

Eva-Christina Edinger/Ricarda T.D. Reimer

Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume

Die Einführung mobiler Endgeräte, allen voran der massentauglichen Smartphones und Tablets, stellt einen Schlüsselmoment in der Entwicklung der Internetnutzung dar, in besonderer Weise im Bereich des mobilen, web-basierten Lernens. Mobile Hard- und Software bietet nicht nur nahezu allgegenwärtigen Zugang zum Internet (vgl. zanox Mobile Performance Barometer, 2013), die mobile Nutzung erfährt einen deutlichen Zuwachs (vgl. u.a. Initiative D21, 2012; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2012; BFS Schweiz, 2010; Willemse, Walter & Süss, 2014). Immer mehr (Lern-)Aktivitäten finden unterwegs statt, wie beispielsweise lesen oder im Internet surfen (vgl. Net-Matrix, 2012, S. 1). Besonders der Integration von Tablets in Lehr-Lernsettings wird in Hochschulen (vgl. Lozza, 2014) und Schulen ein immer größerer Stellenwert beigemessen (vgl. Horizon Report Europe, 2014).

Mit dem virtuellen Raum erschließt sich eine technologiebasierte Raumkomponente, deren theoretische Fundierung im Folgenden dargestellt wird. Auf Basis des relationalen Raumbegriffs (vgl. Löw, 2001) wird der virtuelle Raum in einem neuen Raumkonzept funktional verortet. Im Forschungsdiskurs als auch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist – vor dem Hintergrund der mobilen Internetnutzung – diesem Raumkonzept besonders Rechnung zu tragen.

Im Zentrum der folgenden theoretischen Annäherung stehen hybride Lernumgebungen, die sich durch die Kombination von materiellen und virtuellen Raumkomponenten auszeichnen. Darauf aufbauend können Lernumgebungen (hier synonym zu Lernräumen) in der Erwachsenenbildung mit Blick auf die veränderten Gestaltungsmöglichkeiten von Lernprozessen und deren Organisation weiterentwickelt werden.

1. Materieller, virtueller und sozialer Raum

Das Verständnis von Raum als relational hat sich gegenüber jenen des absoluten Raums (Containermodell) und des relativen Raums durchgesetzt und ist inzwischen interdisziplinär verankert (vgl. Löw, 2001; Löw, Steets & Stotzter, 2007; Schroer, 2006; Damir-Geilsdorf & Hendrich, 2005). Raum lässt sich demnach definieren als „eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (Löw, 2001, S. 154, H.i.O.), deren Struktur durch den Menschen – als *conditio sine qua non* – konstituiert wird und die zugleich wiederum strukturierend auf das Handeln des Menschen einwirkt. Aus dieser Dualität von Struktur und Handeln (vgl. Giddens, 1988) lässt sich folgern: Raum ist zugleich Resultat und Bedingung von Handlung. Zwei Prozesse sind dafür zentral: Spacing und Syntheseleistung. Spacing bezeichnet das

Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen. (...) Es ist ein Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen (Löw, S. 158).¹

Diese Platzierungen wiederum werden vom Menschen sinnstiftend verknüpft, wodurch Raum entsteht. Dieses Verknüpfen wird als Syntheseleistung bezeichnet (vgl. ebd., S. 158ff.).

„Spacing“ und „Syntheseleistung“ lassen sich auf drei Raumkomponenten konkretisieren: Erstens materieller Raum, zweitens virtueller Raum – bei Löw nur angedacht (2001, S. 95) – sowie drittens sozialer Raum. Diese drei Komponenten werden durch den Menschen in ihren Relationen erfasst und als Gesamtes als Raum konstituiert.

Der *materielle Raum* umfasst architektonische und technische Artefakte und ist sensuell erfahrbar (Edinger, 2013, S. 55). Wir sind leiblich präsent in der Welt (vgl. Merleau-Ponty, 1974) und nehmen diese in Bezug auf die Erreichbarkeit anderer Menschen und Güter (um in Löws Sprache zu bleiben) auch leiblich wahr. In der Phänomenologie von Luckmann

1 Bei Bourdieu findet sich das Spacing bereits einige Jahre zuvor im Begriff der „Lokalisierung“ (vgl. 1997).

und Schütz ist dies verankert im Begriff der Lebenswelt der aktuellen (gegenwärtigen) Reichweite (vgl. Schütz & Luckmann, 1975). Die aktuelle Reichweite wird charakterisiert durch die Wirkung, die der Mensch in dieser durch sein Handeln entfalten kann; diese „Wirkzone“ kann durch den Gebrauch von Hilfsmitteln (also beispielsweise Aspekten des virtuellen Raums) erweitert werden „bis sie die technologischen Grenzen der jeweiligen Gesellschaft erreicht hat“ (ebd., S. 58f.). Mit Rückbezug auf den relationalen Raumbegriff wird deutlich, dass das Herstellen von Relationen immer subjektiv und situativ ist.

Der *virtuelle Raum* ist eine metaphorische Bezeichnung für (Re-)Präsentationen im Internet, seien dies dreidimensionale virtuelle Welten wie etwa Second Life, Augmented Reality oder Videokonferenzräume (bspw. Adobe Connect, Skype), Lern-/Kollaborationsplattformen oder Social Networks. Mittels mobiler Endgeräte sind virtuelle Räume inzwischen fast omnipräsent.

Der *soziale Raum* als dritte Komponente beschreibt in Anlehnung an Bourdieu (2007) das soziale Gefüge, das unter anderem auf Alter, Geschlecht, Bildungsbiografie und Milieuzugehörigkeit basiert, wodurch die eigene Position in Relation zu anderen Personen und deren Relationen zueinander fassbar werden. Die Position im sozialen Raum wirkt sich auch auf die subjektive Wahrnehmung des materiellen und virtuellen Raumes aus (und somit auf die Syntheseleistung).

Aus diesen drei Komponenten setzt sich – in der vorliegenden Perspektive – Raum als Ganzes zusammen, wobei sich die bereits angesprochene Dualität von Struktur und Handeln exemplifizieren lässt: Die subjektive Wahrnehmung von Raum und das damit verbundene Handeln unterscheiden sich, wenn sich auch nur eine einzige Komponente verändert. In Bezug auf Bildungsprozesse bedeutet dies: Die gleichen didaktischen Methoden und der gleiche Inhalt wirken anders, je nachdem wie sich die materielle, die virtuelle und die soziale Raumkomponente des Lehrens und Lernens je einzeln als auch in Kombination gestalten.

Inwiefern die drei Komponenten in die Syntheseleistung einbezogen werden oder nicht, ist abhängig von der subjektiven Wahrnehmung, Relevanzzuschreibung und „Wirkzone“. Bezogen auf Lernkontexte beschreibt Luckin (2014) dies als „*Zone of Available Assistance (ZAA)*“, die alle den

Lernenden zur Verfügung stehenden Ressourcen (materiell, sozial, virtuell) umfasst.

2. Thirdspace: Hybridisierung materieller und virtueller Räume

Besondere Aufmerksamkeit wird im Folgenden den Komponenten des virtuellen und materiellen Raums geschenkt. Sie sind als gleichgestellt zu betrachten, vom Begriffspaar „virtuell“ versus „real“ ist abzusehen, da der virtuelle Raum ebenfalls real existiert.² Verbindet man den materiellen und den virtuellen Raum, sind eine Addition sowie eine Kombination denkbar. Werden materielle und virtuelle Räume addiert, stehen sie beziehungslos nebeneinander. Werden sie jedoch kombiniert, also miteinander vernetzt, entsteht ein neuer, hybrider Raum, der sich gerade durch die Vernetzung beider Raumkomponenten auszeichnet. Dieser lässt sich mit Sojas Begriff „Thirdspace“ (1996) fassbar machen. Der Thirdspace stellt die Schnittmenge von materiellem und virtuellem Raum dar. Sie ist weder nur das eine, noch das andere, noch die Addition, sondern vielmehr die Kombination, das Übereinanderlegen dieser beiden Raumkomponenten.

Aus der Kombination bzw. Hybridisierung der Raumkomponenten ergeben sich neue Fragestellungen der Rauman eignung sowie der Sinnzuschreibung der in ihnen verorteten Aktivitäten und deren Rückbindung an die Identitätskonstruktion der Menschen im Raum (die empirische Überprüfung stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar). Werden beide zu Thirdspaces vernetzt – ermöglicht durch die ständige Online-Präsenz bspw. mittels Smartphones – entstehen neue Identitätsprozesse. Teil dieser Prozesse sind beispielsweise (Re-)Präsentationen unseres Selbst in Social Networks wie LinkedIn und Facebook oder eigenen Websites und Blogs. Der eigenen Gegenwart an materiellen sowie virtuellen Orten wird Sinn zugeschrieben; Aspekte beider Komponenten werden aufgegriffen und in

2 Dass der „strikte Gegensatz zwischen real und virtuell“ nicht haltbar ist, erkennt Schroer bereits vor knapp zehn Jahren (2006, S. 253). Kritik am virtuellen Raum ist zumeist einem euklidischen Raumbegriff geschuldet und somit mit einem relationalen Raumbegriff hinfällig (ebd., S. 257).

die eigene Biografie eingearbeitet im Sinne einer „Biographisierung“ (vgl. Lackner-Pilch & Pusterhofer, 2005, S. 282).

Hier lässt sich das Konzept der „Third Culture“ (vgl. Pollock & Van Reken, 2009) fruchtbar machen. So sind beispielsweise Konferenzteilnehmende nicht nur die physisch im Vortragsraum anwesenden Personen, sondern zugleich Personen, die via Twitter das Konferenzgeschehen kommentieren und im virtuellen Raum die Diskussion anreichern, durch beispielsweise weiterführende Links auf Websites oder Blogposts. Diese Diskussion kann nicht nur parallel (als Addition) stattfinden, sondern als Kombination einbezogen werden in den materiellen Raum, etwa über eine Twitter-Wall, auf die die Referierenden Bezug nehmen. Die auf diese Weise am virtuellen als auch materiellen Konferenzgeschehen Teilnehmenden schreiben Aktivitäten in beiden Räumen Sinn zu und schaffen durch ihr Handeln Relationen zwischen ihrer physischen als auch ihrer virtuellen Identität als Twitter-Anwenderinnen und -Anwender oder Bloggerinnen und Blogger.

Überträgt man die vorhergehenden Ausführungen auf Lernkontexte, so besteht die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit, Lehr-Lernumgebungen künftig als Thirdspaces zu verstehen.

3. Annäherungen der Erwachsenenbildung zum Thirdspace

Innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft gewinnt der *spatial turn* unter Bezugnahme auf interdisziplinäre Beiträge an Bedeutung (vgl. u.a. Nolda, 2006; Faulstich & Bayer, 2009; Kraus, 2010). Wenngleich Nolda bereits im Jahr 2006 den relationalen Raumbegriff im pädagogischen Diskurs aufgriff, wurden dennoch zunächst vorrangig die architektonische Gestaltung und Einrichtung von Lernumgebungen thematisiert (vgl. Ludwig, 2012).

In der Praxis der Erwachsenenbildung zeigt sich, dass zunehmend hybride Lernumgebungen realisiert werden. Als Begriff für diese Veranstaltungsform hat sich „Blended Learning“ etabliert. An Kerres Begriff der „hybriden Lernarrangements“ (2002, S. 1ff.) wird deutlich, dass Präsenz- und Onlinephasen kombiniert und verzahnt werden (vgl. Reimer, 2004,

S. 268). In diesen Lernumgebungen als Thirdspaces aus materiellen und virtuellen Raumkomponenten sind sowohl das lernende Subjekt als auch der Lerngegenstand, der Inhalt, als zentrale pädagogische Aspekte zu definieren. In der konkreten Umsetzung zeigt sich, dass Lernumgebungen dynamische Konstrukte sind,

Raum [ist] nicht länger als gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen und damit [ist] von Räumen auszugehen, die es nicht immer schon gibt, sondern die erst durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht werden (Schroer, 2006, S. 275).

Die Lernenden entscheiden situativ, welche Raumkomponenten in die Lernumgebung einbezogen werden, sie werden so zu „Jongleurinnen und Jongleuren“ im Thirdspace.

3.1 Subjektorientierung im Thirdspace

In der Erwachsenenbildungsforschung steht die Subjektorientierung in einer langen Tradition (vgl. Faulstich & Zeuner, 2005). Besondere Aufmerksamkeit errang der Subjektbegriff in der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis zu Beginn der 1980er Jahre. Der Fokus wechselte von der Institutionen- und Vermittlungsseite auf die Aneignungsseite und somit auf die Teilnehmenden. Diese wurden als eigenständige und mündige Individuen mit biografischen Erfahrungen wahrgenommen, die sich basierend auf ihren eigenen Interessen ins Verhältnis zur Welt setzen *können*.

In einem Interview mit Arnold führt Holzkamp zu seiner 1993 vorgelegten Lerntheorie aus:

Nach den gängigen Vorstellungen kommt es zum Lernen dann, wenn Lernprozesse (...) von dritter Seite initiiert werden. Ich bin demgegenüber der Auffassung, dass intentionales Lernen nur dann zu Stande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat (Interview abgedruckt in Faulstich & Ludwig, 2004, S. 29).

Verbindet man das Konzept des Thirdspace mit der subjektorientierten Lerntheorie Holzkamps, wird zukünftig folgende Frage im Zentrum der Ausführungen stehen:

Wie kann der Einzelne dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also aus dem primären alltäglichen Handlungszusammenhang heraus, eine Lernproblematik auszugliedern? (Ludwig, 2006, S. 14).

3.2 Thirdspace – Perspektiven für den Lehr-Lerndiskurs

Im Sinne einer Weiterentwicklung, die das Konzept des Thirdspace einbindet, ist es notwendig, die Subjektorientierung unter Berücksichtigung der Kritik der Vernachlässigung der Inhalte beizubehalten. So führt beispielsweise Forneck aus, dass mit der Subjektorientierung eine Auflösung des klassischen didaktischen Dreiecks von „Inhalt, Lehren und Lernen“ einhergeht (Forneck, 2004, S. 7) und somit zu einem inhaltsleeren Diskurs avanciert. Grundsätzlich wird damit auch die Frage aufgeworfen, ob

mit dieser didaktischen Dekonstruktion ein professioneller Bedeutungsverlust verbunden ist. Die Profession hat nicht mehr die Verfügung über die Bestimmung der Inhalte und ihre Relationierung mit den Methoden des Lernens (ebd., S. 9).

Ebenso wird gegenüber der konstruktivistischen Erwachsenenbildung (vgl. u.a. Arnold & Siebert, 2006) eine „Inhaltslosigkeit“ konstatiert (vgl. u.a. Pongratz, 2009).

Lehner führt den Diskurs mit der Frage nach einer „neuen Inhaltlichkeit“ (vgl. 2013) fort. Eine Didaktik, die den Fokus auf Vermittlung richtet und Voraussetzungen schafft, um Lernenden ein für sie begründetes Lernen zu ermöglichen, könnte etwa die Vermittlungsdidaktik darstellen (vgl. Faulstich & Zeuner, 1999, S. 52). Dies bedeutet, den Lernenden ihre Lernprozesse sichtbar und bewusst zu machen – mit Sicht auf das Verhältnis, die Strukturen, die Gesellschaft und das Individuum. Somit werden sie befähigt, ihre Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf ihre eigenen Lebensbedingungen und -umgebungen sowie die anderer zu reflektieren und einzubinden. Das jeweils eigene Lernen wird somit über die inhaltliche Auseinandersetzung zu einem Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden. Die virtuellen Räume stellen dabei nicht nur Werkzeuge, sondern – im Sinne des Kulturraums Internet – auch Gegenstände einer inhaltlichen Auseinandersetzung dar, die über die fachspezifischen Grenzen hinausge-

hen. Diese explizite inhaltliche Einbindung kann die Stärkung der Selbstlernkompetenz der Lernenden für ein lebenslanges Lernen im Thirdspace ermöglichen.

4. Schlussfolgerungen für die Gestaltung hybrider Lernumgebungen

Subjektiv sinnvolle hybride Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung werden allen drei Raumkomponenten gerecht und bieten den Lernenden sinnstiftende Verknüpfungen an. Das bedeutet im Umkehrschluss für jene, die Lernumgebungen gestalten, dass der materiellen als auch der virtuellen Raumgestaltung gleichermaßen Aufmerksamkeit gewidmet wird. Trotz mobiler Endgeräte und virtueller Raumkomponenten „spielt der materielle Raum, in dem wir uns befinden, eine entscheidende Rolle“ (Edinger, 2014, S. 13). Je nach Kontext werden für das Lernen und Arbeiten unterschiedliche materielle Räume bevorzugt, es wird zwischen verschiedenen Räumen gewechselt; Bachmann u.a. (2014) nennen das Aufsuchen geeigneter materieller Räume „Lernwandern“. Ferner sollte für virtuelle Räume gelten, was für materielle bereits erkannt wird: Es gibt nicht die *eine* Lernumgebung, die für alle (Lern-)Kontexte und Fachkulturen gleichermaßen geeignet ist (vgl. in Bezug auf Bibliotheken: Dipelhofer, 2014, S. 15).

Sowohl im materiellen als auch im virtuellen Raum ist die Rezeption von Schwellen und deren Überwindung bzw. die daraus resultierende Exklusion sozial bestimmt, unter anderem durch Bildungshintergrund, Sozialisation, zur Verfügung stehendes W-LAN, Medienkompetenz und Kostenstruktur von Bildungsangeboten.³ Gerade zur Überwindung der genannten Schwellen ist die Vermittlung einer Medien- und Informationskompetenz im Sinne einer kritisch-reflexiven Medienbildung essenziell; diese kann auch in der Erwachsenenbildung nicht fraglos vorausgesetzt werden, sondern sollte hier als integraler Bestandteil jedweden Bildungsangebots betrachtet

3 Für Schwellen am Beispiel von Bibliotheken siehe Edinger (2013), zum digitalen Gap, bedingt durch fehlenden Zugang zu Hard-/Software und Breitbandinfrastruktur vgl. Rifkin (2000).

werden. Empirische Analysen im Kontext der Hochschullehre lassen auf zum Teil gravierende Defizite in der ICT-Kompetenz schließen (vgl. Edinger, Reimer & van der Vlies, 2013), die aufgrund des Bildungskontextes dieser sozialen Gruppe doch überraschend sind. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Befund bei anderen Zielgruppen in der Erwachsenenbildung ähnlich darstellt.

Ebenso gehört eine vom Device unabhängige Funktionalität der virtuellen Räume zu den Rahmenbedingungen, so dass diese mit verschiedenen Geräten genutzt werden können und Medienbrüche bei Gerätewechseln – wie etwa nicht nahtlos fortsetzbare Anwendungsprozesse durch unterschiedliche Nutzungsoberflächen und Funktionalitäten – bestenfalls gar nicht auftreten (vgl. Edinger & Reimer, 2013). Hybride Instrumente, die analoge und digitale Arbeitsschritte zusammenführen (vgl. Biörnstad, 2013), bieten überdies die Möglichkeit zur Vermeidung von Medienbrüchen.

Der Mensch aber bleibt die *conditio sine qua non* für die (Lern-)Raumkonstitution. Hybride Lernumgebungen und -settings müssen sich an den Bedarfen (und zuweilen auch an den Bedürfnissen) der Lernenden orientieren. Lernende sind sich ihrer Lernprozesse nicht immer bewusst; umso bedeutsamer ist es, Lernumgebungen zu gestalten, die flexibel auf individuelle (Lern-)Anforderungen und Kontexte reagieren. Für eine professionell ausgerichtete, zeitgemäße Erwachsenenbildung sind neben einer entsprechenden ICT-Infrastruktur zwingend erwachsenen- und medienpädagogische Expertise notwendig (vgl. Edinger, Reimer & van der Vlies, 2013, S. 4). Ebenso ist ein grundsätzliches Verständnis hybrider Lernumgebungen im Sinne von Thirdspaces wesentlich, die virtuelle und materielle Räume kombinieren.

Die genannten Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und -bildner sind verbunden mit einem höheren Aufwand und daraus resultierenden Motivationsbedarfen. Die Konzeption und Umsetzung von (virtuellen) Lernumgebungen (zumal als Open Educational Resources) werden bisher kaum honoriert (vgl. Reimer, 2009; Reimer & Edinger, 2014, S. 270ff.), noch im Rahmen der Entwicklung von Karrieren im Bereich Erwachsenenbildung berücksichtigt.

Literatur

- Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bachmann, G., Brandt, S., Kaufmann, H., Röder, H. Schwander, U. & Šherlak, T. (2014). *Moderne Lernumgebungen für den Campus von morgen. Das Projekt ITSI*. In Šherlak, T., Kaufmann, H. & Bachmann, G. (Hrsg.). *Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen* (S. 17–52). Münster: Waxmann.
- BFS Schweiz (o.J.). *Internetnutzung in der Schweiz*. Abgerufen von <http://bit.ly/1zc8h1w> (11.03.2015).
- Biörnstad, B.C. (2013). *Collaborative Sessions: Combining Analogue and Digital Tools*. *UX – User Experience Magazine* (4), S. 20–21.
- Bourdieu, P. (1997). *Ortseffekte*. In: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.). *Das Elend der Welt* (S. 159–168). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2007): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (18. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Damir-Geilsdorf, S., Hartmann, A. & Hendrich, B. (Hrsg.) (2005). *Mental Maps – Raum – Erinnerung. Kulturwissenschaftliche Zugänge zum Verhältnis von Raum und Erinnerung*. Kulturwissenschaft. *Forschung und Wissenschaft*. Münster: LIT.
- Dippelhofer, S. (2014). *Das Bibliothekssystem der Universität Gießen. Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme*. *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung* (9).
- Edinger, E.-C. (2013). *Wissensraum, Labyrinth, Symbolischer Ort. Die Universitätsbibliothek als Repräsentation der Wissenschaft*. (Nicht-veröffentlichte Dissertation). Universität Konstanz.
- Edinger, E.-C. (2014). *Die Bibliothek ist kein Museum. Die Vernetzung und Gestaltung von Wissensräumen als Aufgabe öffentlicher Büchereien im digitalen Zeitalter*. *Neue Zürcher Zeitung*, 09.04.2014, S. 13.
- Edinger, E.-C. & Reimer, R. (2013). *Vernetzte Räume. Vom Bücherregal zur Bibliothek 2.0. Neue Standorte und Perspektiven*. *Neue Zeitschrift für Bibliothekskultur* (1), S. 27–36.
- Edinger, E.-C., Reimer, R. & van der Vlies, S. (2013). *Teach the Teachers. E-Learning in Further Education for Lecturers in Higher Education*. *IEEE Technical Committee on Learning Technology (TCLT) Bulletin* (4), S. 2–5.
- Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.) (2009). *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2005). *Entwicklung, Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“*. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (6), S. 129–144. Abgerufen von <http://bit.ly/1zc8cuU> (11.03.2015).
- Forneck, H. (2004). *Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion*. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 4–14.

- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution einer Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum Kritische Psychologie* (20), S. 5–36.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In: Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.). *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Horizon Report Europe (2014). Schools Edition. Abgerufen von <http://bit.ly/1vx9rVO> (11.03.2015).
- Initiative D21 e.V. (2012). (N)ONLINER-Atlas 2012. Abgerufen von www.initiatived21.de/portfolio/nonliner-atlas (11.03.2015).
- Keres, M. (2002). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hrsg.). *Handbuch E-Learning*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Abgerufen von http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/kombi-hybridenLA_0.pdf (11.03.2015).
- Klär, K. & Perry, T. (2012). *Trendreport E-Reading 2012*. Abgerufen von <http://bit.ly/1BXo1HV> (11.03.2015).
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), S. 46–55.
- Lackner-Pilch, A. & Pusterhofer, M. (2005). Gestaltung. In: Kessel, F., Reutlinger, C., Maurer, S. & Frey, O. (Hrsg.). *Handbuch Sozialraum* (S. 279–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehner, M. (2013). Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (20). Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf (11.03.2015).
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M., Steets, S. & Stoetzer, S. (2007). *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lozza, D. (2014). *Das papierlose Studium*. Abgerufen von www.digitallernen.ch/2014/06/das-papierlose-studium (11.03.2015).
- Luckin, R. (2014). EOR Model and Design Framework. Abgerufen von <http://bit.ly/1LQ6A3Z> (11.03.2015).
- Ludwig, J. (2012). Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. Anforderungen an Bildungsräume. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 26–29.
- Ludwig, J. (2006). Lernen als Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe. *Education permanente* (2) S. 14–16.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). *KIM-Studie 2012*. Abgerufen von www.mpfs.de/index.php?id=548 (11.03.2015).
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumeignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2), S. 313–334.
- Pollock, D. & Van Reken, R. (2009). *Third Culture Kids. Growing up Among Worlds*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.

- Pongratz, L.A. (2009). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reimer, R. (2004). *Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung*. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1), S. 265–271.
- Reimer, R. (2009). *Wissen teilen – Mythos, Rhetorik oder neue Erkenntnisse?* In *Open Source Jahrbuch e.V.* (Hrsg.). *Proceedings der Berlin Open 2009: Wissen, Vernetzung, Innovation*. Berlin: Lehmanns Media. Abgerufen von <http://ig.cs.tu-berlin.de/ma/maul/ap/Proceedings-DerBerlinOpen2009-2011-12-05.zip> (11.03.2015).
- Reimer, R. & Edinger, E.-C. (2014). *Open Schweiz – eine (selbst-)kritische Einschätzung aktueller Initiativen und Projekte zum Themenfeld Open Education Resources (OER)*. In Missomelius, P., Sützl, W., Hug, T., Grell, P. & Kammerl, R. (Hrsg.). *Medien Wissen Bildung. Freie Bildungsmedien und Digitale Archive* (S. 257–276). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Rifkin, J. (2000). *Access. Das Verschwinden des Eigentums*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Darmstadt: Luchterhand.
- Soja, E.W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell.
- Willemse, I., Waller, G. & Süss, D. (2014). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Abgerufen von <http://bit.ly/ZfFO0n> (11.03.2015).
- zanox Mobile Performance Barometer 2013. Abgerufen von <http://bit.ly/1LQ6vgF> (11.03.2015).