

Dietrich Karpa/ Gwendolin Lübbecke/ Bastian Adam

Außerschulische Lernorte –

Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele

Zusammenfassung: Die Integration außerschulischer Lernorte in die (Schul-) Pädagogik ist ein historisch gewachsenes Phänomen, das sich zwar mittlerweile durchaus großer Legitimität erfreut, aber immer wieder auch ambivalent gesehen wird. Als Phänomen reicht es von den ersten Ansätzen in der Aufklärung bis zu modernen Konzepten wie dem ‚situierten Lernen‘. Der Beitrag gibt daher einerseits einen kurzen Überblick über die Chronologie des Themas ‚außerschulischer Lernort‘ in der Pädagogik und wirft andererseits einen Blick auf die Potenziale und Schwierigkeiten, die dieser Aspekt des (schulischen) Lehrens und Lernens mit sich bringt. Anschließend wird dies anhand von zwei praktischen, institutionellen Beispielen, dem Museum und dem Archiv, vertieft.

Schlüsselwörter: außerschulische Lernorte, Potentiale, Schwierigkeiten, Museum, Archiv

Extracurricular learning environments – theoretical foundation and examples out of practice

Abstract: The integration of out-of-school learning environments in the pedagogical context is an ancient phenomenon that seems to be highly legitimate today, but nevertheless it exists still a rather ambivalent attitude towards this element of teaching and learning. However, one can trace it back as phenomenon to the era of enlightenment and find it as well in modern concepts such as ‚situiertes Lernen‘ (‚situated learning‘). On the one hand this article shows an overview of the chronology of ‚out-of-school learning environments‘ in the field of pedagogy. On the other hand, it will compare the potential and the problems that can come up with this particular element of learning and teaching. Afterwards these aspects will be explained on the basis of two practical, institutional examples: the museum and the archive.

Keywords: extracurricular learning environments, potential, problems, museum, archive

1 Einführung

Die Verwendung außerschulischer Orte zur Initiierung von Lernprozessen ist kein neues Phänomen. Bereits seit der Aufklärung lassen sich Bestrebungen zur Implementierung außerschulischen Lernens erkennen. Dabei werden allerdings epochenabhängig unterschiedliche Begründungen für außerschulisches Lernen dargelegt. In der Aufklärung beispielsweise liegen Schwerpunkte auf pragmatischen Erwägungen (u.a. Kennenlernen von Arbeitsstätten), der Abhärtung und Gesunderhaltung durch den Aufenthalt in der Natur sowie die Liebe zur Natur an sich (vgl. Thomas 2009, 283). Besonders in der Epoche der Reformpädagogik entwickelte sich eine institutionelle Öffnung von Schule auf der Grundlage reformpädagogischer Intentionen wie Heimatorientierung, Selbsttätigkeit und Arbeit, Vorhaben und Projektorientierung. Für John Dewey, dem wohl bekanntesten Begründer der Projektmethode, war das Lernen vor Ort ein essentieller Bestandteil von Projekten. Auch Herrmann Lietz, einem der Begründer der Schullandheimbewegung, maß außerschulischem Lernen eine besondere Relevanz zu, ebenso Célestin Freinet, der ein Schulkonzept entwickelte, in welchem außerschulische Lernorte ein unverwechselbarer Bestandteil wurden (vgl. Salzmann 2007, 434). Thomas (2009, 283) konstatiert, dass die Intentionen zur Implementierung außerschulischen Lernens in der Reformpädagogik ebenso vielschichtig waren, wie die Reformpädagogik an sich. Gemeinsam waren den meisten Strömungen Bestrebungen *„wie die Abkehr von der Sitz, Buch- und Paukschule, die Wiederherstellung der Einheit von Leben und Lernen, Kennen- und Liebenlernen der Heimat und das Streben nach einer außerschulischen Jugendkultur, was teilweise in eine asketische Pädagogik am Lagerfeuer einmündete“*, die von den

Nationalsozialisten ebenfalls genutzt und für ihre ideologischen Zwecke zweckentfremdet wurden. Gegenwärtig wird außerschulisches Lernen häufig mit einer veränderten Kindheit begründet (vgl. ebd., 283).

Nach Sauerborn und Brühne (2007) fehlt eine einheitliche Definition außerschulischen Lernens. Stattdessen wird die Thematik durch eine Begriffsvielfalt gekennzeichnet (Sauerborn / Brühne 2007, 9). Das zentrale Charakteristikum außerschulischen Lernens ist zunächst darin zu sehen, dass Schülerinnen und Schüler Klassenräume und Schulgelände verlassen, der Unterricht an externen Orten stattfindet. Trotzdem „bleibt es Schule, denn es ist schulisch intendiertes Lernen und der Ort wird nicht aufgesucht, weil er außerschulisch ist, sondern weil er als schulisch relevant bestimmt wurde“ (Pech 2008, zit. nach Pleitner 2012, 290). Ein Hauptanliegen des außerschulischen Lernens kann darin gesehen werden, Schülerinnen und Schülern „*vor Ort Erfahrungen zu vermitteln, die in der Schule selbst nicht möglich sind*“ (Thomas 2009, 284). An dieser Stelle ist eine klare Trennung zu außerschulischem Lernen vorzunehmen, welches nicht im Rahmen des Schulunterrichtes sondern mittels anderer Institutionen (u.a. Jugendarbeit; Schulpsychologen; Erziehungsberatungsstellen; Nachhilfeinstitutionen) oder im familiären Kontext (z.B. Elternarbeit) vollzogen wird (vgl. hierzu ausführlich Hafenegger 2009; Hörmann 2009; Rudolph 2009; Sacher 2009). Die Intention des folgenden Beitrages und der gesamten Ausgabe von Schulpädagogik-heute ist es vielmehr, die Relevanz außerschulischer Lernorte für den Unterricht herauszuarbeiten und aus verschiedenen Perspektiven heraus auszuloten.

Bönsch (2003) sieht in außerschulischen Lernorten eine Gelegenheit, dass fachliche Inhalte der Lebenswirklichkeit begegnen können und der in zahlreichen Richtlinien eingeforderte Realitätsbezug von Unterricht gelingen kann. Darin kann ein Anknüpfungspunkt an bereits etablierte didaktische Konzepte wie an das situierte Lernen (vgl. dazu Reusser 2005) oder das forschende Lernen (vgl. dazu Messner 2009 sowie Reitinger 2013) gesehen werden. Weiterhin können die Förderung der Selbstständigkeit sowie vernetztes, mehrperspektivisches Arbeiten als Vorteile außerschulischen Lernens gesehen werden (vgl. Sauerborn/Brühne 2007, 12), wodurch Potenziale hinsichtlich des fächerübergreifenden Unterrichtens angedeutet werden. Von besonderer Wirkmächtigkeit ist diesbezüglich, dass fächerübergreifendes Lernen für Schülerinnen und Schüler als Konsequenz bedeutet, „die gewohnte Ordnung eines Schulfaches vorübergehend außer Kraft zu setzen“ (Duncker 1997 zit. nach Stübiger u.a. 2006, 15).

Die hier vorliegende didaktische Einführung setzt nun in den folgenden Ausführungen unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Ausleuchtung des Lernens außerhalb der Schule. Zunächst werden Potenziale sowie Grenzen des Themenbereichs ausgelotet. Daran anknüpfend werden diese anhand der Vorstellung zweier Lernorte (Museum und Archiv) konkretisiert.

2 Potenziale und Schwierigkeiten außerschulischer Lernorte

In diesem Teil des Beitrages werden Chancen aber auch Hemmschwellen und Probleme beim Unterricht außerhalb der Schule erörtert. Dabei wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, vielmehr dienen die herausgegriffenen Aspekte exemplarisch hinsichtlich des Für und Wider außerschulischen Lernens.

2.1 Potenziale außerschulischer Lernorte

Ein grundsätzliches Ziel von außerschulischem Lernen kann darin gesehen werden, Schülerinnen und Schülern Erfahrungen zu vermitteln, welche in der Institution Schule nicht realisiert werden können (vgl. Thomas 2009, 284). Allerdings ist außerschulisches Lernen eng an den schulischen Unterricht gekoppelt, da Konzeptgestaltung, Vorbereitung mit den Lernenden und die Nachbereitung zumeist im Unterricht abgewickelt werden. Hiervon hängt auch das Gelingen der jeweiligen außerschulischen Lernsituation entscheidend ab (vgl. ebd., 286).

Primärerfahrungen

Außerschulisches Lernen ermöglicht zunächst das Sammeln von Primärerfahrungen. Schockemöhle (2009) stellt heraus, dass regionales Lernen auf Originalbegegnungen, den direkten Kontakten mit Mitmenschen oder Objekten, basiert, was zu intensiven Erlebnissen bei Schülerinnen und Schülern führen kann. Im Gegensatz zu Sekundärerfahrungen, die aus der Perspektive anderer Personen stammen und über Medien generiert werden, sind Primärerfahrungen in der Realität gewonnene, persönliche und unmittelbare Erfahrungen, welche das Fundament für anschlussfähiges Wissen bilden sowie die Entwicklung von Werten und Einstellungen unterstützen können (vgl. Schockemöhle, 2009, S. 8). Mayer (2013) sieht aus geschichtsdidaktischer Perspektive das zentrale Potenzial historischer Lernorte darin begründet, *„dass die Lernenden im Aufspüren, Entdecken und bewussten Wahrnehmen von Spuren der Geschichte erleben und erkennen können, dass geschichtliche Entwicklungen auch durch räumliche Gegebenheiten beeinflusst werden und sich auf die räumlichen Verhältnisse auswirken“* (Mayer 2013, 392). Pleitner (2012) liefert mit der *„Anschaulichkeit“* außerschulischer Lernorte ein weiteres Argument für deren Nutzung im Unterricht:

„Größenverhältnisse, Abstände, Höhen und Tiefen, Wetter und Geräuschkulisse lassen sich nur in der Kulturlandschaft selber ermessen – indem man um ein repräsentatives Gebäude herum und in es hinein geht, indem der Burgberg erklommen oder das ehemalige Schlachtfeld auf Sichtbarkeit und „tote Winkel“ überprüft wird, indem man selbst Feuchtigkeit, Schimmel und Dunkelheit in alten Moorkaten erfährt. Wer eine Moorlandschaft erkundet, kann ein Verständnis dafür entwickeln, dass hier keine Industrie angesiedelt, keine Infrastruktur bereitgestellt und nur unter großen Mühen Landwirtschaft betreiben werden konnte“

(Pleitner, 2012, S. 294).

Neben der Veranschaulichung von Wissen und Erkenntnis werden aufgrund des veränderten Lernsettings andere Impulse hinsichtlich der Wissensgenerierung geliefert. Messner (2009) folgert nach den Befunden von PISA und TIMMS als Konsequenz und Hauptziel zur Qualitätsverbesserung im Fachunterricht die

„Förderung höherer Denk- und Verstehensleistungen der Schüler“, [welches] im Bildungsziel Literacy, das dem PISA-Programm zugrunde liegt, vor allem als Verfügen über geordnet strukturiertes, flexibel einsetzbares „lebendiges“ (nicht „träges“), in Alltag und Beruf zur Lösung von Problemen anwendbares Wissen beschrieben

(BLK, 1997 zit. nach Messner, 2009, 143; vgl. auch Messner 2002).

Um solches Wissen entstehen zu lassen und entwickeln zu können, bedürfe es nach Messners (2009) Einschätzung einer kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, welche, so Messner weiter, nur möglich sei, wenn traditionelle Unterrichtsettings die dort dominierende Lehrerzentrierung durch Sequenzen selbsttätiger Arbeit der Lernenden ergänzen. Dessen ungeachtet komme der Lehrperson auch in solchen Konzepten eine wichtige Rolle zu, da sie die Schülerinnen und Schüler beispielsweise als Stütze des Lernprozesses, als Gestalterin anregender Lernsituationen oder als Vermittlerin von Feedback begleiten würde. In diesem Zusammenhang hat Messner neun Bausteine für selbstständige Lehr-Lernprozesse entwickelt, welche ebenfalls innerhalb außerschulischer Lernsettings gewinnbringend implementiert werden können (vgl. Messner, 2009, 143 ff.).

Lernen durch aktive Konstruktion

Ziel dabei ist es, die Lernenden dazu anzuregen, ihr Wissen selbst zu entwickeln. Zwar muss bei konstruktivem Lernen das Denken zunächst eine kognitive „Hürde“ überwinden, welche innere Abwehr erzeugt. Allerdings werden die Lernenden dadurch belohnt, dass das durch aktive Konstruktion angeeignete Wissen besser durchgearbeitet, präziser formuliert und besser verstanden wird. *„Das selbst Konstruierte erreicht eine größere „Verstehentiefe“ und wird auf diese Weise zu unserem festen geistigen Besitz“* (vgl. ebd. S. 146).

Diesbezüglich bieten außerschulische Lernorte sehr gute Möglichkeiten, was an den folgenden Beispielen veranschaulicht werden soll: Im Rahmen von Projektwochen der Bildungswerkstatt Bergwald (BWBW) wird Jugendlichen die Gelegenheit geboten, praktische

Erfahrungen und authentische Naturerlebnisse zu sammeln. Bei der Projektarbeit kommen die Lernenden mit verschiedenen Arbeitsbereichen des Biotops Bergwald in Kontakt (u.a. Baumfällung, Schlagräumung, Anpflanzung). Bei der Station Baumfällung wird ihnen beispielsweise verdeutlicht, wie mit einfachsten Mitteln genau markiert werden kann, wo die Krone des Baumes hinfallen wird. Dass es dazu lediglich eines Holzstockes sowie der Anwendung des Strahlensatzes bedarf, verblüfft und begeistert die Lernenden (vgl. Leuthold 2014, 41 u. 56 f.).

Problemorientierung des Unterrichts

Um Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, empfiehlt es sich, ihnen „lebendig empfundene Probleme“ zu stellen (Aebli 1983, zit. nach Messner 2009, 149) also Aufgaben zu konstruieren, die sie herausfordern und deren praktischer Nutzen für die Lernenden erkennbar wird. Auch in diesem Zusammenhang können außerschulische Lernorte Chancen generieren, die im traditionellen Klassenraumunterricht nicht umsetzbar wären. Neben dem eben bereits geschilderten Berechnen der Höhe eines Baumes können Lernende beispielsweise bei der Besichtigung einer Wasserkraftanlage die unterschiedlichen Komponenten, die zur Berechnung der Leistung (Wasserdurchfluss, Fallhöhe, Erdbeschleunigung, Dichte) benötigt werden, in Augenschein nehmen. Dadurch bietet sich ein anschaulicheres Bild des physikalischen Vorgangs und ihnen kann zugleich die große Relevanz erneuerbarer Energien aufgezeigt werden.

Fächerübergreifender Unterricht

Fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Unterricht kann nach der Definition von Stübiger u.a. (2006) einen tiefergehenden Beitrag zur Lösung eines unterrichtlichen Problems leisten. Dabei steht nicht die Perspektive der einzelnen Disziplinen im Fokus. Ausgangspunkt ist vielmehr die jeweilige Problemstellung, zu deren Bearbeitung Beiträge aus unterschiedlichen Fachrichtungen herangezogen werden. Die Kombination dieser Fachperspektiven kann die traditionelle Gliederung der Schulfächer überwinden (Stübiger u.a. 2006, 14). Moegling (2012) betont, dass sich gesellschaftliche Wirklichkeit nicht nach dem schulischen Fächerkanon konstruiert und nur im Wechsel von Disziplinarität und Interdisziplinarität angemessen zu erfassen sei (vgl. Moegling 2012, 85). Außerschulische Lernorte bieten häufig gute Gelegenheiten, um die Integration verschiedener Unterrichtsdisziplinen anzubahnen. Ein fächerübergreifendes Unterrichtsbeispiel, welches einen gesellschaftspolitischen Konflikt thematisiert und unter Nutzung von außerschulischen Lernorten durchgeführt wurde, liefern Moegling/Brandt (2015). Dabei wird die Einleitung von Salzlaugen in die Werra durch das Industrieunternehmen Kali+Salz aus biologischer sowie politikwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet. Die Autoren konnten zeigen, dass durch dieses Projekt neben fachlichen auch fächerübergreifende Kompetenzen gefördert werden können (vgl. ebd., 13).

2.2 Schwierigkeiten beim außerschulischen Lernen

Neben den zahlreichen Potenzialen die mit dem Lernen außerhalb der Schule verbunden sind, dürfen aber auch Schwierigkeiten, Grenzen oder – positiver formuliert – Herausforderungen nicht unberücksichtigt gelassen werden. Organisatorische Probleme (vgl. dazu ausführlich Sauerborn/Brühne 2008) bilden dabei einen ersten Bereich. Beispielsweise werden Lehrpersonen bei der Wahl des Exkursionstermins aufgrund schulischer Vorgaben oder durch Wartelisten an den Lernorten deutlich eingeschränkt. Weiterhin sind ihnen die zu besuchenden Orte zumeist nicht bekannt, was vorab einen großen Aufwand hinsichtlich der Beschaffung, Sichtung und Durcharbeitung von Lernmaterialien zur Folge hat (vgl. Guderian 2007, 39f.). Auf weitere Schwierigkeiten hinsichtlich der Akzeptanz eines Besuchs bei einem außerschulischen konfliktbelasteten Lernort durch eine Unternehmensleitung weisen Moegling/Brandt (2015, 8) hin, wobei in diesem konkreten Projekt der fächerübergreifende Unterricht als zusätzliche Herausforderung für die Lehrenden und Lernenden zu bewältigen ist. Den hohen organisatorischen Aufwand außerschulischer Unterrichtssequenzen hebt auch Pleitner (2012) hervor. Neben Absprachen mit Kollegen, Schulleitung und Eltern müsse die Fahrt organisiert und evtl. zu hohe Kosten berücksichtigt werden. Weiterhin müssen Gefah-

ren beispielsweise im Straßenverkehr bei einer Stadterkundung bedacht werden. Allerdings hebt die Autorin ebenfalls hervor, dass durch eine gründliche und schülerorientierte Vorbereitung viele dieser Bedenken hinfällig werden können. Als zentral sieht es Pleitner dabei an, dass eine Exkursion nicht bloßer Ersatz für den Unterricht im Klassenraum sein darf, sondern gemeinsam mit den Lernenden entwickelt und Lernchancen zusammen erwogen werden, wodurch sie Motivation und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler positiv entwickeln kann (vgl. Pleitner 2012, 305).

Eine weitere Herausforderung für die Lehrperson ist die Überprüfung der Lernleistung am außerschulischen Lernort, da sich der Lernzuwachs nur schwierig anhand geläufiger Kriterien messen lässt, weshalb Pleitner (2012) eine Orientierung an den Kompetenzerwartungen fordert, die die Gelegenheit dazu bietet, Lernende nach dem Weg des Erkenntnisgewinns sowie der Anwendung des gewonnenen Wissens zu beurteilen (vgl. ebd. 306). In diesem Kontext bietet Fächter (2010) zahlreiche Anregungen zur Kompetenzförderung, die zumindest teilweise im Rahmen außerschulischer Lernsettings adaptiert werden können. Problematisch erscheint des Weiteren die Begegnung mit Experten an außerschulischen Lernorten, wenn diese ihre Interessen so formulieren, dass die Schüler in gewisser Weise überwältigt werden. Hier müssen Lehrende darauf – neben der präventiven Vorbereitung hierauf – achten, dass es spätestens hinterher im Klassenraum zu einer Relativierung und Kontrastierung der Expertenposition kommt, indem gleichgewichtige Gegenpositionen einbezogen werden und die sich dahinter verbergenden Interessenslagen transparent gemacht werden.

In den folgenden Kapiteln dieses Beitrages wird es darum gehen, die bisherigen theoretischen Überlegungen zu Lernorten außerhalb der Schule anhand von Praxisbezügen zu konkretisieren. Dazu werden didaktische Potenziale und Herausforderungen in den Bereichen ‚Museum‘ und ‚Archiv‘ veranschaulicht.

3 Museen als außerschulische Lernorte

Im Folgenden wird die Systematik der Potenziale und Grenzen außerschulischer Lernorte aufgegriffen und auf einen klassischen außerschulischen Lernort (vgl. Sauerborn/ Brühne 2009, 13) angewandt – das Museum. Es soll dabei darum gehen, exemplarisch anhand des Museums zu zeigen, warum die Schule generell trotz aller Schwierigkeiten, die damit verbunden sein können, Orte des außerschulischen Lernens bedarf. Die zentrale These ist, dass solche Orte im Allgemeinen und das Museum im Besonderen deshalb für Schulen essentiell sind, weil sie Orte der Selbst- und Welterschließung (vgl. Heuer 2011, 55) darstellen, die konkret sinnlich-erfahrbar sind. Dies gilt im Besonderen für Orte, die offene Ambivalenzen aufweisen und damit eine Reflexion von Wirklichkeit und Wahrheit oder auch Wissen anstoßen (vgl. Lepenies 2003, 62). Gerade das Museum scheint ein solcher Ort zu sein. Zumindest, wenn man ihn als einen „Aufbewahrungsort anerkannten Wissens“ (Albrecht 2005 S. 30) versteht. Dabei ist das Museum aus diesem Grund durchaus auch eine problematische Institution, die sich nicht so einfach jedem erschließt:

„Das Museum ist ein Ort der Bildung. Es ermöglicht Bildung, es setzt aber auch Bildung voraus. Bildung ist nicht gleichzusetzen mit ‚Vielwisserei‘, mit einer Ansammlung von Informationen und Kenntnissen. Bildung hat etwas mit dem Gesamten der menschlichen Existenz, mit einer Lebenshaltung zu tun.“

(Flügel 2009, 137).

Das Museum erhebt bis zu einem gewissen Grad den Anspruch, Wahrheit und Wirklichkeit zu zeigen, gleichzeitig aber auch zu hinterfragen – das Museum ist ein offizieller Ort, der einen Kanon aufstellt, Wissen selektiert, präpariert und inszeniert. Es erzeugt damit eine Ordnung, die eine bestimmte Perspektive auf die Welt spiegelt und immer als solche vom Rezipienten entschlüsselt werden sollte.

Ein wesentlicher Aspekt, der dabei beachtet werden muss, fällt bei der Lektüre einschlägiger Forschungsliteratur zum Thema ‚Museum‘, ‚Museum und Schule‘ oder auch ‚Museumspädagogik‘ sofort auf: die Zentralität des (authentischen) Objekts (vgl. Korff/ Roth 1990,

17f.). Das Objekt als Original, das in der Regel nicht medial vermittelt wird und direkt und unmittelbar erfahrbar ist, scheint einer der Hauptgründe dafür zu sein, überhaupt einen Museumsbesuch in Erwägung zu ziehen:

„Im Museum bleibt das sinnlich-erlebnishaftes Lernen kein leeres Schlagwort. Die Begegnung mit originalen Objekten ist eine belebende Alternative zu der – fast ausschließlich – medialen Vermittlung in der Schule durch Texte und Reproduktionen.“

(Czech 2008, 12)

Den Hintergrund dieser Tatsache bildet ein offensichtlich ganz besonderes und fast schon magisch anmutendes Verhältnis des Menschen zum Objekt – zwei Klassiker werden an dieser Stelle gerne zur Begründung des Phänomens in der Fachliteratur herangezogen: Walter Benjamin und Krzysztof Pomian. Benjamin kennzeichnet das Ausstellungsobjekt, genauer das Kunstwerk durch den Begriff der Aura, der für ihn die Einmaligkeit, die ‚Einzigkeit‘ des Objekts ausdrückt.¹ Dies meint zugleich die Impliziertheit des Objekts im Hier und Jetzt, es besitzt eine materielle Dauer. Gleichzeitig steht es für seine geschichtliche Zeugenschaft: Das Objekt ist an einen spezifischen traditionellen Kontext gebunden, aus dem es entstammt. Es gehört zu einem Ritual und bleibt ihm verbunden (vgl. Benjamin 1963, 16). Pomian hingegen beschreibt mit seinem Konzept der Semiophoren die Idee, dass Objekte die Vermittler zwischen sichtbarer und unsichtbarer Welt sind. Das Sichtbare meint dabei die materielle Dauer, die Präsenz im Hier und Jetzt. Während das Unsichtbare alles das meint, was räumlich und zeitlich bereits weit entfernt ist (vgl. Pomian 1998, 49ff.). Diese beiden Beschreibungen des musealen Objekts bieten eine Antwort auf die Frage, warum es eigentlich Museen gibt und warum sie immer noch ihre Relevanz haben. Sie bieten eine unschlagbare Legitimation für diese speziellen Orte, die nicht selten als überflüssig angesehen wurden und werden. Denn nur hier, im Museum, kann man die Aura, das Hier und Jetzt eines Kunstwerks oder Artefakts erfahren.

Doch genau an diesem Punkt, dem Objekt, zeigt sich auch schon die ganze Ambivalenz des Ortes Museum: Das Objekt ist ein Fragment, das Museum hat es sich einverleibt, hat es verschlungen und damit seinem Ursprungszusammenhang entrissen. Das Objekt beginnt nun nach seinem ‚funktionalen Tod‘ ein neues Leben im Museum (vgl. Pazzini 1990, 94). Es wird hier in einen neuen Kontext gestellt, inszeniert und damit gedeutet. Es ist Ausgangspunkt für eine Erzählung, die erst noch entworfen werden muss, die immer eine bestimmte Perspektive auf die Welt beinhaltet und nie frei von Subjektivität ist. Trotzdem brauchen die Dinge diesen Kontext, ansonsten schweigen sie. Die Ambiguität besteht darin, dass mit der Kontextualisierung immer automatisch auch eine Setzung vorgenommen wird:

„So mischt sich das Museum in öffentliche Belange ein, indem es das alte rostige Eisenteilchen einer Schreibmaschine herrichtet und es in einen historischen Kontext stellt, in die Betrachtung der kulturellen Schreibleistungen (...“

(Albrecht 2005 S. 26).

Es handelt sich um einen Eingriff, der vom Rezipienten immer mitgedacht werden muss. Das Museum bezieht damit Stellung, hat aber selbstverständlich nie die Deutungshoheit. Dabei spielt auch eine Rolle, dass die Objekte zwar als Zeugen für etwas fungieren, aber zugleich für das Verschwinden, das Vergessen von etwas, stehen:

“Tatsächlich verdankt sich das moderne Museum dem Nicht-Erinnern: dem Schwinden von Tradition und Traditionsbewußtsein, und ist (...) der Ort, an dem (...) zwingend zu Bewußtsein kommt (...), daß das meiste vergessen worden ist und weiter vergessen wird (...“

(Fehr 1990 S. 220)

Das Museum zeigt sich hier als Ort, der die Notwendigkeit und Ambivalenz von Erinnern und Vergessen verdeutlicht. Diese Prozesse sind sowohl für die Gesellschaft, als auch für das einzelne Individuum zentral und bilden wichtige Mechanismen der Identitätsbildung. Ein

¹ Benjamin spricht durchgängig ausschließlich vom ‚Kunstwerk‘, allerdings wird im Kontext dieses Beitrags davon ausgegangen, dass Benjamins Erkenntnisse generell auf jedes authentische Ausstellungsobjekt übertragbar sind.

weiterer Aspekt, der mit der Identität unweigerlich verknüpft ist und sich am Museumsobjekt manifestiert, ist die Erfahrung des Fremden: Die Entfernung aus ihrem originalen Funktionszusammenhang entfremdet die Objekte von sich und uns: „Das Museum (...) lebt von der Konträrfaszination des Authentischen: vom historischen Fremden, das uns räumlich nah ist.“ (Korff 1995, 24f.). So zeigt sich hier die Möglichkeit, das Selbst im Kontrast zum Fremden zu erfahren – wer sind wir im Abgleich mit Vergangenen, räumlich, geographisch oder auch zeitlich Entfernten? Was können wir heute noch von dem nachvollziehen, was sich vor vielen Jahren, an fremden Orten etc. ereignet hat? Das führt einerseits durchaus zu einer Hinterfragung und Erschütterung des Selbst. Gleichzeitig kann es auch der Selbstversicherung dienen.

Das Museum schafft schließlich immer seine eigene Ordnung und bietet sein System zur Erfassung eines bestimmten Ausschnitts der Welt an – es kann damit als Ort der Orientierung, der Sinnstiftung (vgl. Talboys 2000, 3ff) dienen: dies scheint gerade für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, der heranwachsenden Generationen ein reizvolles Angebot zu sein:

„Kinder wachsen langsam in ihre Kultur hinein, Jugendliche suchen ihre kulturelle Identität in ihrer Adoleszenz. Das Museum bietet ihnen die Möglichkeit, sich zu orientieren, in An- oder Ablehnung, in Wahrnehmung und Auseinandersetzung, sinnlich, intuitiv oder reflexiv.“

(Wagner 2007, 13).

Dabei scheint das Museum auch gerade deshalb interessant, weil es sich als Ort stark von der Schule unterscheidet: Das Museum bedarf anderer Vermittlungsstrategien als die Schule. Es richtet sich an ein sehr heterogenes Publikum, hat keine klar definierten Zielvorgaben, nicht einmal der Aspekt des Lernens an sich muss hier unbedingt Platz finden – es ist ein Ort, der sich durch Offenheit, Multiperspektivität und Wahlmöglichkeiten auszeichnet. Er erlaubt den Ausbruch aus der abgesicherten Welt der Schule, die viele Experimente nicht zulässt:

„Jeder Ausbruch aus den „abgesicherten“ Lernwelten der Schule kann zu einem kleinen Abenteuer werden. Im Museum muss die Klasse mit einer ungewohnten Raumsituation, mit einer Überfülle von Eindrücken und mit fächerübergreifenden Fragestellungen zurechtkommen. Die Schüler lernen, sich einem ungewohnten Rahmen geistig zu orientieren und die Orientierung mit anderen zu teilen.“

(Czech, Alfred 2008 S. 12)

Dieser Prozess birgt das Potential, die Schüler tiefer gehend zu prägen und zu verändern und an ihrem Alltag anzuknüpfen. Es geht hier nicht mehr um einen abstrakten, vorproportionierten und gesetzten Lernstoff, der in einer bestimmten Zeit zu absolvieren ist. Es geht um Fragen nach Identität, Erinnerung und Vergessen, danach wer man Selbst ist und wer ‚die Anderen‘ sind, was man für eine Sicht auf die Welt hat, wie das Verhältnis von Leben und Tod zu sehen ist etc.

Abschließend soll hier ein Beispiel thematisiert werden, dass all diese Aspekte auf bemerkenswert kleinem Raum und unter Aufwendung extrem einfacher musealer Strategien all diese kostbaren Aspekte solcher (musealer) Lernorte demonstriert: Das Museum ‚99x Neukölln‘ in Berlin (vgl. Gößwald 2010). Dieses kleine Museum widmet sich zum einen der eigenen Stadtteilkultur in besonderem Maße und zum anderen dem Ausstellungsobjekt. Der Name bezeichnet 99 Objekte, die mit Neukölln verbunden sind. Sie kommen aus den unterschiedlichsten zeitlichen und sozialen Kontexten und wurden überwiegend von Stadtteilbewohnern gestiftet – sie stehen also per se sowohl für Vertrautes als auch für Fremdes. Die Objekte stehen mehr oder weniger beliebig nebeneinander und können bei einer ersten Betrachtung durch den Rezipienten in ihrer Qualität als Objekte mit ihrer spezifischen Eigenheit wahrgenommen werden. Je nachdem, wie sich der Rezipient danach entscheidet, kann er über ein Computer-Netzwerk, das über flexibel vor bzw. an die Objekte bewegbare Konsolen jederzeit verfügbar ist, mehr über das Objekt und seine Geschichte, seine Biografie erfahren – oder eben nicht.

Die Objekte sind sehr heterogen gewählt, so dass sie manchmal sehr weit von uns entfernt scheinen, wie eine Karbidlampe von 1948, bei der dem Besucher ihre Funktion vielleicht auf den ersten Blick völlig unklar scheint. Andere Objekte scheinen sehr nah an uns dran zu sein, wie die Mütze, die die Rütli-Schule entworfen hat und die im Zusammenhang mit der Debatte um die Eskalation an dieser Hauptschule in der Presse ein aktuelles Phänomen verkörpert. Hier wird die Ambivalenz zwischen Nähe und Ferne, zwischen Wiedererkennen, Erinnern und Vergessen ganz deutlich spürbar – die Auswahl der Objekte stellt auch hier eine Setzung dar, die die Geschichte des Stadtteils auf eine ganz bestimmte, ausgewählte Weise spiegelt und zugleich mit der bewussten Setzung der Zahl ‚99‘ auf die Fehlstellen, die vielleicht fehlenden anderen Objekte hinweist.

4 Archive als außerschulische Lernorte

Archive stehen oftmals nicht wirklich im Zentrum didaktischer Diskussionen, wenn es um außerschulische Lernorte geht, obgleich die Forderungen, Archive mit in die schulische Wissensvermittlung als zumindest subsidiären Partner einzubeziehen, auch in Deutschland auf eine mehrere Jahrzehnte lange Tradition zurückblicken kann (exemplarisch Franz 2007, 5; Behr 1974, 333). Oft genug wurde und wird die Sinnhaftigkeit von Archiven und deren Besuchen – meist unter finanziellen Gesichtspunkten – infrage gestellt, untermalt von einer Vielzahl an Vorurteilen². Doch die Frage, wozu man (Archiv-)Räume speziell herrichten und unterhalten sowie geschultes Fachpersonal bezahlen sollte, nur um alte, vergilbte Akten und Dokumente zu beherbergen, bekommt besonders durch den recht jungen Trend, in sozialen Netzwerken Chroniken anzulegen und mit Inhalt zu füllen, neuen Gegenwind. Die Einführung der Chronik-Funktion im größten sozialen Netzwerk, Facebook, vor wenigen Jahren entfachte zunächst eine ähnliche, die Sinnhaftigkeit betreffende Diskussion, die jedoch relativ schnell verebbte und einer exponentiellen Benutzung eben jener Funktion Platz machte. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, müsste man der Gesellschaft ein Grundbedürfnis unterstellen können, Gesehenes und Erlebtes, persönliche Gedanken, Reflexionen und Meinungen sowie Bilder bewahren, wieder aufrufen und ggf. mit anderen Menschen teilen zu können, also – im etymologischen Sinn – Tradition zu schaffen.

Die Parallelen dieses präsumtiven Bedürfnisses zur originären Arbeit von Archiven sind augenscheinlich. Archive haben sich in den letzten Jahrhunderten und Jahrzehnten von ihrer eigentlichen Grundaufgabe, der reinen Bewahrung offizieller und für tradierenswert erachteter, zumeist aus der Verwaltung stammender Schriftstücke verabschiedet, um sich zunehmend vor dem Hintergrund des o. g. gesteigerten Legitimationsbedürfnisses heraus den Benutzern zuzuwenden (Lange/Lux 2004, 32-36; Wagner 1973, 639). Archive stehen neben den Museen und Ausstellungen sowie den historischen Stätten im Bereich des historischen Lernens tendenziell auf gleicher Ebene, unterscheiden sich jedoch von den Museen/Ausstellungen und den Besuchen historischer Stätten primär durch die Häufigkeit der Nutzung, die meistens zuungunsten der Archive ausfällt. Dies ist vor allen Dingen hinsichtlich der Erkenntnis interessant, dass die in Museen und Ausstellungen (auch in historischen Stätten) verwandten und in neue (mediale) Kleider gehüllten historischen Erkenntnisse zumeist ihre Genese in Archiven bzw. der Arbeit mit Archivgut haben. Somit ist ein Gang „ad fontes“ (Adam 2011, 181) eigentlich nur durch den Gang in Archive möglich. Ein kritischer Umgang mit vorgefertigten Produkten und Texten mit dem Ziel der Herausbildung einer eigenen Meinung könnte also idealerweise dadurch geübt werden, indem man auf die Suche nach den Originalquellen geht und diese mit den Endergebnissen in Museen und Ausstellungen vergleicht, was besonders im Hinblick auf die regionalgeschichtlichen Varianten der 'großen Geschichte' besonders gewinnbringend sein dürfte. Ablesbar sind diese Differenzen, aber auch das Interesse am Aufdecken eben jener, an den zahllosen Publikationen regionaler Geschichtsvereine und schulischer

² Horstmann/Kopp karikieren dies, indem sie von „einem verschlossenen und dunklen Ort“ sprechen, „in dessen Innereien die einer bestimmten Ordnung folgenden Kisten sorgfältig ausgewählte Dokumente über die sozialen, kulturellen und verwaltungstechnischen Erzeugnisse einer Institution verwahren“ (Horstmann/Kopp 2010, 9.). Vgl. dazu auch Schockenhoff 1996, 19.

Geschichtswerkstätten.

Wenn man gemeinsam mit Lange der Ansicht ist, dass „das Geschichtslernen [...] sich so verändert [hat], wie die Lebenswelt der Jugendlichen: ins Individualistische, Konkrete, auf den Einzelfall bezogene“ (Lange 1999, 138), dann erschließt sich das immense Potential, das Archive zur Befriedigung dieses Trends anbieten können. Die noch nicht vollständig ausgeschöpfte Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten von Archiven in den Unterricht bekommt vor allem vor dem Hintergrund aktueller Debatten um die Kompetenzorientierung eine neue Bedeutung.

Wenn man Kompetenzorientierung als Chance annimmt, Unterricht und die historische, aktuelle und zukünftige Rolle von Schule vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts neu zu überdenken (Adam 2009, 82-83), dann drängt sich die Frage auf, warum Archive trotz der o.g. Möglichkeiten, die sie bieten können, noch immer eine marginale Rolle spielen. Bei genauerer Betrachtung der Gründe, die von schulischer Seite gegen eine Einbettung von Archivbesuchen in den Unterricht geltend gemacht werden, fällt auf, dass neben den 'objektiven' Schwierigkeiten (schulferne Lage, problematische Öffnungszeiten, mangelhafte Ausstattung, ungenügendes Fassungsvermögen, Verständnis-schwierigkeiten durch die Schrift der Archivalien) auch eine Reihe von „hausgemachten“, d.h. schulinhärenten Problemen auftauchen können. Dazu zählen Hemmnisse wie die noch aus dem Kaiserreich stammende und zu Recht in der Diskussion stehende Reglementierung, einen hochgradig komplexen Prozess wie das Lernen in ein 45-Minuten-Korsett zwingen zu wollen (Schneider 2002, 515).³ Das Faktum Zeit wird somit zu einem raren Gut, wenn es um die Umsetzung außerschulischer Aktivitäten jedweder Couleur geht. Ein Archivbesuch möchte ebenso intensiv vor- und nachbereitet werden wie andere Exkursionen oder außerschulische Lerngelegenheiten. Auch finanziell sind vielen Schulen teilweise die Hände gebunden, was sich auch nachteilig auf Besuche von Museen, Ausstellungen oder Ausflüge generell auswirkt. Diese institutionelle Knappheit wichtiger Ressourcen führt – kombiniert mit einem stetigen Zuwachs an Aufgaben der Schulen – zu einem Ungleichgewicht bei der Umsetzung der u. a. durch die Kompetenzorientierung geforderten Reformmaßnahmen. Durch die zunehmende Nutzung des Internets als Kommunikationsmedium mit potentiellen Benutzern versuchen die Archive ihrerseits, dennoch Möglichkeiten der Benutzung zu bieten und gleichsam ihre eigenen Aktualität zu betonen (Adam 2011, 182-183). Einschränkend angemerkt werden kann und darf dazu, dass die Archive sich damit eines ihrer Alleinstellungsmerkmale berauben, die sie auch mit Museen und Ausstellungen gemeinsam haben, nämlich der „Aura des Originals“ (Wex 2007, 162) als optisch und haptisch erfahrbarer Gegenstand, der sich eklatant von der medial aufbereiteten Version im Schulbuch unterscheidet.

Bei allen (erwiesenermaßen vorhandenen) Schwierigkeiten eines Archivbesuchs sollten die Vorteile einer solchen Arbeit im Archiv insgesamt überwiegen. Archive bieten – wie zahllose andere außerschulische Lerngelegenheiten auch – das Potential, individuellen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, da die Lernenden intensiver als im Museum oder in einer Ausstellung Primärerfahrungen sammeln und durch das eigenständige Suchen und (im Idealfall) Auffinden von Archivalien ein größeres Maß mehr Eigenverantwortlichkeit für ihren individuellen Lernerfolg entwickeln können. Die Forderung, das lernende Individuum stärker als bisher als das aktive Subjekt im Lernprozess zu begreifen, könnte auf dieser Weise Rechnung getragen werden. Auch der detektivische Charakter des Suchens und Findens von Quellen in Archiven dürfte der Motivation nicht abträglich sein. Bezogen auf den mehrfach angesprochenen Faktor Internet – verstanden als die zentralste mediale Kommunikationslandschaft des 21. Jahrhunderts – können die Lernenden auch durch die Arbeit mit digitalen Findbüchern, digitalisierten Archivalien etc. aktiv an der Medienlandschaft teilhaben. Archive reihen sich ein in die große und lange Kette potentieller außerschulischer Lernorte, leisten einen Beitrag zu deren Facettenreichtum und verdienen es, aus dem Schatten von Museen, Ausstellungen etc. herauszutreten, um gleichrangiger schulischer Partner zu werden. Der Cha-

³ Die in letzter Zeit allerdings zunehmende Hinwendung von Schulen zur Doppelstunden-Organisation des Unterrichts stellt eine Verbesserung dar, aber vernachlässigt immer noch längere Phasen des Lernens.

rakter der Schule als ein System mit der Tendenz zur Abschottung kann durch den konsequenten, ziel- und adressatenorientierten Einsatz außerschulischer Lerngelegenheiten zumindest abgemildert werden.

5 Fazit

Außerschulische Lernorte sollen als eine Möglichkeit angesehen werden, die Fremdheit, die Anschaulichkeit, die sinnliche Erfahrbarkeit sowie das Vergangene und nicht mehr Präsente als eine Chance des Lernens zu begreifen, die ansonsten das Lernen in der Schule kaum bieten kann. Außerschulische Lernorte sind prädestiniert für das selbstständige Erkunden und Erforschen, bedürfen hierbei einer sorgfältigen Vorbereitung und Nachbereitung, um das Potenzial des Lernorts auch tiefergehend auszuschöpfen. Insbesondere die Begegnung mit Experten in außerschulischen Lernorten, die bestimmte Interessen vertreten und die Lernenden von ihrer Position zu überzeugen versuchen, müssen intensiv nachbereitet werden. Ansonsten könnte das außerschulische Lernen in einen Gegensatz zu an Kontroversität und dem Überwältigungsverbot orientierten Bildungsprozessen treten. Dies bedeutet: Beim außerschulischen Lernen geht es nicht um eine kopflose Erkundungsaktivität, sondern um ein systematisches und kritisch angelegtes Explorieren des sinnlich Erfahrbaren, meist fremder Informationswelten sowie um Interaktionen mit Menschen, die nur selten oder nie in der Schule zur Verfügung stehen. Die Beispiele der außerschulischen Lernorte Museum und Archiv zeigen exemplarisch, welche erheblichen Bildungspotenziale in außerschulischen Lernorten enthalten sein können.

Literatur

- Adam, B. (2011): „Eamus ad fontes“ - Überlegungen zur Annäherung von Archiven an die Schule. In: *Der Archivar*, 64, H. 2 (2011), 181–184.
- Adam, B. (2009): *Archive und Geschichte. Didaktische Einbindung und Funktion von Archivarbeit in den Geschichtsunterricht*. Kassel. Verfügbar unter: http://www.archivpaedagogen.de/images/stories/pdf_daten/2009_Bastian_Adam.pdf
- Aebli, H. (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart.
- Albrecht, R. (2005), *Betrachtungen über das Museum im Allgemeinen und über das Museum der Unerhörten Dinge im Besonderen*. In: Kittlausz, V./ Pauleit, W. (Hrsg.), *Kunst – Museum – Kontexte*, Bremen. 25-36.
- Behr, H.-J. (1974): *Möglichkeiten der Archivnutzung für den Geschichtsunterricht*. In: *Der Archivar*, 27 (1974), 333-346.
- Benjamin, W. (1963): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt a.M.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1997): *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*, Heft 60, Bonn.
- Bönsch, M. (2003): *Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte*. In: *Das Schullandheim* (2), 4-10.
- Czech, A. (2008): *Handwerkszeuge. Musterargumente, Begründungen, Checkliste*. In: *Kunst und Unterricht „Ins Museum“*, Heft 323/324 (2008). 11-14.
- Duncker, L. (1997): *Vom Sinn des Ordners. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern*. In: Duncker, L./ Popp, W. (Hrsg.): *Über die Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Band 1: *Grundlagen und Begründungen*. Heinsberg, 119-134.
- Fehr, M. (1990): *Das Museum – Ort des Vergessens. Vier Thesen*. In: Zacharias, W. (Hrsg.): *Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung*. Essen, 220-223.
- Flügel, Katharina (2009): *Einführung in die Museologie*, Darmstadt.

- Franz, E. G. (2007): Einführung in die Archivkunde. Darmstadt.
- Füchter, A. (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeptionen und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen bei Kassel.
- Gößwald, U. (Hrsg.) (2010): 99x Neukölln. Berlin.
- Guderian, P. (2007): Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte. Der Einfluss mehrmaler Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik. Dissertation. Online verfügbar: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/guderian-pascal-2007-02-12/PDF/guderian.pdf> [09.02.2015].
- Hafenegger, B. (2009): Jugendarbeit. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn, 526-530.
- Heuer, C. (2011): Historisches Lernen vor Ort – Skizze für ein zeitgenössisches Bild vom außerschulischen historischen Lernen. In: Messmer, K. (u.a.) (Hrsg.), Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften, Münster, 50-81.
- Hörmann, G. (2009): Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Erziehungsberatungsstellen. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn, 530-534.
- Horstmann, A./Kopp, V. (2010): Archiv – Macht – Wissen. Organisation und Konstruktion von Wissen und Wirklichkeiten in Archiven. In: Dies. (Hg.): Archiv – Macht – Wissen. Organisation und Konstruktion von Wissen und Wirklichkeiten in Archiven. Frankfurt am Main, 9-22.
- Korff, G./Roth, M. (1990): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt a.M. (u.a.), 9-37.
- Korff, G. (1995): Die Eigenart der Museums-Dinge. Zur Materialität des Museums, in: Fast, K. (Hrsg.), Handbuch der museumspädagogischen Ansätze, Opladen, 17-28.
- Lange, T./Lux, T. (2004): Historisches Lernen im Archiv (Methoden historischen Lernens). Schwalbach/Ts.
- Lange, T. (1999): Landesgeschichte in der Schule. In: Heidenreich, B./Franz, E. G. (Hrsg.): Die Hessen und ihre Geschichte. Wege-Weiser durch die hessische Landes- und Regionalgeschichte. Wiesbaden 1999, 133-141.
- Lepenies, Anette (2003): Das „Konstruktivistische Museum“, in: dies., Wissen vermitteln im Museum, Köln, 55-86.
- Leuthold, C. (2014): Der Bergwald – ein authentischer außerschulischer Lernort. In: Brovelli, D./Fuchs, K./Rempfler, A. & Sommer Häller, B. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte – Impulse aus der Praxis. Tagungsband zur 3. Tagung Außerschulische Lernorte der PH Luzern vom 10. November 2012, Münster u.a.
- Messner, R. (2002): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, 290-294.
- Moegling, K. (2012): Fächerübergreifendes Lernen im Kontext gymnasialer Schulentwicklung. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 79-92.
- Moegling, K./Brandt, T. (2015): Zwischen Ökonomie und Ökologie. Der Konflikt um die Salzlaugenentsorgung von Kali+Salz – ein fächerübergreifender Unterrichtsversuch an einem außerschulischen Lernort (Politik und Wirtschaft/Biologie). In: Schulpädagogik-heute, 6 Jg. (2015), Nr. 11. und in Karpa, D./Overwien, B./Plessow O. (Hrsg.) (2015): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Immenhausen bei Kassel, im Druck.
- Messner, R. (2009): Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In: Messner, R. (Hrsg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg.
- Pazzini, K. J. (1990): Tod im Museum, in: Zacharias, W. (Hrsg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen. 83-98.

- Pech, D. (2008): Wer ist eigentlich unterwegs? In: Burk, K., Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten (=Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125). Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 66-72.
- Pleitner, B. (2012): Außerschulische Lernorte. In: Barricelli, M./ Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts.: VS-Verlag.
- Pomian, K. (³1998), Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin.
- Reitinger, J. (²2013): Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Immenhausen.
- Reusser, K. (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2), 159-182.
- Rudolf, M. (2009): Nachhilfe – Einrichtungen und Lehrende. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn, 542-546.
- Sacher, W. (2009): Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie. In: Blömeke, S./ Bohl, T./ Haag, L./ Lang-Wojtasik, G./ Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn, 519-526.
- Salzmann, C. (2007): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: Kahlert, J./ Fölling-Albers, M./ Götz, M., Hartinger, A./ von Reeken, D./ Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn. 433-438.
- Sauerborn, P./ Brühne, T. (2007): Didaktik des außerschulischen Lernens. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Sauerborn, P./ Brühne, T. (²2009): Didaktik des außerschulischen Lernens. Baltmannsweiler.
- Schneider, G. (2002): Gegenständliche Quellen. In: Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 509-524.
- Schockemöhle, J. (2008): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluation des Konzeptes „Regionales Lernen 21“. Weingarten.
- Schockenhoff, V. (1996): Historische Bildungsarbeit – Apercu oder 'archivische Kernaufgabe'. Die gegenwärtige Diskussion um die zukünftige Rolle öffentlicher Archive. In: Rohdenburg, G. (Hg.): Öffentlichkeit herstellen – forschen erleichtern. 10 Jahre Archivpädagogik und historische Bildungsarbeit (Kleine Schriften des Staatsarchivs Bremen Bd. 24). Bremen, 11-18.
- Stübig, F./ Ludwig, P.H./ Bosse D./ Gessner, E./ Lorberg F. (2006): Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen. Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, 7, Kassel.
- Talboys, G. K. (2000), Museum Educator's Handbook. London.
- Thomas, B. (²2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn. 283-287.
- Wagner, E. (2007): Potenziale: Museen und Schulen – warum sie füreinander interessant sind. In: ders. (u.a.) (Hrsg.), Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München, 13-14.
- Wagner, V. (1973): Archivalienausstellungen als Mittel historischer Bildungsarbeit. Didaktische Zielsetzungen und gestalterische Möglichkeiten. In: Der Archivar, 26 (1973), 639-660.
- Wex, N. (2007): Grenzen und Gefahren der Teilhabe von Archiven im Konkurrenzfeld der Veranstaltungskultur. In: Schmitt, H. (Hg.): Archive und Öffentlichkeit (Tagungsdokumentationen zum Deutschen Archivtag Bd. 11). Fulda 2007, 159-174.

| | |
|--|--|
|  | <p>Dr. Dietrich Karpa</p> <p>Studium der Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Kassel. Promotion am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel, derzeit Lehrkraft im Vorbereitungsdienst des Landes Hessen.</p> <p>Kontakt: karpa@uni-kassel.de</p> |
|  | <p>Gwendolin Lübbecke</p> <p>Studium der Fächer Französisch und Kunst für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Kassel, seit 2012 Mitarbeiterin im Fachbereich Geschichte, am Lehrstuhl Geschichte Westeuropas im 19. und 20. Jahrhundert an der Universität Kassel.</p> <p>Kontakt: gwendolin.luebbecke@uni-kassel.de</p> |
|  | <p>Bastian Adam</p> <p>Studium der Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Kassel. Veröffentlichungen zur Archivdidaktik und zur Regionalgeschichte, seit 2013 Fachschuloberlehrer am Bundespolizeiaus- und -fortbildungszentrum Eschwege.</p> <p>Kontakt: bastianadam@hotmail.com</p> |