

Außerschulisches Lernen im Sachunterricht

Über Ansprüche, Gelingensbedingungen und Reflexionsansätze

Ein Blick auf die aktuelle Einschätzung des Einbezugs außerschulischer Lernorte in den Sachunterricht zeigt: Wenn die Rahmenbedingungen stimmen und Lehrkräften bei der Planung bewusst ist, dass die Perspektive von Kindern auf die Gegenstände der Betrachtung eine andere ist als die von Erwachsenen, kann außerschulisches Lernen wirkungsvoll sein.



Abb. 1: Mit den Kindern raus aus der Schule – das ermöglicht nicht per se besseres Lernen, kann aber andere Zugänge zu Lerngegenständen ermöglichen als der Unterricht im Klassenraum

Lehrkräfte besuchen im Sachunterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern außerschulische Lernorte aus sehr unterschiedlichen Gründen. Sie wollen ihren Unterricht bereichern und Lernangebote schaffen, die sie im Klassenzimmer gar nicht oder nur schwerlich realisieren können. Dabei greifen sie auf Ressourcen zurück, die ansonsten nicht verfügbar wären: etwa gestaltete Orte, pädagogische Programme, Exponate und Sammlungen, Expertise von am

Lernort Tätigen. Außerschulisches Lernen kann bereichernd sein, muss es aber nicht automatisch.

Zuerst werden nun folgend ausgewählte Ansprüche, Gelingensbedingungen und Chancen einer Didaktik außerschulischen Lernens zusammengestellt, die häufig in der Literatur diskutiert werden, um anschließend einen Perspektivwechsel anzuregen, damit zentrale sachunterrichtsdidaktische Kategorien wie Lebenswelt und Kindgemäßheit nicht floskelhaft interpretiert werden.

Die Didaktik außerschulischen Lernens argumentiert, dass außerschulische Lernorte eine originale Begegnung bieten, Kinder können dort mit nicht alltäglichen Gegenständen/Materialien umgehen, Prozesse beobachten, (aufwendige) Technik nutzen und mit Expertinnen und Experten ins Gespräch kommen. Kinder lernen anschaulich und handelnd, entwickeln Interesse und lernen (gestaltete) Räume im Schul- und Wohnort (besser) kennen.

Grundsätzlich gelten bei der Planung, Durchführung und Auswertung außerschulischen Lernens

folgende didaktisch-methodische Kriterien (vgl. Diersen & Flath 2016, S. 188):

- Das außerschulische Lernen wird in den gesamten Lernprozess inner- und außerschulisch eingebettet.
- Eine bewusste, exemplarische Auswahl des Lernorts wird getroffen.
- Eine unmittelbare Begegnung mit dem Lerngegenstand oder Sachverhalt vor Ort wird ermöglicht.
- Die Situation vor Ort wird berücksichtigt und thematisiert, wenn unterschiedliche Phasen, Zyklen, Bedingungen und Ereignisse den Ort und das Erleben dort prägen. des betrachteten Systems, dessen Strukturen und Prozesse werden thematisiert und für die Kinder erkennbar.
- Kinder werden bei der Gestaltung des Lernprozesses einbezogen.
- Eine problemorientierte Fragestellung steht im Mittelpunkt des Vorhabens.
- Lerngegenstände werden aus einem mehrperspektivischen, interdisziplinären Blick betrachtet.

Kategorien außerschulischer Lernorte und Anforderungen

Es liegen zahlreiche Klassifikationen für Lernorte vor. Unterschieden wird unter anderem in primäre und sekundäre Orte oder in mehr oder weniger didaktisch aufbereitete Orte und Logiken, die inhaltlich oder nach Lernmöglichkeiten strukturieren. An dieser Stelle wird eine Kategorisierung vorgestellt (vgl. Brade & Dühlmeier 2015, S. 438 f.), die sachunterrichts-didaktisch anschlussfähig erscheint:

- Lernorte in der *Naturwelt*: z. B. Wälder, Gewässer, Wildgehege.
- Lernorte in der *Kulturwelt*: z. B. Museen, Theater, historische Bauten, Kirchen.
- Lernorte der *sozialen und politischen Welt*: z. B. Demonstrationen, Rathäuser, soziokulturelle Veranstaltungen/Zentren, Sportveranstaltungen oder Seniorenheime.
- Lernorte in der *Arbeits- und Wirtschaftswelt*: z. B. Arbeits- und Produktionsstätten, Banken, Bauernhöfe.
- Lernorte in der *Welt der Wissenschaft und Technik*: z. B. Druckereien, Telekommunikations-, Windkraft- oder Solaranlagen, Universitäten, Schülerlabore und „Science Center“.

Mit der Analyse des didaktischen Potenzials eines außerschulischen Lernorts geht die Frage nach Qualität und Gütekriterien einher. Gute Lernorte besitzen eine gewisse Authentizität, sodass Phänomene, Sachverhalte und Zusammenhänge „original“, plausibel und sinnstiftend bearbeitet werden können. Damit Kinder sich am Lernort orientieren können und nicht überfordert werden, sind Kriterien wie Überschaubarkeit, Prägnanz und Strukturiertheit wichtig. Aus lernpsychologischer Sicht sind ein Anmutungscharakter und anregende Lernaktivitäten essenziell. Damit verbunden sind Lerngelegenheiten, die auf Interessantes, Besonderes,

Konflikthaftes verweisen (vgl. Birkenhauer 1995, S. 11).

Didaktischer Ort oder die Frage nach dem (richtigen) Zeitpunkt

Einen Königsweg gibt es nicht. Der didaktische Ort im Unterricht wird danach gewählt, welche Ziele anvisiert und welche Funktionen dem Lernort im gesamten Lehr-Lern-Arrangement beigemessen werden. Lassen sich außerschulische Lernorte zu Beginn einer Auseinandersetzung eher dazu nutzen, Informationen zu sammeln sowie Fragestellungen zu entwickeln, liegt der Fokus zu einem späteren Zeitpunkt vermutlich anders. Vor Ort können Antworten auf Fragestellungen gefunden, Anhaltspunkte für das weitere Lernen generiert und neue Entdeckungen und Erfahrungen gemacht werden. Am Ende einer Unterrichtseinheit kann das außerschulische Lernen der Vertiefung, Sicherung oder dem Transfer dienen (vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 89 f.).

(Lern-)Aktivitäten im Rahmen außerschulischen Lernens

Außerschulisches Lernen kann den Erwerb von Methodenkompetenz ermöglichen: Die Schülerinnen und Schüler gehen in der Vorbereitung mit Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung um, sie nutzen domänenspezifische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen am Lernort und wenden Dokumentations- und Präsentationstechniken in der Auswertung an (vgl. Brade & Dühlmeier 2015, S. 437).

Baar und Schönknecht (2018) schlagen einige Methoden vor (u. a. erkunden, beobachten, befragen, experimentieren) und verweisen auf das Konzept der Umgangsweisen von Pech und Rauterberg (2013), welches geeignet erscheint, stär-

ker die Kinder in den Mittelpunkt der Aktivitäten vor Ort zu stellen. Kinder gehen mit Phänomenen unterschiedlich um (z. B. beobachten, recherchieren, gestalten, sich positionieren) und können so feststellen, dass Sachverhalte ja nach Umgangsweise anders erscheinen und unterschiedliche Fragen aufwerfen. Auch der Ansatz der Lernwege nach Hempel und Lüpkes (2011) kann Ideen für methodisches Erschließen liefern, wenn Kindern beispielsweise erkunden und entdecken, sammeln und ordnen sowie kooperieren und kommunizieren. Zudem können Zugänge über Philosophieren mit Kindern und ästhetisches Lernen geeignet sein.

Gelingensbedingungen für Kooperationen zwischen Schulen und Lernstandorten

Erstrebenswert erscheint eine Öffnung von Schule hin zu einem Netzwerk mit außerschulischen Kooperationen, deren Akteurinnen und Akteure sich als Bildungspartnerinnen und -partner verstehen.

Folgende Rahmenbedingungen können dabei unterstützen (vgl. Diersen & Paschold 2020, S. 17):

- Vertrauen und eine Kooperationskultur: Austausch über Regelungen, Werte, Bedürfnisse, Motive, Ziele, Arbeitsformen, Zeit- und Finanzressourcen;
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit: Kommunikationskompetenz, Offenheit, Wertschätzung, Gleichberechtigung & Reziprozität (Wechselbezüglichkeit), Kreativität, Toleranz- und Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zum Konsens;
- Bereitschaft (auch bei unterschiedlichen fachlichen und professionellen Identitäten), voneinander zu lernen;
- strukturelle Verankerung der Kooperation in der Schule und am Lernstandort für eine langfristige Zusammenarbeit.



Perspektivwechsel: didaktisch intendiert und kindorientiert?

Die Potenziale des Lernens am außerschulischen Lernort stellen sich nicht selbstverständlich ein und bilden überdies eine spezifische Perspektive auf den außerschulischen Lernort ab: Die Orte werden deshalb für Schule relevant, weil ihnen schulische Bedeutsamkeit zugesprochen wird (vgl. Pech 2008, S. 71). Aus dieser Perspektive leiten sich insbesondere zwei miteinander verwobene kritische Anfragen an das Programm außerschulischen Lernens ab:

1. Programmatisch wird aus (sachunterrichts-)didaktischer Perspektive formuliert, dass das Aufsuchen außerschulischer Lernorte bedeutet, die lebensweltlichen Bezüge und informellen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen und damit einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit zu leisten. Allerdings verweisen Analysen der Nutzung und Ausgestaltung außerschulischer Bildungsangebote eher auf die Gefahr, bestehende Ungleichheiten zu verschärfen und neue zu produzieren (vgl. Flügel et al. 2020), denn die Lebenswelten von Kindern sind nicht gleich. Eine vermeintliche Nähe zur Lebenswelt der Kinder erzeugt somit unter Umständen weitere Unterschiede durch eine tatsächliche „Differenz der Lebenswelten“ (Deckert-Peaceman 2015, S. 180). Gleichzeitig sollte die wohlmeinende Absicht, die Lebenswelt von Kindern durch den Besuch des außerschulischen Lernorts ins Klassenzimmer hineinzuholen, als „Kolonialisierungsversuch“ (vgl. Heinzel 2020, S. 32 f.), als verschulter Zugriff und pädagogische Verzweckung kindlicher Lebenswelten (vgl. Brill et al. 2020, S. 9) kritisch reflektiert werden.
2. Das Lernen am außerschulischen Lernort bleibt im schulisch ge-

rahmten Besuch in die generative Ordnung der Schule verwoben (vgl. Heinzel 2011, 2020). Ebenso wie in der Schule treffen hier Erwachsene und Kinder in einer Gruppe aufeinander, legen Erwachsene fest, welche kulturell und schulisch relevanten „Sachen“ exemplarisch an außerschulischen Lernorten zu lernen seien (vgl. Scholz 2020) und bewegen sich Schülerinnen und Schüler zwischen schulischen und peerkulturellen Anforderungen (vgl. Heinzel 2020, S. 30). Dieses Aufeinandertreffen der Generationen am außerschulischen Lernort zeigt – ebenso wie das in der Schule – „das gesellschaftliche Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wie unter einem Brennglas. Dazu gehören die pädagogischen Konzepte der Erwachsenen genauso wie die Vorstellungen der Kinder über Lernen und ihr Miteinander“ (Brill et al. 2020, S. 7).

Das Wissen, dass die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften auf Unterricht, Lehren und Lernen nicht deckungsgleich sind, stellt längst einen Allgemeinplatz dar, den es auch für die didaktische Reflexion des Lernens am außerschulischen Lernort zu bemühen gilt: Wie nehmen Schülerinnen und Schüler den außerschulischen Lernort wahr? Welche Bedeutungen heben sie hervor? Wie und wo deuten sie den außerschulischen Lernort jenseits der didaktisch intendierten Lernthemen um (vgl. Erbstößer et al. 2018)?

Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Birkenhauer, J. (1995): Außerschulische Lernorte. In: ders. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte. Nürnberg: HGD, S. 9 – 15.
- Brade, J., & Dühlmeier, B. (2015): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 434 – 441.

- Brill, S., Flügel, A., Landrock, I. & Wiesemann, J. (2020): Einführung: Orte und Räume der Generationenvermittlung – Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. In: Wiesemann, J. et al. (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7 – 16.
- Deckert-Peaceman, H. (2015): Von großen und kleinen Geschichten. In: Rauterberg, M. (Hrsg.): Resonanzen im Elementar- und Primarbereich. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Beiheft 10/2015, S. 179 – 186.
- Diersen, G. & Flath, M. (2016): Regionales Lernen 21+ – Konzept, Wirkung und Stellenwert im fächerübergreifenden außerschulischen Lernen. *transfer. Forschung ↔ Schule. Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis* (2), S. 179 – 188.
- Diersen, G. & Paschold, L. (2020): Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43 (2020) 1, S. 11 – 19.
- Erbstößer, S., Sifontes, S., & Wawzyniak, A. (2018): Geländersurfer, Schlumpflandschaft & Co. In: Köster, H. (Hrsg.): Stadtbilder. Perspektiven auf urbanes Leben. Baltmannsweiler: Schneider, S. 27 – 38.
- Flügel, A., Pech, D. & Wiesemann, J. (2020): woanders. Kinder am außerschulischen Lernort. In: Wiesemann, J. et al. (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 54 – 69.
- Heinzel, F. (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Heinzel, F. (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 40 – 68.
- Heinzel, F. (2020): Das Konzept der Generationenvermittlung. In: Wiesemann, J. et al. (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19 – 39.
- Hempel, M. & Lüpkes, J. (2011): Lernen im Sachunterricht. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013): Auf den Umgang kommt es an. »Umgangsweisen« als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. *widerstreit sachunterricht*, Beiheft 5/2013, 2. Auflage. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>.
- Pech, D. (2008): Wer ist eigentlich unterwegs. In: Burk, K. et al. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 71.
- Scholz, G. (2020): Über schulische und außerschulische Lehr- und Lernorte. In: Wiesemann, J. et al. (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38 – 53.