

Über schulische und außerschulische Lehr- und Lernorte

Es gibt eine Konjunktur in der Schulpädagogik, sich mit dem Thema „außerschulische Lernorte“ zu beschäftigen.¹ Nun lassen sich in diesem Kontext mehrere Fragen stellen: Was ist ein „schulischer Lernort“ und was unterscheidet ihn von einem „außerschulischen Lernort“? Was meint das Wort „außer“ in der Kombination mit „schulisch“? Ist „außen“ eine Ortsbezeichnung oder meint „außen“ eine andere Logik? Und schließlich: Woher rührt das Interesse an der Thematisierung „außerschulischer Lernorte“? Am Beispiel der Diskussion um schulische und außerschulische Lehr- und Lernorte geht es in dem Beitrag um das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Bildungssystem. Daran anschließend werden die didaktischen Implikationen für das schulische Lernen und Lehren diskutiert.

Intro

„Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, *vor* der Didaktik und gegen sie“ (Bernfeld 1976, 27). Die Didaktik, so Bernfeld, ist durch eine Disziplin zu ergänzen, die er „Instituetik“ nennt (ebd.).

Honig fasst einige der wesentlichen Gedanken knapp zusammen:

„Bernfeld rückt das Schulwesen in den Horizont gesellschaftlicher und generationaler Ordnungen und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Leistungen, die der Unterricht für die Reproduktion dieser Ordnungen erbringt. Entsprechend versteht Bernfeld Erziehung nicht lediglich als individuelles, verantwortetes und professionalisierbares Handeln, sondern als *Funktionsbereich der Gesellschaft*. Erziehung – so sein berühmtes Diktum – ‚sei die ‚Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache‘ (Bernfeld 1968 [1925], 51), ein ‚gesellschaftlicher Prozess und nicht ... [ein] System von Normen und Anweisungen‘ (ebd.). Als ‚Summe der Reaktionen einer Gesellschaft‘ realisiert sich Erziehung gleichsam durch die individuellen pädagogischen Akteure hindurch, sogar *gegen* sie. ‚Die *Schule* – als Institution – erzieht‘ (a.a.O., S. 28). Kern der Position Bernfelds, so lässt sich festhalten, ist eine *Instituetik* der Erziehung, die als ein *geheimer Lehrplan* wirksam ist und für die pädagogischen Ambitionen des einzelnen Erziehers eine unüberwindbare *Grenze* bildet. Die oft zitierte Formulierung von der Erziehung als ‚Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache‘ legt indes das Missverständnis nahe, dass das Problem der Erziehung in mangelnder ‚Entwicklungsangemessenheit‘ bestünde. Die kritische Pointe von Bernfelds Formulierung besteht aber darin, dass die ‚Summe der gesellschaftlichen Reaktionen‘ *eigenen* Gesetzen, nämlich den Gesetzen einer Klassengesellschaft folgt. Darin unterscheidet sich Bernfeld grundsätzlich von den

¹ Beispielhaft für diese Konjunktur stehen folgende aktuelle Tagungen:
Aneignungspraktiken an außerschulischen Lernorten
5. Tagung Außerschulische Lernorte der PH Luzern, Juni 2017
Orte und Prozesse außerschulischen Lernens erforschen und weiterentwickeln.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, August 2018
Forschen. Lehren. Lernen an öffentlichen Orten.
Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, September 2019
Und nicht zuletzt die Tagung auf die sich der Beitrag bezieht:
Orte und Räume der Generationenvermittlung – außerschulisches Lernen von Kindern
Universität Siegen, Oktober 2017

„Pädagogen“ die er in seinem Buch polemisch attackiert: Das Konzept der Institutik begreift die Funktionsweise der Erziehung *eben nicht* von der Entwicklungstatsache her, sondern rückt die *Spannung zwischen erzieherischem Handeln und den gesellschaftlichen Funktionserwartungen* in den Mittelpunkt, denen es gerecht werden soll.“ (Honig 2018, alle Hervorhebungen im Original)

Über Situationen des Lernens

Der außerschulische Lehr- und Lernort ist zunächst einer, der sich nicht in der Schule befindet. Konkret: man muss das Schulgebäude verlassen, um zu ihm zu gelangen, sei es ein Bach, ein Museum, ein Rathaus - um nur einige Beispiele zu nennen. Dort angekommen, stellt sich die Frage, wie Lehren und Lernen organisiert werden sollen. Theoretisch könnte man am Bach, im Museum, im Rathaus usw. einen Lehrvortrag halten und wieder zurück in die Schule gehen. Praktisch wird dann jeder fragen, warum dieser Vortrag nicht im Klassenraum gehalten wurde. Das Konzept „außerschulischer Lehr- und Lernort“ enthält die Aufforderung, dass Unterricht (hier als Abkürzung für Lehren und Lernen gebraucht) sich am außerschulischen Lehr- und Lernort vom schulischen Lehr- und Lernort unterscheiden soll - denn sonst hätte man sich ja nicht bewegen müssen. Der Ortswechsel und darüber hinaus der konkrete außerschulische Ort soll - so die Aufforderung - einen Einfluss auf den Unterricht haben. Theoretisch gäbe es auch die Möglichkeit, mit Schülerinnen und Schülern zu einem dieser Orte zu gehen und keinen Unterricht zu veranstalten. Dann wäre es aber eben auch kein „außerschulischer Lehr- und Lernort“. Damit stellt sich die Frage, was eigentlich „Unterricht“ ist. Ich folge dem Ansatz, Unterricht als Situation aufzufassen, die inszeniert wird, und zwar gemeinsam von allen Beteiligten und die Ordnungsregeln folgt. Diese Thesen und die folgende Darstellung folgen dem Beitrag von Wiesemann und Amann (2002) über „Situationistische Unterrichtsforschung“ und ergänzen ihn an einigen Stellen.

Wiesemann und Amann versuchen Unterricht von anderem alltags- und handlungsgebundenem Lernen zu unterscheiden und führen dafür Bestimmungen auf, die einerseits im Sinne einer ethnographischen Schulforschung beobachtbar sind, andererseits im Kern Erwartungen der Gesellschaft an das System Schule beschreiben. Zu den Erwartungen an Schule, die sich auch beobachten lassen, gehört die Bearbeitung einer „anhaltenden Wissens- und Erfahrungsdifferenz von Lehrenden und Lernenden“ (a.a.O., 135).

Unterricht, schreiben die Autoren, habe eine zeitliche, eine sachliche und eine soziale Dimension (a.a.O., 136). Unterricht hat ein Anfang und ein Ende, das Schuljahr, der Schultag, die Schulorganisation und die Schulbiographie eines Kindes sind komplex zeitlich organisiert. Ergänzend kann man zweierlei sagen. Unterricht wird auch von seinem Ende her gedacht, als Abfolge von Stufen bis zu einer Stufe, mit der der Unterricht aufhört und die Schüler die Schule verlassen. Weiterhin: die zeitliche Dimension von Schule ist eng mit der räumlichen Dimension verbunden. Die Zeitdimension organisiert ein Innen und ein Außen. Zum Beispiel die Pause, die auf dem Schulhof verbracht werden soll.

Über die sachliche Dimension schreiben Wiesemann und Amann: „Es sind die Fächer und/oder Gegenstände, die Unterricht für die Beteiligten und die Beobachter unterscheidbar machen. Beides ist mit Inhalten und Lehr-/Lernformen verbunden“ (ebd.). Diese Bestimmung bleibt etwas vage. Denn, was im Unterricht als „Sache“ verhandelt wird, ergibt sich nur zum Teil daraus, was die „Sache“ außerhalb der Schule ist. In der Schule wird die „Sache“ zur „Schulsache“, wie Wiesemann in einem anderen Text deutlich gemacht hat:

„Die Sachen des Sachunterrichts unterscheiden sich systematisch von denjenigen Sachen, die etwa im familiären Alltag der Kinder oder im wissenschaftlichen Alltag der Natur- oder Sozialwissenschaften auftauchen. Sie unterscheiden sich genau deshalb, weil sie zu Sachen von schulischen Lernthemen gemacht werden. Sie unterscheiden sich, weil sich die schulischen Ziele der Auseinandersetzung mit Sachen von anderen Zielen, also etwa unmittelbar lebenspraktischen oder wissenschaftlichen Zielen, unterscheiden. Sie

unterscheiden sich also aus mehr oder weniger gutem (pädagogischem) Grund.“ (Wiesemann 2004, 3)

Dies gilt nicht nur für den Sachunterricht, sondern für alle Fächer: „Die Sache verändert sich, indem die Didaktik aus ihr ein Thema macht“ (vgl. Wiesemann 2004, 9). Die Lehr-/Lernform bestimmt mit, was im Unterricht die „Sache“ ist. Die Bearbeitung der Wissens- und Erfahrungsdifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden hat unausweichlich mindestens zwei Dimensionen, die sich nicht voneinander trennen lassen: Worin besteht (sachlich) die Differenz und wie wird versucht, die Differenz zu verringern? Man kann auch sagen, während etwas über etwas gelehrt und gelernt wird, wird unausweichlich etwas darüber gelehrt und gelernt, wie Lehren und Lernen geschieht oder geschehen soll. Es wird nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch dessen Relevanz oder Bewertung. In einer sehr elementaren Form drückt sich dies zum Beispiel dadurch aus, dass das Fach Deutsch in der Grundschule in der Regel jeden Schultag unterrichtet wird, Sport oder Musik, aber bestenfalls einmal in der Woche. Die Zeitdimension bestimmt hier die Sachdimension mit. Dies gilt erst recht für die Bedeutung der sozialen Dimension, für die Bestimmung dessen, was im Unterricht zur „Sache“ gemacht wird.

In Bezug auf die soziale Dimension schreiben Wiesemann & Amman knapp: „Es [Unterricht - G.Sch.] ist eine soziale Veranstaltung mit Lehrenden und Schülern. Wo eins fehlt, ist kein Unterricht“ (ebd.). Im Unterschied zu einer didaktischen Perspektive, die den Aspekt der Planung und Strukturierung hervorhebt (vgl. ebd.), fokussieren die Autoren auf die gemeinsame Hervorbringung von geordneten sozialen Praktiken, die einem Beobachter als eine „Systematik (schulischer) Lernsituationen erkennbar werden. Der Fokus liegt nicht auf den Menschen, sondern auf den Situationen, die sie interaktiv produzieren (vgl. a.a.O., 141). Das Interesse ist, schulische Lehr-/Lernsituationen von nicht schulischen unterscheidbar zu machen. Unterstellt wird dabei - zutreffend - dass nichts zufällig oder beliebig ist, vielmehr den Akteuren ein durchaus begrenztes Repertoire an habitualisierten sozialen Interaktionen zur Verfügung steht (vgl. a.a.O., 143).

Eine wesentliche Bestimmung lautet: „Unterricht ist – auch wenn die Türen der Klassenräume meist geschlossen sind – in sozialer Hinsicht ein öffentliches Geschehen“ (a.a.O., 145). Damit ist einerseits gemeint, dass durch die Reproduktion wechselseitiger Erwartung in einem historisch gewachsenen stabilen Umfeld alle Akteure ein implizites Wissen darüber besitzen, was zur Normalität einer schulischen Situation gehört. Die Schule ist insofern ein „Teilbereich gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (a.a.O., 144). Andererseits ist Unterricht öffentlich, weil alles, was im Klassenzimmer geschieht, für alle Beteiligten hörbar und wahrnehmbar ist. Wiesemann und Ammann arbeiten heraus, dass die Ansprache einzelner Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Unterstellung einer homogenen Alterskohorte in einer Klasse die „exemplarische Vorführung individuellen Lernens ist“ (vgl. a.a.O., 148). Die Antwort einer Schülerin oder eines Schülers in einem Klassengespräch wird von dem Lehrenden bewertet und damit für alle Beteiligten die Richtigkeit oder Mangelhaftigkeit der Antwort klassifiziert. Bestätigt wird diese Beobachtung durch einen Ansatz, der auf Meseth, Proske und Radtke zurückgeht (Meseth u.a. 2011). Ich zitiere dazu aus einem Aufsatz von Combe, der diesen Ansatz knapp und zutreffend wie folgt zusammenfasst:

„Im Unterricht muss es zu einer gemeinsamen Wissensfeststellung und zu einer Markierung des verbindlichen und relevanten Wissensstandes kommen. Diesem Ziel hat die kommunikative Form des Unterrichts zu dienen. Natürlich heißt das nicht, dass keine individuellen Zugänge und Sinnperspektiven der Lernenden berücksichtigt würden. Aber diese sind im Klassenunterricht immer wieder auf ein verbindliches Allgemeines zurückzubeziehen und zu vereindeutigen.“ (Combe 2015, 120)

Für die Binnenperspektive arbeiten Wiesemann und Amann die Bedeutung der Unterrichtsfrage heraus. „Fragen ist eine ‚primitive‘ Sozialtechnik des wechselseitigen

Austauschs, des In-Erfahrung-Bringens von Sachverhalten etc., die der Fragende nicht weiß. Die Unterrichtsfrage instrumentalisiert diese Technik in spezifischer Weise und verkehrt die ‚normale‘ kommunikative Bedeutung des Fragens in ihr exaktes Gegenteil: Sie verlangt Antworten, die der Fragende immer schon kennt“ (a.a.O., 148f.). Sie zitieren dafür ein literarisches Beispiel:

„Wir wollen mit Rechnen anfangen. Na, Pipi, kannst du mir sagen, wie viel 7 und 5 ist?“ Pipi sah die Lehrerin erstaunt und ärgerlich an. Dann sagte sie: „Ja, wenn du das nicht selbst weißt, denk ja nicht, dass ich es dir sage.“ (Pipi Langstrumpf) (a.a.O., 150)

Kinder sog. „bildungsnaher Elternhäuser“ wissen, dass die Lehrerin weiß, wie viel 7 plus 5 ist. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern haben große Schwierigkeiten dies zu verstehen. Das Wissen um die Doppelfigur der schulischen Kommunikation ist ein entscheidendes Selektionskriterium (vgl. Deckert-Peaceman & Scholz 2016).

Mit diesem Hinweis auf die Instrumentalisierung einer sozialen Fragetechnik soll der Situationistische Ansatz von Wieseemann und Amman erweitert werden. Die Normalform von Unterricht steht in einer Beziehung zu der sie umgebenden Gesellschaft. Sie ist beteiligt an der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse und sie ist historisch durchaus veränderbar. Die sich abzeichnende Entwicklung eines vollständig individualisierten Unterrichts mittels digitaler Techniken lässt die Klasse als Idealisierung eines homogenen Kollektivs überflüssig werden. Eine Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden über die jeweiligen Laptops ist nicht mehr öffentlich. Noch deutlicher wird dies angesichts der Entwicklung von Lernsoftware, die vom PC eines Großverlages direkt auf den Rechner eines Lernenden übertragen wird und entlang eines Programmes künstlicher Intelligenz ihm eine gestufte Abfolge von zu bearbeitenden Arbeitsaufgaben schickt. Lerndiagnose und Intervention sind rechnergestützt vollständig individualisiert (vgl. Münch 2018).

Deutlich geworden ist, dass man die Spezifität, die Schule und Unterricht kommunikativ, interaktiv und gegenstandsbezogen ausmacht, mit dem Situationsbegriff beschreiben kann. Aus dieser Sicht sind „schulische Lernorte“ und „außerschulische Lernorte“ unterschiedliche Situationen, in denen sich Menschen befinden und die sie selbst interpretieren. Situationen werden durch die Antwort auf die Frage bestimmt, was das bedeutet, was man an diesem Ort und in diesem Moment zusammen mit anderen tut. Das lehnt sich einerseits an den Situationsbegriff des Phänomenologen Schmitz an, versucht aber die bei Schmitz fehlende gesellschaftliche Dimension einzubeziehen. Schmitz schreibt: „Zu einer Situation in meinem Sinn kann alles Beliebige gehören, als obligatorischer Kern aber ein binnendiffuser, d.h. nicht vorgängig in lauter Einzelnes aufgegliederter Hof der Bedeutsamkeit, der aus Sachverhalten, Programmen oder Problemen besteht, in dem er das Ganze der Situation zusammenhält und nach außen abhebt oder abschließt“ (Schmitz 2002, 42). Menschen schaffen Situationen. In diesen Situationen enthalten ist alles, was die Umgebung ermöglicht und Menschen in sie einbringen: ihre Gefühle, ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Absichten usw. In Schmitz Worten: Sachverhalte, Programme und Probleme. Zusammen verständigen sich Menschen darüber, was das bedeuten soll, was man gerade tut. Situationen verdichten sich zu Atmosphären. Eine bestimmte Atmosphäre entsteht dadurch, dass alle Beteiligten eine gemeinsame Haltung gegenüber dem einnehmen, was sie tun. In dem Begriff „Haltung“ stecken sowohl leibliche Momente, wie Momente der Deutung der Situation. Wichtig ist also nicht nur, was man tut, sondern wie es geschieht und was man denkt, was das bedeutet, was man tut. Die Atmosphäre und damit die Situation wird mitbestimmt durch Körperhaltung, durch Mimik und Gestik, durch die Stimmlage, die Stimmhöhe, die Redegeschwindigkeit usw. aber eben auch durch die Deutung der Situation und durch das Wissen um

Deutungsmöglichkeiten. In Situationen enthalten ist das je kulturell oder gesellschaftlich vorhandene Wissen um Ordnungen, Strukturen und Machtverhältnisse. Das, was wir von der Welt wahrnehmen und dem wir – durchaus entwerfend oder konstruierend – einen Sinn verleihen, ist auch Ergebnis eines historisch-kulturellen Lernprozesses, der von Generation zu Generation weitergeführt wird. Wenn wir uns in Situationen befinden, dann befinden wir uns auch in gesellschaftlich-kulturell tradierten Situationsmustern. Auch wenn Situationsmuster Komplexität reduzieren und so etwas wie Verhaltenssicherheit oder Routine vermitteln, so ändern sie sich doch. Etwa durch Veränderungen gesellschaftlicher Gegebenheiten. Man kann auch sagen, dass es nicht darauf ankommt, was und wie kommuniziert und interagiert wird, sondern darauf, wie Interaktion und Kommunikation im Sinne Goffmanns gerahmt werden oder in einer anderen Formulierung, was das bedeutet, was gesagt und getan wird (vgl. Goffmann 1980).

Das Außen der Schule

Die Begriffe „schulisch“ und „außerschulisch“ lassen sich systematisch fassen, indem man nach den Logiken von Schule fragt als eine Einrichtung, die sich in Jahrzehnten in Mitteleuropa durchgesetzt hat und die als „Grammar of Schooling“ bezeichnet werden kann. Allerdings ändert sich auch die gesellschaftlich-kulturelle Bestimmung von „schulisch“ und „außerschulisch“ im Zuge politischer, gesellschaftlicher, kultureller und ökonomischer Entwicklungen. Allein die Tatsache, dass die Schule mit mindestens fünf Funktionen belegt wird – Qualifikation, Selektion, Sozialisation, Allokation, Legitimation – macht sichtbar, dass es sich um ein ziemlich komplexes Gebilde handeln muss. Schäfer zählt einige Perspektiven auf:

„Was für die einen eine Einrichtung der Vermittlung von Wissen ist, stellt sich für andere als widersprüchliche Einheit von pädagogischer Institution und Bürokratie dar oder wird als Einübungsinstitution in die Klassengesellschaft gesehen. Dass die Schule nicht nur Wissen, sondern Haltungen, also für richtig gehaltene Formen der Selbst- und Fremdwahrnehmung bei Schülern hervorbringt, ist eine Grundannahme der Sozialisationstheorie. Schüler lernen – folgt man etwa der Sicht Dreebens – dass sie ausschließlich selbst für ihre soziale Position verantwortlich sind und dass diese im konkurrierenden Vergleich mit anderen gewonnen werden muss. Andere Autoren gehen davon aus, dass auf diesem Wege die gesellschaftliche Ideologie des Leistungsprinzips übernommen wird, auch wenn Schüler zugleich lernen, sich dieser Anforderung durch allerhand Tricks zu entziehen.“ (Schäfer 2017, 24 f.)

Die Antwort eines Kindes auf die Frage nach der richtigen Uhrzeit im Unterricht wird – wie gezeigt wurde – nicht als entscheidender Hinweis auf die tatsächliche Uhrzeit gerahmt, sondern als Hinweis auf das Wissen oder die Fähigkeiten des Kindes. Ist die Antwort falsch, so hat dies keine Folgen für die Uhren außerhalb der Schule. Auch die Lehrerin wird sich nicht nach den Uhrzeitangaben eines Kindes richten und etwa deshalb einen Zug verpassen. Für Interaktion und Kommunikation in der Schule ist das Wissen um die Trennung der Schule von der Realität des Lebens außerhalb der Schule eigentlich konstitutiv. Die Differenz zwischen Schule und außerhalb der Schule, zwischen Moratorium und Arbeit, rahmt die schulische Kommunikation. Diese Differenz bestimmt die Bedeutungsunterschiede von Handlungen - in und außerhalb der Schule. Nur deshalb, weil Fehler keine realen Folgen haben, macht Schule Sinn. Lernprozesse sind nur möglich, wenn jedes Kind die Chance hat, zu falschen Lösungen zu kommen. Ich schreibe „eigentlich“ konstitutiv, weil über die Art des Bewertungssystems eine dauernde Verbindung zwischen Schule und außerschulischer Realität hergestellt wird. Ein Kind, das in der Schule falsch rechnet wird eine schlechte Note bekommen, die wiederum als Ausweis seiner mangelnden Fähigkeiten interpretiert wird. An einem leichter nachvollziehbaren Beispiel: Die guten Noten einer Lehramtsstudentin oder

eines Lehramtsstudenten in universitären Prüfungen sind nur bedingt ein Hinweis auf ihre oder seine Qualifikationen als Lehrerin oder Lehrer. Und dies gilt eigentlich auch für Schülerinnen und Schüler.

Diese Verbindung von schulischer und außerschulischer Bewertung ist von Beginn an in schulische Lernprozesse eingeschrieben und produziert eine Paradoxie. Eine gesellschaftlich-technische Entwicklung, die mit der Schulpflicht die Trennung der Ausbildung von der Arbeit im Sinne von Bildung durchgesetzt hat, wird dadurch unterlaufen, dass das für Bildung notwendige Moratorium wieder aufgehoben wird. Wie grundlegend diese Figur ist, zeigt die Äußerung von Özgül, einer Erstklässlerin beim Betreten der Klasse: „Heute ist das ‚Sch‘ dran, denn es schneit“ (siehe auch Beck & Scholz 1995). Selten ist der Versuch der Schule, angesichts der Trennung von Lernen und Leben (vgl. Benner 1989) beides wieder zu verbinden, besser durchschaut worden. Wer wie Özgül verstanden hat, dass der Schnee nur ein Vorwand ist, um das „Sch“ zu üben – und man sich deshalb nicht wirklich über den Schnee freuen darf oder denken, dass der Unterricht sich nun mit Schnellballwerfen beschäftigen wird – hat gute Aussichten für eine erfolgreiche Schulkarriere.

Walter Herzog spricht von einer „Grammatik der Schule“ und übersetzt damit Tyak & Tobins 1994 formulierten Begriff „Grammar of Schooling“. Herzog (vgl. 2017, 358) hebt insbesondere die Form hervor, in der schulischer Unterricht stattfindet:

- örtlich separiert
- sozial homogenisiert
- zeitlich gegliedert
- thematisch strukturiert
- selektiv
- professionell
- staatlich beaufsichtigt

Unter Rückgriff auf Bernfeld konstatiert Herzog aber auch: „Vor jeder Didaktik und oft auch gegen sie wirkt die Schule als *Institution*, der ein ‚heimlicher Lehrplan‘ eingeschrieben ist, dessen Inhalte durch die *Grammar of Schooling* festgelegt wird“ (aaO., 361). Nun hat der heimliche Lehrplan zwei miteinander verbundene Seiten. Die eine deutet Herzog unter Verweis auf Bernfeld an. Ich zitiere Bernfeld, weil es sich umfassender kaum sagen lässt:

„Die Institution Schule (...) entsteht aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen; aus den (zweck-) irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt - jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten ihrer Klassen, unbewußt und unkorrigiert erzeugt“ (Bernfeld 1976, 27).

Auf der anderen Seite des heimlichen Lehrplans muss sich diese „Grammar of Schooling“ in schulischer Kommunikation und deren Rahmung wiederfinden lassen, wenn es richtig ist, dass der „heimliche Lehrplan“ die allgemeine Seite von Unterricht mit ihrer konkreten verbindet. Der heuristische Wert des „heimlichen Lehrplans“ liegt darin, in der Beschreibung konkreter Situationen in Institutionen das Verhältnis zwischen pädagogischen Institutionen und Gesellschaft sichtbar machen zu können. Die Verbindung von „Sch“ und „Schnee“, also die Verbindung der Erfahrung eines Naturphänomens mit der Einführung eines neuen Buchstabens im Sinne der Alphabetisierung von Kindern ist kommunikativ nur in der Schule

möglich. Genauer: nur in einer Schule, die sich weitgehend in den westlichen, entwickelten Staaten durchgesetzt hat.

Die Tradierung der reformpädagogischen Tradition in der Didaktik der Grundschule lässt sich als andauernder Versuch lesen, durch die sog. Berücksichtigung der „Lebenswelt“ der Kinder den Bruch zwischen Leben und Lernen überwinden zu wollen.

Für das vormoderne Wissen konstatiert Benner:

„Dem alten, zweckgeleiteten Wissenschaftsverständnis zufolge gibt unsere Erkenntnis den Weltbegebenheiten keinerlei neue Ordnung, sondern fügen sich unsere Erkenntnisbemühungen, wenn sie gelingen, in eine vorgegebene, von uns selber ganz und gar unabhängige Ordnung. Dieser Auffassung nach ist Erkennen und Lernen ein Prozeß, in dem wir, von unserem Vorwissen und unseren zufälligen Erfahrungen ausgehend, zur Sache selbst, zur Ordnung der Welt vordringen. Hierbei ist das Wissen um diese Ordnung ein genetisch erst durch Lernen erreichbares Wissen, die Ordnung selbst liegt jedoch unabhängig von unserem Wissen allem Lernen schon voraus. Lehren bedeutet darum im vorneuzeitlichen Sinne, andere von ihrem Vorwissen zur Einsicht in die allem Wissen immer schon vorausliegende Ordnung hinzuführen“ (Benner 1989, 49).

Dagegen:

„die neuzeitliche Wissenschaft gründet sich nicht auf einer vorausgesetzten zweckmäßigen Ordnung der Welt, sondern, wie die Himmelsbewegungen zeigen, sind sie [...] Resultate einer rechnenden Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nach von unserem Verstand ausgedachten hypothetischen Gesetzmäßigkeiten ordnet“ (a.a.O., 50).

Konstruktivistisch formuliert: Es geht um Konstruktionen unseres Verstandes und damit ist die Einheit von Erkennen und erkennbarer Welt, oder, wie Benner formuliert, die Einheit von Leben und Lernen zerbrochen: „Praxis- und Handlungsrelevanz kann neuzeitliche Wissenschaft nur in einem erklärend-technischen, nicht aber in einem schon das Verstehen selbst fördernden und das Urteil erweiternden Sinne beanspruchen“ (ebd.)

Es ist – nach Benner – dieser Bruch der Einheit von Leben und Lernen, der die Voraussetzung dafür bietet, einen modernen Begriff von Selbstbestimmung zu entwickeln. Wir begreifen Bildung nicht mehr als Manipulation des Lernenden, sondern Lehren und Erziehen als angewiesen auf die Mitwirkung des Lernenden, als ein pädagogisches Wirken, „das die Lernenden zur freien Selbsttätigkeit auffordert“ (ebd.).

Die spezifische Form der Trennung von Leben und Schule bei gleichzeitigem und andauerndem Verweis auf die Beziehung zwischen Leben und Schule ist konstitutiv für die Vorbereitung von Kindern auf eine Gesellschaft, die als „Leistungsgesellschaft“ behauptet, dass die gesellschaftliche Anerkennung von der Leistung abhängt. Man kann dies als modernen Mythos bezeichnen, denn tatsächlich ist die Frage, was denn eine Leistung ist, von der Machtverteilung in einer Gesellschaft abhängig. Einerseits bietet die Trennung von Leben und Lernen in der Schule jenen Freiraum, unabhängig von der realen Situation, gewissermaßen im Sinne einer Perspektive auf die Zukunft Qualifikationen zu vermitteln, die darin bestehen, sich reflexiv zur realen Gegenwart verhalten zu können. Andererseits führt der Mythos der Bedeutung der Leistung für das schulische und gesellschaftliche Anerkennungssystem zu einem Bewusstsein, das die Bedeutung von Leistung nicht als historisch bedingte Kategorie fasst, sondern als Naturgegebenheit.

Die historische Funktion der Schule bei der Ablösung der Feudalgesellschaft durch eine Leistungsgesellschaft ist zentral. Nicht mehr die Abstammung, sondern die eigene Leistung soll den Platz in der Gesellschaft bestimmen. Dieser, in die Demokratie eingeschriebene Grundgedanke, wird zum Mythos, wenn nicht mehr gefragt wird, was eine Leistung ist und wie sie bewertet wird. Als Mythos vereinseitigt der Leistungsbegriff das Spannungsfeld

zwischen Individuum (und seiner Leistung) und Gesellschaft (den Bedingungen, unter denen er eine Leistung vollbringen kann) auf das Individuum.

Über Konjunkturen und Sprache

„Außerschulischer Lernort“ ist ein schulpädagogischer Begriff. Damit ist gemeint, dass er in einem bestimmten Diskurs eine Bedeutung hat und nicht alltagssprachlich zu verstehen ist. Ein typisches Beispiel für Fachbegriffe der Schulpädagogik ist der Begriff „Elternarbeit“.

„Elternarbeit“ meint als schulpädagogischer Begriff eine Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern. Der Begriff meint nicht, was man ja auch denken könnte, die Arbeit, die Eltern mit ihren Kindern haben. Die Tatsache, dass es keinen schulpädagogischen Begriff für die Arbeit gibt, die Eltern mit Lehrerinnen und Lehrern haben, zeigt, dass Begriffe gesellschaftliche Unterscheidungen und Normvorstellungen enthalten.

Mit dem Begriff „außerschulischer Lernort“ werden zwei Orte oder Räume unterschieden: etwas ist oder soll am schulischen Lernort anders sein als am außerschulischen Lernort. Sonst macht die Unterscheidung keinen Sinn. Er definiert beide als „Lernorte“ und lässt damit andere Möglichkeiten, sich an einem Ort zu verhalten, außer Acht. Der Begriff heißt auch nicht „außerschulischer Lehrort“, sondern eben „Lernort“ und setzt damit eine bestimmte Aufmerksamkeit. Üblicherweise wird Lernen mit Lehren verbunden. Und es hat sich die Erkenntnis entwickelt, dass nicht unbedingt das gelernt wird, was gelehrt wird, dass Lehren und Lernen nicht umstandslos zusammenfallen. Vor diesem Hintergrund setzt der Begriff, wie gesagt, auf Lernen und blendet den Anteil des Lehrens beim Lernen eher aus.

Nun könnte man sagen, dass dies Wortklauberei sei. Dagegen spricht, dass wir mit bestimmten Begriffen bestimmte Realitäten konstruieren, dass darin gesellschaftliche und kulturelle Vorstellungen enthalten sind und, dass, wenn bestimmte Begriffe häufig verwendet werden, man vermuten kann, dass es gesellschaftliche oder kulturelle Veränderungen gibt, die sich in der Sprache niederschlagen. Begriffe haben etwas mit Macht zu tun.

„When I use a word, ‘Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, ‘it means just what I choose it to mean - neither more nor less.’
‘The question is,’ said Alice, ‘whether you can make words mean so many different things.’
‘The question is,’ said Humpty Dumpty, ‘which is to be master – that’s all.’“ (Carroll 1984, 100).

„Master“ kann sowohl der Sprecher sein, als auch das Wort, das er verwendet. Es kann also starke Worte geben und starke Sprecher. Wie etwas benannt wird, welche Bezeichnungen verwendet werden, sagt auch etwas über die Denkweise der Sprechenden aus. Die Bezeichnung „außerschulischer Lernort“ steht in einer Tradition, die sich in den letzten Jahren entwickelt hat. Auffallend ist die Konjunktur von Begriffen, die die Aufmerksamkeit auf Kinder lenken und nicht auf die Lehrerinnen und Lehrer. „Lernbegleiter“ oder „Bildungsbegleiter“, sind Beispiele. Man kann sagen, dass traditionell davon ausgegangen wurde, dass Lehrer lehren und Schüler lernen und dass die Schüler das lernen, was die Lehrer lehren. Die Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen ist insofern ein Fortschritt, weil sich damit Fragen und Forschungsfragen eröffneten, die sich vorher kaum stellten. Dennoch kann die einseitige Orientierung auf die Schüler im Zusammenhang mit Versuchen, den Schulort zu verlassen, irritieren.

1980/1981 veröffentlichte der Grundschulverband zwei Bände mit dem Obertitel „Lernorte außerhalb des Klassenzimmers“ und 2008 sorgte Rauterberg, einer der drei Herausgeber eines weiteren Bandes des Grundschulverbandes zum Thema, für einen neuen Titel: „Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten“.

Der Titel „Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten“ setzte sich deutlich von dem älteren Titel „Lernorte außerhalb des Klassenzimmers“ ab und ebenso deutlich von dem Begriff „außerschulische Lernorte“. Der Titel unterscheidet nicht nur zwischen Schule und außerhalb der Schule, sondern auch zwischen Lehren und Lernen. Es gab 2008 um den Titel eine Diskussion zwischen den Herausgebern. Rauterberg war wichtig, dass die entscheidende Frage nicht lautet, wo etwas geschieht, sondern: was wo geschieht. Wenn heute wieder von „außerschulischen Lernorten“ die Rede ist, so drängt sich der Eindruck auf, dass die von Rauterberg ins Bewusstsein gehobene Unterscheidung zwischen Ort und Situation wieder in Vergessenheit geraten ist.

Wenn man statt von „außerschulischen Lernorten“ von „Schule außerhalb der Schule“ spricht, dann lässt dies die Frage zu, ob es pädagogisch sinnvoll sein kann, den Schulraum auszuweiten. Oder anders formuliert: Auch bisher nicht schulisch gerahmte Lebenssituationen von Kindern schulisch zu formen. Dies geschieht – unabhängig von der Diskussion um „außerschulische Lernorte“ – im Moment durch den Ausbau der Kindergarten- und Krippenbetreuung, durch Ganztagschulen und Ganztagsbetreuung und eine Kinderfreizeitindustrie, die den traditionell nicht schulischen Bereich lern- oder konsumorientiert formt. Aus dieser Sicht ist die Bezeichnung „außerschulischer Lernort“ Teil einer allgemeinen Entwicklung.

Die Fokussierung auf Lernprozesse von Kindern mag kindgemäß aussehen, unterschlägt aber die Differenz zwischen dem, was Kinder tun und dem, was sie tun sollen. In der Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen ist der Aspekt der Verantwortung der Erwachsenen für die Lehre enthalten; lässt man das Lehren weg, so scheinen die Kinder für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein. Tatsächlich haben die Erwachsenen entschieden, dass sich die Kinder selbst verantwortlich fühlen sollen.

Wenn die Begriffe „schulischer Lernort“ und „außerschulischer Lernort“ derart gekoppelt sind, dass, wenn sich die Bestimmung des einen Begriffes verändert, auch die des anderen sich ändert, dann sagt die Thematisierung „außerschulischer Lernorte“ auch etwas aus über „schulische Lernorte“. Geht es bei der Suche nach „außerschulischen Lernorten“ um eine Ergänzung der schulischen Lernorte oder um einen Ersatz; gilt der schulische Lernort als so erfolgreich, dass man ihn – fast unbegrenzt – exportieren möchte oder ist die Suche nach einem außerschulischen Lernort von der Kritik an dem schulischen Lernort motiviert?

Zwischen Selbstbestimmung und Kolonialisierung

Geht es, wie Klemm schreibt, um Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung und Lernen als demokratischen und autonomen Prozess (vgl. Klemm 2001, 30) oder geht es um die Kolonialisierung jener Freiräume, die in der strikten Trennung von Schule und Nicht-Schule zumindest noch gedacht werden können.

Aus dieser Perspektive lässt sich die Gegebenheit, dass es in der Schule nicht darum geht, wie man einer Frage nachgehen kann, sondern darum, wie man zu einer Antwort kommt, noch einmal anders interpretieren. Die Komplexitätsreduktion, die Adressierung des Gegenübers als Lernender, also als jemand, der jetzt etwas lernen soll, was erst später wichtig wird, stellt notwendig die Frage nach dem Verhältnis von Einsatz und Wirkung. Didaktik ist aus dieser Perspektive eine Beschleunigungswissenschaft, die sich an dem Problem des Widerspruchs zwischen Lehr- und Lernbarem und Lehr- und Lebenszeit abarbeitet.

Angesichts des Widerspruchs zwischen Lebenszeit und dem, was man alles lernen könnte, ist die Idee der Beschleunigung nicht unberechtigt. Die Beschleunigung geschieht im Kern dadurch, dass bei der Präsentation eines Ausschnittes von Welt jene Aspekte hervorgehoben oder allein gestellt werden, die als lehrbar und notwendig zu lernen konstruiert werden. Der Unterschied zwischen dem realen Schmetterling und dem Bild oder Foto vom Schmetterling

im Schulbuch besteht eben darin, dass bei dem didaktisierten Bild das Wesentliche des Schmetterlings hervorgehoben wird. Schulische Lehre ist prinzipiell exemplarisch. Dies gelingt nur, wenn Komplexität derart reduziert werden kann, dass das Gelehrte auf viele Situationen übertragen werden kann. Schule reduziert Komplexität, weil sie eine Differenz zwischen Leben und Lernen herstellen muss. Nur dadurch ist so etwas wie Allgemeinbildung denkbar.

Ich möchte mit diesem Ansatz wegkommen von einer Beschreibung, wie sie sich etwa bei Klemm findet: „Schulisches Lernen ist nicht auf die Bewältigung komplexer und unübersichtlicher Verhältnisse ausgerichtet. Schulisches Lernen ist lineares und mechanisches Lernen in vorgegebenen Bahnen und Kategorien“ (Klemm 2001, 38). Dies gilt meines Erachtens nicht mehr für die bildungspolitisch geförderten Ansätze, von denen Klemm meint, dass sie die Schule nicht leisten könne. Lineares und mechanisches Lehren und Lernen stehen im Widerspruch zu der modernen Anforderung an Schülerinnen und Schüler, sich selbst als Unternehmer ihrer Lernentwicklung zu konstruieren (vgl. Masschelein & Maarten 2005). Moderner Unterricht“ hält wenig von Wissensvermittlung und viel von Individualisierung, Gruppenarbeit, Problemorientierung, Selbständigkeit und Empowerment. Klemms Kritik richtet sich möglicherweise gegen eine Schule, deren gesellschaftliche Funktion unter anderem darin bestand, einen Teil der Schülerinnen und Schüler auf Fließbandarbeit vorzubereiten. Sie gilt wohl kaum für eine Schule, die ihre Schüler darauf vorbereiten soll, in der Gruppe mit anderen komplexe Anweisungen so dechiffrieren zu können, dass sie selbständig den Zweck der Anweisung herausfinden und umsetzen können. Damit ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler heute lernen sollen, selbsttätig zu sein und selbststeuernd. Dies schließt aber weitgehend aus, wirklich selbstbestimmt zu handeln und zum Beispiel nach Alternativen zu suchen, die den Anweisungen nicht entsprechen (vgl. Scholz 2011).

Für die moderne Schule - und dies erklärt vielleicht das Interesse am außerschulischen Lernort - gibt es kaum noch einen einzigen direkten Zusammenhang zwischen Frage und Antwort, wie dies früher der Fall war (vgl. Petrat 1979). Unterrichtsfragen werden heute so formuliert, dass sie den Antworthof vorgeben, aber nicht mehr die konkrete Antwort. Ein gewisses Maß an Uneindeutigkeit ist heute zugelassen und sogar erwünscht. Dies kennzeichnet modernen Unterricht in Deutschland im Unterschied zu anderen Zeiten und zu anderen Kulturen.

Didaktisches Nachwort

Wenn Uneindeutigkeit die Voraussetzung modernen Unterrichts ist, dann kann man über das Maß an Uneindeutigkeit oder Komplexität nachdenken, das man als Voraussetzung dafür braucht, durch Unterricht Verbindlichkeit und Eindeutigkeit herzustellen. Aus dieser Perspektive bieten unterschiedliche Orte unterschiedliche Möglichkeiten, Komplexität zu erfahren. Da unterscheidet sich die Schule von didaktisierten Orten wie Museen und von Orten, die nicht didaktisiert sind, wie ein Bach, ein Wald, die Fahrt in einer Straßenbahn oder das Rathaus. Ein nicht didaktisierter außerschulischer Lehr- und Lernort ermöglicht ein Maß an Komplexität, das man nicht bekommt, wenn man in der Situation Schule bleibt. Es ist dort möglich, einen Sachzusammenhang in seiner Komplexität erfahrbar zu machen, sofern man als Lehrende oder Lehrender daraus nicht wieder einen „Stoff“ macht. Wenn man die außerhalb der Schule vorhandenen Möglichkeiten, die sich von denen in der Schule unterscheiden, nicht nutzt, sondern wiederum Komplexität reduziert, kann man auch in der Schule bleiben. Komplexität ermöglicht es, jene Frage zu stellen, die schulisch schon immer vorweg beantwortet ist. Sie heißt: was ist hier eigentlich zu lehren und zu lernen? Am komplexen außerschulischen Lehr- und Lernort kann darüber mit Schülerinnen und Schülern nachgedacht und vielleicht gestritten werden.

Wenn man wirklich etwas über Bäche lehren will, muss man sie mit Schülerinnen und Schülern aufsuchen.

Nur ohne Arbeitsblatt ist an einem Bach die Frage bearbeitbar, was eigentlich die Qualität von Wasser in einem Bach bedeutet und – wie gesagt – was zu lehren und zu lernen ist. So gesehen bietet der außerschulische Lehr- und Lernort die Möglichkeit eines selbst bestimmten Lernens. Auch an diesem Bach geht es um die Verringerung der Differenz zwischen Wissen und Erfahrung. Das kann aber auch bedeuten, dass ein Schüler oder eine Schülerin über mehr Erfahrung und mehr Wissen verfügt als die Lehrkraft. Und selbstbestimmtes Lernen ist auch deshalb möglich, weil die Frage der Relevanz oder der Bewertung von Leistung nicht vorentschieden ist, wie im Unterricht in der Schule, sondern selbst Gegenstand des Nachdenkens werden kann. Was ist für das Verständnis eines Baches wichtiger: Die Wasserqualität schmecken zu können oder ein Gedicht über den Bach aufzusagen?

Literatur

Beck, G. & Scholz, G. (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Rheinbek: Rowohlt.

Benner, D. (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27 46-55.

Bernfeld, S. (1976): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Burk, K.; Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, 86-98.

Carroll, L. (1984): Through the Looking Glass. London: Puffin.

Combe, A. (2015): Schulkultur und Professionalitätstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer, (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag, 117-136.

Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Goffmann, E. (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über den Aufbau von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Herzog, W. (2017): Einführung. In: A. Kraus, J. Budde & M. Hietzke. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 355-365.

Honig, M.-S. (2018): Betreute Kindheit. Beitrag zur Tagung „Hidden Curriculum in Kindergarten und Grundschule“ Ludwigsburg, 29./30. Juni 2018: unver. Ms.

Klemm, U. (2001): Lernen ohne Schule. Argumente gegen Verschulung und Verstaatlichung von Bildung. Neu-Ulm: Verein zur Förderung der

sozialpolitischen Arbeit.

Masschelein, J. & Maarten, S. (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich und Berlin: diaphanes.

Meseth, W.; Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Münch, R. (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 - 1850. München: Ehrenwirth.

Schäfer, A. (2017): Einführung in die Erziehungsphilosophie. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schmitz, H. (2002): Die sprachliche Verarbeitung der Welt. In: H. Schmitz., G. Marx & A. Moldzio (Hrsg.): Begriffene Erfahrung. Beiträge zur antireduktionistischen Phänomenologie. Kiel: Ingo Koch Verlag.

Scholz, G. (2011): If you teach them you have to watch them. In: Freies Lernen in Berlin e.V. (Hrsg.): Freie Schule Mauerpark. Von der Idee zur Wirklichkeit. Berlin: Duplicon, 130-133.

Wiesemann, J. (2004): Die Auseinandersetzung mit Sachen als schulische Lernaufgabe. In: Widerstreit-Sachunterricht (2), 1-11.

Wiesemann, J. & Amann, K. (2002): Situationistische Unterrichtsforschung. In: G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung. 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Ort: Opladen. 133 – 156.