



BILDUNGSPARTNER NRW

Kooperation mit außerschulischen Partnern – didaktische Potentiale

Kooperation mit außerschulischen Partnern – didaktische Potentiale

Die nachfolgend entwickelten Argumente für eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Partnern greifen die wesentlichen Vorzüge auf, die in der gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Literatur zugunsten des außerschulischen Lernens hervorgehoben werden. Dabei wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr sollen diese zum Teil zugespitzten Ausführungen als Diskussionsgrundlage dienen und zur Erprobung in der unterrichtlichen Praxis einladen.

1. Lernen durch Primärerfahrung
2. Nahraumbezogenes Lernen
3. Partizipatives Lernen
4. Dekonstruktives Lernen
5. Situationsbezogenes, fächerübergreifendes Lernen
6. Soziales, inklusives Lernen
7. Lernen für eine nachhaltige Entwicklung

1. Lernen durch Primärerfahrung

Außerschulische Lernorte ermöglichen Primärerfahrungen, die durch das von der Lehrkraft, dem Schulbuch, dem Internet oder dem Fernsehen angebotene Wissen nicht ersetzt werden können. Wie bedeutsam die direkte Konfrontation mit Menschen, Objekten oder Orten für das Lernen ist, haben Pädagogen schon vor Jahrhunderten festgestellt. „Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn“,¹ so klang die Forderung nach einem Lernen mit allen Sinnen in der *Didactica Magna* des Johann Amos Comenius. Anders als Sekundärerfahrungen, die aus der Anschauung anderer stammen und durch Erzählungen oder Medien wiedergegeben werden, stellen Primärerfahrungen „direkt in der Realität gewonnene, persönliche und unmittelbare Erfahrungen“ dar.² Sie beeinflussen in erheblichem Maß unser Handeln, indem sie fest in unseren Gehirnen verankert sind, unsere Erwartungen bestimmen, unsere Aufmerksamkeit in eine ganz bestimmte Richtung lenken und festlegen, wie wir auf Erlebtes reagieren und es bewerten, so der Hirnforscher Gerald Hüther.³ In unserer durch multimediale Sekundärerfahrungen geprägten Welt werden die Erfahrungen aus erster Hand zunehmend durch Erfahrungen aus zweiter Hand überlagert. Dieser Verlust von sinnlich-unmittelbarer Erfahrung im Umgang mit Dingen und Menschen hat Folgen. Die Handlungsmöglichkeiten schrumpfen; Kindern und Jugendlichen fällt es schwerer, in die sie umgebende Welt aktiv einzugreifen und sie zu verändern.⁴ Sofern es der direkten Begegnung mit dem Lerngegenstand einen hohen Stellenwert einräumt und Zeit und Raum für das eigene Erleben realer Problem- und Handlungssituationen schafft, kann das außerschulische Lernen dieser Tendenz entgegenwirken. Ganz gleich ob Museum, Sportverein, Bibliothek oder Medienzentrum – an allen außerschulischen Lernorten steht die Interaktion mit Menschen und Objekten im Vordergrund.

¹ Johann Amos Comenius, *Didactica Magna* (zwischen 1628 und 1630 verfasst, erstveröffentlicht 1657 in Amsterdam), zit. nach: Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer, *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*, Allgemeine Fachdidaktik, Band 1, Münster 2017, S. 213.

² Johanna Schockemöhle, *Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung, Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“*, Weingarten 2009, S. 8.

³ Gerald Hüther, *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*, Göttingen 2005, S. 12.

⁴ Vgl. Herbert Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbstständigkeit, Projektarbeit*, Bad Heilbrunn 1994, S. 13.

2. Nahraumbezogenes Lernen

Lernorte im Nahraum der Schule bieten vielfältige Gelegenheiten für Lernende, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in die eigene Lebenswelt zu übertragen. Sie stärken die Vertrautheit mit den institutionellen, kulturellen oder natürlichen Ressourcen des kommunalen Umfeldes und „rücken die Region insgesamt als Erlebnis-, Erfahrungs-, Erkundungs- und Handlungsraum in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler.“⁵ Die Lernaktivitäten am außerschulischen Lernort zeichnet nicht nur aus, dass sie im vertrauten Umfeld von Kindern und Jugendlichen stattfinden; im Fall etwa von Museen, kommunalen Archiven, Gedenk- oder Kriegsgräberstätten sind sie thematisch auch eng auf die Vergangenheit dieses Umfeldes bezogen. Das hat im Unterschied zu den überregionalen Themen des Schulbuches oder anderen Unterrichtsmaterialien den Vorzug, dass das Lernen am außerschulischen Lernort an konkreten Erfahrungen der Lernenden anknüpfen kann, an familienbiografischen Erzählungen etwa, an Ortskenntnissen, dem Alltagswissen über örtliche Kirchen, Friedhöfe, Denkmäler oder Vereine. Darüber hinaus birgt die Nähe zum eigenen Lebensumfeld auch die Chance für Schülerinnen und Schüler, den Erträgen ihrer außerschulischen Lernaktivitäten im Alltag begegnen zu können, zum Beispiel indem der Kontakt mit Kooperationspartnern dauerhaft bestehen bleibt, die vor Ort gemachten Erfahrungen das eigene Alltagshandeln verändern oder Gedenkaktivitäten wie die Verlegung von Stolpersteinen bleibende Spuren in der Kommune hinterlassen.⁶ So kann regionales außerschulisches Lernen zum Aufbau und zur Stärkung einer regionalen Identität beitragen, die - anders als das ideologisch enggeführte Konzept der Heimat - eine wichtige Voraussetzung für die Bereitschaft von Jugendlichen zu sozialem und politischem Engagement sowie für die Entwicklung einer europäischen Identität darstellt.⁷

3. Partizipatives Lernen

Partizipation und Teilhabe an den Angeboten des sozialen und kulturellen Lebens zählen zweifellos zu den wichtigsten Bildungszielen in der demokratischen Gesellschaft. Für die Verwirklichung und den Erhalt demokratischer Verhältnisse stellen sie eine elementare Voraussetzung dar.⁸ Aus gutem Grund steht die Teilhabe eines jeden Menschen am kulturellen Leben im Rang eines Menschenrechtes.⁹ Jüngere Studien in den Feldern der Jugend- und Sozialisationsforschung haben eindeutige Zusammenhänge zwischen der Bereitschaft junger Bürger zu politischem und sozialem Engagement einerseits und „frühen positiven Partizipationserfahrungen in Familie, Schule, Vereinen“ andererseits ergeben.¹⁰ Zwar bietet auch der innerschulische Raum zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, etwa im Rahmen der schulischen Mitwirkungsgremien. Durch die Kooperation mit außerschulischen Lernorten können die Teilhabe- und Mitgestaltungsspielräume von Kindern und Jugendlichen jedoch erheblich erweitert werden. Und sofern partizipative Kompetenzen nicht nur innerhalb des Schonraums der Schule, sondern auch in deren kommunalem Umfeld zum Tragen kommen sollen, ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern geradezu unerlässlich. Die Bandbreite partizipativer Lernaktivitäten an und mit außerschulischen Lernorten ist enorm. Medienzentren können Schülerinnen und Schüler bei der technischen Umsetzung eines Schulradios oder

⁵ Johanna Schockemöhle, „Regionales Lernen 21+ - Konzeption und Evaluation“, in: Kurt Messmer, Raffael von Niederhäusern, Armin Rempfler, Markus Wilhelm (Hg.), *Außerschulische Lernorte - Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*, Berlin, Münster, Wien, Zürich, London 2011, S. 83.

⁶ Vgl. Johanna Schockemöhle, *Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“*, a. a. O., S. 9.

⁷ Ebenda, S. 74 und passim.

⁸ Vgl. Benedikt Widmaier, „Partizipation und Jugendbildung“, in: Benno Hafener, *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*, Schwalbach/Ts. 2013, S.455.

⁹ Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948.

¹⁰ Benedikt Widmaier, „Partizipation und Jugendbildung“, S. 469.

-podcasts unterstützen. Archive, Gedenkstätten und Verbände der außerschulischen Jugendbildung begleiten schulische Lerngruppen bei der Vorbereitung und Durchführung kommunaler Gedenktage. Bibliotheken lassen Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Kreativräume, sogenannter „Makerspaces“, an modernster Technologie wie 3-D-Druckern oder Tonstudios teilhaben. Und partizipativ ausgerichtete Museen laden Kinder und Jugendliche zur Mitgestaltung ihrer Sammlungen und Ausstellungen ein.

4. Dekonstruktives Lernen

Auch die Fähigkeit des Dekonstruierens muss zu den grundlegenden demokratischen Bildungszielen gerechnet werden. In Anlehnung an die Lerntheorien des Konstruktivismus und die in den Kernlehrplänen umgesetzten Prinzipien der Kompetenzorientierung betont das Lernen als Dekonstruktion die Notwendigkeit, „die Voreingenommenheiten einer kulturellen Sicht im eigenen Leben immer wieder zu enttarnen und zu relativieren“.¹¹ Das Dekonstruieren kann vor allem dadurch gefördert werden, dass Schülerinnen und Schüler lernen, die in Ausstellungen, auf Internetseiten, im Fernsehen, in Schulbüchern oder öffentlichen Gedenkritualen zum Ausdruck kommenden kulturellen Sichtweisen zu hinterfragen. Welche Behauptungen und Gewissheiten liegen diesen Sichtweisen zugrunde? Welche stillschweigenden politischen Botschaften transportieren zum Beispiel die Macher einer Ausstellung? Wessen Perspektive nehmen sie ein bzw. wessen Perspektive auf den Ausstellungsgegenstand blenden sie aus? In wessen Auftrag arbeiten Bibliotheken, Volkshochschulen oder Archive und wie sieht dieser Auftrag aus? Es ist weder banal noch illoyal, Bildungs- und Kultureinrichtungen in dieser Weise kritisch zu hinterfragen. Im Gegenteil: Solche Fragen stellen zu können, ist ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur demokratischen Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen. Außerschulische Lernorte sind ideale Orte für dekonstruktive Lernprozesse. So lässt sich beispielsweise in einem kommunalen Archiv nicht nur die vergangene Wirklichkeit des eigenen Wohnortes rekonstruieren. Zu lernen, nach welchen gesetzlichen Regelungen bestimmte Text-, Bild- oder Tonquellen als „archivwürdig“ gelten, während andere Dokumente entweder gar nicht aufbewahrt oder für immer vernichtet werden, heißt durchschauen zu können, auf welchen Fragen und Absichten unser Umgang mit der Vergangenheit gegründet ist.

5. Situationsbezogenes, fächerübergreifendes Lernen

Die alte reformpädagogische Forderung nach einem Situationsbezug des Lernens kann durch außerschulisches Lernen fast immer eingelöst werden. Anstelle einer auf fachliche Gesichtspunkte verengten, von der Alltagswirklichkeit abstrahierenden Aufgabenstellung bedeutet situationsbezogenes Lernen die Bewältigung einer Aufgabe, in der verschiedene Aspekte so miteinander zusammenhängen, wie sie auch in der Wirklichkeit vorkommen. „Wenn wir uns klarmachen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen“,¹² so der Reformpädagoge John Dewey. Da an außerschulischen Lernorten die schulischen Fächergrenzen in der Regel aufgehoben sind, können Schülerinnen und Schüler dem Lerngegenstand in einem situativen Kontext begegnen, der ganz unterschiedliche Zugänge erlaubt. Indem sie die Komplexität der Dinge sichtbar machen, fördern außerschulische Lernangebote das vernetzende Denken.¹³ Auch die Trennung von Schul- und Alltagswissen wird aufgehoben. Alle außerschulischen Lernorte bieten vielfältige Gelegenheiten für einen multiperspektivischen, fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Umgang mit dem jeweiligen Lerngegenstand. So kann in ein und

¹¹ Stefan Neubert, Kersten Reich, Reinhard Voß, „Lernen als konstruktiver Prozess“, in: Theo Hug (Hg.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen*, Band 1, Baltmannsweiler 2001, S. 253.

¹² John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Braunschweig, Berlin, Hamburg 1949², S. 206.

¹³ Petra Sauerborn, Thomas Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, Baltmannsweiler 2007, S. 62f.

derselben Ausstellung eines Industriemuseums die Stahlproduktion von den Lernenden zugleich unter technischen, naturwissenschaftlichen, ökonomischen, ökologischen, historischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten erschlossen werden. Und die Lernangebote der Musikschulen verknüpfen häufig das Erlernen von Musikinstrumenten mit der digitalen Aufzeichnung der Musik und ihrer szenischen Begleitung durch Tanz oder Theaterspiel.

6. Soziales, inklusives Lernen

Dass unterrichtliche Lernprozesse nicht darauf ausgerichtet sein sollten, dass alle Schülerinnen und Schüler zur selben Zeit mit gleichen Lernvoraussetzungen und Interessen, mit den gleichen Lerngegenständen, Lernmitteln und Methoden dieselben Lernergebnisse hervorbringen, gilt heute als Selbstverständlichkeit. Es bleibt freilich eine didaktische Herausforderung. Außerschulische Lernorte sind schon deshalb in besonderem Maße auf heterogene Lernvoraussetzungen vorbereitet, da ihnen eine äußere Differenzierung ihrer Besucher nach Leistung, Neigung oder Alter in der Regel fremd ist. Viele außerschulische Lernorte unterstützen daher ganz selbstverständlich das soziale und inklusive Lernen. Das geschieht bereits dadurch, dass bei den oft projektförmigen Lernangeboten die Sozialform des Gruppenunterrichts im Vordergrund steht. Dadurch werden soziale Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Höflichkeit und Solidarität gefördert.¹⁴ Die Interaktionschancen der einzelnen, insbesondere aber gehemmter, sprach-, lern- oder körperlich behinderter Schülerinnen und Schüler werden durch leistungs- und neigungsdifferenzierte Lernaktivitäten erhöht. Viele Bibliotheken und Medienzentren gehen bei der Auswahl literarischer oder filmischer Angebote auf die muttersprachliche Diversität schulischer Lerngruppen ein. Gedenkstätten und Museen nehmen Rücksicht auf die sprachliche Heterogenität ihrer Besuchergruppen, indem sie Lernaufgaben in leichter Sprache anbieten oder Kinder und Jugendliche zu muttersprachlichen Peer-Guides ausbilden. Und manche Umweltbildungseinrichtungen fördern das intergenerative Lernen, indem sie das Wissen und die Fertigkeiten alter Menschen aus benachbarten Seniorenzentren in ihre naturkundlichen Lernangebote einbinden.

7. Lernen für eine nachhaltige Entwicklung

Die auch im schulischen Kontext immer bedeutsamere Aufgabe einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt für einen Großteil der außerschulischen Lernorte bereits seit den 1990er Jahren ein wichtiges Handlungsfeld dar.¹⁵ Die inhaltliche Bandbreite des Konzepts BNE führt zu einem großen Spektrum an Bildungszielen, Themen und Lernaktivitäten, die neben der klassischen Umweltbildung auch vielfältige Aspekte der technisch-naturwissenschaftlichen sowie der historisch-politischen Bildung, des globalen Lernens und der Friedenspädagogik umfassen. Zentrales Ziel ist die Förderung von Gestaltungskompetenzen,¹⁶ die Kinder und Jugendliche dazu befähigen, sich aktiv für nachhaltige Entwicklungsprozesse zu engagieren, nichtnachhaltige Prozesse als solche zu erkennen und auf persönliche, lokale und globale Herausforderungen angemessen reagieren zu können.¹⁷ Aus schulischer Sicht sind außerschulische Lernorte bei der Förderung dieser Kompetenzen unverzichtbare Partner, da ihr Erwerb ohne direkten lebensweltlichen Situationsbezug wenig aussichtsreich erscheint. Eine bloß verbale Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft reicht jedenfalls nicht aus, um bei Kindern und Jugendlichen eine

¹⁴ Bernd Dühlmeier (Hg.), *Außerschulische Lernorte in der Grundschule*, Baltmannsweiler 2008, S. 25.

¹⁵ Friedrun Erben, Klaus Waldmann, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in: Benno Hafenecker, *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*, a. a. O., S. 267.

¹⁶ Gerhard de Haans Differenzierung der Gestaltungskompetenz in zehn Teilkompetenzen hat im deutschsprachigen Raum eine allgemeine Verbreitung gefunden. Vgl. Gerhard de Haan, „Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in: Inka Bormann, Gerhard de Haan (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, Wiesbaden 2008.

¹⁷ Friedrun Erben, Klaus Waldmann, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, a. a. O., S. 264.

Bereitschaft zur Solidarität mit Benachteiligten, zu bürgerschaftlichem Engagement oder zivilcouragiertem Handeln zu bewirken. „Eigene Betroffenheit kann nur dann erlebt werden, wenn sie aus der eigenen Lebenssituation entspringt oder eng mit ihr korrespondiert. So ergibt sich die Möglichkeit, Auswirkungen des eigenen Handelns zu erproben und zu erfahren.“¹⁸ Exemplarisch hierfür sind die friedenspädagogischen Lernangebote historisch-politischer Bildungspartner wie etwa des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge, des Bildungswerkes der Humanistischen Union oder des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerkes, die das Lernen an historischen Orten mit internationalen Jugendbegegnungen verbinden. Die Einrichtungen der Umweltbildung ermöglichen Schülerinnen und Schülern Einblicke in verschiedenste Lebensräume. In regionaler und globaler Perspektive machen sie systemische Zusammenhänge vor Ort erlebbar und sensibilisieren für die Erfordernisse des Klima-, Gewässer- und Naturschutzes.

¹⁸ Petra Sauerborn, Thomas Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, a. a. O., S. 64.