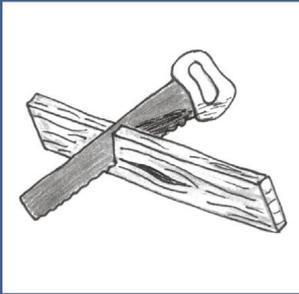
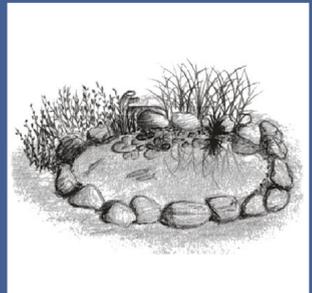
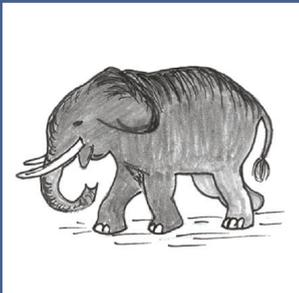


Bernd Dühlmeier (Hrsg.)

*Mehr*

# Außerschulische Lernorte in der Grundschule

Neun Beispiele für den fachübergreifenden Sachunterricht







*Mehr*  
**Außerschulische  
Lernorte  
in der Grundschule**

**Neun Beispiele für den  
fachübergreifenden Sachunterricht**

Herausgegeben von  
Bernd Dühlmeier

5. Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Bildnachweise:**

B. Dühlmeier: S. 125

S. Felsner & K. Gille: S. 140, 145

Grundschule Freital: S. 224

C. Hempel: S. 123, 126, 127

K. Hölemann & K. Vogt: S. 96, 97, 103, 108, 111, 112

D. Krull: Einband

B. Strunk: S. 78, 79, 80, 81, 85

D. Swajkowski: S. 76

Theater Junge Generation Dresden: S. 223

A. Weidlich: S. 78, 79, 102, 159, 160, 187

S. Weill: S. 124

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1816-8

Schneider Verlag Hohengehren,  
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler  
Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

# Inhaltsverzeichnis

|  |            |
|--|------------|
| <b>Vorwort .....</b>   | <b>2</b>   |
| <b>Einleitung von Bernd Dühlmeier .....</b>  | <b>3</b>   |
| <b>1 Grundlagen außerschulischen Lernens von Bernd Dühlmeier .....</b>                                 | <b>6</b>   |
| 1.1 Ein Blick in die Geschichte außerschulischen Lernens .....   | 7          |
| 1.2 Zur Definition und zur Vielfalt außerschulischer Lernorte.....                                     | 15         |
| 1.3 Chancen und Grenzen außerschulischen Lernens.....  | 21         |
| 1.4 Didaktisch-methodische Planungsüberlegungen .....  | 31         |
| 1.5 Organisatorische Planungshilfen .....  | 40         |
| 1.6 „Lernorte-Netzwerke“ – eine Anregung für die Praxis.....   | 44         |
| 1.7 Literatur .....  | 47         |
| <b>2 Lernorte in der Naturwelt .....</b>   | <b>51</b>  |
| 2.1 „Das grüne Klassenzimmer“ – Der Wald als Lernort<br>von Bettina Rudolf .....                       | 52         |
| 2.2 „Keine Angst vor großen Tieren“ – Ein Besuch im Zoo<br>von Mareike Friedrich .....                 | 70         |
| 2.3 „Der Teich lebt!?“<br>von Katja Hölemann & Katharina Vogt.....                                     | 87         |
| <b>3 Lernorte in der Arbeitswelt.....</b>  | <b>115</b> |
| 3.1 „In Stein gemeißelt“ – Erkundung eines Steinmetzbetriebes<br>von Claudia Hempel .....              | 116        |
| 3.2 „Wo gehobelt wird ...“ – Der Lernort Tischlerei<br>von Sabine Felsner & Kerstin Gille.....         | 134        |
| 3.3 „Schule im Kuhstall“ – Zu Besuch auf einem Bio-Bauernhof<br>von Jutta Döhler & Susann Pampel ..... | 151        |
| <b>4 Lernorte in der Kulturwelt.....</b>   | <b>170</b> |
| 4.1 „Tornister, Tafel, Tintenfass“ – Mit Grundschulern im Schulmuseum<br>von Daniela Wenzel .....      | 171        |
| 4.2 „Bücherwurm trifft Büchermuffel“ – Wir besuchen eine Bibliothek<br>von Uta Reichel .....           | 191        |
| 4.3 „Vorhang auf!“ – Das Kindertheater als Lernort<br>von Sophia Weise .....                           | 212        |

## Vorwort

Die 1. Auflage dieses Buches konnte in kurzer Zeit verkauft werden. Das signalisiert Interesse am Aufsuchen außerschulischer Lernorte in der Grundschule. Umso erfreulicher ist es, dass der Schneider-Verlag sich entschlossen hat, eine 2. Auflage herauszubringen. Sie ist im theoretischen Teil überarbeitet und beinhaltet im praktischen Teil mit dem Kindertheater und dem Teich zwei weitere Unterrichtsbeispiele. Damit werden für insgesamt neun Lernorte didaktische Überlegungen und Materialien angeboten.

Alle Themenbeispiele stammen von Studentinnen der Grundschulpädagogik an der TU Dresden. Sie wurden in drei Werkstatt-Seminaren erarbeitet, die dem Prinzip des Forschenden Lernens in der Lehrerbildung verpflichtet waren. Für die Drucklegung wurden die Beiträge gekürzt und überarbeitet. Dabei wurde Wert darauf gelegt, die „Handschrift“ der Autorinnen beizubehalten. Für ihr Engagement und ihre Ideen bedanke ich mich herzlich. Darüber hinaus gilt mein Dank Gabi Sulzbacher, die das Manuskript Korrektur gelesen hat und Annegret Weidlich, die auch für die 2. Auflage die Erstellung der Druckvorlage und die Gestaltung des Einbands übernommen hat.

Leipzig, im Oktober 2009

# Einleitung

von Bernd Dühlmeier

Typisch:

Der Lehrer nimmt den Bach durch.

Er zeigt ein Bild.

Er zeichnet an die Wandtafel.

Er beschreibt.

Er schildert.

Er erzählt.

Er schreibt auf.

Er diktiert ins Heft.

Er gibt eine Hausaufgabe.

Er macht eine Prüfung.

Hinter dem Schulhaus fließt munter der Bach vorbei.

Vorbei.<sup>1</sup>

Auf den ersten Blick kommt dieses Buch zur falschen Zeit. Auf den zweiten Blick ist es gut terminiert. Ein Widerspruch? Einerseits: Die bildungspolitischen Vorgaben heißen gegenwärtig Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen. Der hierdurch auf Schulen, Lehrer und Schüler ausgeübte Druck wird durch die Verkürzung der Schulzeit, die Einführung zentraler Abschlussprüfungen und die Installierung von Schulinspektoren weiter erhöht. Es liegt auf der Hand, dass die Schulen in einer Zeit permanenter Evaluation eine möglichst günstige Positionierung anstreben. Um diese zu erreichen, könnten sie versucht sein, sich dem „eigentlichen Unterricht“ zuzuwenden und „Ballast abzuwerfen“. So betrachtet könnten außerschulische Lernorte rasch auf der Strecke bleiben.

Andererseits: Parallel zu der skizzierten Entwicklung findet in den Erziehungswissenschaften eine breite Diskussion über die Qualität von Unterricht statt. Neu daran ist, dass sich die Allgemeine Didaktik<sup>2</sup> wie auch die Fachdidaktik<sup>3</sup> zunehmend an Befunden der empirischen Unterrichtsforschung zu orientieren beginnt. Franz E. Weinert, bis zu seinem Tod einer der bedeutendsten Unterrichtsforscher, bestimmte die Qualität des Unterrichts so: „Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird“<sup>4</sup>. Dieser Leitsatz beinhaltet ein umfassendes Unterrichtskonzept. Weinert plädiert *erstens* für einen lehrergesteuerten Unterricht, in dem systematisches Lernen erfolgt und in dem Lernfortschritte von möglichst vielen Schülern erzielt werden, *zweitens* für einen motivierenden Unterricht, in dem aktives Lernen stattfindet, *drittens* für einen auf die Vermittlung von Lernkompetenzen

---

<sup>1</sup> Zitiert nach Schmitt 1988, S. 55

<sup>2</sup> Vgl. Meyer 2004; Gudjons 2006

<sup>3</sup> Vgl. Kaiser 2006

<sup>4</sup> Weinert 1998, S. 7

zielenden Unterricht und *viertens* für die Anwendung des Gelernten im Projektunterricht, der *fünftens* zum Erwerb sozialer Kompetenzen beitragen soll<sup>5</sup>. In ein solches Unterrichtskonzept lassen sich außerschulische Lernorte in allen Unterrichtsfächern und auf allen Schulstufen gut integrieren. So betrachtet hat das eingangs zitierte, bereits 1973 entstandene Gedicht auch nach mehr als drei Jahrzehnten nichts von seiner Aktualität eingebüßt.

Anhand zweier Merkmale guten Unterrichts sollen die Chancen einer Integration außerschulischen Lernens in das Konzept Weinerts verdeutlicht werden. Erstens: Wenn der Motivierung für das Lernen eine zentrale Funktion<sup>6</sup> zukommt, dann wird die Beeinflussung der Schülersaufmerksamkeit nicht durch verbale Aufforderungen zu erreichen sein, sondern nur durch die Weckung eines aktiven Lernengagements. Daraus folgt: kein Politikunterricht, der die Unterrichtssequenz „Parlamentarische Demokratie“ zum Gegenstand hat, ohne Landtagsbesuch, kein Deutschunterricht, der sich in einer Unterrichtseinheit dem Thema „Zeitungen“ widmet, ohne Redaktionsbesuch und kein Geschichtsunterricht zu einem zeitgeschichtlichen Thema ohne Archivbesuch und Zeitzeugenbefragung. Zweitens: Auch für das situierte Lernen in Projekten – nach Weinert ein weiteres Merkmal guten Unterrichts – bieten sich außerschulische Lernorte an. Es geht dabei um die Anwendung des systematisch-disziplinar erworbenen Wissens in transdisziplinären Kontexten. So müssen die Schüler beispielsweise bei der Befragung von Zeitzeugen ihr Wissen über das Gestalten eines Interviewleitfadens, das Führen eines Interviews und das Auswerten der gewonnenen Informationen anwenden und dabei gleichzeitig das erworbene historische Wissen abrufen, überprüfen und rekonstruieren. Noch einmal: Es geht in diesem Buch nicht um ein „Plädoyer gegen die Laufrichtung“<sup>7</sup>, also nicht um ein Plädoyer gegen Leistungssteigerung und Outputorientierung, sondern um ein integriertes Unterrichtskonzept. So betrachtet kommt diese Veröffentlichung zur richtigen Zeit.

Das Fach Sachunterricht ist für Exkursionen besonders geeignet. Das liegt vor allem an seiner besonderen Stellung innerhalb des Grundschulkanons. Als integratives Fach bietet der Sachunterricht eine große Vielfalt an Themen, die mit außerschulischen Lernorten verbunden werden können. Zahlreiche Lehrpläne greifen diese didaktische Leitlinie ebenso auf wie der Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (2002).<sup>8</sup> Die Lernort-Beispiele dieses Buches sind deshalb auf den Sachunterricht bezogen, geben aber darüber hinaus Hinweise zur Einbeziehung weiterer Unterrichtsfächer.

An wen wendet sich diese Publikation und was erwartet den Leser? Es ist ein Buch für Studenten des Lehramts an Grundschulen<sup>9</sup>, Referendare und Berufsanfänger mit dem Ziel, Grundlagenkenntnisse zu vermitteln und Anregungen für das Lernen außerhalb der Grundschule speziell im Sachunterricht zu geben.

---

<sup>5</sup> Vgl. ebd., S. 9 f.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., S. 10

<sup>7</sup> Claussen 2004, S. 4

<sup>8</sup> Vgl. GDSU (Hrsg.) 2002, S. 12, 14, 23

<sup>9</sup> Mit dieser Formulierung, die aus Gründen der besseren Lesbarkeit gewählt wurde, sind Studentinnen und Studenten gemeint.

Im 1. Kapitel werden Grundlagen des außerschulischen Lernens gelegt. Dazu gehören historische Entwicklungslinien, eine Begriffsbestimmung sowie Chancen und Grenzen außerschulischen Lernens. Es folgen didaktisch-methodische und organisatorische Überlegungen zur Planung eines Besuches außerhalb der Schule. Mit Empfehlungen zum Aufbau eines „Lernorte-Netzwerks“ wird dieses Grundlagenkapitel abgeschlossen, um außerschulisches Lernen nicht zu einem einmaligen Ereignis werden zu lassen, sondern vielfältige Lernorte in den Unterricht einzubinden.

In den Kapiteln 2, 3 und 4 werden Bausteine für 9 ausgewählte Lernorte angeboten, die in drei Rubriken untergliedert sind:

- Lernorte in natürlichen und gestalteten Lebensräumen: Wald – Zoo – Teich;
- Lernorte in der Arbeits- und Berufswelt: Steinmetzbetrieb – Tischlerei – Bio-Bauernhof;
- Lernorte in der Kulturwelt: Schulmuseum – Bibliothek – Kindertheater.

Die Bausteine mit ihrem einheitlichen Aufbau

- beinhalten eine kurze Beschreibung des Lernortes,
- zeigen mögliche fachdidaktische Perspektiven entweder unter Zugrundelegung des Perspektivrahmens der GDSU oder der Didaktischen Netze Joachim Kahlerts auf,
- nennen mit dem Lernort verbundene Lernchancen,
- geben Hinweise für die Vorbereitung,
- präsentieren Handlungsmöglichkeiten und Materialien,
- machen Vorschläge für die Auswertung und Weiterarbeit,
- weisen auf Fachliteratur, fachdidaktische Literatur und Kindersachbücher hin.

Aufgabe des Lesers ist es, die vorgeschlagenen Zugänge der eigenen Klasse, den Interessen und Leistungsständen der Schüler, dem jeweiligen Lernort und den mit der Unterrichtseinheit verfolgten Zielen anzupassen.



## 1.1 Ein Blick in die Geschichte außerschulischen Lernens

In diesem Abschnitt geht es um die historische Dimension außerschulischen Lernens. Den Auftakt macht eine Spurensuche bei den Vertretern des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, den Aufklärungspädagogen im 18. Jahrhundert und den Pädagogen des Anschauungsunterrichts im 19. Jahrhundert. Die Hochphase außerschulischen Lernens ist mit den Reformpädagoginnen des frühen 20. Jahrhunderts verbunden. Schließlich wird die ebenfalls reformpädagogisch inspirierte Phase der 1950er Jahre beleuchtet. Den Abschluss der historischen Spurensuche bilden die 1970er Jahre mit der Propagierung des Konzepts „Öffnung von Schule“.

### Außerschulisches Lernen von der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts – Eine Spurensuche

Drei pädagogische Strömungen – der pädagogische Realismus im 17. und frühen 18. Jahrhundert, die Aufklärungspädagogik am Ende des 18. Jahrhunderts und die Anschauungspädagogik im 19. Jahrhundert – werden in diesem Abschnitt daraufhin befragt, welche ihrer Repräsentanten das Lernen außerhalb des Klassenzimmers favorisiert haben und welche Ziele damit verbunden wurden. Bei dieser Spurensuche soll auf die folgenden Pädagogen eingegangen werden:

- Johann A. Comenius (1592-1670);
- Jean-Jacques Rousseau (1712-1778);
- Friedrich August Finger (1808-1888).

An ihnen lassen sich unterschiedliche Konzepte außerschulischen Lernens verdeutlichen.

Johann A. Comenius, einer der wichtigsten Vertreter des pädagogischen Realismus, begründete einen „zweigleisigen“ Anschauungsunterricht. Sein Schulbuch „Orbis pictus“ (1658) war – für die damalige Zeit revolutionär – umfassend mit Abbildungen ausgestattet, die die Sachtexte veranschaulichen sollten. Mehr noch: einzelne Begriffe waren mit Ziffern versehen, die sich auf die ebenfalls mit Ziffern versehenen Figuren und Gegenstände in den Abbildungen bezogen. Für den Benutzer war dadurch erstmals ein selbstständiges Lernen möglich. Comenius beließ es jedoch nicht bei einem bloß auf das Buch beschränkten Unterricht, sondern sprach sich in seiner „Großen Didaktik“ (1657) für die direkte Sachbegegnung aus: „Die Menschen müssen soviel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h., sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber“<sup>10</sup>. Diese aus heutiger Sicht modern anmutende Forderung ist jedoch nur aus dem pansophisch-theologischen Kontext zu verstehen: Für Comenius waren die Sachen der Welt nicht dazu da, dass der Mensch frei über sie verfügen konnte, sie waren vielmehr göttliche Offenbarung und göttlicher Auftrag.<sup>11</sup>

Im „Jahrhundert der Aufklärung“ begründete Jean-Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“ (1762) das Prinzip des erfah-

---

<sup>10</sup> Comenius 1992, S. 112

<sup>11</sup> Vgl. Mitzlaff 2004a

rungsorientierten und entdeckenden Lernens in natürlichen Situationen. Damit wird u. a. auf das sog. „Montmorency-Paradigma“<sup>12</sup> angespielt, das sich wie folgt zusammenfassen lässt: Emil soll die Nützlichkeit der astronomischen Orientierung nicht aus Büchern, sondern aus einer natürlichen Situation heraus entdecken, nämlich aus dem Bedürfnis, nach einem Spaziergang in unbekanntem Gelände nach Hause zurückzukehren, um dort den quälenden Hunger zu stillen. Der Erzieher verirrt sich also mit seinem Zögling im Wald von Montmorency. Mit Hilfe der Bestimmung der Tageszeit und des Schattenwurfes der Sonne finden beide schließlich aus dem Wald heraus. Durch entdeckendes Lernen gelangt Emil zu der Einsicht: „Die Astronomie ist doch zu etwas gut.“<sup>13</sup>

Zweifel an diesem Prinzip des entdeckenden Lernens in einer „natürlichen Situation“ sind jedoch erlaubt. Zwar wurde mit dem Wald von Montmorency ein Lernort in der Natur aufgesucht, die pädagogische Situation ist jedoch keineswegs „natürlich“, sondern wurde vom Hauslehrer des Emil arrangiert. Der Lehrer hatte sich nur zum Schein mit seinem Zögling im Wald verirrt, er kannte sehr genau den rettenden Weg und hätte Emil im Zweifelsfall wohlbehütet wieder herausführen können. Der Einwand bezieht sich aber nicht nur auf die Beherrschung des Arrangements durch den Lehrer, sondern auch auf die zivilisationskritische Position, die Rousseau in seinem Erziehungsroman vertritt. Der Lernort ist nicht zufällig die Natur, und Emil wächst nicht zufällig auf dem Land, fernab der Städte, auf. Das hat ihm die Kritik Voltaires eingebracht, die in der Bemerkung „Zurück zur Natur!“ gipfelte. Die Rezeption dieser Erziehungssituation im Wald von Montmorency vor allem durch die deutsche Lebensreformbewegung und Reformpädagogik nach 1900 hat „die Illusion vom Ausstieg aus der bestehenden Zivilisation genährt“<sup>14</sup> und die Pädagogik bis in die 1960er Jahre beeinflusst.

Friedrich August Finger konzipierte einen dreistufigen und auf vier Schuljahre angelegten Heimatkundekurs und veröffentlichte 1844 mit dem Buch „Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde“ die erste Methodik für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht. Dieser bestand primär aus geographischen Inhalten und verband diese mit Inhalten aus der Naturkunde, Physik, Geschichte und Astronomie.<sup>15</sup> Methodisches Kernstück dieses Anschauungsunterrichts war der sog. „peripatetische Unterricht“ (peripatein = umherwandeln), der Ausflüge, Lehrwanderungen, Besichtigungen und kleinere Reisen beinhaltete. Ziel war dabei die unmittelbare Anschauung der Dinge im heimatlichen Geotop. Ergänzt wurden diese Exkursionen durch Modellieren des durchwanderten Geländes in der Sandgrube – einer Vorwegnahme des späteren heimatkundlichen Sandkastens.

Die drei Beispiele haben unterschiedliche Intentionen außerschulischen Lernens deutlich werden lassen:

- die Realbegegnung zur Erfassung der göttlichen Offenbarung bei Comenius,

<sup>12</sup> Vgl. Rousseau 1991, S. 175 ff.

<sup>13</sup> Ebd., S. 177

<sup>14</sup> Mitzlaff 2004b, S. 54

<sup>15</sup> Vgl. Mitzlaff 2004c, S. 87

- gelenkt-entdeckendes Lernen in natürlichen Situationen bei Rousseau und
- die sachbetonte Anschauung auf Lehrwanderungen im Rahmen des heimatkundlichen Anschauungsunterrichts bei Finger.

Wurde die Lehrwanderung von den Zeitgenossen des 19. Jahrhunderts noch als „schulfremd belächelt“<sup>16</sup>, so erhielt das Lernen außerhalb des Klassenzimmers bei den Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen weitaus höheren Stellenwert.

### **Außerschulisches Lernen während der Hochphase der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts**

Hintergrund für diesen Aufschwung außerschulischen Lernens war die Beeinflussung großer Teile der Reformpädagogik durch die bürgerliche Jugendbewegung. In den kurz vor der Jahrhundertwende entstandenen Wandervogelgruppen unternahmten Jugendliche gemeinschaftlich Fahrten in die nähere und weitere Umgebung und suchten Ziele in der Natur – fernab der modernen Zivilisation und in einer asketischen, das Natürliche und Ursprüngliche betonenden Lebensweise. Durch die Jugendbewegung und die parallel entstehende Lebensreformbewegung geprägt, gehörte die Propagierung des Lernens außerhalb des Klassenzimmers zum festen Bestandteil der schulreformerischen Publikationen einer Vielzahl von Reformpädagogen vor allem in den 1920er und frühen 1930er Jahren. Außerschulisches Lernen wurde gefordert von

- Vertretern der Landerziehungsheimpädagogik – allen voran Hermann Lietz (1868-1919);
- Berthold Otto (1859-1933), dem Begründer des Gesamtunterrichts;
- Alfred Lichtwark (1852-1914) als Vertreter der Kunsterziehung;
- Anhängern des Arbeitsunterrichts – z. B. Hugo Gaudig (1860-1923) und Célestin Freinet (1896-1966) sowie von
- Peter Petersen (1884-1952) in seiner Jena-Plan-Pädagogik.

Darüber hinaus lassen sich innerhalb der Reformpädagogik vier weitere Strömungen ausmachen, deren Repräsentanten sich für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte stark gemacht haben, nämlich

- Anhänger der Schulgarten- bzw. Arbeitsschulgartenbewegung,
- Vertreter des Freiluftunterrichts,
- Schullandheimpädagogen und
- Landschulreformer.

Trotz der Heterogenität der Reformpädagogik können verbindende Leitprinzipien eines reformpädagogisch motivierten Lernens außerhalb der Schule genannt werden, und zwar das Prinzip

- der Lebensnähe schulischen Unterrichts,
- des ganzheitlichen Lernens und

---

<sup>16</sup> Ebd., S. 88

- der Erlebnisweckung sowie
- des handelnden Umgangs mit den Sachen.

Das Lernen vor Ort sollte in ein reges Schulleben eingebettet werden und so zu einem bestimmenden Element schulischen Unterrichts werden. Dass es nicht bloß bei der Formulierung dieser Prinzipien blieb, sondern außerschulisches Lernen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts tatsächlich praktiziert wurde, zeigen neuere bildungshistorische Forschungsbefunde. Zwei Beispiele aus reformpädagogischen Schulen der Weimarer Republik sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Zu den Hochburgen der Reformpädagogik während der 1920er Jahre gehörte Hamburg. Hier existierten mehrere Versuchsschulen sowohl im Volksschul- als auch im höheren Schulwesen. Das erste Foto zeigt Schüler der Lichtwarkschule – einer höheren Versuchsschule – beim Zeichnen in der freien Natur. Mit Malblock und Bleistift scheinen die Schüler in den Dünen von Sylt den Eindruck des bewegten Wassers festzuhalten. Das Zeichnen in der Natur – während einer Klassenfahrt oder bei Tagesausflügen – gehörte zum pädagogischen Profil der Versuchsschulen. Die Schüler fertigten genaue Zeichnungen nach der Natur an, oder sie hielten die atmosphärische Stimmung von Landschaften fest.



Schüler der Hamburger Lichtwarkschule beim Zeichnen in den Dünen von Sylt, 1934

Quelle: R. Lehberger & L. Schmidt 2002, S. 40

Unterricht außerhalb des Klassenzimmers wurde auch auf sog. Dachgärten möglich, die zur Ausstattung der neu errichteten Hamburger Schulen während der 1920er Jahre gehörten. Eine solche Unterrichtsszene mit Fernrohr und Globus ist auf dem zweiten Foto festgehalten.

Die Sternkunde als Teil der Naturbeobachtung wurde durch die Dachgärten zum neuen Unterrichtsinhalt. Bei Klassenfahrten gehörten Nachtwanderungen mit Himmelsbeobachtungen zum pädagogischen Programm. Viele Klassen besuchten außerdem auch das neu erbaute Planetarium im Hamburger Stadtpark.



Schüler auf dem Dachgarten einer Hamburger Reformschule, 1931

Quelle: R. Lehberger & L. Schmidt 2002, S. 30

Außerschulisches Lernen fand auch in reformpädagogisch geprägten Schulen auf dem Lande statt. Hierzu soll ein Blick in eine Reformvolksschule im Raum Oldenburg geworfen werden. Geleitet wurde sie von Karl Prella, einem bekannten Landeschulreformer der damaligen Zeit. Geprägt durch die bürgerliche Jugendbewegung legte Prella besonderen Wert auf Fahrten als Bestandteil eines regen Schullebens.<sup>17</sup> So wurde einmal im Monat eine Wanderung unternommen. Fahrten mit dem Fahrrad sowie Ausflugsfahrten mit Pferd und Wagen und unter Beteiligung der Eltern standen ebenfalls auf dem Programm. Eine damalige Schülerin berichtet: „Wir bereiteten uns auf diese Fahrten sorgsam vor, übten Lieder, Tänze, Spiele, Gedichte ein...“<sup>18</sup>. Bestandteil des Schullebens war darüber hinaus eine 1931 erstmals organisierte mehrtägige Klassenfahrt auf die Insel Wangerooge. Lehrer Prella bezeichnete diese Fahrt als das „inhaltsreichste Erleben“ für die Kinder. Sie stellte ein Kontrastprogramm zu dem gewohnten Landleben dar. Über die täglichen Unternehmungen



Fahrt der Reformvolksschule Jeringhave nach Wangerooge, Juli 1931

Quelle: B. Dühlmeier 2004, S. 145

wurde ein Tagebuch geführt, bei dem sich die Schüler abwechselten. Das Besichtigen eines Leuchtturms gehörte ebenso dazu wie der Bau eines riesigen „Holzschuhs“ aus Sand.

In einem Tagebuchbericht einer Schülerin kommt die Begeisterung über das Gemeinschaftswerk zum Ausdruck:

„Um drei Uhr liefen wir wieder nach der Burg, um die letzten Arbeiten zu erledigen. Jetzt müssen wir den Holzschuh noch glatt klopfen und mit Muscheln verzieren. Alle Kinder, die an dem Wettbewerb teilnehmen, sind eifrig am Arbeiten, denn um fünf Uhr ist Burgenschau. Da kommt schon die Kommission. Wir sind noch gar nicht ganz fertig. Schnell holen wir noch Muscheln und legen sie auf den Holzschuh.“<sup>19</sup>

Fazit: Bei den Reformpädagogen wurde das Lernen außerhalb des Klassenzimmers zum festen Bestandteil eines vielseitigen Schullebens. Sie beließen es dabei nicht bei der Propagierung, sondern setzten ihre Forderung in die schulische Praxis um. So bereicherten sie sowohl den Unterricht der Zeit als auch die Schulpädagogik bis in die Gegenwart.

<sup>17</sup> Vgl. Dühlmeier 2004, S. 144 f.

<sup>18</sup> Ebd., S. 144

<sup>19</sup> Ebd., S. 145

### Außerschulisches Lernen in den 1950er Jahren

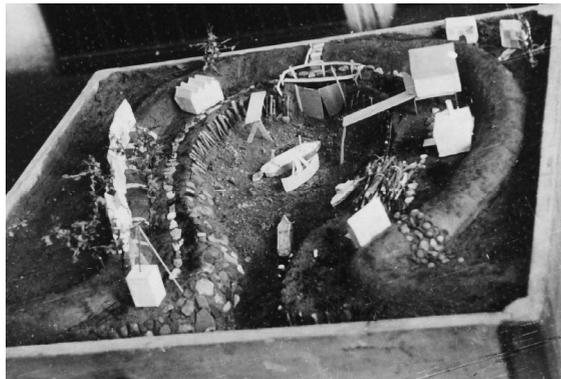
Die Zeit nach 1945 und insbesondere die 1950er Jahre stehen generell unter dem Verdikt der Restauration. Das ist nicht zu bestreiten. So wurde die schon vor 1933 bestehende Dreigliedrigkeit des Schulsystems in der Nachkriegszeit wiederhergestellt. Auch die alte, d. h. reformpädagogisch bestimmte Heimatkunde aus der Zeit vor 1933 wurde nach 1945 restauriert.

Dass jedoch auch neue Akzente gesetzt wurden, zeigt das folgende Unterrichtsbeispiel aus einer Dorfschule der frühen 1950er Jahre.<sup>20</sup> Der damalige Volksschullehrer Heinz-Hermann Schepp, später Pädagogik-Professor in Göttingen, arbeitete in Vorhaben, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

- Die Vorhaben waren fächerübergreifend angelegt;
- ihre Themen ergaben sich zwar aus dem Lebensumfeld der Schüler, verfolgt wurden jedoch nicht primär heimatkundliche Ziele;
- die Themen waren vielmehr Medium, an denen übergeordnete Phänomene und Gesetzmäßigkeiten verdeutlicht werden sollten;
- sie waren mit der (z. T. auch mehrfachen) Erkundung eines außerschulischen Lernortes verbunden.

Thema einer solchen Unterrichtseinheit war z. B. „Der Hafen von Fedderwardsiel“. Ausgangspunkt hierfür war die Erzählung eines Schülers im Kreisgespräch, an die sich zahlreiche Schülerfragen anschlossen. Eine Schülerin machte schließlich den Vorschlag: „Wir müssten mal nach Fedderwardsiel gehen, dann könnten wir uns alles... selbst ansehen und besser verstehen“.<sup>21</sup> Bei der Erkundung des Hafengebietes notierten sich die Schüler ihre Fragen, hielten ihre Beobachtungen fest und fertigten Skizzen an. Bei dem anschließenden Unterrichtsgespräch machten die Schüler die Erfahrung, dass sie trotz der Erkundung eine nur ungenaue Kenntnis gewonnen hatten. Schepp schlug daraufhin vor, den Schülerfragen in einem Vorhaben, das in den Gesamtunterricht eingebettet war, nachzugehen und den Hafen in Einzelmodellen nachzubauen.

So entstanden eine Reihe verschiedener Modelle (u. a. das Modell eines Fischkutters, einer Ablaufbahn für ein Rettungsboot, einer Darre, eines Sieltores, einer Schleuse und einer Reisingelänge) und Schaubilder (z. B. über die Verwendungsmöglichkei-



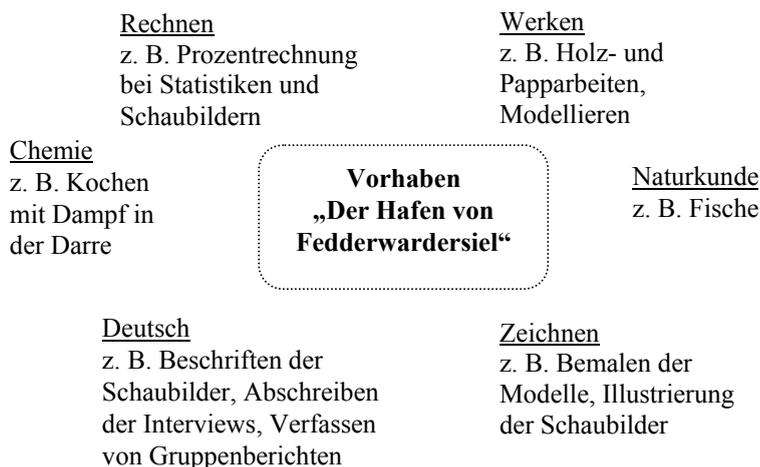
Nachbildung des Hafens von Fedderwardsiel im Sandkasten  
Quelle: B. Dühlmeier 2004, S. 431

<sup>20</sup> Vgl. Dühlmeier 2004, S. 417 ff.

<sup>21</sup> Ebd., S. 422

ten des Granats) sowie die Nachbildung des Hafens im Sandkasten, wie auf dem vorangegangenen Foto zu sehen ist.

Schepp nutzte die Erkundung als Einstieg in das Vorhaben, was ein nochmaliges Aufsuchen des außerschulischen Lernortes erforderlich machte. Ihm ging es nicht um die Entwicklung eines diffusen Heimatgefühls, sondern darum, den Schülern Wirkungszusammenhänge zu verdeutlichen und ihre Kompetenzen aus den anderen Fächern zu integrieren, wie aus der folgenden Übersicht hervorgeht:



Aber auch in den fachdidaktischen Konzepten der 1950er Jahre wurden neue Wege beschrieben, wie an Hand der folgenden drei Pädagogen gezeigt werden soll:

- Rudolf Karnick (1901-1994);
- Walter Jeziorsky (1903-1992);
- Ilse Lichtenstein-Rother (1917-1991).

Karnick, zunächst Landschullehrer und später Professor für Schulpädagogik an der PH Flensburg, bestimmte durch eine Reihe von Publikationen die fachdidaktische Diskussion. So beinhaltete sein Buch „Redet um Sachen“ (1958) neue, vor allem technische Unterrichtsinhalte. Breiten Raum nahm außerdem das Arbeits- und Berufsleben ein. Dabei plädierte er für die unmittelbare Sachbegegnung.<sup>22</sup>

Jeziorsky entstammte der Hamburger Reformpädagogik, war Volksschullehrer und nach 1945 Professor für Grundschulpädagogik in Hamburg. In seiner Publikation „Allgemein bildender Unterricht in der Grundschule“ (1948) kritisierte er das Heimatprinzip ebenso wie den Gesamtunterricht und stellte mit Blick auf die Hamburger Großstadtkinder neue Inhaltsbereiche für den Heimatkundeunterricht zusammen, die mit Realbegegnungen verknüpft werden sollten.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Vgl. Mitzlaff 2004d, S. 151 ff.; Karnick 1966

<sup>23</sup> Vgl. Plickat 2004a, S. 156 ff.; Jeziorsky 1968

Ilse Lichtenstein-Rother – von Beruf Volksschullehrerin und später Professorin für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an verschiedenen Hochschulen, zuletzt in Augsburg – befasste sich in ihrem grundlegenden Werk „Schulanfang“ (1954) mit dem Sachunterricht, der ausdrücklich so bezeichnet wurde und in den Anfangsunterricht eingebettet war. Hinsichtlich der Inhaltsauswahl bewegte sie sich gleichwohl in den bekannten Bahnen der Zeit und orientierte sich an den Lebensbezügen der Kinder. Der von ihr geprägte Sachunterricht war somit weiterhin subjekt- und nicht objektorientiert an fachwissenschaftlichen Bezugssystemen. Methodisch setzte sie jedoch neue Akzente. Der Unterricht sollte in drei Stufen aufgebaut werden: als Sachbegegnung, Sachdurchdringung und Sachverarbeitung. Besonders wichtig war ihr dabei die Sachbegegnung im Rahmen von Unterrichtsgängen und ebenso die Anwendung von Arbeitsmethoden wie Beobachten, Vergleichen und Ordnen. „Damit setzte Ilse Lichtenstein-Rother sich ab von dem damals aus den 1920er Jahren übernommenen heimatkundlichen Gesamtunterricht, der sich unter Aufgabe einer systematischen Fächergliederung... als Kern und Mittelpunkt des gesamten Unterrichts verstand“.<sup>24</sup>

### **Außerschulisches Lernen und das Konzept „Öffnung von Schule“**

Die mit außerschulischem Lernen verbundenen Lernchancen wurden „neu“ entdeckt, als es in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik zur Begründung des Konzepts „Öffnung von Schule“ kam. Darin enthalten waren zwei Dimensionen, nämlich die Öffnung der Schule nach innen, bezogen auf den Unterricht, und die Öffnung nach außen gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld, was die Nutzung außerschulischer Lernorte einerseits und die Einbeziehung von Experten in den Unterricht andererseits einschließt. Zwar hat sich das Konzept Offener Unterricht in einer breiten schulpädagogischen Literatur niedergeschlagen, in die Grundschulpraxis hat es jedoch nur bedingt Eingang gefunden.<sup>25</sup> Ob das auch in gleicher Weise für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte gilt, lässt sich auf Grund fehlender neuerer empirischer Daten nicht einschätzen (vgl. 1.3). Das klingt am Ende eines historischen Streifzuges wenig ermutigend. Ist es aber nicht, soll doch mit dieser Publikation der Versuch unternommen werden, zum Verlassen des Klassenzimmers zu ermuntern.

---

<sup>24</sup> Neuhaus-Siemon 2004, S. 162

<sup>25</sup> Vgl. Wiechmann 2006, S. 11 f.

## 1.2 Zur Definition und zur Vielfalt außerschulischer Lernorte

In diesem Abschnitt sollen der Begriff „Außerschulischer Lernort“ definiert und systematisiert, Organisationsformen des Lernens vor Ort aufgezeigt und der Versuch unternommen werden, die Vielfalt der Lernorte zu ordnen.

Vorab eine Übungsaufgabe: Überlegen Sie, was Sie unter einem außerschulischen Lernort verstehen und ergänzen Sie dann den folgenden Satz:

Ein außerschulischer Lernort ist...

---

---

---

Einige Lehramtsstudentinnen haben die folgenden Definitionen formuliert:

Studentin (3. Semester):

„Für mich ist ein außerschulischer Lernort ein Ort außerhalb des Schulgeländes, an dem man sich versammelt, um ihn intensiv und bewusst zu erleben, zu erkunden und zu erforschen.“

Studentin (2. Semester):

„Ein außerschulischer Lernort ist für mich ein Ort, der von einer Klasse aufgesucht wird, um bereits vorhandenes Wissen zu erkunden oder neue Bereiche zu erschließen.“

Studentin (3. Semester):

„Ein außerschulischer Lernort ist ein Ort, an dem Schülern zu einem Thema anschaulicher und praxisbezogener Wissen vermittelt werden kann als innerhalb der Schule.“

Studentin (5. Semester):

„Außerschulische Lernorte sind alle Orte, die nicht unmittelbar mit Schule in Verbindung stehen. Das bedeutet jedoch nicht, dass dort nichts gelernt werden kann – im Gegenteil. Gerade an solchen Orten, welche aus der Schulumgebung herausgelöst sind, findet Lernen im hohen Maße statt. Das bringt Schwung und Erlebnisse in den schulischen Alltag der Kinder und macht sie neugierig.“

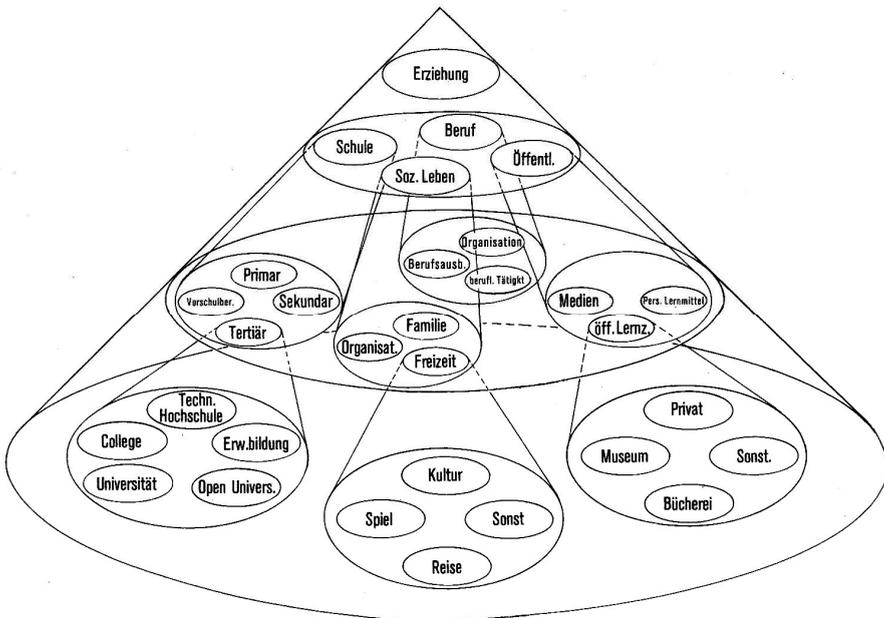
Alle vier Definitionen gehen davon aus, dass sich Lernen nicht nur in der Schule, sondern an einer Vielzahl von Lernorten vollzieht. Damit wird – unbewusst – an die Lernorttheorie angeknüpft.

### Lernorttheorie

Dass die Schule ein Lernort neben anderen Lernorten sein müsse war die Botschaft verschiedener Lernorttheorien, die in den 1970er Jahren entstanden. Sie wurden aus der Kritik und dem Misstrauen gegenüber institutionell organisierten Lern- und Erziehungsprozessen entwickelt. Ein damals viel beachteter Systematisierungs-

versuch stammt von Mitchell.<sup>26</sup> In seinem hierarchischen Modell befindet sich die Schule neben dem Beruf, der Öffentlichkeit und dem sozialen Leben an der Spitze des Lernortkegels. Auf der zweiten Ebene teilt sich der Subkegel Schule in Lernorte, die sich auf die verschiedenen Schulstufen einschließlich des vorschulischen Bereichs beziehen.

Eine Reihe weiterer Lernorte kommt auf dieser Ebene hinzu, u. a. Familie, Freizeit und Medien. Auf der unteren Ebene befindet sich – dem Subkegel Schule folgend – der tertiäre Bildungsbereich. Der Subkegel Freizeit gliedert sich hier in Kultur, Reise und Spiel. In der Theorie Mitchells sind somit Lernorte vielfältige gesellschaftliche Institutionen, die am Erziehungsprozess beteiligt sind.



Hierarchie der Lernorte nach P. D. Mitchell<sup>27</sup>

Keck und Sandfuchs haben die Lernorttheorie später in eine Theorie des Schullebens einbezogen, mit der die „Zusammenhanglosigkeit der Sozialisierungseinwirkungen“<sup>28</sup> bei Kindern und Jugendlichen aufgehoben werden sollte. Keck hat diesen Ansatz 1993 zu einer Lebenswelttheorie ausgebaut. „Lebensweltorientierte Schularbeit hat das Bestreben, sich mit ihren Angeboten und Methoden an Fragen und Problemen und Interessen auszurichten, die für die Lernenden innerhalb ihrer Lebenswelt entstehen.“<sup>29</sup> Hierbei können die in der Lernorttheorie enthaltenen

<sup>26</sup> Vgl. Mitchell 1974, S. 43 ff.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 47

<sup>28</sup> Keck & Sandfuchs 1979, S. 14

<sup>29</sup> Keck 1993, S. 149

Bereiche pädagogisch fruchtbar gemacht werden. Die Schule wird so zu einem „Lernort im Netzwerk von einer sie umgebenden Vielzahl von Lernorten.“<sup>30</sup>

### Primäre und sekundäre Lernorte, Lernstandorte

Innerhalb dieses Netzwerks lassen sich primäre und sekundäre Lernorte unterscheiden. Als *primäre Lernorte* werden in dieser nach Münch<sup>31</sup> vorgenommenen Einteilung jene Einrichtungen bezeichnet, die in erster Linie dem Lernen dienen. Neben den allgemeinbildenden Schulen zählen hierzu Berufsschulen und Fachschulen sowie Hochschulen und Universitäten. Innerhalb des primären Lernortes Schule lassen sich verschiedene Lernbereiche mit vielfältigen Angeboten ausmachen. Das beginnt bereits mit dem Klassenraum, der sich mit einer Lesecke, Experimentier- und Maltischen, einem Computerarbeitsplatz und Materialsammlungen für individualisierte Arbeitsphasen in einzelne Lernbereiche untergliedert. Aber nicht nur der Klassenraum, auch das Schulgebäude selbst bietet vielfältige Lernbereiche. Hierzu gehören neben den Fachräumen (z. B. Kunst- und Werkräume, Förder- und Computerräume, Schulküchen) die Schulflure mit Arbeitsecken und Ausstellungsflächen. Ergänzt werden die Lernbereiche des Lernortes Schule durch Schulhöfe (mit diversen Spiel- und Sitzecken) und evtl. vorhandene Schulgärten.

Demgegenüber werden Orte, die erst durch die intentionale Einbeziehung in den Unterricht zu Lernorten werden, als *sekundäre Lernorte* bezeichnet. Prinzipiell kann damit jeder Ort zu einem außerschulischen Lernort werden – die Wiese, der Handwerksbetrieb, die Post, die Baustelle auf der Straße. Eine dritte Gruppe hat Salzmann als *Lernstandorte* ausgewiesen. „Zum Lernstandort wird ein Lernort dann, wenn dieser durch gezielte pädagogisch-didaktische Bemühungen adressatengerecht aufbereitet und für aktive Erkundungs- und Lernprozesse interessierter Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erschlossen wird und auf Dauer zur Verfügung steht.“<sup>32</sup> Hervorgegangen aus der regionalen Umwelterziehung<sup>33</sup> sind Lernstandorte inzwischen weit verbreitet. So verfügen zahlreiche Museen über museumspädagogische Angebote für Schulklassen. Weitere Lernstandorte sind etwa Zoologische Gärten mit ihren Zooschulen, Schulmuseen und Kindertheater. Aus der Unterscheidung zwischen primären und sekundären Lernorten sowie Lernstandorten ergibt sich die folgende Systematik:



<sup>30</sup> Ebd., S. 147

<sup>31</sup> Vgl. Münch 1985, S. 19

<sup>32</sup> Salzmann 1989, S. 48

<sup>33</sup> Vgl. Salzmann u. a. 1995

## **Organisationsformen**

Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte kann in verschiedenen Organisationsformen erfolgen. Das war bereits in der Zeit der Reformpädagogik so. Schulreise, Wanderung, Besichtigung, Ausflug, Heimatgang, Unterrichtsgang, Lehrwanderung und Exkursion – diese Begriffe verweisen auf die damalige Vielfalt mit jeweils unterschiedlichen Motiven und Zielen. In der heutigen Schulpädagogik ist der Begriff Exkursion gebräuchlich.

### Exkursionen

Exkursion (lat. excursio = „Streifzug“, „Ausflug“) ist ein Sammelbegriff für verschiedene Erkundungsaktivitäten und meint die Bewegung aus dem Klassenraum hinaus, um an einem außerschulischen Lernort einen Wirklichkeitsausschnitt zu erkunden. Die Exkursion kann in einem einmaligen Aufsuchen eines Lernortes bestehen, aber auch eine rhythmisierte Organisationsform im Rahmen von „Lebenspraktischen Tagen“, „Draußentagen“ oder „Monatsgängen“ sein.

### Lebenspraktische Tage

Der „Lebenspraktische Tag“ ist an einer Grundschule in Braunschweig seit Jahren ein fester Projekttag in der Woche. Eine Lehrerin erläutert die Gestaltung dieses Unterrichtstages wie folgt: „Dieser Tag ist an keinen Stundenplan gebunden und wird in der Regel in der altersgemischten Lerngruppe, mit Kindern aus allen vier Jahrgängen, durchgeführt. Prinzip des ‚Lebenspraktischen Tages‘ ist es, Erfahrungen bzw. praktisches und intellektuelles Lernen sowie konkrete soziale Verantwortung miteinander zu verbinden.“<sup>34</sup> Im Rahmen dieser Projekttage werden sowohl außerschulische Lernorte aufgesucht als auch Eltern als Experten in den Unterricht einbezogen.

### Draußentage

In enger Verbindung mit den „Lebenspraktischen Tagen“ stehen die „Draußentage“. Einmal wöchentlich – an einem festgelegten Tag – findet der Unterricht an einem außerschulischen Lernort statt. Eine Grundschullehrerin beschreibt den „Draußentag“ im Wald wie folgt: „Gleich nach den Osterferien fangen wir damit an, und mit Beginn der Herbstferien hören wir auf. Von den fünf Tagen, die jede Schulwoche hat, ist also ein Tag unser Draußentag. Das gibt der Woche einen eigenen Rhythmus: Zwei Tage lernen wir konzentriert im Klassenzimmer, ein Tag sind wir frei im Wald, zwei Tage dann wieder Lernen im Klassenzimmer.“<sup>35</sup>

### Monatsgänge

Der Monatsgang ist geeignet, um Veränderungen z. B. in der Natur zu erleben, zu beobachten und zu dokumentieren.<sup>36</sup> Voraussetzung hierfür ist, dass immer der gleiche Weg gewählt wird.

---

<sup>34</sup> Schlüter 2005, S. 12 f.

<sup>35</sup> Kühn 2006, S. 19

<sup>36</sup> Vgl. Tigges 1987, S. 12 ff.