Matthias Rohs

Zur Neudimensionierung des Lernortes

Angesichts der zunehmenden Entgrenzung des Lernens zeigt sich die Notwendigkeit, auch den Begriff des Lernortes neu zu dimensionieren. Ausgehend von einem Lernortverständnis, das sich an konkret-räumlichen Gegebenheiten im Rahmen organisierter Bildungsangebote orientiert, wird zunächst die Diskussion zum informellen Lernen für die Lernortdebatte fruchtbar gemacht, bevor auf das Verhältnis von Ort und Raum und die Bedeutung virtueller Lernorte bzw. -räume eingegangen wird. Der Beitrag kommt dabei nicht zu einer Neubestimmung des Lernortbegriffs, zeigt aber auf, in welchem Rahmen sich eine Neubestimmung bewegen muss.

1. Einleitung

Betrachtet man die aktuelle Lernortdiskussion, so zeigt sich ein sehr uneinheitliches Verständnis über den Gegenstand. Die Ursache dafür kann zum einen in der unzureichenden theoretischen Fundierung der Auseinandersetzung gesehen werden, zum anderen aber auch in der zunehmenden „Entgrenzung des Pädagogischen" (vgl. Lüders u.a.1995). Überall wird gelernt, und „Alles ist irgendwie ein ‚Lernort'" (Nuissl 2006, S. 29). Auf der einen Seite scheint diese Situation neue Herausforderungen an die formale Bildung sowie die Beschreibung und den Umgang mit Lernorten zu stellen, auf der anderen Seite zeigt eine historische Betrachtung, dass es stets schon eine Pluralität der Orte und Kontexte des Lernens gab.

Lernen findet und fand in allen Lebensbereichen statt, und die aktuelle Wiederentdeckung von Lernorten außerhalb der institutionalisierten Bildung hat nicht zuletzt auch mit der Renaissance informellen Lernens zu tun. Die Gründe für das zunehmende Interesse am informellen Lernen sind vielfältig (vgl. Rohs/Schmidt 2009). Aus bildungspolitischer Perspektive wird das informelle Lernen als Bestandteil oder Ausdruck lebensbegleitenden Lernens gesehen, bildungsökonomisch als ungenutztes Potenzial und aus dem Blickwinkel der Kompetenzentwicklung als komplementäre Seite zur organisierten Bildung, die ein situatives, erfahrungsorientiertes Lernen repräsentiert.

Erstaunlicherweise wurden bisher jedoch kaum Bezüge zwischen der Lernortdiskussion und der theoretischen Auseinandersetzung zum informellen Lernen hergestellt, und wenn, dann blieben diese implizit und vage. Dabei könnte eine gegenseitige Bezugnahme für die Theorieentwicklung und Begriffsdefinition durchaus fruchtbar sein. Dies wird besonders deutlich, wenn man auf die Genealogie der Begriffe schaut. Dort zeigen sich zahlreiche Verbindungen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass einerseits der Lernort als ein wesentliches Kriterium zur Unterscheidung formel-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-02.pdf

len und informellen Lernens genutzt wird und sich andererseits eine Lernortdefinition nicht nur an räumlich-konkreten Gegebenheiten orientiert.

Im Folgenden werden Grundlagen und Ansatzpunkte für ein erweitertes Verständnis des Lernortbegriffs zusammenzutragen. Dabei wird beispielhaft auf die berufliche Bildung und das dort vorherrschende Lernortverständnis Bezug genommen.

2. Historische Betrachtungen von Lernorten und Lernformen

Eine Beurteilung und Einordnung der aktuellen Diskussion über Lernorte wird am ehesten gelingen, wenn man sich die historische Entwicklung anschaut. Zwar kann und muss man zu der Erkenntnis kommen, dass Lernen heute wie zu jeder Zeit in allen Lebenssituationen stattfindet, dennoch gab es im Lauf der Geschichte einige Wegmarken, die zu einer veränderten Sicht auf Lernorte geführt haben. Auch aktuell befinden wir uns an einem solchen Wendepunkt, einer Veränderung des Blickwinkels auf Lernen und auch Lernorte, der im historischen Rückblick aber keineswegs einzigartig ist.

Blickt man auf die frühesten Formen menschlichen Zusammenlebens zurück, so lässt sich feststellen, dass das Lernen vor allem situativ geprägt war und in der Familie und Gemeinschaft stattfand. Auch die berufliche Bildung, auf die im Folgenden immer wieder Bezug genommen werden soll, war noch bis ins 18. Jahrhundert stark durch das Leben mit und in der Familie des Lehrmeisters bestimmt. Sieht man von der schon weit vor dieser Zeit in Mitteleuropa einsetzenden Institutionalisierung des Lehrens und Lernens ab (beispielsweise in Klosterschulen und Universitäten), so stellte sich aufgrund veränderter Anforderungen an Bildung und Qualifikation erst zu dieser Zeit die Frage nach speziellen Lernorten umfassender. Markiert wird dieser Wandel beispielsweise durch die Einführung von Reglementen zur Schulpflicht oder – für die berufliche Bildung – der Badischen Handwerksordnung (vgl. Konrad 2007). Das Lernen wurde breiter organisiert und vollzog sich verstärkt an speziellen Orten des Lernens, die den veränderten Qualifikationsanforderungen Rechnung trugen.

Zeitgleich begann aber mit Jean-Jacques Rousseau, der die Natur als Lehrmeister propagiert, auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Verschiebung des Lernens von seiner natürlichen (Lebens-)Umgebung in Klassenzimmer bzw. Bildungseinrichtungen. Die Kritik an der voranschreitenden Entfremdung und Lebensfremdheit des Lernens in der Schule mündete Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts in der Reformpädagogik, die eine stärkere Öffnung des Lernens und die Beachtung außerschulischer Lernorte forderte. Für die berufliche Bildung spielte dabei insbesondere Kerschensteiner eine Rolle, der mit seiner Arbeitsschule die Bedeutung der Arbeitserfahrung und den Bezug zur Lebenspraxis betonte (vgl. Odenbach 1963).

Zu dieser Zeit wurde auch der Begriff des informellen Lernens durch John Dewey in die pädagogische Diskussion eingebracht. In seinem sehr weit gefassten Er-

ziehungsbegriff unterscheidet er zwischen einer Erziehung durch das Zusammensein mit anderen und einer formalisierten Form der Erziehung durch Instruktion, die in der Schule stattfindet. Die Notwendigkeit einer „formal education" sah er in der zunehmend komplexer werdenden Welt, in der das Lernen durch Teilhabe („sharing") immer schwieriger wird. Durch die Formalisierung des Lernens „könne alles Wissen und Fertigkeiten in einer Welt für sich in Symbole isoliert werden, fern jeglicher Praxis und sozialen Umgebung" (Gonon 2002, S. 17). Dewey spricht sich dabei nicht gegen eine formale Bildung in der Schule aus, plädiert aber für „a proper balance between informal and the formal, the incidental and the intentional modes of education" (Dewey 1997, S. 9).

In den 1950er und 1960er Jahren wurde das informelle Lernen dann in der Erwachsenenbildung durch den US-Amerikaner Knowles (1950) und den Kanadier Tough (1967) thematisiert. Knowles nahm keine Definition informellen Lernens vor, stellte aber formelles und informelles Lernen einander gegenüber:

> Formal programs are those sponsored for the most part by established educational institutions, such as universities, high schools, and trade schools. While many adults participate in the courses without working for credit, they are organized essentially for credit students (...) Informal classes, on the other hand, are generally fitted into more general programs of such organizations as the YMCA and YWCA, community centers, labor unions, industries and churches (Knowles 1950, S. 23).

Sowohl bei Dewey als auch bei Knowles wird die besondere Bedeutung des Lernortes für die Definition informellen bzw. formalen Lernens sichtbar, die sich auch in der Begriffsbestimmung von Coombs/Achmed (vgl. 1974) fortsetzt: Sie bezeichnen das Lernen außerhalb der Schule als „nonformal education". Als „informal education" hingegen wurde alles Lernen verstanden,

> by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment – at home, at work, at play (Coombs/Ahmed 1974, S. 8).

In den 1970er Jahren erfuhr das informelle Lernen durch den UNESCO-Report „Wie wir leben lernen" (vgl. Faure u.a. 1973) verstärkt Aufmerksamkeit. Zu diesem Zeitpunkt wurde auch der Lernortbegriff in den bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt und vom Deutschen Bildungsrat „als eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung (...) die Lernangebote organisiert" (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69) definiert. Auch wenn keine direkten Bezüge zur zunehmenden Popularität informellen Lernens hergestellt werden können, ist es doch bemerkenswert, dass die im Rahmen der Lernortdefinition aufgeführten Beispiele von Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio auch außerschulische Stätten der Berufsbildung

einschlossen und „auf eine prinzipiell gleiche Stufe pädagogischer Reflexion und Verantwortung“ (Pätzold/Goerke 2006, S. 27) wie die Schule stellten. Diese außerschulischen Lernorte könnten nach der Begriffsbestimmung von Coombs/Achmed (vgl. 1974) ebenfalls als Orte non-formalen oder nicht-formalen Lernens benannt werden. Auch im Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Union wurden sie so bezeichnet:

> *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
>
> *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politische Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
>
> *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.).

Die Unterscheidung zwischen formalem und nicht-formalem bzw. informellem Lernen wird in dieser Definition weitgehend anhand des institutionell verankerten Lernortes vorgenommen. Diese Entwicklung spiegelt sich in der beruflichen Bildung insofern wider, als durch die Pluralisierung und Dezentralisierung des Lernens in der Ausbildung (Lernort-Verbünde, Lernort-Kooperationen und Lernort-Kombinationen) Lernorte verbunden wurden, die durch ihre unterschiedlichen Charaktere zur Erreichung der Lernziele beitragen sollten. Diese Lernorte müssten nach der Definition der Europäischen Gemeinschaft dem formalen Lernen zugeordnet werden, weisen aber auch Aspekte nicht-formalen und informellen Lernens auf.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass eine Beschreibung der Lernform über den Lernort an seine Grenzen stößt. Vor diesem Hintergrund wurden zahlreiche weitere Kriterien zur Unterscheidung formellen und informellen Lernens herangezogen (vgl. Tabelle 1).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-02.pdf

formales Lernen	Kriterium	informelles Lernen
Bildungs- und Ausbildungs-einrichtung	Lernort	außerhalb von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen
Zertifikat	Abschluss	kein Zertifikat
Fremdsteuerung	Steuerung (Ziel, Inhalt, Zeit)	Selbststeuerung
organisiertes Angebot	Lernunterstützung	nicht organisiert
Lernintention	Intention	Problemlösung/ohne Intention
Theoriewissen	Lernergebnis	Erfahrungswissen

Tabelle 1: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formellen und informellen Lernens

3. Formelle und informelle Lernorte

Auch in der Lernortdiskussion wird seit einigen Jahren deutlich, dass eine Definition, die sich noch größtenteils an einem Verständnis institutioneller Lernorte orientiert, kaum mehr für eine Beschreibung eines erweiterten Verständnisses von Lernorten ausreicht.

Traditionell werden Lernorte mit Klassen- und Kursräumen oder Vorlesungssälen in Verbindung gebracht. Diese Orte sind als „sakrale Räume“ (vgl. Gonon 2007) im Gedächtnis präsent, mit Wandtafel und Overhead-Projektor bzw. Whiteboard und Beamer, Stuhlreihen und Pult als „Insignien des pädagogisch-kommunikativen Prozesses“ (vgl. ebd.). Diese Gestaltungsprinzipien wurden im Schulbereich, später auch in der Erwachsenenbildung zunehmend aufgebrochen. Sitzecken, Cafés, Möglichkeiten des Rückzugs mit „Wohnraumatmosphäre“ zum informellen, selbstgesteuerten Lernen sind heute immer öfter vorzufinden und gehören in vielen Bildungseinrichtungen mittlerweile zur Normalität. Die formale Gestaltung wird aufgebrochen und öffnet sich zugunsten eines mehr informellen und selbst gesteuerten Lernens.

Aus Sicht der beruflichen Bildung erfolgt die Annäherung formellen und informellen Lernens eher von der anderen Seite, aus der Arbeit: zum einen durch die Begleitung des Lehrlings durch den Lehrmeister oder Lernprozessbegleiter (vgl. Bauer u.a. 2007) und zum anderen durch die lernförderliche Gestaltung der Arbeit selbst (vgl. Frieling u.a. 2006). Der Lernort Arbeitsplatz wird unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten gestaltet oder zumindest gerahmt.

Beim Betrieb, wie bei allen Orten, deren primäres oder alleiniges Ziel nicht das Lernen ist (z.B. Unternehmen, Museen, Freizeitparks), ist davon auszugehen, dass Abstriche bezüglich der didaktischen Qualität gemacht werden müssen (vgl. Nuissl 2006, S. 29). Die didaktische Qualität könnte dabei in Analogie zu den Kriterien, die bei der Unterscheidung formellen und informellen Lernens gebraucht werden, in der Lernunterstützung, der Steuerung oder, allgemeiner, der didaktischen Rahmung des Lernens gesehen werden. Je weniger die „Umgebung" des Lernens auf ein bestimmtes Lernziel ausgerichtet oder strukturiert ist, desto informeller ist der Lernort.

Neben der räumlichen und didaktischen Gestaltung als Dimensionen zur Beschreibung von Lernorten existieren auch Ansätze, die die subjektive Sichtweise stärker in den Mittelpunkt rücken, denn „nur im Menschen findet Lernen statt" (vgl. Neidhardt 2006). Sie stellen einer Außendefinition von Lernräumen eine „Innenperspektive" gegenüber, bei der vor allem die subjektive Interpretation der Lernsituation bzw. des Lernortes im Mittelpunkt steht. Es stellt sich also die Frage, wie Lernorte und Lerngelegenheiten wahrgenommen werden.

Aus der Perspektive der Lernenden können Lernorte und Lerngelegenheiten sehr bewusst wahrgenommen und genutzt werden. Dies ist beim Lernort Schule sicherlich eher der Fall, als beim Besuch eines Tier- oder Erlebnisparks. Die Bewusstheit, aber auch die Intention des Lernens ist an beiden Lernorten unterschiedlich. Während die Aktivitäten in der Schule die Absicht des Lernens verfolgen, stehen bei der Freizeitgestaltung eher Spaß oder Interesse im Vordergrund. In betrieblichen Zusammenhängen sind Lernprozesse hingegen eher auf eine Problemlösung ausgerichtet. Formales Lernen zeichnet sich damit durch eine Lernintention aus, informelles Lernen dadurch, dass das nicht-intentionale Lernen im Vordergrund steht (vgl. Laur-Ernst 2000).

Auch bei der Gestaltung und Kombination von Lernorten lassen sich unterschiedliche Motivationen ausmachen. Während bei der Ausstattung und Gestaltung von Schulungsräumen der Fokus auf der Unterstützung des Lehrens und Lernens liegt, lassen sich bei Lernorten außerhalb von Bildungsinstitutionen auch andere Motivationen erkennen. In Erlebnisparks und Science Centern sind es auch die Unterhaltung und der Spaß, und im Betrieb wird Lernen auch durch Maßnahmen zur Qualitätssicherung oder mit dem Ziel des Projekterfolgs gefördert. Als „Lernunterstützung" werden diese Maßnahmen kaum verstanden, da Lernen in erster Linie mit Kursen in Verbindung gebracht wird. Gleichzeitig können diese Lernorte aber auch bewusst im Rahmen organisierter Bildung eingebunden werden.

Analog zur Betrachtung informellen Lernens lässt sich an dieser Stelle zu dem Schluss kommen, dass die Beschreibung von Lernorten durch verschiedene Kriterien erfolgen muss. Bezogen auf die Formalität des Lernortes ließen sich dazu folgende Kriterien als Beispiele identifizieren:

formelle Lernorte	Dimension	informelle Lernorte
institutionell verankert	institutionelle Verankerung	nicht institutionell verankert
intentional	Intentionalität der Lernortgestaltung	nicht intentional
in erster Linie Lernort	Lernortintentionalität	nicht in erster Linie Lernort
Theoriewissen	Lernziele	Erfahrungswissen
stark ausgeprägt	Lernunterstützung (personell, medial)	gering ausgeprägt/nicht vorhanden

Tabelle 2: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formeller und informeller Lernorte

Deutlich wird bei dieser Häufung von Kriterien, dass es eine Vielzahl von Kombinationen gibt, die weder eine reine Gegenüberstellung formeller und informeller Lernorte zulassen, noch eine Definition von einer oder mehreren Zwischenstufen sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Daher wird ein Kontinuum-Modell vorgeschlagen, wie es Stern/Sommerlad (vgl. 1999) für das informelle bzw. formelle Lernen vorgeschlagen haben. Lernorte weisen danach, bezogen auf die ausgewählten Kriterien, unterschiedliche Anteile von Formalität bzw. Informalität auf und sind dementsprechend im Kontinuum formeller und informeller Lernorte zu verorten.

4. Lernorte und Lernräume

Während bei formellen Lernorten noch eine klare Vorstellung konkret-räumlicher Gebilde dominiert, verliert sich diese bei der Betrachtung informeller Lernorte. Dies wird auch darin deutlich, dass bei der Beschreibung von informellen „Lernorten" vielfach nicht von Ort, sondern von „Raum" oder „Kontext" gesprochen wird, worin schon eine größere Offenheit deutlich wird. Siebert versteht unter Lernräumen „ökonomische und soziokulturelle, ökologische und politische Gebilde" (vgl. Siebert 2007), worunter Stadtteile, Industriegebiete, grenznahe Regionen, Landschaften, geschichtliche Brennpunkte, multikulturelle Wohnorte, touristische Attraktionen u.a. zu subsumieren sind (vgl. ebd.).

Als problematisch erweist sich jedoch, dass man

> im pädagogischen Raumdiskurs mit knappen Aufsätzen und kurzen Abhandlungen konfrontiert (wird), wobei sehr oft offen bleibt, wie Raum konstituiert wird bzw. wie der Zusammenhang von Raum und Pädagogik gedacht wird. Diese man-

> gelnde analytische Schärfe kann auf den pädagogisch ungenügend reflektierten Terminus „Raum" sowie auf das Fehlen einer konsistenten pädagogischen Theorie des Raumes zurückgeführt werden (Egger 2008, S. 92f.).

So hat sich nach Schrammel

> zwar ein vielschichtiger und breiter Raumdiskurs entwickelt, die zu Grunde liegenden Raumtheorien und -begriffe wurden jedoch nur rudimentär diskutiert und kaum in ihrer Bedeutung für pädagogische Prozesse befragt (Schrammel 2008, S. 98).

Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Auseinandersetzung zum soziologischen Raumverständnis nach Löw (vgl. 2001), Hammer (vgl. 2006) und Kraus (vgl. 2008). Nach Kraus ist Raum

> nicht vorgängig vorhanden und als solcher unabhängig vom Handeln definiert, sondern wird immer wieder neu inszeniert im Zusammenspiel von örtlichen Gegebenheiten, Wahrnehmung und Handeln (Kraus 2008, S. 117).

Kraus führt weiter aus:

> Die institutionelle Zuweisung und Definition von Lernorten ist damit zwar bedeutungsvoll, aber nur ein Aspekt in der Konstitution von pädagogischen Räumen als Grundlage für die Realisierung der dort vorgesehenen Lehr-Lern-Prozesse, die durch Regeln und Ressourcen in der räumlichen Ordnung institutionalisiert und habitualisiert werden (ebd., S. 218).

In diesem Sinne könnten Lernräume als pädagogische Inszenierungen von Möglichkeiten zum Lernen verstanden werden.

Ein solches Raumverständnis öffnet die Lernortdiskussion für ein breiteres Verständnis von Lernorten, bietet aber dennoch die Möglichkeit, auch im Rahmen einer „Ent-Ortung" (vgl. Knoll 2002) des Lernens, das Lernen örtlich zu beschreiben.

5. Reale und virtuelle Lernorte

Die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Raumkonzept kommt so auch der Diskussion um eine dritte Erweiterung des Lernortes zugute: der zunehmenden Bedeutung des Internets für Lehr-/Lernprozesse, also dem Lernen im virtuellen Raum. Hammer weist darauf hin, dass „spätestens im Zuge globalisierender und virtueller Prozesse (...) Lernorte vielmehr als interaktive Gelegenheiten verstanden werden müssen" (Hammer 2006, S. 36).

Eine Reihe von Metaphern, die im Zusammenhang mit dem Internet verwendet werden, beziehen sich auf Räume bzw. Orte, wie z.B. Cyber Space, Global Village oder

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-02.pdf

Telepolis. Schroer (vgl. S. 257) weist jedoch darauf hin, dass der Raumcharakter von verschiedenen Beobachtern bestritten wird. So heißt es etwa bei Münker:

> In ständiger Veränderung, Entwicklung und Erweiterung, ohne feste Basis oder konstante Grenzen erfüllt der Cyberspace dabei im Grunde keines der Kriterien, die ihn als einen Raum – im Sinne einer klar bestimmten lokalen Struktur, eines stabilen Ortes – zu benennen rechtfertigte (Münker 1997, S. 123).

Auch Geser hält es für „prinzipiell verfehlt, die digitale Welt der Computernetze in Metaphern des Raumes zu konzeptualisieren" (Geser 1999, S. 204). Diese Ablehnung bezieht sich jedoch auf einen „substanzialistischen" Raumbegriff, ein absolutes Raumverständnis.

Betrachtet man Räume hingegen aus einer Prozessperspektive, in der diese durch Aktivitäten entstehen und durch mangelnde Aktivitäten verschwinden, ist das Raumverständnis sehr gut auf das Internet zu übertragen. Andererseits unterstützt die Entwicklung des Internet genau die Sichtweise, Raum

> nicht mehr länger als gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen und damit von Räumen auszugehen, die es nicht immer schon gibt, sondern die erst durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht werden (Schroer 2006, S. 275).

Die Vorstellung eines eigenen, von der realen Welt unabhängigen Erfahrungsraumes ist dabei eng mit den Begriffen der Persistenz und Immersion verbunden. Persistenz beschreibt die Eigenschaft, dass Veränderungen in der virtuellen Welt unabhängig von der Anwesenheit des Produzenten sind und sich Handlungen und Ereignisse ohne die eigene Anwesenheit vollziehen. Ein Beispiel dafür ist die virtuelle Welt Second Life,[1] die in vielen Bereichen als Abbild der realen Welt betrachtet werden kann. Zahlreiche Bildungseinrichtungen haben bereits Repräsentanzen in virtuellen Welten aufgebaut, die auch Informations- und Lernangebote offerieren. Die Realitätsnähe dieser virtuellen Welten führt zu einem Eintauchen in diese Umgebung, die als Immersion bezeichnet wird. Die reale Außenwelt wird dabei nur noch begrenzt wahrgenommen, wobei im Gegensatz zu filmischen Darstellungen der Effekt der Immersion durch die Möglichkeiten der Interaktion noch verstärkt wird. Unter diesen Voraussetzungen scheint der virtuelle Ort „genauso Ort des Lernens sein zu können wie die ‚reale Welt' selbst" (Kiefl 1999, S. 36).

1 http://secondlife.com/

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-02.pdf

Abbildung 1: Classroom in Second Life[2]

Reale und virtuelle Lernräume existieren dabei nicht nur nebeneinander,

> sondern innerhalb dieser Räume existieren jeweils zahlreiche andere nebeneinander, so dass sich die Grenzen von virtueller und realer Welt in vielfältiger Weise überlagern. Wir haben es mit hybriden Räumen zu tun, mit solchen, die sich immer weniger eindeutig auseinander halten lassen, weil sie zunehmend ineinander übergehen, die zwar über Grenzen verfügen, welche sich aber permanent auflösen, um an anderer Stelle neu errichtet zu werden – vagabundierende Grenzen, die nicht mehr an einem Ort unverrückbar vorzufinden sind (Schroer 2006, S. 274).

Ein Beispiel für die zunehmende Überlagerung realer und virtueller Welten sind Entwicklungen im Bereich der *Augmented Reality*, in der die Sicht auf reale Objekte mit computergenerierten visuellen Informationen ergänzt bzw. mit ihnen zusammengeführt wird (siehe Abb. 2). Durch die zunehmende Mobilität des Internets sind zudem nicht nur die Lernmaterialien selbst, sondern ganze Bibliotheken mobil geworden und können an verschiedenen realen Orten wie Schule, Universität und Arbeitsplatz, aber auch auf Zugfahrten und am Strand eingesetzt werden. Die Entgrenzung des Lernens, so Faulstich und Zeuner, ist damit zugleich eine Verschränkung von Lernorten.

> Verschiedene Lernorte werden in Kombinationen flexibel für die unterschiedlichsten Lernintentionen genutzt. Nicht mehr nur die Institutionen des Bildungswesens, sondern auch Arbeits- und Lebenszusammenhänge sowie virtuelle Kontexte werden in ihrer Lernförderlichkeit verwendet (Faulstich/Zeuner 1999, S. 139).

2 http://slenz.files.wordpress.com/2008/11/lecture_in_sl.jpg

Abbildung 2: Argumented Reality im KfZ-Bereich[3]
(Durch eine Brille werden Zusatzinformationen über das reale Bild gelegt.)

6. Fazit

Diese Betrachtungen haben den Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen eine Neudimensionierung des Lernortbegriffs notwendig ist. Zugleich wurden theoretische Bezüge hergestellt, die eine Hilfe zur Begriffsbestimmung des Lernortes darstellen können.

Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, Sichtweisen und Definitionen von Lernorten sowie einer noch unzureichenden theoretischen Fundierung eines pädagogischen Lernortverständnisses ist dieses Vorhaben alles andere als trivial. Dennoch zeigt sich angesichts der praktischen Lernortpluralität ein großer Handlungsbedarf, um spezifische Vor- und Nachteile einzelner Lernorte deutlich zu machen und Lernortkombinationen im Rahmen organisierter Bildung bewusster zu gestalten.

Literatur

Bauer, H.G. u.a. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleitet und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld

Coombs, P.H./Ahmed, M. (1974): Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. Baltimore

Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn

Dewey, J. (1916/1997): Democracy and Education. New York

Egger, R. (2008): Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens, In: Egger, R. u.a. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden, S. 21–33

Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim

Faure, E. u.a. (1973): Wie wir leben lernen: Der UNESCO-Bericht über die Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek

Frieling, E. u.a. (2006): Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster

3 URL: http://cache.gawker.com/assets/images/12/2009/09/500x_BMW_Augmented_Reality.jpg

Geser, H. (1999). Metasoziologische Implikationen des „Cyberspace". In: Honegger, C./Hradil, S.,/Taxler, F. (Hg.): Grenzenlose Gesellschaft? Opladen, S. 202–219
Gonon, P. (2002): Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, S. 3–12
Gonon, P. (2007): Erwachsenenlernen jenseits des Schulzimmers – Lernraumpotenziale ausloten. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, H. 1, S. 2–4
Hammer, V. (2006): Räume öffnen – Erfahrungen austauschen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 36–38
Kiefl, R. (1999): Virtueller Raum als Lernort: Die Galerie aus „Plug-In Plaza" als Lernarchitektur. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 34–37
Knoll, J. (2002): Eigene Räume in der Erwachsenenbildung. In: Wigger, L./Meder, N. (Hg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Paschen. Bielefeld, S. 87–102
Konrad, M.-F. (2007): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München
Knowles, M.S. (1950): Informal Adult Education. New York
Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum zum lebenslangen Lernen. Brüssel
Kraus, K. (2008): Lernort – raumtheoretische Überlegungen zu einem Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Münk, D./Deißinger, T. (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Opladen, S. 112–122
Laur-Ernst, U. (2000): Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme? In: Dehnbostel; P./Novak, H (Hg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld
Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
Lüders, C:/Kade, J./Hornstein, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen
Münch, J./Kath, F.M. (1977): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Münch, J. (Hg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier
Münker, S. (1997): Die Entzauberung des Scheins. In: Telepolis. URL: http://www.webcitation.org/5ouYOmViT
Neidhardt, H. (2006): Orte der Lernermöglichung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 39–41
Nuissl, E. (2006). Der Omnibus muss Spur halten. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29–31
Odenbach, K. (1963): Die Deutsche Arbeitsschule. Braunschweig
Pätzold, G./Goerke, D. (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 26–28
Rohs, M./Schmidt, B. (Hg.) (2009): Warum informell Lernen? Argumente und Motive. Bildungsforschung, H. 1. URL: http://bildungsforschung.org/Archiv/2009-01
Schrammel, S. (2008): Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In: Egger, R. u.a. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden, S. 91–100
Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.
Siebert, H. (2007): Stichwort Lernorte. Education Permanente. In: Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, H. 1, S. 8–9
Stern, E./Sommerlad, E. (1999): Workplace Learning. Culture and Performance. London
Tough, A. (1967): Learning without a Teacher. A study of tasks and assistance during adult selfteaching projects. Toronto

Due to the increasing blur of learning boundaries, the need arises for re-defining the concept of learning space. Based on an understanding of learning space, which refers to the local circumstances within organised education programmes, the article initially aspires to include the debate on learning space in the discussion of informal learning, before it then focuses on the relation between time and location and the significance of virtual learning spaces. The article itself does not re-define the concept of learning space, but points out the necessary context of a redefinition.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-02.pdf