

Außerschulische Lernorte

Theorie und Praxis
Geistes- und Sozialwissenschaften
Eine Schriftenreihe der Philosophischen Fakultät der
Leibniz Universität Hannover
Manfred Bönsch / Lothar Schäffner (Hrsg.)
Band 1

Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt

Außerschulische Lernorte

Studenten schreiben für Studenten
und Referendare

Mit einer Einführung in das Thema
außerschulisches Lernen

Hildesheim

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek
La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de>.

Theorie und Praxis Geistes- und Sozialwissenschaften
Eine Schriftenreihe der Philosophischen Fakultät der
Leibniz Universität Hannover
Manfred Bönsch / Lothar Schäffner (Hrsg.) Band 1

Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt
Außerschulische Lernorte
Studenten schreiben für Studenten und Referendare
Mit einer Einführung in das Thema außerschulisches Lernen

ISBN 978-3-88120-444-6

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere die der Vervielfältigung und Übertragung auch einzelner Textabschnitte, Bilder oder Zeichnungen vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Zustimmung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert werden (Ausnahmen gem. 53, 54 URG). Das gilt sowohl für die Vervielfältigung durch Fotokopie oder irgendein anderes Verfahren als auch für die Übertragung auf Filme, Bänder, Platten, Transparente, Disketten und andere Medien.

Vorwort

Das Buch liefert neue Impulse für Schule und Unterricht, indem die Autorinnen und Autoren zwar ein altes Thema aufgreifen, es jedoch neu überdenken und den „außerschulischen Lernorten“ ein neues Kleid verpassen, das auch wirklich neu ist.

Das Buch soll sich an Studierende und Referendarinnen/Referendare richten, aber es wird sicherlich auch gerne von Lehrkräften gelesen: Von denjenigen, die noch nicht so lange im Schuldienst sind als Hilfestellung für den Alltag und von denjenigen mit mehr Erfahrung als neue Anregung für ihre Praxis, da oft die Zeit fehlt, sich in ein Thema so intensiv einzuarbeiten. Alle Rezipientinnen und Rezipienten erhalten eine gute Verknüpfung von Theorie und Praxis in Form eines sinnvoll gegliederten Buches. Sie werden auf den neuesten Stand der Diskussion gebracht, lernen neue Literatur kennen und erfahren in kurzen Abrissen das Wichtigste über die zurzeit in der pädagogischen Diskussion beliebten Schlagworte wie „Lebenslanges Lernen“, „projektorientiertes“ Arbeiten u.v.m.

Die Beiträge von den Studierenden sind engagiert geschrieben und zeigen eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten außerschulischen Lernens auch an Orten, die bisher vernachlässigt wurden, wie z.B. Sportverein, Apotheke, Tierarztpraxis oder Kunstmuseum. Vor jedem größeren Kapitel steht eine gute Einleitung zum entsprechenden Thema.

Die Praxisbeispiele sind alle nach einem Prinzip gegliedert: Charakterisierung des Lernortes, didaktische Perspektiven, Vorbereitung und Durchführung, Auswertung sowie Arbeitsvorlagen für den Unterricht, die ohne Veränderungen so eingesetzt werden können, da sie aufgrund der Vorüberlegungen ausgereift und gut durchdacht sind.

Vor allem die didaktischen Perspektiven sind äußerst wichtig, denn sie bieten gute Hilfestellungen für eine sinnvolle didaktische Begründung.

Prof. Dr. Sabine Liebig
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Dank

Aus der Idee, Studierenden und Referendaren den Zugang zu Theorie und Praxis des außerschulischen Lernens zu erleichtern, indem die bisherige Literatur zusammengefasst wird und praktische Vorschläge für die Umsetzung unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen im Sachunterricht an Grundschulen gegeben werden, entstand diese Publikation.

Sie ist zugleich das Produkt eines Projektes an der Leibniz Universität Hannover.

Im Rahmen eines Seminars über außerschulische Lernorte sowie eines weiteren über Projektunterricht erhielten Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- oder Sonderschulen die Aufgabe, Unterrichtseinheiten mit Besuch eines außerschulischen Lernorts zu entwickeln.

Die Publikation verbindet Inhalte mit der Einsicht, dass sich Projektunterricht am besten durch Projektarbeit selbst vermitteln lässt, sowie mit der Erkenntnis, dass Studierende stärker motiviert werden können, wenn sie einen über den Scheinerwerb hinausgehenden Sinn in ihrer Seminararbeit entdecken können.

Aus jedem Seminar wurde eine Werkstatt, aus Seminarteilnehmern wurden Beteiligte.

Die Studierenden haben, wie das Autorenverzeichnis darlegt, persönlich bedeutende Lernorte ausgesucht und mit hohem Einsatz Unterrichtseinheiten skizziert. Ihr Einfallsreichtum und ihre Sachkenntnisse machen die Publikation auch für Lehrkräfte an Sonderschulen sowie an weiterführenden Schulen interessant.

Allen am Gelingen des Projekts beteiligten Studierenden danke ich für ihre engagierte Mitarbeit.

Mein Dank gilt dem Dekan der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover, Prof. Dr. Friedrich Johannsen, sowie den Herausgebern der Reihe, Prof. Dr. Manfred Bönsch und Prof. Dr. Lothar Schäffner.

Prof. Dr. Sabine Liebig danke ich für die wertvollen Anregungen, die ich gerne aufgegriffen habe.

PD Dr. Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt
Leibniz Universität Hannover

Inhalt

1. Zur Zielsetzung und zum Aufbau des Buches. Darlegung des Standpunktes <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	13
2. Außerschulische Lernorte	
2.1 Was ist ein außerschulischer Lernort? <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	21
2.2 Die Schule und die sie umgebenden Lernorte – Zur Lernorttheorie <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	26
2.3 Lernchancen vor Ort <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	31
2.4 Möglichkeiten der Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher <i>Roman Schwarzenstein</i>	35
2.5 Ideale Lernformen: Projektorientiertes, entdeckendes, handlungsorientiertes und veranschaulichendes Lernen <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	40
3. Sektion I: Die Welt der Wörter	
3.1 Die Welt der Wörter <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	50
3.2 Leseratten, aufgepasst! <i>Mirka Mohs</i>	54
3.3 Frisch aus der Druckerpresse <i>Christian Kerk</i>	63

4.	Sektion II: Einem Grundnahrungsmittel auf der Spur	
4.1	Einem Grundnahrungsmittel auf der Spur <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	71
4.2	Keine Angst vor großen Geräten – Getreideernte auf einem Bauernhof <i>Wiebke Timpe</i>	73
4.3	Nicht jede Mühle ist ein Brettspiel <i>Beate Arendt, Friederike Fabers</i>	84
4.4	Donuts, Sesambrötchen & Co. – Ein Bäckereibesuch <i>Karen Pockrandt</i>	98
5.	Sektion III: Fit und gesund	
5.1	Fit und gesund <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	107
5.2	Freizeit in Bewegung. Lernort Sportverein <i>Stefan Göhring</i>	109
5.3	Was den Kunden verborgen bleibt – Hinter den Kulissen in einer Apotheke <i>Gesa Busche, Sonja Müller</i>	121
6.	Sektion IV: Tiere aus verschiedenen Perspektiven	
6.1	Tiere aus verschiedenen Perspektiven <i>Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	134
6.2	Im Zoo <i>Meenke Austermann, Sarah Janetzko</i>	136
6.3	Ein Tag auf dem Pferdehof <i>Eva-Maria Grünreich</i>	145
6.4	Praxischeck beim Tierarzt <i>Denny Waßmann</i>	149
6.5	Ein kreativer Umgang mit Tieren <i>Friederike Röber</i>	157
6.6	Nicht nur für Dino-Fans <i>Svea Laessing, Marike Müller</i>	170

7. Sektion V: Geschichte muss nicht immer Vergangenheit sein	
7.1 Geschichte muss nicht immer Vergangenheit sein <i>Friederike Fabers, Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt</i>	198
7.2 Die Stadt – gestern und heute <i>Meike Buck, Ulrich Mohr</i>	202
7.3 Lernen im Schulmuseum <i>Ulrike Salewski</i>	212
8. Epilog <i>Roman Schwarzenstein</i>	223
Autorenverzeichnis	225

1. Zur Zielsetzung und zum Aufbau des Buches – Darlegung des Standpunktes

Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt

„Studieren ist nicht belehrt werden,
Studieren ist das Gegenteil:
Studieren heißt selber die Sache aufsuchen“
Carl-Hellmut Wagemann

1. 1 Begründungen

„Lehr-Lern-Prozesse im Studium sind in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der pädagogisch-psychologischen Forschung gerückt. Eine Ursache für das große Interesse an hochschulbezogener Forschung ist das Bestreben, durch Reformen die internationale Konkurrenzfähigkeit deutscher Universitäten zu verbessern. Zudem herrscht breiter Konsens darüber, dass die Studierenden besser auf die sich schnell verändernden Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet werden müssen“ (Streblow / Schiefele 2006, 352). Aufgrund der Beschleunigung des Wissenszuwachses und des davon ausgelösten gesamtgesellschaftlichen und beruflichen Wandels steigt der Druck, von einem lange kritisierten, aber noch immer vorherrschenden >>Vorratslernen<< zu einem lebenslangen Lernen überzugehen.

Das Konzept des studentenzentrierten Lehrens und Lernens stellt eine Abkehr von dem herkömmlichen Modell des Wissenstransfers dar, bei dem nach der geeignetsten Strategie gesucht wird, mit Hilfe derer das Wissen an die Studierenden vermittelt werden kann, wobei Lehrstrategien und Lehrverhalten im Mittelpunkt der Überlegungen stehen. Das Konzept des studentenzentrierten Lehrens und Lernens rückt die Person des Lernenden und dessen Lernprozess in den Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Ritter 1998, 69f.). Lehrende sollen individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse Studierender ermöglichen. Lehre wird als bedeutsame Komponente einer Lernumgebung betrachtet, die Lernen anregt, erleichtert und in Gang hält. Ein modernes Verständnis von Lehren und Lernen betont besonders den Erwerb von Handlungskompetenz. Dementensprechend ist auch die Lehre zu verändern.

In der Lehrkompetenz geht es darum, „die Wissensbestände, Methoden und wissenschaftsspezifischen Verhaltensweisen mit den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten der Studierenden zu verbinden. Das kann in darbietender (instruierender) Lehre oder in der Anregung bzw. Provokation von Selbststudium im Sinne selbstorganisierten Lernens geschehen. Das gemeinsame zwischen

beiden Systemen, zwischen dem Erkenntnisgebäude und menschlichen Lernbedürfnissen, könnte die Orientierung am menschlichen Neugierverhalten mit seinen kreativen und motivierenden Wirkungen sein, denn Forschung (als ein selbstgesteuertes Lernen) folgt den gleichen Grundregeln wie sonstiges menschliches Lernen, also auch in einem gut angelegten Studium: dem Erwerb der zum Weiterkommen notwendigen Regeln des Handelns und der Wissensbestände und der gemeinsamen Kommunikation von Lehrenden und Lernenden, von gestandenen und angehenden Wissenschaftlern darüber“, wie es der Hochschuldidaktiker Wolff-Dietrich Webler (2003, 69) formuliert hat.

Soweit einige Vorstellungen von „guter Lehre“, um ein Schlagwort aus der Literatur aufzugreifen (Webler 1991). Doch wie lässt sich, um mit Carl-Hellmut Wagemann (1998) fortzufahren, „Die Botschaft überbringen“? „Ohne daß gelernt wird, macht Lehren keinen Sinn“ (Wagemann 1998, 11). Für das Lehren sind Vorstellungen darüber notwendig, wie Lernprozesse anzuregen, wie die Studierenden zu aktivieren und zu motivieren sind. Vielleicht gelingt das leichter, wenn wir für einen Moment die Perspektive wechseln. Werden wir selbst zum Studierenden, suchen wir selbst die Sache auf: begeben wir uns z.B. ins Museum. Schon der Museumsbau – nicht anders als die Universität – sendet architektonische Signale aus, die auf Funktion und Selbstverständnis verweisen (vgl. Meier 2000, 9). Das Museum – nicht anders als die Universität – wird als Lernort empfunden. Die Anforderungen, denen sich Besucher gegenüber gestellt sehen, sind vergleichbar mit den Anforderungen, die Hochschullehrende an Studierende stellen.

Der Besuch beider Einrichtungen ist freiwillig, doch hat man sich dafür entschieden, beginnen die Erwartungen. Der Besucher sieht sich einer Vielzahl wenig vertrauter Gegenstände gegenüber, die erkennbar in systematischer Anordnung präsentiert werden, unterbrochen von einer Vielzahl von Schrifttafeln, die es zu konsumieren gilt. Wer beginnt bei der ersten Schrifttafel und liest auch noch die letzte, obwohl Unzählige dazwischen liegen? Wer unterwirft sich im Museum gern, ohne aufkeimende Abneigung einer strengen Systematik, die noch nicht einleuchtet, zudem von anderen vorgegeben wird? Wie viel Aufmerksamkeit wird einem Gegenstand noch zuteil, wenn vor ihm schon 50 ähnliche Objekte das Interesse geweckt haben? Was motiviert zu weiterer Anstrengung, obwohl schon Anzeichen von Ermüdung zu verspüren sind? Man möchte als Besucher ernst genommen werden, möchte seine spezifischen Kenntnisse und Interessen berücksichtigt finden. Man möchte nicht zu einer Reihenfolge gezwungen werden und dennoch verstehen können, auch wenn nicht alles gelesen werden kann.

Das Museum verfügt über Mittel, die dem Studierenden das Lernen erleichtern. Zunächst ist die anregende Lernumgebung zu nennen, die schon von sich aus eine Anziehungskraft ausübt. Eine gelungene Präsentation animiert zur intensive-

ren Beschäftigung mit dem Objekt. Eine ideale Ausstellung provoziert differenzierte Reaktionen, aber kann sie auch auffangen. Je differenzierter eine Ausstellung Inhalte vermittelt, desto mehr Menschen werden entsprechend ihren aktuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten den Zugang finden.

Wie aber lassen sich in Lehrveranstaltungen >>geistige Räume<< öffnen, in denen sich Studierende entfalten können, ohne dirigiert zu werden (vgl. Webler 2003, 75)? Wie können Studierende zur aktiven Aufnahme des Unterrichtsgegenstandes und zur kritischen Auseinandersetzung mit der Sache angeregt werden? Der Erfolg einer Lehrveranstaltung hängt jedoch nicht nur vom Engagement des Lehrenden ab, sondern auch von der Teilnahme der Studierenden (vgl. Bargel / El Hage 2000, 219). Wie ist die Konsumentenhaltung in eine aktive Beteiligung zu verwandeln (vgl. Viebahn 1999, 5)? Wie können Studierende ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie für den Erfolg der Veranstaltung für sich selbst und die anderen mit verantwortlich sind (vgl. Mehrrens 2002, 179)?

Die Äußerungen treffen mit der Kritik an der Lehrerbildung zusammen. „Schule und Lehrerbildung stehen vor neuen Herausforderungen. Das wird in der aktuellen Literatur nicht angezweifelt, wenn auch die Vorstellungen über die einzuschlagenden Wege nicht einheitlich sind. Die Kritik an der Wirksamkeit der Ausbildung im Blick auf die Berufsbedürfnisse der Lehrer liegt seit Jahrzehnten vor und hat aufgrund der neuen gesellschaftlichen und schulischen Bedürfnisse eine weitere Zuspitzung erfahren“, so schon 1997 die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997, 39). Der Beitrag des Studiums zur Bewältigung der Schulpraxis wird von Referendaren und Lehrern als sehr niedrig eingeschätzt (ebd.). Studenten kritisieren regelmäßig Praxisferne fachwissenschaftlicher, aber auch erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen, sie fordern „die Verknüpfung von kritischer Praxisreflexion und Theorieaneignung, die empirische Erfahrungen einbezieht und Handlungskompetenz bezweckt“, so Witlof Vollstädt (2001, 179).

Lehrerbildung meint nicht die „mechanische Addition von isolierten Wissensbeständen, die schnell angelernt werden können“, von „isolierten Verhaltensabläufen, die schnell antrainiert werden können“, sondern den vernetzten Zusammenhang von Wissen und Können in der Person des Lehrenden“ (Reinhardt 2002, 43).

Der Versuch, das zu berücksichtigen, wurde an der Leibniz Universität Hannover erfolgreich durch die Beteiligung von Studierenden an einem Projekt umgesetzt. Im Rahmen eines Seminars über Projektarbeit („Projekte im Sach- und Geschichtsunterricht“) sowie eines weiteren über außerschulische Lernorte („Außerschulische Lernorte: zum Beispiel Museen“), die beide im Wintersemester 2005/2006 veranstaltet wurden, wurde Projektarbeit nicht nur theoretisch erörtert, sondern praktisch umgesetzt. Die Aufgabe war es, gemeinsam eine Publikation über außerschulische Lernorte zu erarbeiten. Jeder Studierende konnte

nach seinen Interessen oder aufgrund seiner privaten Zugangsmöglichkeiten einen Lernort aussuchen und für diesen einen Unterrichtsentwurf verfassen.

- Die Seminararbeit hatte Ernstcharakter, den Studierenden wurde Verantwortung übertragen, für sich und für das gemeinsame Ziel.
- Sie diene tatsächlich der von Dewey angemahnten Höherentwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft, denn eine Publikation soll ja auch anderen die Arbeit erleichtern.
- Der Sinn der Arbeit lag erkennbar nicht nur im – notwendigen – Scheinerwerb.
- Die Studierenden wurden ernstgenommen und gefordert. Der offene Ausgang, die gemeinsame Unsicherheit, das gemeinsame Überlegen von Lösungen haben die Anstrengungsbereitschaft erhöht.
- Durch die Möglichkeit, einen Lernort auszusuchen, wurden ideale Ausgangsbedingungen geschaffen.
- Vertiefte Kenntnisse über den spezifischen Ort haben zur Qualität der Beiträge wesentlich beigetragen.
- Die hohe Motivation wurde durch die Neugier auf das Endergebnis aufrecht erhalten.
- Es wurde der häufig angemahnte Praxisbezug gegeben.

Die Studierenden haben nicht nur einen außerschulischen Lernort aufgesucht, sondern die Sache selbst.

1.2 Zum Aufbau des Buches

Die vorliegende Publikation dient verschiedenen Zielen:

- sie soll das Studium mit dem angestrebten Beruf verbinden,
- sie soll Studierenden das Gefühl geben, ernsthafte Arbeit leisten zu können, die über das Seminar hinausreicht,
- sie soll Sachinformation zum Thema außerschulisches Lernen bereitstellen.

Als allgemeine Einführung in das Thema außerschulische Lernorte oder als Grundlage für eine Prüfungsvorbereitung dient das zweite Kapitel:

Es stellt verschiedene Definitionen des Begriffs außerschulischer Lernort vor bzw. einander gegenüber, wobei auch ältere Definitionen zusammengetragen wurden, um eine Übersicht zu vermitteln.

Es begründet die Entwicklung der Bedeutung und den Nutzen von außerschulischem Lernen – an allen Schulen.

Es stellt die wichtigsten mit außerschulischem Lernen korrespondierenden Lernformen vor.

Es schließen die studentischen Beiträge zu den einzelnen Lernorten an. Es handelt sich nicht einfach um die Vorstellung von bestimmten Lernorten, die im Rahmen von Unterrichtsgängen besucht werden können, sondern um komplexere Unterrichtsvorschläge. Es sollen eben gerade nicht Ausflüge zu einem außerschulischen Lernort unternommen werden, es sollen Unterrichtseinheiten vorgestellt werden, die den Lerngang in den Unterricht in der Schule einbinden, ihn zum Teil einer Sacheinheit machen. Berücksichtigt wird, dass Lernen nicht nur aus der Aufnahme und Speicherung von Informationen besteht, sondern aus der Umsetzung der Informationen in Handlung in Form von Sprache, Planung, dem Setzen und Erreichen von Zielen. Der Lernprozess wird erst durch die praktische Umsetzung vollendet (vgl. Arnold 2006, 145).

Zwei Merkmale sind für die studentischen Unterrichtsvorschläge bestimmend:

Der Besuch des außerschulischen Lernorts ist in den Unterricht eingebettet; er wird vor- und nachbereitet.

Der Besuch dient nicht einem ersten Kontakt mit offenem Ergebnis. Es werden vielmehr Methoden eingesetzt, die als besonders geeignet angesehen werden, um ein optimales Ergebnis aus dem Besuch zu erzielen.

Daraus erklärt sich auch, dass nicht der Lernort entscheidend ist, es also nicht >>bessere<< und >>schlechtere<< Lernorte gibt, sondern der Unterricht selbst.

Alle Beispiele versuchen, Schüler die Realität, das >>richtige Leben<< spüren zu lassen (vgl. Gaedtke-Eckardt 2005, 372ff.).

Die studentischen Einzelbeiträge werden in Sektionen zusammengefasst und damit keiner der bisher vorgeschlagenen Klassifikation von Lernorten zugewiesen; es wird nicht der Versuch unternommen, ein neues, allgemeine Gültigkeit anstrebendes Gliederungssystem zu installieren. Die Gründe für dieses Vorgehen liegen zum Teil in der mangelnden Trennschärfe zwischen den Kategorien einzelner Klassifikationssysteme (vgl. Kap. 2.1.2); selten ist ein Lernort wirklich nur einer Kategorie zuzuordnen, meist können sie für verschiedene Typen stehen. Der Zoo dient nicht nur dem Kennenlernen von Tieren, sondern ist auch eine Freizeiteinrichtung; beim Tierarzt steht nicht nur das Tier im Mittelpunkt, auch das Berufsbild des Tierarztes. Darüber hinaus spiegeln die in dieser Publikation vorgestellten Lernorte nur eine willkürliche Auswahl wider. Es wurde nicht versucht, systematisch Kategorien von Lernorten durch Beispiele zu präsentieren, es werden vielmehr die Lernorte vorgestellt, die die Autoren nach subjektiven Interessen ausgewählt haben. Die Zufälligkeit der repräsentierten Lernorte soll Anregung sein, Lernorte nach den lokalen Gegebenheiten zu wählen.

Ziel der Zusammenfassung in Sektionen ist, deutlich zu machen, dass jede Sache viele Perspektiven hat, die nicht untergeordnet zu denken sind, sondern eigenständige Teile eines Ganzen darstellen. So können Schüler in der Sektion „Einem Grundnahrungsmittel auf der Spur“ dem Getreide in verschiedenen Phasen seiner Verarbeitung begegnen: auf dem Feld bei der Ernte, bei der Verarbeitung zu Mehl sowie bei der Herstellung von Brot und Kuchen. Unterricht sollte sich nicht auf ein >>entweder... oder...<< beschränken, sondern die Vielfältigkeit der Aspekte durch ihre gleichrangige Behandlung zeigen. Es scheint weniger sinnvoll zu sein, eine Vielzahl unverbundener Lernorte in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen in den Unterricht einzustreuen, als an einem Thema exemplarisch die Komplexität deutlich werden zu lassen. Tiere begegnen uns nicht nur im Zoo oder als – pflegebedürftiges – Haustier; es gab sie schon lange vor den Menschen (insbesondere in Form von Dinosauriern!); heute werden sie von Menschen in verschiedener Hinsicht genutzt, und sei es zu einem vergnüglichen Ausritt; Künstler haben Tiere in ihren verschiedenen Facetten gemalt, um nur die Möglichkeiten zu nennen, denen hier nachgegangen worden ist.

Mit den Sektionen kann gezeigt werden, wie eng außerschulische Lernorte mit den Schülern bzw. der Schule selbst verbunden sind. Sport zu treiben ist gesund, wenn man aber krank ist, kann in vielen Fällen die Apotheke weiterhelfen, die Apotheke ist nicht nur ein Arbeitgeber der Umgebung. Die Druckerei steht für den Betrieb oder auch technischen Fortschritt, in Kombination mit der Bücherei lässt sich der Fokus auf das Lesen lenken. Geschichte ist nicht immer Vergangenheit, in ihren materiellen Hinterlassenschaften prägt sie ein Stadtbild oder erlaubt einen Schulbesuch wie vor 100 Jahren.

Eine Einleitung zu Beginn jeder Sektion dient dem Aufzeigen des Zusammenhangs, des didaktischen Netzes, das hier geknüpft wurde, mitunter ergänzt durch einige Vorschläge für weitere, meist wenig aufwändige Unterrichtsgänge, die das Rahmenthema erweitern.

Die ausgewählten Lernorte werden in Sektionen zusammengeführt, um die Gleichrangigkeit von verschiedenen Facetten eines Themas zu verdeutlichen.
--

Die Beiträge der Studierenden beziehen sich auf konkrete Einrichtungen. Sie können beim Besuch eben dieser Lernorte eingesetzt werden. Soll der Zoo Hannover besucht werden, so liefert der Beitrag einen Unterrichtsentwurf für den Zoobesuch Hannover. Gleichmaßen sind die für einen konkreten Lernort entwickelten Informationen und Materialien auf verwandte Lernorte übertragbar, Büchereien z.B. gibt es an vielen Orten. Und natürlich liefern die Materialien z.B. zur Sicherung des Gelernten zahlreiche Anregungen, die beim Besuch anderer Lernorte als die hier vorgestellten zum Einsatz kommen können.

Die Studierenden erhielten als Seminararbeit die Aufgabe, einen außerschulischen Lernort ihrer Wahl auszusuchen und dafür eine Unterrichtseinheit zu ent-

wickeln. Zur Erleichterung der Bearbeitung und gleichzeitig zur besseren Orientierung für den Leser wurde eine Grundstruktur festgelegt. Es sollten folgende Fragen behandelt werden: Was gibt es am Lernort zu sehen, wo liegen seine besonderen Lernchancen? Da der Perspektivrahmen Sachunterricht (2002) im Zuge der Reform der Sachunterrichtspläne in vielen Bundesländern in die Gestaltung der Curricula eingegangen und damit bildungswirksam geworden ist (vgl. Michalik 2006, 145) wurde er zugrunde gelegt: Wie lässt sich der Lernort mit dem Perspektivrahmen Sachunterricht verknüpfen? Wie kann der Unterricht am Lernort aufgebaut werden? Wie könnte eine Lernzielkontrolle oder eine Weiterarbeit aussehen? Daraus ergibt sich folgende Grundstruktur:

- Charakterisierung des Lernorts
- Didaktische Perspektiven
- Vorbereitung und Durchführung
- Auswertung
- Literatur

Die benutzte Literatur wird jeweils im Anschluss an das Kapitel aufgeführt. Der Perspektivrahmen der GDSU hat in jeder Ausarbeitung seinen festen Standort, so dass er nicht jedes Mal aufgeführt werden muss.

Mit Ausnahme der Grundstruktur weisen die Beiträge Unterschiede auf, z.B. in der Länge der jeweiligen Teilkapitel. Es wurde Wert darauf gelegt, Ideen und Handschrift der Verfasser beizubehalten und sie nicht meinen Vorstellungen anzupassen.

Die Vielfalt an Möglichkeiten, unzählige Literatur lassen jeden Versuch einer Vollständigkeit scheitern, so wird auch hier darauf verzichtet, Vollständigkeit in Aussicht zu stellen. Die einleitenden Überlegungen und die angeführte Literatur, die ausgewählten Lernorte und die bereitgestellten Materialien stellen einen lediglich aufeinander abgestimmten Ausschnitt dar, der helfen soll, Kompetenzen für alle fünf Perspektiven zu entwickeln, wie sie im Perspektivrahmen Sachunterricht (2002, 27f.) gefordert werden: „Entscheidende Bedingungen für einen bildungswirksamen Sachunterricht sind die didaktischen, methodischen und fachlichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, die Sachunterricht vorbereiten, durchführen und analysieren. Sie müssen im Stande sein, die einzelnen dargestellten Perspektiven kompetent in ihren Unterricht umzusetzen und diese Perspektiven auch miteinander in Verbindung zu setzen.“

1.3 Literatur

Arnold, Margret: Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: U. Herrmann (Hrsg.), Neurodidaktik. Weinheim und Basel 2006, 145 – 158.

- Bargel, Tino / El Hage, Natalija: Evaluation der Hochschullehre. Modelle, Probleme und Perspektiven. In: A. Helmke, W. Hornstein u. E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim und Basel 2000, 207 – 224.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen. Herausgegeben vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Opladen 1997.
- Meier, Thomas Dominik: Einleitung. In: T. D. Meier u. H. R. Reust (Hrsg.), *Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte*. Bern, Stuttgart, Wien 2000, 9 – 15.
- Mehrtens, Herbert: Die Selbstevaluation der Lehre als Experimentalsystem. In: K. Neumann u. J. Osterloh (Hrsg.), *Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen*. Weinheim und Basel 2002, 173 – 182.
- Michalik, Kerstin: Aufbau von Kompetenzen für Lehrende des Faches Sachunterricht – unter der Zielperspektive des ‚Pedagogical Content Knowledge‘. In: D. Cech, H.-J. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer, M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn 2006, 145 – 158.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn 2002.
- Reinhardt, Sibylle: Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein! In: *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, hrsg. v. Zentrum für Lehrerbildung und Fragen der Lehrerbildung Halle. Opladen 2002, 43 – 52.
- Ritter, Ulrich, P.: Durchziehen – Reinziehen – Mitziehen. In: U. Fritsch u. H.-K. Maraun (Hrsg.), *Über ein anderes Bild von Lehre*. Weinheim 1998, 60 – 82.
- Streblow, Lilian / Schiefele, Ulrich: Lernstrategien im Studium. In: H. Mandl u. H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag 2006, 352 – 364.
- Viebahn, Peter: Psychologische Bedingungen der Veranstaltungsbeteiligung. *Das Hochschulwesen* 47/5, 1999, 157 – 161.
- Vollstädt, Witlof: Von der Schulbank zum Katheder – Ein Bildungsgang mit widersprüchlichen Phasen und unnötigen Durststrecken. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft u. I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen 2001, 173 – 183.
- Wagemann, Carl-Hellmut: *Die Botschaft überbringen*. Weinheim und Basel 1998.
- Webler, Wolff-Dietrich: Kriterien für gute akademische Lehre. In: *Das Hochschulwesen* 39/6, 1991, 243 – 249.
- Webler, Wolff-Dietrich: Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. AHD. Bielefeld 2003, 53 – 82.

2. Außerschulische Lernorte

2.1 Was ist ein außerschulischer Lernort?

Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt

Vorschläge zur Systematisierung und Klassifizierung von außerschulischen Lernorten dienen einer ersten Orientierung darüber, was mit dem Begriff außerschulische Lernorte gemeint ist.

2.1.1 Definition

Der Deutsche Bildungsrat hat 1974 im Zusammenhang mit seinen Vorschlägen zur Neuordnung der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung im dualen System eine Definition des Begriffs Lernort vorgenommen: „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert“ (Die Deutsche Bildungskommission 1977, 171). Lernorte können nur Institutionen sein, die spezielle Lernangebote vorweisen. Nach den Vorstellungen des Bildungsrats sind das der Lernort Schule, der Lernort Betrieb (Ausbildung am Arbeitsplatz), der Lernort Lehrwerkstatt und der Lernort Studio. Der Lernort für Spiel und Gestalten, das Studio, lässt sich dadurch bestimmen, dass keine verbindlichen inhaltlichen Vorgaben bestehen. Dort setzt sich die Lerngruppe mit sich selbst und mit ihrer Umwelt auseinander und bringt diesen Prozess in verschiedenen Medien zum Ausdruck. Es handelt sich um strukturiertes Lernen mit geeigneten Erfolgswertungen, wenngleich die Lernprozesse von äußerem Leistungsdruck frei bleiben sollten, weil ihr Schwerpunkt im kreativen ästhetischen und sozialen Lernen liegt (vgl. Die Deutsche Bildungskommission 1977, 172f.).

Die Empfehlungen der Bildungskommission haben die Diskussion angeregt und darauf aufmerksam gemacht, dass auch andere Einrichtungen institutionalisiert wurden, in denen Lernprozesse stattfinden können (vgl. Münch 1977, 178ff.).

Lernangebote werden mittlerweile von einer Vielzahl von Einrichtungen gemacht, für Polizeidienststellen wie für das Klärwerk; auch dort kann gelernt werden, selbst wenn es sich nicht um eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Institution handelt. Das Einbeziehen der Lebenswelt der Schüler hat auch Orte, für die keine speziellen pädagogischen Angebote vorliegen, zu Lernorten werden lassen, indem sie im Rahmen von Unterrichtsgängen oder Lerngängen aufgesucht werden. Potentiell kann jeder Ort zum Lernort werden, auch Orte, die nicht für Lernzwecke eingerichtet oder vorgesehen sind, die aber zum Zweck des Lernens eine wichtige Funktion haben; auch sie können