass Workshopteilnehmende die Workshops übernahmen (wenigstens eine Zeitlang) und selbst aktiv

wurden. Das angestrebte Experimentieren ist von der Annahme der Teilnehmenden geleitet, dass sie mit den zum Experimentieren genutzten Gegenständen glauben, etwas ausrichten zu können. Transformation⁴⁸ und Unverfügbarkeit sind in den Workshops kaum beobachtbar; sie sind vielmehr aus den Aussagen der Teilnehmenden zu interpretieren. In Workshops, in denen rasch die angestrebte Experimentiersituation entsteht, reflektieren die Teilnehmenden die gemeinsam erarbeiteten Erkenntnisse und verbinden sie mit ihren (medien)didaktischen Fragestellungen. Das deutet darauf hin, dass für sie etwas Neues entstanden ist und sich bezüglich allenfalls bereits geplanter Lehrveranstaltungen neue Fragen ergeben, oder dass sie Anregungen für andersartige Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Lehre mitgenommen haben. In fast allen Workshops müssen die Teilnehmenden auf das Ende der Workshopzeit aufmerksam gemacht werden. Sie äußern stets den Wunsch, mit den neuen Ideen und Eindrücken weiter zu experimentieren und sie noch genauer zu ergründen.

Diese Einschätzung der Teilnehmenden findet eine Entsprechung im Element der Unverfügbarkeit der Resonanztheorie.⁴⁹ Statt einen Raum, ein Setting etc. beherrschen zu wollen, zeigen die Teilnehmenden die Motivation und das Vorhaben, „weitere Möglichkeiten“ kennenzulernen.

Für zukünftige Workshops können didaktische Hinweise herausgearbeitet werden, die zur Planung und Durchführung weiterer Workshops sicherlich gewinnbringend wären. Das würde den angestrebten Experimentiersituationen noch mehr Gewicht verleihen und würde helfen, den Zeitrahmen so zu arrangieren, dass der Austausch über medienpädagogische Ansätze und (medien) didaktische Themen deren Bedeutung gerecht wird.

Ausblick: Weiterentwicklung der Workshops

Um die theoretischen Befunde zur Anwendung bringen und je nach Situation gewichten zu können, ist eine Auseinandersetzung mit dem Raum notwendig, in dem die Workshops stattfinden. Damit ist nicht in erster Linie der spezifische neue Lernraum als Ort und Gegenstand des Workshops gemeint, sondern

48 Rosa nennt diese manchmal auch „Anverwandlung“, vgl. Rosa, 2020, S. 799.

49 Vgl. Rosa, 2020.

der Raum, in dem soziale Ordnungen von Bedeutung sind, auf deren Grundlage die Workshops stattfinden.

Ein Workshop zum Experimentieren in einem neuen Lernraum einer Hochschule ist aus mehreren Gründen komplex. „Räumliche Strukturen sind in Institutionen eingelagert, die durch relationale Platzierungen und das Wiedererkennen bzw. Reproduzieren dieser (An)Ordnungen repetitiv wiederholt werden.“⁵⁰ Häufig geben die Institutionen durch organisatorische und raumgestalterische Rahmenbedingungen vor, wie Räume genutzt werden.

Wird Wissen vermittelt, so fließt es vermeintlich in einer Richtung, als sei der Informationsfluss ein räumliches Phänomen. Im Fall eines Seminarraumes oder Hörsaals ist ein konkreter Ort definiert, in dem sich die dozierende Person befinden soll. Sobald diese Ordnung aufgebrochen wird, indem Teilnehmende selbst zu Wissensträger*innen gemacht werden oder kollaborativ neues Wissen generieren, stellt dies einen Widerspruch zur etablierten Ordnung dar und bedingt eine Neuordnung der Verhältnisse. Sind Räume so gestaltet, dass sie keine deutliche Ausrichtung des Informations-/Wissensflusses erkennbar machen, müsste – so die These – die Neuordnung der Verhältnisse einfacher realisierbar sein. Entstehen neue Räume an Hochschulen, so fehlt das gewohnte Umfeld. Mangels Wiedererkennung entsteht bisweilen Verwirrung, Irritation oder – konstruktivistisch betrachtet – Perturbation (Störung). Dies wird nicht immer als (Lern)Anlass wahrgenommen, sondern erzeugt oft Widerstand.

Widerstand und Verwirrung können durch Workshops aufgefangen werden, beziehungsweise kann ihnen in Workshops, die als Resonanzräume fungieren, nachgegangen werden. Denn solche Workshops sind begleitete soziale Prozesse, in denen Räume (in diesem Fall als Orte zum Experimentieren und Einander-Austauschen) strukturiert werden.

Wenn also Raum nicht der starre Hintergrund der Handlungen ist, sondern in den Handlungskontext eingebunden wird, dann kann eine sich veränderte Praxis der Organisation des Nebeneinanders in das Blickfeld gerückt werden.⁵¹

Löw unterscheidet zwei ineinandergreifende Prozesse, die zur Konstituierung des Raumes beitragen: Spacing und Synthese. Kurz gefasst betreffen Einrich-

50 Löw, 2019, S. 263.

51 Ebd., S. 264.

tungsgegenstände, Möbel, digitale Hilfsmittel und Installationen den Prozess des Spacings. Die Art und Weise, wie ein Raum genutzt wird, welcher Ort im Raum für welche Personengruppen und für welche Handlungen bestimmt ist, betrifft die Synthese.⁵²

Die Möglichkeiten, Räume zu konstituieren, sind abhängig von den in einer Handlungssituation vorgefundenen symbolischen und materiellen Faktoren, vom Habitus der Handelnden, von den strukturell organisierten Ein- und Ausschlüssen sowie von den körperlichen Möglichkeiten.⁵³

Diese Überlegungen legen nahe, dass die Phasen des „Hin- und Herpendelns“ zentral sind und höchste Aufmerksamkeit verdienen. Teilnehmende des Workshops pendeln dabei hin und her zwischen den Prozessen Spacing und Synthese.

Das Spacing bezieht sich auf die Nutzung der Einrichtung, Möblierung, technischen Infrastruktur etc.; die Synthese bedingt eine Veränderung der eigenen Rolle und macht es erforderlich, gemeinsam mit anderen die eigenen Lehr-/Lernsettings zu reflektieren und den Workshop inhaltlich und organisatorisch zu steuern. Mit der inhaltlichen und organisatorischen Steuerung der Workshops werden die Räume von den Teilnehmenden konstituiert, was das zentrale Ereignis im Aneignungs- oder Transformationsprozess oder – wie Hartmut Rosa es nennt – eine „Anverwandlung“ darstellt.⁵⁴ Das setzt vor allem voraus, dass dafür genügend Zeit eingeplant wird.

Die Beobachtung, dass am Schluss einiger Workshops das Experimentieren respektive der Austausch zu medienpädagogischen und (medien) didaktischen Themen abgebrochen werden musste, legt nahe, die Dauer der Workshops zu verlängern. Bisher waren 1,5 Stunden eingeplant; mit 30 Minuten mehr Zeit könnte bestenfalls für die oben genannten Aspekte mehr Raum geschaffen werden. Eine Verlängerung würde es auch möglich machen, diesen Workshop „der anderen Art“ zu Beginn etwas ausführlicher zu erläutern und den Austausch etwas genauer zu strukturieren. Die von den Teilnehmenden formulierten Ziele sind im Hinblick auf die Experimentiersituation wichtig. Durch präzise Arbeit an den Zielen und die Möglichkeit, an ihnen festzuhalten, wäre eine bessere Grundlage für den späteren Austausch gegeben.

52 Vgl. ebd., S. 263–264.

53 Ebd., S. 272.

54 Vgl. Rosa, 2020, S. 799.

Nach Ablauf der 1,5 Stunden mussten die Workshops durch die Leitung also abgebrochen werden. Dieser Moment wird in den Beobachtungsprotokollen vielfach als „jäher Bruch“ beschrieben, hatten die Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt doch eben die Rolle der Organisation übernommen, die Inhalte bestimmt, den Raum konstituiert und den Workshop strukturiert. Die Beendigung des Workshops durch die Leitung signalisiert, dass die Teilnehmenden wieder auf dem Boden der Institutions-Realität zurückgeholt werden, und stellt den Wert ihrer Errungenschaft in Frage.

In diesem Kontext wird ein weiterer zentraler Aspekt deutlich: Neben dem Beginn und der Anfangsphase einer Weiterbildung ist ihr Abschluss sehr bedeutsam – und dies gerade beim gegenständlichen Ansatz. Das entwickelte Weiterbildungsdesign beabsichtigt eine Inklusion, eine aktive Teilnahme, ein immersives Lernerlebnis. Die bewusst erzeugte Emotionalität⁵⁵ erfordert auch einen emotional gestalteten Abschluss. Idealerweise ist das (dem Resonanzraumkonzept und dieser Analyse folgend) ein Abschluss, den die Teilnehmenden selbst gestalten.

Zusammenfassend kann nach dieser Analyse und den daraus gezogenen Schlüssen konstatiert werden, dass es sich für die Weiterentwicklung von Weiterbildungen lohnt, Beobachtungen und Auswertungen mit angemessenem Aufwand zu betreiben. Denn was in Weiterbildungsveranstaltungen geschieht und welche Wirkungen didaktische Settings entfalten, lässt sich kaum nur aus Teilnehmendenbefragungen herauslesen, die auf Bewertungen mit möglichst vielen Sternchen abzielen. Unsere Erfahrungen und die wissenschaftliche Reflexion legen den Schluss nahe, dass die Weiterbildungspraxis von der Verknüpfung von „Resonanz“ und medienpädagogischen Ansätzen profitiert und dahingehend vertieft werden sollte.

55 Vgl. Gieseke, 2016.

Literatur

EGLOFF, B. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 419–432). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

FLICK, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

GIESEKE, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3. Aufl.). Bielefeld: wbv.

LEGEWIE, H. (1995). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 189–193). Weinheim: Beltz.

LÖW, M. (2019). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

NITTEL, D. (2012). Grounded Theory. In B. Schäffer & O. Dörner (Hg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183–195). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

OWEN, H. (2001): *Open Space Technology – Ein Leitfaden für die Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

REIMER, R. T. D. & EDINGER, E.-C. (2015). Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 205–216). Bielefeld: wbv.

REIMER, R. T. D. (2019). Bildungsverantwortung der Hochschulen in Zeiten der Digitalisierung. In M. Miglbauer, L. Kieberl & S. Schmid (Hg.), *Hochschule digital.innovativ | #digiPH. Tagungsband zur 1. Online-Tagung* (S. 23–34). Norderstedt: Books on Demand.

REIMER, R.T.D. (2007). Die Aktionsforschungsstrategie – Entwicklungslinien und praktische Anwendung. *kursiv – Journal für politische Bildung*, 2, 58–68.

ROSA, H. (2020). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ROSA, H. & ENDERTS, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.

ROSA, H., ENDERTS, W. & BUHREN, C. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

STRÜBING, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Wiesbaden: Springer.

STRÜBING, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.

WIEDEMANN, P. (1995). Gegenstandsnahe Theoriebildung. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 440–445). Weinheim: Beltz.

Internetquellen

BAACKE, D. (1998). *Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz*. Docplayer. Abgerufen am 11. Mai 2023 von <https://docplayer.org/34436036-Medienkompetenz-im-spannungsfeld-von-handlungskompetenz-und-wahrnehmungskompetenz.html>.

FACHSTELLE DIGITALES LEHREN UND LERNEN (o.D.a). *Forschung: Projekte: FHNW Learning Spaces*. Digitales Lehren und Lernen in der Hochschule. Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule. Abgerufen am 11. Mai 2023 von <https://www.digitallernen.ch/forschung/projekte/>.

FACHSTELLE DIGITALES LEHREN UND LERNEN (o.D.b). *3D-Umgebungen – immersives Lernen und Lehren*. Digitales Lehren und Lernen in der Hochschule. Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule. Abgerufen am 11. Mai 2023 von <https://www.digitallernen.ch/themen/3d-umgebungen/>.

FHNW (o.D.a). *Hochschullehre 2025: Den digitalen Wandel in die Lehre gestalten*. Abgerufen am 11. Mai 2023 von <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/strategische-entwicklungsschwerpunkte/hochschullehre-2025>.

FHNW (o.D.b). *Learning Spaces*. Abgerufen am 11. Mai 2023 von <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/strategische-entwicklungsschwerpunkte/hochschullehre-2025/teilprojekte-hochschullehre-2025/learning-spaces>.

