

Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven

Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass sich die gegenwärtige Struktur von Lernorten sowie darauf bezogene aktuelle theoretische und empirische Schwerpunktsetzungen jeweils aus ihrer Entstehungsgeschichte nachvollziehen und interpretieren lassen. Beginnend mit der Einführung des Lernortbegriffes in die Erwachsenenbildungsforschung in den 1970er Jahren wird die Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Lernortdiskussion dekadentisch nachgezeichnet. Seit der Jahrtausendwende werden einerseits zunehmend organisationsbezogene Themen wie bspw. Netzbildung und Kooperation in die Lernortdebatte aufgenommen sowie andererseits lebenswelt- und milieubezogene Perspektiven diskutiert. In jüngster Zeit gewinnt auch die Rezeption neo-institutionalistischer Theorieansätze für die erwachsenenpädagogische Lernortdiskussion an Bedeutung.

1. Einleitung

Unter Lernorten sind im engeren Sinne Bildungseinrichtungen zu verstehen, die Lernangebote organisieren; in einem weiteren Sinne fasst man darunter alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formalorganisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse. So sind mit Siebert (vgl. 2006, S. 20) Lernorte als Umgebungen zu verstehen, die Erwachsene mit dem expliziten und auch impliziten Ziel des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen. Da die Gestaltung von Lernorten und die damit zusammenhängende Lernorganisation mit dem Wissensinhalt abgespeichert werden und somit maßgeblich über den Lernerfolg mitentscheiden (vgl. Roth 2003, S. 27), müssen sowohl die optimale Gestaltung von Lernorten und Lernumgebungen als auch das Zeitmanagement und die Nutzung personeller und materieller Ressourcen begründet werden.

Nicht nur Lernorte an sich haben sich im Zeitverlauf verändert und ausdifferenziert, sondern auch die erziehungswissenschaftliche Lernortdebatte lässt sich in ihrer Entwicklung durch eine erhebliche Dynamik charakterisieren. Als eine der gegenwärtigen Schwerpunktsetzungen der Lernortdebatte zeichnet sich die Verknüpfung mit Vernetzungs- und Kooperationstheorien einerseits sowie den eng damit verbundenen organisationsbezogenen, neo-institutionalistischen Betrachtungsweisen andererseits ab. Die gegenwärtige Struktur von Lernorten sowie aktuelle theoretische und empirische Schwerpunktsetzungen lassen sich jeweils aus ihrer Entstehungs- und Wandlungsgeschichte heraus interpretieren und verstehen. Ohne den Anspruch zu erheben, präzise Abgrenzungen im historischen Rückblick formulieren zu können, lässt sich doch eine

kontinuierliche Entwicklung und Veränderung der Debatte um Lernorte im historischen Rückblick feststellen – mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten in Dekaden. Auch wenn der Lernortgedanke bereits im 18. Jahrhundert im Rahmen der Berufsbildung aufgegriffen wurde (vgl. Pätzold/Goerke 2006, S. 26), lässt sich eine systematische Auseinandersetzung auch mit der Begrifflichkeit – beginnend mit der begrifflichen Präzisierung des Deutschen Bildungsrates – erst ab den 1970er Jahren nachzeichnen.

2. Erwachsenenpädagogische Lernortdiskussion im historischen Rückblick

2.1 Lernorte in der Diskussion der 1970er Jahre

Der Lernortbegriff wurde durch den Deutschen Bildungsrat erstmals in die pädagogische Fachsprache und den bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt (vgl. Münch 2001, S. 201). In diesem Kontext wird „Lernort“ als eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Bildungseinrichtung definiert, die Lernangebote systematisch organisiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 70). „Ort“ bezog sich dabei auf eine zeitliche wie auch auf eine lokale Gliederung; dabei wurden nicht nur räumlich unterschiedliche und selbstständige Einheiten, sondern auch „in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ differenziert (Münch 2001, S. 201). Die Definition impliziert schon in den 1970er Jahren eine Pluralität von Lernorten. Zur Sprache kamen in diesem Rahmen die Lernorte Schule, Betrieb und Lehrwerkstatt; mit dem vierten vorgeschlagenen Lernort „Studio“, der sich ohne verbindliche inhaltliche Vorgaben auf „kreatives, ästhetisches und soziales Lernen“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 72) bezieht, wird bereits eine Entgrenzung der Lernorte insbesondere im Bereich der beruflichen (Erwachsenen-)Bildung deutlich. Noch unberücksichtigt blieben allerdings zu diesem Zeitpunkt das informelle Lernen, die explizite Orientierung an Zielgruppen sowie die Möglichkeit und Fruchtbarkeit der Kooperation und Vernetzung. Die Konzepte der bildungs- und lehrtheoretischen Didaktik kamen damals zu systematischen Empfehlungen der mikro- und makrodidaktischen Gestaltung von Lernorten hinzu (vgl. Flechsig/Haller 1973, S. 126ff.). Die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen an Lernorten wurde damals stark inhaltlich auf das jeweilige domänenspezifische Wissen fokussiert; zum Einsatz kamen – je nach Intention des Lehrprozesses – taxonomische Zielformulierungen (von der Anbahnung bis zur Habitualisierung). Der kognitive Bereich und das deklarative Wissen wurden taxonomisch an den verschiedenen Lernorten als Anspruch der Zielorientierung geordnet und reichten von Faktenwissen und Begriffsdefinitionen über Kenntnisse von Prinzipien, Verallgemeinerungen bis hin zum Erklären von Theorien und Modellen. Das prozedurale Wissen erstreckte sich vom Verstehen als Übersetzen von Informationen bis hin zu synthetischem Wissen und der Beurteilung von Wissen aufgrund rationaler Kriterien (vgl. Krathwohl u.a. 1975, S. 174ff.). Die Lernortdebatte war zu diesem Zeitpunkt noch von wissenschaftstheo-

retisch geführten Diskussionen zum Zyklus des didaktischen Handelns geformt. Dazu zählten beispielsweise die Debatte über das Problem des Zielsetzens und Aushandelns, die Auseinandersetzung, sich über Wege und Mittel der Zielerreichung zu verständigen, die Thematisierung von Interaktion in Arbeitsteams sowie die Überlegungen zur Überprüfung der Qualität der erreichten Lernprozesse.

2.2 Lernorte in der Diskussion der 1980er Jahre

In den weniger bewegten 1980er Jahren wurde die Lernortdebatte weiter ausdifferenziert. Dies zeigte sich zum einen in einer klaren Differenzierung von Lernorten in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Es wurden explizite Lernorte (Volkshochschulen, kirchliche, gewerkschaftliche, betriebliche Bildung etc.), implizite Lernorte (Arbeitsplatz, Medien, Peers, Familie, Museen, Theater, Bibliotheken, etc.) und intermediale Lernorte (Vereine, Verbände, Lernen im Kontext des ehrenamtlichen Engagements) systematisch unterschieden. Zum anderen erfolgte eine Ausdifferenzierung im Kontext der Begründung holistischer Lernanforderungen; diese postulierten, dass Lernorte nicht nur kognitive, sondern auch soziale, emotionale und bisweilen motorische Lernziele in Rechnung stellen müssten. Es entspann sich eine Debatte über die adressatenbezogene, damals auch noch häufig zielgruppenorientierte Planung von Lernen und einer damit verbundenen Gestaltung attraktiver Lernangebote für sehr unterschiedliche, sozial differenzierte Zielgruppen. Lerntheoretisch wurde bereits in den 1980er Jahren ein auf der Basis der Rezeption amerikanischer Untersuchungen (vgl. z.B. Spiro u.a. 1988; Collins u.a. 1989, S. 467ff.) zur Verbesserung der Lernbedingungen und zur Anregung und Gestaltung von didaktischen Lernsettings situierendes, konstruktivistisches und kompetenzbasiertes Lernen empfohlen. Insbesondere situierendes Lernen basiert auf aktivem Lernen anhand erfahrungsnaher Problemstellungen; dabei werden Lerninhalte mit als persönlich relevant empfundenen Anwendungskontexten verknüpft (vgl. z.B. Mandl u.a. 1997). In Erinnerung an die traditionellen Konzepte projektorientierten Lernens (vgl. Tippelt 1979) wurden die Selbstständigkeit der Lernenden und die Kooperation zwischen den Lernenden als besonders förderungswert eingeschätzt. Konstruktivistisches Lernen stellte erweiterte Anforderungen auch an Lernorte, ging es doch darum, mit neuem an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen und zu berücksichtigen, dass Wissen stets eine individuelle, subjektiv geprägte Konstruktion darstellt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Das ebenfalls stark diskutierte kompetenzbasierte Lernen (vgl. z.B. Achatz/Tippelt 2001) fokussierte vor allen Dingen im Bereich der beruflichen Lernorte den Aufbau von Fach-, Methoden-, Individual- und Handlungskompetenzen.

Unter dem Einfluss der themenzentrierten Interaktion (vgl. z.B. Marelli-Simon u.a. 1987) sollten Lernorte und die dort arrangierten Lernsettings Gefühlserfahrungen (Ich, Autonomie), Sacherfahrungen (Es, Thema) und Sozialerfahrungen (Wir, Solidarität) immer unter Berücksichtigung der institutionellen Voraussetzungen und des realen sozialen Umfelds ermöglichen (vgl. z.B. Terfurth 1993; Klemmer 1993; Hanusa 1993).

3. Ausweitung des Lernortkonzeptes ab den 1990er Jahren

3.1 Einbezug des informellen Lernens

Blieb die Diskussion um Lernorte in den 1970er und 1980er Jahren – ganz in Anlehnung an die Definition durch den Deutschen Bildungsrat – noch eindeutig auf formal-organisiertes und institutionengebundenes Lernen beschränkt, so erfolgte mit der Mitberücksichtigung des informellen Lernens eine entscheidende Ausweitung des Lernortkonzeptes. Die Bedeutung informeller Lernkontexte zeigte sich in dieser Dekade vor allem im Rahmen der europäischen und internationalen Konzepte des lifelong und lifewide learning, die informellem Lernen eine besondere Relevanz attestierten. Für die historische Rekonstruktion der Lernortdiskussion ist von Bedeutung, dass auch das Konzept des informellen Lernens höchst differenziert war und beispielsweise als selbstorganisiertes, als inzidentelles und als „Lernen en passant“ diskutiert wurde. So zeichnete sich der damaligen Auffassung zufolge inzidentelles und beiläufiges Lernen durch einen sehr geringen Organisationsgrad und eine eingeschränkte Zugänglichkeit zur Reflexion aus, wohingegen selbstorganisiertes Lernen eine hohe Reflexivität in Kombination mit einer geringeren institutionellen Einbettung zeigte (vgl. Abbildung 1). Das Erfahrungslernen an „informellen Lernorten“ im Kontext der lifewide learning-Konzepte ließ sich schließlich durch hohe Reflexivität der Lernenden in Kombination mit einer stärkeren institutionellen Einbettung charakterisieren.

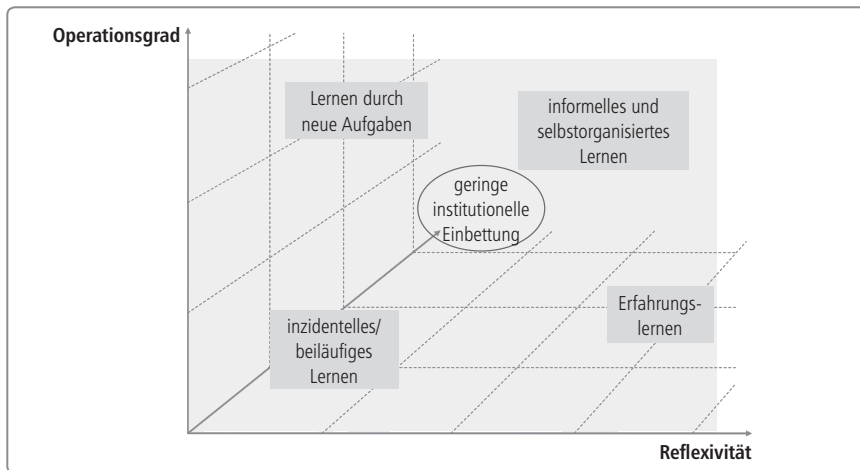


Abbildung 1: Systematisierung informellen Lernens (eigene Darstellung)

Die Fallanalysen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Lernenden Regionen ergaben, dass die formalen und informellen Lernorte mittlerweile als konstitutiver Bestandteil eines lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozesses fest im Bewusstsein

der Weiterbildungsakteure verankert sind (vgl. Pekince u.a. 2009, S. 127). Mit den unterschiedlichen Lebensphasen sind unterschiedliche formale, nonformale und informelle Lernorte und Lernkontexte verbunden. So wurde beispielsweise aufgezeigt, dass bereits in der frühen Kindheit die Lernmotivation für alle weiteren Abschnitte der Bildungsbiographie entscheidend geprägt werden; ausschlaggebend sind hierbei Lernprozesse im Rahmen der nonformalen Bildung des Kindergartens, der formalen Bildung der Primarschule sowie im informellen Bereich des Elternhauses. Diese frühen Lernerfahrungen können sich in späteren Phasen der Bildungsbiographie sowohl als Determinante als auch als Barriere der Beteiligung an Bildungsprozessen auswirken (vgl. auch Reich-Claassen 2010, S. 312ff.; Tippelt u.a. 2009b, S. 57 u. S. 74ff.). Im Jugendalter wird das formale Lernen zwar von den Schulen gestaltet, aber auch Peers und Medien im informellen Bereich werden stark genutzt (vgl. Krüger/Grunert 2009, S. 652ff.). Im frühen Erwachsenenalter tragen die berufliche Bildung und die Hochschule dazu bei, das Wissen und die Kompetenzen weiter zu spezialisieren und zu differenzieren (vgl. Tippelt 1995). Dabei wird das selbstorganisierte Lernen von den Akteuren in den Lernenden Regionen beispielsweise als bedeutungsvoll eingestuft (vgl. Schönfeld u.a. 2009, S. 122). Im mittleren Erwachsenenalter stehen die Allgemeine und Berufliche Weiterbildung mit den Zielen des Um-, Neu- und Anpassungslernens im Mittelpunkt der Betrachtung; thematisch zu berücksichtigen sind hier der technische Wandel, arbeitsorganisatorische Veränderungen und Produktinnovationen, die immer häufiger dazu führen, dass neues Wissen und neue Einstellungen zu Arbeitsprozessen und -techniken entwickelt werden müssen. Im informellen Kreis der Freunde und der Familie stellt sich im mittleren Erwachsenenalter die Herausforderung, das Wissen weiterzugeben und die durch Arbeits- und Lebenserfahrung aufgebaute Expertise den jüngeren Generationen informell zu vermitteln. Im frühen Alter, einer ebenfalls von den Institutionen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung gestalteten Lebensphase, kommt es dann zu einem freien Lernen, zum ergänzenden Nachlernen von Inhalten und Erfahrungen, die man aus zeitlichen Gründen bislang aufschieben musste (vgl. Tippelt 1995). Auch im hohen Alter sind insbesondere formale und klar abgegrenzte Lernorte notwendig, um sowohl die physische und kognitive als auch die materielle Unabhängigkeit älterer Menschen möglichst lange zu bewahren und die Autonomie im Alltagsleben möglichst lange zu sichern (vgl. Kruse 2009, S. 831ff.).

3.2 Lernortdebatte und Lebensweltforschung

Ein weiterer Schwerpunkt der Lernortdiskussion in den 1990er Jahren zeichnet sich im Rahmen der damals aufkommenden Lebensweltforschung ab. Aus der Lebensweltforschung ist die Milieuforschung hervorgegangen, die darauf abzielt, die subjektive Wirklichkeit eines Individuums und damit alle bedeutsamen Erlebnisbereiche des Alltags zu berücksichtigen (vgl. Barz 1996, S. 93ff.). In die Milieukonstruktion fließen sowohl Wertorientierungen und Einstellungen als auch klassische Merkmale sozialer Lagen mit ein. Milieus sind dabei zu verstehen als „subkulturelle Einheiten

innerhalb der Gesellschaft, die Menschen mit ähnlicher Lebensauffassung und Lebensweise zusammenfassen“ (Flaig u.a. 1994, S. 55). Die Milieulandschaft, die sich mit dem gesellschaftlichen und dem damit einhergehenden wertebezogenen Wandel im Zeitverlauf verändert, unterscheidet aktuell zehn soziale Milieus. Im Kontext der Lernortdebatte ist es interessant darauf hinzuweisen, dass neben den differenzierten milieuspezifischen Anforderungen an inhaltliche, methodische und didaktische Aspekte auch klare Bedürfnisse hinsichtlich der ästhetischen und materialen Gestaltung von Lernorten geäußert werden. So sprechen sich beispielsweise die leistungsorientierten und trendsetzenden modernen Performer für „moderne und helle“ Gebäude aus; sie präferieren großzügige, weite Lernräume und ziehen funktionale, schlichte Möbel vor. Ihren knappen zeitlichen Ressourcen angemessen sollten Lernräume zentral liegen und gut erreichbar sein – idealerweise kann hier die spätere Abend- bzw. Freizeitgestaltung nahtlos angeknüpft werden. Demgegenüber legen Angehörige der Bürgerlichen Mitte Wert auf eine „Wohlfühlatmosphäre“, die sowohl von den Gebäuden, als auch von den Lernräumen transportiert wird. Bildungseinrichtungen sollten von außen hell, freundlich und einladend wirken und im Wesentlichen den alltagsästhetischen Ansprüchen genügen, die die Milieugehörigen an ihr eigenes Zuhause stellen. Die Räumlichkeiten sollten dementsprechend gemütlich und bequem sein und die immer erforderliche Ordnung soll „aufgelockert“ erscheinen. Idealerweise sollte dieser Lernort in die lebensweltliche Nachbarschaft eingebettet sein – lange Anfahrtswege wirken in diesem Milieu abschreckend. Experimentalisten als Vertreter eines jungen, experimentierfreudigen und unkonventionellen Milieus fordern eine reizvolle Umgebung, in der man sich auf die Lernerfahrungen in ihrer Gesamtheit einlassen kann. Dazu nehmen die Milieugehörigen gerne auch längere Anreisen auf sich. Erforderlich sind großzügige, aber authentische Räume, in denen man sich ungezwungen und „locker“ bewegen kann. Auch dieses Milieu sucht eine Wohlfühlatmosphäre, die allerdings anders gestaltet ist als jene der bürgerlichen Mitte (vgl. Tippelt u.a. 2007, S. 141ff.).

Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden, dass solche differenzierenden Anforderungen an die Gestaltung von Lernorten und Lernwelten auch eine Aufforderung beinhalten, sich nachfrageorientiert an den Lebenswelten der Lernenden und der verschiedenen sozialen Milieus oder auch Altersgruppen zu orientieren. Lernwelten und Lebenswelten müssen in einem gewissen Einklang stehen.

4. Institutionelle und organisationale Perspektiven der Lernortdebatte

4.1 Vernetzung und Kooperation

Im letzten Jahrzehnt wurden insbesondere Lernortverbände und Lernortkombinationen sowie die dezentrale Vernetzung von Institutionen und Lernorten stark diskutiert

und in der Praxis realisiert (vgl. z.B. Tippelt u.a. 2009a; Emminghaus/Tippelt 2009; Nuissl u.a. 2006). Auch das Zusammenwirken von formalen und informellen Lernorten ist zu einem wichtigen Thema geworden. Im Zusammenhang mit der Fortbildungsdebatte von Weiterbildunglern zeigt sich, dass solches Kombinieren von Lernorten neue professionelle Kompetenzen von Dozenten und Programmplanern erfordert (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009, S. 105ff.). Die institutionelle Kooperation berücksichtigt eine vertikale und eine horizontale Vernetzung von Lernorten. Unter vertikaler Kooperation werden hierbei die im Lebenslauf aufeinanderfolgenden typischen Institutionen und Lernorte sowie deren Zusammenarbeit verstanden; die horizontale Kooperation bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Institutionen in einer Lebensphase (vgl. Reupold u.a. 2009, S. 66f.). Die Kooperation und das Zusammenspiel von Lernorten sollen Synergien entfalten, um regionale und überregionale Innovationen zu ermöglichen, neue Zielgruppen anzusprechen oder auch noch sehr viel bewusster an das jeweilige Vorwissen bzw. die anthropogenen Voraussetzungen des Lernens anknüpfen zu können.

Aus einer theoretischen Perspektive lässt sich sagen, dass sich an den verschiedenen Lernorten der sich ausdifferenzierenden Organisationen von Bildung und Lernen jeweils eine Eigendynamik entfaltet, die in das soziale System zurückvermittelt werden muss. Besonders die zunehmende Kooperation und Vernetzung von Institutionen und Organisationen sowie deren jeweiligen Lernorten gelten hierbei als hilfreich. Institutions- und organisationstheoretisch lassen sich die verschiedenen Formen der Kooperation von Lernorten auf struktur- und systemtheoretische (vgl. z.B. Olbrich 1999; Kuper/Kaufmann 2009), auf bürokratiekritische und in jüngerer Zeit insbesondere auf neo-institutionalistische Konzepte zurückführen (vgl. z.B. Schemmann 2006). In den neo-institutionalistischen Theorien wird der kulturelle Rahmen von Institutionen sowie ihrer Lernorte thematisiert, um gemeinsame Werte und gemeinsam anerkannte Normen des Lernens zu konstruieren (vgl. v. Hippel u.a. 2008, z.B. S. 672). Dass Lernorte nicht kausal auf veränderte Umwelten ansprechen, sondern dass diese vielmehr multikontextuell auf komplexe gesellschaftliche Entwicklungen reagieren müssen, ist eine Kernannahme neo-institutionalistischer Perspektiven (vgl. DiMaggio/Powell 2000, S. 148; Meyer/Rowan 1977, S. 358).

4.2 Lernorte in neo-institutionalistischer Perspektive

Sind die Grundgedanken und Ansätze des Neo-Institutionalismus in den 1980er Jahren zu verorten, so steht die Rezeption dieser Theorien innerhalb der erwachsenenpädagogischen Lernortdebatte noch am Anfang, bzw. sie steht teilweise noch aus. Bei dem Neo-Institutionalismus handelt es sich weniger um ein geschlossenes Theoriekonzept, das Institutionen als autonome Einheiten fokussiert, sondern es geht vielmehr darum, das Verhältnis zwischen Organisation, Institution und Gestaltung von Lernorten dynamisch und situationsbezogen zu entwickeln. Unter Institutionen – die sich letztendlich immer auch auf Lernorte auswirken – werden gesellschaft-

liche Regelungen verstanden, die die organisatorischen Abläufe in den Institutionen stark beeinflussen. Unter diese Regelungen fallen regelhafte Handlungsmuster, Rollen, Unternehmens- und Organisationskulturen sowie rechtliche Normen, die die organisatorischen Abläufe in den Institutionen festlegen. Die Gestaltung von Lernorten ist nicht nur dem Kriterium der Effizienz unterworfen, sondern es geht auch darum, Legitimität zu erreichen (vgl. Tippelt 2009, S. 460f.). Die für das Überleben und den letztendlichen Organisationserfolg zentrale Legitimität wird dann erhöht, wenn bestimmte gesellschaftliche Erwartungen erfüllt werden. Für die Lernortdebatte sind Strukturangleichungsprozesse zentral, die es institutionell ermöglichen, externe Erwartungen aufzugreifen und zu interpretieren; diese Strukturangleichungsprozesse umschreibt der Neo-Institutionalismus mit dem erzwungenen, dem mimetischen sowie dem normativen Isomorphismus. Ersterer entsteht durch Angleichungen von Organisationen und Gestaltungen von Lernorten, die durch staatliche Regelungen und Gesetze sozusagen erzwungen werden. Mimetischer Isomorphismus tritt bei Unsicherheit auf und meint die Imitierung erfolgreicher Organisations- und Lernortkonzepte. Normativer Isomorphismus schließlich entsteht durch professionelle Werte und Normen, die durch das jeweilige Personal in einer Organisation geprägt werden (vgl. v. Hippel u.a. 2008, S. 668). Es sind im Kontext der Erwachsenenbildung also die Weiterbildner auf verschiedenen Hierarchieebenen, die durch das Eingehen auf die und die Auseinandersetzung mit den externalen, regionalen und gesellschaftlichen Erwartungen für die eigene Gestaltung der Organisation und der Lernorte verantwortlich sind (vgl. z.B. v. Hippel/Tippelt 2009).

Dabei lässt sich in neo-institutionalistischen Ansätzen eine Mikro- und eine Makroperspektive unterscheiden. Aus einer mikroperspektivischen Beobachtung heraus geht es um die Wahrnehmung und Interpretation der Einzelakteure hinsichtlich der Auswirkung der institutionellen Regelstrukturen auf die konkrete Handlungspraxis. Die Makroperspektive dagegen fokussiert die institutionelle Strukturebene. Diese besagt, dass die institutionelle Umwelt und die Wahrnehmungsmuster der einzelnen Akteure untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Meyer/Hammerschmidt 2006): Die Umwelt beeinflusst Institutionen und Organisationen, welche wiederum die Wahrnehmung der Akteure prägen. Im Neo-Institutionalismus ist es wichtig, dass die Akteure institutionelle Erwartungen, Normen und Werte nicht einfach internalisieren, sondern dass sie diese interpretieren. Hieraus entsteht eine gewisse Handlungsfreiheit, denn Weiterbildner können Lernorte eigenständig konstruieren und wirken dann im günstigen Falle auf organisatorische Regelsysteme zurück. Aufgrund der losen Koppelung von organisational-vorgegebener Struktur und realer Aktivitätsstruktur ist immer ein gewisser Freiheitsgrad für die Weiterbildner sowie das pädagogische Personal auf den verschiedenen organisatorischen Ebenen gegeben. Dieser Freiheitsgrad ermöglicht es, vorgegebene und starre Strukturen situationspezifisch und vor allem situationsangemessen zu interpretieren und flexibel umzusetzen. Normen, Werte und Ziele im Sinne der Kultur einer Weiterbildungseinrichtung können

von den pädagogischen Mitarbeitern nicht statisch umgesetzt werden, sondern sind immer eigenständig, problembezogen und situationsangemessen zu interpretieren. Erst dadurch entsteht die sowohl in Institutionen als auch in Netzwerken wichtige Offenheit für eine problem- und erfahrungsbasierte Gestaltung von Lernorten, die der Erstarrung von reglementierten und bürokratisierten Routinen entgegenwirkt (vgl. Schemmann 2006). Diese Formen der losen Koppelung von Organisationskonzepten und der Aktivitätsstruktur der Handelnden wird selbstverständlich noch stärker dort herausgefordert, wo Weiterbildungseinrichtungen und ihre jeweiligen Lernorte mit anderen und neuen Institutionen kooperieren – wie das systematisch in Lernenden Regionen oder generell im Kontext von Bildungsnetzwerken der Fall ist (vgl. Tippelt u.a. 2009a; Nuissl u.a. 2006). Durch die lose Koppelung von Organisation und Gestaltung von Lernorten werden also auch Innovationen bei der Lernortgestaltung durch die handelnden Akteure möglich.

Konkrete Konsequenz aus diesen neo-institutionalistischen Überlegungen: Die aktuellen Herausforderungen der Lernortdebatte liegen also unseres Erachtens darin, den handelnden Akteuren Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten einzuräumen, damit eine regionenspezifische, lebenswelt- und bedarfsbezogene Gestaltung von Lernwelten und Lernorten gewährleistet werden kann.

Literatur

- Achatz, M./Tippelt, R. (2001): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz, W./Kutscha, G. (Hg.), *Jahrbuch Bildung und Arbeit. Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Opladen, S. 111–127
- Barz, H. (1996): Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (Hg.): *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen.* Stuttgart, S. 85–152
- Collins A./Brown, J./Newmann, S. (1989): *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics.* In: Resnick, L. (Hg.): *Knowing, Learning and Instruction.* Hillsdale, S. 453–494
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1974): *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission.* Stuttgart
- DiMaggio, P./Powell, W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H.-P./Sigmund, S. (Hg.): *Zeitgenössische amerikanische Soziologie.* Opladen, S. 147–173
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“.* Bielefeld
- Flaig, B./Maier, T./Ueltzhoefler, J. (1994): *Alltagsästhetik und politische Kultur.* Bonn
- Flechsig, K-H./Haller, H.-D. (1973). *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung.* Stuttgart
- Hanuska, B. (1993): *Zwei Welten: Stundenanfänge in Ecole d'Humanité und Universität.* In: Cohn, R.C./Terfurth, C. (Hg.): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule.* Stuttgart, S. 325–331
- Hippel, A. von/Fuchs, S./Tippelt, R. (2008): *Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven.* In: *Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 663–678*
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven.* Weinheim
- Klemmer, G. (1993): *Themenzentrierte Interaktion als therapeutisch-pädagogisches und politisches Handeln in Schule und Hochschule.* In: Cohn, R.C./Terfurth, C. (Hg.): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule.* Stuttgart, S. 105–115

- Krathwohl, D./Bloom, B./Masia, B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2009): Jugend und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 641–660
- Kruse, A. (2009): Bildung im Alter. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 827–841
- Kuper, H./Kaufmann, K. (2009): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 153–167
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 2. Aufl. Weinheim, S. 167–178
- Marelli-Simon, S./Schlueter, W. (Hg.) (1987): Lebendig Lernen. Grundfragen der themenzentrierten Interaktion. Arlesheim
- Meyer, J./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Nr. 83, S. 340–363
- Meyer, R./Hammerschmidt, G. (2006): Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U./Scott, W. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 160–171
- Münch, J. (2001): Lernorte. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 201f.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
- Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 157–183
- Pätzold, G./Goerke, D. (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 26–28
- Pekince, N./Schönfeld, P./Strobel, C./Schneider, B./Holick, M. (2009): Neue Lernwelten und Lernzentren – Bildungsberatungsmöglichkeiten eröffnen. In: Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen. Förderung von Netzwerken. Bielefeld, S. 103–128
- Reich-Claassen, J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung von erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an formal-organisierter Erwachsenenbildung. Münster
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Praxisgebiete. Serie I. Pädagogische Psychologie, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355–403
- Reupold, A./Fuchs, S./Pekince, N. (2009): Übergänge in Lern- und Bildungsphasen. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 66–76
- Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Report, H. 3, S. 20–28
- Schemmann, M. (2006): Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: REPORT, H. 4, S. 9–16
- Schönfeld, P./Pekince, N./Strobel, C. (2009): Neue Lernwelten. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld, S. 119–131
- Siebert, H. (2006): Stichwort: Lernorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 20–22
- Terfurth, T. (1993): Lernort: Berufsbildende Schulen. Beispiele aus dem Deutsch- und Religionsunterricht. In: Cohn, R.C./Terfurth, C. (Hg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart, S. 293–309
- Tippelt, R. (1979): Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München
- Tippelt, R. (1995): Bildung und Lebenslauf. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch Berufsbildung. Opladen, S. 85–98
- Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld
- Tippelt, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: ders./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 453–471

- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (2009a): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009b): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld

This article provides an overview of the debate on learning environments and learning locations within adult education research; the authors use a historical review of main research topics in order to understand current learning environments and recent theoretical and empirical discussions. The term of learning environments or learning locations has been introduced into research on adult education in the 1970ies; since this time, each following decade can be characterized by several specific research questions concerning structure and impact of learning environments. From the turn of the millennium on, research on learning environments in adult education has focused on two topics: research on the link between learning and “every day life” as well as organizational aspects such as learning networks and cooperation in adult education. Most recently, the theory of neo-institutionalism is being adopted to research on learning environments in adult education.

