

Räumliche Lernarrangements in Hochschulen

Eine sozialkonstruktivistische Erörterung

Olaf Eigenbrodt
Hamburg

In der Debatte um digitale Wissensräume und Lernwelten sind immer auch die Wechselwirkungen mit den physischen Räumen – insbesondere auf dem Campus – ein Thema. Die unerwartete Folge der Digitalisierung, dass die Zunahme digitaler Angebote und Ressourcen zu einer zunehmenden Präsenz in

den materiellen Räumen führt, ist an den Hochschulen unmittelbar erlebbar:

- Hier tut sich einerseits ein deutlicher Widerspruch zu einer Campusplanung auf, die immer noch wesentlich von den klassischen Räumen des formellen und informellen Lernens ausgeht, diese nach hergebrachten Funktionskonzepten kalkuliert und miteinander in Beziehung setzt.
- Andererseits beginnen Hochschulen jedoch, angetrieben von neuen Lernkonzepten und der Digitalisierung, neue Lernräume einzurichten. Wenngleich man in Großbritannien, aber auch in den Niederlanden und einigen skandinavischen Ländern konzeptionell schon weiter ist, sind hierzulande ebenfalls neue Ansätze der Campusplanung jenseits von traditionellen Hörsälen, Seminarräumen, Laboratorien und Bibliotheken erkennbar.

Wachsende Studierendenzahlen, aber auch neue didaktische Ansätze, die Gruppenarbeit und selbstgesteuertes Lernen in den Vordergrund rücken, führten in den letzten Jahren dazu, dass Verkehrswege, Foyers und Durchgänge als relevante, nutzungsoffene Räume wiederentdeckt wurden. Häufig wurde dies von Studierenden selbst initiiert, dann aber auch von Planungsverantwortlichen aufgenommen. Insbesondere die Campuslandschaften der 1960er bis 1980er Jahre bieten viele solche, in der ursprünglichen Planung metaphorisch aufgeladene Flächen: Sie liegen als Forum, Marktplatz, Straße oder Plaza jenseits der klassischen Funktionszuschreibung, wurden im Alltag der Hochschulen aber bisher nur selten und wenn, dann meist im Rahmen von besonderen Veranstaltungen oder Aktionen genutzt.

Dies führte in vielen Fällen zu einer Vernachlässigung solcher Räume und Bereiche. Deren Wiederentdeckung als Flächen für nicht-formale Lernprozesse, die mit dem Begriff „Selbststudium“ unzureichend beschrieben sind, ist aber auch ein Zeichen für die Flächenkonkurrenz auf dem Campus.

Aus der Nutzungsrealität heraus haben einige Hochschulplaner und -verantwortliche geschlossen, dass Studierende, die auch Durchgänge, Treppenhäuser und Atrien produktiv nutzen können, die in Investition und Unterhalt vergleichsweise teuren nicht-formalen Lernräume wie Bibliotheken gar nicht mehr bräuchten. Dem liegt ein wirtschaftlich-funktionalistisches Denken zugrunde, dass zwar die digitalisierungsgetriebene Aneignung des gesamten Campus als Wissensraum aufnimmt, sich aber nicht auf die sich daraus ergebenden neuen Anforderungen einlässt.

Allerdings müssen sich auch Einrichtungen wie die Bibliotheken mit der Frage auseinandersetzen, welche Rolle sie innerhalb des Wissensraums Hochschule in Zukunft noch spielen wollen. Traditionell ist der Verweis auf die Nähe von Buch und Studium und damit Studierenden. Dieser aber verliert angesichts der sich öffnenden Schere zwischen steigender Nutzung der Bibliotheksräume als Lernraum und sinkenden Nutzungszahlen der analogen Bibliotheksressourcen an argumentativer Kraft.

Für alle Beteiligten stellt sich daher die Frage, welche Perspektiven sich für den hybriden Wissensraum Hochschule jenseits klassischer Dichotomien von formalem und nicht-formalem Lernen sowie jenseits der Flächenkonkurrenzen eigentlich bieten.

Im Folgenden soll eine sozialkonstruktivistische Raumauffassung als Perspektive in diese Diskussion eingebracht werden. Dazu wird zunächst ein Blick auf die – insbesondere im Bereich der Wissenschaftlichen Bibliotheken geführte – Debatte um zukünftige nicht-formale Lernräume geworfen, um dann auf konzeptionelle Implikationen einzugehen. Abschließend soll die Frage erörtert werden, welche Rolle räumliche Lernarrangements im Wissensraum Hochschule zukünftig spielen können.

1. Wissensraum – Lernraum: Zum Stand der Debatte

Eine der auffälligsten Konstanten in der Diskussion um die zukünftige Entwicklung des Wissensraums Campus ist die Klage über das mangelhafte theoretische Fundament. In der bibliothekswissenschaftlichen Literatur zum Thema finden sich Begriffe wie „undertheorized“ und „simplified“ (Boys 2011: 33) oder auch „metaphorical“ (Bennett 2015: 220). Dies ist für eine Debatte, die in einem explizit akademischen Kontext stattfindet, eher ungewöhnlich, hat aber mehrere angebbare Gründe.

Nicht nur im Wissenschaftlichen Bibliothekswesen, sondern im Hochschulwesen insgesamt existiert in Teilen eine gegenseitige Nichtbeachtung von Theoriebildung und Praxis. Praktiker in Hochschulplanung und Bibliotheken treffen ihre Entscheidungen eher auf der Grundlage von Best Practice und Diskussionen mit anderen Praktikern. Hochschuldidaktik und Bibliothekswissenschaft vermeiden es, neben ihren wissenschaftsinternen Studien und Debatten auch das Gespräch mit Praktikern als Erkenntnisquelle zu erschließen.

Hier tritt zudem eine Verengung zutage, die zuerst für den Bereich der beruflichen Bildung konstatiert worden ist: Im Bereich des E-Learning und des Blended Learning wird eher die technische bzw. mediale Seite des Lernens betrachtet und weniger der Wandel der Lernkultur (Erpenbeck et al. 2013: 2).

Entsprechend stehen etwa bei selbstgesteuerten Lernarrangements oder Peer-to-Peer-Lernprozessen in erster Linie didaktische und soziale Faktoren im Vordergrund und sind für den Lernerfolg entscheidender als technische Lösungen und Formate. Auf diesen Zusammenhang weist schon Peter Lyman (1999: 75) hin, der die Bedeutung der sozialen Dimension des Lernraums auch vor dem Hintergrund technischer Entwicklungen hervorhebt. Er entwickelt eine „Ökologie der Lernorte“ (ebd.), die helfen soll, solche Räume zu sozialen Lernarrangements weiterzuentwickeln. Die gemeinsame Wissensproduktion und die damit verbundenen Kommunikationsprozesse sind für ihn zentral. Auch Themen wie die Konvergenz physischer und digitaler Lernumgebungen, die Bedeutung von Intersubjektivität im Lernprozess sowie die Beziehung von Information und Wissen spielen bei ihm eine Rolle. Leider wurden Lymans Ideen zur Lernraumgestaltung in Hochschulen in der weiteren Literatur kaum aufgegriffen.

In der praktischen Umsetzung von Lernräumen an Hochschulen lässt sich aber auch feststellen, dass sich auf den ersten Blick für Planer und Unterhaltsträger schlicht keine Notwendigkeit ergibt, das eigene Handeln theoretisch zu reflektieren oder die Planung unnötig kompliziert zu machen. Aufgrund der steigenden Studierendenzahlen und der eingangs beschriebenen räumlichen Situation an den Hochschulen spielt es letztlich keine Rolle, wie Räume für das Selbststudium gestaltet sind – sie werden von den Studierenden ohnehin genutzt, teils aus Mangel an attraktiven Alternativen, teils wegen ihrer räumlichen Nähe zu anderen Lernräumen auf dem Campus. So scheint das Vorhandensein einer WLAN-Verbindung in vielen Fällen die hinreichende Bedingung für die Nutzung einer Fläche zu sein, während Fragen der Einrichtung, der Atmosphäre oder gar der Betreuung hintanstellen. Sowohl die Investitionskosten als auch

der Unterhalt von Lernräumen wie etwa Bibliotheken sind in jedem Falle teurer als die provisorische Einrichtung einer ungenutzten Ecke im Seminargebäude.

Aber es gibt, insbesondere in den englischsprachigen Ländern, Ansätze, die theoretische Überlegungen zu Lernräumen und die Praxis an den Hochschulen miteinander verbinden. So zum Beispiel in einem Lernraumprojekt, das Bryant et al. (2009) an der Loughborough University (Mittelengland) durchgeführt haben. Sie griffen dabei auf Überlegungen von Given und Leckie (2003) zurück, indem sie einen sozialkonstruktivistischen Raumbegriff mit ethnografischer Methodik verbanden. Das dabei angewandte Mapping sozialer Aktivitäten hat sich seitdem insbesondere im Bibliothekswesen als Methode durchgesetzt, um die Funktionen von informellen Lernräumen an Hochschulen zu untersuchen. Grundlage dafür ist, dass solche Räume durch die in ihnen stattfindenden sozialen Aktivitäten erst konstituiert werden und nur funktionieren können, wenn sie entsprechende Freiräume erlauben.

Scott Bennett (2003: 5) fordert in seinen Überlegungen zur Gestaltung Wissenschaftlicher Bibliotheken explizit, diese auf der Grundlage studentischen Lernverhaltens als Lernzentren zu gestalten. Hier wird der von Turner et al. (2013) festgestellte evolutionäre Schritt vom technisch definierten Information Commons – eine Bezeichnung für PC-Pools aus den 1990er Jahren, die sich in Deutschland nie wirklich durchgesetzt hat – zum Learning Commons (oder Lernzentrum) sichtbar. Trotzdem gelang es an dieser Stelle noch nicht, selbstgesteuertes studentisches Lernen als sozialen Prozess zu sehen, der unterstützt werden muss. Für Turner et al. geht aber der Ansatz für Lernarrangements über die reine Funktionalität hinaus. Sie sehen Atmosphäre, Zugänglichkeit und Flexibilität als die zentralen Merkmale neuer Lernräume, die individuelles Lernverhalten inspirieren und fördern (ebd.: 231), unabhängig davon, wo dieser auf dem Campus institutionell angebunden sind.

Gleichgültig, ob man die Entwicklung der Debatte um die Lernarrangements für das Selbststudium also aus der soziologischen Perspektive des Konstruktivismus oder – rückblickend – aus der Perspektive einer funktionalen Evolution solcher Räume an Hochschulen sieht: Das Ergebnis ist immer, dass die didaktischen und technischen Entwicklungen die Lernarrangements unmittelbar beeinflussen.

2. Lernräume auf dem Campus: (k)eine Frage der Qualität?

Wenn oben festgestellt wurde, dass in Zeiten steigender Studierendenzahlen und überfüllter Bibliotheken nahezu jede nicht anderweitig genutzte

Nische in Hochschulgebäuden als Ort zum Lernen genutzt wird, bedeutet dies nicht, dass deren Qualität keine Rolle spielt. Welche Räume letztendlich zu Lernräumen werden, hängt einerseits vom individuellen Lernverhalten ab, andererseits spielen aber auch unterschiedliche äußere Faktoren eine Rolle.

So gibt es starke Indizien dafür, dass räumliche Qualitäten einen Einfluss darauf haben, mit welcher Präferenz Lernorte angenommen werden. Vogel und Woisch (2013: 38) haben einen engen Zusammenhang zwischen der Entscheidung, auf dem Campus zu lernen, und der Qualität der dafür angebotenen Flächen festgestellt. Daher ist es folgerichtig, dass viele Hochschulen in den letzten Jahren Anstrengungen unternommen haben, neue Lernräume zu schaffen, etwa durch Revitalisierung, Renovierung und Sanierung, aber auch durch die Integration von nicht-formalen Lernräumen in Neubauten, nicht nur in denen von Bibliotheken.

Dies bedeutet allerdings nicht zwingend, dass die neuen Lernorte auf dem Campus auch das Ergebnis einer konzeptionellen Auseinandersetzung mit den Lerngewohnheiten und -bedürfnissen der Studierenden sind. Wie eingangs erwähnt, folgen viele Planer im Hochschulbereich erprobten Beispielen und gestalten die Bereiche im besten Falle als attraktive Lounges oder Co-Working-Spaces.

Die dahinter stehende Gestaltungsidee bezeichnet Boys (2011: 25) als „beanbag-approach“. Dies ist jedoch keinesfalls abwertend gemeint, denn in vielen Fällen werden die mit komfortablen Möbeln und ansprechenden Gestaltungen einhergehenden höheren Investitions- und Unterhaltskosten bewusst in Kauf genommen, um Flächen für studentisches Lernen auf dem Campus zu schaffen. Entscheidende Faktoren sind hier Flexibilität und die Bereitschaft, solche Bereiche auch im Nachhinein an sich verändernde Bedürfnisse anzupassen.

Zudem mögen die Flächen an sich zwar keiner tiefgehenden didaktischen Konzeption folgen, dies bedeutet aber nicht, dass sie nicht für die nähere Betrachtung studentischen Lernverhaltens und der damit einhergehenden räumlichen Bedürfnisse nützlich wären. Die Hochschule der Medien in Stuttgart zum Beispiel hat mit ihrem Learner Lab eine Fläche geschaffen, die sowohl zum Lernen selbst als auch zur Beobachtung der Raumeignung durch Lernende dient (Stang 2014: 85). Die an den Hochschulen bereits eingerichteten Lernräume sind also ein wichtiger Schritt in Richtung räumlicher Lernarrangements für Studierende, die Diskussion um die – aus theoretischer, aber auch ganz praktischer Sicht – richtigen Konzepte muss aber noch weitergehen.

3. Vom Lernraum zum Lernarrangement

Zweifellos haben die sozialen, kulturellen und technischen Veränderungen hochschulischen Lernens zu einer höheren Komplexität nicht nur im Bereich der Didaktik, sondern auch in Fragen der Lerninfrastruktur geführt. Ein retrospektiver Blick auf die formalen und nicht-formalen Lernräume der Nachkriegszeit zeigt, dass die sozialen Aspekte des Lernens seinerzeit nur sehr eingeschränkt berücksichtigt wurden. Die Anlage der Räume, aber auch die konkrete Gestaltung der Einrichtungen legen es nahe, dass jede über den Frontalunterricht hinausgehende Information im Grundsatz unerwünscht war, mindestens aber, informationstheoretisch gesprochen, als Rauschen empfunden wurde.

Dies trifft auch auf Zentralbibliotheken zu, die – als prominente nicht-formale Lernräume – trotz der seit den 1960er Jahren auch in der Bundesrepublik eingeführten Durchmischung von Beständen und Arbeitsplätzen, für die stille und konzentrierte Arbeit mit den verfügbaren Medien gestaltet wurden. Atmosphärisch war das Vorbild immer noch der klassische Lesesaal, der im Sinne Gaytons (2008) zwar ein gemeinsames, aber kein gemeinschaftliches Lernen fördert. Die mit sozialen Informationen verbundenen Formen des kulturellen, habituellen und auch körperlichen Lernens waren dadurch nicht ausgeschaltet, wurden aber ebenfalls kanalisiert.

Natürlich ging es in der Hochschule immer auch darum, einen im weiteren Sinne akademischen und im engeren Sinne disziplinären Habitus auszubilden. Dieser war immer auch zeitbezogenen Veränderungen unterworfen. Aber hierfür war herkömmlich weniger eine inspirierende, anregende Lernumgebung gefragt, als vielmehr das Lernen am Vorbild. Lernräume wurden bewusst informationsarm gestaltet, um die Aufmerksamkeit auf die für den fachlichen Zusammenhang wesentlichen Informationen zu fokussieren. In der Folge wurde neben den Inhalten und dem akademischen/fachlichen Habitus immer auch ein bestimmtes Lernverhalten erlernt. Für davon abweichende individuelle Bedürfnisse und Lernstile boten diese Räume keinen Platz (Brown 2006: 9.3).

Die Erkenntnis, dass soziale und weitere Umweltvariablen den Lernerfolg unmittelbar auch positiv beeinflussen können und dafür informationsreiche Lernumgebungen hilfreich sind, hat sich erst allmählich durchgesetzt und ist im Bereich der Gestaltung von Hochschulbauten noch immer nicht vollständig angekommen:

„Conventional educational facility design, which promotes teacher-centred face-to-face pedagogy in a traditional classroom, is still dominant in most academic architecture.” (MacLane/Dawkins 2014: o.S.)

Es ist evident, dass selbstorganisiertes, interaktives und gruppenorientiertes Lernen, welches die traditionellen Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden in Frage stellt, neue Lernraumkonzepte sowohl für das formale als auch für das nicht-formale Lernen erfordert. Während Lernraum dem Grunde nach jeder Raum sein kann, in dem Lernen stattfindet, geht es beim Lernarrangement darum, die Umgebung so zu gestalten, dass sie zu Lernprozessen anregt und Lernen inspiriert, ohne es zu kanalisieren. Dies betrifft auch digitale Räume, in denen Lernarrangements bereitgestellt werden. Im Idealfall kommt es zwar zu einer Konvergenz physischer und digitaler Lernarrangements, zunächst können aber physische Lernarrangements auch alleine stehen. Hierbei liegt es nahe, sich den Variablen zuzuwenden, die den Lernraum konstituieren.

4. Den Lernraum konstituierende Variablen

Der sozialkonstruktivistische Ansatz für die Konzeption von nicht-formalen Lernräumen beruht auf der Erkenntnis, dass der Raum in seiner sozialen Dimension wesentlich durch die in ihm stattfindenden Aktivitäten mitkonstituiert wird. Ansätze wie der des US-amerikanischen Stadtplaners Edward Soja (1985) heben die enge Verbindung zwischen kritischer Theorie und sozialkonstruktivistischer Raumtheorie hervor. Die soziale Dimension des Raums ist demnach nicht von der physischen Umwelt und dem kognitiven Zugang zum Raum zu trennen, sondern alle drei bedingen einander und beeinflussen sich gegenseitig (Soja 1985: 93). Ein Ansatz, der die soziale und interaktive Dimension von Lernräumen untersucht, muss diese drei Faktoren als den Raum konstituierende betrachten.

Das Raumverständnis ist dabei weder statisch noch abstrakt, sondern betont den fluiden Prozess von Verräumlichungen, die wesentlich von den Nutzenden der Räume mitbestimmt werden. Dies trifft insbesondere auch für Lernräume zu, da die Nutzenden ihr je eigenes Verständnis von physischen Lernumgebungen als gedankliches Konzept des Lernraums mitbringen. Das Herangehen an den jeweiligen Raum ist also nicht voraussetzungslos, sondern wird mit den individuellen Erwartungen synchronisiert. Umweltinformationen, die von diesen Erwartungen abweichen, können entweder als inspirierend oder störend wahrgenommen werden. Dies hängt vom Grad und von der Qualität der Abweichung, aber auch von den individuellen Einstellungen und weiteren internen und externen Faktoren ab.

Weicht man vom traditionellen Bild des Lernens als Transfer von Information ab und geht stattdessen vom Lernen als einer kontextualisierten Übertragung von Wissen aus, bedeutet dies auch eine veränderte Einstel-

lung zur Frage des Informationsreichtums von Lernräumen. Was früher als störendes Rauschen empfunden wurde, insbesondere zum Beispiel nicht zielgerichtete Kommunikation, kann nun auch als Quelle der Inspiration und der Kreativität gesehen werden.

Die Gestaltung spielt also in zweifacher Hinsicht eine wichtige Rolle im Lernprozess: Einerseits ist der Raum sozusagen die Bühne, auf der sich das Lernen in sozialen Zusammenhängen abspielt; andererseits sind Architektur und Einrichtung zwei wesentliche Quellen für Umweltinformationen. Dies ist im Sinne der Relationierung von individuellem und kontextbezogenem Lernverständnis zu sehen, die Künkler (2011: 24) konstatiert.

Gerade die stimulierenden und inspirierenden Faktoren sind es, die in der Literatur heute als wesentliche Voraussetzungen zumindest für nicht-formale Lernarrangements gesehen werden (vgl. z.B. McLane/Dawkins 2014). Für die Hochschule entscheidend ist dabei eine Erkenntnis: Es sind nicht nur einzelne Räume, die Lernprozesse ausmachen, sondern der gesamte Campusbereich incl. dessen städtebaulicher Gestaltung und seiner Landschaftsarchitektur ist Teil des Lernraums Hochschule (Scholl/Gulwadi 2015), auch wenn dies in Teilen nur für informelle Lernprozesse gelten kann. Die individuelle Erwartungshaltung und der physische Raum selbst sind also zwei Variablen bei der Konstituierung des Lernraums, die dritte bilden die Aktivitäten, die im Raum stattfinden.

Dass an Hochschulen eine Vielzahl von – traditionell als formal oder nicht-formal bezeichneten – Lernräumen existiert, ist keine neue Erkenntnis. Geht man jedoch davon aus, dass Lernen als individueller und sozialer Prozess neben Hörsälen, Seminarräumen, Laboren, Bibliotheken und PC-Pools auch an allen möglichen anderen Orten auf dem Campus stattfindet, dann bedeutet dies eine Vervielfältigung der Lernräume und eine Erweiterung des Lernprozesses auf informelle Lernräume.

In einem anderen Zusammenhang habe ich für öffentliche Räume, die durch die in ihnen stattfindenden Aktivitäten wesentlich mitkonstituiert werden und die flexibel und offen genug sind, um unterschiedliche Rollen und Beziehungen in ihren räumlichen Grenzen zuzulassen, den Begriff „gesellschaftliche Räume“ benutzt (Eigenbrodt 2008: 14). Dies trifft auch für alle Lernräume auf dem Campus zu, die nicht durch feste Rollenverteilungen definiert sind. Um den Lernbedürfnissen heutiger Studierender entgegenzukommen, müssen Hochschulen verschiedene räumliche Angebote ebenso für angeleitete wie für selbstgesteuerte Lernprozesse machen. Selbstverständlich sind nicht alle Flächen auf dem Campus in gleicher Weise flexibel und anpassbar. Gerade für nicht-formale Lernarrangements ist es daher wichtig, sie so flexibel und offen wie möglich zu

gestalten, um so vielen unterschiedlichen Aktivitäten wie möglich Raum zu bieten.

5. Fazit

Neben Anpassungen in der Lehre ist die Digitalisierung ein wesentlicher Katalysator für ein sich änderndes Lernverhalten an Hochschulen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Hochschule als physischer Lernraum an sich in Frage gestellt wird. Vielmehr ändern sich mit den Lernkulturen auch die Bedürfnisse der Studierenden in Bezug auf die Gestaltung formaler und nicht-formaler Lernorte. Dabei ist jedoch auch diese Unterscheidung generell und zunehmend in Frage zu stellen. Die Grenzen zwischen selbstgesteuertem und angeleitetem Lernen verwischen und stellen damit auch die klassische Aufteilung von Lernräumen in der Hochschule in Frage. Gleichzeitig werden auch informelle Lernräume immer wichtiger.

Versteht man hochschulische Lernräume als hybride Lernarrangements, die als soziale Lernumgebungen so gestaltet sind, dass sie Lernen ermöglichen, inspirieren und stimulieren, dann werden die Herausforderungen für alle Beteiligten deutlich. Jenseits der traditionellen institutionellen Grenzen und Flächenkonkurrenzen an den Hochschulen stellt sich zunehmend die Frage, wer die neuen Lernarrangements konzipieren, gestalten und letztlich auch betreuen soll.

In der Konzeptionsentwicklung müssen nutzergesteuerte Prozesse begleitet, in der Planung die notwendige Flexibilität, aber auch die räumliche Qualität mit wirtschaftlichen Erwägungen und Fragen der Nachhaltigkeit in Einklang gebracht werden. Zudem muss die Betreuung einerseits die sich wandelnden Bedürfnisse und technischen Infrastrukturen bedienen und andererseits auch eine Präsenz bzw. Ansprechbarkeit kompetenten Personals sicherstellen.

Die Hochschulbibliotheken bringen spezifische Kompetenzen in allen diesen Feldern mit und sollten ihren Teil der Verantwortung für neue Lernarrangements übernehmen, die bis hin zu einer Gesamtkoordination gehen kann. Letztlich wird es aber auf das Zusammenspiel und die gegenseitige Unterstützung aller beteiligten Partner ankommen, wenn zeitgemäße, nachhaltige und konzeptionell sinnvolle Lernarrangements an den Hochschulen entstehen sollen.

Literatur

- Bennett, Scott (2003): Libraries designed for learning. Perspectives on the evolving library, Council on Library and Information Resources, Washington, D.C.
- Bennett, Scott (2015), Putting Learning into Library Planning, in: portal: Libraries and the Academy, Vol. 15 Heft 2, S. 215–231.
- Boys, Jos (2011): Towards creative learning spaces: Re-thinking the architecture of post-compulsory education, Routledge, Abingdon, Oxon, New York.
- Bryant, Joanna/Graham Matthews/Graham Walton (2009): Academic libraries and social and learning space. A case study of Loughborough University Library, UK, in: Journal of Librarianship and Information Science, Vol. 41, Heft 1, S. 7–18.
- Eigenbrodt, Olaf (2008): Gesellschaftliche Räume: Die Konstituierung des Bibliotheksraums durch Aktivität. World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Assembly, Québec, 10.08.2008-14.08.2008, <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/091-Eigenbrodt-de.pdf>. (30.10.2017)
- Gayton, Jeffrey T. (2008): Academic Libraries: “Social” or “Communal”? The Nature and Future of Academic Libraries, in: The Journal of Academic Librarianship, Vol. 34, Heft 1, S. 60–66.
- Given, Lisa M., Leckie, Gloria J. (2003): “Sweeping” the library. Mapping the social activity space of the public library, in: Library & Information Science Research, Vol. 25, Heft 4, S. 365–385.
- Graetz, Ken A. (2006): The Psychology of Learning Environments, in: Oblinger, Diana G. (Hg.), Learning spaces, EDUCAUSE, Boulder, CO, S. 6.1–6.14.
- Harrop, Deborah, Turpin, Bea (2013), A Study Exploring Learners' Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences, in: The New Review of Academic Librarianship, Vol. 19, Heft 1, S. 58–77.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, transcript, Bielefeld.
- Lyman, Peter (1999): Designing Libraries to be Learning Communities. Towards an Ecology of Places for Learning, in: Criddle, Sally et.al. (Hg.), Information landscapes for a learning society: Networking and the future of libraries 3, An international conference held at the University of Bath, 29 June-1 July 1998, Library Association Publishing, London, S. 75–87.
- McLane, Yelena, Dawkins, Jim (2014): Building of Requirement. Liberating Academic Interior Architecture, Journal of Learning Spaces, Vol. 3, Heft 1, o.S.
- Scholl, Kathleen G. and Gulwadi, Gowri Betrabet (2015): Recognizing Campus Landscapes as Learning Spaces, in: Journal of Learning Spaces, Vol. 4, Heft 1, o.S.
- Soja, Edward (1985): The Spatiality of Social Life. Towards a Transformative Re-theorisation, in: Gregory, Derek, Urry, John (Hg.), Social relations and spatial structures, St. Martin's Press, New York, S. 90–123.
- Stang, Richard (2014): Multifunktionalität als Option. Gestaltung von Lern- und Informationsräumen, in: Eigenbrodt, Olaf, Stang, Richard (Hg.), Formierungen von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung, De Gruyter Saur, Berlin, Boston, Mass., S. 81–93.
- Turner, Arlee/Bernadette Welch/Sue Reynolds (2013): Learning Spaces in Academic Libraries – A Review of the Evolving Trends, in: Australian Academic & Research Libraries, Vol. 44 Heft 4, S. 226–234.
- Van Note Chism, Nancy (2006): Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Space, in: Oblinger, Diana G. (Hg.), Learning spaces, EDUCAUSE, Boulder, CO, S. 2.1.–2.12.

Vogel, Bernd, Woisch, Andreas (2013): Orte des Selbststudiums: Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden, Forum Hochschulentwicklung, 7/2013, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Konakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-63-2

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozial- und geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Arbeit an den Grenzen

Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen

Daniel Hechler, Peer Pasternack:

Schnittstellenmanagement an Hochschulen7

Markus Drüding:

Jubiläumssieber und Jubiläumitis?

Fragen zur Jubiläumsbegeisterung deutscher Universitäten.....23

Olaf Eigenbrodt:

Räumliche Lernarrangements in Hochschulen.

Eine sozialkonstruktivistische Erörterung35

Christian Nille:

Hochschulforschung und historische Bildwissenschaft.

Potenziale einer bislang unerprobten Zusammenarbeit46

Felix Maximilian Bathon:

Die Praxis der informalen Stellenvergabe in der Wissenschaft

als brauchbare Illegalität67

Ulf Banscheraus:

Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen:

Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel87

Julia Reuter, Oliver Berli:

Wissenschaft im (Un)Ruhestand. Wie ProfessorInnen das

altersbedingte Ausscheiden aus der Universität meistern.....101

Cornelia Driesen:

Strategien für den Übergang Schule-Hochschule an Hochschulen.

Eine empirische Studie zur Sicht deutscher Hochschulleitungen.....112

Katrin Girgensohn:

Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit. Ein neuer Blick
auf Governance an Hochschulen am Beispiel der

Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren125

Christian Decker, Anna Mucha, Michael Gille:
Organisationale Diversitätsrendite und individuelle Heterogenitätskosten.
Internationalisation-at-Home in einem international ausgerichteten
Studiengang.....138

Manuel Pietzonka:
Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung
von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen.....147

Alfred Ruppert:
„Ranking-Racehorse“-Strategie und „Reaktivitäts-Index“.
Wie Rankings auf das Innere einer Universität wirken165

GESCHICHTE

Ulrich Teichler:
Der studentische Protest der 1960er Jahre und die Entstehung der
Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland.....179

Herbert Wöltge:
Die unordentliche Präsidentenwahl von 1990. Notizen zu einem
ungewöhnlichen Akademieereignis aus der Endzeit der DDR.....204

FORUM

Justus Henke, Peer Pasternack:
Kein systematischer Zusammenhang. Politische Zusammensetzungen
der Landesregierungen und die Finanzausstattung der Hochschulen219

Gerd Grözinger:
Die Internationalität der deutschen Professorenschaft.....236

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler, Norman Richter:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945.....245

Autorinnen & Autoren.....269

Autorinnen & Autoren

Ulf Banscherus, Dr., Leiter der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der Technischen Universität Berlin. eMail: ulf.banscherus@tu-berlin.de

Felix Maximilian Bathon B.A., Student der Soziologie an der Universität Bielefeld und Wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Soziologie. eMail: felix.bathon@uni-bielefeld.de

Oliver Berli, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: oberli@uni-koeln.de

Christian Decker, Prof. Dr., Professur für Internationale Betriebswirtschaftslehre mit den Lehrschwerpunkten Internationale Finanzierung und Unternehmensfinanzierung am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: christian.decker@haw-hamburg.de

Cornelia Driesen M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Drittmittelprojekt „Strategien und Organisationsstrukturen am Übergang Schule-Hochschule deutscher Hochschulen“ an der Technischen Universität Berlin. eMail: driesen@campus.tu-berlin.de

Markus Drüding, Dr. phil, zuletzt wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, jetzt Lehrer. eMail: m_drue02@uni-muenster.de

Olaf Eigenbrodt M.A., Leiter der Hauptabteilung Benutzungsdienste, Vertreter der Fachaufsicht und Baubeauftragter an der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Lehrbeauftragter im Bereich Fernstudium am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin sowie an der Bibliotheksakademie Bayern. eMail: olaf.eigenbrodt@sub.uni-hamburg.de

Astrid Frankze, Dr. phil, Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft. eMail: franzke@em.uni-frankfurt.de

Michael Gille, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftsrecht am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: michael.gille@haw-hamburg.de

Katrin Girgensohn, Dr. phil. habil, Hochschulforscherin mit Schwerpunkt Lehr- und Lernforschung, Europa-Universität Viadrina, Leiterin Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen. eMail: girgensohn@europa-uni.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomik, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Justus Henke, Mag. rer. soc. oec., Volkswirt, seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Anna Mucha, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. eMail: anna.mucha@wiso.uni-hamburg.de

Christian Nille, Dr. phil., Kunsthistoriker mit Schwerpunkt der Geschichte und Theorie der Kunstgeschichte. eMail: nille@uni-mainz.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Manuel Pietzonka, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftspsychologie an der FOM Hochschule Hannover und seit 2014 selbstständiger Hochschulberater. eMail: manuel.pietzonka@fom.de; www.akkreditierungslotse.de

Julia Reuter, Prof. Dr., Professur Erziehungs- und Kulturosoziologie am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: j.reuter@uni-koeln.de

Norman Richter B.A., Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: norman.richter@hof.uni-halle.de

Alfred Ruppert, Dr. rer. soc., Fachgebiet: Organisationssoziologie und Soziologie der Quantifizierung; letzte Wirkungsstätte: Universität Bern. eMail: alfred.ruppert@gmail.com

Ulrich Teichler, Prof. Dr., Hochschulforscher, 1978 bis 2013 Professor an der Universität Kassel und langjährig Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

Herbert Wöltge, Dr. rer. pol., Wissenschaftsjournalist, langjähriger Leiter der Presseabteilung der Akademie der Wissenschaften der DDR und Gründungsmitglied der Leibniz-Sozietät. eMail: hwoeltge.leibniz@gmx.de