

Renate Freericks, Dieter Brinkmann, Denise Wulf

Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte



Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte

Renate Freericks
Dieter Brinkmann
Denise Wulf

Bearbeitung und ©: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.
an der Hochschule Bremen
Neustadtswall 30
28199 Bremen
www.ifka.de

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

ISBN 978-3-926499-66-0



Forschungscluster Lebensqualität



Bremen 2017

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Ziel, Methodik, Fragestellung	7
2.1	Ziele des Forschungsvorhabens	7
2.2	Methodische Herangehensweise	7
2.3	Forschungsfragen	7
3	Theoretischer Hintergrund / Schlüsselbegriffe didaktischer Grundformen und Modelle	8
3.1	Lernort – außerschulischer Lernort	9
3.2	Facetten des außerschulischen Lernens	10
3.3	Fachdidaktische Ansätze	11
3.4	Allgemeindidaktische Modelle / Lerntheorien	12
3.5	Lernformen	13
3.6	Didaktisches Dreieck	14
3.7	Didaktische Grund- bzw. Lernformen – außerschulische Didaktik	14
4	Didaktische Konzepte im außerschulischen Bereich	18
4.1	Allgemein didaktische Kriterien für außerschulische Lernorte	18
4.2	Didaktische Feindimensionen	18
4.3	Lernformen im außerschulischen Bereich	20
4.4	Beispiele außerschulischer Lernorte	23
4.5	Komplexe außerschulische Lernarrangements	25
5	Fazit und Ausblick	31
6	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	33
7	Literaturverzeichnis	34

1 Einleitung

Dem Begriff des „Außerschulischen Lernens“ begegnet man seit einigen Jahren sowohl im wissenschaftlichen Bereich als auch im Alltag zunehmend; er bezieht sich auf alles Selbstlernen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt. Bereits im Jahre 2001 konstatierte Dohmen im Rahmen einer Studie im Auftrag des Bildungsministeriums, dass 70% des Lernens außerhalb klassischer Bildungseinrichtungen stattfindet. Die bildungspolitische Bedeutung außerschulischen Lernens wird immer offensichtlicher. Bundesweite Förderungen und Aktionen zum Wissenschaftsjahr mit wechselnden Thematiken, Projekte von Wissenschaft im Dialog – wie u.a. die MS Wissenschaft – veranschaulichen die hohe Bedeutung im Kontext der Wissensgesellschaft.

Auch die Politik misst dem außerschulischen (informellen) Lernen gerade auch in Hinblick auf neue Wissensaneignungen einen hohen Stellenwert bei und erkennt im Freizeitlernen eine vielversprechende Entwicklung. Schon Alt-Bundeskanzler Gerhard Schröder sprach zur Eröffnung des Einsteinjahres 2005 von einer neuen Kultur der Wissenschaft, bei der es darum gehe, ein „Klima der Offenheit, des Lernens und der Innovation für möglichst viele“ zu erzeugen (Schröder 2005).

Bisherige Studien (Nahrstedt u.a. 2002, Freericks u.a. 2005a) zeigen, dass das Lernen in außerschulischen Kontexten anderen Formen und Strukturen folgt als in schulischen Zusammenhängen. Dennoch fehlt es bislang an theoretischen Grundfiguren bzw. didaktischen Modellen im außerschulischen Lernkontext. An diesem Punkt setzt das Forschungsvorhaben zur Didaktik außerschulischen Lernens an.

Es wurde ermöglicht durch den Fond für Forschung und Entwicklung der Hochschule Bremen und ist zu Recht dem „Cluster Lebensqualität“ angegliedert. Die Umsetzung des Vorhabens von August 2013 bis Februar 2014 erfolgte mit Unterstützung des Instituts für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit an der Hochschule Bremen.

2 Ziel, Methodik, Fragestellung

2.1 Ziele des Forschungsvorhabens

Ziele des Forschungsvorhabens liegen zunächst in einer Zusammenstellung und Klärung der zentralen Begrifflichkeiten im außerschulischen Bildungsbereich, daran anschließend der Ermittlung von Grundfiguren einer Didaktik außerschulischer Lernorte als Basis einer gegenstandsnahen Theorie- und Modellentwicklung.

2.2 Methodische Herangehensweise

Die erste Projektphase war primär einer Literatursichtung und Systematisierung gewidmet, dabei wurde fortlaufend eine Datenbank einschlägiger Literatur zum Themenfeld des außerschulischen Lernens erstellt. Die gesichtete und verwendete Literatur wurde mit dem Programm Citavi erfasst und darin eine Systematik mittels Schlagworten und Themengebieten ausgearbeitet. Damit ist für zukünftige Forschungen/Studien eine Literaturbasis geschaffen worden, was als zusätzlicher Nutzen der vorliegenden Arbeit festzuhalten ist.

Der vorliegende Endbericht bietet zum einen Definitionen und Erklärungsmuster zentraler Begriffe des außerschulischen Bildungsbereichs, zweitens eine weiterreichende Analyse außerschulischer Lernorte entlang der Forschungsfragen/Hypothesen und drittens eine Analyse ausgesuchter Fallbeispiele. Ansätze zum handlungsorientierten und ganzheitlichen Lernen im Kontext von verschiedenen Fachdidaktiken dienen genauso wie praxisnahe Fallbeispiele als Quelle für die Modellbildung einer Didaktik außerschulischer Lernorte.

2.3 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen, die dieses Vorhaben mit Blick auf didaktische Grundfiguren und Konzepte außerschulischer Lernorte leiten, lauten:

- Inwieweit finden sich neue/spezielle Didaktische Modelle an außerschulischen Lernorten, wie sie in der genuinen Schuldidaktik nicht verortet sind?
- Welche Transformationen allgemeindidaktischer Ansätze lassen sich ausmachen?
- Sind die Lernformen tatsächlich im Wandel oder betrifft der Wandel vielmehr „nur“ das Setting?

In der ersten Projektphase – nach erster Literatursichtung – entstand der Eindruck, dass nur wenig wirklich neue didaktische Modelle an außerschulischen Lernorten eingesetzt werden. Daraus entwickelte sich provokativ formuliert die Hypothese: „alte Modelle in neuem Gewand“? – dieser Annahme wurde im Laufe des Forschungsvorhabens praxisorientiert an Fallbeispielen außerschulischer Lernorte auf den Grund gegangen, um schließlich eine gegenstandsnahe Theorie- und Modellentwicklung zu verfolgen.

3 Theoretischer Hintergrund / Schlüsselbegriffe didaktischer Grundformen und Modelle

Zur Erschließung des Forschungsfelds erwies sich im ersten Schritt eine literatur- und praxisbasierte Mindmap als dienlich, um die zentralen Begriffe und theoretischen Grundlagen in einem Zusammenhang darzustellen.

Die Abbildung 1 verdeutlicht die möglichen Zugänge zur Thematik über allgemeindidaktische Modelle, fachdidaktische Ansätze, konkrete Lehr-Lernformen und Lernstrukturen sowie über vielfältige Praxisbeispiele außerschulischer Lernorte mit spezifischen Themen und Merkmalsausprägungen. Im Folgenden werden die zentralen Begriffe und theoretischen Grundlagen erörtert.

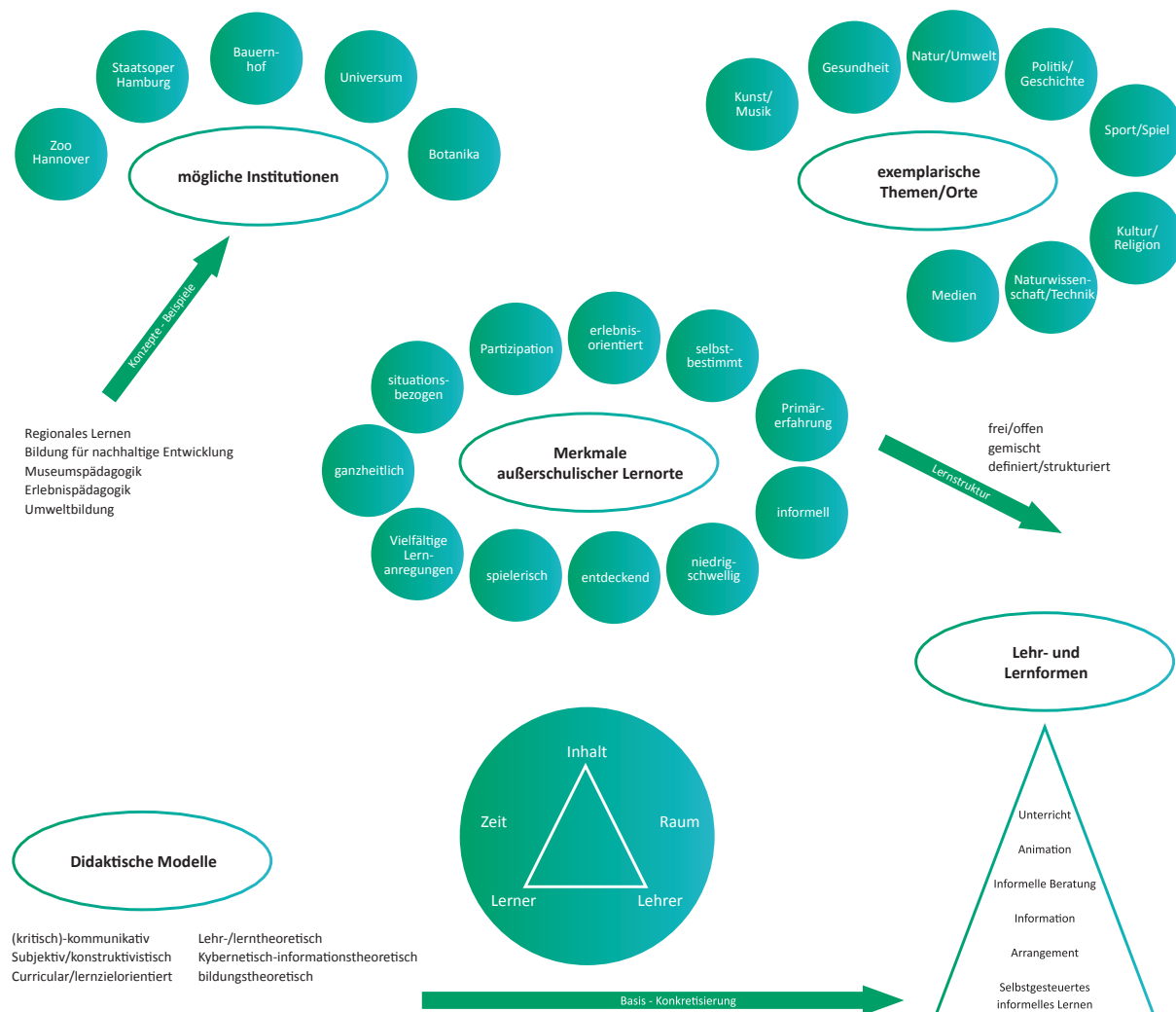


Abb. 1: Mindmap zur Felderschließung „Didaktik außerschulischer Lernorte“

3.1 Lernort – außerschulischer Lernort

Den zentralen Bezugspunkt der vorliegenden Arbeit bildet das Begriffspaar „außerschulischer Lernort“, dem sich im Folgenden genähert werden soll. Grundlegend ist unter einem „Lernort eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert“ (Die Deutsche Bildungskommission 1977, S. 171).

In dieser Definition sind lediglich Orte gemeint, die auf ein systematisches Lernen abzielen. Dies ist nach heutigem Verständnis jedoch zu eng, daher ist hier eine zeitgemäßere, weiter gefasste Definition angebracht:

„Unter einem Lernort sind alle Orte zu verstehen, die Lernprozesse anregen, ergänzen oder abrunden können“ (Marquard 2006, S. 12 nach Somrei 1997).

Vorgreifend auf die Merkmale außerschulischen Lernens, wie sie im nachfolgenden Kapitel aufgeführt werden, eignet sich Sauerborns Annäherung an eine Definition außerschulischer Lernorte, die methodische, räumliche und rollenspezifische Dimensionen vereint: „An außerschulischen Lernorten findet die unmittelbare Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner räumlichen Umgebung statt. Charakteristisch sind hierbei vor allem die Möglichkeit einer aktiven (Mit-)Gestaltung sowie die Möglichkeit zur eigenständigen Wahrnehmung mehrperspektivischer Bildungsinhalte durch die Lerngruppe“ (Sauerborn 2007, S.15).

Teilweise wird in der Literatur noch eine Distinktion zwischen Lernort und Lernstandort gemacht. Zum Lernstandort wird ein Lernort „wenn dieser durch pädagogisch-didaktische und methodische Bemühungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erschlossen wird und auf Dauer zur Verfügung steht“ (Salzmann 2003, S. 38). Ferner wird eine Systematisierung von Lernorten vorgenommen in primäre – eigens und zumeist ausschließlich fürs Lernen eingerichtete Lernorte – und sekundäre Lernorte. An diesen vollzieht sich Lernen auch und gewollt, vorrangig verfolgt der Ort jedoch andere Aufgaben.

Die Entwicklung des Verständnisses, was an Lernorten vermittelt werden soll, geht mittlerweile von der reinen Vermittlung von Kenntnissen und Wissen hin zur Steigerung des Erlebniswertes, Ermöglichen von sinnlichen Erfahrungen, Selbsterfahrung sowie selbstständigem Handeln. Daraus ergeben sich definitorisch folgende Möglichkeiten, einen außerschulischen Lernort zu fassen:

„Der Begriff ‚außerschulische Lernorte‘ umfasst alle Orte außerhalb des Klassenzimmers bzw. Schulgeländes, die Lernprozesse bei Kindern anregen, ergänzen oder abrunden können“ (Somrei in: Gesing 1997, S. 269).

Dem folgend können Lernorte alle Orte sein, an denen auf verschiedene Weise gelernt werden kann, dies kann die Universität genauso wie ein Museum oder der Wald sein.

Außerschulische Lernorte im engeren Sinne sind „Institutionen der Freizeitbildung, zu denen Schulen eine didaktische Beziehung aufbauen können“ (Freericks 2011, S. 13). Charakteristisch für diese Beziehung ist, dass die Schüler/Schülerinnen in der Regel eine Nutzergruppe unter anderen sind. Besondere Beachtung findet der Aspekt der Erlebnisorientierung außerschulischer Lernorte. Dabei können Erlebnisorientierte Lernorte (Abb.2) „als eine sich entwickelnde neue Infrastruktur für das lebensbegleitende, selbstgesteuerte Lernen im Freizeitsektor angesehen werden“ (vgl. Freericks u.a. 2005b, S. 108).

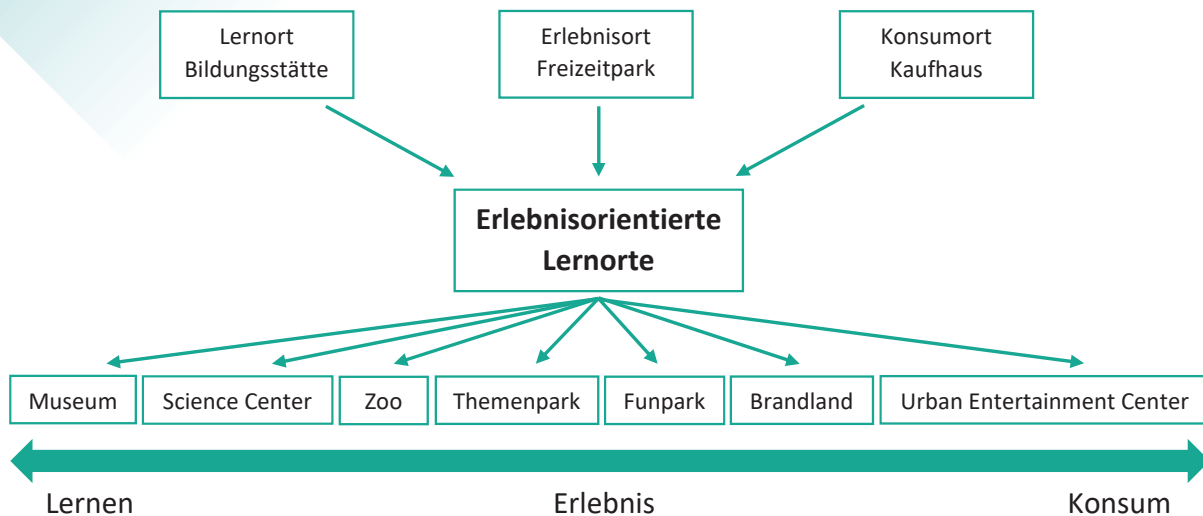


Abb. 2: Erlebnisorientierte Lernorte (Quelle: Freericks u.a. 2005b, S.107)

Erlebnisorientierte Lernorte gehen im Sinne einer Entgrenzung des Lernens in der Wissensgesellschaft neue hybride Mischformen von Erlebnis, Lernen und Konsum ein. Dies betrifft sowohl die Struktur als auch die Angebotspalette dieser Lernorte.

Der Besuch außerschulischer Lernorte ist obligatorischer Bestandteil vieler Unterrichtskonzepte, wie beispielsweise dem handlungsorientierten Unterricht, dem offenen Unterricht und Projektunterricht. Besonders im Geographieunterricht ist das Aufsuchen außerschulischer Lernorte fest etabliert, und auch andere Fachdidaktiken greifen immer häufiger zum Lernen außerhalb des Klassenzimmers. Kritisch greift Gaedtke-Eckardt einen oftmals formulierten Missstand, dass außerschulisches Lernen vielfach zu wenig in den Unterrichtskontext eingebunden wird, in nachstehender Äußerung auf: „... es handelt sich um einen Ort außerhalb der Schule, näher eingegrenzt nur dadurch, dass an diesem Ort gelernt werden soll. Gleichzeitig ist aber ein Bezug zur Schule untrennbar gegeben... das Lernen soll an Orten stattfinden, die außerhalb der Schule, aber innerhalb des Schulunterrichts liegen“ (Gaedtke-Eckardt 2007, S. 24).

3.2 Facetten des außerschulischen Lernens

„Lernen ist Erfahren, alles andere ist Information.“ (Albert Einstein)

Der Untersuchungsgegenstand ‚außerschulisches Lernen‘ ist dem informellen Bildungsbereich zuzuordnen, die entsprechenden Lernorte befinden sich außerhalb klassischer Bildungseinrichtungen. Teilweise wird in der Literatur nochmals zwischen informellem und non-formalem Lernen differenziert, die Unterscheidung spielt jedoch eine untergeordnete und für diesen Kontext nicht relevante Rolle. Informelles Lernen in unterschiedlichen Lernsituationen und damit an verschiedenen Lernorten bildet nach heutigem Verständnis eine notwendige Ergänzung des formalen Lernens und schafft damit eine entscheidende Komponente für lebenslanges Lernen. Lernen an außerschulischen Orten folgt grundsätzlich dem Plädoyer für die Entfaltung einer allgemeinen Lernfähigkeit. Dies meint eben nicht spezialisierte Wissensvermittlung, sondern vielmehr soll ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Alltagsbewältigung geleistet werden (vgl. Duncker 2002).

Angelehnt an Gaedtker-Eckardt (2007) lassen sich folgende **Merkmale außerschulischen Lernens** anführen:

- > authentische Erfahrungen können gemacht werden
- > Bekanntmachung mit anderen Orten, die neben oder nach Verlassen der Schule zur Weiterbildung genutzt werden können, wie z.B. Bibliotheken oder Museen (Stichwort: lebenslanges Lernen)
- > „not school-made, but life-made“ (Dewey in Keck/Sandfuchs 1994, S. 210)
- > Partizipation
- > es wird an die Lebenswirklichkeit der Schüler angeschlossen → Alltagsweltbezug
- > mit allen Sinnen lernen und wahrnehmen
- > spielerisches Lernen und Experimentieren stehen im Fokus
- > Erlebnisorientierung
- > fächerübergreifendes Lernen wird verfolgt

3.3 Fachdidaktische Ansätze

Im Folgenden werden fachdidaktische Ansätze, die im Kontext außerschulischen Lernens von Bedeutung sind, skizziert. Sie schaffen einen pädagogisch-didaktischen Bezugsrahmen für die weitere Untersuchung exemplarischer außerschulischer Lernorte (Kap.4).

Erlebnispädagogik

Heckmair und Michl definieren Erlebnispädagogik als eine „... handlungsorientierte Methode, in der die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden“ (Heckmair/ Michl 1994, S.66-67).

Im Sinne der Erlebnispädagogik basiert Lernen auf eigenen Anschauungen, eigenem Handeln und dem unmittelbaren Erleben (vgl. Marquard 2006, S. 44). In der Erlebnispädagogik wird die Entwicklung und Festigung der jeweiligen Persönlichkeit und deren sozialen Fähigkeiten sowie die Erkenntnis der Bedeutung einer funktionierenden und intakten Natur und Umwelt für die eigene Person und für das gesellschaftliche Miteinander als übergeordnetes Ziel verfolgt. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit (Kopf, Hand und

Herz) steht im Fokus.

Hier steht das Spiel im Vordergrund des Erlebens und Lernens, darüber werden vermutlich auch ein ästhetisches Empfinden und Wahrnehmen, der eigene schöpferische Ausdruck und das Selbstbewusstsein ausgebildet. Das Spiel kann sowohl zweckfrei als auch einem pädagogischen Ziel folgend betrieben werden. Neben der Möglichkeit des freien Spielens und Lernens werden vielfach konkrete Projekte angeboten, die die Lernenden zum selbstbestimmten Handeln animieren sollen.

Museumspädagogik

In den 1970er Jahren setzte eine Museumsreform ein, die das Museum als einen Ort des Lernens und der Unterhaltung für alle Bevölkerungsschichten werden ließ (vgl. Traub 2003).

Die Museumspädagogik im Kontext außerschulischen Lernens ins Visier zu nehmen kann u.a. damit begründet werden, dass Museen zu den von Schulklassen außerhalb der Schule am häufigsten aufgesuchten Orten gehören (vgl. Burk/Rauerberg/Schönknecht 2008, S. 11). Viele Museen entwickeln in ihrer museumspädagogischen Abteilung eigenständige methodisch-didaktische Konzepte, um die Inhalte näher zu bringen (vgl. ebd.). Augenfällig ist bis hierhin jedoch, dass Führungen (noch immer) das meistverbreitete museumspädagogische Angebot ausmachen. Ausnahmen bilden hier neue Konzepte der museumspädagogischen Arbeit mit Kindern (z.B. Kindermuseen) und Ansätze des oral history (beispielsweise der Einsatz von sog. Schauspielern im Geschichtenhaus Bremen) oder der Einsatz neuer interaktiver Medien. Inwieweit u.a. Führungen in ihrer spezifischen didaktischen Aufbereitung einem neueren Verständnis von Lernen entsprechen, ist in diesem Kontext ein interessanter Untersuchungsaspekt.

Für ein Lernarrangement, das entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen fokussiert, dient das Deutsche Auswandererhaus in Bremerhaven als ein anschauliches Beispiel. Es zeigt wie an einem inszenierten Ort auf den Spuren einer Person (Personalisierung) selbst geforscht werden kann (siehe Kapitel 4.4).

(Musik)Theaterpädagogik

In der Theaterpädagogik wird auf sinnliche Erfahrungen abgezielt, dabei werden auf vielfältige Weise die Lernthemen erfahrbar gemacht. Über das reine Zuschauen, -hören oder -sehen hinaus finden gemäß dem entdeckenden und handlungsorientierten Ansatz und dem partizipativen Anspruch Mitmachen und selber Ausprobieren in den Lernformen statt. „Theaterpädagogik will grundsätzlich emanzipatorisch wirken. Sie fordert und fördert den Menschen, der spielt, in seinem ganzheitlichen Erleben, in der kreativen Auseinandersetzung mit seinem Körper, seiner Stimme, seiner Sprache, seinen Gefühlen und seiner Sensibilität“ (Rellstab, 2000, S.3). Vielfach wird die Lernform „Workshop“ im theaterpädagogischen Kontext eingesetzt, da hierbei die Elemente des Theaters selbst erfahrbar gemacht werden können.

Naturerlebnispädagogik/Umweltbildung

Umweltbildung will zu ökologischer Verantwortung erziehen. Dies kann vor allem durch handlungsorientiertes Lernen, durch Zugewinn an Erfahrungen aus der Reflexion von Naturerlebnissen erfolgen. Neben anschaulichem und entdeckendem Lernen spielt vielfach spielerisches Lernen in der Naturerlebnispädagogik eine zentrale Rolle. In jüngster Zeit gewinnt besonders der außerschulische Lernort Bauernhof an Aufmerksamkeit und wird durch verschiedene Förderprogramme, auch mit Blick auf nachhaltiges Lernen in der Region, forciert. Die sogenannte Bauernhofpädagogik fußt auf dem Prinzip der Ganzheitlichkeit (Kopf, Hand und Herz), indem als angewandte Lehr-Lernmethoden sinnliches Erleben und praktische Arbeit im Fokus stehen. Darüber werden spezifische Kompetenzen (bspw. über Tierhaltung) genauso wie Gestaltungskompetenzen (bspw. reflektiertes Denken) vermittelt und erworben. Lernen auf dem Bauernhof wird heutzutage vor allem als eine Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden. Diesem Konzept (BNE) folgend wird am Lernort Bauernhof die Sensibilität in Umgang mit Mensch und Tier genauso wie ein Umwelt-/Naturbewusstsein vermittelt.

3.4 Allgemeindidaktische Modelle / Lerntheorien

„Mit dem Begriff didaktisches Modell bezeichnen wir (...) ein auf Vollständigkeit zielendes Theoriegebäude zur Analyse und Planung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Lehr- und Lernsituationen“ (Jank/ Meyer 1991, S.17).

Wenn von allgemeindidaktischen Modellen gesprochen wird, so sind damit Lerntheorien wie bspw. der bildungstheoretische, curriculare oder konstruktivistische Modellansatz gemeint. Diese Modelle beschäftigen sich mit Fragen der Begründung von Lehren und Lernen, den Zielen, der Zielgruppe von Lehrprozessen und dem Verhältnis zum Lehrenden.

Ausgehend von allgemeindidaktischen Modellen bzw. Theorien stößt man im Forschungskontext außerschulischen Lernens besonders auf die konstruktivistische Sichtweise. Zahlreiche didaktische Konzepte, die im außerschulischen Lernkontext von Bedeutung sind, fußen auf der konstruktivistischen Lerntheorie, dies findet bspw. Niederschlag im handlungsorientierten, problemorientierten, kooperativen oder auch im entdeckenden Lernen (vgl. Reinmann & Mandel 2006 in: Geyer 2008, S. 40).

Dies ist damit zu begründen, dass die Integrationsleistung des Individuums bei der Verarbeitung von Eindrücken, Erfahrungen und überliefertem Wissen in diesem Theorieansatz hervorgehoben wird (vgl. Brinkmann 2000, S. 32). Dank einer Autonomie der Lernenden im Sinne von Lernen als ein selbstgesteuerter Prozess, erlangt Lernen die gewünschte Nachhaltigkeit.

Gerade Lernsettings, die auf der konstruktivistischen Sichtweise aufbauen, wirken sich günstig auf die Förderung selbstbestimmter und interessenbasierter Formen von Lernmotivation aus (vgl. Geyer 2008, S. 40).

3.5 Lernformen

Der Begriff ‚Lernform‘ bezieht sich unterdes direkt auf den Anwendungsbereich von Lehren und Lernen. Lernformen beschreiben Lernwege und -arrangements und geben dabei meist schon Handlungsanweisungen zum optimalen Lernen. „Unter Lernform wird die soziale Gestalt von Lernprozessen mit seinen verschiedenen Dimensionen verstanden“ (Brinkmann 2000, S. 30). Moderne Lernformen bieten im Gegensatz zu alten (Unterrichts)Formen eine Grundlage für selbstgesteuertes und damit nachhaltiges Lernen. Als Schlüssel dazu wird in jüngerer Vergangenheit erlebnisorientiertes Lernen angesehen. Die Rolle des Lernalters verändert sich in neuen Lernformen dahingehend, dass die Verantwortung, Aktivität und Autonomie des Lernalters zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Auch, oder vielleicht sogar besonders, das Design von Lernarrangements und -inhalten hat sich mit der Weiterentwicklung der Lernformen verändert (vgl. Brinkmann 2000, S. 41). Dieser Aspekt fließt bei der Untersuchung ausgewählter Lernorte und ihrer Lernkonzepte zu einem späteren Zeitpunkt (Kap.4) konkreter ein (vgl. auch Freeicks u.a. 2005a).

Im Kontext von Lernformen spielen Lernstrukturen eine Rolle, diese können grundsätzlich nach Sauerborn/Brühne (2010, S.49) wie folgt grob unterteilt werden:

1. freies bzw. offenes Lernen: Lernangebot ist nicht direkt aufbereitet, keine eng strukturierten Lernprozesse, Ablauf und Anwendung sind offen (Wald)
2. definiertes, strukturiertes Lernen: Lernangebot und -prozesse sind aufbereitet und vorgezeichnet (Museen)
3. gemischtes Lernen: Lernangebot zu gewissem Umfang vorstrukturiert, Lernmöglichkeiten durch Vorgaben eingeschränkt (Lehrpfad)

Als Grundlage für die Ausgestaltung moderner Lernformen können maßgeblich folgende Lernkonzepte ausgemacht werden. Die ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen korrespondieren mit Kategorien eines Lernens außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Gaedtker-Eckardt 2007, S. 40).

Didaktische Konzepte moderner Lernformen

- > Entdeckendes Lernen: Lernende suchen und transformieren Informationen selbstständig und konstruieren ihr Wissen durch eigene Aktivitäten. In den Fachdidaktiken Physik und Chemie nimmt diese Lernform eine zentrale Funktion ein (vgl. Geyer 2008, S. 43).
- > Kooperatives Lernen: Lernende arbeiten bzw. lernen miteinander in Kleingruppen auf ein gemeinsames Ziel hin. Neben dem Wissensgewinn spielt hier der Zugewinn von sozialer und gesellschaftlicher Handlungskompetenz eine wesentliche Rolle (vgl. Geyer 2008, S. 47).
- > Handlungsorientiertes Lernen/ganzheitliches Lernen: bedeutet im pädagogisch-didaktischen Sinn Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, wie Pestalozzi es in seiner ganzheitlichen Pädagogik formuliert hat. Auch schon Humboldt forderte als pädagogische Aufgabe eine möglichst allseitige Ausformung menschlicher Fähigkeiten. Dem Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, sich mit kognitiven, affektiven und psychomotorischen Beiträgen zu äußern. Für die Lehrmethodenwahl bedeutet dies ein Lernen unter Einbeziehung möglichst vieler Sinneskanäle.
- > Selbstgesteuertes Lernen: Lernen findet auf Grundlage eigener Erfahrung, selbstbestimmt und flexibel dank situationsbezogener Lernmöglichkeiten statt. „Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens setzt (...) darauf, die informellen Lernformen des Alltags und der Freizeit zu kultivieren und zu aktivieren“ (Brinkmann 2000, S. 61).

Mit all diesen Überlegungen wird „der Begriff Lernform (...) offenbar der Wende hin zum lernerzentrierten Gestalten von pädagogischen Arrangements gerechter als der Begriff Didaktisches Modell“ (Brinkmann 2000, S. 38).

3.6 Didaktisches Dreieck

Neben dem Neudenken der Lehrer-Lerner-Beziehung spielen Raum und Zeit eine maßgebende Rolle bei der Gestaltung zeitgemäßer Lernarrangements (Freericks 2011). Gerade auch die Veränderung der Lernkontexte – von der tatsächlichen räumlichen Lernumgebung, über die zeitliche Dimension und der Entstehung einer Erlebnisökonomie – lässt zunehmend eine Veränderung der Lernorte und ihrer didaktischen Aufbereitung erkennen. Vor diesem Hintergrund ist auch das didaktische Dreieck zu modifizieren.

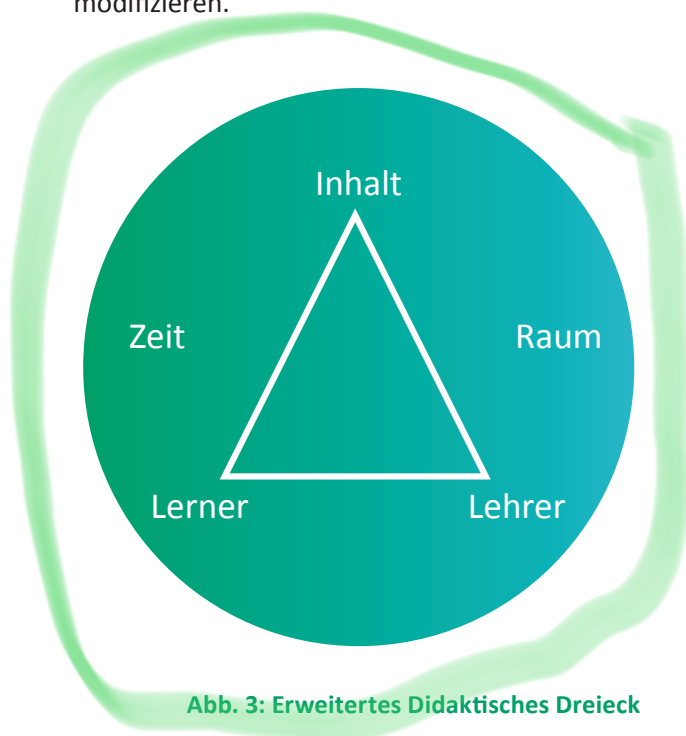


Abb. 3: Erweitertes Didaktisches Dreieck

Das von Jürgen Diederich (1988, S. 256f) entwickelte Didaktische Dreieck beschreibt die grundsätzliche Interdependenz der drei Komponenten „Lehrer/in – Schüler/innen – Thema“ im Prozess des Lehrens und Lernens. Hierbei werden jedoch die Komponenten Zeit und Raum vernachlässigt. Im Kontext außerschulischer Lernorte ist zweifelsohne letztere eine wesentliche Größe, denn nicht selten steht der Lernort in enger Korrelation zum Lernthema (z.B. Wald-Lehrpfad). So dient das Aufsuchen eines außerschulischen Lernorts nicht nur dem Kennenlernen oder der Belehrung über Sachverhalte, sondern auch dem Erforschen eines Ausschnitts der Lebensumwelt. Die räumliche Komponente erscheint

insofern zentral, als dass die Umgebung den Lernern die Erschließung eines neuen Territoriums und diesbezügliche Erfahrungen ermöglicht. Ferner können im außerschulischen Kontext vom Lerner Zeit und Raum in der Regel flexibler gestaltet werden als es im schulischen Rahmen möglich ist. Der Lerner entscheidet weitgehend selbst, wie lange und was in dem vorgegebenen Zeitrahmen im Lernort erforscht und erkundet wird und wie intensiv er sich mit den jeweiligen Themen beschäftigt. Durch die Erweiterung von Raum und Zeit kommen außerschulische Lernorte dem Postulat nach Lebensnähe und Realitätsbezug für zeitgemäßes Lernen nach.

3.7 Didaktische Grund- bzw. Lernformen – außerschulische Didaktik

Mit der Entgrenzung des Lernens (vgl. Kirchhöfer 2004) haben sich Lernformen gerade hinsichtlich individueller Lernmotivationen, -stile und Kompetenzen der Lernenden und der unterschiedlichen Lernkontexte bezogen auf Zeit und Ort pluralisiert. Flehsig spricht sich für eine möglichst große Vielfalt der Lernformen aus. Auf Grundlage seiner 20 Modelle/Lernformen wurde die folgende Tabelle erstellt und nach Möglichkeit um ein anschauliches Beispiel aus dem außerschulischen Lernbereich ergänzt. Diese Herangehensweise dient dem Ausmachen didaktischer Grundformen sowie deren Prinzipien anhand dessen die Anwendung/Übertragung im außerschulischen Kontext geprüft wird. Daran anknüpfend findet sich dann in Kapitel vier eine auf außerschulische Lernkontexte fokussierte Weiterentwicklung.

Didaktische Grundform (Lernform)	Didaktische Prinzipien	Bsp. im außerschulischen Lernkontext
Arbeitsunterricht (Gruppenunterricht, Projektunterricht)	Selbsttätiges, ganzheitliches, individualisiertes und aufgaben-bearbeitendes Lernen	Zooschule, Rallye im Museum
Disputation (Debatte, Streitgespräch, Podiumsdiskussion)	Argumentierendes und dialektisches Lernen	Besuch Bundestag / Bürgerschaft und dort eine Debatte führen
Erkundung (Exkursion, Ausflug, Besuch, Hospitation)	Lernen durch unmittelbare und gezielte Erfahrung und direkten Umgang, orientierendes und beiläufiges (inzidentelles) Lernen	Natur, historische Stätten, Institutionen/Betriebe
Fall (Fallstudie)	Praxisnahes und problemlösendes Lernen	Phänomena: Fall lösen; Natur: Bachlauf / Staudamm
Famulatur (Assistenz, Volontariat)	Lernen durch Assistieren und Lernen am Modell	Bei Science Shows assistieren
Fernunterricht (Fernkurs, -studium)	Lernen in Einzelarbeit, mit Medien und aufgabenbezogene Rückmeldung	
Frontalunterricht (darbietender Unterricht)	Lehrergesteuertes, thematisch orientiertes Lernen, lernen im Klassenverband	Präsentation am Lernort, Show
Individualisierter programmierter Unterricht (computerunterstützter Unterricht)	Individualisiertes, programmiertes (kleine abgesicherte Lernschritte) und zielerreichendes Lernen	Mobile gaming
Individueller Lernplatz (Lernecke, Infothek)	Selbsttätiges Lernen, Lernen mit Medien	Bibliothek Audiostationen, Touch-Screens
Kleingruppen-Lerngespräch (Gesprächskreis)	Lernen durch Austausch persönlicher Erfahrungen, Lernen durch strukturierte Gespräche, wechselseitiges Lernen	Verschiedene Pfade beschreiten, anschließend ggs. berichten
Lernausstellung	Ambulantes Lernen (mit Ortsveränderung, Bewegung, Selbststeuerung)	Ausstellungen in Museen, auf Messen, Gartenschau, in botanischen Gärten, Zoos
Lerndialog (Zwiegespräch)	Dialogisches (mit sprachl. Äußerungen) und selbstentdeckendes Lernen (Selbstfindung). v.a. kommunikative Kompetenzen werden erworben	Beratungsgespräche Wellness / Kuren (bspw. zum Thema Ernährung), Scouts in Science Centern

Lernkabinett: hier eignen sich Lerner durch reale Tätigkeiten in speziell eingerichteten und didaktisch aufbereiteten Lernumwelten theor. und prakt. Wissen an	Lernen in elementaren Situationen (an realen, jedoch vereinfachten Objekten), mehrperspektivisch (Lerner sind Handelnder, Betroffener, Beurteilender und Reflektierender), zweckfreies Lernen	Projekt „komm auf tour“; In Wissenswelten wie bspw. dem Universum Bremen (Exponat: Flusslauf, Boote), Lernlabore
Lernkonferenz (Symposium, Tagung, Kongress): Lerner treffen zusammen, um sich ggs. in Vorträgen, Diskussionen o.ä. aktuelles Deutungs- oder Problemlösungswissen zu vermitteln	Kollegiales und beiläufiges Lernen	Kongress / Konferenz von Kindern für Kinder
Lernnetzwerk	Erfahrungsbezogenes, wechselseitiges Lernen und dynamisches Wissen	Bspw. Sportvereine; Computer labs
(Lern)Projekt: Lerner wirken an Projekten mit, um erworbenes Wissen in realen Situationen zu erlernen	Innovatives, fächerübergreifendes, ganzheitliches Lernen	Aktivspielplätze: Baumhaus bauen Science Center: Schulprojekte ,Teilchenzoo‘
Simulation (Spiel): spielerisches Betätigen in simulierten Umwelten, um Handlungsfähigkeit in lebensnahen aber entlastenden Situationen zu entwickeln / trainieren	Spielendes, antizipatorisches Lernen	Simulationen in Wissenswelten (bspw. Wolfsburg); Thematisches Improtheater Planspiele, Inszenierte Geschichte
Tutorium	Lernen durch Lehren, Lernen von Gleichgestellten	Jugendliche führen Jugendliche durch die Stadt (Gästeführung)
Vorlesung (Rede, Lesung): Lerner als Zuhörer/Zuschauer, dabei wird Wissen angeeignet	Personale Wissensrepräsentation, Lernen durch mündliche Rede	Vortrag am Lernort, bspw. Förster im Wald
Werkstattseminar (workshop): Aneignung meist aktuellen Wissens, das von einzelnen Teilnehmern eingebracht oder gemeinsam erzeugt wird	Produktionsorientiertes, kollegiales, innovatives Lernen	In Institutionen: z.B. Zeitungsdruck, Kostümschneiderei

Tab. 1: Didaktische Grund- bzw. Lernformen (Quelle: eigene in Anlehnung an Flechsig 1996)

In Bezug zu den eingangs formulierten Forschungsfragen verdeutlicht die Tabelle, dass es erstens Transformationen allgemeindidaktischer Ansätze/Grundformen gibt – bspw. kann die Grundform ‘Frontalunterricht’ am außerschulischen Lernort zu einem Vortrag mit der Möglichkeit der direkten Anschauung transformieren – und zweitens Teile didaktischer Grund- bzw. Lernformen nach Flechsig auch an außerschulischen Lernorten anzutreffen sind. Durch das veränderte Setting ergibt sich teilweise ein Wandel und dadurch eine zumindest neu anmutende Form – dies trifft zum Beispiel auf die Grundform ‘Fall/Fallstudie’ zu. Praxisnahes und problemlösendes Lernen, um einen Fall zu lösen, kann genauso im schulischen Kontext (vorwiegend in naturwissenschaftlichen Fächern) angewandt werden wie auch außerschulisch; ein treffendes Beispiel dafür bildet die Phänomenta in Bremerhaven.

Weiterhin lässt die Tabelle folgende Erkenntnisse bis hierhin zu:

- „Alte“ Lernformen finden auch an außerschulischen Lernorten Einzug: (Lehrer)Vortrag, offene Diskussion oder Demonstration am Modell
- Hands-on-Exponate können im weitesten Sinne der Form des Experiments zugeschrieben werden. Dies aber insofern als besondere Form, als dass ohne die aktive Beteiligung des Lernenden das Lernarrangement komplett leer bleibt. Der Besucher/Lerner eignet sich Wissen selbst an, man kann bei hands-on von einem Einsatz von Kopf und Hand sprechen.

Zu überprüfen ist nun weiterhin, in Anlehnung an die dritte Forschungsfrage, ob es neue, spezifische didaktische Grundformen und Modelle an außerschulischen Lernorten gibt, wie sie in der genuinen Schuldidaktik nicht verortet sind. Dieser Schritt folgt konkret in Kapitel 4.3, zuvor werden allgemeindidaktische Kriterien und Feindimensionen für außerschulische Lernorte auf Basis der weiteren Literatur- und Praxisanalyse entwickelt.

4 Didaktische Konzepte im außerschulischen Bereich

Nachdem der theoretische allgemein- und fachdidaktische Bezugsrahmen geschaffen ist und die Bezüge zur außerschulischen Didaktik aufgezeigt wurden, widmet sich dieses Kapitel nun der Analyse der Kriterien, Dimensionen sowie Lernformen und -settings, wie sie spezifisch für eine Didaktik an außerschulischen Lernorten auszumachen sind.

4.1 Allgemein didaktische Kriterien für außerschulische Lernorte

In Kapitel 3.2 wurden in Anlehnung an Gaedcke-Eckardt (2007) erste didaktische Kriterien für außerschulische Lernorte – wie Erlebnisorientierung, authentische Erfahrungen oder spielerisches Lernen – benannt. Im Laufe dieser Studie konnten diese auf Basis der Literatur- und Praxisanalyse weiterentwickelt werden.

Folgende Aspekte, die originär für außerschulische Lernkontexte stehen, können als allgemein-didaktische Kriterien für außerschulische Lernorte benannt werden:

- › Vernetzung mit passenden Partnern (bspw. Medien, Schulen, andere außerschulische Lernorte) (Freericks u.a. 2005a)
- › Emotionalität: Ansatz des „erlebnisorientierten stark emotional fundierten Lernens“ (Freericks 2011, S.13)
- › Mehrdimensionaler Zugang (sinnliche Zugänge)
- › Selbsterfahrung, Selbststeuerung, interaktive Nutzung
- › Verbindung von Raum/Ort und Inhalt
- › Thematische Inszenierung, dramaturgischer Aufbau
- › Orientierungsrahmen, thematische Klammer (Orientierung strukturell und inhaltlich)
- › Ergänzende personelle Wissensvermittlung
- › Eher kurzzeitige Nutzung, zeitlich begrenztes Angebot

Abrunden lassen sich diese allgemein-didaktischen Kriterien für außerschulische Lernorte mit folgendem Zitat, das den erlebnisorientierten Ansatz des Lernens untermauert:

„Das Bilden und Unterhalten der Gesellschaft kann nicht getrennt, sondern muss als eines gedacht werden.“

(Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1799)

4.2 Didaktische Feindimensionen

Neben den aufgestellten allgemein-didaktischen Kriterien können außerschulische Lernorte auch anhand von Feindimensionen aufgeschlüsselt werden. Diese gehen konkreter der Frage auf den Grund, wie die Art der Vermittlung von Statten geht – sprich welche Rolle der Lerner selbst, aber auch der Raum mit seiner spezifischen Ästhetik oder medialen Aufbereitung bei der Wissensvermittlung spielen. Da diese Dimensionen sehr unterschiedlich an außerschulischen Lernorten ins Gewicht fallen, wurde eine Darstellung mittels Skalen gewählt.



Abb. 4: Didaktische Feindimensionen

Technik/Grad der Mediatisierung:

An vielen außerschulischen Lernorten ist es üblich, zur Vermittlung der Inhalte Medien als Mittler einzusetzen. Vielfach kann der Lerninhalt mit ihrer Hilfe anschaulich und abwechslungsreich transportiert werden. Gängig ist eine technische Vermittlung in Form von Videobeiträgen, Hörstationen, Touchscreens, technisch aufbereiteten Exponate etc., hier gibt es medienwissenschaftlich ausgedrückt klassisch einen Sender und einen Empfänger. Ob und wie weit zwischen Sender und Empfänger eine Interaktion stattfindet, ist unterschiedlich. Es gilt zu differenzieren, ob die Medien vom Lerner selbstständig und individuell genutzt werden können, und somit eine bidirektionale Beziehung zwischen Sender und Empfänger aufgebaut wird, oder der Inhalt ohne Zutun des Lerners unidirektional vermittelt wird. Hier ist der Übergang zur Feindimension „Selbststeuerung“ eng geknüpft.

Ferner kann auch das gesamte Lernarrangement von einer technischen bzw. medialen Aufbereitung gekennzeichnet sein. Dem Besucher/Lerner ist in diesem Fall die Mediatisierung nicht unbedingt als didaktisches Mittel offenkundig – als Beispiel ist hier das Auswandererhaus Bremerhaven anzuführen, das an vielen Punkten hoch mediatisiert ist. Geräusche oder auch räumliche Veränderungen wie schwankende Böden lassen den Besucher aufgrund der Technik den Lerninhalt regelrecht selbst erlebbar erscheinen, ohne dass der Technikeinsatz bewusst mit dem Lernen verknüpft wahrgenommen wird.

Grad der Selbststeuerung:

Auch außerschulische Lernarrangements müssen nicht zwangsläufig einen hohen Grad der Selbststeuerung des Lerners zulassen. Wenn gleich der Lerninhalt anschaulich aufbereitet ist, kann es sein, dass er komplett vorgegeben ist und nicht durch den Lerner steuerbar. Dies trifft im Regelfall bei einem Vortrag zu, bei dem der Lerninhalt durch einen Lernmittler überbracht wird. Den Gegenpol dazu bilden Raumarrangements, in denen der Lerner sich frei bewegen kann und selbstständig entscheiden, wann und wie er die dort befindlichen Lernangebote nutzt. In der Konzeption eines außerschulischen Lernorts spielt der beabsichtigte Grad der Selbststeuerung

eine erhebliche Rolle und hat Einfluss auf weitere Feindimensionen wie die Beteiligung des Lerners oder auch die Art der Wissensvermittlung.

Beteiligung Lerner:

Ein eher rezeptives Aneignen von Inhalten findet sich im außerschulischen Kontext zum Beispiel bei Informationstafeln, -videos oder auch Schaubetrieben. Anders verhält es sich bei Exponaten, deren Lerninhalt erst durch die Aktivität des Lerners aktiviert wird. Ein Exponat, das Wasserkräfte anhand eines Flusslaufs vermitteln soll, kann so konzipiert werden, dass dieser Lerninhalt übermittelt wird, sofern es eine aktive Beteiligung – mithilfe von einzusetzenden Schleusen oder Staudämmen – gibt.

Art der Wissensvermittlung:

Wissensvermittlung an außerschulischen Lernorten kann entweder inhaltlich stark vorstrukturiert stattfinden oder es kann eine eher offene Vermittlungsform verfolgt werden, bei der Lerner sich ihre Inhalte (meist spielerisch) selbst konstruieren. Vorstellbar ist auf der einen Seite ein Lehrpfad, der linear beschriftet werden muss und auf der anderen Seite eine interaktive Medienperformance, deren Inhalt bzw. Ablauf erst durch die Beteiligten konstruiert wird (Bsp. Rimini Protokoll: Immersion in ein Medienkunstwerk). Bei diesem Beispiel sind Lerninhalt und dessen Vermittlungsform nur grob vorstrukturiert, insofern als dass sich der Lerner – ausgestattet mit einem Tablet – in ein räumliches Setting begibt, er dort seine Wege frei wählt und auch, in welchem Ausmaß er sein Mediatool einsetzt.

Emotionale Involvierung:

Die emotionale Involvierung steht oftmals in enger Verbindung zum Lerninhalt und/oder der räumlichen Nähe zum Lerninhalt. Es gibt verschiedene Ausdifferenzierungen von Emotionalität, die von eher aufs Vergnügen fokussiert bis hin zu einer persönlichen Betroffenheit variieren können. Erstere „Wellenlänge“ ist vor allem in außerschulischen Bildungskontexten zu finden, in denen der Lerner unterhaltsam und spaßorientiert in die Lernumgebung eintaucht, zweitens lässt durch nacherlebendes Verstehen

eine gewisse persönliche Betroffenheit entstehen. Die außerschulischen Lernorte Freizeitpark (physikalische Kräfte in der Loopingbahn) versus KZ-Gedenkstätte Neuengamme zeigen drastisch die Spannweite von spaßorientierter Involvement bis hin zu betroffen-berührter Involvement.

Design/Ästhetik:

Ästhetik ist eine wesentliche originär außerschulische Feindimension, da über Design nicht nur der Inhalt sondern oftmals das ganze inhaltliche Setting vermittelt werden kann. Im Gegensatz zum schulischen Lernkontext können am außerschulischen Lernort naturalistische Abbildungen bzw. die natürliche, reale Lernumgebung erfahren werden. Das Spektrum der ästhetischen Dimensionen reicht von einem eher funktionalen naturalistischen Design – dies kann sowohl natürlich als auch rekonstruiert sein – bis hin zu einem narrativen Design, welches einen ästhetischen Erzählrahmen meint. Hierbei werden Lerninhalte in ein komplettes Raumdesign eingebettet, zu sehen beispielsweise im Universum Bremen.

In Kapitel 4.4 werden vier Fallbeispiele außerschulischer Lernorte in ihrem didaktischen Setting untersucht, bei der anschließenden Modellbildung spielen sowohl die allgemein-didaktischen Kriterien als auch die Feindimensionen wesentlich hinein. Weiterführend erscheint es, die verschiedenen Lernarrangements hinsichtlich der Feindimensionen miteinander in Beziehung zu setzen, um eine Profilbildung dieser außerschulischen Lernkontexte aufzustellen (Kap. 4.5).

4.3 Lernformen im außerschulischen Bereich

Es lassen sich Lernformen ausmachen, die im Schema von Flechsig (siehe Tab.1, S.16 ff.) nicht aufgehen, aber originär an außerschulischen Lernorten aufzufinden sind. Daher wurde ausgehend von Flechsigs Betrachtung der Schritt unternommen, Lernformen/-arrangements in außerschulischen Kontexten auf ihre didaktischen Muster und Besonderheiten zu untersuchen und mit einem Ankerbeispiel zu unterlegen.

Lernform	Didaktische Prinzipien, Besonderheiten	Ankerbeispiel
Szenographie / Reenactment	Inhalte werden in Szene gesetzt, erlebnisorientiertes Lernen mit allen Sinnen; Lernarrangement zentral: Ästhetik; scheinbare Authentizität; Lerner begibt sich in Lernsituation, kann diese aber meist nur wenig mitgestalten	Erdbebenzimmer im Universum Bremen Nachstellen historischer Ereignisse, bspw. Varus-Schlacht
Themen-/Lernevent *	Komplex aufbereitetes Gesamtarrangement in spezifischem Raum-Inhalt-Zeit Gefüge; große Reichweite (Vernetzung mehrerer Partner)	Lange Nacht der Sterne
inszenierte Themenwelt *	Hochmedial, inszenierte Themenfelder, storys; selbsttätiges Entdecken durch Eintauchen des Lernalters in Raum und Inhalt;	Deutsches Auswandererhaus
Lernstationen	Lerninhalte sind in Teilen aufbereitet, Informationen regen zum weiteren, selbsttätigen lernen an; Bezug zum Lerninhalt durch räumliche Nähe; teils interaktiv und/oder multimedial; Lerner selbstgesteuert	Zoo, Science Center
Touren / Pfade	selbsttätiges Entdecken, haptisches Erleben; Raum/ Lernumgebung bestimmt Lerninhalt	Wasser-Erlebnispfad; Erlebnispfad Wald
Erkundung / Erschließung	Lerner erkundet durch aktive, (meist) selbsttätige Aneignung, oft mit allen Sinnen; stark räumliche Komponente durch Realbegegnung; teils medial gestützt (GPS)	historischer (Lern)ort Hannoverscher Bahnhof
(hands-on-) Exponate "Mitmach-Exponate"	(inter)aktives, haptisches, experimentierendes Lernen, Selbsterfahrung; Lerner werden oft ggs. zum Lernhelfer	Schiffchen-Exponat (Universum)
Shows	Vorführen, Lerner überwiegend passiv; oft multimediale Vermittlung; Realbezug herstellend; teilweise Mischform Show und Modell	Science-Show Universum

Immersion in ein Medien-Kunstwerk	simulierte Wirklichkeitsteilnahme; unmittelbar: Inszenierung - Lerner; Raum ist real und medial inszeniert; Lerner aktiv an Verlauf beteiligt: Grenze zwischen Inhalt, Vermittlung und Beteiligten verschwimmt	Multi-Player-Video-Stück: "Situation-Rooms" (Rimini Protokoll)
Workshop	kooperatives, themenspezifisches Lernen; aktives, produktives Aneignen; Lernhelfer begleitend, kann Erlebniswert steigern; Raum kann, muss aber keine besondere Rolle spielen	Erstellen des HipHop Songs "Erinnern"
Kurse / Akademie	teilweise "Schule außerhalb der Schule", aber mit Bezug zum Ort, dadurch Raum-Inhalt-Bezug; forschendes, meist angeleitetes Lernen	grünes Klassenzimmer Botanika
Schaubetriebe* / Modelle	Nachgebildete Realumgebung; lernen durch Anschauung, sinnliche Lernerfahrung; angeleitetes Lernen; teilweise Mischform Modell und Show	Museumsbäckerei (Kiekeberg) Schiffsführungssimulator Hochschule Bremen, Nautik
Projekt *	Innovatives, oftmals fächerübergreifendes, ganzheitliches Lernen; Vernetzung mit Partnern	phil theater - viel theater? (Bremer Philharmoniker)

* Diese Lernformen/-arrangements werden anhand des Ankerbeispiels in Kapitel 4.4 untersucht und unter 4.5 modellhaft dargestellt.

Tab. 2: Lernformen und -arrangements in außerschulischen Lernorten

Basierend auf der Gegenüberstellung didaktischer Grundformen nach Flehsig (Tab. 1, S.17ff) und dessen Erweiterung für den außerschulischen Lernkontext lässt sich folgendes Zwischenfazit ziehen:

- Neue Lernformen verbinden bewährte didaktische Vermittlungsarten miteinander und/oder verknüpfen altbekannte Modelle durch zusätzliche Dimensionen, wie kreative Techniken oder sinnliche Erfahrungen.
- Insgesamt ist eine Erweiterung / Variation vorhandener Grundformen durch Weiter-

entwicklung der Medien zu beobachten. Gerade neue Medien bieten neue Möglichkeiten der Interaktion.

- Die (Förderung der) Lernfreude erhält ein zunehmendes Gewicht. Lernen im Freizektor wird weniger als Pflicht, denn als Spaß empfunden (bspw. der Besuch eines Science-Centers). In diesem Zusammenhang fällt häufig der Begriff des „edutainment“ – ein Konzept, das im außerschulischen Lernkontext eine wachsende Relevanz erfährt.

- > Neuere Lernformen sollen eine Mischung aus Lernen, Entdecken und Wahrnehmen anbieten. Hier kommen didaktische Erlebniskonzepte ins Spiel, die häufig auf visuellen, akustischen sowie haptischen Reizen fußen.
- > An außerschulischen Lernorten stehen Lernformen im Fokus, die im schulischen Bereich eher wenig Anwendung finden bis gänzlich vernachlässigt werden, wie bspw. hands-on Ansatz, Spiel, Konzept Szenographie
- > Die didaktischen Prinzipien differieren im außerschulischen Lernkontext oftmals erheblich. In außerschulischen Erlebnisswelten steht eine „organisierte Erlebnisdidaktik“ (Freericks 2011, S. 14) im Fokus, die neue Mischformen von Unterhaltung und Bildung umsetzt. Das zumeist informelle Lernen findet in erlebnisreichen wie unterhaltsamen Arrangements statt. Diese Lernformen und -arrangements unterscheiden sich maßgeblich vom schulischen Lernkontext hinsichtlich:
 - der Reichweite (Größe, Vernetzung mit Partnern...)
 - der Intensität (Emotionalität, sinnliche Erfahrung...)
 - und dem Rollenverständnis Lerner – Lernvermittler (oder Lernhelfer)

Daraus lassen sich Auswirkungen auf eine außerschulische Didaktik ableiten. Im außerschulischen Lernkontext sind zusätzliche Aspekte des Lernens – neben dem primären Lerninhalt – hinzugekommen, und zwar sinnliche, kreative, animativ-unterhaltende sowie mediale Dimensionen. Nicht jede dieser Dimensionen tritt in allen außerschulischen Lernkontexten gleichermaßen stark auf. Die Dimensionen können auch im schulischen Kontext eine Rolle spielen. Es ist jedoch zu konstatieren, dass das Bewusstsein um das Einbeziehen dieser Dimensionen gerade bei Konzeptentwicklungen außerschulischer Lernorte von zentraler Bedeutung ist.

„Erkennbar ist eine wachsende Ausdifferenzierung außerschulischer Lernorte als inszenierte Lernwelten mit einem didaktischen Arrangement, pädagogischer Betreuung und vielfältigen Formen des selbstgesteuerten Lernens“ (Freericks in: Freericks/Brinkmann 2011, S. 22).

4.4 Beispiele außerschulischer Lernorte

Neben dem fachdidaktischen Bezugsrahmen bietet es sich an, außerschulische Lernangebote entlang von Themenfeldern, die in der Brainstormingphase ausgemacht wurden, einzuordnen.

Themenfeld	Beispiel außerschulischer Lernort
Natur / Umwelt	Zoo, Botanischer Garten, Bauernhof, Naturschutzzentren, Jugendfarmen
Technik / Naturwissenschaften	Science Center, Planetarien, Technikmuseen/-betriebe
Sport / Gesundheit / Wellness	Erlebnisbäder Gesundheit-/Wellnesszentren
Unterhaltung	Freizeitparks, Spielmobil, Aktiv- oder Bauspielplätze
Geschichte / Politik	Geschichts-Events (bspw. Varusschlacht), Historische Museen, Dokumentationszentren, Volkskundemuseen
Kunst / Kultur	Kunstmuseen, Festivals
Musik / Theater	Theater, Opern-/Konzerthäuser

Anhand von vier konkreten Fallbeispielen außerschulischer Lernorte aus den Themenfeldern Geschichte / Politik, Technik / Naturwissenschaften, Kunst / Kultur und Musik / Theater sollen die didaktischen Grundmuster „Schaubetrieb“, „Projekt“, „inszenierte Themenwelt“ und „(Lern)Event“ mit den darunter angewandten Lernformen sowie didaktischen Besonderheiten exemplarisch dargestellt werden.

a) Freilichtmuseum am Kiekeberg: Schaubetrieb

Themenfeld: Geschichte / Politik

Fachdidaktischer Rahmen: Erlebnispädagogik / Museumspädagogik

Kurzinfo: Kiekeberg ist ein aktives, lebendiges Museum mit volksculturellem Schwerpunkt im Süden Hamburgs. Das Freilichtmuseum am Kiekeberg zeigt, wie sich das Leben auf dem Lande vom 17. Jahrhundert bis heute entwickelt hat. Ziel dieses außerschulischen Lernortes ist es, Geschichte und Kultur zu vermitteln, kulturelle Entwicklung einer Region hautnah erlebbar und Geschichte mit allen Sinnen erfahrbar zu machen.

Spezifische Lernformen:

- > Die Grundidee eines Schaubetriebs ist, dass der zu vermittelnde Inhalt in einer nachgebildeten/nachempfundenen realen Umgebung erfahrbar ist. Am Kiekeberg werden traditionelle Produkte aus der Region in historischen Bauernhäusern hergestellt. Die Besucher sind herzlich willkommen, über die Schulter zu schauen, Fragen zu stellen und in zahlreichen Kursen mitzumachen.
- > Kurse, Führungen (mit Verkostungen), Mitmach-Stationen
- > Vorträge, Workshops
- > Partizipation bei der Ausgestaltung von Angeboten: Nicht erst die Aneignung von Wissen soll in diesem Konzept unter Einbeziehung der Lernenden von Statten gehen, sondern sie sollen bereits mitbestimmen, wie denn die Lernformen und -szenarien gestaltet werden sollen. Dieser Ansatz wird im weiteren als partizipative Angebotsplanung (PAP) bezeichnet und stellt ein Novum im Bereich der außerschulischen Didaktik dar.

b) „Lange Nacht der Sterne“: (Themen-) Event

Themenfeld: Technik / Naturwissenschaften

Fachdidaktischer Rahmen: Erlebnispädagogik

Kurzinfo: Am 18. September 2004 fand die erste „Lange Nacht der Sterne“ parallel in gut 170 beteiligten Einrichtungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz statt. Initiator dieses Events ist die Zeitschrift „Stern“, unterstützt durch verschiedene Partner und Sponsoren, unter der Schirmherrschaft der Bundesministerien. Ziel dieses emotional getriebenen Großevents ist die anschauliche Vermittlung naturwissenschaftlicher Phänomene. Als Besonderheit dieses Beispiels ist zweifelsohne die große Reichweite, die erstens durch die Vernetzung von verschiedenen Partnern und zweitens durch das zeitgleiche Stattfinden an mehreren Orten, erreicht wird.

Spezifische Lernformen:

- > Ein (Themen/Lern)Event ist ein Gesamtarrangement in einem bestimmten Zeit-Raum-Gefüge. Das Thema ist in der Regel komplex aufbereitet und wird mittels verschiedener Lernformen vermittelt – man kann daher von einer Metastruktur sprechen. Es kann in einer inszenierten genauso wie in einer realen Umgebung stattfinden.
- > Vortrag, Show, Lehrpfade/Touren, Präsentationen, Lesungen
- > Wissensquiz begleitend zur TV-Serie und Special in der Zeitschrift

c) Projekt: „phil theater - viel theater?“ Bremer Philharmoniker

Themenfeld: Musik / Theater

Fachdidaktischer Rahmen: (Musik)Theaterpädagogik

Kurzinfo: Als offizielles Orchester der Freien Hansestadt Bremen begleiten die Bremer Philharmoniker jedes Jahr über 10.000 Kinder und Jugendliche mit verschiedensten Veranstaltungen in und außerhalb der Schule. Als Besonderheit der Philharmoniker kann festgehalten werden, dass sie als ein mobiler Lernort auftreten, insofern als dass sie ihre musikpädagogischen Programme sowohl in Schulen, in der eigenen Institution als auch außerhalb der eigenen Institution stattfinden lassen. Des Weiteren zeichnet diese außerschulische Lerneinrichtung eine starke Vernetzung mit Partnern – ob Medien,

andere Kulturinstitutionen oder Schulen – aus. Dieses beispielhafte musikpädagogische Projekt wurde gemeinsam mit der bremer shakespeare company entwickelt und soll den Zugang zu einer der komplexesten Kunstformen unserer westlichen Kultur, der Oper, ermöglichen. Dabei steht das eigene Handeln und Tun der Jugendlichen im Vordergrund, Musik und Schauspiel sollen aktiv gemeinsam erlebt werden.

Spezifische Lernformen:

- > das Projekt umfasst mehrtägige Workshops mit Vorträgen und Mitmach-Aktionen
- > Konzert-, Theater- und Opernbesuche.

d) Inszenierte Themenwelt: Deutsches Auswandererhaus

Themenfeld: Geschichte / Politik

Fachdidaktischer Rahmen: Museumspädagogik

Kurzinfo: Das Deutsche Auswandererhaus (Bremerhaven) versteht sich als kulturhistorisches Erlebnismuseum, in dem Geschichte hautnah erlebt und mitgeföhlt werden kann. Ziel dieses außerschulischen Lernortes ist, Geschichte unmittelbar erlebbar zu machen und das Thema Migration zu vermitteln; interkulturelle Kompetenzen von jungen Besuchern sollen weiter entwickelt und eine konstruktive Meinungsbildung zum Thema Migration gefördert werden.

Eine Besonderheit des Deutschen Auswandererhauses ist ihr Blick für lebenslanges Lernen, der sich in Programmen speziell für Erwachsene und Senioren erkennen lässt.

Spezifische Lernformen:

- > Als Kern dieses außerschulischen Lernorts ist ein Arrangement von (in vielen Teilen) multimedialen Lernstationen inmitten originalgetreuer Rekonstruktionen auszumachen: Inszenierte Themenwelten stellen mit einer Mischung aus Bildung und Unterhaltung ein Lernarrangement dar. Der komplexe Raum wird erlebnisdidaktisch, einer thematischen Dramaturgie folgend, aufbereitet.
- > selbstständige Tour entlang realer Lebensgeschichten
- > (mehrsprachige) Rallyes, Übersichtsführung, thematische Führungen (zielgruppenspezifisch), Diskussionsrunden im Anschluss an Führungen

- > Workshops zu verschiedenen Themenkomplexen
- > Ferner konzipiert das Auswandererhaus verschiedene didaktische Großformen wie Themenevents und Projekte.

Die hiermit vorgestellten außerschulischen Lernorte samt ihrer didaktischen Struktur werden im anschließenden Abschnitt entlang ihrer spezifischen didaktischen Elemente und Ausprägungen aufgeschlüsselt, um anhand dessen zu einer Modellbildung zu gelangen.

4.5 Komplexe außerschulische Lernarrangements

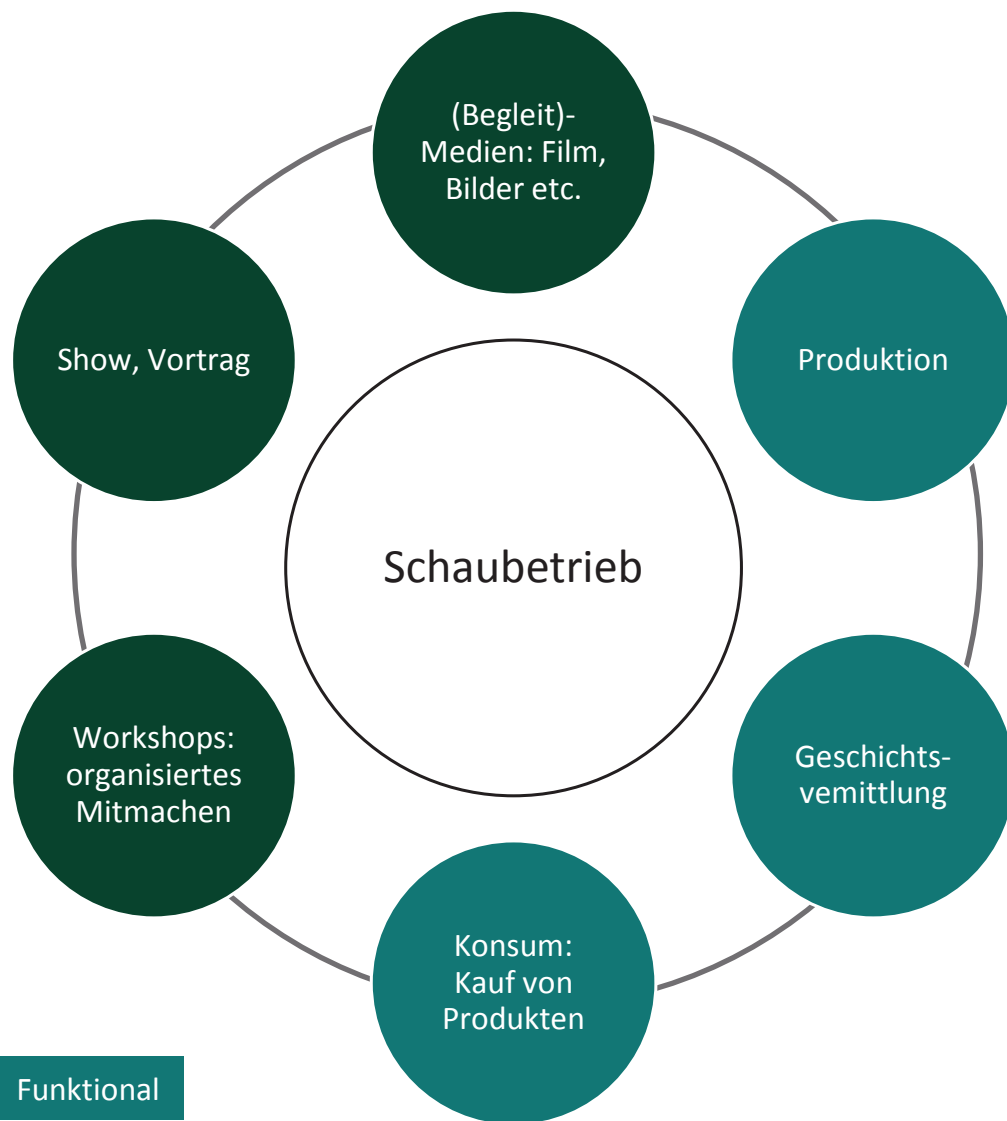
Geleitet von der Frage, was einen qualifizierten außerschulischen Lernort in seiner Gesamtheit auszeichnet, sind didaktische Kreismodelle entstanden, die die Ganzheitlichkeit und Komplexität außerschulischer Lernorte aufzeigen.

Jedes Modell lässt sich anhand der Elemente – funktional, strukturell sowie spezifisch – ausdifferenzieren, die in ihrer jeweiligen Zusammensetzung eine Ganzheit darstellen:

1. Funktional: neben der bildungspolitischen Funktion kommen an außerschulischen Lernorten auch weitere Faktoren wie Produktion, Konsum, Medienkompetenz etc. zum Zuge.
2. Strukturell: der außerschulische Lernort kann hinsichtlich seiner zeitlichen und räumlichen Dimension (u.U. in Abgrenzung zum schulischen Kontext) betrachtet werden; signifikant ist die Flexibilität der Nutzung sowohl räumlich (bspw. begehbar) als auch zeitlich (bspw. kurze, selbstgesteuerte Nutzung); ferner kann auch die zeitliche Einbettung des außerschulischen Lernorts in den curricularen Lehrplan (Interesse wecken, exemplarisches Lernen, Wissen vertiefen) von Interesse sein.
3. Spezifisch: mit welchen spezifischen didaktischen Mitteln ist der Lernort ausgestattet, sprich welche konkreten Lernformen (Workshop, Lernstation, Führung...) ergeben die didaktische Metaform (Event, Schaubetrieb etc) am Lernort.

Grafisch aufbereitet ergeben sich daraus, für jedes der vier Beispiele angepasst, folgende Modelle:

RAUM: Gestalteter Ort, nachgebildete Realumgebung, Raum zum Eintauchen



Funktional

Strukturell: Zeit & Raum

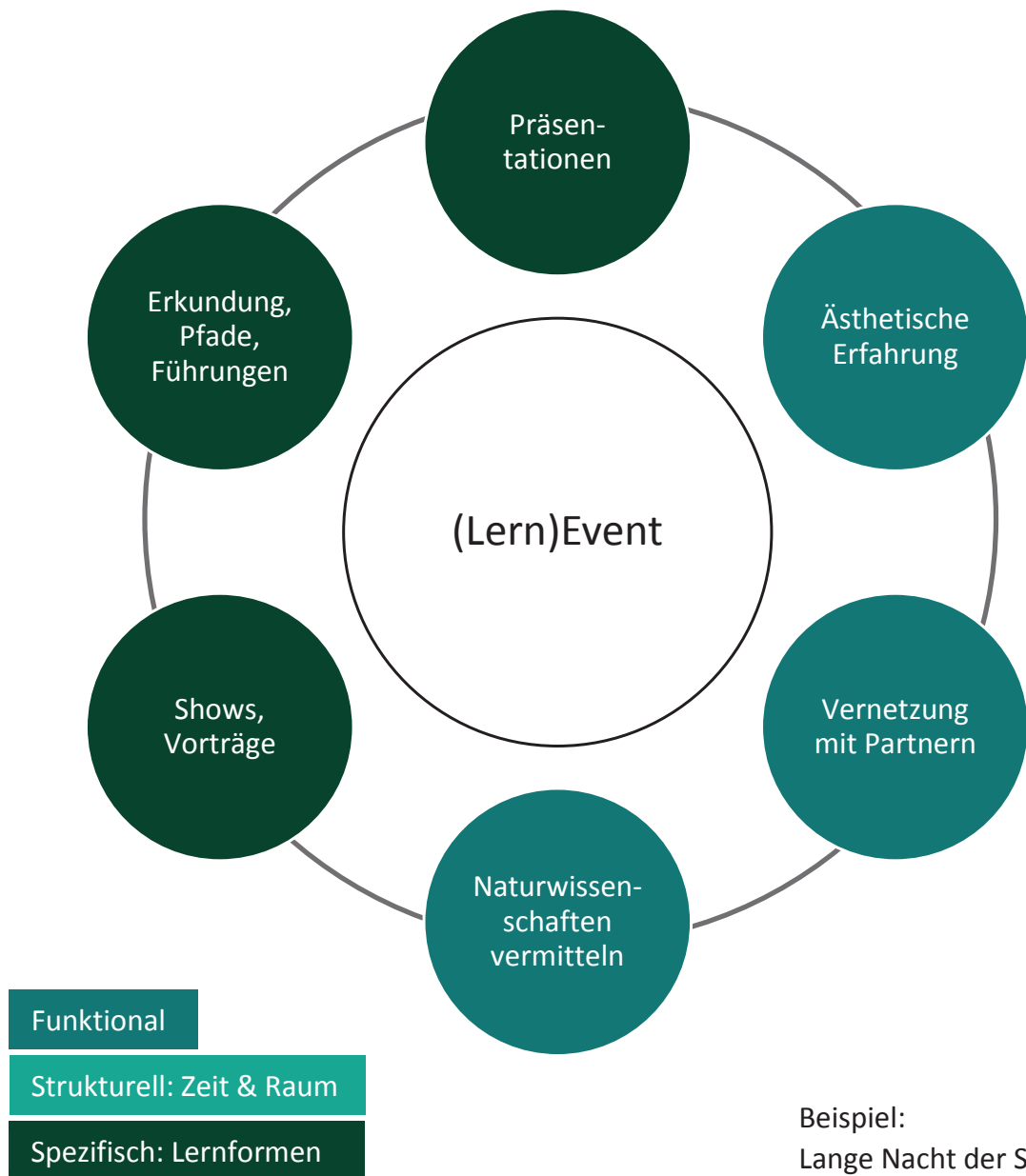
Spezifisch: Lernformen

Beispiel:
Freilichtmuseum am Kiekeberg

ZEIT: Selbstgestaltung/Selbsterkundung: Flexibilität, spontanes Mitmachen

Abb. 5: Kreismodell „Schaubetrieb“

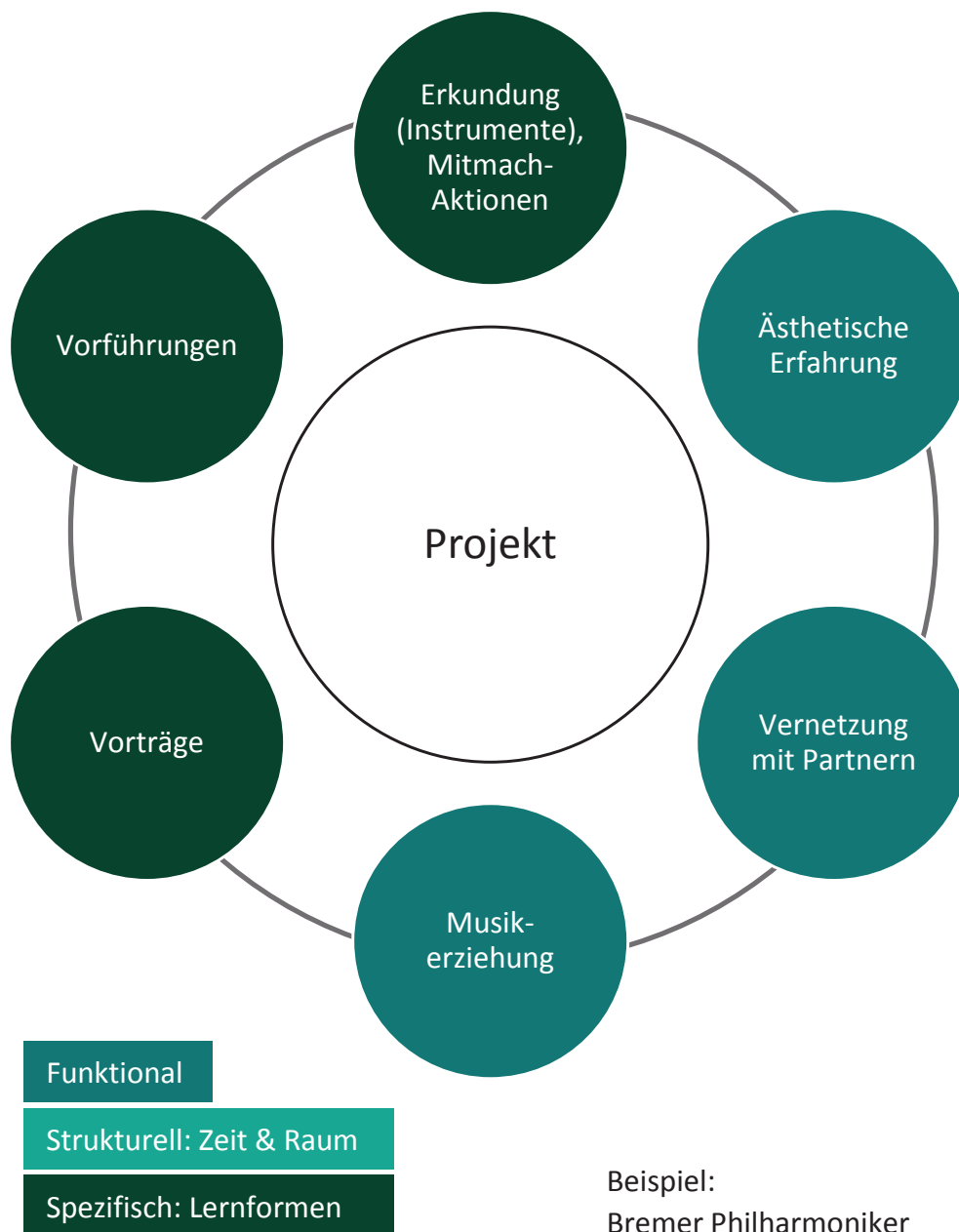
RAUM: Erfahrungsraum mit großer Reichweite; räumliche Vernetzung, Realumgebung, Flexibilität in räumlicher Bewegung



ZEIT: Freies Wahrnehmen/Ansteuern von Angeboten, Orientierung, zeitliche Ausdehnung

Abb. 6: Kreismodell „(Lern) Event“

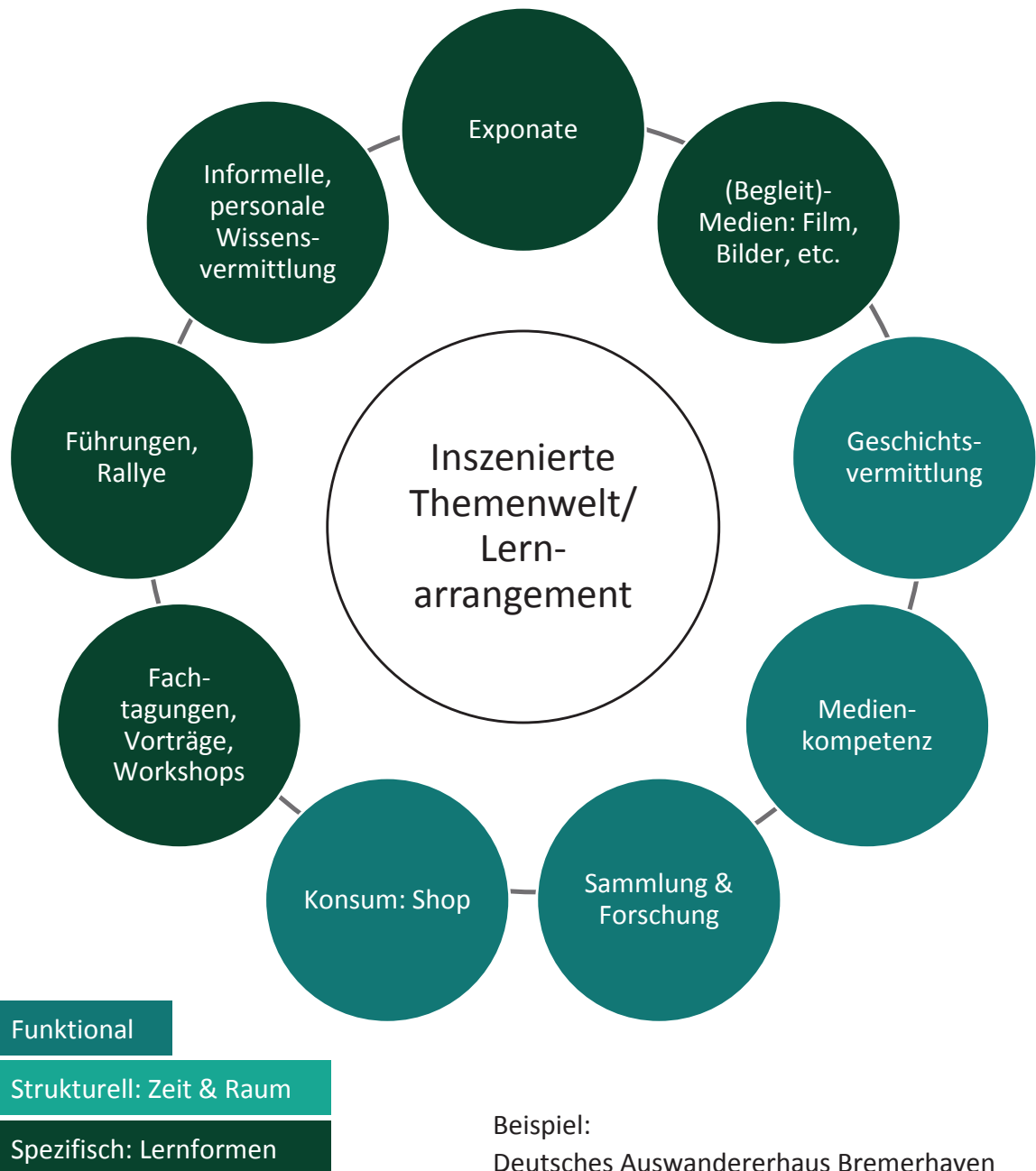
RAUM: Variabel in der Schule und am Lernort; Erleben realer Lernumgebung (Bühne)



ZEIT: Vorstrukturiert, konkreter Ablaufplan, hoher Zeitaufwand

Abb. 7: Kreismodell „Projekt“

RAUM: Gestalteter, inszenierter, mediatisierter Raum zum Eintauchen: narratives Design



ZEIT: Selbstgestaltung/Selbsterkundung: Flexibilität in der Zeitgestaltung

Abb. 8: Kreismodell „Inszenierte Themenwelt / Lernarrangement“

Nachdem in den komplexen didaktischen Kreismodellen die jeweiligen funktionalen, strukturellen und spezifischen Elemente des außerschulischen Lernortes abgebildet worden sind, folgt nun eine Einschätzung zu den didaktischen Feindimensionen in den vier ausgewählten außerschulischen Lernorten. Sie erfolgt mittels einer vergleichenden Skalierung, um die Profilbildung der ausgewählten außerschulischen Lernorte aufzuzeigen.

Didaktische Feindimensionen: Profile

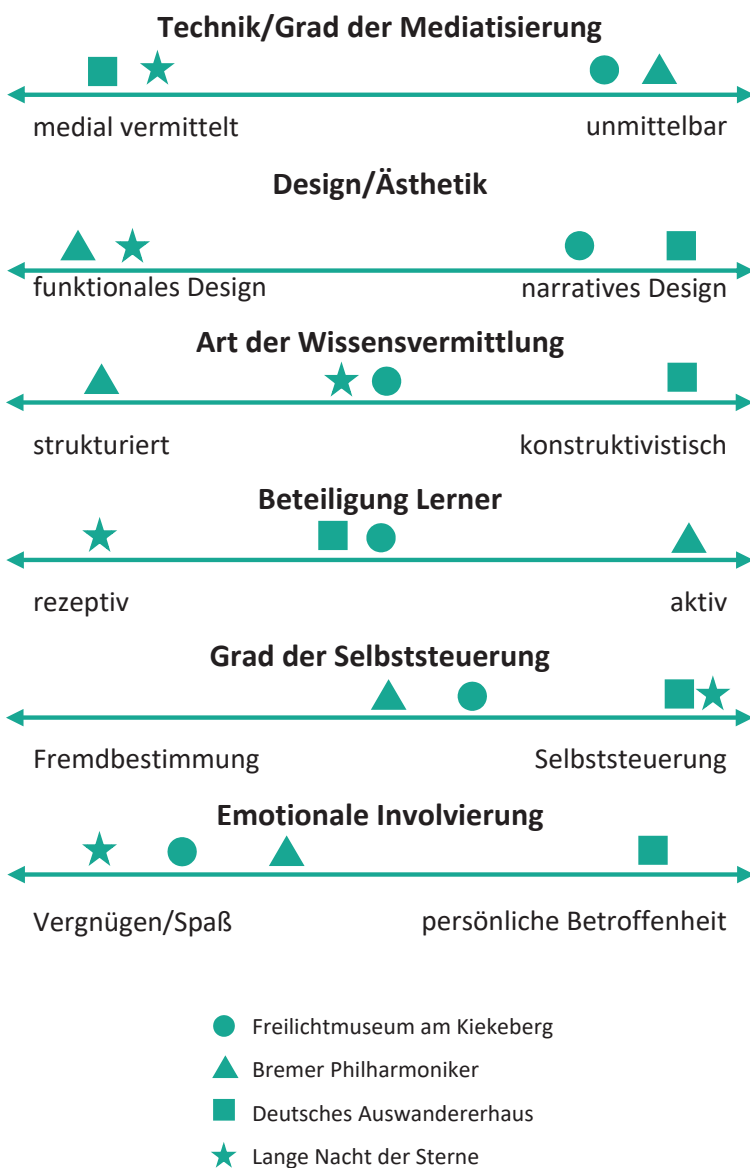


Abb. 9: Profilbildung außerschulischer Lernorte

5 Fazit und Ausblick

Als grundlegende Erkenntnis ist festzuhalten, dass die Komplexität der Didaktik in außerschulischen Lernorten zunimmt. Die Veranschaulichung der vier Beispiele mittels des didaktischen Kreismodells zeigt dies deutlich.

Bezogen auf die eingangs formulierten Fragestellungen können nun nach der Analyse vier Kernthesen als Quintessenz aufgestellt werden.

1. Bekannte didaktische Formen werden transformiert.

Modifikationen bzw. Kombinationen von Lernformen lassen didaktische Großformen, die verschiedene Lernformen integrieren, entstehen. Diese sind vielfach an außerschulischen Lernorten vorzufinden. Ein Beispiel dafür ist zweifelsohne das Event, das Inszenierungen, Shows aber genauso Vorträge und Spiel umfassen kann. So entstehen komplexere didaktische Strukturen, die durch eine thematische Klammer versehen als ein didaktisches Modell aufgefasst und in seinen Einzelementen untersucht werden können (vgl. Kreismodell, S. 26f).

Auch aus der Aufweichung alter Rollenverständnisse (Lerner/Besucher-Lehrer/Schauspieler) entspringen aus Bestehenden neue Lernformen; dies kann beispielsweise innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit beobachtet werden. Nicht selten vollführen moderne Inszenierungen eine Auflösung der Grenze von Zuschauer, Darsteller und Bühne und lassen somit neue didaktische Figuren aufscheinen (Bsp. Rimini Protokoll).

Forciert durch das Bewusstsein um ganzheitliches Lernen sind weitere Modifikationen / Transformationen von bestehenden Lernformen zu erkennen. Hands-on-Exponate können im weitesten Sinne der Ursprungsform des Experiments zugeschrieben werden. Durch die unbedingt notwendige Beteiligung des Lernalten und ein Erleben „mit allen Sinnen“ nimmt diese spezifische Lernform eine Modifikation zum ganzheitlichen Lernen an. Gleiches gilt für den Einsatz neuer Medien, durch den bestehende

Lernformen modifiziert werden können – hier lässt sich an die provokativ formulierte Hypothese „alte Modelle in neuem Gewand“ anschließen. Beispielsweise waren Lerntafeln in einer älteren Aufbereitung rein rezeptiv, meist textlastig, angelegt. Heute laden Lernstationen oftmals zum aktiven selbstgestalteten Lernen durch multimediale touchpads ein, die Lerninhalte können damit ein Stück weit selbst bestimmt werden.

2. Auch an außerschulischen Lernorten gibt es traditionelle Lernformen.

Nach wie vor haben auch traditionelle Lernformen, von Flehsig als didaktische Modelle bezeichnet, ihren Platz an außerschulischen Lernorten. Dies muss auch nicht zwangsläufig im Widerspruch zu sich neuentwickelnden und modernen Lernumgebungen stehen. Zum einen gehören bereits (inter)aktiv ausgerichtete Lernformen – wie Workshop oder Erkundung – in die Reihe althergebrachter Lernformen und zum anderen können auch zunächst „eingestaubt“ anmutende Vermittlungsformen (bspw. Vorträge) in einem anregenden Lernsetting zu einem vielseitigen ganzheitlichen Lernarrangement führen.

3. In außerschulischen Lernorten gibt es originär außerschulische Lernformen, die bestimmt sind durch allgemeine Kriterien und didaktische Feindimensionen.

Es gibt eine Reihe an allgemein-didaktischen Kriterien, die als verbindende, immer auftauchende Elemente in außerschulischen Lernorten vorhanden sind. Dazu zählen vor allem eine emotional-erlebnisorientierte Vermittlung, die Selbststeuerung des Lernalten und eine Verbindung von räumlichen und inhaltlichen Gesichtspunkten. Über dies hinaus gelten spezifische Dimensionen, die als didaktische Feindimensionen benannt wurden, als bestimmend für außerschulische Lernorte.

Es ist hervorzuheben, dass sich eigene, originäre Lernformen im außerschulischen Bereich entwickeln, die auf einer „organisierte Erlebnisdidaktik“ (Freericks 2011, S. 14) fußen, bei der neue Mischformen von Unterhaltung und Bildung umgesetzt werden.

4. Außerschulische Lernkontexte lassen sich auf 3 Ebenen (funktional, strukturell und spezifisch) differenzieren und unterscheiden sich darüber maßgeblich von schulischen Bildungskontexten.

a) Die funktionale Ebene, die in vielen Fällen – wie bspw. Konsumausrichtung oder hoher Unterhaltungswert – im Gegensatz zur Schule steht, weitet sich zunehmend aus. Durch mehrfache Funktionen entstehen hybride Lernformen (Erlebnis, Lernen, Konsum).

b) Insbesondere auf struktureller Ebene zeigen sich Neuerungen: Lerner erfahren eine Selbstgestaltung von Raum und Zeit; der Lernort wird zu einem Raum zum (sinnlichen) Eintauchen, die zeitliche Ausdehnung ist flexibel.

c) Es herrscht eine große Vielfalt an Lernformen, bestehend aus älteren angepassten Formen aber auch neuen Lernformen.

Gudjons Forderung aus dem Jahre 2008 „wir müssen nach didaktischen Ansätzen suchen, die Eigentätigkeit und Unmittelbarkeit fördern, (...) die einen handelnden Umgang mit Lerngegenständen ermöglichen und deutlichen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen aufweisen“ (Gudjons 2008, S. 20) scheint mit den neuen didaktischen Modellen in außerschulischen Lernorten nach heutigem Kenntnisstand ein großes Stück nähergekommen zu sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Transformationen allgemeindidaktischer Ansätze ausmachen lassen aber sich auch neue, spezielle didaktische Modelle an außerschulischen Lernorten finden, die in der genuinen Schuldidaktik nicht verortet sind. Lernformen scheinen u.a. mit Blick auf das veränderte Rollenverhältnis von Lerner und Lehrer und der flexiblen Raum/Zeitwahrnehmung im Wandel zu sein.

Mit dieser Studie konnten didaktische Grundfiguren einer gegenstandsnahen Theorie- und Modellentwicklung für außerschulische Lernorte entwickelt werden. Weiterreichende und umfangreichere praxisorientierte Forschungen zur Prüfung und Weiterentwicklung der Modelle wären wünschenswert.

6 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Titelbild: botanika GmbH, Bremen

Abb. 1: Felderschließung „Didaktik außerschulischen Lernens“	S. 8
Abb. 2: Erlebnisorientierte Lernorte	S. 10
Abb. 3: Erweitertes Didaktisches Dreieck	S. 14
Tab 1: Didaktische Grund- bzw. Lernformen	S. 15
Abb. 4: Didaktische Feindimensionen	S. 18
Tab. 2: Lernformen und -arrangements an außerschulischen Lernorten	S. 21
Abb. 5: Kreismodell „Schaubetrieb“	S. 26
Abb. 6: Kreismodell „(Lern)Event“	S. 27
Abb. 7: Kreismodell „Projekt“	S. 28
Abb. 8: Kreismodell „Inszenierte Themenwelt/Lernarrangement“	S. 29
Abb. 9: Profilbildung außerschulischer Lernorte	S. 30
Abb. 10: Formen.Vielfalt, Foto: botanika GmbH, Bremen	S. 39

7 Literaturverzeichnis

Becker, Patrick (2012): Lernen durch Erfahren und Entdecken. Erlebnispädagogik im Profil zweier Chiemgauer Schulen. In: e & l - Erleben und Lernen (3/4), S. 20–23.

Brinkmann, Dieter (2000): Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.

Burk, Karlheinz (1981): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers / Karlheinz Burk (Hg.)2. Methoden, Praxisberichte, Hintergründe. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 49).

Burk, Karlheinz; Claussen, Claus (Hrsg.) (1980): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers / Karlheinz Burk (Hg.)1. Didaktische Grundlegung und Beispiele. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 45).

Burk, Karlheinz ; Rauterberg, Marcus ; Schönknecht, Gudrun (2008): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 125).

Csikszentmihalyi, Mihaly; Aebli, Hans; Aeschbacher, Urs (2008): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 10. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Aufl., Braunschweig [u.a.]: Westermann.

Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. München Juventa Verlag.

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit (BMBF publik).

Dücker, Burckhard; Schmidt, Thomas (Hrsg.) (2011): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung. Göttingen: Wallstein.

Duncker, Ludwig (2002): Kompetenzentwicklung durch Spiel und Phantasie - Zum Bildungshorizont mobiler Spielpädagogik. Vortrag der Fachtagung „Spielen - Lernen - Bilden“. Berlin, November 2002. online abrufbar: <http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=123> (zuletzt aufgerufen am 24.2.2014)

Eisner, Elliot W. (2007): Ästhetisches Lernen. In: Göhlich, Michael ; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg: Pädagogische Theorien des Lernens. S. 113–118. Weinheim: Beltz Verlag.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.) (2003): Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz (5).

Elsner, Wolfram (2001): Individuelles und interaktives gesellschaftliches Handeln (Soziale Dilemmata). Exponat im Universum Science Center Bremen ; Konzept, Umsetzung und Nutzung ; Dokumentation. Bremen: Univ., Fachbereich Wirtschaftswissenschaft (iiso-Forschungsberichte, 5).

Fiesser, Lutz (1991): Anstiftung zum Denken - die Phänomenta. Bericht über ein Forschungsprojekt. Flensburg.

Fiesser, Lutz (2000): Raum für Zeit. Quellentexte zur Pädagogik der interaktiven Science-Zentren. Flensburg: Laborakademie.

Fiesser, Lutz (Hrsg.) (2000): Raum für Zeit. Quellentexte zur Pädagogik der interaktiven Science-Zentren. Flensburg: Laborakademie.

Flath, Martina; Schockemöhle, Johanna (Hrsg.) (2009): Regionales Lernen - Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Dokumentation zum HGD-Symposium, Vechta, 09. - 10. Oktober 2008. Weingarten: HGD (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 45).

Flehsig, Karl-Heinz (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland, Verl. für Lebendiges Lernen.

Freericks, Renate; Brinkmann, Dieter; Theile, Heike; Krämer, Stefan; Fromme, Johannes; Rußler, Steffen (2005a): Projekt Aquilo. Aktivierung und Qualifizierung erlebnisorientierter Lernorte ; Endbericht des Forschungsprojektes: Aktivierung und Qualifizierung erlebnisorientierter Lernorte (Aquilo). Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.

Freericks, Renate; Theile, Heike; Brinkmann, Dieter (Hrsg.) (2005b): Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Modelle der Aktivierung und Qualifizierung. Tagungsdokumentation. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.

Freericks, Renate: Außerschulische Lernorte: Typologie und Entwicklungsstand. In: Freericks, R.; Brinkmann, Dieter (Hrsg.) (2011): Zukunftsfähige Freizeit. Analysen - Perspektiven - Projekte ; 1. Bremer Freizeitkongress Hochschule Bremen ; Dokumentation der Fachtagung 12./13. November 2010. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit. S.11-22.

Friedrich, Karoline; Kiefer, Iris; Löhne, Cornelia (2009): Natur und Nachhaltigkeit. Innovative Bildungsangebote in botanischen Gärten, Zoos und Freilichtmuseen ; Ergebnisse des F+E-Vorhabens „Innovative Bildungsangebote durch Botanische Gärten, Zoologische Gärten und Freilichtmuseen“. Bonn-Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz (Naturschutz und biologische Vielfalt, 78).

Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2007): Außerschulische Lernorte. Studenten schreiben für Studenten und Referendare; mit einer Einführung in das Thema außerschulisches Lernen. Hildesheim [u.a]: Franzbecker (Theorie und Praxis Geistes- und Sozialwissenschaften, 1).

Gesing, Harald (Hrsg.) (1997): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied [u.a.]: Luchterhand (Praxishilfen Schule, Pädagogik).

Geyer, Claudia (2008): Museums- und Science-Center-Besuche im naturwissenschaftlichen Unterricht aus einer motivationalen Perspektive. Die Sicht von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Logos-Verl, Berlin.

Geyer, Claudia; Lewalter, Doris (2011): Motivationstheorien als museumsdidaktisches Instrumentarium. In: Burckhard Dücker und Thomas Schmidt (Hrsg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung. Göttingen: Wallstein, S. 88–89.

Goronzy, Frederic: Erlebniswelten. Grundlagen, Untersuchung, Auswertung. Saarbrücken.

Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. 7., aktualis. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Erziehen und Unterrichten in der Schule).

Hampl, Udo (2000): Außerschulische Lernorte im Biologieunterricht der Realschule. Untersuchungen zu kognitiven und affektiven Aspekten am Beispiel des außerschulischen Lernortes „Lehrbienenstand“. Herdecke: GCA Verlag (Forschen und Wissen. Pädagogik, 14).

Haven, Hans (1970): Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen. 1. Aufl., Düsseldorf: Pädagog. Verl. Schwann (Didaktik).

Hericks, Nicola (2006): Das Kindermuseum - Spielplatz oder Lernort? Pädagogische Grundlagen, geschichtliche Entwicklung und Analyse von Konzepten. wvb Wiss. Verl, Berlin.

Höttecke, Dietmar (Hrsg.) (2008): Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Essen 2007, 1. Aufl., Münster Westf: LIT (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, 28).

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5., völlig überarb. Aufl., Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Jerg, Monika (1998): Unterricht im Botanischen Garten München-Nyphenburg. In: Hildegard Viereggen (Hrsg.): Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden. München: MPZ, S. 131-140.

Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Reeken, Dietmar von; Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Kirchhöfer, Dieter (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung : begriffliche Grundlagen. Berlin : Arbeitsgemeinschaft QUEM.

Kirchhoff, Heike; Schmidt, Martin (Hrsg.) (2007): Das magische Dreieck. Die Museumsausstellung als Zusammenspiel von Kuratoren, Museumspädagogen und Gestaltern ; [Ergebnisse einer Studienkonferenz des Bundesverbands Freiberuflicher Kulturwissenschaftler e.V. und der Thomas-Morus-Akademie Bensberg im November 2005]. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement, Bd. 1).

Kiupel, Michael (1996): Lernen im Science-Zentrum. Die Förderung interaktiver Lernprozesse durch Computer. Shaker, Aachen.

Knecht, Gerhard; Lusch, Bernhard (Hrsg.) (2011): Spielen Leben Lernen. Bildungschancen durch Spielmobile. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 21).

Koll, Hubert (2012): Mit Kindern den Bauernhof entdecken. Das Erlebnis- und Wissensbuch. München: BLV Buchverlag.

Lange, Hans-Jörg: Natur als elementarer Spiel, Erfahrungs- und Erlebnisraum. In: Lange, Hans-Jörg; Lehmann, Jens (2007): Abenteuer erleben. Jugendfarmen und Aktivspielplätze als erlebnispädagogische Lernorte und soziale Erfahrungsräume. Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik (Schriftenreihe: kleine Schriften zur Erlebnispädagogik, Band 37), S. 9-12.

Marquardt, Anja (2006): Der Bauernhof als erlebnispädagogischer Lernort. Eine wissenschaftliche Studie. Verl. „Ed. Erlebnispädagogik“, Lüneburg.

Merazzi, Roswitha (2012): Die Waldpädagogik. Wie kann der Wald neu erlebt werden. In: e & I - Erleben und Lernen 1 , S. 10–14.

Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Theile, Heike; Röcken, Guido (2002): Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.

Otto, Gunter (1998): Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Didaktik und Ästhetik. 1. Aufl., Seelze: Kallmeyer.

Overwien, Bernd; Rode, Horst (Hrsg.) (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen: Barbara Budrich (Ökologie und Erziehungswissenschaft).

Rhyn, Heinz; Niederhauser, Rolf (Hrsg.) (op. 2004): Lernen außerhalb der Schule. Www.mal.ch - ein Marktplatz für außerschulisches Lernen. Bern [etc.]: P. Haupt.

Reilstab, Felix (2000): Handbuch Theaterspielen. Theaterpädagogik (Band 4); Wädenswil.

Rinschede, Gisbert (2003): Geographiedidaktik. 3. Auflage. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (UTB für Wissenschaft, 2324).

Rombach, Julia (2007): Kultureinrichtungen als informelle Lernorte aufgezeigt am Beispiel des Museums. Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg.

Roselt, Jens; Otto Ulf (Hrsg.) (2012): Theater als Zeitmaschine. Zur performativen Praxis des Reenactments; Theater- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. 1. Aufl., Bielefeld: transcript (Postcolonial Studies, 45).

Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.) (2003): Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Weinheim, Basel, Berlin.

Salzmann, Christian; Gebbe, Josef; Gregorius, Friedrich; Wenzel, Stefan (2003): Aktiver und nachhaltiger Naturschutz - gemeinsame Aufgabe von Schulen einer Region. Das Umweltbildungsprojekt Renaturierung des Noller Bach-Tals ; Theorie - Praxis - Evaluation. Frankfurt am Main Äu.a.Ü: Lang (Europäische Bildung im Dialog, 9).

Sauerborn, Petra; Brühne Thomas (2007): Didaktik des außerschulischen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Sauerborn, Petra; Brühne, Thomas (2010): Didaktik des außerschulischen Lernens. 3. vollst. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schaper-Rinkel, Petra; Giesecke, Susanne; Bieber, Daniel (2002): Science Center. Studie im Auftrag des BMBF 1.

Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter (2011): Behinderung, Bildung, Partizipation: enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik / hrsg. von Iris Beck. Gesamthrg.: Wolfgang Jantzen Bd. 4. Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.

Schockemöhle, Johanna (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“. 1. Aufl., Weingarten, Württ: Hochschulverband für Geographie (Geographiedidaktische Forschungen, 44).

Schulte, Andrea (2013): Jeder Ort - überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte. Stuttgart: Calwer.

Schütz, Helmut Georg (1979): Pragmatische Kunstpädagogik. Begründungen zur ästhetischen Praxis. München: E. Reinhardt.

Somrei, Eva (1997): Unterricht nicht nur in der Schule - Zum Stellenwert und den Möglichkeiten außerschulischer Lernorte. In: Gesing, Harald (Hrsg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied [u.a.]: Luchterhand (Praxishilfen Schule, Pädagogik), S. 269–282.

Stehr, Ilona; Fromme, Johannes; Nahrstedt, Wolfgang u.a. (1991): Freizeit bildet - bildet Freizeit? Theoretische Grundlagen für eine freizeitorientierte Weiterbildung; Dokumentation der 8. Bielefelder Winterakademie vom Februar 1991. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.

Traub, Silke (2003): Das Museum als Lernort für Schulklassen. Hamburg: Kovac.

Vieregg, Hildegard (Hrsg.) (1998): Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden. München: MPZ.

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winkel, Rainer; Gudjons, Herbert (Hrsg.) (1999): Didaktische Theorien. 10. Aufl., Hamburg: Bergmann + Helbig (PB-Bücher, 1).



Abbildung 10: Formen.Vielfalt, botanika GmbH, Bremen

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA e.V.)
an der Hochschule Bremen
Neustadtswall 30
28199 Bremen

www.ifka.de



ISBN 978-3-926499-66-0



9 783926 499660 >