



Lernen vor Ort

KATRIN KRAUS

Zusammenfassung

Das gemeinsame Lernen vor Ort hat für die Erwachsenenbildung eine große Bedeutung. Der Beitrag thematisiert dieses besondere Potenzial von Lern- und Begegnungs-orten aus Sicht von Teilnehmenden und als Aspekt des professionellen Handelns.

Stichwörter: Lernorte; professionelles Handeln; Aneignung; Teilnehmende

Abstract

Learning together on site is of great importance for adult education. The article addresses this special potential of learning and meeting places from the perspective of participants and as an aspect of professional action.

Keywords: learning venues; professional behaviour; appropriation; participants

1 Die Renaissance des Lernens vor Ort

Lernen vor Ort erlebt zurzeit eine Renaissance in der Erwachsenenbildung. Mit den Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie wurde zwar vorübergehend die Selbstverständlichkeit infrage gestellt, dass Teilnehmende zum Lernen eine Weiterbildungsinstitution aufsuchen. Denn in dieser Zeit hat sich gezeigt: Es geht auch anders. Angesichts einer gerade in der allgemeinen Erwachsenenbildung „stark auf Präsenzangebote ausgerichtete(n) Lehr-Lern-Kultur“ (Schmidt-Hertha 2021, S. 23) und einem gewissen Unbehagen angesichts der eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten in digitalen Weiterbildungsangeboten (Dinkelaker 2021) hat diese Erfahrung aber bei den Anbietern trotzdem nicht zu einer großflächigen Umstellung auf digitale Angebote geführt. Vielmehr können wir bei den Anbietern eine Art Renaissance des Lernens vor Ort beobachten, die sich vor allem im Rahmen der Programmplanung zeigt. Allerdings wird der Entscheidung für die Durchführung von Angeboten vor Ort angesichts der nun potenziell vorhandenen Alternative einer digitalen Durchführung begrün-

dungspflichtig. Im Vergleich mit digital durchgeführten Angeboten bekommt somit der Lernort, der von einer Weiterbildungsinstitution für ein Angebot ausgewählt wird, eine höhere Bedeutung, da er den Kern des Unterschieds zwischen den beiden Durchführungsformen „*on site*“ und „*on line*“ repräsentiert. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Aspekte vorgestellt, die aus der Lernortforschung als Ansatzpunkte für eine entsprechende Gestaltung von Lernorten gewonnen werden können, um das besondere Potenzial des vor-Ort-Lernens im institutionalisierten Feld der Erwachsenenbildung zu betonen.

2 Lernorte in der Erwachsenenbildung als Orte der Begegnung

Zu einer Zeit, in der die digitale Durchführung noch keine Alternative war und höchstens das Radio und Fernsehen über Funk- und Telekollegs als Distanz-Medium der Erwachsenenbildung vor Ort Konkurrenz machte – und über Begleitkurse in das Programm der Volkshochschule eingebunden wurde (Krings 1981) –, betonte Franz Pöggeler einen auch heute wichtigen Aspekt des Potenzials von speziell für die Erwachsenenbildung eingerichteten „Häusern der Erwachsenenbildung“ (Pöggeler 1959). Er geht sogar so weit, das „Gelingen der Erwachsenenbildung“ davon abhängig zu machen, „ob ihr der angemessene Raum und Ort, die rechte Einrichtung ihrer Stätten und eine Umgebung geboten wird“ (Pöggeler 1959, S. 9). Pöggelers Vergleichsfolie waren vor dem Hintergrund der Phase der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Bildungsbereich vor allem die Schulhäuser, die von den Anbietern in den Abendstunden für die Durchführung von Kursen genutzt wurden. Dies sei der Etablierung der Erwachsenenbildung als einem eigenen Bildungsbereich nicht förderlich, denn diese Umgebung bringe eine schulische Form des Lernens zum Ausdruck. Demgegenüber betont Pöggeler „die Aufgabe der Begegnung von erwachsenen Menschen verschiedenen Standes, Berufes, Alters und verschiedener Vorbildung bzw. Konfession“ (ebd. 1959, S. 21). Angesichts des hohen Stellenwerts der bildenden Begegnung zwischen Erwachsenen müsse die Gestaltung der Lernorte der institutionalisierten Erwachsenenbildung hierzu einladen. Die von Pöggeler in diesem Zusammenhang hervorgehobene „Bildungsfunktion von Gebäuden“ (ebd. 1959, S. 25) wird auch von der Lernortforschung betont. Denn die Einrichtung der Umgebung gibt Auskunft über die Erwartung an das Lehr-Lern-Geschehen, das dort stattfinden wird, und besitzt daher einen Aufforderungscharakter. Die Lehrenden wie die Teilnehmenden eignen sich das vorgefundene räumliche Setting mit den darin eingelassenen Vorstellungen von ihrem Beitrag an das Kursgeschehen an und interpretieren sie dabei auch in Relation zu ihrer eigenen Vorstellung des Lehrens und Lernens (Kraus 2010; Nolda 2006). Für die Gestaltung der Orte für das Lernen *on site* stellt sich also die Frage, welche Botschaft über die erwartete oder erwünschte Form des Lernens diese Umgebung den Kursleitenden und -teilnehmenden vermitteln soll – dies setzt voraus, dass die Anbieter sich über diesen Punkt intern verständigen, ihn als Aspekt ihres Selbstverständnis-

ses ausformulieren und über die Auswahl und Gestaltung der Räume auch repräsentieren. Für die Kursleitenden stellt sich daran anschließend die Frage, wie sie den ihnen zugewiesenen Kursort so anpassen oder ausgestalten, dass sie darin ihre eigene Vorstellung vom Lehren möglichst gut realisieren können.

3 Atmosphäre und die ästhetische Dimension von Lernorten

Prinzipiell können alle Orte zu „Orten des Lernens“ werden. Lernorte im Rahmen der institutionalisierten Erwachsenenbildung unterscheiden sich dabei in einem Aspekt grundlegend von anderen Orten: „Eine Fachperson gestaltet das Bedingungsgefüge in einer Weise, die für andere Personen in Bezug auf einen Gegenstand passend sein und zum Lernen führen soll.“ (Kraus 2015, S. 49) Als Bedingungsgefüge, das von den Erwachsenenbildner:innen zu gestalten ist, wird dabei das Zusammenspiel von vier Aspekten bezeichnet, die in Bezug auf die Lernenden und die Inhalte zu einer Passung kommen müssen, damit Kursorte der Erwachsenenbildung tatsächlich zu Orten des Lernens werden (Kraus 2015): Die *Infrastruktur* muss geeignet sein und es braucht entsprechende *Wissensrepräsentationen*. In Bezug auf die soziale Dimension ist entweder die Anwesenheit von anderen Personen oder gerade deren Abwesenheit wichtig (Aspekt der *Ko-Präsenz*). Zudem kommt der Frage der *Atmosphäre* ein wichtiger Stellenwert bei der Frage zu, ob ein Ort tatsächlich zu einem Ort des Lernens wird. Böhme definiert Atmosphäre „als gestimmte Räume“ (Böhme 2013, S. 25). Er bindet das Erleben der Atmosphäre an den „Menschen in seiner leiblichen Präsenz“ (ebd. 2013), der diese Gestimmtheit des Raumes beim Betreten körperlich wahrnimmt. Es geht bei der Gestaltung von Lernorten also nicht nur um deren funktionelle Gestaltung und darin eingelassene Vorstellungen vom Lehren und Lernen, sondern auch um eine ästhetische Dimension, die in der Lage ist, Stimmungen über ein bestimmtes Arrangement von Materialität zu erzeugen. Die ästhetische Dimension von Lernorten berührt damit auch die emotionale Ebene des Lernens und stellt somit in besonderem Maße ein Potenzial des vor-Ort-Lernens in der institutionalisierten Erwachsenenbildung dar. Insofern erhält die ästhetische Dimension der Gestaltung von Lernorten im Sinne einer Gestimmtheit zum Lernen und Lehren eine besondere Bedeutung für das Lernen vor Ort.

4 Die (Un-)Zugänglichkeit von Lernorten

Die Lernortforschung weist auf einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Gestaltung des vor-Ort-Lernens in der institutionalisierten Erwachsenenbildung hin, die Frage der Zugänglichkeit respektive Unzugänglichkeit von Orten. Dabei spielen verschiedene Aspekte von Zugänglichkeit eine Rolle. In ihren Arbeiten zur inklusiven Erwachsenenbildung haben sich Silke Schreiber-Barsch und Kolleg:innen u. a. mit der Frage der

Zugänglichkeit von Kursorten der Erwachsenenbildung befasst. Ihre Arbeiten zeigen, dass es keineswegs immer physische Barrieren sind, die Personen vom Teilnehmen an Kursangeboten abhalten, sondern dass beispielsweise Menschen mit Lernbeeinträchtigungen eher durch die Art der Ausschreibung und der didaktisch-methodischen Gestaltung von Angeboten Ausschluss erleben (Schreiber-Barsch & Fawcett 2017). Helmut Bremer und Kolleg:innen weisen in ihrer Auseinandersetzung mit Zugänglichkeit von Bildungsangeboten auf milieuspezifische Aspekte der Distanz hin. Denn die Gestaltung von Lernorten der Erwachsenenbildung erfolgt in der Regel durch professionelle Erwachsenenbilder:innen, deren Vorstellungen von Bildung häufig nicht mit den Lebenswelten und den darin „eingebundenen Denk- und Handlungslogiken“ (Bremer et al. 2015, S. 105) von sogenannten bildungsfernen Zielgruppen kompatibel sind. Dies stellt eine Barriere für eine Teilnahme an Angeboten dar. Jennifer Danquah wiederum untersucht Bibliotheken als Lernorte in der Erwachsenenbildung und stellt die Frage, wie „eine öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene gestaltet werden kann“ (Danquah 2023, S. 102), wobei sie einerseits die Bedeutung von Akzeptanz und Wohlbefinden betont und andererseits die dort vorhandenen Wissensressourcen.

Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Zugänglichkeit von Räumen braucht zum einen forschungsbasiertes Wissen über Ausschlussmechanismen und zum anderen eine daran orientierte Reflexion von eigenen Normalitätsvorstellungen und impliziten Annahmen über „schöne“, „gute“ oder auch nur „zweckdienliche“ Orte für Erwachsenenbildung. Denn diese Ausschlüsse werden zumeist nicht absichtlich produziert, sondern ergeben sich über die Auswahl und Gestaltung von Lernorten.

5 Die Gestaltung von Lernorten für Erwachsene als professionelle Aufgabe

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Ansatzpunkte in der Auswahl und Gestaltung von Lernorten, die das besondere Potenzial des Lernens vor Ort in der institutionalisierten Erwachsenenbildung zur Geltung bringen, wird deutlich, dass dies eine umfassende Aufgabe für die Erwachsenenbildung darstellt. Sie umfasst einerseits die professionelle Handlungsebene der Planung, wobei hier sowohl raum- und personal- als auch programmplanerische Aspekte zusammenspielen (vgl. den Beitrag von Kraus in diesem Heft). Andererseits stellt es für Kursleitende eine wichtige Ressource ihrer professionellen Kompetenz dar, sich vorhandene Räume im Sinne ihres eigenen Verständnisses ihrer Lehrtätigkeit anzueignen und sie entsprechend auszugestalten (Kraus 2019). Auf beiden Ebenen des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung, der Planung und Vermittlung, bieten sich dabei die Aspekte Begegnung, Atmosphäre und Zugänglichkeit als Ansatzpunkte an, um das besondere Potenzial von pädagogisch gestalteten Lernorten in der Erwachsenenbildung zu nutzen.

Literatur

- Böhme, G. (2013). *Architektur und Atmosphäre* (2., korrigierte Auflage). W. Fink. https://doi.org/10.30965/9783846756515_007
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, F. & Wagner, F. (2015). Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In C. Bernhard-Skala, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven—Professionelles Handeln—Rahmungen des Lernens* (S. 205–216). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Danquah, J. (2023). *Die öffentliche Bibliothek als rassistuskritischer Lernort für Erwachsene* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Dinkelaker, J. (2021). Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 30–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W004>
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung: Zur Empirie pädagogischer Räume. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 33(2), 46–55. <https://doi.org/10.3278/REP1002W046>
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard-Skala, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven—Professionelles Handeln—Rahmungen des Lernens* (S. 41–53). wbv Publikation.
- Kraus, K. (2019). Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(4), 344–353. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W344>
- Krings, H. (1981). Funkkolleg und Volkshochschule. *Volkshochschule im Westen*, 33(3), 196–197.
- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung: Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), 313–334.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen.
- Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 20–29. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W003>
- Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 295–319. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x>

Autorin

Katrin Kraus, Prof. Dr., Universität Zürich