

Bachmann, Gudrun

Passt der traditionelle Campus zum Studieren von heute?

Škerlak, Tina [Hrsg.]; Kaufmann, Helen [Hrsg.]; Bachmann, Gudrun [Hrsg.]: Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 93-121. - (Medien in der Wissenschaft; 66)



Quellenangabe/ Reference:

Bachmann, Gudrun: Passt der traditionelle Campus zum Studieren von heute? - In: Škerlak, Tina [Hrsg.]; Kaufmann, Helen [Hrsg.]; Bachmann, Gudrun [Hrsg.]: Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 93-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102408 - DOI: 10.25656/01:10240

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102408>

<https://doi.org/10.25656/01:10240>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Tina Škerlak, Helen Kaufmann,
Gudrun Bachmann (Hrsg.)

Lernumgebungen an der Hochschule

Auf dem Weg zum Campus von morgen

TINA ŠKERLAK, HELEN KAUFMANN & GUDRUN BACHMANN (HRSG.)

**LERNUMGEBUNGEN AN DER HOCHSCHULE
AUF DEM WEG ZUM CAMPUS VON MORGEN**



Waxmann 2014
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 66

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-3056-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: Maxime Zenderoudi, Vitra AG

Satz: YAAY, Basel

Druck: Systemdruck Köln

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALT

TINA ŠKERLAK, HELEN KAUFMANN & GUDRUN BACHMANN

Editorial

9

DER CAMPUS VON MORGEN

GUDRUN BACHMANN, SABINA BRANDT, HELEN KAUFMANN,

HEIDI RÖDER, URSULA SCHWANDER & TINA ŠKERLAK

Moderne Lernumgebungen für den Campus von morgen

Das Projekt ITSI

17

BEATRICE, 24 JAHRE

«Ich erlebe Forschung live»

SABINA BRANDT

Räume für Vielfalt

Diversity auf dem Campus von morgen

59

URSULA SCHWANDER

Räume für lebenslanges Lernen

69

TINA ŠKERLAK

Räume für Bildung

Nachhaltigkeit auf dem Campus von morgen

79

LEHR- UND LERNRÄUME

GUDRUN BACHMANN

Passt der traditionelle Campus zum Studieren von heute?

93

ANDREAS, 23 JAHRE

«Was kann ein einzelner Student denn schon bewirken?»

BERNHARD HERRLICH

Lernumgebung Hochschulbibliothek

Beitrag, Selbstverständnis sowie Ausdruck im Design

129

TOBIAS JENERT Verändern Medien die Lernkultur? Mögliche Rollen von Technologie zwischen virtuellen und physischen Lernräumen	159
RUTH, 21 JAHRE «Mir ist es nie egal, wenn ich etwas nicht verstehe»	
INTERVIEW MIT MARIA CLUSA UND JÜRGEN DÜRRBAUM Räume, Möbel und Menschen	183
ZWISCHENRÄUME	
SABINA BRANDT Kultur (er)leben Zur Funktion universitärer «Zwischenräume»	193
BARBARA, 34 JAHRE «Mit dem Thema Nachhaltigkeit habe ich schon immer alle wahnsinnig gemacht»	
JOANNA BALL Facilitating interdisciplinary exchange The Sussex Research Hive	223
HARTMUT SCHULZE, ROGER BURKHARD, DANIEL KNÖPFLI, MAGDALENA MATEESCU & THOMAS RYSER Das virtuelle Café Ein Ansatz zur Förderung computervermittelter informeller Kommunikation	237
PRÜFUNGSRÄUME	
KLAUS WANNEMACHER Anforderungen an E-Assessments an der Universität Basel	263
NORA, 25 JAHRE «In meiner Familie ist ein Studium etwas Besonderes»	

ALEXANDER SCHULZ UND NICOLAS APOSTOLOPOULOS E-Examinations at a Glance Die Computerisierung des Prüfungswesens an der Freien Universität Berlin	283
THOMAS PIENDL, TOBIAS HALBHERR & DANIEL SCHNEIDER Online-Prüfungen an der ETH Zürich Vom Projekt zum Service	299
SPIELRÄUME	
THOMAS LEHMANN Wenn Spiele neue Räume erobern	315
BJÖRN, 38 JAHRE «Gelegentlich werde ich von meinen Kommilitonen gesiezt»	
CORNELIUS MÜLLER Das kannst du besser – versuch’s gleich noch einmal! Applied Games und ihre Entwicklung	329
INTERVIEW MIT STEFFEN P. WALZ Spielend lernen, lernend spielen	347
AUTORINNEN UND AUTOREN	361

PASST DER TRADITIONELLE CAMPUS ZUM STUDIERN VON HEUTE?

ZUSAMMENFASSUNG

Wie lernen Studierende heute und was brauchen sie dafür? Unter dieser Fragestellung wurde im Projekt «ITSI – Moderne Lernumgebung für den Campus von morgen» in verschiedenen Studien mit unterschiedlichem Fokus die Sicht der Studierenden eingefangen. Dabei haben sich Themenfelder herauskristallisiert, die auf Handlungsbedarf bei der Campusgestaltung hinweisen. Hochschulen stehen dabei vor der Herausforderung, sich innerhalb von Spannungsfeldern unterschiedlicher Bedürfnisse bewusst bewegen zu müssen. Zentral haben sich aus den Beobachtungen zwei Schlussthesen ergeben: (1) *Auf Lernwanderer ist der Campus nicht eingerichtet*, (2) *Der Campus dient nur dem «halben» Lernen*. Im vorliegenden Beitrag wird die Herleitung dieser Thesen aufgezeigt und anschließend in den mit der Bologna-Reform assoziierten Paradigmenwechsel «von der Lehre zum Lernen» eingebunden.

1 EINLEITUNG UND VORGEHEN

Bei der Unterrichtsplanung spielen Rahmenbedingungen wie Raum, Zeit und Institution eine wichtige Rolle (vgl. z. B. Berliner oder Hamburger Modell in Peterssen, 2001). Auch bei der Einführung von Bildungsinnovationen sind Räumlichkeiten und Infrastruktur als eine Gestaltungsbedingung mitzuberücksichtigen (vgl. Euler & Seuffert, 2005). Es erstaunt deshalb, dass gerade bei der Umsetzung der Bologna-Reform, die durchaus auch den Anspruch einer didaktischen Innovation hat, die Gestaltung des Campus als ein Teil der Lernumgebung bislang nur eine marginale Rolle spielt. Dieser Beitrag richtet das Augenmerk auf universitäre Lern- und Lehrräume und deren Gestaltung, sowie deren Potenzial universitäres Lehren und Lernen wie auch die Institution als Ganzes zu unterstützen. Dabei wird auf zwei Perspektiven fokussiert: Die Sicht der Studierenden einerseits und die Sicht der Institution andererseits. Denn erst aus der zweiten Perspektive, der Sicht der Institution, ergibt sich die Breite des Handlungsspielraums, die raumgestalterischen Entscheidungen einen Rahmen gibt.

1.1 Der Campus als ein Teil der Lernumgebung

Zentral in diesem Beitrag sind die räumlichen Komponenten der Lernumgebung: der *physische und virtuelle Raum* und die *Organisation* des Lernens. Dabei wird der Begriff «Raum» nach Harrop und Turpin (2013) in Anlehnung an die Ausführung von Bernhard Herrlich in diesem Buch verwendet. Darunter verstanden wird sowohl der Raum als physisches Objekt, d. h. die Architektur, die Ausstattung und das Mobiliar oder die Technik und Beleuchtung, als auch der Raum als abstraktes Subjekt, das durch Menschen und ihre Interaktion mit dem Raum gestaltet wird, d. h. die funktionale Nutzung durch die Universitätsangehörigen. Am Rande betrachtet werden aber auch andere Faktoren, die eine Lernumgebung mit konstituieren, wie beispielsweise die zeitliche Organisation des Lernens, die curricularen Aspekte, benutzte Medien, Unterstützung und Lernbegleitung oder Lern- und Fachkulturen.

1.2 Zugrundeliegende Studien

Das in diesem Beitrag gezeichnete Bild des heutigen Studiums entstand auf Basis einer gesamtuniversitären Ist-Analyse und Bedarfserhebung zum Thema IT-Services in Studium und Lehre (vgl. Schwander, Miluška & Bachmann, 2011) sowie der Ergebnisse mehrerer Workshops und Begleitstu-

RAUM ALS PHYSISCHES/VIRTUELLES OBJEKT	RAUM ALS ABSTRAKTES SUBJEKT
Raumtyp Individuelle oder Gruppenarbeitsplätze, Seminar- oder Vorlesungsraum, Flur, Foyer, Cafeteria, Innenhof, Lern-, Distributions- oder Kommunikationsplattform etc.	Nutzungskultur Umgang mit Räumen, Verbote und Gebote, Informationen zur Nutzung, Zugänglichkeit, Verantwortlichkeiten, Raum- bzw. Infrastrukturbetreuung etc.
Ausstattung und Infrastruktur Technische Ausstattung, Möblierung, Funktionalitäten etc.	Nutzungsform <ul style="list-style-type: none"> • Lernen: individuell/in Gruppen • Lehre: mit Bezug zu einer formalen Lehrveranstaltungen • Austausch: zwischen Studierenden oder mit Dozierenden, Tutoren, Studienberatung, Sekretariate etc. • Organisation: Stundenpläne, Kreditpunktekonto, Kurse belegen, Plattformen/Ressourcen etc. • Erholung/Freizeit: Rückzug, Entspannung, Freizeitaktivitäten • Nebentätigkeiten: Job, Familie etc.
Qualität und Atmosphäre Aussehen, Lichtverhältnisse, Akustik, Funktionalität, Ästhetik, Usability, Ergonomie, Bequemlichkeit etc.	
Verfügbarkeit Lage von Orten, Einbettung in den Campus, Nähe zu anderen Räumen, Auslastung von Räumen etc.	

Tab. 1 Dimensionen und Kategorien, entlang derer die verschiedenen ITSI-Studien ausgewertet wurden

dien im Rahmen des ITSI-Projektes an der Universität Basel.¹ Den verschiedenen Studien gemeinsam ist das induktive Vorgehen mittels empirisch-qualitativer Exploration mit dem Ziel, die Anforderungen von Studierenden an eine moderne Lernumgebung beschreiben zu können. Insbesondere wurden in Vorbereitung für den Workshop «Lernräume» repräsentativ ausgewählte Studierende befragt und in zwei Studierendenworkshops zur Mitentwicklung von Zukunftsszenarien eingeladen.

Entsprechend des Raumbegriffs nach Harrop und Turpin (2013) wurden die Rohmaterialien und Ergebnisse aus den verschiedenen Studien entlang der Dimensionen «Raum als physisches Objekt» und «Raum als abstraktes Subjekt» strukturiert (Tab. 1). Mithilfe der in Tabelle 1 erläuterten Kategorien (Raumtyp, Ausstattung und Infrastruktur, Qualität und Atmosphäre,

1 Die zugrundeliegenden Studien sind in den Kapiteln 3.1, 3.2 sowie 4.1–4.5 im [Beitrag zum Projekt ITSI](#) in diesem Buch beschrieben. Die sechs [Studierendenporträts](#) in diesem Buch basieren einerseits auf den Kategorien in Tabelle 1 und lieferten andererseits, nach ausfüllen durch die Studierenden, neue Informationen zu deren Lerngewohnheiten und Lernorten.

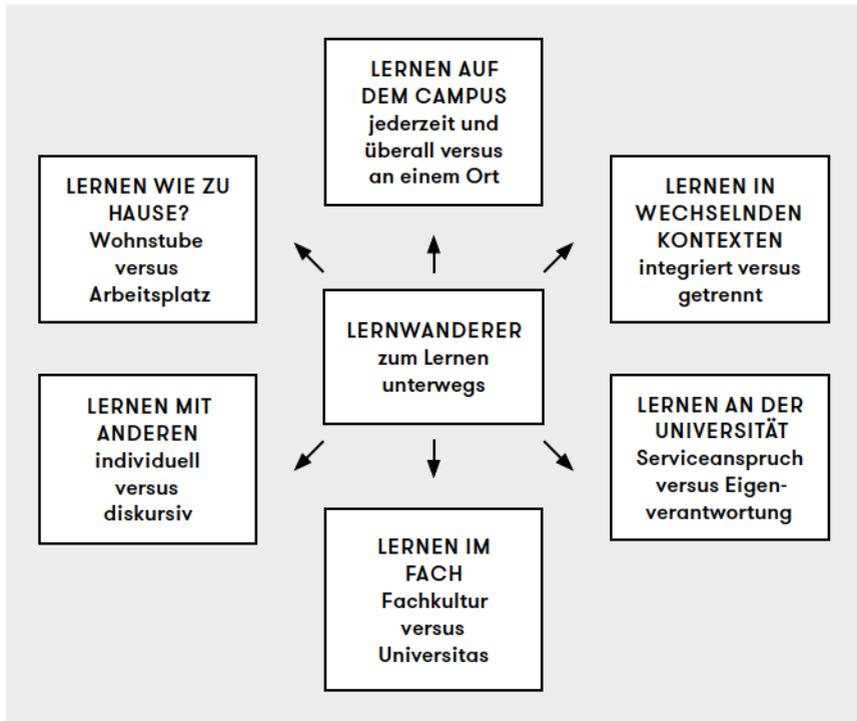
Verfügbarkeit sowie Nutzungskultur und Nutzungsform) wurden die vielen, zunächst als individuelle Vorlieben erscheinenden Einzelaussagen zu kollektiv relevanten Themenbereichen mit Handlungsbedarf gebündelt. Das folgende Kapitel zeichnet entlang dieser Themenfelder ein Bild des Campus aus Studierendenperspektive und stellt aus organisationaler Sicht die damit verbundenen Spannungsfelder dar.

2 «LERNWANDERER» – ZUM LERNEN UNTERWEGS

Ich bin ein Lernwanderer. So bezeichnete ein Student sein Studierverhalten am Studierendenworkshop «Unterwegs zum Campus von morgen». Treffender hätte er den Kern aktueller Entwicklungen nicht benennen können. So spricht Sage (2009) nach vergleichbaren Beobachtungen von «nomadischen Studenten». Im Projekt ITSI wurde die Bezeichnung «Lernwanderer» zur Metapher über die Studierenden von heute: Sie sind zum Lernen unterwegs auf dem Campus und auch ausserhalb, falls die Ressourcen woanders besser sind oder andere Lebensbereiche andere Orte nahelegen (z. B. Nebenerwerb, Kinderbetreuung, Sport etc.). Als Lernwanderer suchen sie sich die für die jeweilige Tätigkeit optimale Umgebung. Lernwanderer sind sie einerseits dank mobiler Geräte, digitaler Literatur und Online-Lernmaterialien, andererseits verbringen sie aber auch wegen ihres dichten Stundenplans den Studienalltag vermehrt auf dem Campus und wechseln die physischen und virtuellen Orte zwischen Lehrveranstaltungen, Lernzeiten und «Leerzeiten» häufig.²

Abbildung 1 zeigt, aus welchen Perspektiven dieses Lernwandern der Studierenden im Folgenden betrachtet wird: *Lernen auf dem Campus, Lernen in wechselnden Kontexten, Lernen an der Universität, Lernen im Fach, Lernen mit anderen* und *Lernen wie zu Hause?* Diese Themenfelder ergaben sich bei der Datenanalyse. Jedes Themenfeld wird zuerst aus der Sicht der Studierenden anhand von Beispielen erläutert. Darauf folgt jeweils ein Perspektivenwechsel auf die Ebene der Organisation. In den je zweiten Teilen der folgenden Unterkapitel werden die Spannungsfelder des Handlungsspielraums aus institutioneller Sicht aufgefächert. Jedes Themenfeld wird mit einem Zitat der verschiedenen Teilnehmenden aus den ITSI-Studien eingeleitet.

2 Ähnliche Entwicklungen sind auch auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten (vgl. Projekt «Office in Motion», Amstutz et al. 2013). Durch flexible Arbeitszeitmodelle (z. B. Jahresgleitzeit) oder die Möglichkeit des Arbeitens von zuhause aus («Home Office») verkleinert sich die Grenze zwischen Arbeit und Freizeit zunehmend. Unternehmen nutzen die Mobilität ihrer Angestellten auch zur Effizienzsteigerung von Arbeitsplätzen, indem sie weniger fixe Plätze anbieten, die dann geteilt werden (sog. «Shared Desks»).



1 Studieren heute: Relevante Themenfelder mit Handlungsbedarf

2.1 Lernen auf dem Campus: Orte und Infrastruktur

Obwohl ich oft an ganz verschiedenen Orten an der Uni lerne, wünsche ich mir manchmal einen persönlichen Schreibtisch am Institut, an dem ich mein Material einfach mal liegenlassen kann (Studierende/r, Qualitative Vorstudie Lern- und Zwischenräume).

Lernwanderer haben alles, was sie für ihren Alltag brauchen, stets mit dabei; nicht nur Lernmaterialien und Lerninfrastruktur, sondern auch das restliche Tagesgepäck wie Jacken und Verpflegung, Sportsachen oder Instrumente, Fahrradhelme oder Regenschirme (Abb. 2-4). Irgendwo muss das Gepäck untergebracht werden, und unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass in der Regel nur begrenzt Stauraum (z. B. Schliessfächer, Garderoben) vorhanden ist und dass z. B. auch Arbeitstische recht schmal sind, wenn neben dem Laptop auch noch Bücher, ein Skript oder Ordner Platz haben sollen (Abb. 5-7).



2-4 «Lernwanderer» auf dem Campus: an der Fakultät für Architektur, TU Delft (oben & Mitte) und an der Pädagogischen Hochschule Zürich (unten)



5-7 Arbeitstische bieten oft nicht genügend Platz für das «mobile Büro». Beispiele von der PH Zürich (oben & Mitte) und der Fakultät für Architektur, TU Delft (unten)

Mit dem hier gezeichneten Bild des Lernens auf dem Campus als Lernwanderer werden die meist genannten Bedürfnisse deutlich: Platz für Kommunikation und Konzentration, Platz für das mobile Büro, Informationen darüber, wo generell gelernt werden kann und wo aktuell Platz dafür ist, sowie mehr Steckdosen, mehr Stauraum und WLAN auf dem ganzen Campus. Obwohl die Studierenden ihren Studienalltag als tägliche Lernwanderung beschreiben, wünschen sich viele trotzdem einen festen Arbeitsplatz auf dem Campus, an dem sie sich einrichten und ihre persönliche «Lerninfrastruktur» liegen lassen können.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, die räumliche Organisation des Lernens auf dem Campus auch vor dem Hintergrund der zeitlichen Strukturierung zu betrachten. Letztere wurde im Projekt «Zeitlast» von Rolf Schulmeister und Christiane Metzger (2011) näher analysiert. Das Projekt hat die Studierbarkeit von Bachelorstudiengängen untersucht. Ein zentrales Ergebnis ist, dass (A) die Lernzeit der Studierenden unter den von Bologna geforderten Werten liegt und (B) sich die Studierenden dennoch überlastet fühlen: Subjektive Wahrnehmung von Lernzeit und tatsächlich investierter Lernaufwand fallen auseinander. Schulmeister und Metzger machen dafür auch die Studienstrukturen und die Lehrorganisation verantwortlich, unter anderem die zu grosse Themenvielfalt pro Zeiteinheit und der zu kleinschrittige Wochenrhythmus der Lehrveranstaltungen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die «räumliche» Organisation des Studienalltags dann führt dies insbesondere bei Hochschulen, deren Campus über die ganze Stadt verteilt ist, zu enormen «Reisewegen» der Studierenden, was die typischen Studientage der sechs Studierendenprofile, die in diesem Buch vorgestellt sind, sehr schön illustrieren. Die Zeit der Lernorganisation nimmt zu Lasten der echten Lernzeit einen sehr grossen Raum ein und das führt bei vollen Stundenplänen dann zu einer echten und nicht nur gefühlten Überlastung.

Spannungsfeld «jederzeit und überall» versus «an einem Ort»

Die Wünsche bezüglich Lernen auf dem Campus befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen «Lernen jederzeit und überall» einerseits und «Lernen an einem Ort», einer Art «home-base» andererseits. Ein fester Arbeitsplatz für Studierende würde in der Umsetzung für die Hochschulen sicherlich eine sehr grosse Herausforderung darstellen. Zudem lässt sich berechnen nachfragen inwieweit, in welchem Umfang und ab welcher Studienstufe die Hochschulen solchen Bedürfnissen überhaupt gerecht werden können oder sollten. Das Bedürfnis sowohl jederzeit und überall zu lernen als auch einen festen Ort dafür zu haben verdeutlicht jedoch, dass viele Studierende ihren

Lebensmittelpunkt zunehmend auf den Campus verlegen. Es geht nicht darum, die beiden Wünsche gegeneinander auszuspielen oder die Studierenden durch ein einseitiges Angebot zu einem bestimmten Lernverhalten zu drängen, sondern ein ausgeglichenes, situationsangepasstes Angebot zu schaffen oder zu erhalten.

2.2 Lernen in wechselnden Kontexten: Grenzen und Übergänge

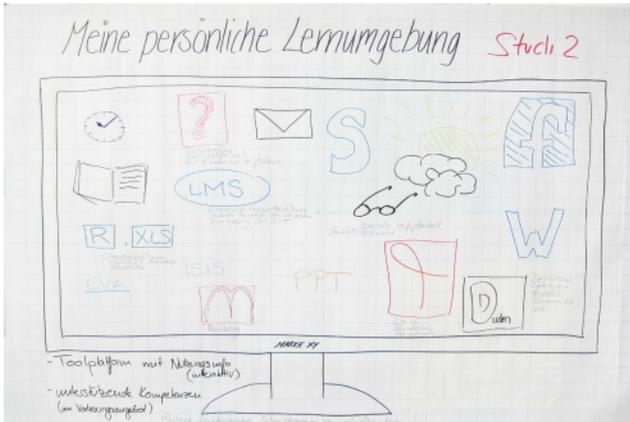
Es braucht IT-freie Zonen und Räume mit guter IT-Infrastruktur: aber bitte klar getrennt! (Studierende/r, Studierendenworkshop Unterwegs zum Campus von morgen)

Privates und Studium mischen sich, formale Lehrsituationen gehen in informellen Austausch über, konzentrierte Lernphasen wechseln sich mit Erholungsphasen ab. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Grenzen und Übergängen zwischen den verschiedenen Kontexten, in denen sich Studierende bewegen: Wo sind sie gewünscht oder sogar erforderlich, wo überflüssig oder hinderlich? Die folgenden Beispiele sollen dies illustrieren.

Im Studierendenworkshop «Meine virtuelle Lernumgebung» hatten die Studierenden die Aufgabe, Programme und Elemente, die sie sich beim Starten ihres Computers auf dem Desktop wünschen, zu visualisieren. Abbildung 8 zeigt das Ergebnis einer Gruppe: Rechts oben haben die Studierenden die Werkzeuge gebündelt, die sie für private Zwecke oder für den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen verwenden. Links sind die Plattformen und Tools gruppiert, die sie sich im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen wünschen. Interessant sind die Werkzeuge, die sie jeweils für die Kommunikation nutzen möchten: Facebook für Privates und den Austausch untereinander, ein Learning Management System (LMS) für die Kommunikation mit den Dozierenden der Lehrveranstaltungen. Die Studierendengruppe, die diese virtuelle Lernumgebung visualisierte, trennt klar zwischen den Kommunikationswerkzeugen für formale Lehrveranstaltungen und denen für das individuelle Lernen.

Analog zu diesem Beispiel aus der virtuellen Kommunikation nutzt der Student «[Andreas](#)»³ beispielweise bewusst unterschiedliche Orte für die verschiedenen Lernaktivitäten wie Artikel lesen, Prüfungen vorbereiten oder die Gruppenarbeit. Andere Studierende scheinen dagegen für verschiedene Tätigkeiten ein und denselben Ort zu benutzen. Ein solcher Ort ist zum Bei-

3 Vgl. Studierendenporträt in diesem Buch.



8 Studierende wünschen sich getrennte Kommunikationswerkzeuge für den Austausch untereinander (Facebook, rechts oben) und mit ihren Dozierenden (LMS, links Mitte)

spiel die Cafeteria in der Universitätsbibliothek, in der vom konzentrierten Arbeiten, über Gruppenarbeiten, informellen Austausch bis hin zur reinen Verpflegung alles stattfinden kann.

Ähnlich wie Daniela Eichholz und Alexa Maria Kunz (2012) in einer Studie zu studentischen Raumnutzungsmustern beschreiben, kann man unterschiedliche Typen von Studierenden beobachten. Die «Separierer», die klar zwischen verschiedenen Aktivitäten unterscheiden und sich dafür getrennte Orte und Infrastrukturen wünschen, und andererseits die «Integrierer», die verschiedenes Tun – auch Freizeit und Erholung – besser miteinander verbinden können und dies auch wünschen. Eichholz und Kunz (vgl. ebd., 2012, S. 68) unterscheiden insgesamt zwischen fünf verschiedenen Typen von Campus-Nutzern:

- Homies: Der Campus ist *Informationsort*, gelernt wird zu Hause.
- Separierer: Die Universität ist *Arbeitsort*, der Rest (Verpflegung, Freizeit, Erholung) findet zu Hause statt.
- Integrierer: Campus und Zuhause sind *Arbeitsort* und *Lebensraum*; Studium, Verpflegung und Erholung findet dort statt, wo man gerade ist.
- Colleague: Der Campus ist der *Lebensraum*, alles findet dort statt.
- Flanierer: Der Campus ist *Freizeitort*, gelernt wird zu Hause.

Nicht immer werden klare Grenzen wie im Fall der virtuellen Kommunikationsräume für den informellen Austausch untereinander und die formale Studierenden-Dozierenden-Kommunikation gezogen, und die Bedürfnisse von Studierenden stehen häufig in einem Zielkonflikt.



9 Lernraum mit Mischnutzung: Einzelarbeitsplätze (vorne), Computerarbeitsplätze (links), Gruppenarbeitsplätze (rechts) und Plätze für informellen Austausch (hinten)

Spannungsfeld «integriert» versus «getrennt»

Aus der Perspektive der Universität stellt sich die Frage, inwieweit die integrierte Mischnutzung (sei es virtuell oder physisch) gewünscht wird und wo der Trennung den Vorzug gegeben wird. In diesem Spannungsfeld «integriert» versus «getrennt» geht es darum, die Grenzen und Übergänge zwischen Lehr- und Lernräumen, Lern- und Zwischenräumen, Studierenden und Dozierenden, Konzentration und Kommunikation, Universitärem und Privatem, Lernen und Erholung, Fachdisziplin und Interdisziplinarität usw. bewusst zu gestalten. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren:

Zum Einen können manchmal Übergänge erst durch klar definierte Grenzen entstehen: Das Beispiel des Research Hive der Universität Sussex⁴ kann man so interpretieren, dass der Austausch zwischen den Disziplinen (Übergänge) unter den Doktorierenden gerade durch die Begrenzung des Raums auf eine akademische Gruppierung gefördert wird.

Andererseits erlauben gerade Mischnutzungen viel Flexibilität, zumindest vordergründig. Abbildung 9 zeigt einen physischen Lernraum, in dem Arbeitsplätze für das konzentrierte Lernen, die Arbeit am Computer, das gemeinsame Arbeiten in Gruppen und Möglichkeiten für den informellen Austausch in einem Raum kombiniert sind. Das bietet den Vorteil, dass der Raum flexibel für unterschiedliche Tätigkeiten genutzt werden kann, hat aber den Nachteil, dass sich verschiedene Aktivitäten auch gegenseitig stören können. Wer zuerst da ist, wird die Nutzungsform prägen: Eine Lerngruppe wird andere Lerngruppen anziehen. Konzentriertes Selbststudium einzelner

4 Vgl. Beitrag von Joanna Ball in diesem Buch.

Personen wird weitere konzentrierte Lernende anziehen. Die Frage, wie flexibel oder spezifisch eine Umgebung, ein Raum oder ein Werkzeug sein muss oder darf, lässt sich nicht abschliessend beantworten, sondern muss stets neu gestellt werden, auch unter Einbezug der künftigen Nutzerinnen und Nutzer. Die Lösungen müssen auch nicht immer baulicher oder technischer Natur sein. Häufig reichen bereits gemeinsam ausgearbeitete und explizit gemachte Nutzungsregeln aus.⁵

2.3 Lernen an der Universität: Nutzungskulturen

Der Hauswart müsste die «nicht keimfreie» Atmosphäre akzeptieren - und die Nutzenden müssten mehr Verantwortung dafür übernehmen, den Raum wieder «bearbeitbar» zu hinterlassen (Hochschulprofessionelle/r, Workshop Lehrräume).

Studierende verbringen häufig den ganzen Tag auf dem Campus. Sie kommen nicht nur zum Besuch einer Veranstaltung auf den Campus und gehen dann wieder nach Hause. Doch häufig werden sie so behandelt, als ob sie genau dies täten: nicht als Angehörige der Institution, sondern als Besucher. Und selbst zu letzteren zählen sie nicht in allen Fällen, was das folgende Beispiel zeigt (Abb. 10–11). Die bequeme Sitzgelegenheit lädt zum informellen Austausch ein, ist jedoch nur für Gäste vorgesehen. Studierende sind nicht erwünscht. Dieses Beispiel bringt zum Ausdruck, was manche Studierende in den verschiedenen Studien des ITSI-Projektes auch äusserten: Sie fühlen sich weder willkommen noch dazugehörig. Oft werden sie mittels Verbotschildern zum richtigen Verhalten aufgefordert, während positiv formulierte Nutzungsgebote rar sind.

Manchmal ist aber auch nicht klar, was Studierende dürfen und was nicht. Dies wird am folgenden Beispiel deutlich: Im Rahmen der Exploration und Analyse physischer Räumlichkeiten im Workshop «Lehrräume» ist das Foto in Abbildung 12 entstanden. Zu sehen sind mehrere Tische an einer Wand und ein Stuhlstapel. Keiner und keinem der Workshopteilnehmenden war bei diesem Arrangement klar, dass Studierende sich die Stühle nehmen dürfen, um an den Tischen zu lernen und das Mobiliar genau zu diesem Zweck bereitgestellt wird. Das Arrangement vermittelte eher, dass die Möbel

5 Zum Thema «Grenzen-Management» siehe auch den Beitrag von Sabina Brandt im ersten Teil dieses Buchs, [Kap. 4](#), sowie, aus der Perspektive der «universitären Zwischenräume», ihren Beitrag im dritten Teil dieses Buchs, [Kap. 6.3](#).

zum Abtransport bereitstehen. Nach dem Workshop hat der Leiter des Facility Managements des Gebäudes, der am Workshop teilgenommen hatte, die Möbel umgestellt (Abb. 13). Dieses Bild spricht für sich: Hier sind Lerngruppen willkommen. Das zeigt, wie wenig es braucht, um aus Räumen «Lernorte» zu machen.⁶ Ursprünglich war das Mobiliar für die tägliche Reinigung des Foyers optimiert.

Mancherorts haben die Studierenden die Möglichkeit, einen fachbereichseigenen Lernraum selbst zu gestalten und tragen dort auch die Verantwortung für dessen Nutzung. Ein Beispiel ist der Fachschaftsraum der Informatik, den die Studierenden selbst eingerichtet haben. Infrastruktur wie Mobiliar, Computer oder andere Geräte wurden ihnen bereitgestellt bzw. finanziert. Ebenso gewährleistet ist der Betrieb, z. B. Reinigung und Heizung. Selbst organisiert haben sich die Studierenden den «Töggelikasten» (Tischfussball) und eine kleine Bibliothek (Abb. 14). Aus dem Raum heraus sind auch fachbezogene Initiativen wie ein 3-D-Drucker (Abb. 15) entstanden. Den Bauatz dafür haben sich die Studierenden auf eigene Initiative, extracurricular und über eigene finanzielle Mittel beschafft. Eine besondere Herausforderung lag in der Programmierung der Ansteuerung des Geräts, was sie ebenfalls ohne externe Anleitung gelöst haben. Mitverantwortung wird den Studierenden auch an anderen Orten übertragen, an denen sie mit einem Schlüssel oder Badge das Gebäude ausserhalb der Öffnungszeiten betreten können. Das ist in vielen kleinen Fachbereichen der Fall und wird von den Studierenden als Idealsituation dargestellt. Hier signalisieren die Fachbereiche klar, dass die Studierenden zum Fach dazugehören und ein Teil der Community sind.

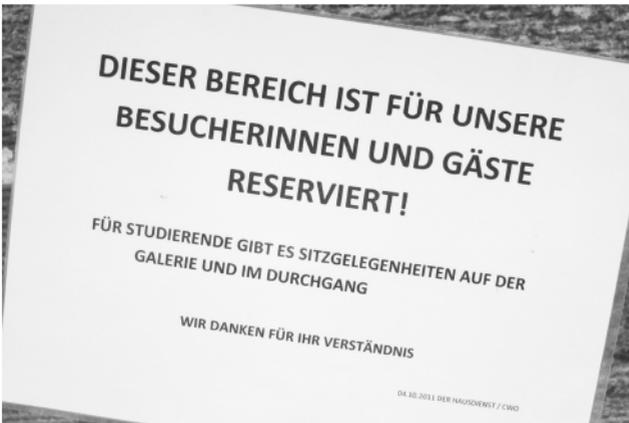
Unter dem Stichwort Nutzungskulturen lässt sich zusammenfassen, dass die Studierenden oft nicht wissen, welche Rolle ihnen zugeschrieben wird – sind sie Gäste oder Angehörige oder keines von beidem? Je nach Standort, Fach und Gebäudebetreuung variieren die gelebten Kulturen zwischen Fremd- und Eigenverwaltung. Unklar bleibt häufig auch, was Studierende dürfen und was nicht. Zudem erschliessen sich die intendierten Nutzungsmöglichkeiten von Räumlichkeiten und Infrastrukturen oft nicht intuitiv. Räume und deren Gestaltung «kommunizieren» oft nicht, was erlaubt oder sogar erwünscht ist und was nicht.⁷ So stellen die oben erwähnten Arbeitsplätze mit den verteilten Stühlen eine Einladung zum Lernen dar, während die gestapelten Stühle suggerieren, dass die Gebäudereinigung wichtiger ist

6 Zur «Sprache des Raumes» siehe auch die Diskussion um den Begriff «Affordanz» im Interview mit Maria Clusa und Jürgen Dürrbaum von der Vitra AG in diesem Buch.

7 Vgl. «Selbsterklärungsfähigkeit» im Affordanzkonzept; Richter, 2008.



10 Sitzgruppe
im Foyer eines
Gebäudes an der
Universität Basel



11 Aufschrift auf
dem Glastisch aus
Abb. 10: Studieren-
de sollen sich hier
nicht setzen



12 Lernplätze im
Zwischenraum:
aufgrund der
Positionierung
der Tische und
Stühle (auf einem
separaten Stapel)
nicht intuitiv als
solche zu erkennen



13 Nach Umstellung der Möbel in Abb. 12 «spricht» der Raum: hier darf gelernt werden



14 Von den Studierenden selbst gestalteter und verwalteter Lernraum im Departement Mathematik und Informatik



15 Selbst initiiertes, studentisches Projekt im eigenen Lernraum (3-D-Drucker)

als studentisches Lernen. In diesem Beispiel hatte die Entscheidung des Facility Managements für das Praktische einen unbeabsichtigten, hemmenden Effekt auf die Nutzung des Raums als Lernraum. Das zeigt, welchen Einfluss das Facility Management auf Lehr-/Lernkulturen haben kann.

Spannungsfeld «Serviceanspruch» versus «Eigenverantwortung»

Aus institutioneller Sicht ergibt sich daraus ein Spannungsfeld zwischen «Serviceanspruch» von Studierenden als Kunden und deren «Eigenverantwortung» als Angehörige der Institution; ein Balanceakt, der im Zusammenhang mit der Bologna-Reform auch in anderen Kontexten beobachtet wird (vgl. Gómez Tutor, Hobelsberger & Menzer, 2011).

Die verschiedenen Nutzungskulturen in den Gebäuden haben einen Einfluss auf die Lernkulturen im jeweiligen Fach. Von Studierenden selbst gesteuerte Projekte und Initiativen werden durch eine eigenverantwortliche Nutzungskultur unterstützt. Dafür sollten sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Andererseits ist es kaum möglich und auch nicht sinnvoll, vor allem in grossen Fächern, ausschliesslich auf Eigenverantwortung zu setzen. Gerade im Wettbewerb mit anderen kann sich eine Hochschule durchaus auch so positionieren, dass sie besonders gut auf den Serviceanspruch von Studierenden eingehen will.

Auch bei diesem Spannungsfeld geht es nicht darum, sich als Hochschule für die reine Kundenorientierung oder die ausschliessliche Eigenverantwortung zu entscheiden, sondern ein für das eigene Profil angemessenes «Sowohl-als-auch» zu ermöglichen: d. h. die Studierenden sowohl als Kunden zu respektieren, als auch als Angehörige einzubinden. Dabei gilt es im Auge zu behalten, dass sich die Studierenden häufig selbst in eine nicht förderliche Kundenposition bringen, indem sie die Dozierenden zu Dienstleistern machen. Die Studierenden vergessen dabei, dass es in einer akademischen Ausbildung nicht nur darum geht, dass Dozierende Wissen vermitteln, sondern auch darum, dass sie dieses selbst mit erarbeiten und damit auch mit gestalten.

2.4 Lernen im Fach: (Fach-)Sozialisation

Die Umgebung prägt ungemein das Referenzsystem und die Weltsicht, die jeder Studierende aus seinem Studium individuell entwickelt. Braucht es also andere Räume für einen Chemiker als für einen Historiker? (Hochschulprofessionelle/r, Workshop Lehrräume)

In verschiedenen Kontexten betonten die Studierenden, dass es für sie wichtig sei, dort lernen zu können, wo auch ihre eigene Disziplin angesiedelt ist. Studierenden ist die Identifikation mit dem Fach (genauso wie die Identifikation mit der Institution Universität) ein wichtiges Anliegen. (Lern-)Räume im Fachbereich und der Zugang zu solchen können das Zugehörigkeitsgefühl dabei massgeblich beeinflussen. Drei Beispiele:

Eine Studentin lernte erst am Ende ihres Bachelorstudiums den Standort des eigenen Studienfachs richtig kennen, da die meisten Vorlesungen im Hauptgebäude der Universität, das von mehreren Disziplinen genutzt wird, stattfanden. Erst dann lernte sie spezifische Fachressourcen, wie beispielsweise die Fachbibliothek, zu nutzen und hatte das Gefühl, der Disziplin anzugehören. Davor waren sie und ihre KommilitonInnen einfach «Studierende». Eine andere Studentin beklagte, dass in ihrem Fach die Fachbibliothek geschlossen würde, da die Literatur zunehmend online verfügbar sei. Damit würden die einzigen Lernplätze beim Fach wegfallen. Ein Professor äusserte, er vermisse Orte, an denen sich seine Studierenden im Anschluss an die Lehrveranstaltung über die vermittelten Inhalte austauschen und den Fachdiskurs üben könnten. Die Gebäude böten dafür momentan keinen Raum und Studierenden bleibe nichts anderes, als andere Orte aufzusuchen oder wieder nach Hause zu gehen. Meist sei der Impuls, sich noch über die Lehrveranstaltung auszutauschen, dann längst vorbei.

Umgekehrt wünschten die Studierenden explizit auch Orte für den interdisziplinären Austausch. Im Rahmen eines Workshops wünschte sich ein Teilnehmer einen Raum der Interdisziplinarität als Ort für eine offene Kommunikation, ohne Hürden auch zwischen Studierenden und ProfessorInnen – einen Ort, an dem er jeden ansprechen könne. Die Cafeteria der Universitätsbibliothek und des Hauptgebäudes sowie die Mensa sind derzeit die einzigen Orte, die dafür Gelegenheit bieten. Doch ohne Verzehr von Speisen und Getränken gibt es dort nur wenige Möglichkeiten für den Austausch.

Spannungsfeld «Fachkulturen» versus «Universität»

Für die Universität ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen «Fachkulturen» und «Universität». Idealerweise identifizieren sich Studierende sowohl mit ihrem Fach bzw. ihren Fächern als auch mit der Universität als Ganzem. Wie können also sowohl Fachkulturen wie auch interdisziplinärer Austausch gefördert werden? Ergibt sich Fachdiskurs am ehesten in facheigenen Lernräumen? Wie organisiert sich eine Fachgemeinschaft überhaupt räumlich? Wie wirken sich Studiengänge, die mehr als ein Fach vorsehen, auf die Identifikation der Studierenden mit Fach und Universität und auf die Fachkulturen

aus? Wichtig dabei ist, dass es sowohl dezentraler Lernräume bei den Fächern als auch zentraler Lernräume bedarf, und dass das eine nicht auf Kosten des anderen ausgebaut werden sollte.

2.5 Lernen mit anderen: Austausch und Diskurs

Müsste ich sagen, wo ich persönlich am meisten lerne, dann teilt es sich so auf: Auf dem dritten Rang steht die Lehrveranstaltung, auf dem zweiten das individuelle Selbststudium und auf dem ersten Rang das Gespräch mit KommilitonInnen (Studierende/r, Podium der ITSI-Abschlussveranstaltung).

Studierende sind nicht nur für die Lehrveranstaltung oder das konzentrierte Arbeiten auf dem Campus. Sie brauchen und wünschen sich auch Orte für die Gruppenarbeit, den fachlichen Diskurs und den informellen Austausch (Abb. 16). Die verschiedenen ITSI-Studien zeigen, dass die Universität Basel zu wenige spezifisch für den Austausch und die Gruppenarbeit gestaltete Räume bietet, was die Studierendenporträts von «Andreas», «Nora», «Beatrice», «Barbara» und «Ruth» in diesem Buch exemplarisch veranschaulichen. Wenn möglich weichen die Studierenden deshalb auf andere Orte aus, wie zum Beispiel Cafés oder die eigene WG. Diese bieten jedoch meist nicht die ideale Umgebung für Gruppenarbeiten: Dort fehlt die benötigte Infrastruktur, es gibt zu wenig Platz oder es ist schlicht zu laut, um sich auf die Gruppenarbeit zu konzentrieren.

Die angebotenen Lernräume und Arbeitsplätze sind meist für das konzentrierte Selbststudium konzipiert (Abb. 17–18). Die hier dargestellten Arbeitsplätze zeichnen beinahe ein «behavioristisch» anmutendes Bild des Lernenden als «Lernmaschine», der sich das Wissen in Einzelklausur einpaukt. Und dort wo explizit Räume für die Gruppenarbeit angeboten werden, wie beispielsweise in der Universitätsbibliothek, ist das Angebot wenig genutzt, weil es bei den meisten Studierenden nicht bekannt ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Lehrräumen. Sie sind in der Regel frontal für die Instruktion ausgerichtet und bieten wenig Flexibilität für die Gruppenarbeit oder den Austausch im Plenum. Nicht nur, dass die Möbel zu schwer und sperrig und damit der Aufwand für Dozierende meist zu gross ist, um in 15 Minuten zwischen zwei Lektionen grundlegend andere Arrangements umzusetzen, die Räume sind meist auch zu vollgestellt und lassen damit wenig verschiedene Situationen zu (Abb. 19). Um beispielsweise Gruppenarbeiten spontan auf den Boden zu verlegen, wie dies die Studierenden beim Workshop «Unterwegs zum Campus von morgen» auf dem Vitra Campus in Weil

am Rhein (D) gemacht haben (vgl. Titelbild dieses Buchs), braucht es auch freie Flächen in den Lehrräumen, die meist nicht vorhanden sind.

Individuelles Lernen und eher frontal ausgerichteter Unterricht sind zweifelsohne wichtige Elemente des universitären Lehrens und Lernens und brauchen entsprechende Infrastrukturen. Doch das sollte nicht auf Kosten der ebenso wichtigen Elemente, des diskursiven Lernens und dialogischen Lehrens, geschehen.

Spannungsfeld «individuell» versus «diskursiv»

Aus institutioneller Sicht ergibt sich hier ein Spannungsfeld zwischen «individuell» und «diskursiv». Beide Lernformen durch entsprechende Räume angemessen zu unterstützen dürfte das Ideal sein. Traditionelle, über lange Zeiten gewachsene Universitäten haben eher zu wenig Räume und Orte für das Gruppenlernen, den Fachdiskurs und den informellen Austausch. Hier besteht ein Nachholbedarf, der idealerweise mit zusätzlichen Lernräumen abgedeckt werden sollte, und nicht auf Kosten von individuellen studentischen Arbeitsplätzen. Ein Nachholbedarf besteht zudem bei Orten für den informellen Austausch, an denen sich Studierende (auch mit ihren Dozierenden) ungezwungen austauschen können.⁸

2.6 Lernen wie zu Hause?: Atmosphäre und Verpflegung

Wollen wir einen Ort wo studiert wird (und sonst gar nichts) oder eine Art Zweitwohnung für die Studierenden? Oder etwas dazwischen? (Dozierende/r, Workshop Lernräume)

Verbringen Studierende den ganzen Tag auf dem Campus, dann wird dieser zu ihrem Lebensraum. Unter dem Titel «An der Uni zuhause» werden auf einem Studierendenblog der Universität Basel Orte auf dem Campus vorgestellt, «an denen man es sich gemütlich machen kann».⁹ *Verpflegung, Aussicht, Atmosphäre, Natur* sind die vier Gesichtspunkte, unter denen jeweils ein Ort an der Uni vorgestellt wird. Bei einem der genannten Orte handelt es sich um den Lernraum der Theologiestudierenden, der auch im Rahmen der qualitativen Vorstudie zu den Lern- und Zwischenräumen näher unter die Lupe genommen wurde (Abb. 20). Wie beim Beispiel aus dem Department Mathematik und Informatik oben und der von den Studierenden als

8 Vgl. Beitrag von Sabina Brandt im dritten Teil dieses Buchs.

9 Vgl. <http://beast.unibas.ch/an-der-uni-zuhause/> [11.02.2014].



16 Für das Lernen im Austausch mit anderen brauchen Studierende entsprechend eingerichtete Räume



17 Mit Sichtschutz abgetrennte Einzelarbeitsplätze für Studierende in einer Fachbibliothek



18 Einzelarbeitsplätze für Studierende in einem für sie eingerichteten Lern- und Arbeitsraum



19 Die Umsetzung diskursiver Lehr-/ Lernsettings im frontal ausgerichteten Lehrraum ist mühsam



20 Von den Studierenden selbst gestalteter und selbst verwalteter Lernraum an der theologischen Fakultät der Universität Basel



21 Die «Stube»: ein weiterer, von den Studierenden selbst gestalteter Lern- und Aufenthaltsraum an der PH Zürich

«Stube» bezeichneten Lern- und Aufenthaltsraum an der PH Zürich (Abb. 21), wurde dieser Raum von den Studierenden selbst gestaltet. Ebenso können die Studierenden auch in diesem Fach selbst über den Raum verfügen. Sie haben beschlossen, den Raum über die Raumbeliegungsplattform der Universität auch anderen Universitätsangehörigen zugänglich zu machen. Die beiden Abbildungen veranschaulichen, dass Atmosphäre und Verpflegung für diese Fachgruppe eine wesentliche Rolle spielen.

Vergleichbar mit einer gesunden «Work-Life-Balance» scheint den Studierenden eine ausgewogene «Learn-Life-Balance» wichtig. Dabei spielt auch frische, gesunde, abwechslungsreiche und günstige Verpflegung eine bedeutende Rolle, was eine Initiative Basler Studierender zu einer fleischfreien Mensa verdeutlicht.¹⁰ Heutige Studierende möchten sich bewusst und gesund ernähren. Viele bringen ihr Essen deshalb selber mit, vermissen allerdings die Möglichkeit, es aufwärmen zu können und Orte, wo der Verzehr willkommen ist. Ein positives Beispiel ist die Cafeteria am Standort der Wirtschaftswissenschaftlichen und Juristischen Fakultät. Hier kann Essen in der Mikrowelle aufgewärmt werden und die Tische können von Personen mit mitgebrachtem Essen ebenso und gemeinschaftlich genutzt werden mit denen, die ihre Verpflegung in der Cafeteria beziehen.

Dass Verpflegung kein nebensächliches Thema, sondern im (Studierenden-)Leben zentral ist, zeigt auch die Studie «My Campus Karlsruhe» von Eichholz und Kunz. Es gab Studierende, die ihren gesamten Tagesablauf rund um die Nahrungsaufnahme organisieren und entsprechend Orte, an denen die Verfügbarkeit guter Nahrungsmittel gewährleistet ist, aufwerten (vgl. Eichholz & Kunz 2012).

Spannungsfeld «Wohnstube» versus «Arbeitsplatz»

Aus institutioneller Sicht lohnt es sich, gemäss den vorigen Ausführungen, das Thema «Essen» nicht zu unterschätzen. Das Spannungsfeld, das sich im Zusammenhang mit Verpflegung und Atmosphäre¹¹ für die planende Hochschule ergibt, könnte als «Wohnstube» versus «Arbeitsplatz» bezeichnet werden. Hier stellt sich die Frage, inwieweit eine Hochschule den Wünschen nach Gemütlichkeit, guter Atmosphäre und gesundem Essen gerecht werden sollte bzw. will, und wo hier die Grenzen zu setzen sind. Andererseits kann man auch fragen, warum der Wohlfühlfaktor gerade an Bildungsinstitutio-

10 Vgl. <http://campus.nzz.ch/suche?search=basler+mensa> [11.02.2014].

11 Atmosphäre und ihr Zusammenhang zur Organisationskultur wird im [Beitrag von Sabina Brandt](#) im dritten Teil dieses Buchs, [Kap. 3](#), beleuchtet.

nen oft negativ konnotiert ist. Muss Lernen «wehtun»? Die Lernforschung deutet auf das Gegenteil hin: In positiv erlebten Umgebungen lernt es sich besser.¹² So gesehen ist nicht einzusehen, warum bei Lehr- und Lernräumen Effizienz und Facility Management an erster Stelle stehen sollten, und nicht der (wie auch immer zu bestimmende) Wohlfühlfaktor. Im Sinne einer nachhaltigen Universität müsste neben effizientem Wirtschaften und ökologischer Verträglichkeit auch das Wohlbefinden der sich darin bewegenden Menschen ein zentrales Anliegen sein.¹³

2.7 Studieren heute: Implikationen für die Campusgestaltung

Ausgehend von Beobachtungen aus studentischer Sicht haben sich sechs Themenfelder herauskristallisiert:

- *Orte und Infrastruktur*: Heutige Studierende sind «Lernwanderer». Sie wandern zwischen Lehrveranstaltungen, Pausen, individuellen Lernzeiten und Gruppenarbeiten und sind oft mit ihrem Tagesgepäck von morgens bis abends auf dem Campus.
- *Grenzen und Übergänge*: Das Studium findet in wechselnden Kontexten statt, wobei manche Studierende Aktivitäten wie Selbststudium, Gruppenarbeit und Erholung sowie die dafür genutzten physischen und virtuellen Räume klar trennen. Andere bleiben lieber für alles am gleichen Ort und wünschen sich flexiblere und vielfältigere Umgebungen.
- *Nutzungskulturen*: Studierende fühlen sich als Angehörige der Universität, möchten Räume entsprechend nutzen dürfen und können verantwortlich zum Betrieb beitragen.
- *(Fach-)Sozialisation*: Die Identifikation mit der Uni und ihrer «akademischen Heimat» (Studienfach) ist den Studierenden ein zentrales Anliegen.
- *Austausch und Diskurs*: Der Campus ist für sie ein wichtiger Ort für Gruppenarbeit und den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen.
- *Atmosphäre und Verpflegung*: Das Wohlbefinden auf dem Campus ist für die Studierenden kein nebensächlicher, sondern ein wesentlicher Aspekt.

Aus diesen Beobachtungen hat das ITSI-Projektteam eine zentrale These für die Universität Basel abgeleitet: *Auf Lernwanderer ist die Universität nicht*

12 Vgl. z. B. Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Krapp, 2005) oder Konzept der positiven Verstärkung (Edelmann & Wittmann, 2012).

13 Vgl. dazu den [Beitrag von Tina Škerlak](#) in diesem Buch.

engerichtet. In den genannten Themenfeldern besteht auf der Basis unserer Beobachtungen Handlungsbedarf für die Hochschule. Allerdings wird es hier vermutlich kaum «pfannenfertige» Lösungen geben, die den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden können. Vielmehr sollten Konzepte für einen Campus von morgen vor dem Hintergrund der oben vorgestellten Spannungsfelder reflektiert werden. Dabei geht es nicht um ein «Entweder-oder», sondern vielmehr um ein «Sowohl-als-auch»: Die beiden Pole der Spannungsfelder spannen dabei den jeweiligen Gestaltungsspielraum auf und sind als sich ergänzende Gegenwerte zu betrachten (siehe dazu Bachmann, Dittler & Tesak, 2004). In diesem Sinne sollte der Campus von morgen

- zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglichen und gleichzeitig einen festen Lernort bieten (*Spannungsfeld: jederzeit und überall versus an einem Ort*),
- Übergänge für flexible Nutzungsformen schaffen und wo nötig Grenzen definieren (*Spannungsfeld: integriert versus getrennt*),
- die Studierenden als Kunden respektieren und als Angehörige der Universität mit einbinden (*Spannungsfeld: Serviceanspruch versus Eigenverantwortung*),
- fachspezifische Lösungen ermöglichen und gesamtuniversitäre Angebote schaffen (*Spannungsfeld: Fachkultur versus Universitas*),
- Räume sowohl für das individuelle Selbststudium, als auch für die Gruppenarbeit und den informellen Austausch anbieten (*Spannungsfeld: individuell versus diskursiv*) und
- einen Arbeitsort bieten, der gleichzeitig Teil des Lebensraums ist (*Spannungsfeld: Wohnstube versus Arbeitsplatz*).

3 CAMPUSGESTALTUNG IM KONTEXT BILDUNGSPOLITISCHER ENTWICKLUNGEN UND DIDAKTISCHER ANSPRÜCHE

Nun lässt sich fragen, inwieweit die hier gemachten Beobachtungen eine allgemeine, über die Universität Basel hinausgehende Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-/Lernräumen an Hochschulen im engeren und die Hochschulentwicklung im weiteren Sinne haben. Im Folgenden werden deshalb die Ergebnisse der Studien vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen und didaktischer Ansprüche betrachtet und diskutiert. Zum einen aus Sicht des mit der Bologna-Reform intendierten Paradigmenwechsels vom Lehren zum Lernen, bei dem das Lernen der Studierenden in den Fokus rückt. Zum anderen wird dann ein vertiefter Blick auf das Lernen und

damit verbundene Konzepte geworfen und analysiert, welche Schlüsse daraus für die Campus- bzw. Hochschulentwicklung gezogen werden können.

3.1 Vom Lehren zum Lernen

«The shift from teaching to learning» bringt eine der Kernideen der Bologna-Reform zum Ausdruck. Dieser Paradigmenwechsel sieht vor, dass sich das Studium weg von einer inputorientierten Lehre hin zu einem studierendenzentrierten Lernen mit Outcome-Orientierung bewegt. Eigentlich ist dieser «shift» älter als die Bologna-Deklaration der Europäischen Bildungsminister (1999), obwohl er in diesem Kontext erst 2009 im Leuener Communiqué erwähnt wurde (vgl. Europäische Hochschulminister, 2009). Der viel zitierte Ausdruck «from teaching to learning» geht nämlich auf eine gleichlautende Arbeit von Robert B. Barr und John Tagg aus dem Jahr 1995 zurück. Dort wurde bereits ein Wechsel vom «Instruction Paradigm» zum «Learning Paradigm» postuliert: «In the Learning Paradigm [...] a college's purpose is *not to transfer knowledge* but *to create environments* and experiences that bring students to discover and construct knowledge for themselves, to make students members of communities of learners that make discoveries and solve problems» (Barr & Tagg, 1995, S. 15, Hervorheb. i. O.). Die Gestaltung der Lernumgebung spielt demnach beim Wechsel zu einem studierendenzentrierten Paradigma eine zentrale Rolle, und es stellt sich die Frage, warum die Lehr- und Lernräume bzw. der Campus bei der Umsetzung der Bologna-Reform bislang nur wenig berücksichtigt wurde.

Damit ein Paradigmenwechsel vom inputorientierten Lehren zum studierendenzentrierten Lernen gelingen kann, müssen die Räume, in denen Lernen stattfindet, anders aussehen. In welche Richtung eine Weiterentwicklung des Campus gehen könnte wird im nächsten Abschnitt mit einem näheren Blick auf das Lernen erörtert.

3.2 Vom «halben» zum «ganzen» Lernen

Grundlage der folgenden Überlegungen liefert eine Arbeit der Hochschuldidaktikerin und Mathematikerin Anna Sfard (1998) mit dem Titel «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One». Ihr Verständnis von universitärem Lernen basieren auf zwei Metaphern: dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten einerseits («Aneignungsmetapher») und der Enkulturation, d. h. das Hineinwachsen in die Wissenschafts- und Fachkultur, andererseits («Partizipationsmetapher») (vgl. deutsche Übersetzung

	LERNEN ALS «ANEIGNUNG»	LERNEN ALS «PARTIZIPATION»
Studienziel	individuelle Bereicherung	Teilnahme an der Fach-Community
Lernen	sich etwas zu eigen machen	Teilnehmende/r werden
Studierende	rezipieren (konsumieren), (re-)konstruieren	nehmen peripher teil, als «Lehrling»/wiss. Nachwuchs
Lehrende	vermitteln, stellen zur Verfügung	nehmen als ExpertInnen teil, führen und sichern Fachdiskurs
Wissen	ist individueller Besitz, «Substanz»	ist eine Aktivität, Partizipation, Kommunikation

Tab. 2 Zwei Metaphern des Lernens (nach Sfard, 1998, S. 7)

von Wegner & Nückles, 2013). Je nach Perspektive sind die verschiedenen Aspekte des Lernens unterschiedlich ausgeprägt (Tab. 2).

Ähnlich wie bei den oben beschriebenen Spannungsfeldern, geht es auch hier nicht um ein Entweder-oder im Sinne der Förderung von einzig dem Erwerb von Fähigkeiten oder nur dem Hineinwachsen in das wissenschaftliche Denken einer Fachgemeinschaft. Es braucht beides. Lernen als «Aneignung» und Lernen als «Partizipation» sind hier die sich ergänzenden Gegenwerte und in diesem Sinne die zwei Hälften des Lernen. Sfard (1998) bezeichnet die beiden Metaphern als Linsen, durch die universitäres Lernen betrachtet werden kann (vgl. auch Wegner & Nückles, 2013, S. 17). Blickt man durch diese beiden Linsen auf den Campus fällt auf, dass er für ein Lernen als «Aneignung» sehr gut funktionierende Räume und gute Infrastrukturen bereitstellt, hingegen für ein Lernen als «Partizipation» keine ideale Umgebung ist. *Der Campus dient* – im Sinne von Sfard – nur dem «halben» Lernen, eine weitere zentrale These des Projektes. Und dies gilt sowohl für den Campus als physisches Objekt, als auch für den Campus als abstraktes Subjekt, d. h. für Nutzungskulturen und -formen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das Ergebnis einer Studie zum Thema «Orte des Selbststudiums» von Bernd Vogel und Andreas Woisch (2013). Zwar liegt der Fokus der Studie auf dem individuellen Selbststudium. Doch bei der Frage nach den Motiven für die Wahl des dafür genutzten Ortes wird zwar der Arbeitsplatz zu Hause für das Selbststudium von vielen als Präferenz genannt, für die Gruppenarbeiten und den fachlichen Diskurs wird hingegen die Hochschule als geeigneter eingeschätzt. Der Cam-

pus scheint der Ort zu sein, an dem Lernen im Sinne der Partizipation stattfindet. Auch das Lehr-/Lernverständnis der Dozierenden umfasst nicht nur die Wissensvermittlung. Die Enkulturation der Studierenden als Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ins eigene Fach spielt eine mindestens ebenso wichtige Rolle (vgl. Wegner & Nückles, 2013).

Studierende und Dozierende sollten deshalb in ihrem Verständnis nach partizipativer Lehr-/Lernkultur auch durch Räume und Organisation unterstützt werden. Im Sinne von Anna Sfard geht es dabei um ein Sowohl-als-auch: nicht darum, bestehende Lehrräume und individuelle Lernplätze durch Orte für Fachdiskurs, informellen Austausch oder Gruppenarbeit zu ersetzen, sondern darum, beides zu ermöglichen, damit der Campus künftig dem «ganzen» Lernen dient.

4 FAZIT

Die Zukunft der Universität als moderne Einrichtung hängt von ihrer Beziehung zum Lehren und Lernen ab. Die Qualität einer Universität ist bestimmt durch die Qualität des Umgangs mit dem Personal und den Studierenden der Universität (Pellert, 2000, S. 10).

Der Campus, so wie er gewachsen ist, spiegelt eine von der Wissensvermittlung geprägte Beziehung zum Lehren und Lernen. Dabei verstehen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter universitärem Lernen auch das diskursive Lernen und Hineinwachsen in die Wissenschaftskultur. Um auch diesem Lernverständnis Platz einzuräumen, sollten die Hochschulen auf dem Weg zum Campus von morgen dafür die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen. Gerade auf dem physischen Campus sind Präsenzuniversitäten wie die Universität Basel hier gefordert, in Lehren und Lernen im Sinne von Partizipation und Enkulturation zu investieren, denn im Standort liegen ihre Stärken, gerade wenn sich die Wissensvermittlung weiter in die virtuelle Welt verschieben sollte, wie dies beispielsweise der aktuelle Trend der Massive Open Online Courses (kurz MOOCs) suggeriert. Damit die Universität der Zukunft dem «ganzen Lernen» dienen kann, sollte sie dabei ihre Studierenden als Angehörige der Akademie in die Gestaltung der Hochschule von morgen miteinbinden.

LITERATUR

- Amstutz, S., Schwehr, P., Schulze, H. & Krömker, H. (2013). Office in Motion: Arbeitswelten für die Wissensarbeitenden von morgen. Interner Schlussbericht. Fachhochschule Nordwestschweiz/Hochschule Luzern.
- Bachmann, G., Dittler, M. & Tesak, G. (2004). Didaktik und Lernen. *Uni Nova, Wissenschaftsmagazin der Universität Basel*, 98/2004, 15–17.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27 (6), 12–25.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Eichholz, D. & Kunz, A. M. (2012). «My Campus Karlsruhe». Zur Rekonstruktion studentischer Raumnutzungsmuster mittels Logbuch-Verfahren. In H. Schröter-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 61–71). Bielefeld: transcript.
- Euler, D. & Seuffert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3, 3–15.
- Europäische Bildungsminister (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. Online verfügbar: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf [11.02.2014].
- Europäische Hochschulminister (2009). Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Online verfügbar: http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf [11.02.2014].
- Gómez Tutor, C., Hobelsberger, C. & Menzer, C. (2011). Zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung – ein Balanceakt in Zeiten Bolognas. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 238–249.
- Harrop, D. & Turpin, B. (2013). A study exploring learners' informal learning space behaviors, attitudes, and preferences. *New Review of Academic Librarianship*, 19 (1), 58–77.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- Pellert, A. (2000). Qualität der Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Gegenwärtiger Stand und Entwicklungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 2, 10–16. Innsbruck/Wien/München: Studienverlag.
- Peterssen, W. H. (2001). *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. 6. Auflage. München: Oldenbourg.
- Richter, P. G. (2008). *Architekturpsychologie: eine Einführung*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Sage, S. (2009). Räume reformieren. Großbildschirme, Präsentationstechniken und nomadische Studenten: Neue Lern- und Lehrformen erfordern neue Hochschulräume. *DAB Deutsches Architektenblatt, Ausgabe Baden-Württemberg*, 11, 10–13.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schwander, U., Miluška, J. & Bachmann, G. (2011). Projekt IT-Service Integration in Studium und Lehre (ITSI), Abschlussbericht. Online verfügbar: http://itsi.ltn.unibas.ch/wp-content/uploads/2012/11/ITSI_Abschlussbericht.pdf [11.02.2014].

- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational researcher*, 2, 4-13.
- Vogel, B. & Woisch, A. (2013). Orte des Selbststudiums: Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden. *HIS: Forum Hochschule 7/2013*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Wegner, E. & Nückles, M. (2013). Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Methapern des Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 15-29.