

## **Außerschulisches Lernen – erkenntnistheoretische Aspekte**

Gerade in der Pädagogik spielen die Wörter eine große Rolle, denn mit ihnen werden Denkmuster eingeführt, tradiert und Unterscheidungen vorgenommen oder unterlassen. Bestimmte Wörter und Unterscheidungen lassen bestimmte Denkmöglichkeiten zu oder schneiden sie ab. Wir unterscheiden im Folgenden zwischen *Lehrorten* und *Lernorten* und beginnen diesen Beitrag mit der Frage, was *Lernorte* sind oder sein können. Wir beantworten sie nicht entlang unterschiedlicher didaktischer Definitionen oder Einrichtungen von Orten, vielmehr entlang von Situations- und Ortsbeschreibungen. Wir fragen, was *Lehrorte zu Lehrorten* und *Lernorte zu Lernorten* macht, worin sie sich unterscheiden und was sie gemeinsam haben.

Eine erste Schwierigkeit der Unterscheidung von Lehrorten und Lernorten besteht darin, dass sie nicht dichotomisch, also als vollkommen gegensätzlich unterscheidbar sind, denn auch ganz streng reglementierende LehrerInnen können nicht vollständig verhindern, dass Kinder auch etwas lernen, was sie nicht lehren wollten. Von daher werden die Grenzen und Übergänge zwischen Lehrort und Lernort interessant.

Eine zweite Schwierigkeit dieses Beitrags besteht in den Gewohnheiten das Wort „Ort“ mit einem Inhalt zu beschreiben oder einer Assoziation zu verbinden. Wenn man sich Texte zum Thema „Außerschulische Lernorte“ ansieht, so fällt auf, dass häufig eine Untergliederung anhand unterschiedlicher Orte vorgenommen wird: Museum, Zoo, Bach, Bauernhof usw. „Orte“ sind so gesehen die Stellen, zu denen man fährt und bei denen man ankommt. Dann wird häufig noch unterschieden, ob diese Orte extra für Kinder (und deren Lernen) gemacht sind oder nicht. Weiter wird häufig gefragt, welche Funktion die dort an diesem Ort Tätigen diesem Ort geben.

Wer einmal beobachtet hat, auf welcher unterschiedliche Weisen eine Schulklasse ein Museum besuchen kann – als Schulort außerhalb der Schule, als Spaßort, als Lehrort, als Lernort usw. – weiß, dass die Frage entscheidend ist, mit welcher konkreten Intention SchülerInnen und LehrerInnen den Ort aufsuchen – wobei die Intentionen von LehrerIn und SchülerInnen ebenso wenig übereinstimmen müssen, wie die innerhalb der SchülerInnengruppe. Damit ist die spannende Frage nicht, „was ist das für ein Ort?“, als was beschreiben DidaktikerInnen und PädagogInnen diesen Ort, sondern: „Was *machen* SchülerInnen und LehrerInnen aus und an diesem Ort?“

Das ist ein zweiseitiges Verhältnis. Aus und an einem vorhandenen Ort kann man vieles machen, wenn auch nicht alles. Und dies gilt umgekehrt auch. Es gibt also ein Wechselverhältnis zwischen Orten und den sich dort aufhaltenden Personen oder Dingen. Dieses Wechselverhältnis wird in einem räumlich-historischen Moment konkret, wenn sich bestimmte Menschen an einem bestimmten Ort mit bestimmten Dingen und einer bestimmten Absicht aufhalten.

### **Lernorte**

*Spurensuche: zwei Arten von Lernorten*

In „Wie man ein Kind lieben soll“ schreibt JANUSZ KORCZAK über Jedrek:

„Jedrek (Andreas), das Dorfkind, kann schon laufen. Es hält sich am Türrahmen fest und steigt vorsichtig über die Schwelle aus dem Zimmer in den Hausflur. Von dort krabbelt es auf allen vieren über zwei Steinstufen ins Freie. Vor der Hütte begegnet ihm die Katze: Sie starren einander ein Weilchen an und wenden sich dann wieder ab. Jedrek stolpert über eine kleine Unebenheit, hält inne, schaut sich um. Er findet ein Stöckchen, hockt sich hin und

stochert im Sand herum. Da liegt ein Stück Kartoffelschale, er steckt es zwischen die Zähne, verzieht das Mäulchen, spuckt und wirft das erdige Zeug fort. Wieder auf seinen Beinen, stößt er im Laufen mit dem Hund zusammen, der ihn rücksichtslos umwirft. Schon will er losheulen, aber nein: da fällt ihm etwas ein, und er schluchzt bloß. Die Mutter geht Wasser holen; er hält sich an ihrem Rock fest und läuft nun schon sicherer. Ein paar ältere Kinder mit einem Wägelchen; er guckt: sie jagen ihn weg, er bleibt abseits stehen und schaut wieder hin. Zwei Hähne kämpfen miteinander, er schaut zu: Die Kinder setzen ihn in das Wägelchen, ziehen los und werfen es um. Die Mutter ruft. Das ist die erste halbe Stunde von insgesamt sechzehn Stunden des Tages“ (KORCZAK, zit.n. SCHONIG 1999, S. 62f).

Die Straße im Polen des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts war für Jedrek ein Lernort. Die Straße war nicht für ihn gemacht; Hund und Katze nicht daran gewöhnt, Rücksicht auf ihn zu nehmen und die Erwachsenen hatten besseres zu tun, als darauf zu achten, was die Kinder treiben – sofern es nicht zu arg wurde. KORCZAK schreibt weiter:

„Niemand sagt ihm, daß er ein Kind ist; er fühlt selbst, was über seine Kräfte geht. Niemand sagt ihm, daß die Katze kratzt und daß er die Stufen noch nicht aufrecht hinabsteigen kann. Niemand erklärt ihm sein Verhältnis zu älteren Kindern.“ (ebd., S. 63).

Ein Soziologe würde hier nicht von einem Lernort sprechen, sondern von einem Sozialisationsort. Die Straße und der sich dort abspielende Alltag bilden eine Art Natur für das Kind. Es wird lernen, sich damit zu arrangieren und sich zu behaupten. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist es u.E. dennoch sinnvoll, bezogen auf die Straße von einem Lernort zu sprechen. Dies aus zwei Gründen: Für die Frage, was das Kind auf einer Straße tun kann oder nicht, ist entscheidend, was eine soziologische Betrachtung in der Regel übersieht. Nämlich die Konstruktion, die Erwachsene – hier vor allem Eltern – über die Beziehung zwischen Kindheitsbild und Straßensbild herstellen. Nicht das gewissermaßen materielle Substrat der Straße allein oder deren gesellschaftlich und rechtlich geschaffenen Strukturen, wie z.B. erlaubte und tatsächlich eingehaltene Geschwindigkeiten der Autofahrer, sind allein entscheidend. Vielmehr geht es auch um Erziehungsvorstellungen der Erwachsenen. Zum Beispiel entlang der Frage, wie vielen Risiken ein Kind ausgesetzt werden darf.

Der zweite Grund für die Straße den Begriff „Lernort“ zu nutzen besteht darin, dass erst dann, wenn die Straße als Lernort deutlich wird und nicht einfach als soziale Gegebenheit, Erwachsene über die Frage nachdenken können, welche Art von Straßen sie als Lernorte für ihre Kinder wünschen und welche nicht.

Auch in dem folgenden Beispiel geht es um eine Straße. Allerdings bedeutet Straße für das Mädchen in der folgenden Szene etwas grundsätzlich anderes als für den kleinen polnischen Jungen.

Der dreiundsiebzigjährige FRANZ EIERMANN beschreibt einen Lernprozess eines Kindes in einem fiktiven Text für eine Schreibwerkstatt. Es geht um Carla, die richtig, also ohne Stützräder, Fahrrad fahren möchte. Der Erzähler schraubt die Stützräder ab, nicht ohne sich zu verletzen. Der Vater von Carla hält erst den Sattel des Fahrrades fest, lässt dann los und als Carla dies merkt, bekommt sie Angst und fährt in die Hecke. Die Kurzgeschichte endet so: „Ich staune. Carla treibt das Fahrrad die Straße hoch, buckelt dabei nach rechts und links. Abrupt bremst sie vor mir ab. Wie ein Profi steht sie da und hält das Rad mit einer Hand am Sattel fest. Atemlos: „Hast du gesehen, wie ich Rad fahren kann? Ohne Stützräder! Ich kann’s wie die Großen. Wenn ich in die Schule komme, fahre ich mit dem Fahrrad hin.“

Carla ist glücklich. Wie Erwachsene das so an sich haben, will ich ihr eine Erkenntnis mit auf den Weg geben. Im letzten Moment fällt mir ein, ich bin ja kein Schulmeister. Ich lass’ es.

Die Leserinnen und Leser werden wissen, woran ich denke.“ (<http://fiction-writing.de>)

PädagogInnen und wohl auch SoziologInnen und PsychologInnen würden bei dieser kleinen Szene sicher von Lernen sprechen und den Lernvorgang dem Lernort Straße zuordnen. Man braucht nicht unbedingt eine Straße um Fahrrad zu fahren, aber sie bietet sich an. Und das

schon deshalb, weil auf der Straße andere Kinder zu sehen sind, die ohne Stützräder fahren können. Im Unterschied zu Jedrek weiß Carla, dass sie etwas lernen will und was es ist, das sie lernen will. Jedrek lebt gewissermaßen auf der Straße. Man könnte auch sagen, er durchlebt die Straße und lernt dabei die dort herrschenden Regeln und Gewohnheiten. Carla konzeptualisiert das Fahrrad, die Straße, den Vater und den die Geschichte erzählenden Nachbarn so, dass sie sich als Mitspieler ihres Lernprozesses fügen. Carla versteht sich selbst in dieser Situation als lernendes Kind. Sie weiß, was sie kann und was nicht und sie weiß, was sie lernen will und wie das zu gehen hat. Carla unterscheidet zwischen „Leben“ und „Lernen“ und ist – wie alle gesunden Kinder in ihrem Alter – fähig, *ihr* Ziel systematisch und zielgerichtet zu verfolgen.

Es gehört nun zu den Gewohnheiten von Erwachsenen, Kindern eine gewisse Naivität zu unterstellen, sich selber dagegen systematische Ordnungen. Aus dieser Sicht heißt es dann, dass Kinder natürlich immer lernen so lange sie leben; aber, dass Lehren einem Plan und einer Systematik bedürfe. Die Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen wird also entlang einer Unterscheidung zwischen Plan und Struktur einerseits und spielerischer Naivität im Alltag andererseits vorgenommen.

Wir halten diese Unterscheidung, die der Lehre Planung und Systematik, dem nicht gelehrten Lernen jedoch eher Zufälligkeit zuschreibt, nicht für tragfähig. Kinder nehmen sich (in manchen Situationen) als Lernende wahr und machen sich einen durchaus systematischen Plan, wenn sie etwas lernen wollen. Damit kann es nicht mehr um die Frage gehen, ob es einen Plan gibt oder nicht, sondern darum, wie er beschaffen ist.

Anders gesagt: Nicht nur Erwachsene, auch (schon junge) Kinder unterscheiden zwischen unterschiedlichen Situationen beispielsweise zwischen Lernsituationen und Spielsituationen und sie verhalten sich in beiden Situationen auch ganz unterschiedlich.

#### *Zum Lernen von Kindern vor und außerhalb der Schule*

Kinder lernen in Situationen, die nicht in Institutionen wie Schule oder Kindergarten angesiedelt sind und Kinder lernen in Situationen, die nicht von Erwachsenen als Lehr-Lernsituation geplant sind. Diese Lernprozesse von Kindern beziehen sich so wohl auf den Erwerb von Sachwissen als auch auf den Erwerb symbolischen Wissens, zum Beispiel Lesen und Rechnen. Als ein Beispiel: Viele Vorschulkinder haben auf langen Autofahrten gelernt, Autokennzeichen zu entziffern und bestimmten Regionen zuzuordnen. Fast alle Kinder können zählen, rechnen, kennen Farben, Sachzusammenhänge und Argumentationsregeln. Außerschulische Lernprozesse von Kindern – und das meint nun nicht nur Vorschulkinder – erfolgen nicht entlang der Schulfächer. Damit stellt sich die Frage, wie sich die Struktur des Lernens der Kinder in nicht didaktisierten und nicht von Erwachsenen bestimmten Situationen beschreiben lässt.

Einen Hinweis gibt MEYER-DRAWE, die schreibt, Lernen sei grundsätzlich ein „Erschließen von Möglichkeiten“ (1984, S. 28). Es erweitere die Möglichkeiten sich zu verhalten, wahrzunehmen und zu interpretieren: „Der Prozeß des Lernens ist keiner der Integration von Wissensbestandteilen in eine vorgegebene Sinnmatrix, wobei sich weder das Wissen noch die Matrix ändern. Vielmehr zeigt sich Lernen als Prozeß der Erfahrung, der Strukturierung und Modifizierung von Erfahrungshorizonten, des geschichtlich-konkreten Zur-Welt-Seins, für das die logische Ordnung der Dinge nur eine mögliche Perspektive von anderen ist“ (ebd., S. 34).

Unter „logischer Ordnung der Dinge“ versteht MEYER-DRAWE die Art von Ordnung, die die Wissenschaften den Dingen zuschreibt. Beispielsweise ordnet die Biologie systematisch den Apfel dem Kernobst zu. Andere mögliche Perspektiven ergeben sich zum Beispiel durch den Gebrauch der Dinge. Hierdurch würde der Apfel u.U. den leckeren oder nicht leckeren Lebensmitteln zugeordnet. Lernen hat eine Veränderung, manchmal eine Revolutionierung der Beziehung zwischen dem lernenden Subjekt und der von ihm gedeuteten Umwelt zur

Konsequenz. Lernen verändert die Ordnung dieser Beziehung. Lernorte sind folglich Orte, an denen sich dreierlei ändert: Der Lernende, der Ort und die Beziehung, die zwischen lernendem Menschen und dem Ort besteht – jedenfalls für den Lernenden.

Ähnlich argumentiert HOLZKAMP in seinem Standardwerk „Lernen“. Sein Begriff des „expansiven Lernens“ bezieht sich ausdrücklich auf den Subjektstandpunkt einer Lernhandlung, also auf Situationen, die denen des Erlernens des Fahrradfahrens ähneln.

Holzcamp sieht in solchen Lernhandlungen die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, die eine Entfaltung der subjektiven Lebensqualität bedeuten (HOLZKAMP 1995, S. 190).

Lernen versteht HOLZKAMP als eine Anstrengung. Er wendet sich ausdrücklich gegen ein Verständnis von Lernen, das den individuellen Spaß an der Sache betont. Vielmehr gehe es beim expansiven Lernen „um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.“ (ebd., S. 191)

Das Subjekt ist aus HOLZKAMPS Sicht nur aus einem Grund motiviert die Hindernisse, den Ärger, den Misserfolg und die Anstrengungen des Lernens auf sich zu nehmen, nämlich dann, wenn mit den zu erwartenden Anstrengungen und den nicht zu unterschlagenden Risiken des Lernens die Erfahrung verbunden ist, „daß ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist.“ (ebd., S. 190)

Kindern lernen, um etwas zu können, was sie zuvor nicht oder noch nicht gut konnten. Sie lernen, weil es eine Herausforderung gibt, weil man bei der Bewältigung dieser Herausforderung sich selbst als jemanden erlebt, der aktiv sich und seine Umwelt verändern kann. Kinder lernen, weil sie größer (erwachsener) werden wollen, um jemandem eine Freude zu machen, oder um jemanden ärgern zu können. Lernen ist für Kinder ein sozialer Prozess, er findet in Beziehungen statt und verändert die Beziehungen. Und zwar sowohl die Beziehungen zwischen Menschen, also zum Beispiel dem lernenden Kind und anderen Kindern oder Erwachsenen, aber auch die zwischen dem Kind und dem, was die Herausforderung bewirkte. Das kann ein Gegenstand sein, wie eine Mauer, die zum Überklettern auffordert; es können aber auch von Menschen gemachte historisch, sozial oder kulturell beschreibbare Regeln, Gesetzmäßigkeiten oder Symbole sein, wie die Beziehung zwischen den Buchstaben eines Alphabets und den sprachlichen Lauten.

### *Die Bedeutung außerschulischen Lernens für die Schule*

Wenn man zwischen Lehren und Lernen, Lehr- und Lernorten unterscheidet, dann ist es folgerichtig, auch Forschungen danach zu differenzieren, ob sie auf Lehre oder Lernen fokussieren. GERTRUD BECK stellt in einem Beitrag fest, Lernforschung gäbe es im Bereich der Sachunterrichtsdidaktik bisher kaum, alle dort vorfindbare Forschung sei reine Lehrforschung (BECK 2002, S. 138; S. 143).

Sie fordert stattdessen einen Ansatz, der erforscht, wie Kinder sich tatsächlich und ohne didaktische Steuerung Wissen aneignen. Erst die genaue Beobachtung von Kindern und deren Lernwegen böte eine Möglichkeit, Lernprozesse von Kindern zu verstehen. BECK sieht als einen ersten Zugang zum Verständnis von Lernprozessen die Aufgabe, Lernverläufe einzelner Kinder zu dokumentieren, sei es in authentischen oder in didaktisch arrangierten Situationen „... um aufgrund solcher empirischen Befunde neu über Lernen im Sachunterricht nachdenken zu können“ (ebd., S. 143).

BECKS Argumentation für eine eigenständige Erwerbsforschung auch im Sachunterricht, die eben nicht eine Lehr-Lernforschung sein soll, beruht außer auf grundsätzlich demokratischen Vorstellungen auf dem Gedanken der Verbesserung der Lehre durch eine bessere Kenntnis der Lernprozesse von Kindern.

Für Lehrerinnen und Lehrer würde dies heißen, dass sie in den Logiken der Erwachsenenwelt und den Logiken der Welt der Kinder zuhause sein müssen.

Der holländische Erziehungswissenschaftler LANGEVELD beschreibt den Lehrer als „Bürger zweier Welten“ (LANGEVELD 1960, S. 113) oder auch als „Amphibie“. Weil es diese beiden Welten gibt – eine stark durch Beziehungen strukturierte kindliche Welt und eine, zumindest der Semantik nach, stark sachorientierte Welt der Erwachsenen – und LehrerInnen und ErziehInnen die Aufgabe haben, Kindern zum Erwachsenwerden zu verhelfen, so kann eine Erziehung nur in Kenntnis beider Welten gelingen. Bleibt der Lehrer Kind, kann er nicht erziehen und wenn er nur Erwachsener ist, doziert er: „Dann begegnet er den Kindern nicht und schreit – manchmal recht furchtbar – in die Leere hinein“ (ebd.).

LANGEVELDS Argumentation für die Unterscheidung von Lehren und Lernen ist grundsätzlich.

In seinem Buch „Die Schule als Weg des Kindes“ (1960) schreibt er: „Die Erwachsenen müssen wissen, daß das Kind nicht nur von der Schule geprägt ist, sondern genauso sehr seiner eigenen Welt- und Selbstgestaltung nachgeht“ (S. 75). Im Weiteren geht er am Beispiel des Dachbodens auf „geheime Stelle“ im Leben des Kindes ein:

„Die geheime Stelle ist also im wesentlichen die Stelle, an der man bei sich ist. Ihr heimlicher Charakter wird in erster Linie dadurch bestimmt, daß man sich dort in der unerbittlichen Gegenwart seines eigenen Ich auf einem bis jetzt unbestimmten Gebiete befindet, ohne jedoch gezwungen zu sein, sich selbst als Aufgabe zu nehmen. Man hatte alle Gelegenheit, seine eigene Welt tätig oder träumend zu verwirklichen. Nichts verhindert die Vieldeutigkeit der Beziehungen der Gegenstände jener Welt zu ‚der‘ Realität: diese Kiste kann Kiste sein, aber auch ‚Grotte, die mich umgibt‘ Schutzplatz, Felsen, Schiff, Flugzeug oder Baustein. Ich selbst kann Erfinder, Seeräuber, Flieger oder Forscher sein. Gleichwohl bedeutet, im Dachboden zu verweilen, immer noch, zu Hause zu sein“ (ebd., S. 78f.).

Nach LANGEVELD ist es die Schule, die den Anspruch an das Kind stellt, sich selbst als Aufgabe zu nehmen. Damit ist gemeint, sich das anzueignen, was eine Kultur an Wissen erarbeitet hat, um darauf aufbauend, die Kultur weiter zu entwickeln. Um dieser Weiterentwicklung Willen verlangt die Schule eine Auseinandersetzung des Kindes mit der historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Realität. Die Schule verlangt „Aufgaben zu übernehmen, die aus fremder Initiative geboren sind.“ (ebd., S. 51) Dies setzt aber notwendig die andere Seite voraus, nämlich die Erfahrung der eigenaktiven Aneignung von Welt, wie dies am Beispiel des Dachbodens geschieht. Die Schule kann nur dann die notwendige Brücke zum Erwachsenwerden sein, wenn der Dualismus von Fremdbestimmung und Eigenständigkeit erhalten bleibt. Denn, wer immer nur fremden Initiativen folgt, der – so Langeveld – ist ein Sklave: „Damit die Kinder keine Sklaven werden, lernen sie von früh auf, auch eigene Aufgaben zu wählen, erlauben wir ihnen von früh auf einen gewissen Spielraum der Leistung und fordern wir die Initiative des Kindes heraus. Erst wenn völlig anerkannt ist, daß das Kind Freiheit zur eigenen Initiative haben muß, kann man es sich erlauben in einer positiven Bedeutung von Unfreisein in der Aufgabe zu sprechen.“ (ebd., S. 51)

### **Lehrorte**

Bücher wie das, welches Sie gerade lesen, sind (auch wenn es um Kinder und deren Lernen geht) nicht für Kinder geschrieben, sondern für Erwachsene, genauer gesagt für (angehende) LehrerInnen. Wenn Kinder als SchülerInnen zusammen mit anderen SchülerInnen einen Ort aufsuchen, dann deshalb, weil sie dort etwas lernen sollen, weil ihre LehrerInnen bestimmte Vorstellungen mit einem bestimmten Lehrort verbinden. Wenn man fragt, warum LehrerInnen überhaupt mit ihren SchülerInnen die Schule verlassen, so fragt man nach der Unterschiedlichkeit von Lehrorten und damit auch danach, was eigentlich den Lehrort Schule ausmacht. Von dieser Frage ausgehend bearbeiten wir auch die Frage nach den Eigenheiten außerschulischer Lehrorte.

### *Lehrort Schule*

Bezieht man die Frage, was den Lehrort Schule ausmacht ausschließlich auf den Zusammenhang von Lehren und Lernen und fragt nicht nach gesellschaftlichen Funktionen der Schule, wie etwa der Selektions- und Allokationsfunktion, so wird deutlich, dass Schule darauf basiert, dass eine Unterscheidung zwischen Arbeiten und Lehren/Lernen vorgenommen wird.

Arbeit als gesellschaftlich nützliche Arbeit dient dem Lebensunterhalt, der Ernährung, der Sicherung des Lebens, verändert die umgebende Natur oder die den Arbeitenden umgebende Kultur oder Gesellschaft. Es wird etwas produziert oder weggenommen, es werden Regeln geschaffen oder verändert, es wird Geld ausgegeben oder eingenommen. Dieser Wirkungszusammenhang wird besonders dann sichtbar, wenn man einen Fehler macht. Wer einen Baum so fällt, dass es das Nachbarhaus zerstört hat ein Problem. Für die Schule gilt dies so nicht. Kein Fehler, den ein Schüler oder eine Schülerin macht, hat – wir sehen wie gesagt von der Selektionsfunktion der Schule ab – Folgen für seine Umwelt. Rechtschreibung lernt man in der Schule, damit man später richtig schreiben kann. Der Fehler ist notwendig, um dies zu lernen. Wenn SchülerInnen den gleichen Fehler immer wieder wiederholen, passiert eigentlich nichts. Ein Projekt mit SchülerInnen, das zum Ziel hat, sich in der umgebenden Gesellschaft einzumischen – zum Beispiel ein Umweltprojekt – kann nicht entlang der Frage evaluiert werden, ob es die gewünschte gesellschaftliche Änderung herbei geführt hat, sondern nur daran, ob die Schüler etwas gelernt haben. Das Projekt kann durchaus als gesellschaftspolitisches Projekt scheitern; schulisch wäre es nur gescheitert, wenn die Schüler nichts gelernt hätten.

Die Unterscheidung von Arbeiten und Lehren/Lernen ist Ergebnis eines historisch beschreibbaren kulturellen Entwicklungsprozesses.

Ein Aspekt dieser Entwicklung besteht darin, dass Erwachsene gelernt haben, nicht nur mit Kindern zusammen zu leben, sondern ihre Aufmerksamkeit auf Lernprozesse von Kindern zu richten. Das bedeutet, die eigene Produktion zu unterbrechen, die eigene Lebenszeit nicht der Produktion oder sich selbst zu widmen, sondern dem Lernen des Kindes: Zu zeigen, wie man eine Kuh melkt, bedeutet eben, die Kuh nicht zu melken, sondern zu lehren, wie man eine Kuh melkt. Nicht die Menge an erzielter Milch ist entscheidend, sondern die Frage, ob das Kind diesen Vorgang gelernt hat. Hier wird deutlich, dass die „andere Haltung“ sich sowohl auf das Kind als auch auf die Umwelt bezieht mit der Intention, eine andere Haltung zwischen Kind und Kuh zu ermöglichen, die das Kind in die Lage versetzt eine Kuh melken zu lernen. Erziehen und Unterrichten sind also mögliche Verhaltensweisen von Erwachsenen gegenüber den Nachwachsenden vor aller Institutionalisierung und Organisierung von Schule. Schule ist dann die Institutionalisierung dieser Verhaltensform, deren leitende Kategorie die Frage ist, ob etwas lehrbar ist oder nicht und ob es gelehrt werden soll oder nicht.

Schule repräsentiert SchülerInnen all das, was in einer vorhandenen Kultur/Gesellschaft von der nachfolgenden Generation gelernt werden soll. Ein Teil dessen wird von den Erwachsenen reflektiert, wie Curricula oder Unterrichtsmethoden etc. Ein anderer Teil wird in der Schule präsentiert – man könnte auch sagen gelebt – ohne dass die Erwachsenen darüber pädagogisch nachdenken. Zum Beispiel Arten und Formen der Höflichkeit oder Unhöflichkeit der Erwachsenen untereinander. Für die SchülerInnen sind diese nicht reflektierten Präsentationen des normalen Erwachsenenlebens in der Schule als Repräsentationen der zu lernenden Erwachsenenkultur aufzufassen. Dies gilt auch dann, wenn sich SchülerInnen dem widersetzen. Damit wird deutlich, dass in schulischen und außerhalb der Schule praktizierten Zusammenhängen immer etwas Bestimmtes gelernt werden soll aber auch anderes präsentiert wird, was gelernt werden kann. Es besteht also ein Überschuss an lernbarem.

In der Schule wird nicht gearbeitet, sondern gelernt. Deshalb repräsentiert die Schule Aspekte der vorhandenen Kultur und Gesellschaft. In einer modernen, demokratisch kapitalistischen Gesellschaft muss allerdings die Vermittlung der Tradition so geschehen, dass im Zuge der

Generationenabfolge eine gewisse Veränderung dieser repräsentierten Kultur und Gesellschaft möglich wird. Schule wird in der Moderne damit zu einem Ort der Aushandlung von Widersprüchen – auch zwischen Lehrern und Schülern.

Schule ist notwendig Simulation, sonst könnte man sie abschaffen. Die Institution Schule rahmt jede Kommunikation in einer bestimmten Weise, nämlich der, dass alles, was hier gesagt oder getan wird einen Symbolcharakter hat. Es steht stellvertretend für etwas, das sich außerhalb der Schule befindet. Diese Rahmung selbst, das kann man sehr gut in den Anfangswochen von ersten Klassen beobachten, wird durch die Institution gelehrt. Man muss lernen, dass, wenn die Lehrerin bei der Eröffnung des Morgenkreises sagt, man könne erzählen worüber man wolle, es doch klug ist, sich zu überlegen was und wie man erzählt. Nach diesen Anfangswochen oder Anfangsmonaten wird die Kenntnis der Regeln des Schullebens, der Schularbeit vorausgesetzt.

Es geht also zunächst ganz allgemein und abstrakt darum, dass jeder Gegenstand, wenn er der schulischen Rahmung unterworfen wird als *Repräsentant von etwas* konstruiert wird. Und dies ist *ganz unabhängig* davon, ob diese Schule im Schulgebäude angesiedelt ist oder am Bach. Schule zeichnet sich mithin dadurch aus und grenzt sich dadurch vom außerschulischen Alltag ab, dass in ihr die Dinge als Repräsentationen erscheinen, nicht als Präsentationen. Jede Form der Repräsentation bedeutet eine Reduktion von Komplexität. Jeder Fall realen Lebens ist komplex. Die Frage, warum Eins plus Eins Zwei ergibt, ist schwer zu beantworten. Die Möglichkeiten, sich eine Kuh oder einen Apfel zu denken, ihn sich sinnlich vorzustellen, zu malen, zu beschreiben, sind eigentlich unendlich. Unter dem Druck von Zeitmangel, der Notwendigkeit nur eine Auswahl zu lehren – da man nicht alles lehren kann – kann sich die Schule nur für ausgewählte Aspekte der Dinge interessieren, die sie von außerhalb der Schule in die Schule holt. Der Fuchs, die Kuh, das Wort oder die Zahl interessiert aus Sicht der Schule systematisch nur in einer gewissen Hinsicht, die in den Sekundarstufen durch die Fachnamen angezeigt werden – eben in der, wofür dieser komplexe aus der Realität stammende Sachverhalt in der Schule repräsentativ sein kann; was an ihm als lehrbar bestimmt wird.

Vielleicht weil es so mühsam war und ist komplexe Sachverhalte räumlich zu verlagern, hat sich eine eigene, an die Schule gebundene Repräsentationsindustrie entwickelt. Damit sind Schulbücher gemeint, Tafeln, Kreide, Computerprogramme, Filme, Arbeitsblätter, Zeichnungen von LehrerInnen usw. Allen ist gemeinsam, dass sie auch hinsichtlich der Intention, gut zu Lehren, von einem komplexen Sachverhalt nur das zeigen, was an ihm zu lehren sei. Es gibt weltweit mindestens 10 000 Möglichkeiten den Buchstaben „W“ zu schreiben. In der Schule ist systematisch – das mag aus didaktischen Überlegungen z.T. aufgeweicht werden – letztlich nur eine zugelassene. Eben deshalb, weil unterstellt wird, so sei er leichter zu lernen (und das Lehrergebnis leichter zu kontrollieren). Komplexe Gegenstände werden mit didaktischer Absicht so verändert dargestellt, dass die erkenntnistheoretische Tatsache ihrer Komplexität nicht mehr deutlich wird und – so – auch nicht mehr zur „Ablenkung“ der Schüler beitragen kann.

Die Artefakte aus Kultur und Gesellschaft werden für Lehr-Lernzusammenhänge didaktisiert. Didaktisierung meint die Idee, Lehrprozesse ermöglichen und beschleunigen zu können. Darin steckt der merkwürdige Widerspruch, dass eine didaktisierte Darstellung wesentliche Teile dessen verschweigt, was sie darstellen soll. Schule betrachtet die Welt auf eine bestimmte Weise und schafft so ihre eigene Wirklichkeit.

*Deshalb* braucht man einen außerschulischen Lehrort. Er kann beweisen, dass es das wirklich gibt, was in der Schule dargestellt wird, er kann einen Bezug zwischen Schule und außerschulischem gesellschaftlichen Leben aufzeigen.

Mit den Worten von KECK und FEIGE liest sich diese Behauptung in der folgenden Weise: „Eine Lernortpädagogik steht im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielrichtungen: Auf der einen Seite ist es das Charakteristikum des schulischen Lernens, rational-abstrakt und

systematisch zu sein; zum anderen gibt es die Notwendigkeit, die Bedürfnis- und Interessenlage des Lernenden zu treffen, und es besteht schließlich das methodische Erfordernis, für die fachlichen Lernansprüche Exemplifizierungen und `Vor-Ort´ Situationen der Lebensnähe und originalen Begegnung zu organisieren. Also: Kein biologisch-orientierter Sachunterricht ohne Zoobesuch oder Explorationsarbeiten im Schulbiologiezentrum“ (KECK/FEIGE 2005, S. 456).

### **Die Begegnung mit dem Original – erkenntnistheoretische Perspektiven**

Man darf wohl fragen, ob ein Schulbiologiezentrum oder ein Zoo jene Lebensnähe und originale Begegnung ermöglicht, von der die beiden Autoren sprechen. Denkbar wäre dies aus unserer Sicht schon. Und zwar dann, wenn – um bei den beiden Beispielen zu bleiben – SchülerInnen die Aufgabe bekämen Struktur, Funktion und Praxis eines Zoos oder eines Schulbiologiezentrums zu erforschen; also nach der Bezahlung, den Machtverhältnissen etc. zu fragen. Nun ist dies offenbar nicht gemeint, vielmehr die Begegnung mit Pflanzen oder Tieren, die in einem Zoo oder Schulbiologiezentrum gehalten werden. Den Unterschied zwischen *Schule* und *Schulbiologiezentrum* können wir systematisch nicht erkennen; jede Schule ließe sich um ein Schulbiologiezentrum erweitern. Interessanter für die Frage, worin denn das besteht, was in der Schule repräsentiert wird, ist der Zoo. Der Zoo hat einerseits eine didaktische Funktion, eben die der für Anschauungszwecke strukturierten Darstellung von Tieren und Pflanzen, die es außerhalb des Zoos gibt oder geben sollte. Und der Zoo ist andererseits für einen Teil der Mitarbeiter eine Institution, in der Forschungsarbeit geleistet wird. Viele der Stätten, die in der einschlägigen Literatur als „Lernorte“ genannt werden, haben sowohl eine Funktion in der Arbeitswelt als auch eine im Zusammenhang von Lehren und Lernen oder alltagsweltlicher Anschauung. GrundschülerInnen begegnen der Arbeitswelt dort in der Regel nicht; wohl aber dem, was dort ausgestellt wird. Und dies ist eben auch in einem noch so artgerecht organisierten Zoo kein Original im Sinne von KECK/FEIGE und es ist auch nicht lebensnah.

Angesichts moderner Medien macht es wenig Sinn wie im Zitat, einen Gegensatz von lebensnahem Original und abstrakten Zeichen zu formulieren; vielmehr wird man davon ausgehen müssen, dass es sich jeweils nur um unterschiedliche Formen der Mediatisierung handelt. Auch die Safari im Krüger Nationalpark kann nur Erlebnisse mit Löwen vermitteln, die in einem Nationalpark an fotografierende Touristen gewöhnt sind. Den lebensnahen „originalen“ Löwen dürfte es nur noch für ganz wenige Menschen geben. Und diese kämpfen für die Entfernung der Löwen aus ihrem Lebensraum, der – und das unterscheidet diese Löwen von allen anderen – auch deren Lebensraum ist.

Ähnlich in Deutschland: Wer hier einen Waldspaziergang unternimmt, findet Bäume, Sträucher, Insekten und so fort, sowie das Ergebnis mehr oder minder kluger Forstwirtschaft. Wer also unter Wald „Natur“ versteht und zwar als Gegensatz zu Zivilisation/Gesellschaft und Kultur, hat nicht genügend genau hingeschaut. Wer Grundschulkindern sagt, dass es im deutschen Wald einen originalen Wald zu sehen gäbe, täuscht sie.

Es kann also in unserem Medienzeitalter nicht mehr um die Frage *Original oder Symbol* gehen, sondern es käme darauf an, den Zusammenhang zwischen Sache und (ihrer Repräsentation im) Medium zu zeigen. Unterschiedliche Medien präsentieren Dinge unterschiedlich, die sprachlich unter einen Begriff gefasst werden. Und da macht es einen Unterschied, ob man sich eine Zeichnung eines Löwen betrachtet, ein Foto, einen Film oder ihm nur durch eine Glasscheibe getrennt gegenüber steht. Und wenn er gegen die Scheibe springt, durch die man ihn betrachtet, so wird man noch lange zittern.

Der außerschulische Lehrort kann Differenzenerfahrungen präsentieren, also Differenzen zwischen den Dingen, eben abhängig von den Medien z.B. Orten, an denen sie repräsentiert werden. Dies aber nur dann, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind. Zum einem müssen die SchülerInnen leiblich dem Ort ausgesetzt sein und sie müssen dies auch wissen. Es kann

deshalb nicht der Sinn von Exkursionen zu einem außerschulischen Lehrort sein, dort lediglich „Exempel“ aufzusuchen; also konkrete Beispiele für einen allgemeinen Zusammenhang. Vielmehr kann es nur darum gehen, die entscheidende Differenz zwischen außerschulischem Lehrort und Schule zu nutzen. Diese besteht in der Vielfalt, wofür etwas exemplarisch sein kann. Oder in anderen Worten: Außerschulische Lehrorte sind in der Regel komplexer als die Schule.

<sup>1</sup>Die Bilder in MOLLENHAUERS „Vergessene Zusammenhänge“ machen dies deutlich (vgl. MOLLENHAUER 2003).

### **Literatur**

BECK, G. (2002): Erwerbsforschung als Desiderat der Sachunterrichtsforschung. In: BECK, G. U.A. (Hrsg.): Sachen des Sachunterrichts. (Reihe Kolloquien, 4) Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften, Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 135-144

EIERMANN, F.: Lernort Straße.

[http://www.fiction-writing.de/Werkstatt/index.pl?show=&arc=&T\\_ID=79909#followups](http://www.fiction-writing.de/Werkstatt/index.pl?show=&arc=&T_ID=79909#followups).  
Zugriff 6.5.2008

HOLZKAMP, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus

KECK, R. W./FEIGE, B. (2005): Lernorte. In: EINSIEDLER, W. U.A. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt (2. Aufl.), S. 455-459

LANGEVELD, M. J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Westermann

MEYER-DRAWE, K. (1984): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: WILFRIED L./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.) (1984): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Scriptor (2. Aufl.), S. 19-45

MOLLENHAUER, K. (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Juventa (6. Aufl.)

SCHONIG, B. (1999): Auf dem Weg zur eigenen Pädagogik. Annäherungen an Janusz Korczak. Schneider Verlag Hohengehren

SCHOLZ, G.: Lernen als kommunikative Haltung. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: STROBEL-EISELE, G. (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. (Im Erscheinen)

SCHOLZ, G.: Der Sprung über die Bank. Oder: Lernen kann man beobachten. In: MITGUTSCH, K./SATTLER, E./WESTPHAL, K./BREINBAUER, I. M. (Hrsg.): Lernen. Pädagogische Beiträge zum Vollzug des Lernens. (Im Erscheinen)