

Orte intentionalen Lernens

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Die Hochkonjunktur der Lernortdiskussion, die oft als Impuls und Rezept gegen Lernmüdigkeit gepriesen wird, hat mindestens zwei Anlässe: Zum einen hat sich eine veränderte, relationale Sichtweise auf Lernen herausgebildet, welche die reduktionistischen, immer noch am Behaviorismus klebenden Lerntheorien wenn auch langsam ablöst; zum andern werden damit die Kontexte menschlichen Lernens wichtig und somit dessen Eingebundenheit in die Räume der Lebenswelt. Eigentlich ist es eine Banalität, festzustellen, dass alles menschliche Lernen in raum-zeitlichen Kontexten situiert ist. Zugleich droht aber zunehmende Beliebigkeit: Letztlich erscheint jeder Ort als Lernort. Um dieser Denkfalle zu entgehen, ist es notwendig über inzidente Erfahrungen hinaus sich der Besonderheit intentionalen Lernens zu vergewissern – auch um nicht den Stellenwert des Lernens in Institutionen unzulässig zu relativieren. Nach wie vor kann ein angemessener Bildungsbegriff in dieser Debatte orientieren. Danach erst können konkurrierenden Raumvorstellungen diskutiert werden (Weidenhaus in diesem Heft), eine sozialpädagogische Sicht auf Aneignungsprozesse nachvollzogen (Deinet), der Bildungsraum Stadt aus Sicht der Volkshochschule betrachtet (Meisel), die Besonderheiten des Lernorts Heimvolkshochschule verfolgt (von Ameln), das Beispiel der Museen untersucht, Ratschläge für die Gestaltung von Lernorten kritisiert (Hoffmann) und über unterschiedliche Bildungswelten im Vergleich zu den USA (Fleige) berichtet werden.

Leibgebundenheit des Lernens im Raum

Wenn wir über unser eigenes Lernen nachdenken, springen uns Dinge ins Gedächtnis: Ein Löffel, den wir gradehalten; ein Klassenraum, in dem es nach feuchten Jacken stinkt; ein Türgriff zu einem Seminarraum; eine Straße, die wir befahren haben, usw. Unser Lernen ist immer verknüpft mit raum-zeitlichen Bezügen.

Über Lernräume und -orte müssten wir nicht nachdenken, wenn wir – den klassischen, reduktionistischen Lerntheorien folgend – isoliert in Laboren und „Skinner-Boxen“ stecken und darin als Reiz-Reaktionsmuster determiniert agieren würden. Aber wir sind eben nicht lediglich kognitiv kalkulierende Apparate oder nur informationsverarbeitende Systeme. Wir schweben auch nicht als Geister über den dunklen

Wassern und spiegeln ihre Oberfläche – sind nicht nur passive Reflektoren, sondern wir wählen aktiv einen Fokus. Menschen sind nicht nur vernünftige Geistwesen, sondern auch sinnliche und zugleich empfindsame und somit auch verletzbare Körper. Wir können nur lernen, weil wir leiblich leben, sowohl denken als auch körperlich, d. h. raum-zeitlich vorhanden sind. Unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens ist seine *Leiblichkeit*. Sie verbindet physisches und psychisches: Wir haben nicht nur Körper; wir sind nicht nur Geist; wir leben und lernen als Leiber im Raum.

Man muss sich dem Problem stellen, dass die lernenden „Subjekte“ nicht nur abstrakte Denkleistungen vollziehen, sondern immer einbezogen sind in ihre konkrete Lebenswelt. Rückbindung und Voraussetzung allen Lernens ist die eigene leibliche Erfahrungen verortet im Raum. Bevor also auf die Lernort-Diskussion zugesteuert werden kann, ist es sinnvoll, sich der Kategorie der Leiblichkeit zu vergewissern.

Leiblichkeit als Prämisse des Lebens und Lernens im Raum

Die maßgeblich von Edmund Husserl (1859-1938) angestoßene Philosophie der Phänomenologie will durch die Unterscheidung und Verbindung von Körperlichkeit und Leiblichkeit – gerade indem sie deren Unterschied verfolgt – eine Brücke schlagen zwischen gelebtem Empfinden und erlebtem Erscheinen, zwischen mentaler Selbstgewissheit und physischer Wirklichkeit, um dem Dualismus – hier der Geist und da der Körper – zu entkommen. Ich bin nicht nur körperlich in einem Raum, ich erzeuge ihn leiblich durch Bewegen, Sehen, Hören, Riechen, Fühlen usw. Ich gehe eine Straße in ihren mir vorgegebenen Steigungen, Windungen, Absperrungen entlang und zugleich nehme ich sie mit ihrem Lärm, ihrem Licht, ihrem Gestank wahr wie kein anderer. Ich richte meine Aufmerksamkeit und nehme den Straßenraum in meinen Handlungen auf, d. h. ich empfinde ihn durch die Sinne und entwerfe ihn durch mein Denken.

Besonders *Bernhard Waldenfels* (2000) unternimmt es, hinter die Spaltung in ein Körperding und ein Geistwesen zurückzugehen und „*Leiblichkeit als ein Drittes*“ aufzuzeigen. Unsere Auffassung vom eigenen Leib ist für uns gekennzeichnet in einer Verwirrung von medizinischer Realität, also was wir an unserem Körper beobachten und messen können, und psychischen Phänomenen, also was wir von ihm spüren. Die Messdaten eines Patientenblattes sind für den Kranken nicht fühlbar. Und in aller Datenfülle von Blut- und Leberwerten bleibt der leidende Mensch, der im Krankenbett liegt, unerreichbar.

Unser Leib selbst kann nur begrenzt zum Gegenstand begrifflicher Auslegung einerseits oder sinnlicher Wahrnehmung andererseits werden. Als widerständige Realität setzt er unserer intentionalen Verfügung Schranken, gehorcht nur zurückhaltend (oder gar nicht) unserem Willen (vgl. Holzkamp 1995, 24/25, sowie 233 ff. im Anschluss an Merleau-Ponty 1966). Mein Leib ist immer mehr und anderes, als ich von ihm bewusst erfahren kann.

Immer bleibt eine Unverfügbarkeit meines Körpers, die ich in schweren Schmerzen zutiefst erfahre. Denken beseitigt das Leiden nicht. Meine Machtlosigkeit und Hilflosigkeit trifft mich im Krankenbett mit aller Gewalt und gleichzeitig bin ich als

Patient aus der Kommunikation alltäglicher Lebensführung der Ärzte und Schwestern im Hospitz ausgeschlossen. Ich muss ein neues Bild von mir selbst entwickeln, dass meine Freiheit in Frage stellt und mich zum Opfer macht. Der Körper entzieht sich dem Geist. Unerträglicher Schmerz ist die brutalste Negation der Subjektivität meiner Existenz (Holzkamp 1996, 73). In der Welt stehen wir immer leibhaftig, sowohl denkend als auch sinnlich – selbst noch da, wo wir scheinbar ganz abgelöst im Nachdenken aus der Welt herausfallen. Weil wir dem Bezug zu anderen nicht entrinnen können, würden wir manchmal aus Scham am liebsten im Erdboden versinken, aus dem Raum gehen.

Die Darstellung „*Das leibliche Selbst*“ von *Bernhard Waldenfels* (2000) greift fünf Merkmale auf: *Permanenz*: die Tatsache, dass der Leib immer da ist; *Doppelempfindung*, in der Sphäre des Tastens; *Affektivität*, z. B. beim Schmerz, den man nicht wählt, sondern der sich bemerkbar macht; *kinästhetische Empfindung der Bewegung* in Raum und Zeit; und der Leib als *Willensorgan* spontaner Beweglichkeit (Waldenfels 2000, 31-42).

In der Erfahrung des Raums werden geistig erfasste und entworfene Geometrie und körperliche Motorik in die Intentionalität des Leibes rückübersetzt. Wer die Welt als etwas fertig Gegebenes verstehe, ignoriere – so die leibphänomenologische Position bei *Waldenfels* – das Subjekt der Wahrnehmung. Intentionalität ist dagegen nicht als fertige Tatsache zu verstehen, sondern als Geschehen und Verstehen des Leibes bezogen auf die Art und Weise, wie ich etwas woraufhin tue.

Das Aneignen einer Gewohnheit (wie z. B. Lernen eine Treppe hinaufzugehen, dem Schulweg zu folgen, zum Arbeitsplatz zu fahren) beruht weder nur auf Wissen, noch auf bloß körperlicher Betätigung, sondern auf leiblicher Bewegung. Ein Hochsprung ist nicht bloß motorische Aktivität, sondern er folgt dem psychischen Ablaufplan und dessen physischen Vollzug. Das Sehen eines Tisches verbindet die Vorstellung des Tisches und der Erfahrung des Sitzens am Tisch.

Aus den physiologischen Gesetzmäßigkeiten der Körperlichkeit allein können wir keine für uns bedeutungsvollen Sinnzusammenhänge erfahren. Die Wahrnehmbarkeit von Temperaturveränderungen, von einwirkendem Druck und Zug oder die Wirkung der Schwerkraft unterliegt den physischen Voraussetzungen unseres Seins und der psychischen Erfahrbarkeit als Wärme, Druck und Schwere. Eine Bedeutung erhalten die Wahrnehmungen in einem kontextgebundenen Handlungszusammenhang der Erfahrung und in reflektierender Zuwendung, die jedoch nie zur völligen Transparenz des Daseins führt.

Leiblichkeit, wie sie in phänomenologischen Überlegungen entworfen wird (Waldenfels 2000, 252) hat weitreichende Folgen für die Lerntheorie. Auch *Klaus Holzkamp* hat den raum-zeitlichen Einbezug der Lernenden als „körperlicher Situiertheit“ gefasst. Er meint den Umstand, dass mein Standort sowie meine Intentionalität und Perspektive an jeweils meinen sinnlich vorhandenen Körper gebunden sind (Holzkamp 1993, 253). Durch Herausheben „körperlicher Situiertheit des Lernsubjekts“ verweist er darauf, dass alles intentionale, als sinnvoll beabsichtigte Lernen auch räumlich einbezogen bin. Auch meine scheinbar bloß mentalen Lernhandlungen bleiben stets gebunden an meinen Körper an einen bestimmten Ort, zu dem ich mich

in der Zeit hinbewegt habe; auch sind in der konkreten Lernsituation stets motorische Aktivitäten oder mindestens Körperhaltungen beteiligt (ebd. 246).

Aus der unaufhebbaren Situiertheit des Lernens ergibt sich, dass „die Überwindung jeder beliebigen Lernproblematik immer auch auf irgendeine Weise die Berücksichtigung der benannten, mit meiner Körperlichkeit gegebenen Verfügungsgrenzen, Behinderungen, Widerständigkeiten, Undurchschaubarkeiten impliziert. Dies gehört in gewissem Sinne zu den Prämissen meines begründeten Lernhandelns, die ich einbeziehen muss, wenn ich mit dem Lernen weiterkommen will“ (Holzkamp 1993, 257).

Leiblichkeit menschlichen Handelns und also auch Lernens ist also der Diskussion um Lernräume und -orte vorausgesetzt. Raumbezug des Lernens umfasst aber nicht nur Begrenzungen, sondern auch Möglichkeiten der Entfaltung. *Expansives Lernen* orientiert sich an einer Erweiterung der Weltverfügung. Wir werden nicht in einen Behälter gesteckt, sondern wir bauen unser Haus – zwar in den Grenzen des Grundstücks, aber nach unseren je eigenen Entwürfen. Es ist dann eine Frage der *Bildung*, wie ich mit ressourciellen Potentialen und ästhetischen Modellen umgehen kann.

Traditionelle und alternative Lernorte

Eine solche – phänomenologisch angeregte und subjektwissenschaftlich orientierte – lerntheoretische Grundlage macht es möglich, die Lernortdiskussion einzuordnen: Lernorte sind situativ konkretisierte Lehrangebote und zugleich Lernmöglichkeiten im leiblich erfahrenen Raum.

Meistens denkt man, wenn nach Lernorten gefragt wird, zunächst an die abgesonderten Institutionen des Unterrichtswesens in Klöstern, Gymnasien, Lyzeen und Universitäten. Sie sind Orte, an denen die Tätigkeit des Lernens funktional Priorität haben soll, also zunächst Lehrorte. Lehrinstitutionen sollen Infrastrukturen, Orte des Lernens bereitstellen. Sie sollen – so ihr Programm – systematisiertes, letztlich wissenschaftlich begründetes Wissen vermitteln.

Oft wirken solche Lehrensembles aber eher als Lernschranken. Sie provozieren Lernwiderstände (Faulstich/Grell 2005): Das gilt vom Kindergarten bis zur Universität und auch in den Institutionen der Weiterbildung. Gegen die Gefahr instrumentell getakteten und institutionell beschränkten Lernens kommt dann die Suche nach alternativen Lernorten in Gang.

Lernen findet statt in erlebten und gelebten Räumen. Jedes Individuum befindet sich zunächst als Körper in einer festlegenden Lokalität. Als Subjekte ergreifen sie zugleich den Raum in der Intentionalität ihres Leibes. Dies hat z. B. schon Martha Muchow in ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow/Muchow 1935; Nachdrucke 1978, 1998, 2012; Darstellung in: Faulstich-Wieland/Faulstich 2012) untersucht: Räume werden körperlich wahrgenommen und zugleich geistig vorgestellt und leiblich erzeugt. Sie stoßen Erfahrungen an und begrenzen oder erweitern zugleich unsere Möglichkeiten, Welt zu begreifen. Sie öffnen – oder schließen – Wahrnehmungsräume, Vorstellungsräume, Handlungsräume und Lernräume.

„Lernort“ meint dann einen konkreten raum-zeitlichen Kontext, in dem Lernen aufgrund körperlicher Anwesenheit stattfindet. Der Begriff Lernort ist Alltagssprachlich eingängig, wissenschaftlich wirft er aber erhebliche Probleme auf. Inwiefern kann zum Beispiel ein Theater, in dem Stücke aufgeführt werden, ein Fußballverein oder eine Gemeindeparlament, in dem politische Entscheidungen gefällt werden, ein Lernort sein? Was macht einen Ort zu einem Lernort, was ist demnach das Besondere eines Lernorts? Oder ist im Prinzip jeder Ort auch ein Lernort?

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion droht der Begriff ubiquitär zu werden (z. B. bei Egger u. a. 2008). Es wird immer und überall gelernt, – vor allem informell und inzident, im Betrieb, mit Medien, im Lebenszusammenhang –, und entsprechend werden immer neue Plätze und Stellen als Lernorte ausgewiesen. Zu Beginn der Lernortdiskussion in den 1970er Jahren wurde der Begriff im Verhältnis zu Schule – institutionenbezogen bestimmt. Erste öffnende Impulse erhielt die Diskussion durch die Berufspädagogik und dann durch den Deutschen Bildungsrat, der in den Perspektiven für die Sekundarstufe II Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio aufzählte (Deutscher Bildungsrat 1974). Später wurde der Begriff vor allem dazu genutzt, „außerschulische“ oder „alternative“ Lernorte jenseits der traditionellen Bildungseinrichtungen zu benennen.

Dabei geht es in der Diskussion vor allem um sekundäre Lernorte, denen – gegenüber primären Lerninstitutionen, deren Funktion, Intention und Programm auf Lernvermitteln zielen – vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben als die Vermittlung von Lernen zugeschrieben werden (vgl. Faulstich 2009).

Selbstverständlich wird an allen Orten alltäglich inzident und informell gelernt. So gesehen gäbe es wohl keinen Ort, der nicht auch Lernort wäre. Damit würde der Lernortbegriff allerdings beliebig und unscharf.

Lernräume und Bildungsorte

Eine solche Ausweitung der Lernortvorstellung ist bildungswissenschaftlich kaum weiterführend. Verdienst eines solchen Ansatzes ist zwar, auf vielfältige alltägliche Lernaktivitäten und auf die Verknüpfung von Lernen mit anderen Tätigkeiten hingewiesen zu haben. Zentral ist aber letztlich die Frage nach *lernförderlichen Orten*, also nach solchen Orten, wo Thematiken des Lernens umfassender begriffen und Wissensaneignung tiefer erreicht werden kann als durch einzelnes Suchen oder auch durch unterrichtende Belehrung. Dies bedeutet, alternative Lernorte verstärkt auch unter bildungstheoretischer Perspektive und didaktischen Gesichtspunkten zu betrachten: Welche thematischen Lernanlässe bieten Orte der Lebens- und Arbeitswelt? Welche Rolle spielt die sinnliche Erfahrbarkeit für den Zugang zu Lernthemen? Welchen Stellenwert hat dabei die didaktische Inszenierung von Lernmöglichkeiten – also Lehren?

Aufgeworfen sind damit die empirisch kaum bearbeiteten Fragen nach der thematischen Relevanz von Lernorten und nach dem Übergang von der sinnlichen Erfahrung zum systematischen Begreifen im Lernprozess, um einen lern- wie raumtheoretisch rückgebundenen Ansatz zu entwickeln, der Perspektiven öffnet, um Fragen

nach lernförderlichen Orten empirisch zu bearbeiten. Kern ist, dass dabei die lerntheoretisch entscheidenden Fragen nach dem Potenzial an Lernthematiken und der Inszenierung von Lernmöglichkeiten lokal fokussiert werden.

Üblich jedoch ist es in traditionellen Konzepten, Lernen als „ortslos“ zu begreifen. Die traditionelle Lerntheorie hat einen unaufgelösten individualistischen und atomistischen „touch“: Lernen wird bezogen auf einzelne, isolierte Individuen (Zur Kritik vgl. Faulstich 2013). Es wird kontextfrei modelliert. Lernende erscheinen räumlich und gesellschaftlich isoliert.

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 menschliches Lernen in sozialen Kontexten stattfindet. Der Begriff Lernort wird allerdings meist unhinterfragt verwendet. Häufiger finden sich Versuche, den Begriff Raum zu klären. Wir stoßen auf realistische, topologische, auf relativistische, konstruktivistische, sowie auf phänomenologische, relationale Raumauffassungen.

Die Metapher „Lebensraum“ – z. B. bei Martha Muchow (1935) – verankert die Untersuchung des Raumes in praktischen Kontexten. Sie – Muchow – schließt damit an die Konzeption Lebenswelt der phänomenologischen Philosophie Edmund Husserls an, den sie schon in ihrer Dissertation rezipiert hatte (Muchow 1923). Räume sind demgemäß nicht unabhängig vom Menschen einfach da (Bollnow 1963/2004), 23) und diese werden als Spielfiguren externer Faktoren wie im Puppentheater in sie hineingesetzt

Weiterführend macht Bernhard Waldenfels ausgehend von seiner Position bezogen auf Leiblichkeit – „Letzten Endes ist der Leib Ausdruck eines Zur-Welt-seins meines eigenen Körpers“ (Waldenfels 2000, 115) – eine Differenz auf zwischen „Positionsraum“ und „Situationsraum“: „Die Positionsräumlichkeit verweist auf Positionen, also auf Stellen im Raum, während die Situationsräumlichkeit mit einer Situation zusammenzudenken ist“ (ebd.) – also auf die Intentionalität von Handlungszusammenhängen abstellt. Entsprechend wird eine naiv realistische, topologisch-analytische Behältervorstellung aufgeben, die auf einer Bezugnahme von Stellen im Raum und Körpern beruht und die unterstellt, dass Raum (auch Zeit) unabhängig vom Handeln existiere.

Diesem Container-Konzept – der Vorstellung, wir lebten in einem vorgegebenen Behälter – gegenüber steht eine relativistische, konstruktivistische Tradition, in der Raum aus den Beziehungen von Körpern abgeleitet wird. Raum ist relativistisch gesehen allein das Ergebnis von Anordnungsverhältnissen in konstruierender Kommunikation. Konstruktivistisch gesprochen heißt das, dass Raum prozessual im Handeln hergestellt wird. Relativistische Modelle räumen dem Beziehungs- bzw. Herstellungsaspekt eine primäre Rolle ein, vernachlässigen aber die strukturierenden Momente bestehender räumlicher Ordnungen.

Um die Spaltung in absolutistische und relativistische Standpunkte zu überwinden, richtet ein relational-pragmatischer Ansatz seinen Fokus auf entstehende Ordnungen (s. a. Löw 2001; Weidenhaus in diesem Heft) und untersucht, wie Raum in Wahrnehmungs-, Erinnerungs- oder Vorstellungsprozessen hergestellt wird und sich

zugleich als gesellschaftliche Struktur vorgegeben, verfestigt und dann erlebt wird. Der Grundgedanke ist, dass Individuen als soziale Akteure handeln und dabei Räume herstellen, ihr Handeln aber zugleich an ökonomische, rechtliche, soziale, kulturelle und letztlich räumliche Strukturen gebunden und von diesen bedingt ist. Räume sind somit Resultat von Handlungen. Gleichzeitig strukturieren Räume Handlungen, das heißt, Räume können als Prämissen Handlungen sowohl begrenzen als auch ermöglichen. Leben in Räumen ist Resultat als auch Prämisse des Handelns und somit des Lernens.

Raumvorstellungen sind selbst einer dynamischen Veränderung unterworfen. Im Resultat der Beschleunigung der Zeit entsteht eine Raum-Zeit-Verdichtung: Während auf der Ebene der Zeit der Sinn für Langfristigkeit, für die Zukunft, für Kontinuität verloren geht und sich im Augenblick zusammendrängt, wird auf der Ebene des Raums das Verhältnis von Nähe und Ferne immer enger. Zeitliche und räumliche Abstände schrumpfen. Lernen gerät unter Druck: Zwischenräume verschwinden. Sie versinken in der gleichförmigen Ortslosigkeit der U-Bahn-Strecke. Eigenen Platz erhalten sie nur noch, wenn man auftaucht an der nächsten Station. Lernräume werden dann nur isoliert oder ausschnittshaft erfahrbar. Sie verinseln. Kommunikationsstrukturen werden ortslös im Netz. Nichtsdestoweniger bleibt der Leib, der sich eben letztlich doch nicht kommunikativ oder informationell auflöst oder in Virtualität verdampft.

Räume sind also zugleich materielle Kontexte und soziale Konstrukte, die den Kontext herstellen, in dem sich Lernorte konkretisieren. Der Begriff bezeichnet die Verortbarkeit des Lernens im Raum. Diese Abstraktion macht es aber immer noch nicht möglich, die spezifische didaktische Qualität eines Lernorts präziser zu beschreiben, also z. B. nach der Lernförderlichkeit von konkreten Arbeitsplätzen in einem Betrieb oder nach Lernen in Bibliotheken, Museen, Theatern, Zoos, Sportvereinen u. a. zu fragen (Faulstich 2009). Der Lernortbegriff wird erst dann inhaltsbezogen eingegrenzt, wenn Lernorte mit einer wertenden Perspektive auf differenzierte Lernrelevanz verbunden, also auf Lernchancen befragt werden. Damit erhält die Diskussion Anschluss an den Bildungsbegriff, der fragt nach den Entfaltungsmöglichkeiten der Subjekte und Lernorte daraufhin prüft.

Statische Ortsvorstellungen dagegen sind in Hinblick auf das Lernortproblem nicht weiterführend. Orte sind vielmehr eingebunden in Mensch-Welt-Verhältnisse: sie werden unterschiedlich erlebt und gelebt (vgl. Muchow/Muchow 1935/2012). Sie stoßen Erfahrungen an und erweitern oder begrenzen auch unsere Möglichkeiten, Welt zu begreifen. Sie eröffnen – oder verschließen – Wahrnehmungsräume, Handlungsräume und Lernräume. Sie sind Möglichkeitsbedingungen von Bildung.

Intentionalität und Institutionalität von Lernorten

Der Lernortbegriff wird oft dazu genutzt, nicht nur konkrete einzelne Orte zu bezeichnen, sondern Typen von Orten, z. B. Lernort Museum oder Lernort Gedenkstätte oder Lernort Schrottplatz (Faulstich/Haberzeth 2010a). Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Lernorten ist zwar unscharf, verweist aber auf

erste, aus lerntheoretischer Sicht wesentliche Aspekte, und zwar auf den Inszenierungsgrad bzw. den Institutionalisierungsgrad von Lernmöglichkeiten an Orten, das Maß, in dem ein Lernort sich auf die primäre Funktion, Lernen zu vermitteln, rückbezieht, also wie weit das offizielle Programm greift. Schule z. B. 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. Aber die Lernaufgabe – also die Intentionalität der Lehre in der Institution – funktioniert nie vollständig. Immer wird auch gelernt, sich einzuordnen, mit anderen umzugehen, sich angepasst zu verhalten, sich am Unterricht zu beteiligen. Das zeigen z. B. die „Kopfnoten“ der Zeugnisse. Gleichzeitig wird gelernt zu täuschen, anzugeben, scheinbar mitzumachen.

Alternativen Institutionen als sekundären Lernorten werden vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben, als Lernen zu vermitteln, zugeschrieben. In Betrieben werden Güter und Dienstleistungen erstellt; im Museum geht es um die Sammlung, an Gedenkstätten und Friedhöfen um Erinnerung oder Entsorgung des Todes. Gleichzeitig kann man vieles lernen über Geschichte, über Bräuche, über Biographien, über Ökologie, über Haltbarkeit von Steinen usw.

Mit alternativen Lernorten werden verschiedene Eigenschaften und auch Wirkungsvorstellungen assoziiert: Lebensnähe durch das Aufgreifen gesellschaftlicher Kontexte, Anschaulichkeit durch sinnliche Erfahrbarkeit oder verstärkte Möglichkeiten der Selbstbestimmung angesichts geringerer didaktischer Steuerung.

Unterschieden werden kann als zweite Dimension – neben der Institutionalität – der Intentionalitätsaspekt, das Maß, in dem sich die Lernenden selbst auf Lernthematiken einlassen. Geht man in ein Museum, weil man an der Betrachtung eines Bildes interessiert ist, oder weil es draußen regnet? Will man bei einem Besuch einer KZ-Gedenkstätte an die Opfer erinnern oder über die Geschichte des „Dritten Reiches“ lernen? Lerntheoretisch gesehen wird die Bedeutsamkeit von Lernorten durch die Gründe der Lernenden vermittelt. Die Frage ist, inwieweit die Intentionalität der Lehrenden diesen entspricht.

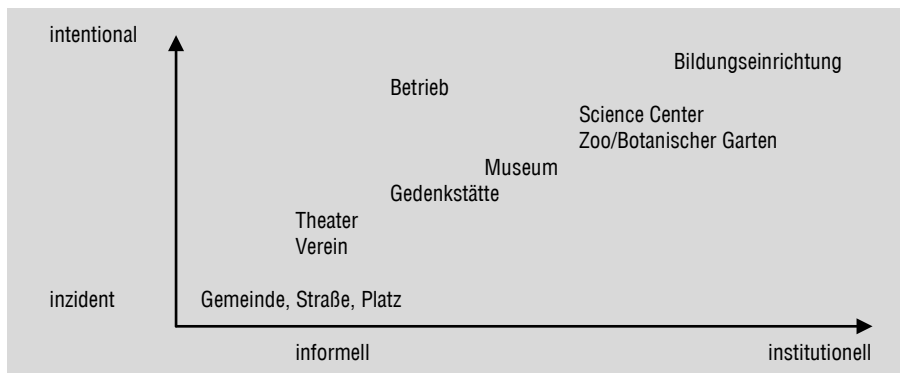


Abbildung: Lernorte: Intentionalität und Institutionalität von Lernformen

Intentionalität der Lernenden Subjekte

Vor diesem Hintergrund lässt sich hinsichtlich der Vermittlungsleistungen von Lernorten ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der Inszenierung von Lernmöglichkeiten bezogen auf die Dimensionen Intentionalität und Institutionalität aufmachen (zum lerntheoretischen Kontext vgl. Faulstich 1999; 2013). In dem dadurch aufgespannten Koordinatenfeld lassen sich die verschiedensten Lernorte z. B. Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Museen, Bibliotheken, Science Center, Zoos, Botanische Gärten, Sternwarten, Gedenkstätten, Sportvereine, Stadtteile systematisieren. Die institutionell verortete und intentional ausgerichtete Erwachsenenbildung behält ihren unverzichtbaren Stellenwert für intentionales Lernen.

Wir wissen jedoch von der Gefahr des Lehr-/Lern-Kurzschlusses: Nicht das Programm der Institutionen wird angeeignet, sondern das, was bedeutsam ist für die Intentionalität der Lernenden, aus der sich die Lernrelevanz der Orte für die einzelnen ergibt. Sie entstammt der raumzeitlichen Präsenz des je lernenden Leibes. Dafür Lernmöglichkeiten gezielt aufzugreifen und gleichzeitig zu schaffen, ist Aufgabe von Bildungsräumen und -stätten, die auf Entfaltung und Handlungserweiterung abstellen.

Literatur

- Bollnow, O.-F. (1963, 11. Auflage 2010): Mensch und Raum. Stuttgart
- Egger, R. u. a. (2008): Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden
- Faulstich, P. (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 49. H. 3, S. 254-262.
- Faulstich, P. (2008): Lernen. In: Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek, S. 33-57.
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Bielefeld
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg.
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensräume und Lernorte. In: Der Pädagogische Blick 34, H. 4, S. 104-115.
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010a): Integrative Lernorte. In: Erwachsenenbildung 55, H. 3, S. 130-135.
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010b): Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In: Zeuner, Chr. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. H. 1, S. 58-79.
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (2012): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim.
- Husserl, E. (1907/1991): Ding und Raum. Hamburg.
- Jelich, F. J./Kemnitz, H. (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/M.
- Löw, M./Ecarius, J. (Hrsg.) (1997): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Muchow, M./Muchow, H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg.
- Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt/M.