

Martin Jungwirth, Nina Harsch
Yvonne Korflür & Martin Stein (Hrsg.)

Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View

Eine Tagung
des Zentrums für Lehrerbildung der
Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
vom 16. bis 19.09.2019

Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View –



WTM
Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien Münster

Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik

Band 5

**MARTIN JUNGWIRTH, NINA HARSCH,
YVONNE KORFLÜR & MARTIN STEIN (HRSG.)**

**FORSCHEN.LERNEN.LEHREN
AN ÖFFENTLICHEN ORTEN
THE WIDER VIEW**

**Eine Tagung
des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen
Wilhelms-Universität Münster
vom 16. bis 19.09.2019**

**WTM
Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien
Münster**

**Bibliografische Information der Deutschen
Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte Informationen sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

Druck durch:
winterwork
04451 Borsdorf
<http://www.winterwork.de/>

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf
ohne schriftliche Einwilligung des Verlags in
irgendeiner Form reproduziert oder unter Ver-
wendung elektronischer Systeme verarbeitet, ver-
vielfältigt oder verbreitet werden.

© WTM – Verlag für wissenschaftliche Texte und
Medien, Münster 2020 – E-Book
ISBN 978-3-95987-136-5

Vorwort

Mit der Tagung *Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View* hat das Zentrum für Lehrerbildung der WWU ein Thema aufgenommen, das sich – auch bedingt durch die inhaltliche Ausrichtung unserer Einrichtung – an angehende wie auch an bereits im Beruf befindliche Lehrerinnen und Lehrer richtet, darüber hinaus aber auch viele weitere bildungsrelevante Zielgruppen anspricht. Dabei wurde in der Vorbereitung der Tagung bereits deutlich, dass eine Entscheidung zwischen zwei nur dem Anschein nach (nahezu) gleichwertigen Formulierungen

- Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View
- Forschen.Lernen.Lehren an außerschulischen Lernorten – The Wider View

deutliche inhaltliche Konsequenzen haben würde, da *außerschulische Lernorte* stärker den Bereich institutionalisierten außerschulischen Lernens in den Blick rückt und mit der Verwendung des Wortes *Lernort* zudem der Eindruck einer für das Lernen aufbereiteten Umgebung geweckt werden kann. Tatsächlich zeigen aber auch die Beispiele des Didacta-Verbandes deutlich, dass das Lernen sehr häufig *nicht* an Orten stattfindet, die dafür vorstrukturiert sind:

„Die Vernetzung mit Lernorten eröffnet Schulen und Kitas neue Perspektiven. Lernorte sind überall dort, wo Menschen ihre Kompetenzen erweitern. Dazu zählen auch außerschulische Lernorte, wie beispielsweise Museen, Bauernhöfe, Science Center, Themenwelten oder Recyclinghöfe.“¹

Lernen findet also nicht nur in dafür vorgesehenen Bereichen und Institutionen statt: grundsätzlich ist – besonders auch unter dem Gesichtspunkt eines lebenslangen Lernens, auf das Schule vorbereiten soll – jeder Ort der Welt ein Ort, an dem gelernt werden kann.

Dies bedenkend wurde der offener Tagungstitel gewählt, und die Veranstalter*innen der Tagung freuen sich, mit diesem Tagungsband ein Exempel vorlegen zu können, das belegt, dass es für die enge wie auch die weite Auslegung des Begriffs viele gelungene Beispiele gibt, von denen hier nur einige exemplarisch aufgeführt werden können:

- Künstlerische Interventionen in urbanen Kontexten (Monique Breuer und Susanne Henning)
- Die Perspektive der Rechtswissenschaften – Lehre an öffentlichen Orten: Lernphasen, -themen und -methoden (Michael Frey)
- Draußen Lernen in Garten und Natur – Entwicklung naturwissenschaftlicher Lehrkompetenzen mit BNE (Lissy Jäkel, Ulrike Kiehne und Sabrina Friess)
- MathCityMap (Matthias Ludwig und andere in drei Beiträgen)

¹ <https://www.didacta.de/ausschuss-ausserschulisches-lernen>. Entnommen am 08.03.2020

- Literacy im 21. Jahrhundert – die Bibliothek als zukunftsweisende Bildungsinstitution? (Christine Ott)

Die vier Hauptvorträge der Tagung – von denen drei im Band enthalten sind – haben in sehr schöner Weise zwei allgemein gehaltene Beiträge (Robert Baar und Michael Komorek) und zwei Best Practice Beispiele (Michael Hemmer und Chantal Eschenfelder) aufgezeigt, und decken eine sehr große Breite von Themen ab. Besonders schön ist, dass neben Solitären – beeindruckend, aber im Regelfall nicht in größerem Umfang reproduzierbar – wie das „Klassenzimmer unter Segeln“ viele vorgestellte Beispiele unmittelbar in die Praxis umsetzbar sind.

Die Veranstalter*innen der Tagung freuen sich, mit diesem zweiten Band der Reihe *The Wider View* wieder einen Tagungsband mit einer Fülle theoretisch wie praktisch relevanter, interessanter und anregender Aufsätze vorlegen zu können.

Münster, im März 2020

Martin Jungwirth

Nina Harsch

Yvonne Korflür

Martin Stein

Inhaltsverzeichnis

Hauptvorträge

Robert BAAR

Lernen an außerschulischen Lernorten – Theoretische Annahmen, praktische Umsetzung, empirische Erkenntnisse 3

Michael HEMMER

Geographische Erkundungen mit Schülerinnen und Schülern im Realraum – Lernen. Lehren. Forschen an öffentlichen Orten 29

Michael KOMOREK

Erforschung von Prozessen an außerschulischen Lernstandorten 57

Vorträge und Workshops

Monique BREUER, Susanne HENNING

BieleFELD – Künstlerische Interventionen in urbanen Kontexten 77

Antje DALBKERMAYER, Sabine LENZ

Offene Erfahrungszugänge im Handlungsfeld der künstlerischen Bildung 83

Oliver EMDE

Lernorte des Politischen – Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung 89

Ulrike ESCHRICH, Julia MISTEREK

FLinK - Ein Projekt außerschulischen und außeruniversitären Lernens und der Begegnung von Heterogenität 95

Olga FEKETE

Lernwerkstatt (ZundEr): Förderung der Zuhör- und Erzählkompetenzen an einem außerschulischen Lernort 101

Martina FLATH, Gabriele DIERSEN, Lena BEYER,
Christian TILLER

Außerschulisches Regionales Lernen zur Stärkung der Bildungslandschaft – Beispiele aus der Schulpraxis 107

Martina FLATH, Gabriele DIERSEN, Annemarie CASTILLO,
Helmut WUESTNER

Regionales Lernen und der Aufbau außerschulischer Lernorte – Beispiele zu den Themen Fischwirtschaft und Bioökonomie 113

Michael FOTHE <i>Rechnen, Programmieren und Kommunizieren – vom frühen Beginn des digitalen Wandels</i>	119
Michael FREY <i>Die Perspektive der Rechtswissenschaften – Lehre an öffentlichen Orten: Lernphasen, -themen und -methoden</i>	125
Julia GANTENBERG, Sarah GÖHMANN, Andreas KLEE <i>Komplexe Lernorte des Politischen</i>	131
Michaela HÄNKE-PORTSCHELLER <i>Vielstimmigkeit. Im Archiv Demokratie lernen</i>	137
Jeanette HOFFMANN, Franziska HERRMANN <i>Didaktische Forschungswerkstätten – Orte forschenden Lernens zu sprachlichen, literarischen und ästhetischen Handlungen</i>	143
Lissy JÄKEL, Ulrike KIEHNE, Sabrina FRIESS <i>Draußen Lernen in Garten und Natur – Entwicklung naturwissenschaftlicher Lehrkompetenzen mit BNE</i>	149
Ingo JUCHLER <i>Demokratische Aufbrüche in Berlin: Lernen an historischen Erinnerungsorten</i>	155
Astrid KAPLER, Corinna KLEINKE <i>Landeskunde-hautnah: Ein praxisorientiertes Seminar in der Interkulturellen Germanistik für Studierende im ersten Semester</i>	161
Luise KNOBLICH <i>Natürliche Lernorte im Thüringer Schiefergebirge digital erkunden</i>	167
Corinna KOCH, Christine ADAMMEK <i>Wie französisch ist ... meine Heimatstadt? – Eine Stadtrallye per Smartphone-App konzipieren und durchführen</i>	173
Tino KÜHNE, Manuela NIETHAMMER <i>Aus der Forschung in die Lehre: Entwicklung einer Lernumgebung für die Wissenschaftskommunikation</i>	179
Anne-Kathrin LINDAU, Alina SCHÜRMANN, Detlef THÜRKOW <i>Den Klimawandel interaktiv erforschen – vom außerschulischen Lernort zum Systemdenken</i>	185

Matthias LUDWIG, Simone JABLONSKI <i>Mit MathCityMap Mathematik draußen machen – Das Potential mathematischer Wanderpfade als außerschulische Lernorte</i>	191
Matthias LUDWIG, Simone JABLONSKI, Iwan GURJANOW, Moritz BAUMANN-WEHNER <i>MathCityMap live und interaktiv – Mobile mathematische Wanderpfade erstellen und organisieren</i>	197
Joakim MAINZ, Alena PLIETKER <i>Exkursionen mit digitalen Tools planen und erproben – Impulse für die Exkursionsdidaktik aus dem Social Lab Köln</i>	203
Torsten MERGEN <i>Literarisch-ästhetisches Lernen an außerschulischen Lernorten</i>	209
Johanna MOSBACH, Christian MURLOWSKI <i>Lernen an virtuellen Orten – Wie Digitalisierung das Unmögliche möglich macht</i>	215
Mario MÜLLER, Dörthe BUCHHESTER <i>Die Stiftung Schulmuseum der Universität Hildesheim als Lern- und Begegnungsort</i>	221
Christine OTT <i>Literacy im 21. Jahrhundert – die Bibliothek als zukunftsweisende Bildungsinstitution?</i>	227
Kai REGENER <i>Als Lehrer im „Klassenzimmer unter Segeln“ mit 34 Schüler*innen in 190 Tagen über den Atlantik und zurück</i>	233
Antje ROGGENKAMP <i>Interkulturelle Begegnungen an sekundären Lernorten – Aneignungsprozesse und Aneignungssituationen von Studierenden im transnationalen Austausch</i>	239
Magdalena ROZENBERG <i>Die Relevanz von Orten ist im Kopf. (DaF-/DaZ-)Lehrkräfte im Widerstand gegen öffentliche Orte oder im Dialog mit ihnen?</i>	245
Teresa SANSOUR, Susanne BAUERNSCHMITT <i>Gewächse der Seele – Professionalisierung durch inklusive künstlerische Bildung</i>	251

Falk SCHEIDIG	
<i>Lernen im Landtag. Anlage und Erkenntnisse einer Studie zum Besuchsprogramm des Bayerischen Landtags</i>	257
Katrin SCHWANKE	
<i>Looking at things from a global perspective: Interkulturelles Lernen und die Sustainable Development Goals</i>	263
Christian THEIN	
<i>Kontroversität als Schlüsselprinzip der Demokratiebildung im Unterricht und an außerschulischen Lernorten</i>	269
Stefan TOMASEK	
<i>„Wolframs“ Eschenbach und die „Gralsburg“ Wildenberg</i>	275
Stefan TRÖSTER-MUTZ	
<i>Durch Sprachspaziergänge Sprache im Alltag entdecken</i>	281
Andreas WEINHOLD	
<i>Außerschulisches Lernen mit Bildungspartner NRW – Didaktische Potentiale der Kooperation mit außerschulischen Partnern</i>	287
Christian WINKLHÖFER	
<i>Forschendes Lernen außerschulisch – Besucherforschung im Praxissemester</i>	293
Christian WINKLHÖFER, Saskia WEITEKAMP, Karin MEENDERMAN	
<i>Stadt-Leben in verschiedenen Zeiten, Räumen & Strukturen. Ein interdisziplinäres Lehrangebot zum Fach Gesellschaftslehre</i>	299
Fabian WOLBRING	
<i>Literarisches Lernen an außerschulischen Lernorten</i>	305
Posterbeiträge	
Linda BALZER	
<i>Forschendes Lernen in der Lernwerkstatt Religion Plural – die Planung eines außerschulischen Lernortes</i>	313
Moritz BAUMANN-WEHNER, Iwan GURJANOW, Matthias LUDWIG	
<i>MathCityMap: Herausforderungen außerschulischer Lernorte mithilfe des digitalen Klassenzimmers meistern</i>	315

Julian BETTE, Jan Christoph SCHUBERT, Michael HEMMER, Melissa MEUREL, Kim MIENER <i>Für welche Arbeitsweisen interessieren sich Schülerinnen und Schüler auf geographischen Exkursionen?</i>	317
Lennart BOHMANN, Marc STALLONY <i>Kriegsmahnmale als außerschulischer historischer Lernort</i>	319
Simon CLAUSEN, Arne BOCKWOLDT <i>Prozessorientierte Evaluation von Naturführungen im Stiftungsland Winderatter See</i>	321
Mareen DERDA <i>Erwartungen der Schüler*innen an den Besuch eines Schülerlabors an der Technischen Universität Berlin</i>	323
Sigrid FAHRER <i>Offene Lernmaterialien (OER) für offene Lernorte</i>	325
Pia GAUSLING <i>Das Unternehmen als außerschulischer Lernort – Potenziale und Herausforderungen von Schule-Wirtschafts-Kooperationen</i>	327
Michael HEMMER, Melissa MEUREL <i>Der rote Faden auf geographischen Schülerexkursionen – Einsatzmöglichkeiten von Leitmedien beim Lernen vor Ort</i>	329
Sascha HENNINGER, Katharina SCHNUR, Tanja KAISER <i>„World2Go“ – Transfer des außerschulischen Lernortes Botani- scher Garten in das Klassenzimmer mithilfe digitaler Medien</i>	331
Sylvia G. HUNDENBORN <i>Der Weg zur Mitte. Begehbare Labyrinth als Bezugsfeld Ästhetischer Forschung</i>	333
Simone JABLONSKI, Matthias LUDWIG <i>Banknotendetektive, mathematische Schatzsucher und Experimentatoren – Exkursionen im Enrichmentprogramm „Junge Mathe-Adler Frankfurt“</i>	335
Karina Karolina KEDZIOR-DE SANTIS, Wiebke SCHARFF RETHFELDT <i>Approaches to learning in the dual work-study program “Applied Therapy Sciences (ATW)”</i>	337

Wiebke KUSKE-JANßEN, Hanna JANßEN, Tino KUEHNE, Oda SCHLUENZ <i>Lernlandschaft Sachsen: außerschulische Lernorte in der LehrerInnenausbildung</i>	339
Silja LEINUNG <i>Erstellung eines Atlas außerschulischer Lernorte – außeruniversitäres Lehren & Lernen zur Förderung außerschulischen Lehrens & Lernens</i>	341
Anne-Kathrin LINDAU, Fabian MOHS, Alma REINBOTH, Martin LINDNER <i>Wild -Wilder -Wildnis? - Potenziale und Grenzen von Wildnisbildungsflächen im Kontext einer BNE</i>	343
Jana MARKS <i>Besuchertypen im Science Center: Ganzheitliche Lernprozesse erfassen. Eine qualitative Studie</i>	345
Dirk H. MEDEBACH <i>Etablierte, Außenseiter und Essen in der Stadt: Gesellschaft und Kulturen forschend neu erleben</i>	347
Maria MOCHALOVA <i>Vielfalt stärken – Sommercamp</i>	349
Kirsten MÜNCH, Felix ZÜHLSDORF <i>Historische Parks als öffentliche Lernorte in Weimar</i>	351
Susanne OYRER <i>Geowissenschaftliche Forschungsmethoden als didaktische Interventionen für Volksschulkinder am Lernort Natur</i>	353
Angelika PLEYER, Daniela ANDRE <i>Entwicklung einer interaktiven AR-Stadtführung zum Thema „100 Jahre Revolution und Rätezeit“ in München</i>	355
Maximilian SLOWIOCZEK, Alessandra VICENTINI <i>Mit Methode durchs Museum</i>	357
Lothar VAN LAAK, Marta FAMULA, Verena WITSCHERL <i>Lehr- und Lernprojekt zur Ausstellung des Erzbischöflichen Diözesanmuseums Paderborn „Wunder Roms im Blick des Nordens von der Antike bis zur Gegenwart“</i>	359

Christina WALTHER, Lucas GEITEL, Christine Ulrike SCHULZE, Matthias MÜLLER	
<i>Spitze braucht Breite: Das Schülerforschungszentrum Jena – Ein MINT-Angebot zur Begabten- und Interessiertenförderung</i>	361

Teil 1:
Hauptvorträge

Robert BAAR, Bremen

Lernen an außerschulischen Lernorten – Theoretische Annahmen, praktische Umsetzung, empirische Erkenntnisse

1. Einleitung

Eine erste theoretische Fundierung als didaktisches Format erhielt das Lernen an außerschulischen Lernorten mit den Strömungen des pädagogischen Realismus Mitte des 17. bis Anfang des 18. Jahrhunderts, im Rahmen der Aufklärungspädagogik am Ende des 18. Jahrhunderts sowie durch die sog. Anschauungspädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Brade & Dühlmeier 2015, S. 435). Mit der Reformpädagogik am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts erlangte das Setting in Form verschiedener Ausprägungen dann einen ersten Höhepunkt. Lehrwanderungen, Besichtigungen, Heimatgänge, Unterrichtsbesuche, Exkursionen und die große Fahrt wurden tragende Elemente einer Pädagogik, die sich von der damals vorherrschenden Buch- und Kopfschule dezidiert abwandte und stattdessen Lebens- und Naturnähe, Realitätsbezug, Selbsttätigkeit und Erfahrungslernen propagierte (vgl. Link 2018). Heute gehört Lernen an außerschulischen Lernorten zum festen Repertoire der Primar- und Sekundarschulen, ist in den Bildungsplänen aller Bundesländer, Schularten und Schulstufen fest verankert (vgl. Baar & Schönknecht 2018, S. 95 ff.) und integraler Bestandteil vieler fachdidaktischer Konzepte (vgl. ebd., S. 107 ff.). In Form von Erkundungen, Lehr- und Lerngängen, Überblicks- und Arbeitsexkursionen, einmaligen und regelmäßigen Besuchen sowie einer Vielzahl anderer Formen stellt das Lernen außerhalb des Klassenzimmers ein Unterrichtskonzept dar, das auf theoretischer Ebene mit vielfältigen Argumenten legitimiert wird: Neben dem Erwerb bestimmter Kompetenzen sind Lebensweltbezug, Anschaulichkeit und Motivationssteigerung oft genannte Schlagwörter, die als Begründung für dieses spezielle didaktische Arrangement herangezogen werden. Auch eine kompensatorische Wirkung vor dem Hintergrund einer sog. veränderten Kindheit wird mit der Einbindung außerschulischer Lernorte in den Unterricht verbunden: Schüler*innen sollen die Möglichkeit erhalten, sich trotz Verhäuslichung, Verinselung (vgl. Zinnecker 1990) oder einem Aufwachsen in ökonomisch benachteiligten Verhältnissen „Wirklichkeit aktiv anzueignen“ (Jürgens 2008, 109) und an ihnen bislang verschlossenen Umwelt- und Gesellschaftsbereichen teilhaben.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob, und wenn ja, in welcher Form sich die mit dem Format verbundenen, theoretisch formulierten pädagogisch-didaktischen Hoffnungen auch empirisch nachweisen lassen. Hierzu werden zunächst wichtige Begriffe und Grundlagen geklärt (2), um anschließend die verschiedenen Begründungslinien für ein Lernen an außerschulischen Lernorten nachzuzeichnen (3). Die darauffolgende Analyse eines Beispiels aus der Unterrichtspraxis (4) dient dazu, aufzuzeigen, wie anspruchsvoll die praktische Umset-

zung des Formats ist. Es dokumentiert aber auch die Herausforderung einer empirischen Erfassung seiner Evidenz. Es folgt die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse eines Reviews vorliegender Studien zum Lernen an außerschulischen Lernorten (5), die zu den zuvor dargestellten Begründungstheorien in Bezug gesetzt werden. Im abschließenden Fazit (6) werden die Erkenntnisse zusammengefasst und es werden Implikationen für zukünftige Forschungsbemühungen abgeleitet.

2. Außerschulische Lernorte: Bestimmungsmerkmale und Systematiken

Außerschulische Lernorte bezeichnen Orte, die sich außerhalb des Schulgeländes befinden und intentional von Schüler*innen und Lehrkräften aufgesucht werden, um Lernprozesse, die in einem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, zu initiieren. An ihnen findet somit „Schule außerhalb der Schule“ (Burk, Rauterberg & Schönknecht 2008) statt, wobei der Lernort außerhalb der *räumlich verorteten Schule* gleichzeitig auch eine andere Art von *methodisch-didaktisch gestalteter Schule* mit sich bringt. Wird das Potential der lokalen Verlagerung des Unterrichts ausgeschöpft, handelt es sich beim Lernen am außerschulischen Lernort um mehr als eine bloße Replikation von Unterricht im Klassenraum. Zwar verlieren institutionelle Voraussetzungen schulischen Lernens mit dem Verlassen des Schulgeländes weder ihre Gültigkeit noch ihre Wirkung, dennoch findet das Lernen am außerschulischen Lernort unter grundsätzlich anderen Bedingungen statt. Es ist verbunden mit anderen Zugangsmöglichkeiten zum Lerngegenstand, dem direkt, unmittelbar und eingebettet in seinen natürlichen Kontext begegnet werden kann. Die ihm inhärente Komplexität, aber auch der Stellenwert innerhalb der Umgebung, in die er eingebettet ist, wird vor Ort eher begriffen, als wenn das Objekt, oftmals in didaktisch reduzierter Form oder als mediale Inszenierung, in die Schule ‚verfrachtet‘ wird. Lernen am außerschulischen Lernort bedeutet neben der originären Begegnung auch den verstärkten Einbezug von Expert*innen, erfordert andere Sozialformen, Methoden und Aufgabenstellungen, und hat neben einer stärkeren Handlungs- und Prozessorientierung sowie einer veränderten Zielsetzung meist eine andere Form der Motivierung zur Folge – um nur einige weitere Unterscheide zum Lernen im Klassenraum zu benennen.

Eine Systematisierung außerschulischer Lernorte fällt dabei schwer: In der Literatur findet man häufig die auf den Deutschen Bildungsrat (1974) zurückgehende und von Münch (1985) aufgegriffene Unterscheidung in primäre und sekundäre Lernorte, mit der ursprünglich eigens für Lernzwecke eingerichtet Orte von solchen abgegrenzt wurden, an denen zwar auch gelernt wird, die aber vornehmlich zu anderen Zwecken organisiert sind. Kindermann (2017, S. 21) stellt fest, dass mittlerweile oftmals alle Lernorte außerhalb des Schulgeländes pauschal als sekundäre Lernorte bezeichnet werden. Nicht unterschieden werden damit aber beispielsweise Orte außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen, die einen (außerschulischen) Bildungsauftrag haben oder sich einen solchen zu eigen machen

(wie bspw. Museen oder Science Centers), von Orten, denen ein solcher Auftrag originär nicht innewohnt (wie bspw. der Wald, das Denkmal, das Rathaus), die aber dennoch zu Lernzwecken im Rahmen des Unterrichts aufgesucht werden. Salzmann (2009) spricht daher auch von *Lernstandorten*, mit denen er diejenigen Orte außerhalb der Schule beschreibt, die einen pädagogisch-didaktischen Zuschnitt aufweisen. Doch auch diese begriffliche Differenzierung ist letztlich nicht eindeutig: Denn der Wald, der in dieser Lesart zunächst keinen Lernstandort darstellt, kann zu einem solchen werden, wenn er bspw. gemeinsam mit einer Försterin bzw. einem Förster, also mit Expert*innen, erkundet wird.

Sinnvoll erscheint es letztlich, die verschiedenen Orte weniger nach deren (vorhandenen oder nicht vorhandenen) originärem *Auftrag* zu kategorisieren, sondern vielmehr nach den *Angeboten*, die an ihnen unterbreitet werden: Scholz und Rauterberg (2008) unterscheiden unter diesem Vorzeichen in grundsätzlicher Weise zwischen Lehr- und Lernorten. Baar und Schönknecht (2018, S. 18) differenzieren Orte mit pädagogisch-didaktischem Arrangement und Orten, die ein solches nicht aufweisen. Sie machen deutlich, dass Orte ohne bereitgestelltem pädagogisch-didaktischen Konzept an Lehrkräfte (und an Schüler*innen) einen vollkommen anderen Anspruch stellen, um den aufgesuchten Ort zu einem Lernort zu machen, als Orte, an denen ein solches Konzept bereits vorhanden ist, zur Verfügung gestellt wird und entsprechend genutzt werden kann.

Weitere Systematisierungsversuche erfolgen entlang thematischer Linien: Burk et al. (2009) unterscheiden Orte der Natur und Umwelt, sozialen Einrichtungen, Orte des Gemeinwesens und Arbeitsstätten sowie Orte der Kultur und der Medien. Eine Einteilung entlang der fünf Perspektiven des Sachunterrichts (sozialwissenschaftlich, naturwissenschaftlich, geographisch, historisch, technisch) (vgl. GDSU 2013, S. 27 ff.) wäre ebenso denkbar, müsste dann aber um weitere Perspektiven, die sich traditionell nicht im Sachunterricht wiederfinden, ergänzt werden. Die Stiftung SILVIVA (2018) etwa erweitert das sachunterrichtliche Spektrum, das sie unter der Bezeichnung „Natur, Mensch und Gesellschaft“ zusammenfasst, um die Felder Sprachen, Mathematik, Gestalten, Musik und Sport. Doch auch diese Art der Kategorisierung bleibt letztlich unbefriedigend, denn sie gibt eine Trennschärfe zwischen den einzelnen Bereichen vor, die so weder vorhanden noch erwünscht ist: Der Wald bspw. ist sowohl natürlicher bzw. naturnaher Lebensraum für Pflanzen und Tiere, er ist aber zugleich Arbeitsstätte, Erholungsort, Kulturgut, Motiv in Kunstwerken, etc. Ein besonderes Potential des Lernens am außerschulischen Lernort liegt gerade darin, sich einem Ort vielperspektivisch zu nähern und sich dort unter dieser Prämisse perspektivenübergreifend und –vernetzend mit einem dort vorhandenen Lerngegenstand auseinanderzusetzen.

Das Bemühen um begriffliche Klärungen und eine Systematisierung des Lernens an außerschulischen Lernorten erscheint vor dem Hintergrund einer fundierten

Theorieentwicklung durchaus legitim. Dass bislang dennoch weder eine eindeutige pädagogisch-didaktische Konzeptunterscheidung noch eine überzeugende heuristisch-inhaltliche Abgrenzung unterschiedlicher Lernorte vorliegt, ist trotz der langen Tradition, die das didaktische Format aufweist, zwar zunächst erstaunlich, dennoch nicht weiter beunruhigend. Der Befund deutet vielmehr darauf hin, dass sich das Format in der Komplexität des eigenen Anspruchs einer Simplifizierung, wie sie häufig (und aus wissenschaftstheoretischer Sicht notwendigerweise) mit der Schaffung von Theorien und Modellen einhergeht, entzieht. Hinzu kommt, dass Lernen, Lernorte und Lernarrangements einem ständigen Wandel unterliegen, der gesellschaftlichen Veränderungen genauso geschuldet ist wie neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Entsprechend entwickelt sich das Format selbst ebenfalls ständig weiter, differenziert sich aus und widersetzt sich dem Wunsch nach Eindeutigkeit, der gleichzeitig einer (nicht erwünschten) Limitation gleichkäme.

Für die *Praxis* des Lernens an außerschulischen Lernorten sind vielleicht sowieso andere Fragen als die nach Begriffsdefinitionen, Systematiken und Kategorisierungen entscheidender: Etwa die Fragen danach, welche Intentionen mit dem Format verfolgt werden, was Schüler*innen und Lehrkräfte an den Orten tun und welche Lerneffekte sich aufgrund der vor Ort stattfindenden Interaktionen, Explorationen und Bearbeitungen tatsächlich zeigen. Genau diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Hierzu werden zunächst gängige Begründungstheorien rekapituliert.

3. Begründungstheorien für das Lernen an außerschulischen Lernorten

Bildungs-, lern- und schultheoretische Argumente werden zur Begründung des Lernens an außerschulischen Lernorten genauso herangezogen wie allgemeindidaktische, fachdidaktische und sozialisationstheoretische Überlegungen. Lernen an außerschulischen Lernorten wird dabei zum einen als ein Format dargestellt, mit dem bestimmten Befunden aus der pädagogischen Praxis in besonderer Weise begegnet werden kann und das geeignet erscheint, gewisse fachliche und/oder pädagogische Ziele auf sinnvolle Weise zu erreichen. Zum anderen werden Theorien und Erkenntnisse herangezogen, um das didaktische Vorgehen zu legitimieren; dies auch vor dem Hintergrund der sog. empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft seit den 2000er Jahren (vgl. bspw. Zlatkin-Troitschanskaia 2011), mit der u.a. eine Überprüfung tradiert, gängiger Unterrichtsmethoden auf deren Wirksamkeit verbunden ist.

Bildungstheoretische Begründungen

Bildungstheoretische Überlegungen spielen bei der Begründung des Lernens an außerschulischen Lernorten in der Literatur eine als äußerst marginal zu bezeichnende Rolle. Dies erscheint einigermaßen verwunderlich, da sich aus der Geschichte des Lernens an außerschulischen Lernorten, aber auch aus den aktuellen

Formaten und Vorgehensweisen, die es vom Lernen im Klassenraum unterscheiden, durchaus auch eine besondere Idee von Bildung ablesen lässt.

Als „normative Fundierung didaktisch-methodischen Handelns“ (Hallitzky, Marchand & Seibert 2013, S. 159) proklamiert bspw. die kritisch-konstruktive Didaktik Klafkis Bildung als die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in privaten Sachen, zur Mitbestimmung in öffentlichen Angelegenheiten sowie zur Solidarität mit Menschen, denen „solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 1991, S. 52). Die Ausbildung dieser Fähigkeiten impliziert, so Klafki, die Auseinandersetzung mit epochaltypischen „Schlüsselprobleme[n] unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ (ebd., S. 29), die von Umwelt- über Friedens- bis zu Geschlechterfragen reichen. In einer solchen, emanzipatorisch zu verstehenden Auseinandersetzung mit der Welt vollziehe sich, so Klafki weiter, kategoriale Bildung. Außerschulische Lernorte erscheinen besonders geeignet, eine Auseinandersetzung in diesem Sinne bei den Schüler*innen nicht nur anzuregen, sondern diese vor Ort auch stattfinden zu lassen: Umweltfragen können beispielsweise eindringlich in ihrer Komplexität erfahren werden, wenn Schüler*innen vor Ort Veränderungen aufgrund des Klimawandels erkunden, dokumentieren und deren Bedeutung durch Beobachtungen, aber auch durch Gespräche mit Landwirt*innen, Klimaaktivist*innen und anderen Expert*innen nachvollziehen. Letztlich wird – in der Erkundung und Erarbeitung vor Ort – die Problemstellung erst als solche erkannt, können Schlüsselkompetenzen entwickelt werden, mit denen die identifizierte Problemstellung einem Verstehen und einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden kann. Diese Schlüsselkompetenzen wiederum können als Voraussetzung für eine autonome Lebensgestaltung genauso wie für die Fähigkeit zur Partizipation gelten. Schließlich bleibt Solidarität nicht nur rhetorische Absichtsbekundung, sondern kann vor Ort praktisch ausgeübt und vollzogen werden.

Lerntheoretische Überlegungen

Lerntheoretische Überlegungen speisen sich aus Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik, der Lehr-Lernforschung sowie der Instruktionspsychologie (vgl. Lipowsky 2009). Moderat-Konstruktivistische Lerntheorien, die zumindest aktuell den erziehungswissenschaftlichen Diskurs dominieren, gehen davon aus, dass das Individuum neues Wissen erwirbt, indem es dieses aktiv, selbstgesteuert, situiert, in Interaktion mit anderen und vor dem Hintergrund bzw. auf Grundlage vorhandener Wissensbestände konstruiert (vgl. Reinmann & Mandl 2006). Vor allem dem Aspekt der Situietheit kommt für eine lerntheoretische Begründung des Lernens am außerschulischen Lernort Bedeutung zu: Kompetenzen können vorzugsweise dann erfolgreich erworben werden, wenn Lerngelegenheiten „realitätsnah und mit der persönlichen Situation des Lernenden verbunden sind“ (Einsiedler

2014, S. 360). Dies bedeutet, zunächst sicherzustellen, dass zu bearbeitende Problemstellungen authentisch sind und eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schüler*innen aufweisen. Versteht man darüber hinaus Kompetenz als eine Trias aus Wissen, Können und Wollen, so wird deutlich, welche Vorteile ein Lernen am außerschulischen Lernort gegenüber einem Lernen im Klassenzimmer haben kann: Im Rahmen des *Wissenserwerbs* bzw. der Konstruktion von Wissen vor Ort wird der Anwendungsbezug schneller deutlich als im Klassenzimmer, von wo aus erst noch ein (Rück-)Transfer in die Praxis stattfinden muss. Indem Orte in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aufgesucht werden, kann eine Bezugnahme des Selbst auf den Lerngegenstand eher erfolgen, kann die Bedeutung des Lerngegenstands für die eigene Person bzw. für das eigene Leben eher erkannt werden. Ein *Können* wiederum kann vor Ort sofort in Anschlag und zur Anwendung gebracht werden. Schließlich entsteht das *Wollen*, also die Motivation, Wissen und Können anzuwenden, in der direkten Konfrontation mit der Problemstellung vor Ort. Das Problem wird in seiner Bedeutung und in dem ihm eigenen Kontext erfasst und kann direkt bearbeitet werden. Verschiedene Lösungsmöglichkeiten werden explorativ auf ihre Eignung und ihren Erfolg überprüft, die Folgen des eigenen Handelns können unmittelbar erlebt und reflektiert werden.

Schultheoretische Überlegungen

Unter schultheoretischen Gesichtspunkten stellen außerschulische Lernorte eine Mittlerfunktion zwischen Lebenswelt und Schule dar. Zwar zeichnet sich schulisches Lernen gerade durch Systematik, Zirkularität, Abstraktion und damit verbunden durch eine Distanz zum Alltagsleben aus (vgl. Jürgens 2008, S. 104). Dennoch benötigt Lernen einen Lebensweltbezug, damit neuerworbenes Wissen nicht träge und damit weitgehend nutzlos bleibt. Wird dahingegen ein Bezug zwischen Lerngegenstand und Lebenswelt hergestellt bzw. sind Schüler*innen selbst in der Lage, einen solchen herzustellen, kann das neuerworbene Wissen als prozedurales Wissen in Kompetenzen transferiert werden. Kompetenzen wiederum ermöglichen ein Handeln, Anwenden und den Transfer auf weitere Sachverhalte und stellen die Grundlage zur Bewältigung alltäglicher sowie ungewöhnlicher Problemstellungen dar. Lebensweltbezug kann bedeuten, dass man sich darum bemüht, diesen bspw. durch die Einladung von Expert*innen, durch das Mitbringen von Realien oder generell durch die Auswahl bestimmter Themen in die Schule her-einzuholen. Er kann aber auch bedeuten, dass die Lebenswelt der Schüler*innen dezidiert aufgesucht und dort vorhandene Inhalte und Problemstellungen vor Ort zum Thema gemacht werden. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wird auf diese Weise in das schulische Lernen integriert, dem (spätestens seit der Reformpädagogik virulenten) Vorwurf der Lebensferne von Schule wird aktiv entgegengetreten.

Auch der stetig fortschreitende Ausbau des Ganztagsangebots an bundesdeutschen Schulen, der als bildungspolitische Antwort auf das schlechte Abschneiden

Deutschlands bei internationalen Vergleichsstudien gelten kann (vgl. Kuhlmann & Tillmann 2009), legt den verstärkten Einbezug außerschulischer Lernorte in den Schulalltag nahe: Schüler*innen verbringen mehr Lebenszeit in der Schule und haben dadurch weniger Gelegenheiten, informelle sowie non-formale Lerngelegenheiten zu nutzen. Schule kann sich der Verantwortung stellen, solche Lerngelegenheiten dennoch zu ermöglichen, indem im Rahmen des Ganztagsangebots verstärkt Orte außerhalb des Schulgeländes aufgesucht werden. Auch rein logistisch verlangt der Ganztagsbetrieb nach einer verstärkten Kooperation mit außerschulischen Partner*innen, die zum Teil in die Schule hineingeholt, zum Teil aber auch außerhalb der Schule aufgesucht werden. Holtappels (2003, S. 168) betont darüber hinaus die Notwendigkeit einer „Schulöffnung als differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung“ im Sinne von Gemeinwesenorientierung und Community Education. Durch den Einbezug außerschulischer Lernorte findet eine Öffnung von Schule zum Schulumfeld und zur Gemeinde statt, die auch der Demokratisierung von Schule (vgl. Bohl & Kucharz 2010, S. 46) dient: Der Nahraum wird Erfahrungs- Erkundungs-, Erkenntnis- sowie Gestaltungsraum auch im schulischen Kontext. Schüler*innen erhalten die Möglichkeit zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben genauso wie die Möglichkeit der Gestaltung und Einflussnahme auf Entwicklungen, die sie selbst und andere in ihrem Umfeld betreffen. Dies sind im Übrigen auch Paradigmen kommunaler Bildungslandschaften, die Schule als Sozialraum und gleichzeitig als Institution *im* Sozialraum verstehen, und in deren Rahmen Bildungspartnerschaften weit über eine punktuelle, nur gelegentlich stattfindende Kooperation hinausgehen (vgl. Adelt & Reichel 2009, S. 62).

Allgemeindidaktische Überlegungen

Allgemeindidaktische Überlegungen zielen i.d.R. auf die bestmögliche Form der Vermittlung von Lerninhalten bzw. der Lernbegleitung. Zum Teil rekurren sie dabei auf bildungstheoretische Konzepte, heuristische Ableitungen sowie normative Setzungen, zum Teil aber auch auf empirische Erkenntnisse aus der Lehr-Lern- und aus der Unterrichtsforschung.

Für den Einbezug außerschulischer Lernorte in den Unterricht wird vor allem mit dem Prinzip der Anschaulichkeit, mit Authentizität, Realbegegnung und einem verstärkten Realitätsbezug argumentiert. Aber auch Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Vielperspektivität, Selbsttätigkeit, Motivationssteigerung sowie die besondere Möglichkeit kooperativen Lernens und einer Differenzierung vor Ort werden als wichtige Aspekte benannt (vgl. bspw. Bönsch 2003; Jürgens 2008). Mit empirischen Studien werden die Annahmen dabei i.d.R. nicht belegt, eine Legitimation erscheint nicht erforderlich. Betrachtet man einzelne Argumente näher, so zeigen sich jedoch einige Widersprüche zu anderen allgemeindidaktischen Prinzipien. So wird bspw. mit dem Anspruch, Lerngegenstände durch das Aufsu-

chen des Ortes, an dem diese natürlicherweise vorkommen, in ihrer Gesamtkomplexität erfahrbar zu machen, gleichzeitig das grundlegende Prinzip der didaktischen Reduktion (zuerst: Grüner 1967), aufgegeben, das als konstituierend für schulisches Lernen gelten kann. Eine Anpassung des Komplexitätsgrades des Lerngegenstandes an die Lernvoraussetzungen und das Lernvermögen der Schüler*innen sowie die Isolation einzelner Problemstellungen, um diese konzentriert bearbeiten zu können, scheinen für das Lernen an außerschulischen Lernorten wenig bedeutend. Genauso korrespondiert die häufig als Argument in Anschlag gebrachte Motivationssteigerung durch das Verlassen des Klassenzimmers wenig mit dem sonst oft propagierten Paradigma einer intrinsischen Motivation für schulisches Lernen. Hier wäre es lohnenswert, einen genaueren, sprich: empirischen Blick auf solche und ähnliche Widersprüche zu werfen, um diese fundiert bearbeiten zu können.

Fachdidaktische Überlegungen

Fachdidaktische Publikationen, die das Lernen an außerschulischen Lernorten zu begründen suchen, rekurren häufig auf allgemeinpädagogische Argumente wie Anschaulichkeit, reale Begegnung und Authentizität (s.o.). Auch auf lerntheoretische Überlegungen wird zuweilen zurückgegriffen. So wendet sich bspw. Hemmer (1996) mit Verweis auf Erkenntnisse aus der Lernpsychologie gegen das Format der geografischen Überblicksexkursion, das rein rezeptiv angelegt ist. Stattdessen arbeitet er das Potential anders gestalteter Exkursionsformate heraus, indem er – ebenfalls unter Bezugnahme auf Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung – insgesamt vier methodisch-didaktische Leitprinzipien formuliert. Sowohl die Geschichts- als auch die Biologiedidaktik betonen das Potential außerschulischer Lernorte für Formen des entdeckenden Lernens. Die Politikdidaktik spricht hier von Forschendem Lernen, die Kunstdidaktik von Ästhetischer Forschung oder Künstlerischer Feldforschung (vgl. ausführlich: Baar & Schönecht 2018, S. 107 ff.). Allerdings unterbleibt meist ein vertiefter lerntheoretischer Rekurs, meist bleibt es bei der Nennung einiger Schlagworte und Begriffe.

Während allgemeindidaktische Begründungslinien affektive und soziale Lernziele kaum erwähnen, verweisen bspw. die Geografie- oder die Religionsdidaktik, aber auch die Politikdidaktik zumindest partiell auf diese: So soll u.a. das Naturerlebnis Schüler*innen emotional anrühren und ‚die Liebe zur Natur wecken‘ (vgl. Schmalstich & Schmalstich 1995, S. 170), genauso wie Lernende im Kirchenraum einen affektiven Zugang zu Glaube und Religion erfahren sollen (vgl. Leimgruber & Ziebertz 2010, S. 469 ff.). Zu politischen Themenfeldern könne, so Deichmann (2004, S. 67 ff.), Lernen vor Ort einen emotionalen Zugang schaffen, der zu einem ganzheitlichen Politikverständnis führe.

Darüber hinaus werden aber auch explizit fachliche Aspekte betont: Fachspezifische Arbeitsweisen und Kompetenzen (wie bspw. Beobachten, Interpretation von Quellen, Durchführung von Befragungen, Orientierung im Raum mit einem GPS-

Gerät etc.) können am außerschulischen Lernort in besonderer Weise erlernt, geübt und zur Anwendung gebracht werden. Und auch für das Erreichen grundlegender fachlicher Zielperspektiven (wie bspw. den Erwerb von Medienkompetenz, die Befähigung zu Quelleninterpretation und -kritik oder die Anbahnung historischer Imagination) eigne sich, so die Argumentation, das Format hervorragend (vgl. ausführlich: Baar & Schönknecht 2018, S. 107 ff.). Wie bei den allgemeindidaktischen Überlegungen findet allerdings auch in der spezifisch fachdidaktischen Argumentation für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte kaum ein Rückgriff auf empirische Erkenntnisse statt – obwohl solche zumindest punktuell durchaus vorliegen, wie in Kap. 5 noch gezeigt werden wird.

Sozialisationstheoretische Überlegungen

Sozialisationstheoretische Überlegungen rücken die aktuellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt und fragen nach hieraus ableitbaren Auswirkungen auf schulisches Lernen und Implikationen für den Unterricht. Erkenntnisse der soziologischen sowie der pädagogischen Kindheits- und Jugendforschung dienen dabei als Grundlage, eine entsprechende Bewertung vorzunehmen.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass Kindheit und Jugend heute unter vielfältigen Bedingungen und in unterschiedlichen, sich teilweise diametral entgegenstehenden Lebenswelten stattfinden: Es existiert nicht ‚die eine‘ Kindheit, genauso wenig wie es ‚den‘ oder ‚die‘ Jugendliche gibt. Dennoch machen Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen Trends aus, die auch als Begründungsfolie für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte dienen: So verlange bspw. die Verhäuslichung und Verinselung aufgrund einer zunehmend urbanisierten Lebensumfeldes (vgl. Zinnecker 1990), die fortschreitende Kommerzialisierung (Brinkhoff 1996) sowie die Mediatisierung (vgl. Tillmann & Hugger 2014) der Kindheit nach einem Ausgleich, im Rahmen dessen Primärerfahrungen gemacht und sich Wirklichkeit selbsttätig angeeignet werden kann. Einen solchen Ausgleich kann Schule bieten, indem sie entsprechende Angebote – auch und besonders in Form eines Lernens außerhalb des Klassenzimmers – vorhält.

Die pädagogische Kindheits- und Jugendforschung sowie sozialwissenschaftliche Surveys machen mitunter zwar ebenfalls Trends aus, zeichnen häufig aber ein differenzierteres Bild, da sie innerhalb der Gesamtkohorte meist unterschiedliche Gruppen und Ausprägungen identifizieren. Deutlich wird dabei die Vielfalt und Diversität unter den Schüler*innen, die häufig in engem Zusammenhang mit sozialen Strukturkategorien wie Milieu, Migrationsgeschichte, Familienstruktur und Geschlecht steht. Zuweilen wird auch die intersektionale Verschränkung der einzelnen Dimensionen berücksichtigt.

Mit dieser Vielfalt, die im schulpädagogischen Diskurs der letzten Jahre zwar oft als herausfordernd, meist aber auch als grundsätzlich bereichernd beschrieben wird (vgl. Budde 2012), sind allerdings ungleiche Bildungschancen verbunden.

Bereits Mitte der 1970er Jahre stellt Nahnsen (1975, S. 149) fest, dass Kinder aus sozial benachteiligten Milieus über einen eingeschränkten Radius verfügen, innerhalb dessen sie Umwelterfahrungen machen können; ein Befund, an dem sich, wie Andresen und Galic (2015) zeigen, auch 40 Jahre später nichts geändert hat. Eine schwach ausgeprägte Partizipation am kulturellen gesellschaftlichen Leben stellen auch Burkard et al. (2012) und Hurrelmann (2014) für Kinder, die in bestimmten sozialen Lagen aufwachsen, fest. Diese ungleichen Startbedingungen fallen dann ins Gewicht, wenn man die Bedeutung von Vorerfahrungen und Vorwissen und die damit einhergehenden Präkonzepte für den schulischen Kompetenzerwerb erkennt und darüber hinaus die allgemeine Mittelschichtorientierung von Schule (vgl. Ditton 2009, S. 239) berücksichtigt: Kinder, die schon im Vorschulalter ein Musikinstrument gelernt haben, die Gezeiten von Familienausflügen an die Nordsee kennen und schon einmal eine Sternwarte besucht haben, werden es im Musik- oder Sachunterricht leichter haben, da sie bereits über anschlussfähige Erfahrungen und Vorwissen verfügen, mit dem sie Neues in bestehende, schuladäquate Strukturen integrieren können (vgl. Baar & Schönknecht 2012).

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive ergeben sich daraus Implikationen, die sich besonders beim Lernen an außerschulischen Lernorten in die Praxis transferieren und umsetzen lassen. So kann das Aufsuchen außerschulischer Lernorte aus sozialisationstheoretischer Perspektive der Kompensation von Chancenungleichheit dienen: Neues und bislang Verschlossenes kann erfahren und erlebt werden, Bereiche, die im persönlichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen nicht vorkommen, können betreten, erfahren und sich zu eigen gemacht werden. Lernen an außerschulischen Lernorten eröffnet neue Perspektiven und Räume, kann Interessen wecken und zu neuen Aktivitäten anregen. Dabei bedeutet Kompensation nicht nur den Ausgleich vermeintlicher, durch spezifische Sozialisationsbedingungen verursachter Bildungsdefizite oder die Erschließung von Orten der sog. Hochkultur wie Konzertsäle oder Kunstmuseen: Auch Schüler*innen, denen zu Hause extrem viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, die mit zahlreichen non-formalen Bildungsangeboten eingedeckt sind und deren Freizeit oftmals engmaschig und straff organisiert ist, entdecken z.B. beim explorativen Gang durch den Wald den Wert unorganisierter Freizeitangebote, werden in ihrem Selbstbewusstsein bei erlebnispädagogischen Angeboten gestärkt oder entwickeln im Rahmen einer Betriebserkundung einen möglichen Berufswunsch, der bislang völlig außerhalb des vom Elternhaus geprägten Vorstellungsvermögens lag.

Auch können Orte aus der Alltagswelt aller Schüler*innen mit dem Format in den Unterricht einbezogen und Gegenstand sowie (lokaler) Ort des Unterrichts werden. Eine solche Adaptivität von Unterricht, die nicht nur an der realen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ansetzt, sondern diese zum Lerngegenstand macht und/oder sie als Lernorte nutzt, ermöglicht Schüler*innen anschlussfähige Lernprozesse, deren Sinnhaftigkeit für das Alltagsleben leichter erkannt wird.

Gleichzeitig erfahren Kinder und Jugendliche eine Wertschätzung der Bedingungen ihres Aufwachsens, indem Orte, Personen und Aktivitäten, die ihr (auerschulisches) Alltagsleben prägen und beeinflussen, in den Schulalltag integriert werden. Schule öffnet sich damit gewissermaßen auch gegenüber anderen Realitäten als jenen, die die oben beschriebene Mittelstandsorientierung vorgibt. Diesen Anspruch einzulösen verlangt nach Neugier und Offenheit bei den Lehrkräften, aber auch nach einer grundsätzlichen Sensibilität und der Reflexion eigener Vorstellungen und Erwartungen von Normalität und ‚dem Anderen‘. Das von Prengel (1993) geprägte Konzept einer egalitären Differenz, also der Anerkennung von Unterschieden, ohne diese in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen, kann hierbei als theoretische wie praktische Richtschnur dienen.

Budde und Hummrich (2016) merken dazu allerdings an, dass mit dem Einbezug der Lebenswelt der Schüler*innen für unterrichtliche Zwecke auch deren Scholarisierung verbunden ist. Die Autor*innen sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Kolonialisierung von Lebenswelten“ (ebd., S. 46) und einer Unterwerfung der Orte unter eine schulische Logik, die einseitig „die Funktionalität der Orte fokussiert“ (ebd., S. 33). Ein solchermaßen kritischer Blick auf die vermeintliche Vereinnahmung von Orten durch Schule erscheint aus machttheoretischer Perspektive durchaus angebracht. Dieser grundsätzlichen Problematik kann – das nötige Bewusstsein bei der Lehrkraft vorausgesetzt – allerdings durch eine weitgehende Partizipation der Schüler*innen bei der Planung – und damit auch bei der Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Lernort – sowie mit Wahlfreiheit bei der Nutzung des Angebots begegnet werden. Der Einbezug der Lebenswelt der Schüler*innen bedeutet vor allem eine gezielte Ermöglichung von Zugängen zu einem Lerngegenstand, der auf andere Weise eventuell nicht gegeben wäre. Hier ist – wie bei allen pädagogischen und didaktischen Entscheidungen – abzuwägen, welche ‚Kosten‘ und welcher ‚Nutzen‘ mit einem bestimmten Format und Arrangement verbunden sind und auf welche Weise die der Sache inhärenten Widersprüche aufgelöst, zumindest aber moderiert werden können.

Aus sozialisationstheoretischer Sicht verlangen gerade die verschiedenen und sich unterscheidenden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen nach Offenheit und Erweiterung, um Schüler*innen unabhängig von den Bedingungen ihres Aufwachsens Bildung im Sinne Klafkis (s.o.) zu ermöglichen: Das Kennenlernen anderer Lebenswelten und -verhältnisse trägt dazu bei, inklusive gesellschaftliche Strukturen, die von gegenseitigem Respekt und Akzeptanz geprägt sind, zu befördern. Das Aufsuchen neuer, bislang nicht betretener ‚Räume‘ zieht neue, auch neuartige Begegnungen und die Auseinandersetzung mit anderen Erfahrungen und Sichtweisen nach sich. Damit einher geht das Angebot zur Reflexion, Differenzierung, Umstrukturierung und Erweiterung bestehender, durch die eigene Lebenswelt geprägter und oftmals auch limitierter (und limitierender) Konzepte. Indem sich das Erfahrungsspektrum der Schüler*innen erweitert, werden bislang

verschlossene Bereiche erschlossen. Das bis dato ‚Fremde‘ kann erfahren, dechiffriert und verstanden, Mechanismen der häufig mit Diskriminierungstendenzen verbundenen Differenzherstellung und Abgrenzung können durchbrochen werden.

Die Berücksichtigung sozialisationstheoretischer Überlegungen und Forschungsergebnisse bei der Planung und Gestaltung von Lernangeboten an außerschulischen Lernorten bewegt sich letztlich immer im Spannungsfeld zwischen Adaption und Kompensation: Die Lebenswirklichkeit und Alltagserfahrungen der Schüler*innen werden zum einen aufgegriffen und selbst zum Unterrichtsgegenstand. Gleichzeitig soll den mit diesen verbundenen entwicklungshemmenden Faktoren entgegengewirkt werden, indem neue und andere Räume und Möglichkeiten erschlossen werden. Hier gilt es, bei der Auswahl der Lernorte und der dort vorhandenen Lerngegenstände eine Balance anzustreben, die keinen der beiden Pole einseitig oder dauerhaft betont.

Die Begründungen für die Integration außerschulischer Lernorte in den Unterricht sind, wie gezeigt wurde, äußerst vielfältig. Zuweilen nehmen die unterschiedlichen Perspektiven Bezug aufeinander, oftmals werden Überlegungen aus anderen Feldern und theoretischen Kontexten aber nicht aufgegriffen. Für die Weiterentwicklung einer allgemeinen Lernortsdidaktik wie auch für die Schärfung der fachdidaktischen Konzepte wäre es lohnenswert, die eigene Argumentation mit anderen Argumentationslinien abzugleichen und bestehende Korrespondenzen zwischen den einzelnen Feldern gezielt aufzugreifen. Zu fragen bleibt dennoch, ob die mit dem Format verbundenen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Hoffnungen in der Praxis eingelöst werden können. Dies soll zunächst anhand eines Beispiels aus der (studentischen) Unterrichtspraxis überprüft werden, bevor der Frage auf einer breiteren Datengrundlage in Form eines Reviews empirischer Studien zum Lernen an außerschulischen Lernorten nachgegangen wird.

4. Ein Beispiel aus der Praxis

Im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Seminars zur Lernortsdidaktik planten Studierende des Studiengangs Grundschulpädagogik an der Universität Bremen eine Unterrichtseinheit für eine dritte Grundschulklasse, in der auch zwei Lerngänge zum außerschulischen Lernort ‚Park‘ integriert waren. Thema der Unterrichtseinheit war ‚Heimische Pflanzen‘, zu denen u.a. Steckbriefe erstellt und Plakate angefertigt wurden. Begleitend zur Unterrichtseinheit erhoben die Studierenden die Konzepte der Kinder zum Aussehen bzw. zum Bau einer Pflanze vor sowie nach der Maßnahme, indem sie die Schüler*innen dazu aufforderten, eine Pflanze zu zeichnen.

Emil erledigte den Arbeitsauftrag vor der Intervention wie folgt (vgl. Abb.1)¹:



Abb. 1: Prä-Test, Zeichnung einer Blütenpflanze

Zu sehen sind insgesamt drei blühende Pflanzen, die in ihrer schematischen Darstellungsweise als Tulpe, Sonnenblume und Rose identifiziert werden können. Fokussiert wird an dieser Stelle die Darstellung der Sonnenblume, denn sie wird auch Bildgegenstand des Post-Tests sein. Emil zeichnet die Sonnenblume bestehend aus Sprossachse (Stängel), Blättern sowie Blüte. Die Blätter weisen Blattadern auf, sie sind allerdings nicht mit Blattstilen mit dem Stängel verbunden, sondern scheinen über die Blattspreite an diesen angewachsen zu sein. Auch deren

¹ Ich danke B. Heering, H. Kirchhoff, E. Saylam und V. Schrader für die Überlassung der Arbeitsprodukte und den Erziehungsberechtigten sowie den Kindern für das Einverständnis, die Arbeitsblätter abzdrukken.

eigentlich herzförmige Gestalt mit leicht gesägtem Blattrand wird nicht wiedergegeben. Bei den Blütenblättern werden (gelbe) Zungenblüten von (braunen) Röhrenblüten unterschieden, wobei letztere als Fläche dargestellt werden. Die Zungenblüten werden – ähnlich wie die Blätter – als flächig angewachsen gezeichnet. Ihre Form sowie die Proportionen entsprechen dabei weitgehend den Merkmalen einer ‚echten‘ Sonnenblume, auch wenn sich deren Blüten in Form einer Blütenkrone aus deutlich mehr und auch hintereinanderliegenden Kronblättern zusammensetzt.

Circa einen Monat später, nach insgesamt vier Unterrichtssequenzen zum Thema, die auch zwei Lerngängen in einen nahegelegenen Park beinhalteten, erhält der Schüler denselben Arbeitsauftrag erneut (vgl. Abb.2):



Abb. 2: Post-Test, Zeichnung einer Blütenpflanze

Emil zeichnet nun nur noch eine Blütenpflanze, nämlich eine Sonnenblume, die er diesmal auch schriftlich als solche benennt. Im Gegensatz zu seinem ersten Bild sind die Blätter der Pflanze nun ohne Blattadern dargestellt. Die Sprossachse wird nun braun und nicht mehr grün gefärbt, wie es bei der ersten Zeichnung der Fall war. Die Zungenblüten sind über eine große Breite flächig mit den Röhrenblüten verbunden. Als Form für die Zungenblüten werden Dreiecke gewählt, die an die kindlich-schematische Darstellung von Sonnenstrahlen erinnern. Auch die Proportionen der einzelnen Pflanzenteile haben sich im zweiten Bild verschoben: Die Blüte ist im Verhältnis zum Rest der Pflanze deutlich überdimensioniert.

Bei beiden Abbildungen handelt es sich um schematische Zeichnungen, die in ihrer Ausführung stark vereinfacht und kindlich erscheinen. Emil zeichnet typisierte Blühpflanzen, wählt hierzu ‚Klassiker‘ aus, von denen anzunehmen ist, dass er dieses auch real kennt, und versieht die Pflanzen mit für die Art typischen Attributen. Es geht Emil augenscheinlich nicht um eine möglichst realitätsnahe Darstellung im Sinne einer Sachzeichnung, vielmehr erscheinen seine Bilder so angelegt, dass sie zwar die Typik der Pflanze herausstellen und diese als eine bestimmte Art erkennbar machen, dann aber vor allem auch eigenen ästhetischen Ansprüchen genügen.

Im direkten Vergleich der beiden Bilder zeigt sich, dass die Sonnenblume im Prä-Test weitaus realitätsnäher gezeichnet wurde als die zweite. Über die Gründe hierfür kann an dieser Stelle zunächst nur spekuliert werden: Fehlende Motivation angesichts einer Aufgabenstellung, die zu einem früheren Zeitraum schon einmal bearbeitet werden musste, ein anderer Zeitrahmen oder eine veränderte Haltung gegenüber den unterrichtenden Studentinnen könnten genauso Gründe sein wie die Exploration einer neuen Darstellungsweise, ein spontaner Einfall, etc. Erstaunlich und erwartungswidrig ist die Entwicklung allerdings vor dem Hintergrund der durchgeführten Unterrichtseinheit zum Thema ‚Pflanzen im heimischen Raum‘, in deren Rahmen, wie bereits erwähnt, auch ein Lerngang stattfand, bei dem die genaue Betrachtung einer Pflanze und das Zeichnen einer solchen im Fokus stand. Emil zeichnet im Posttest aber nicht etwa eine der Pflanzen, die er im Park vorgefunden und mit der er sich dort (auch zeichnerisch) auseinandergesetzt hat. Sein Konzept von dem, wie eine Pflanze aussieht bzw. wie man eine solche darstellt, scheint sich nicht verändert zu haben, zumindest dokumentiert sich keine diesbezügliche Veränderung in seiner Zeichnung. Aufgrund des Forschungsdesigns kann nicht beurteilt werden, ob – trotz Lerngang – tatsächlich keine Konzeptentwicklung oder -modifikation stattfand. Dennoch deutet sich an, dass weder die Unterrichtseinheit als solche noch die durchgeführten Lerngänge dazu beigetragen haben, dass Emil eine Blühpflanze nach Aufforderung natur- und realitätsnäher zeichnet.

Betrachtet man die Zeichnungen der anderen Kinder in der Klasse, die die Unterrichtseinheit ebenfalls durchlaufen haben, so scheint Emil stellvertretend für die meisten von ihnen zu stehen. Lediglich ein Kind zeichnet nach der Maßnahme

anstelle einer typisierten Blume einen blühenden Ehrenpreis in realitätsnaher Detailtreue. Alle anderen Zeichnungen folgen – wie schon in den Prä-Tests – schematischen Mustern.

Um dieses Ergebnis zu erklären, ist es notwendig, Kenntnis darüber zu erhalten, was genau in der Unterrichtseinheit – und insbesondere darüber, was am außerschulischen Lernort – stattfand: Welche Lerngelegenheiten waren dort vorhanden? Wie gestaltete sich das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung? Welche Arbeitsaufträge wurden erteilt, in welcher Form wurden diese erfüllt? Welche Unterstützung wurde angeboten, wie wurde diese von den Schüler*innen genutzt? Für das dargestellte Beispiel liegt zur Berücksichtigung des Kontextes lediglich ein Arbeitsblatt vor, dass von den Schüler*innen vor Ort bearbeitet werden sollte, und das, zumindest in begrenztem Umfang, Auskunft über die Lernprozesse, die am Lernort ‚Park‘ initiiert wurden, geben kann (vgl. Abb. 3):

Gruppe: Emilie Bela Datum: _____

Steckbrief – Pflanzen

Name der Pflanze: Haselnuss
(Deutsch und Latein) _____

Pflanzengattung: strauch Baum
(Blume/ Baum/ Strauch) _____

Aussehen der Pflanze: Grün
(Farbe, Blattstruktur, Anzahl Blütenblätter, Pflanzenteile, ...) blätter

Größe der Pflanze (cm/ m): 10-15 meter

Standort der Pflanze:
(Sonne/ Schatten, Wiese/ Wegrand/ Gebüsch, ...) wiese

Nachbarpflanzen: Gras

Besonderheiten der Pflanze:
(giftig/ essbar/ heilende Wirkung) essbar die Hasel
nuss ist essbar

Was wissen wir noch über die Pflanze?
sie sieht
schön aus

Zeichnung der Pflanze

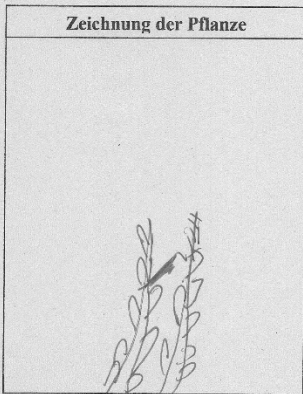


Abb. 3: Arbeitsauftrag in Form eines Arbeitsblattes