

Integrative Lernorte: über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten

Faulstich, Peter; Haberzeth, Erik

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2010). Integrative Lernorte: über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten. *Erwachsenenbildung : Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 56(3), 130-135. <https://doi.org/10.3278/EBZ1003W130>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Integrative Lernorte

Über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten

von: Faulstich, Peter; Haberzeth, Erik

DOI: 10.3278/EBZ1003W130

Erscheinungsjahr: 2010

Seiten 130 - 135

Schlagnworte: Arbeit, Erwachsenenbildung, Integrative Lernorte, Politik, allgemeine Erwachsenenbildung

In diesem Beitrag wird die Debatte um die Integration von »beruflicher« und »allgemeiner« Bildung im Rahmen des Konzepts einer arbeitsorientiert-politikbezogenen Erwachsenenbildung wieder aufgegriffen.¹ Unter dem Begriff »Integrative Lernorte« geht es zum einen um die Frage, welche politikbezogenen Lernanlässe unterschiedliche Orte der Arbeits- und Lebenswelt bieten.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Faulstich, P./Haberzeth, E.: Integrative Lernorte. Über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten. In: Erwachsenenbildung 03/2010. Andere Lernorte/ Kulturelle Bildung, S. 130-135, Bielefeld 2010. DOI: 10.3278/EBZ1003W130

Peter Faulstich, Erik Haberzeth

Integrative Lernorte

Über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten

In diesem Beitrag wird die Debatte um die Integration von »beruflicher« und »allgemeiner« Bildung im Rahmen des Konzepts einer arbeitsorientiert-politikbezogenen Erwachsenenbildung wieder aufgegriffen.¹ Unter dem Begriff »Integrative Lernorte« geht es zum einen um die Frage, welche politikbezogenen Lernanlässe unterschiedliche Orte der Arbeits- und Lebenswelt bieten.

Dabei zeigt sich, dass an konkreten Orten des Lernens berufliche und allgemeine Bildung immer schon verknüpft sind, demnach eine Spaltung zwischen diesen beiden Bereichen nicht angemessen ist. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht stellt sich zum anderen die Frage nach der Inszenierung von Lernmöglichkeiten an diesen Lernorten, also nach den Vermittlungsleistungen vor Ort. Dazu lässt sich ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der Inszenierung von Lernmöglichkeiten hinsichtlich der beiden Dimensionen Intentionalität und Institutionalität aufmachen. Das Verhältnis beruflicher und allgemeiner (besonders politischer) Bildung ist in der bildungswissenschaftlichen Diskussion Gegenstand immer wiederkehrender, nicht enden wollender Debatten: Sie spiegeln Widersprüche in den Bildungskonzeptionen, die beiden Bereichen unterschiedliche Ziele

zuordnen (Funktionalität für gesellschaftliche Aufgaben vs. Identität von Persönlichkeit und Emanzipation). Reale Tendenzen in der Arbeitswelt und im politischen System unterstützen die Entwicklung eines Integrationskonzepts, in dem die Bedeutung von Arbeit in Lernprozesse über Politik zurückgeholt wird und die Bedeutung von Politik in arbeitsorientierten Lernprozessen deutlich wird.

Eine solche Bildungskonzeption, die keine Spaltung aufmacht, setzt an einem erweiterten Begriff von Arbeit an und verfolgt die Frage nach einem angemessenen Begriff von Politik, der nicht institutionell verengt wird, sondern Grundprobleme von Macht und Herrschaft, von Interesse und Konflikt aufnimmt.

Spätestens mit der Diskussion über Lernorte zeigt sich die Vielfalt der Lernanlässe. Um dies theoretisch zu fassen, brauchen wir einen Begriff des Lernens, der anschlussfähig zur bildungswissenschaftlichen Diskussion ist, und einen Begriff des Ortes, der die Kontextualität menschlichen Handelns berücksichtigt. »Lernen« wird über verhaltenswissenschaftliche Engführung erweitert in den Sinnzusammenhang der Handelnden; »Ort« wird einbezogen in ihre Situativität und meint also nicht nur einen topografischen Punkt im physikalischen Raum-Zeit-Kontinuum.

Situativer Lernbegriff

Wir sind in der Theoriediskussion daran gewöhnt, verschiedene Lerntheorien gegeneinander abzuwägen. Die Selbstverständlichkeit des Ortes kommt viel schwerer ins Blickfeld, weil Orte immer schon da zu sein scheinen, also unhinterfragt bleiben. Üblich ist es, Lernen als »ortslos« zu begreifen. Die traditionelle Lerntheorie hat einen unaufgelösten individualistischen Touch: Lernen wird bezogen auf einzelne, isolierte Individuen. Lernende werden untersucht in der Abgeschiedenheit der Labore und in Experimentalsituationen. Sie werden in der empirischen Analyse räumlich und gesellschaftlich isoliert. Demgegenüber, im Gegensatz zu wissenschaftlichen Isolationsstrategien, die dazu dienen, die Komplexität des Lebenszusammenhangs auf wenige kontrollierbare Variablen zu reduzieren, ist im Alltagsverständnis immer schon einsichtig, dass Lernen in einem sozialen Kontext stattfindet.

Deshalb – weil hier die Konsequenzen sozialer Isolation aufscheinen – erregen seit Jahrhunderten die Geschichten von »wilden Kindern« bzw. – wie sie auch genannt werden – »Wolfskindern« die Gemüter der Zeitgenossen und Nachfahren. Letztlich sind diese Erzählungen Belege dafür, dass soziale Isolation Idioten produziert, die meist weder aufrecht gehen noch sprechen können und von keiner Moral wissen.

Wir brauchen also eine Auffassung von »Lernen«, die die Kontextualität menschlichen Lernens aufnimmt. Menschen lernen nicht im luftleeren Raum (dann sterben sie). Sie leben und lernen immer schon in gesellschaftlichen Zusammenhängen.



Dr. Peter Faulstich ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg und Dr. Erik Haberzeth Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Weiterbildung und Medien der TU Braunschweig.

Lernen in Bedeutungszusammenhängen

Immer schon nimmt unser Handeln Bezug auf Interaktion und Kommunikation mit anderen. Menschliches Lernen findet statt, wenn wir konfrontiert werden mit Brüchen und Zweifeln in der Aktivitätsroutine. Wir stoßen auf Unerwartetes und Überraschendes, nicht Bewältigtes in unseren Aufgaben.

Wir entwickeln Interessen, welche unsere Intentionalität ausrichten. Das Neue soll ausgehend von unserem Lerninteresse verfügbar gemacht werden. »Ich will das können.« Eine Handlungsproblematik wird in Lernstrategien umgeformt (Lernschleife). »Ich verstehe dieses Exponat nicht.« »Ich weiß nichts über Automobiltechnik.« Aber: »Ich will das lernen!« Erst wenn wir selbst Gründe haben, findet expansives Lernen statt. Wir erweitern unseren Horizont. Lernthematiken sind dabei abhängig von unseren Lebenszusammenhängen. Aus dem Ozean möglicher Lerngegenstände wählen wir aus. Wir finden etwas wichtig, auch weil andere es für wichtig halten. Die Lernresultate erweitern unser Verhaltensspektrum. Das neu Gelernte wird einbezogen in die verfügbaren Handlungsstrategien. »Jetzt kann ich das!« Es ist dann ein Glück, lernen zu dürfen.

Situativität des Lernens

Menschliches Lernen, Lernen von Sprache, von Werten, sogar unserer Bewegungsformen auf zwei Beinen – hier kehren wir wieder zurück zu den »wildern Kindern« – ist unvorstellbar als Produkt der Isolation, sondern gekennzeichnet durch soziale Kontextualität. Die Situation des Lernens ist jeweils konkret: Wir lernen von und mit anderen Menschen, die mit uns reden, essen, wohnen – eben unser Leben teilen im kulturellen Kontext erfahrbaren Zusammenlebens, in welchem sich Identität entwickeln kann.

Die wichtigste situative Bestimmung ist die Biografizität. Lernanforderun-



Stahl-Kunst | Zahn um Zahn

Foto: Sommer

gen treffen jeweils auf eine spezifische Konstellation im Lebenslauf. Wir erfahren unsere Welt als Kinder anders als als Ältere. Biografisches Lernen ist zum einen das Lernen aus gesammelten eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer und zum anderen die nachträgliche Reflexion des eigenen Lebenslaufs. Wir werden zur eigenen Lernthematik, denken nach über Höhen- und Tiefpunkte unseres Lebens.

Unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens ist seine Körperlichkeit. Wir haben nicht nur Körper, wir sind Körper. Damit ergibt sich immer eine Verortung der Körper in Raum und Zeit und folglich eine Sinnlichkeit des Lernens in den Stufen Wahrnehmen, Erfahren und Begreifen. Damit sind wir beim zweiten Wortteil unseres Problems: Orte.

Orte und Räume des Lernens

Der Begriff Lernort wird in den Bildungswissenschaften meist unhinterfragt gebraucht. Häufiger sind Versuche, den Begriff Raum zu klären.²

Der Deutsche Bildungsrat hatte in den 1970er-Jahren unter Lernort noch Einrichtungen verstanden, die Lernangebote organisieren: Schule, Betrieb, Lernwerkstatt und Studio.³ Heute werden auch Orte jenseits der traditionellen Bildungseinrichtungen in den Begriff einbezogen. Oft wird er dazu genutzt, gerade solche »außerschulischen« oder »alternativen« Lernorte zu bezeichnen. Mit diesen werden verschiedene Eigenschaften und Wirkungsvorstellungen assoziiert: Abwechslung von dominierenden unterrichtenden Lehrformen, Lebensnähe durch das Aufgreifen gesellschaftlicher Kontexte, Anschaulichkeit durch sinnliche Erfahrbarkeit oder verstärkte Möglichkeiten der Selbstbestimmung angesichts geringerer didaktischer Inszenierung von Lernmöglichkeiten. Allerdings sind damit viele theoretisch noch ungelöste und empirisch noch zu bearbeitende Fragen verbunden: Welche Rolle spielt etwa Anschaulichkeit und damit auch die Ästhetik von Räumen und Orten? Wie kann der Übergang von der sinnlichen Erfahrung zum systematischen Begreifen im Lernprozess begriffen werden? Wie

verhält es sich mit dem selbstbestimmten Lernen angesichts geringerer didaktischer Steuerung?

Inhaltliche Qualität von Lernorten

Der Nutzen des Ansatzes integrativer Lernorte wird sich in der empirischen Arbeit erweisen müssen. Anhand von zwei Beispielen soll seine Tragfähigkeit probeweise demonstriert werden. Im ersten Beispiel geht es um einen explizit auch unter didaktischen Gesichtspunkten gestalteten Ort: das Museum der Arbeit in Hamburg. Im zweiten Beispiel wird der Ort eines Autoverwertungsbetriebs betrachtet: die Firma Kiesow Autorecycling und Autoteile GmbH.

Die exemplarischen Analysen zeigen, dass an konkreten Lernorten berufliche und politische Perspektiven immer schon integriert sind, d.h., dass in den Dingen, die diese Orte ausmachen, arbeitsorientierte und politikbezogene Aspekte stets präsent sind. Es geht bei diesen beiden Beispielen potenzieller Lernorte demnach vorrangig um thematische Analysen.

Die Darstellungen folgen einem einheitlichen Schema: Zunächst wird jeweils der Ort skizziert, und die Besuchergruppen werden kurz beschrieben, dann wird nach dem Potenzial an Lernthematiken gefragt, und schließlich wird der Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten diskutiert.

Das Museum der Arbeit lässt sich als ein industrie-, technik- und arbeitsgeschichtliches Museum bezeichnen.⁴ Es liegt in Barmbek und ist dort in einem ehemaligen Fabrikgebäude untergebracht. Thema des Museums ist die Frage, wie sich Arbeiten und Leben in den letzten 150 Jahren gewandelt haben. Diskutiert werden die Auswirkungen des Industrialisierungsprozesses auf Mensch, Gesellschaft und Natur anhand einzelner Arbeitsbereiche wie die Druck- und Fischindustrie sowie Hafen- und Kontorarbeit.

Bezogen auf die Besucherstruktur lassen sich zwei Großgruppen unterscheiden: gebuchte Gruppen und Einzelbesucher. Für gebuchte Gruppen gibt es

vielfältige Angebote wie Führungen, Museumsgespräche und Kurse. Genutzt wird dieses Angebot vor allem von Schulen, aber auch von Trägern der Erwachsenenbildung, Unternehmen und Vereinen. Einzelbesuchern bieten sich die Dauerausstellung, wechselnde Sonderausstellungen, offene Werkstätten, Führungen und Vorführungen. Wie eine Besucherbefragung von September und Oktober 2009 zeigt, werden mehrheitlich die Sonderausstellungen besucht (60 Prozent). Dabei wird die durchschnittliche Verweildauer von den Besuchern auf knapp über zwei Stunden geschätzt. Über 80 Prozent kommen in Begleitung, und der Anteil der Touristen ist auch aufgrund der im Gegensatz zu anderen Museen dezentralen Lage mit 13 Prozent relativ gering ist.

Industrie, Technik, Arbeit

In dem Themenkomplex Industrie, Technik und Arbeit legt das Museum den Schwerpunkt auf Arbeit. Es wird zwar technischer Fortschritt dargestellt, vor allem geht es aber um dessen politische, soziale und kulturelle Auswirkungen und um den Umgang der Menschen mit diesen Veränderungen. Dies zeichnet dieses Museum gegenüber Technikmuseen und auch Science Centern aus, denen es vor allem um die Vermittlung von naturwissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen anhand von Maschinen und Apparaten geht.⁵

Die Ausstellungseinheit »Alltag im Industriezeitalter – Dinge und Dokumente« führt in den thematischen Schwerpunkt des Museums ein. Gezeigt werden zwölf Exponate, die in Vitrinen geschützt und auf einen Sockel gehoben sind. So werden sie zu bedeutungsvollen Zeichen, die wichtige Aspekte des Industrialisierungsprozesses repräsentieren: ein Telefon und eine Glühlampenfassung stehen als Beispiele für technische Neuerungen, eine Theaterkarte erzählt von Freizeit und Vergnügen in der Großstadt, ein Streikausweis von organisierter Gegenwehr, ein Henkelmann von

wachsenden Entfernungen zwischen Wohnung und Arbeitsplatz.

Im Zuge der Industrialisierung zogen viele Menschen in die Städte, um dort Arbeit zu finden. Großstädte boten eine Vielzahl an neuen Möglichkeiten. Es entstanden aber auch neue Probleme. Das »Dettweilersche Taschenfläschchen« repräsentiert solche Großstadtprobleme.

Das blaue Fläschchen ähnelt einem Parfümflakon, steht aber für alles andere als einen sinnlichen Genuss: Tuberkuloseerkrankte sollten nicht auf den Boden spucken, sondern für den infektiösen Auswurf Spuckflaschen benutzen. Das Dettweiler Fläschchen galt als praktisch, da es mit einer Hand zu öffnen war. Seine tatsächliche Verbreitung ist allerdings umstritten, auch weil es teuer war und Erkrankte für Außenstehende identifiziert.

Neben diesem konkreten Gebrauch symbolisiert das Fläschchen einen problematischen Aspekt der Verstädterung im Zuge der Industrialisierung. Die dicht besiedelten Arbeiterstadtviertel der Großstadt waren der ideale Nährboden für die Ausbreitung von Tuberkulose. Sie war zu dieser Zeit in Deutschland eine »Krankheit der Armen«.

Im Dettweiler Fläschchen materialisieren sich vielfältige Bedeutungsebenen. Neben konkreteren arbeitsorganisatorischen Fragen eröffnen sich auch weiter greifende politisch-soziale Bezüge:

Sozialstaatlich: Das Fläschchen verweist auf Vorsorgemaßnahmen von staatlichen Organen, Versicherungsträgern und Verbänden, um negative soziale und volkswirtschaftliche Folgen einzudämmen. Wie reagierte zum Beispiel der Staat auf diese Krankheit? Wie wurde generell mit den negativen Auswirkungen der Industrialisierung umgegangen?

Sozial: Da die Krankheit ansteckend war, bestand die Gefahr, ausgegrenzt zu werden, wenn man sich als Betroffener zu erkennen gab. Wie gingen die Betroffenen mit diesem Problem um? Wie reagierten andere Menschen darauf?

Hygienisch und medizinisch: In den

Arbeiterquartieren lebten die Menschen zum Teil auf sehr engem Raum. Wie gestalteten sich die hygienischen Verhältnisse? Welche gesundheitlichen Gefahren bestanden? Wie wurde diese Krankheit wissenschaftlich erforscht? Darüber hinaus lassen sich weitere Gegenwarts- und Zukunftsbezüge herstellen. In welchen Ländern ist die Tuberkulose nach wie vor verbreitet? Wie sind die Arbeits- und Wohnverhältnisse in sogenannten Niedriglohnländern?

Es zeigt sich, dass in den Exponaten des Museums sowohl berufs- und arbeitsbezogene als auch politische, soziale und kulturelle Perspektiven zusammenlaufen. Von daher bieten die Exponate ein Potenzial unterschiedlicher Lernthematiken. Diese wird durch einen museumsdidaktischen Ansatz gefördert, der nicht primär auf die Vermittlung von Technik und Industrie abstellt, sondern Arbeit in den Mittelpunkt rückt.

Inszenierung von Lernmöglichkeiten

Der Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten bewegt sich im Museum der Arbeit in einer Mittellage: Gegenüber primären Bildungsinstitutionen fehlen fixierte Lehrpläne, definierte Lehrziele und kontrollierter Lerndruck. Lernen im Museum ermöglicht höhere Grade von Selbstbestimmtheit als z.B. in der Schule. Lernprozesse finden eher informell statt und sind weniger institutionell organisiert. Sie sind weniger intentional mit vorgegebenen Absichten als inzident. Sie werden stärker angestoßen durch sinnliche Erfahrungen denn durch systematische, wissenschaftliche Einordnungen. Gegenüber anderen Orten werden aber Vermittlungsleistungen erbracht. Neben personaler Vermittlung wie Führungen und Museumsgesprächen werden vor allem Medien und Materialien genutzt wie Audioguides, Wandtafeln und Informationsblätter.

Vor allem sind es aber die Inszenierungen der Exponate an Ort und Stelle, die spezifischen kontextuellen Bedingungen und Umstände, die den Expo-

naten Bedeutung verleihen und damit Lernthematiken eröffnen.⁶ Der Gegenstand »Dettweiler Taschenfläschchen« wird durch die Platzierung in einer Vitrine auf einem Sockel zu etwas Besonderem, das zum Nachfragen anregen kann. Es ist nicht mehr nur ein Alltagsgegenstand vergangener Zeit, sondern bedeutungsvolles Zeichen für verschiedene soziale und kulturelle Themen.

Beispiel Autoverwertung

Die Firma Kiesow Autorecycling und Autoteile GmbH ist ein Autoverwertungsbetrieb, der in Norderstedt liegt. Dort werden Alt- und Unfallautos angenommen und entsorgt.

In Hinblick auf die Frage, wer diesen Ort möglicherweise auch zum Lernen nutzt, sind vor allem drei Besuchergruppen relevant: Eine erste, wenn auch kleine Gruppe stellen organisierte Gruppen dar. Das Gelände wird gelegentlich von Berufsschulklassen aus dem Kfz-Bereich und von Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge aufgesucht. Sie nutzen diesen Ort explizit als Lernort im Rahmen ihrer Ausbildung, sie verfolgen also intentionales Lernen. Die Besonderheit ist, dass sich sprachlich vermittelte Ausbildungsinhalte dort sinnlich erfahren lassen.

Im Gegensatz dazu sind die Personen der anderen beiden Gruppen vor Ort, um Ersatzteile für Fahrzeuge zu finden. Dabei handelt es sich zum einen um die sogenannten »Schrauber«: Sie kommen regelmäßig, zum Teil sogar täglich. Ihre Motive sind unterschiedlich. Am Auto basteln kann für sie ein Hobby darstellen. Oft sind sie aber selbst Besitzer oder Mitarbeiter einer kleinen Autowerkstatt und suchen wiederum für ihre Kunden günstige Autoteile.

Eine dritte Gruppe umfasst Personen, deren Auto einen Defekt hat und die dort ein Ersatzteil finden wollen: eine Mutter mit ihrem Sohn, deren Familienauto aufgrund einer defekten Dachverkleidung undicht ist.

Potenzielle Lernthematiken

Vor dem Hintergrund der beiden zentralen thematischen Bereiche des Ausbaus von Autoaggregaten und allgemeiner des Recyclings von Alt- und Unfallautos lassen sich grob drei Ebenen unterscheiden, auf denen sich die Besucher Wissen und Kompetenzen aneignen können:

Auf einer ersten Ebene geht es um die Anwendung und Aneignung technischen und handwerklichen Wissens. Es werden Fähigkeiten im Umgang mit Werkzeugen benötigt und entsprechende Fertigkeiten erprobt. Ein Verständnis von Prinzipien der Automechanik und -elektronik wird benötigt. Gegenstand der zweiten Ebene ist der umfassendere Prozess des Autorecyclings. Es geht um Einblicke in die Vorgänge der Autostilllegung und -verwertung, der Verschrottung und der Fraktionierung (Materialtrennung und Rohstoffrückgewinnung). Es lässt sich fachbezogenes Wissen aneignen, das über das technische und handwerkliche Wissen hinausgeht.

Auf einer dritten Ebene werden übergeordnete politisch-soziale Zusammenhänge thematisiert, in die Prozesse des Autorecyclings immer eingebunden sind. Es geht um ein Begreifen unter anderem von Fragen:

Der Abfallentsorgung: Wer ist für das Einsammeln, die Lagerung und Verwertung von Abfällen zuständig? Wie sind die Verantwortlichkeiten verteilt? Wer kommt seiner Verantwortung nach?

Der Rohstoffrückgewinnung: Wie können aus Abfall Rohstoffe im Recyclingverfahren zurückgewonnen werden? Wie steht es generell um die Verfügbarkeit natürlicher Ressourcen?

Der Umweltbelastung und -schonung: Welche rechtlichen Regelungen bestehen bezogen auf eine umweltschonende Entsorgung? Welche Zwänge bestehen dabei zwischen Ökonomie und Ökologie?

Des Verkehrs und der Mobilität: Welchen Platz beanspruchen Autos und Straßen im öffentlichen Raum? Wer wird dadurch zurückgedrängt? Wie

hat sich das Verkehrsaufkommen generell entwickelt? Wie sieht es mit der Umwelt- und Lärmbelastung durch Autos aus?

Prozesse der Autoverwertung, wie sie von den Betrieben lokaler Autoverwerter ausgeführt werden, sind eingebunden in weiter greifende gesellschaftliche Zusammenhänge. An diesen Orten stellen sich von daher zum einen konkrete, auch fertigungsbezogene Fragen des fachgerechten Ausbaus von Aggregaten, der Befreiung von Betriebsstoffen und der Lagerung von ausrangierten Fahrzeugen. Zum anderen eröffnen sich gesellschaftliche Bezüge mit solchen Themen wie Rohstoffrückgewinnung, Umwelt, Verkehr und Mobilität. Der Gegenstand »Autoverwertung« vereint demnach unterschiedliche thematische Bedeutungsebenen zwischen Beruflichem und Politischem. Dabei sind die politisch-sozialen Bezüge in diesem Gegenstand immer schon präsent und können thematisiert werden.

Der Autoverwerter Kiesow unterstützt – vor dem Hintergrund eigener Interessen am Verkauf von Autoteilen

– die Arbeitstätigkeiten der Besucher und bietet so auch einen potenziellen Lernraum. Auf dem Selbstbedienungsausßenplatz werden über 3.200 Autos zum Selbstabbau bereitgehalten, die nach Hersteller und Typ sortiert sind. Eingeschränkt stehen die Mitarbeiter des Betriebs auch für technische und handwerkliche Fragen zur Verfügung. Dabei kann auch gegen Entgelt ein Ausbauservice beansprucht werden. Austausch von Wissen findet aber vor allem in Gesprächen mit anderen Besuchern statt.

Weiterführende qualifizierende oder beratende Angebote werden allerdings nicht gemacht. Es gibt keine Führungen oder Vorführungen, und auch von Bildungsinstitutionen wird dieser Ort wenig genutzt. Generell wird der Autoverwertungsbetrieb nicht als ein Lernort inszeniert.

Typisierung von Lernorten

Der Begriff Lernort wird häufig auch im Sinne einer Typisierung verwendet. Es ist dann die Rede vom Lernort Mu-

seum, Lernort Gemeinde oder Lernort Gedenkstätte. Im Rahmen dieser semantischen Perspektive wird zwischen traditionellen und alternativen⁷ oder zwischen primären und sekundären Lernorten unterschieden. Dies verweist auf einen aus bildungswissenschaftlicher Sicht wesentlichen Aspekt, und zwar den Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten an Orten. Die Schule ist demnach ein primärer Lernort. Die ihr hauptsächlich zugeschriebene Funktion soll die Vermittlung von Lernen sein. Lehrpläne bestimmen Inhalte und Ziele, Zeiten und Orte des Lernens sind festgelegt. Alternativen, sekundären Lernorten werden vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben zugeschrieben. In Betrieben werden Güter und Dienstleistungen erstellt, an Gedenkstätten geht es um Erinnerung. Dennoch kann an diesen Orten gelernt werden. So gesehen gibt es wohl keinen Ort, an dem nicht gelernt werden kann. Damit würde der Lernortbegriff allerdings ubiquitär. Alle Orte erscheinen als Lernorte, die Entgrenzung von Lernen würde total. Vertreten werden kann dann die These von einer »Universalisierung des Pädagogischen«⁸. Eine solche Ausweitung der Lernortvorstellung ist bildungswissenschaftlich allerdings nur begrenzt weiterführend. Verdienst der Diskussion ist zwar, auf vielfältige Lernaktivitäten und auf die Verknüpfung von Lernen mit anderen Tätigkeiten hingewiesen zu haben.

Letztlich ist die Frage nach lernförderlichen Orten zentral, also die Frage nach Orten, wo Themen leichter angeeignet, Vorhandenes besser entdeckt, Wissensaneignung unterstützt werden kann. Aus dieser Perspektive können dann konkrete Orte auf ihre inhaltliche Qualität sowie ihre spezifischen Vermittlungsleistungen hin befragt werden. Dabei lässt sich ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der Inszenierung von Lernmöglichkeiten hinsichtlich Intentionalität und Institutionalität aufmachen. Es lenkt den Blick auf den Vermittlungsprozess hinsichtlich des situativ konkretisierten Kontextes.

Eine weitere Klärung des Begriffs



Stahl-Kunst | Federschwer

Foto: Sommer

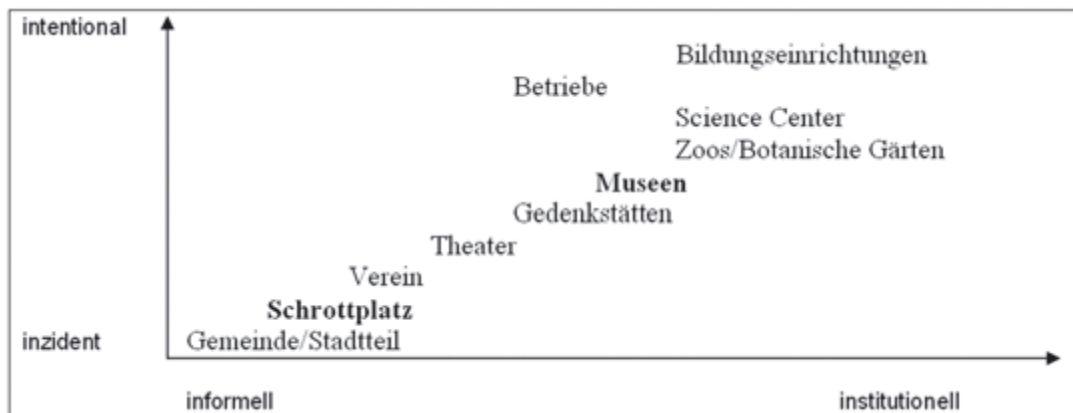


Abbildung: Lernformen und Lernorte

Lernort kann unter Rückgriff auf die raumwissenschaftliche Diskussion⁹ erfolgen. Dabei wird zwischen Raum und Ort unterschieden, wobei beide Begriffe aufeinander verweisen. Verbreitet sind Vorstellungen von Raum als ein vorgegebener Behälter: die Schule des eigenen Kindes oder der Seminarraum, in dem ich mir aktuell eine Referat anhöre. Dagegen kann Raum auch als etwas konzipiert werden, das im sozialen Handeln konstituiert wird, also nicht einfach da ist. Der Behälterraum wird dann zu einem Sonderfall von Raum; die Vorstellung von mehreren Räumen an einem Ort, z.B. in einem Klassenzimmer, wird denkbar. Die Herstellung von Räumen ist abhängig von jeweiligen Wahrnehmungen und Handlungen der Personen. Der Raumbegriff ist allerdings auf den Ortsbegriff angewiesen, um einer Beliebigkeit der Raumherstellung entgegenzutreten. Räume basieren immer auf Lokalisierungen. Kann keine Lokalisierung angegeben werden, dann wird der Raumbegriff nur metaphorisch benutzt. Die Lernenden und deren Lernhandlungen sind immer im Raum und gleichzeitig in der Zeit, also an Orten situiert. Sie eröffnen oder schließen Wahrnehmungsräume, Handlungsräume oder Lernräume.

Erträge

Ein solches Verständnis der Bedeutung von Orten für Lernen ist anschlussfähig an bildungswissenschaftlich relevante Fragen und kann einen Beitrag zur

Erweiterung der Lerntheorie bringen. Lernen wird kontextualisiert, und Fragen der Gestaltung von Lernmöglichkeiten an konkreten Orten sowie deren thematische Aspekte werden einbezogen: Es wird das Augenmerk auf die Situativität des Lernens gerichtet, indem es in den Kontext der Lernorte einbezogen wird. Damit wird die theoretische Grundlage für die empirische Frage nach lernförderlichen Orten gelegt.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Faulstich 1981; zuletzt 2009b.
- 2 Vgl. Becker u.a. 1997; Ecarius, Löw 1997; Jelich, Kemnitz 2003; Westphal 2007.
- 3 Vgl. Deutsche Bildungskommission 1977, S. 171.
- 4 Vgl. zum Folgenden: Museum der Arbeit 1997; Haberzeth 2009.
- 5 Vgl. Faulstich 2008.
- 6 Vgl. Parmentier 2001.
- 7 Vgl. Seitter 2001.
- 8 Kade/Seitter 2007, S. 11.
- 9 Vgl. Löw 2001.

LITERATUR

- Becker, G.; Bilstein, J.; Liebau, E. (Hg.) (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber.
- Deutsche Bildungskommission (1977): Pluralität der Lernorte. In: Münch, J. (Hg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier, S. 171–176.
- Ecarius, J.; Löw, M. (Hg.) (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen.
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.
- Faulstich, P.; Bayer, M. (Hg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglich-

keiten. Hamburg.

- Faulstich, P. (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 49, H. 3, S. 254–262.
- Faulstich, P. (2008): Museen der Naturwissenschaften, Technik und Arbeit und die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen. In: Hochschule und Weiterbildung H. 2, S. 26–33.
- Faulstich, P. (2009a): Lernorte – Flucht aus der Anstalt. In: Faulstich, P.; Bayer, M. (Hg.): Lernorte. Hamburg, S. 7–28.
- Faulstich, P. (2009b): »Integration«? – »Synthese«? – »Konvergenz«? In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 6–13.
- Haberzeth, E. (2009): Lernen im Museum. Museumsgepräche als Vermittlungsansatz zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischem Begreifen. In: Faulstich, P.; Bayer, M. (Hg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg, S. 65–76.
- Jelich, F.-J.; Kemnitz, H. (Hg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J.; Seitter, W. (Hg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen, Farmington Hills.
- Kühnlein, I. (1997): Weniger Erwerbsarbeit – mehr Eigenarbeit. Chancen und Potentiale Öffentlicher Eigenarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B., S. 48–49, S. 41–46.
- Löw, M. (2007): Raumsoziologie. 1. Aufl. (Nachdr.), Frankfurt am Main (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1506).
- Museum der Arbeit (1997): Katalog. Hamburg.
- Parmentier, M. (2001): Der Bildungswert der Dinge. Oder: Die Chancen des Museums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4, H. 1, S. 39–50.
- Seitter, W. (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4, H. 2, S. 225–238.
- Westphal, K. (Hg.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim.