

Corinna Link

# Außer(hoch)schulische Lernorte

Neue Perspektiven aus Forschung und Praxis

**Zusammenfassung.** Der Beitrag fasst zentrale definitorische Ansätze in einem Modell außer(hoch)schulischer Lernorte zusammen. Das Modell strukturiert diese theoretischen Konzepte und wirft Fragen zum Wo, zum Was und zum Wie – mit anderen Worten Fragen nach den Gelingensbedingungen außer(hoch)schulischen Lernens – auf. Fokussiert werden dabei die drei Perspektiven der Inklusion, der Nachhaltigkeit und der Digitalität.

**Schlagwörter.** Definitorisches Modell, Gelingensbedingungen, Inklusion, Nachhaltigkeit, Digitalität

## Educational Learning Sites – Out-of-School and in Teacher Education

New Perspectives from Research and Practice

**Abstract.** The article summarises central definitional approaches in a model of educational learning sites that offer an out-of-school experience for students at school and at university level. The model structures fundamental conceptual ideas and raises questions about the where, what and how – essentially questions regarding the conditions for success of out-of-school learning. The focus lies on the three perspectives of inclusion, sustainability and digitality.

**Keywords.** Definitional Model, Conditions for Success, Inclusion, Sustainability, Digitality

„Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobach-

tungen und Zeugnisse darüber.“ Mit diesem Zitat des Pädagogen Johann Amos Comenius aus dem Jahr 1657 schmückt sich die Comenius-Stiftung heute im digitalen Raum. Schon lange wird aus pädagogischer Sicht also auf die Relevanz außerschulischen Lernens hingewiesen und an Aktualität hat der Hinweis bisher nicht verloren. Im Gegenteil: außerschulische Lernorte rücken auch in den Fachdidaktiken, in den Bildungswissenschaften und den Kulturwissenschaften zunehmend in den Fokus (vgl. Rauschenbach, 2015). Die Corona-Pandemie hat nun zuletzt ganz besondere Wirkung in diesem Feld entfaltet: Zum Ersten war es plötzlich nicht mehr möglich, außerschulische Lernorte in Gruppen zu besuchen. Zum Zweiten – und durch die Unmöglichkeit des physischen Besuchs bedingt – hat die Bedeutung des Digitalen zugenommen: Die Lernorte haben sich digital aufgestellt und zugänglich gemacht. Vor diesem Hintergrund möchte das Themenheft den ‚Neustart‘ außerschulischen Lernens dazu nutzen, an Kontinuitäten anzuknüpfen, aber auch neue, innovative Perspektiven auf außer(hoch)schulisches Lernen zu eröffnen.

Bis heute ist der außerschulische Lernort, wie beispielsweise Jan Erhorn und Jürgen Schwier in einem einschlägigen Sammelband feststellten, „ein schwer einzugrenzender Begriff mit eher verschwommenen Rändern“ (2016, S. 7) geblieben, was auch dadurch begründet sein mag, dass es sich um ein fächerübergreifendes Bildungskonzept handelt, für das die einzelnen Fachdidaktiken teilweise sehr unterschiedliche Ansätze entwickelt haben. Das Themenheft greift auf die von Wiebke Kuske-Janßen u. a. vorgeschlagene Definition zurück, die außerschulische Lernorte in Anlehnung an Dietrich Karpa u. a. (vgl. 2015, S. 7) als „topografisch bestimmbare Lokalität jenseits des Schulhauses oder Schulgeländes beschreiben, die über ein Potenzial für schulisch intendiertes und unterrichtlich geplantes Lernen verfügt“ (Kuske-Janßen 2020, S. 21). Da in diesem Themenheft der außerschulische Lernort aber nicht nur im Kontext des Schulunterrichts, sondern auch im Bereich der Lehrer:innenbildung an den Hochschulen betrachtet werden soll, wird dieses Konzept hier im Hinblick auf außerhochschulische Lernorte erweitert. Somit bezieht das Themenheft verschiedene Phasen der schulischen Bildung und der Lehramtsausbildung ein und fördert den Dialog von außerschulischen sowie außerhochschulischen Lernorten und Akteur:innen der schulischen und universitären Bildung. Der konzeptionelle Einbezug auch der ersten Phase der Lehrer:innenbildung kann nachhaltig Wirkung entfalten: Wenn angehende Lehrkräfte mit Möglichkeiten des außerhochschulischen Lernens in Berührung kommen, kann dies ein wichtiger Faktor dafür sein, dass sie selbst später mit ihren Schüler:innen an außerschulischen Lernorten lernen.

## 1 Inklusiv, Nachhaltig, Digital!?

Innovativ an der Ausrichtung des phasenübergreifenden und interdisziplinären Ansatzes ist darüber hinaus, dass in allen Beiträgen Fragen zu Inklusion, Nachhaltigkeit und Digitalität außer(hoch)schulischen Lernens adressiert werden. Diese Perspektivierungen ergeben sich aus der aktuellen Relevanz, die diesen Dimensionen zukommt. Die UN-Behindertenrechtskonvention, bildungspolitische Reaktionen auf die Klimakrise und außergewöhnlich umfassende technologische Entwicklungen der Coronajahre bilden den Hintergrund dieser richtungsweisenden Ansätze, die im Feld des außer(hoch)schulischen Lernens als *Gamechanger* angesehen werden können. So weisen die Beiträge dieses Heftes gesammelt darauf hin, dass die obige Definition von Kuske-Janßen in Anbetracht dieser aktuellen Entwicklungen zu ergänzen ist. Besonders eindrücklich zeigt das die digitale Revolution, die auch den Bereich des außer(hoch)schulischen Lernens in den letzten zwei Jahren wesentlich verändert hat: Weil außer(hoch)schulische Lernorte in den Coronajahren 2021 und 2022 nicht oder nur sehr eingeschränkt besucht werden konnten, entwickelten viele Lernorte mithilfe technologischer Zugänge neue Formen der Besichtigung. Das real verortete Angebot wurde um ein virtuelles ergänzt (vgl. dazu im Heft z. B. den Beitrag von Keller, Schmidt, Fiene und Siegmund). Virtuelle Räume wurden als Lernorte ausgestaltet, bisher unsichtbare Lernorte als solche sichtbar gemacht, real existierende Lernorte mithilfe digitaler Tools um weitere Räume, z. B. verschiedene in diesem Ort visualisierte Zeitebenen (vgl. Muckel in diesem Heft), ergänzt. Damit können Lernorte heute anders entdeckt und erfahren werden (vgl. z. B. Kühberger 2021, 779): Sie können z. B. in die Schule geholt werden. Neue Zugänge, die nicht die Schüler:innen zum Lernort, sondern den Lernort zu den Schüler:innen bringen, sind seither vermehrt mitzudenken. Solche Ansätze können ganz wesentlich dazu beitragen, außerschulisches Lernen für alle zugänglich und damit inklusiv zu machen. Inwiefern ein solcher Zugang nachhaltige Erfahrungen, wie Comenius sie vor rund 300 Jahren noch im Sinn hatte, anregt oder inwiefern diese digitalen Möglichkeiten Lernorte (in neuen, digitalen Räumen) nachhaltig sichtbar machen, sind weitere heute zu bedenkende Punkte. Deutlich wird jedenfalls zum Ersten, welche Relevanz die Perspektiven der Inklusion, der Nachhaltigkeit und der Digitalität für außer(hoch)schulisches Lernen entfalten und zum Zweiten, wie eng sie bereits ineinandergreifen.

## 2 Ein definitorisches Modell außer(hoch)schulischer Lernorte

Der Begriff „mit verschwommenen Rändern“ hat einen festen Kern: Das Verlassen des Schulgebäudes. Auf diesen definitorischen Punkt einigte man sich bis-

her (vgl. Messmer u. a. 2011, S. 7; Schulte 2019, S. 18; Kuske-Janßen u. a. 2020, S. 21; Jäkel 2021, S. 332). Zudem kann an diesen Orten gelernt werden, und zwar auf eine spezifische, häufig als ‚authentisch‘ beschriebene Art und Weise (vgl. Schulte 2019, S. 18; Kuske-Janßen u. a. 2020, S. 26). Dabei bleibt dem Lernen ‚vor Ort‘ die schulische Bedeutsamkeit eingeschrieben und der Fokus auf unterrichtlich intendiertes, zielorientiertes Lernen gerichtet (vgl. Schulte 2019, S. 18; Züchner 2017; Icking, Deinet 2021). Aus diesem Anspruch an die Art der Erschließung ergibt sich eine Aufgabe für den Lernort, nämlich eine gelungene „Balance [zu schaffen] von Strukturierung und Offenheit“ (Jäkel 2021, VII).

Das auf dieser Basis im Folgenden entwickelte Modell außer(hoch)schulischer Lernorte definiert die genannten konzeptionellen Aspekte als wesentlich für außer(hoch)schulisches Lernen und bezieht sie in strukturierter Weise aufeinander (vgl. Abb. 1). Der Kern und die ihn umgebenden Schichten definieren außer(hoch)schulische Lernorte und zeigen dabei zugleich, wie fachübergreifende Gelingensbedingungen anhand der Struktur außer(hoch)schulischer Lernorte formuliert werden können.

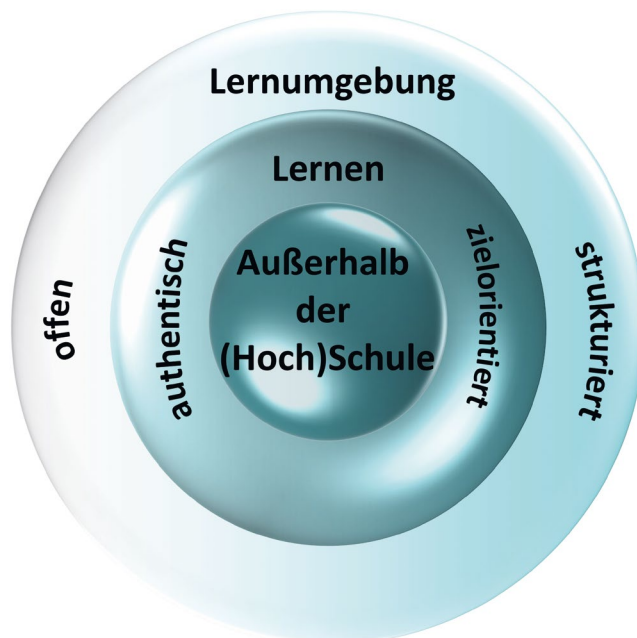


Abbildung 1: Definitorisches Modell außer(hoch)schulischer Lernorte. Im Kern außer(hoch)schulischen Lernens steht ein außerhalb der (Hoch)Schule gelegener Ort. An diesem wird authentisch bzw. zielorientiert gelernt (innere Schicht) und zwar – je nach Zielvorstellung – anhand einer in bestimmter Weise strukturierten Lernumgebung (äußere Schicht); eigene Darstellung.

### **3 Die Struktur außer(hoch)schulischer Lernorte: Zum Wo, Was und Wie außer(hoch)schulischer Lernorte**

Die in Abb. 1 visualisierten definitorischen Schichten gilt es konzeptionell zu reflektieren: Wo etwa liegen die außer(hoch)schulischen Lernorte? Möglicherweise nicht nur „topografisch“ (Karpa u. a. 2015, S. 7) außerhalb des Schulgebäudes, sondern womöglich auch in einer virtuellen Realität (vgl. Kuske-Janßen 2020, S. 23)? Sind sie denkbar als Heterotopien – als Räume also, in denen reale Orte „als Utopien [...] zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden“ (Foucault 2015, S. 320; vgl. dazu auch den Beitrag von Butterer, Sämann und Wohnig im Heft)? Und was macht einen Ort außerhalb der (Hoch) Schule zum Lernort? Nach Messmer u.a. lassen sich außer(hoch)schulische Lernorte nach dem Maß ihrer methodisch-didaktischen Strukturierung gliedern (vgl. 2011, S. 7). So können sowohl Lernorte ohne formale Lehrkonzepte (z. B. Friedhof und Stadtpark, vgl. Hammer und Marschnig im Heft) als auch Lernorte mit spezifischen Lehransätzen (z. B. Lehr-Lernlabore, vgl. die Beiträge von Keller, Schmidt, Fiene und Siegmund, Rosendahl und Ulmrich sowie Schnirch im Heft) als außerschulische Lernorte klassifiziert werden. Daran knüpfen Fragen nach der Art und Weise des Lernens ‚vor Ort‘ an. Aus Sicht der universitären Lehrpersonenbildung sollte die schulische Bedeutsamkeit auch diesem außer(hoch)schulischen Lernen eingeschrieben bleiben und der Fokus auf unterrichtlich intendiertes Lernen gelegt werden (vgl. Schulte 2019 sowie Fischer, Welzel-Breuer und Woitok im Heft). In eben dieser Fokussierung auf unterrichtliches Lernen aber lässt sich aus Sicht der Lernorte eine „Funktionalisierung“ für Unterrichtszwecke erkennen (vgl. Butterer, Sämann und Wohnig in diesem Heft). Mit dieser Problematik müssen sich, wie das Heft zeigt, alle an außerschulischen Lernprozessen beteiligten Akteur:innen auseinandersetzen. Zum einen, weil perspektivengebunden unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen können, zum anderen, weil sich hier ein erkenntnistheoretisches Problem schulischer Erwartung abzeichnet: Einerseits ist in Bezug auf den Lerngegenstand die Notwendigkeit einer Anbindung an das Curriculum gegeben, wenn Schüler:innen am außerschulischen Lernort im schulischen Rahmen lernen. Andererseits fördert eben diese Curriculumorientierung die Gefahr eine Didaktisierung außerschulischer Lernorte. Das „Alleinstellungsmerkmal“ außer(hoch)schulischen Lernens (Schulte 2019, S. 18), die originale Begegnung mit dem Lerngegenstand, die authentische und erfahrungsorientierte Lernerfahrungen ermöglicht, ist so möglicherweise nicht mehr original. Die Potenziale, die außerschulische Lernorte aufweisen, können durch solche Verschulungen aufgehoben werden. Es kann aber auch als problematisch angesehen werden, wenn die Motivation, die der Lernort schafft, Selbstzweck bleibt, oder wenn ein „Abgreifen“ des motivationalen Moments für andere Zwe-

cke als die Bildungsziele des Lernorts erfolgt (vgl. Arndt, Wilhelm, Billion-Kramer und Rehm im Heft).

Fragen nach der Struktur des Lernorts (curricular eingebunden oder nicht nur räumlich, sondern auch systemisch außerhalb von Schule), der Ausrichtung dieses spezifischen Lernens (authentisch oder lernzielorientiert) und damit nach der Gestaltung der Lernumgebung vor Ort (offen oder strukturiert/didaktisiert) schließen an diese Reflexionen an (vgl. Abb. 1).

## Literatur

- Comenius, Johann Amos (o. J.). Zitate von Johann Amos Comenius. In: Comenius Stiftung. <https://comenius-stiftung.de/ueber-die-stiftung/ueber-j-a-comenius/zitate-von-johann-amos-comenius/https://comenius-stiftung.de/ueber-die-stiftung/ueber-j-a-comenius/zitate-von-johann-amos-comenius/> [28.10.2023]
- Deinet, Ulrich (2004). Raumaneignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit. In: B. Sturzenhecker und W. Lindner (Hrsg.): *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis*. Weinheim und München: Juventa, S. 111–130
- Erhorn, Jan und Schwier, Jürgen (2016). Außerschulische Lernorte: Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: Transcript, S. 7–13
- Foucault, Michel (2015). Von anderen Räumen. In: J. Dünne und G. Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 317–327
- Icking, Maria und Deinet, Ulrich (2021). Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. v. Schwanenflügel und M. Schwerthelm (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden und Heidelberg: Springer VS, S. 1017–1026
- Jäkel, Lissy (2021). *Faszination der Vielfalt des Lebendigen: Didaktik des Draußen-Lernens*. Berlin und Heidelberg: Springer Spektrum
- Karpa, Dietrich; Overwien, Bernd und Plessow, Oliver (2015). Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen: Barbara Budrich, S. 7–8
- Kühberger, Christoph (2021). Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht. In: M. Gräser und D. Rupnow (Hrsg.): *Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich: Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs*. Wien und Köln: Bohlau, S. 759–782

- Kuske-Janßen, Wiebke; Niethammer, Manuela; Pospiech, Gesche; Wieser, Dorothee; Wils, Josef-Tobias und Wilsdorf, Robert (2020). Außerschulische Lernorte: Theoretische Grundlagen und Forschungsstand. In: G. Pospiech, M. Niethammer, D. Wieser und F.-M. Kuhleemann: (Hrsg.) *Begegnungen mit der Wirklichkeit: Chancen für fächerübergreifendes Lernen an außerschulischen Lernorten*. Bern: hep, S. 21–49
- Messmer, Kurt; von Niederhäusern, Raffael; Rempfler, Armin und Wilhelm, Markus (2011). *Außerschulische Lernorte: Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Fachstelle für Didaktik außerschulischer Lernorte PHZ Luzern. Bd.1. Münster, Berlin, Wien und Zürich: LIT
- Rauschenbach, Thomas (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In: W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach und C. Breuer (Hrsg.): *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorn-dorf: Hofmann, S. 50–77
- Schulte, Andrea (2019). *Außerschulische Lernorte*. Berlin: Cornelsen
- Züchner, Ivo (2017). Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung Diskussionen, Herausforderungen und Perspektiven. In: *Transfer für politische Bildung e. V.* (Hrsg.): *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*, S. 27–34

## Autorin

**Dr. Corinna Link.** Akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Geschichte des Institut für Gesellschaftswissen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung, Geschichtsnarrationen, Sprache im Geschichtsunterricht, bilingualer Geschichtsunterricht  
[link@ph-heidelberg.de](mailto:link@ph-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:  
Dr. Corinna Link  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Institut für Gesellschaftswissenschaften  
Keplerstraße 87  
69120 Heidelberg