

Anna Baer

**Außerschulische Lernorte mit einer
exemplarischen Unterrichtsreihe zum
Thema Klimaschutz**

Masterarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2018 GRIN Verlag
ISBN: 9783668828643

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/448185>

Anna Baer

**Außerschulische Lernorte mit einer exemplarischen
Unterrichtsreihe zum Thema Klimaschutz**

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Masterarbeit

zum Thema:

Außerschulische Lernorte

– mit einer exemplarischen Unterrichtsreihe zum Thema Klimaschutz

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Thematik des außerschulischen Lernens. Die Arbeit ist inhaltlich in zwei Teile unterteilt. Der erste Teil (Kapitel 2-4) schafft eine theoretische Grundlage. Es wird in die Thematik der außerschulischen Lernorte und des außerschulischen Lernens eingeführt und es werden außerschulische Lernorte klassifiziert. Außerdem wird das Verhältnis von schulischem und außerschulischem Lernen beleuchtet und damit über eine mögliche Integration außerschulischen Lernens in den Unterricht nachgedacht. Im zweiten Teil (Kapitel 5) wird eine Unterrichtsreihe zum Thema Klimaschutz vorgestellt, in der es thematisch um das Klima und den zur Zeit in der öffentlichen Diskussion stehenden Klimawandel geht. In diese Reihe wurden außerschulische Elemente integriert. Die Reihe stellt ein exemplarisches Beispiel für die Integration von außerschulischem Lernen in den Unterricht dar, indem gezeigt wird, wie die vorangestellte Theorie mit der Praxis verzahnt werden kann.

Die Masterarbeit soll dem derzeitig seltenen Aufsuchen von außerschulischen Lernorten entgegenwirken und zeigen, dass der Besuch außerschulischer Lernorte, trotz Mehrarbeit für die Lehrkraft, die Mühe wert ist und in der Schule in verschiedenen Kontexten Anwendung finden kann. Sie richtet sich damit an alle Interessierten der außerschulischen Lernorte, die sich mit dem Thema im Rahmen des Studiums, des Referendariats oder auch innerhalb einer Lehrerfortbildung beschäftigen, aber auch an Kritiker von außerschulischen Lernorten, die in diesen vielleicht nur verschwendete Zeit innerhalb unserer heutigen Leistungsgesellschaft sehen und es bevorzugen, die Lernenden kognitiv in den Schonraum des Klassenzimmers zu fordern. Der Schule soll mit dieser Arbeit keinesfalls ihre wichtige Funktion für den Bildungserwerb der Heranwachsenden abgesprochen werden. Dennoch soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die Schule in der heutigen Zeit nicht mehr „als einziger und umfassend koordinierter Lernort fungieren kann“ (TULLY, 2007, S. 402 f.). Auch Kritiker des außerschulischen Lernens sollen mit der Arbeit adressiert werden, die volle Lehrpläne und andere Hindernisse in den Vordergrund stellen und keine Zeit für „Spazierengehen“ (HAARMANN, 1993, S. 7) haben.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Inhaltsverzeichnis	3
1. Einleitung.....	5
2. Außerschulisches Lernen.....	8
2.1 Definition	8
2.2 Allgemeine Charakteristika.....	11
2.2.1 Selbsttätigkeit	12
2.2.2 Verfolgung sozialer und methodischer Ziele	13
2.2.3 Situiertes Lernen.....	14
2.2.4 Entdeckendes Lernen.....	14
2.2.5 Unmittelbarer Umgang und handlungsorientierter Unterricht	16
2.2.6 Veranschaulichendes Lernen.....	17
2.2.7 Primärerfahrungen	17
2.2.8 Realitätsbezug und Lebensnähe.....	18
2.2.9 Fächerverbindung	19
2.2.10 Informelles Lernen	20
2.3 Die Rolle der Lehrkraft	21
2.4 Geschichte des außerschulischen Lernens.....	24
2.5 Vor- und Nachteile.....	26
2.5.1 Didaktischer und methodischer Mehraufwand für die Lehrkraft.....	26
2.5.2 Aspekte, die den Besuch außerschulischer Lernorte erschweren	27
2.5.3 Einbezug außerschulischer Experten.....	31
2.5.4 Lebenswelt und -interessen	32
2.5.5 Empirische Erhebungen zur Lerneffektivität außerschulischer Lernorte	32
2.6 Rechtliche Vorgaben.....	33
3. Außerschulische Lernorte.....	34
3.1 Klassifikation.....	35
3.2 Qualitätskriterien	36
4. Schulisches und außerschulisches Lernen.....	36
4.1 Verhältnis von Schulunterricht und außerschulischem Lernen.....	37
4.2 Integration außerschulischen Lernens in den Unterricht.....	37
4.2.1 Der methodische Dreischritt des außerschulischen Lernens	38
4.2.2 Mögliche Integrationsstellen in einer Unterrichtseinheit	41

4.2.3 Häufigkeit und Struktur der Besuche außerschulischer Lernorte	42
4.3 Rückbindung an Lernaktivitäten innerhalb der Schule - Problemfelder	43
4.4 Methoden außerschulischen Lernens	45
4.4.1 Beispiele für Methoden an außerschulischen Lernorten	46
5. Außerschulische Unterrichtsreihe „Klimadetektive“	47
5.1 Begründungen des Formats	48
5.1.1 Einordnung in den Lehrplan des Landes NRW	48
5.1.2 Relevanz des Klimathemas	53
5.1.3 Gründe für die außerschulische Behandlung des Klimathemas	54
5.2 Thematischer Einblick – Sachanalyse	58
5.3 Didaktisch-methodischer Kommentar	75
5.3.1 Ablauf der Unterrichtsreihe	75
5.3.2 Material	82
5.3.3 Vorsichtsmaßnahmen	83
5.4 Kompetenzen und Lernziele	87
6. Fazit und Ausblick	90
7. Literaturverzeichnis	95
8. Anhang	106

1. Einleitung¹

*„Erzähle mir und ich vergesse.
Zeige mir und ich erinnere.
Lass es mich tun und ich verstehe.“*

(KONFUZIUS zitiert in: SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 58)

Bereits Konfuzius (551-479 v. Chr.) hat vor gut zweieinhalbtausend Jahren festgestellt, dass Tätigkeiten unterschiedliche Behaltensleistungen ermöglichen. Dabei erlaubt das eigene Handeln („Lass es mich tun“) ein Höchstmaß an Wissenszuwachs. 10 % von neuem Wissen speichert der Mensch durch das Lesen, durch Hören sind es 20 %, durch Sehen 30 %. Die Kombination von Sehen und Hören ermöglicht es dem Menschen, 50 % des neuen Wissens zu speichern, 80 % wird durch sein eigenes Sprechen ermöglicht und 90 % durch sein eigenes Handeln (vgl. ebd.).

Der in der Schule oft vorherrschende Frontalunterricht, der den Fokus auf kognitive Wissensselemente richtet und selbstständiges Handeln der Lernenden nicht vorsieht, ist in Deutschland durch defizitäre Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien in Verruf gekommen. In dem Zusammenhang sehen SAUERBORN & BRÜHNE (2012) den Bildungsbegriff „heute vielmehr durch die Berücksichtigung vielfältiger Kompetenzbereiche geprägt“ (S. 10). Damit geht Lernen über die Aneignung von rezeptivem Wissen hinaus und wird als „das auf Verstehen und Anwenden ausgerichtete, aktive Aneignen von neuen Inhalten, Informationen und Fertigkeiten“ angesehen (FÖLLING-ALBERS, 2000, S. 128). Ziel der heutigen Schule muss es deshalb sein, ein geeignetes Repertoire an Methoden zu entwickeln, die den Erwerb von Kompetenzen² ermöglichen und nicht nur kognitive Bereiche fokussieren. Ein Schlüsselbegriff der Pädagogik ist die „Handlungskompetenz“ (SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 10), die es den Lernenden ermöglichen soll, „sich durchdacht, selbstständig, sozial, sach- und fachgerecht im Geflecht gesellschaftlicher Interessen zu verhalten“ (ebd.). Außerschulische Lernorte geraten in diesem Kontext in das Blickfeld pädagogischer Diskussionen, da Lernende durch Interagieren mit dem Lernort eine Förderung ihrer Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz erfahren sollen, die die eben erwähnte Handlungskompetenz fördern (vgl. ebd.). Was genau unter außerschulischen Lernorten bzw. außerschulischen Lernen verstanden wird, thematisiert Kapitel zwei. Hier wird eine Definition außerschulischen Lernens

¹ In der vorliegenden Masterarbeit wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Folgenden überwiegend die maskuline Form verwendet. Es sind selbstverständlich stets Personen männlichen und weiblichen Geschlechts gleichermaßen gemeint.

² Unter Kompetenz wird in der vorliegenden Arbeit die meistzitierte Definition von Weinert (2001) zugrunde gelegt: Die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.).

vorangestellt (2.1), allgemeine Charakteristika herausgestellt (2.2), ein Blick auf die Rolle der Lehrkraft in außerschulischen Arrangements geworfen (2.3), auf die Geschichte eingegangen (2.4), Vor- und Nachteile diskutiert (2.5) und rechtliche Vorgaben erläutert (2.6).

Da außerschulische Arrangements vielfältig und zahlreich sind, werden diese im dritten Kapitel zum Überblick klassifiziert. Doch nicht nur die Anzahl der Lernorte an sich, auch das Methodenspektrum außerschulischer Lernorte, ist groß. In Kapitel vier werden deshalb verschiedene Methoden vorgestellt, die für außerschulische Lernorte geeignet sind (4.4). Denn wenn man außerschulisches Lernen zu sehr einer schulischen Logik unterwirft und nicht geeignete Methoden verwendet, kann es zu Problemen kommen (4.3). Generell beschäftigt sich Kapitel vier mit dem schulischen und außerschulischen Lernen. Es wird das Verhältnis zwischen diesen beiden Lernformen bestimmt (4.1) und diskutiert, wie außerschulisches Lernen sinnvoll in schulisches integriert werden kann (4.2). Denn Hinweise und Bezüge auf das außerschulische Lernen lassen sich in zahlreichen Lehrplänen finden (vgl. BLASEIO, 2016, S. 265 und KARPA & MERKEL, 2015, S. 249). Damit soll nicht nur dem Frontalunterricht entgegengewirkt und Kompetenzen gefördert, sondern das System Schule „mit der Tendenz zur Abschottung“ (KARPA et al., 2015, Internetquelle, S. 9 f.) durchbrochen werden. Nach KINDERMANN (2017), die sich auf FARDEL, GLAUBITT & HUIHSEN (2014) beruft, verbringen Lehrkräfte mit ihren Lernenden 70 bis 80 % ihrer Zeit in der Schule in dem Klassenraum (vgl. S. 9). Dem „Alltagstrott“ (KECK 1993, S. 151) soll entgangen werden, indem alternative Lernkonzepte als Ergänzung zum Schulunterricht angedacht werden, in denen die Lernenden weitere Kompetenzen erwerben können (vgl. PRIES & WIESMÜLLER, 2011, S. 99 f.). Eines dieser Konzepte stellt das Hinaustreten aus der Schule und das Erforschen der Lebenswirklichkeit außerhalb der Schule dar. CLAUSSEN (1998) stellt dieses anhand einer kleinen Zeichnung dar (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Die Zeichnung stammt von Claus CLAUSSEN, der mit dieser betonen möchte, dass es für Lernende essentiell ist, nicht nur in der Schule zu lernen, sondern dass sie auch die Chance bekommen sollen, die Lebenswirklichkeit außerhalb der Schule zu erforschen (vgl. BURK & CLAUSSEN, 1998a, S. 3).

Das Austreten aus dem schulischen Alltag eröffnet neue Perspektiven und Lernanlässe, in Räumen für Lernende, in denen sie „mehr Aktion zeigen“ können (GERSTENBERG, 2015, S. 363) und in der sie „die Realität, das ‚richtige Leben‘ spüren“ können (GAEDTKE-ECKARDT, 2007a, S. 17). Das deutet der Fuß des Lernenden in Abb. 1 an, der eine Pflanze berührt. Der Käfig steht für das „[E]inkerkern“ der Schule, das ILLICH (1977) (zitiert in: GAEDTKE-ECKARDT, 2007c, S. 26) als Charakteristikum der Schule aufzählt, da in der Schule teils andere Regeln, als in der Wirklichkeit gelten würden.

Außerschulischen Lernorten wird auch im Hinblick auf ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag eine große Bedeutung beigemessen (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR, 2007, Internetquelle, S. 1). Oft wird in diesen Zusammenhang kritisiert, die Schule lehre nichts, was für die Menschen (später) wichtig sei. Beispielsweise BURK & HAARMANN (1993) bezeichnen es als „Konstruktionsfehler“ (S. 25) der Schule, dass diese sich von der Lebenswirklichkeit entfernt, auf die sie vorbereiten soll. Hier wird ebenfalls die Distanz zwischen Schule und Leben angesprochen (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2007c, S. 27), welche das außerschulische Lernen überwinden soll, indem es die Schule mit dem verbindet „was außerhalb“ liegt (KARPA et al., 2015, S. 7). Lehrkräfte verlassen den „Schonraum“ (FORKERT & BORYS, 2011, S. 139) Schule und bieten Lernenden einen „Lebens- und Erfahrungsraum“ an (VON HENTIG zitiert in: GAEDTKE-ECKARDT, 2007c, S. 26), den Schule so nicht bieten kann. Das Schulleben soll damit bereichert werden. Gerade auch in der Diskussion einer veränderten Kindheit¹ und den damit einhergehenden Mangel an Primärerfahrungen (vgl. THALER, 2010, S. 6) bieten außerschulische Lernorte die Chance nicht nur für, „sondern auch durch das Leben“ zu lernen (SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 129).

Aufgrund der vorangegangenen Argumente für außerschulisches Lernen bietet diese Masterarbeit eine Unterrichtsreihe zu „Klimadetektiven“ an, die sich durch verschiedene außerschulische Elemente auszeichnet und als exemplarisches Beispiel fungieren soll. Lernende erfahren hier etwas über unser Klima und den zurzeit in der öffentlichen Diskussion stehenden Klimawandel (Kapitel 5). Ziel soll es sein, den Kindern nicht mit einem erhobenen Zeigefinger möglichst viel Wissen über den Klimawandel und den Umgang mit ihm beizubringen. Sie sollen selbst die Einsicht gewinnen, dass der Schutz des Klimas bei jedem Einzelnen anfängt und

¹ Genannt werden im Kontext der veränderten Kindheit beispielsweise die technisierte Welt, in der Kinder leben, die städtische Umgebung und die damit einhergehende Entfremdung von der Natur, Kleinfamilien, durch die soziale Erfahrungsmöglichkeiten eingeschränkt werden (vgl. BURK & HAARMANN, 1993, S. 24 und 28), keine Vorstellung der Lernenden über die Berufe ihrer Eltern (vgl. BÖNSCH, 2003, S. 5), ein verändertes Freizeitverhalten durch viele feste Termine und die dadurch reduzierte Eigenständigkeit und eingeschränkten Eigenerkundungen (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 56).

jeder etwas für das Klima tun kann. Ursprünglich geplant war die Reihe für Ferienspiele, aber auch in der Schule kann diese in Rahmen von Projektwochen durchgeführt werden. Dazu bietet die vorliegende Arbeit Begründungen für die Durchführung der Unterrichtsreihe – zuerst, zu welchen Teil des Lehrplans die Reihe gehört (5.1.1), als zweites, wieso das Thema Klima behandelt werden sollte (5.1.2) und als drittes, wieso dieses außerschulisch geschehen sollte (5.1.3). Außerdem gibt Kapitel fünf der Lehrkraft Fachwissen über den Klimawandel an die Hand (5.2). Im didaktisch-methodischen Kommentar (5.3) wird der konkrete Ablauf der Reihe im Hinblick auf, in der Theorie behandelte Elemente außerschulischen Lernens erläutert, benötigtes Material dargestellt und Vorsichtsmaßnahmen beschrieben. Darüber hinaus werden Kompetenzen und Lernziele benannt, die durch die Unterrichtsreihe fokussiert werden (5.4).

Zum Schluss werden die Erkenntnisse über das außerschulische Lernen, die durch diese Masterarbeit und die Konzeption der Unterrichtsreihe gewonnen wurden, zusammengefasst und diskutiert, ob die derzeitig seltene Inanspruchnahme von außerschulischen Lernorten gerechtfertigt ist (6.).

2. Außerschulisches Lernen

Dieses Kapitel soll in erste theoretische Grundlagen außerschulischer Lernorte einführen. Dazu ist eine Definition außerschulischen Lernens wichtig, um zu klären, was innerhalb dieser Arbeit unter diesem Begriff verstanden werden soll (2.1). Außerdem werden Charakteristika außerschulischen Lernens herausgestellt, um eine detailliertere Vorstellung dieser besonderen Lernform zu erzeugen (2.2). Die damit verbundene besondere Rolle der Lehrkraft soll ebenfalls geklärt werden (2.3). Außerschulisches Lernen ist aber nicht nur heute im Zusammenhang mit dem Erwerb von vielfältigen Kompetenzen im Blickfeld pädagogischer Diskussionen, sondern fand schon in der schulischen Vergangenheit Anwendung – inwieweit sich diese Anwendung von der heutigen unterscheidet und welche Charakteristika und Funktionen man zu anderen Zeiten betonte, ist Thema des Kapitels 2.4. Vor- und Nachteile der Lernform (2.5) und rechtliche Vorgaben (2.5) runden diesen theoretischen Einstieg ab.

2.1 Definition

SAUERBORN & BRÜHNE (2012) meinen, dass „eine explizite Definition zum außerschulischen Lernen kaum möglich“ ist (S. 27). Das rührt vor allem daher, weil in Veröffentlichungen zu außerschulischen Lernorten Begriffe nicht einheitlich verwendet werden, deshalb eine einheitliche Definition fehlt und eine Begriffsvielfalt vorherrscht (vgl. ebd., S. 11 und KARPA et al., 2015, Internetquelle, S. 2). Deshalb soll anfangs geklärt werden, was in dieser Arbeit unter

dem Begriff „außerschulisches Lernen“ verstanden werden soll.

Zuerst sollte man den Ort des Lernens festlegen, da an diesem außerschulisches Lernen stattfindet. Außerschulisches Lernen findet nicht in den üblichen Räumlichkeiten der Schule statt (Klassenzimmer), sondern grenzt sich zum Lernen in dem Schulgebäude ab (vgl. KINDERMANN, 2017, S. 33), da es außerhalb der Schule an Lernorten stattfindet (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2007b, S. 24). Hervorgehoben werden sollte an dieser Stelle, dass zwischen außerschulischem Lernen, das in Bezug zu Unterricht und pädagogischen Einfluss steht und außerschulischem Lernen, das beispielsweise zu Hause und in der Regel ungeplant geschieht, unterschieden werden muss (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 26). In dieser Arbeit wird ausschließlich außerschulisches Lernen mit Schulbezug und „pädagogischer Anleitung“ (ebd., S. 11) fokussiert.

Welche Orte als außerschulische Lernorte gelten, wird in der Literatur ebenfalls verschieden gesehen. So gelten in einigen Veröffentlichungen nur jene Orte als außerschulische Lernorte, die extra ausgearbeitete Lernangebote anbieten können (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2007b, S. 21). Da aber auch in anderen Orten Lernpotenzial steckt, das nicht nur durch ausgearbeitete Lernangebote befördert werden kann (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 129), kann „[p]otentiell [...] jeder Ort zum Lernort werden“ (GAEDTKE-ECKARDT, 2007b, S. 21). Die Ansicht, dass alle Orte außerhalb der Schule potenziell zu Lernorten werden können, soll auch dieser Arbeit zugrunde gelegt werden¹. Außerschulische Lernorte sind demnach Orte, an denen außerschulisches Lernen stattfindet. Außerschulisches Lernen kann als Lernsituation

„die nicht im Schulgebäude gegeben ist, die aber in Verbindung mit Unterricht steht und die durch unmittelbare Begegnung mit einem Objekt oder Phänomen zur Wahrnehmung und Beobachtung, zu Fragen und Antworten, zu Bewertungen und Handlungen führt“ (BERCK & STAROSTA nach KLAES zitiert in: FORKERT & BORYS, 2011, S. 139)

verstanden werden. Auf die geographischen Besonderheiten wurde oben eingegangen. Dieser Aufwand des Lernortwechsels wird betrieben, da man Lernenden so Erfahrungen ermöglichen kann, die sie in der Schule nicht machen können (vgl. PRIES & WIESMÜLLER, 2011, S. 107; KINDERMANN, 2007, S. 19 und 26 und KARPA et al., 2015, Internetquelle, S. 2). Ein Beispiel für diese Erfahrungen sind die unmittelbaren Begegnungen, die, neben der oben aufgeführten Definition, auch in anderen Definitionen in der Literatur aufgegriffen werden (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 27). Diese wird vor allem im Kontext einer heutzutage veränderten Kindheit und verringerten Primärerfahrungen durch die mediatisierte Welt

¹ Damit ist nicht gemeint, dass jeder Ort zu einem außerschulischen Lernort werden kann, sobald dieser von einer Lehrkraft und den Lernenden aufgesucht wird. Welchen Qualitätskriterien außerschulische Lernorte genügen sollten und wie diese methodisch in den Unterricht einbezogen werden können, wird im Laufe der Arbeit gezeigt (vgl. bspw. 3.2 und 4.2.1).

oft hervorgehoben. Genauer wird auf dieses im nachfolgenden Kapitel eingegangen (2.2.7). Die Verbindung der bildenden Aktivitäten zum Unterricht wird in zahlreichen Veröffentlichungen hervorgehoben (vgl. KARPA et al., 2015, Internetquelle, S. 2; GAEDTKE-ECKARDT, 2007b, S. 24 und GAEDTKE-ECKARDT, 2012, S. 4). Dadurch kann an allen Orten außerhalb der Schule außerschulisch gelernt werden, „wenn die dort gemachten Erfahrungen sinnvoll in den Unterricht einbezogen werden“ (GAEDTKE-ECKARDT, 2007b, S. 24). Dass außerschulisches Lernen an außerschulischen Lernorten einen Bezug zum Unterricht haben muss, ist auch rechtlich festgelegt (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, 1997, Internetquelle). Bei den Begegnungen, die durch das außerschulische Lernen ermöglicht werden sollen, tritt der Lernende in den Vordergrund, dem, im Gegensatz zum streng geplanten Unterricht, mehr Freiraum zur Entscheidung zugesprochen wird (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 27). Je nach Alter der Lernenden kann dieser Entscheidungsfreiraum unterschiedliche Ausmaße annehmen (vgl. BURK & HAARMANN, 1993, S. 37 und GUDJONS, 1998, S. 5). So kann ab der Grundschule zusammen mit den Lernenden entschieden werden, welcher außerschulische Lernort besucht werden soll. Vor Ort kann es beispielsweise eine Auswahl an verschiedenen handlungsorientierten Aufgaben geben. Auch innerhalb dieser Aufgaben können Lernende entscheiden, wie sie diese angehen möchten und welche Methoden sie verwenden. In weiterführenden Klassen und bei Lernenden, die schon mehr Erfahrung mit außerschulischen Lernorten haben, kann es ihnen freigestellt werden, welche Fragestellung sie am Lernort untersuchen möchten. Der Entscheidungsfreiraum hängt aber nicht nur vom Alter der Lernenden ab, sondern auch von der Intention des Besuches von außerschulischen Lernorten. Besucht man einen außerschulischen Lernort, um inhaltlich zu arbeiten, wird der Entscheidungsfreiraum der Lernenden wahrscheinlich eingeschränkter sein, als wenn man die Intention hat, am außerschulischen Lernort die Kooperation unter den Lernenden zu fördern und der Inhalt somit in den Hintergrund rückt (vgl. KINDERMANN, 2017, S. 37). Gemeinsam im Hinblick auf die Entscheidungsfreiheit ist außerschulischen Lernorten, dass Lernende in außerschulischen Lernsettings selbst(tätig) Erfahrungen machen können (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2007d, S. 32).

Neben der geographischen Abgrenzung zeichnet sich das Lernen an außerschulischen Lernorten dadurch auch durch andere Methoden aus, die im Klassenzimmer keine oder selten Verwendung finden. Selbst Erfahrungen machen können Lernende vor allem in offenen Arbeitsformen, wie dem entdeckenden und forschenden Lernen (vgl. KINDERMANN, 2017, S. 33). Auf dieses wird bei den Charakteristika des außerschulischen Lernens später detaillierter eingegangen (siehe Kapitel 2.2).

SAUERBORN & BRÜHNE (2012) versuchen außerschulisches Lernen generell in das Spektrum der Unterrichtsmethoden einzuordnen. Dabei greifen sie auf RINSCHEDÉ (2007) zurück, der methodische Grundformen (z.B. Sozial- und Aktionsformen) und methodische Großformen (z.B. Exkursionen und Projekte) unterscheidet. Auch MEYER (2004) führen SAUERBORN & BRÜHNE (2012) an, der drei Methodenebenen unterscheidet: Makromethoden (z.B. Frei- und Projektarbeit), Mesomethoden (z.B. Sozial- und Aktionsformen) und Mikromethoden (Inszenierungstechniken der Lehrkraft – z.B. Impulssetzen) (vgl. S. 31 f.). SAUERBORN & BRÜHNE (2012) ordnen außerschulisches Lernen dann in die methodischen Großformen nach RINSCHEDÉ (2007) ein, klassifizieren es aber gleichzeitig als Aktionsform und demnach als methodische Grundform, da hier erarbeitend und entdeckend gelernt werde (vgl. ebd.).

Denkt man die Ausführungen von SAUERBORN & BRÜHNE (2012) weiter, so lässt sich außerschulisches Lernen auch in die Klassifikation nach MEYER (2004) in zwei Kategorien einordnen: Einerseits in die Kategorie der Makromethoden, da Lernende an außerschulischen Lernorten frei(er) arbeiten, andererseits als Aktionsform in die Kategorie der Mesomethoden. Scheinbar kann man außerschulisches Lernen schlecht klassifizieren.

Auch der Fakt, dass immer mehr Lehr- und Lernformen unter dem Begriff außerschulisches Lernen zusammengefasst werden (vgl. ebd., S. 25), erschwert eine einheitliche Definition. Vor allem die Begriffsvielfalt bei den unterschiedlichen Arten außerschulischer Aktivitäten trägt zu Verwirrungen bei (vgl. BÖNSCH, 2003, S. 6; BURK & HAARMANN, 1993, S. 32; SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 25 ff. und KINDERMANN, 2017, S. 22). In dieser Arbeit soll auf derartige systematische Abgrenzungen, die scheinbar willkürlich und je nach Veröffentlichung anders gesetzt werden, verzichtet werden. Diese Vorgehensweise wird durch BURK & HAARMANN (1993) unterstützt, die ausführen, dass systematische Abgrenzungen in der Praxis oft zerfließen (vgl. S. 36). Als Schlüsselbegriff dieser Arbeit wird das weiter oben definierte „außerschulische Lernen“ gesehen, das durch verschiedene (Lern-) Formen realisiert werden kann (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 26), nicht durch weitere Unterbegriffe in Einzelteile zerfallen, sondern durch Charakteristika im Folgenden weiter gekennzeichnet werden soll.

2.2 Allgemeine Charakteristika

Verlässt man den angesessenen Ort des Unterrichtsgeschehens und arbeitet außerhalb der Schule, sind damit verschiedene Hoffnungen verbunden. Man geht aus dem Klassenzimmer und der Schule, was mit einem Verlassen „der institutionellen Zwänge und eingeschliffenen

Muster in der Schule“ einhergeht (KINDERMANN, 2017, S. 19). Außerschulisches Lernen soll damit den Unterricht ergänzen, Kompetenzen fördern, Fachwissen vermitteln, Lernanreize schaffen und Lernstoff erfahrbar machen (vgl. DIDACTA, 2017, Internetquelle). Wissen, das in der Schule erworben wurde, kann an der Realität erprobt werden (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2007d, S. 34), wodurch die Handlungskompetenz gestärkt und durch Abwechslung und die bereichernde Ergänzung zum Unterrichtsgeschehen Motivation gesteigert wird (vgl. KARPA & MERKEL, 2015, S. 248). Im Gegenzug werden die Erfahrungen außerschulischer Lernorte wieder in den Unterricht eingebunden (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2012, S. 4), weshalb eine thematische Anbindung an den Schulunterricht von zentraler Bedeutung ist (vgl. KARPA et al., 2015, S. 7). Durch diese Ausführungen soll Schule nicht als realitätsfern und in der Schule erworbenes Wissen als nicht für den Alltag tauglich dargestellt werden. Jedoch bieten außerschulische Lernorte die Möglichkeit, durch pädagogische Anleitung, zuvor erworbenes Wissen an der Realität zu erproben. Lernende werden dadurch beim Transfer auf die Realität nicht allein gelassen.

Außerschulische Lernprozesse können, wie im Laufe des Kapitels gezeigt wird, auf drei verschiedenen Ebenen stattfinden: auf der Ebene der Kompetenzentwicklung, auf der Ebene des Wissenserwerbs und auf der Ebene der Werte und Einstellungen (vgl. PRIES & WIESMÜLLER, 2011, S. 104).

Das Hinausgehen aus dem institutionellen Rahmen ermöglicht das Aufbrechen des schulischen Arbeitsrhythmus, die Abkehr von dem eingefahrenen 45-Minuten-Rhythmus und die Möglichkeit „zur Veränderung schulischer Routinen“ (KARPA & MERKEL, 2015, S. 253). Durch welche Lernformen dieses geschehen kann, wird sich im Laufe des Kapitels zeigen, da diese auch zu den besonderen Charakteristika außerschulischen Lernens zählen.

2.2.1 Selbsttätigkeit

So sind Selbsttätigkeit und eigenständige Handlungen wesentliche Charakteristika außerschulischen Lernens (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2007e, S. 47). Lernende sollen an außerschulischen Lernorten neue Erfahrungsräume und Horizonte kennenlernen und eigenen Fragestellungen nachgehen. Außerschulische Lernorte bieten dafür vielfältige Bildungs- und Erkundungsanlässe (vgl. JÜRGENS, 2013, S. 53), die der Unterricht in der Schule nicht bieten kann. Durch handlungsbezogenes Lernen kommt es zu einer „Verbindung von Kopf und Hand“ (GAEDTKE-ECKARDT, 2007e, S. 47) und Emotionen, die das Lernen begleiten. Die Gefühle, die beispielsweise durch Beobachtungen am Lernort geweckt werden, ermöglichen den Lernenden neue affektive Erfahrungswelten (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 16).

Damit führt außerschulisches Lernen über die reine Wissensvermittlung hinaus (vgl. BURK & CLAUSSEN, 1998a, S. 20). Es kommen Fragen bei Lernenden auf, die über die Intentionen des Besuches des außerschulischen Lernortes des Lehrers hinausgehen. Somit können durch außerschulisches Lernen Lernaktivitäten auf affektiver, kognitiver und psychomotorischer Ebene unterstützt werden (vgl. KELLER et al., 2015, S. 186).

2.2.2 Verfolgung sozialer und methodischer Ziele

Nach BÖNSCH (2003) werden darüber hinaus auch soziale und methodische Ziele verfolgt (vgl. S. 6). Soziales Lernen wird durch die Interaktion der Lernenden am Lernort gefördert. Es lässt soziale Interaktionen in den Lernprozess mit einfließen. Diese machen das Lernen laut Literatur effektiver (vgl. GAEDTKE-ECKARDT, 2007e, S. 47). Auch das Lernklima kann durch Interaktion und Kommunikation verbessert werden, da Lernende die Gelegenheit erhalten, sich, auch außerhalb des Unterrichtes, kennenzulernen (vgl. BÖNSCH, 2003, S. 5). Viele Aspekte, die in der Schule festgesetzt sind, müssen an außerschulischen Lernorten neu ausgehandelt werden. Ein Beispiel ist der zeitliche Ablauf, der nicht dem schulischen Rhythmus folgt und sich nach den Lernaktivitäten der Lernenden richten sollte. Aber auch das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden muss neu bestimmt werden (vgl. DIETRICH, 2016, S. 55). Der nicht vorhandene feste Rahmen des Unterrichtes lässt einen mehr „entritualisierten“ (BURK & HAARMANN 1993, S. 33) Umgang zwischen Lernenden und Lehrkräften zu. Der „zwanglos[e] Bezug zum Lehrer“ (GUDJONS, 1998, S. 2) bei außerschulischen Veranstaltungen verbessert das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden, da man seinen Lehrer aus einer anderen Perspektive erleben kann (vgl. SAUERBORN & BRÜHNE, 2012, S. 34).

Sozial gelernt wird auch durch die, an außerschulischen Lernorten verstärkt zum Einsatz kommenden, kooperativen Lernformen (vgl. KINDERMANN, 2017, S. 304). Durch gemeinsames Handeln mit einem gemeinsamen Ziel wird soziales Verhalten eingeübt und gelernt, wie man mit Konfliktsituationen umzugehen hat (vgl. BÖNSCH, 2003, S. 7). Auch Aspekte wie Hilfsbereitschaft, Toleranz und Rücksichtnahme können durch kooperative Lernformen gefördert werden (vgl. SCHWARZENSTEIN, 2007a, S. 35). Lernende gehen an außerschulischen Lernorten miteinander um und außerschulisches Lernen bietet dafür mehr Möglichkeiten, als herkömmlicher Unterricht. Dieser steht der aktiven Förderung des Sozialverhaltens im Weg, ist aber in der Berufs- und Arbeitswelt im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen essentiell (vgl. RUF, 1998, S. 5). Beim sozialen Lernen an außerschulischen Lernorten laufen gruppendynamische Prozesse ab, die für die Förderung der Teamfähigkeit und der Klassengemeinschaft wichtig sind (vgl. GUDJONS, 1998, S. 3).