

Besuch am außerschulischen Lehrort – ein didaktischer Mehrwert?

Vorbemerkung I

Allein der gemeinsame Ausflug in der Gruppe stellt eine Ausnahmesituation im schulischen und kindlichen Alltag dar, die soziale Aushandlungen und Orientierungen erfordert: Wer darf neben wem gehen? Was haben die anderen zu Essen mit? Was gibt es am Kiosk und wo sind die Toiletten? Die Kinder betreten für sie neue Räume und deren Besuch beinhaltet immer anderes und mehr als das, worum es laut Lehrplanung gehen soll. Die Räume selbst, die Beleuchtung, die gegenüber privaten Räumen oftmals erheblich größeren Abmessungen, die Begegnung mit anderen Kindergruppen, die Angst, die eigene Gruppe zu verlieren, unbekannte pädagogische MitarbeiterInnen – das sind wichtige Fragen und Situationen, gerade aus der Sicht von Kindern im Grundschulalter. Der Besuch eines außerschulischen Lehr- oder Lernortes ist zunächst einmal ein Ereignis.

Vorbemerkung II

Aus unserer Sicht vermeidet ein großer Teil der didaktischen Literatur zum Thema „außerschulischer Lernort“ in verschiedenen Dimensionen Differenzierungen und stellt stattdessen Beziehungen her. Wir versuchen im folgenden Beitrag dagegen eher Unterscheidungen aufzuzeigen, die im Rahmen der Planung eines Besuches an einem Ort außerhalb des Schulgebäudes Entscheidungen erfordern, um dort das Erreichen zu können, was man sich vorgenommen hat. Dazu differenzieren wir zwischen Lehrort und Lernort (vgl. Scholz/Rauterberg in diesem Band), zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und auch zwischen Wahrnehmung und Deutung.

Differenzierungen erfordern ...

Das „Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ beschreibt die didaktische Funktion des Besuchs außerschulischer Orte im Beitrag „Lernorte“:

„Der didaktische Ort des außerschulischen Lernens korreliert mit seinen didaktischen Funktionen (Burk & Claussen 1998). Zu Beginn einer Unterrichtssequenz, eines Projekts hat das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes eher motivationalen und/oder problemstellenden Charakter. Die Kontaktform wird dann lockerer und ungebundener sein und eher in einem ‚losen Herumstreifen‘ (Burk & Claussen) bestehen können. Liegt der didaktische Ort des außerschulischen Lernens – und dies ist meist der Fall – in der Mitte, im zweiten Drittel oder am Ende des Unterrichtsvorhabens oder des Projekts, ist die einzuhaltende Kontaktform in einem wesentlich höheren Maße gebunden. Vor- und Nachbereitung nehmen dann einen breiteren Raum ein als bei einer tentativen Kontaktaufnahme.“ (KECK/FEIGE 2005, S. 458)

Das Zitat unterscheidet zwar verschiedene mögliche Zeitpunkte für den Besuch eines außerschulischen Ortes innerhalb einer Unterrichtseinheit und setzt sie in Beziehung zur Funktion der Exkursion in einer Unterrichtseinheit. Relevant scheint uns allerdings eher die Frage, ob die Exkursion dazu dient, etwas *Bestimmtes zu lehren* oder dazu, durch den Besuch für die SchülerInnen eigene *Lern- und Erkenntnismöglichkeiten zu eröffnen*.¹

Mit dieser Basisdifferenzierung wird entschieden, ob es darum geht, durch den Besuch eines Ortes außerhalb der Schule eine bestimmte, in der Schule vermittelte Deutung eines Sachverhaltes anschaulich und damit begründbar zu machen oder darum, ob der Besuch die Möglichkeit eröffnen soll, sich mit Deutungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht auseinander setzen zu können.

Besteht die Absicht, etwas Bestimmtes zu lehren, sollte dies geklärt sein bevor der Besuch erfolgt – was dann Konsequenzen für den Zeitpunkt der Exkursion hat. D.h., dieser Intention wird die Organisation der Exkursion Rechnung tragen müssen, indem sie Zeit und Raum so

strukturiert, dass die beabsichtigte Erkenntnis auch in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Schüler rücken kann.

Soll die Exkursion jedoch stattfinden, um für die SchülerInnen Lern- und Erkenntnismöglichkeiten zu eröffnen, wird man zwar auch nicht einfach unvorbereitet losfahren; Zeit- und Raumorganisation werden aber viel stärker in den Mittelpunkt stellen, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, unterschiedliche eigene Fragen und Deutungen zu entwickeln und ihnen nachzugehen.

Wissen und Wahrnehmen: Unterscheidung zwischen SchülerInnen und Lehrkraft

Eine weitere Differenzierung ist bei der Planung zentral: Die zwischen sich als Lehrkraft und den SchülerInnen. Diese Unterscheidung ist einmal wichtig, weil man als Erwachsener anderes und anders wahrnimmt und deutet als Kinder. Sie ist aber auch deshalb wichtig, weil man als LehrerIn mit einer anderen Intention an dem Ort ist als die SchülerInnen. Je nach Perspektive entscheidet sich dann, was vor Ort zu sehen, zu hören, zu riechen, also wahrzunehmen ist.

Und nicht nur die Wahrnehmungen unterscheiden sich. Erwachsene und Kinder; Lehrerinnen und Schüler haben ein unterschiedliches Wissen über konkrete Situationen und damit auch unterschiedliche Deutungen von Situationen.

Man wird sich also fragen müssen, ob SchülerInnen die Chance haben das an dem Ort zu erkennen, was man selbst dort erkennt. Dies ist keineswegs eine triviale Fragestellung. Denn bestimmte Zusammenhänge sind nur wahrnehmbar, wenn man über ein Vorwissen verfügt. Die Frage ist: Ist das, worauf es in meiner Lehrplanung ankommt, *für Kinder oder SchülerInnen* am Ort sicht-, erkenn- oder wahrnehmbar, die nicht das wissen, was ich weiß. Sicher verfügen Kinder bereits aus ihrem Alltag über erfahrungs- und medialbasierte Deutungen von Phänomenen. In der Regel jedoch nicht über die, die durch den Besuch gelehrt werden sollen.

Das meint nicht, dass die Deutungen der Kinder unsinnig oder falsch sind. Sie sind nur anders. Wenn man sich also auf Situationen einlässt – und das sind Situationen außerhalb der Schulmauern mehr (an nicht didaktisierten Orten) oder minder (an didaktisierten Orten) deutlich – die zum Alltagsbereich von Kindern gehören, geht man die Chance und das Risiko ein, dass vor Ort die Alltagsdeutungen der SchülerInnen eher zur Sprache kommen als die Lehrdeutung. Für ihren Alltag sind Kinder ExpertInnen, zu Phänomenen ihrer Lebenswelt verfügen *sie* (nicht die Lehrkraft!) über Deutungen.

Lehre und Veranschaulichung vor Ort

Soll etwas Bestimmtes, eine bestimmte Deutung eines am Ort vorhandenen Phänomens, gelehrt werden, so muss diese Deutung vorab erarbeitet und den SchülerInnen präsentiert werden. Wenn man SchülerInnen als Lernende ernst nimmt, dann ist es auch Aufgabe der Exkursionsvorbereitung, ihnen die Bedeutung der Exkursion für die anstehende Frage zu erklären. Das heißt, man müsste begründen, warum man überhaupt aus der Schule herausgeht, begründen, warum die SchülerInnen die Lehr-Deutungen als zutreffend akzeptieren sollen. Kurz: Man müsste den SchülerInnen gegenüber begründen, was und warum sie dadurch besser einsehen oder verstehen können, wenn sie mit der Lehrkraft das Schulgebäude verlassen.

Die klare Unterscheidung zwischen Vermittlung einer Deutung und Eröffnung von Deutungsmöglichkeiten für die SchülerInnen spricht gegen eine in der grundschulpädagogischen Praxis vor zu findende Grundeinstellung, nach der Kinder von allein auf das kommen sollen, was sich die Lehrkraft denkt. Der Widerspruch besteht darin, dass einerseits das Kind mit seinen Erfahrungen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll und andererseits jedoch auch das Lehrziel und damit der geplante Unterrichtsgegenstand.

Dass beides zusammen fällt, dürfte in den seltensten Fällen der Fall sein. Die zeitgleiche Verfolgung beider Absichten lässt ihnen wenig Chancen eine mögliche Differenz zwischen dem, was sie denken und wahrnehmen und dem, was sie lernen sollen, zu erkennen. Dies ist nicht nur undemokratisch, es erschwert SchülerInnen auch zu verstehen, was sie lernen sollen.¹ Und es führt auch dazu, dass weder die Deutungen der Lehrkraft ernst genommen werden noch die der SchülerInnen.

Wir stehen auf dem Standpunkt, dass unabhängig davon, ob in der Schule oder schulisch außerhalb des Schulgebäudes gearbeitet wird, die Entscheidung zwischen beiden genannten Ansätzen einerseits unumgänglich ist und andererseits auch kein grundschulpädagogischer Einwand dagegen besteht, GrundschülerInnen mit Deutungen der Erwachsenen zu konfrontieren, mit ihnen daran zu arbeiten. Schule ist gerade auch dazu eingerichtet, Kindern eine Welt oder Welten zu zeigen, die sie *nicht* kennen, ihnen die Ordnungen der Welten der Erwachsenen zu repräsentieren (vgl. dafür noch immer grundlegend MOLLENHAUER 1985) und damit auch zur Diskussion zu stellen. Diese Welten können dann an Objekten außerhalb der Schule nachvollzogen werden. Die Kenntnis der Deutung der Erwachsenen fungiert aus dieser Sicht als Voraussetzung dafür, sich mit ihnen auseinander setzen und eine eigene Position entwickeln zu können.

Wissen und Wahrnehmen

Die Biologie unterscheidet beispielsweise Schlangen anhand verschiedener Merkmale in Würgeschlangen und Giftschlangen. Die Kategorien Würge- bzw. Giftschlangen sind somit für uns Deutungen (andere nennen sie: Differenzierungen).

Würde *unvorbereitet* die Aufgabe an SchülerInnen lauten, schaut Euch mal im Senckenbergmuseum (Frankfurt am Main) um und entscheidet, welche der ausgestellten Schlangen, Gift-, welche Würgeschlangen sind, ist diese für SchülerInnen so nicht lösbar. Sie mögen die Schlangen eher dahingehend deuten, ob sie böse aussehen oder gerade Hunger haben. Schwer erkennbar ist, ob sie zu den Würge- oder Giftschlangen gehört. (Man kann dies beim Betrachten des Photos selbst nachvollziehen)

BILD EINFÜGEN

Abb 1: Sagt diese Schlange, ob sie Würge- oder Giftschlange ist? Stopp – es ist nur erkennen, nicht wissen erlaubt

Phänomen und Deutung

Es gibt einen grundsätzlichen Unterschied zwischen Phänomen und Deutung. Der ist häufig bei außerschulischen Lehr- und Lernorten im Unterschied zur Schule in der Schule deshalb bedeutsam, weil die didaktischen Materialien in der Schule bereits so angefertigt sind, dass sie eine Deutung mit einem bestimmten Phänomen auf eine Weise verbinden, dass die Frage nach der Beziehung von Phänomen und Deutung in der Regel nicht mehr aufkommt. Dies geschieht eben auch, weil in der Schule bestimmte Phänomene fast nur in bestimmten Kontexten vorkommen.

Für außerschulisches Lehren und Lernen scheint uns wichtig, dass, wenn mit einer bestimmten Deutung am Ort gearbeitet werden soll, deren Klärung vorab unumgänglich ist. Eben deshalb, weil die Deutung nicht aus den Sachen und Orten selbst erkennbar ist. Es besteht ein Unterschied zwischen einem Phänomen und seiner Deutung, den Erwachsene in der Regel nicht (mehr) wahrnehmen. Ein alltägliches Beispiel: Vom Augenschein her wandert die Sonne täglich um die Erde. Das lässt sich überall auf der Erde beobachten. Was sollte den Menschen im Alltag oder SchülerInnen, die dies beobachten, dazu veranlassen, hier eine andere Deutung anzunehmen? Die schulische Aussage hierzu widerspricht der eigenen Wahrnehmung. Gleichwohl werden Erwachsene auf die Frage danach, wer sich da um wen dreht antworten, die Erde um die Sonne. Hier wird schulisches Wissen aktualisiert. Auch wenn es für Kinder notwendig ist, zunehmend über diese Deutungen zu verfügen, sollte diese

gewissermaßen schulischen Deutungen nicht als gleichsam natürliche, einzig mögliche Deutung des Phänomens angenommen werden.

Und es wäre eben riskant, die Beobachtung der Sonne von der Erde aus als Beweis für die Richtigkeit der naturwissenschaftlichen Theorie zu sehen, wonach sich die Erde um die Sonne dreht.

Der Unterricht, die Schule in der Schule übt kulturspezifische Deutungen und Deutungsmuster ein. Auch dagegen spricht – wie gesagt – aus unserer Sicht nichts, wenn den SchülerInnen deutlich werden kann, dass diese schulischen Deutungen in einem bestimmten (z.B. fachlichen) Kontext steht und dort ihre Bedeutungen haben. Der Besuch von Lehrorten außerhalb der Schule kann – auch dann, wenn es um die Vermittlung einer bestimmten Deutung geht – den Zusammenhang von Phänomen und Deutung thematisieren. Im Senckenbergmuseum ließe sich die Frage stellen, ob man denn an der Schlange sehen kann, ob sie eine Gift- oder Würgeschlange ist. Wenn sich die Schüler hier irren, so bliebe dieser Irrtum, anders als in einem realen Zusammenhang, ohne (tödliche) Folgen.

Die vorstehende Darstellung des Zusammenhangs von Phänomen und Deutungen bei Erwachsenen klingt negativ und im Zusammenhang mit Bildungsprozessen spricht auch einiges für eine kritische Sicht auf zu schnelles und eindeutiges Deuten. Keinesfalls soll aber übersehen werden, dass ohne routinierte schnelle Deutungen, Alltag und Beruf kaum zu bewältigen wären. Mit dem Besuch außerschulischer Orte befinden wir uns aber eben gerade nicht im Alltagsleben, sondern im Rahmen institutionalisierter Lehr- oder Bildungsprozesse. Hier können und sollen Alltagsroutinen und -deutungen insbesondere der SchülerInnen in Frage gestellt werden und können es, weil sie ohne unmittelbare Konsequenzen bleiben, was nicht bedeutet, dass SchülerInnen in der Folge nicht anders handeln. Aber: Die Schlange beißt mich nicht, auch wenn ich sie fälschlich für eine Würgeschlange halte und der Himmel fällt mir nicht auf den Kopf, weil sich die Erde wider Erwarten doch um die Sonne drehen könnte. Die Leitfrage für die Auswahl des Ortes lautet folglich: Repräsentiert der Ort oder das dort vorhandene Phänomen tatsächlich die Deutung, die die Schüler verstehen sollen. Anders formuliert: Hat dieser Ort die notwendige Beweis- oder Veranschaulichungskraft für die geplante Deutung? Ein Museum, in dem nur Giftschlangen zu sehen sind, bietet sich für den Nachvollzug der Unterscheidung zwischen Gift- und Würgeschlagen schlichtweg nicht an.

Die für den Besuch von Schulklassen didaktisierten Orte, sog. „Lernstandorte“, legen nun mittlerweile oftmals Deutung/Theorielehre und Phänomen/Veranschaulichung an einen Ort zusammen, bieten also Phänomenwahrnehmung und (bestimmte) -deutung an. Zugespitzter formuliert lässt sich sagen, dass die Gegenstände solcher Institutionen primär die Deutungen sind:

- in einem naturwissenschaftlichen Museum eben naturwissenschaftliche,
- in einem naturkundlichen Museum eben naturkundliche.

Die Phänomene stehen jeweils (nur) in der Funktion der Verdeutlichung. Das heißt, die Auswahl der Phänomene, Experimente etc. erfolgt anhand ihrer „Beweiskraft“ für die Deutungen. Dies wiederum bedeutet, die Deutung der Lehrkraft sollte der der zu besuchenden Einrichtung entsprechen: Intendiere ich eine *naturwissenschaftliche* Deutung bietet sich der Besuch in einem *naturkundlichen* Museum *nicht* an!

Phasen: Alles, aber zu seiner Zeit

Wir plädieren hinsichtlich des Besuchs an Orten außerhalb des Schulgebäudes für eine „Phasierung“ (vgl. REINHARDT 2000, S. 167), die deutlich zwischen Arbeit an Theorie und Arbeit an Phänomenen und Sachverhalten unterscheidet. Dies gilt sowohl für einen Ablauf, in dem zunächst der Besuch am Ort theoretisch vorbereitet wird, als auch für den, bei dem der Schwerpunkt auf der Nachbereitung liegt, bei welchem mit den von den Kindern vor Ort an den Phänomenen erarbeiteten Deutungen im Unterricht gearbeitet wird. Deutlich zu machen

ist den SchülerInnen also jeweils, in welcher Phase sich der Unterricht befindet: Geht es um die Arbeit an einer bestimmten Theorie/Deutung stehen in dieser Phase nur diese im Mittelpunkt und alle Erzählungen, „*was man aber auch mal mit einer Schlange erlebt hat*“, können mit Verweis auf diese Rahmung zurückgestellt werden. Geht es andererseits um Schlangenerlebnisse, passt eine biologische Kategorisierung nicht in diesen Rahmen. Insofern stellt sich nicht die Frage, ob „Kindorientierung“, oder „Lehrziel/Gegenstandsorientierung“ – sowohl als auch, aber eben jedes zu seiner Zeit, dann aber konsequent.

Entscheidung: Besuch der Phänomene vor Ort als Basis für die Arbeit mit Deutungen nicht nur der SchülerInnen

Absicht eines Besuchs an einem Ort außerhalb der Schule kann und sollte aber auch sein, Kindern die Möglichkeit zur Generierung eigener Deutungen zu eröffnen. Auch dies verlangt eine Planung und zielt eben nicht nur auf „loses Herumstreifen“. Wenn es in dem bisher vorgestellten Konzept darum geht, SchülerInnen durch den Besuch eine Antwort nahe zu bringen, geht es nun darum, vor dem Besuch Fragen zu ermöglichen und durch den Besuch ihre Antworten auf diese Fragen. Auf jede denkbare Frage haben in der Regel die LehrerInnen oder die Wissenschaften schon eine Antwort. Sie kann auch in der Diskussion der Erfahrungen und deren Deutungen, die die einzelnen Schüler vorgenommen haben, zur Sprache gebracht werden. Auch in diesem Konzept des *Offenen Unterrichts* ist die Deutung der Lehrerin gefragt und auch hier als Folie, die eine eigenständige Position ermöglicht. Im Unterschied zum geschlossenen Unterricht ist die LehrerInnendeutung aber nicht dominant. Aufgabe ist nicht, sie zu übernehmen, sie steht vielmehr in Konkurrenz zu den anderen Deutungen. Der Arbeits- und Lernprozess, der hier von den SchülerInnen erwartet wird, ist nicht eine Deutung zu lernen, sondern besteht darin, eigene zu entwickeln und sich mit der Plausibilität unterschiedlicher Deutungen auseinander zu setzen.

Eine Frage wie, „Was habt ihr über Dinosaurier im Museum herausgefunden“ ist eine rhetorische Frage. Denn es liegt für SchülerInnen nahe, sie entlang der ihnen ja auch bekannten schulischen Kategorien zu beantworten. Etwa: Es gibt Fleisch- und Pflanzenfresser. Fragen in dem hier gemeinten Sinne setzen aber voraus, dass die SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, sich auch mit dem zu beschäftigen, was sie wahrnehmen, fühlen, worüber sie sich erschrecken, staunen oder wundern. Auch eine Exkursion, die den SchülerInnen die Möglichkeit bieten soll, zu verstehen, dass sie nun die Aufgabe und das Recht haben ihren Gefühlen und Gedanken zu folgen, kann inhaltlich vorbereitet werden. Etwa durch das Lesen von Büchern, anschauen von Filmen, Präsentationen einzelner SchülerInnen etc. Aufgabe der Lehrkraft wird sein mit den SchülerInnen gemeinsam die auch bei den SchülerInnen schon immer vorhandenen Deutungen zu durchbrechen; also das zu durchbrechen, was WAGENSCHNEIDER „Verdunkelndes Wissen“ genannt hat, bis Fragen gefunden sind oder auch vielleicht nur Such- oder Fragerichtungen.

Auch hier stellt sich das Problem der Darstellung von Phänomenen in Institutionen. Die Dinosaurier im Senckenbergmuseum erschweren ein Durchbrechen, weil sie didaktisiert präsentiert werden. Ein eigener Besuch ohne SchülerInnen könnte dazu dienen für sich selbst diese Möglichkeiten zu überprüfen. Um dies an einem Beispiel anzudeuten: Auch auf einem Foto erkennt man die Größe der Dinosaurier, aber erst wenn man vor ihnen steht, wird dies leiblich wahrnehmbar. Und so mag sich die Frage stellen, wie es möglich war, dass einige sehr schnell laufen konnten oder wie ihre Füße ihr Gewicht tragen konnten usw.

So wie eine Lehrkraft erwarten kann, dass die Kinder die von ihr eingebrachten theoretischen Deutungen ernst nehmen, so gilt dies für die Deutungen der Kinder. Aus unserer Sicht sollten die Forschungsergebnisse von SchülerInnen und LehrerInnen nach dem Besuch gesammelt und zunächst gleichberechtigt nebeneinander stehen. Auf Basis der Sammlung kann dann versucht werden, Ordnungen herzustellen, mit denen zusammengefasst und differenziert

werden kann. Damit geraten dann auch die Ordnungssysteme der SchülerInnen in den Fokus: Wollen wir Schlangen nach Farben unterscheiden oder nach Längen oder nach Regionen, wo sie vorkommen? Welche Ordnung hat welche Vor- und Nachteile? Welche Ordnung ist mit lebendigen Schlangen praktikabel? Sie für eine Zuordnung vermessen zu müssen, könnte ausgesprochen gefährlich sein.

Es wird sich zeigen, dass verschiedene Ordnungen möglich und plausibel sind, nicht aber jede Ordnung für jeden Kontext geeignet ist. Will ich eine Schlange halten, ist zunächst eher die Frage entscheidend, ob sie giftig ist, als die nach der Farbe. Es ist in der Ordnungsphase also mit verschiedenen Deutungen und Ordnungen zu rechnen.

Aushandeln

GRAMMES versteht Unterricht als Ort der Aushandlung individueller und kollektiver Deutungen (vgl. 2000, S. 129). Er spricht sich gegen ein Unterrichtsverständnis aus, in dem linear von der Lehrerin in Richtung SchülerInnen gelehrt wird, aber eben auch gegen ein (sog. „lebensnahes“) Verbleiben bei den Deutungen der SchülerInnen. Deutungen können z.B. durch weitergehende Theorie-/Deutungsrecherchen, Versuche (nicht bei lebenden Schlangen), widersprechende Erfahrungen und Theorien anderer SchülerInnen in Frage gestellt werden. Solch ein kritisch-diskursiver Umgang mit Deutungen und Ordnungen lässt sich als Aushandlung verstehen, selbst wenn sich die Lehrmeinung letztlich aufgrund ihrer größeren Reichweite durchsetzen sollte – oder als nur eine mögliche neben anderen stehen bleibt. Voraussetzung dafür ist aber ein *Offener Unterricht*, auch bezogen auf den Inhalt. Damit ist gemeint, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, zwei Fragen zum Gegenstand des Unterrichts zu stellen:

- 1) Was denken wir, was wir wahrgenommen haben?
- 2) Warum sollen/wollen wir das lernen?

Ob sich die Lehrmeinung im diskursiven Prozess durchsetzen kann, hängt jedoch auch davon ab, ob die gestellten Fragen oder Erkenntnisse der SchülerInnen überhaupt in den Aussagebereich einer Wissenschaft oder allgemeiner formuliert in den Bereich einer „kollektiven Deutung“ (vgl. ebd.) fallen. Für die Frage, ob es sich (aus biologischer Sicht) um eine Würge- oder Giftschlange handelt trifft dies zu, auf die Frage, ob ich vor Schlangen Angst haben muss oder sie eklig finden darf, nicht.

Umgangsweisen

Es ist also nicht unwahrscheinlich, dass in dem auf eine Exkursion im offenen Sinne nachfolgenden Unterricht nicht die Deutung thematisiert wird, die von der Lehrkraft zu einem Phänomen gelehrt worden wäre.

Zu lernen wäre dann aber, wie Ordnungen generiert, falsifiziert oder auch verifiziert werden können, wie andere Positionen akzeptiert und sich dennoch nicht zu eigen gemacht werden müssen. Damit wäre der Inhalt des Unterrichts ein anderer (bzw. ergänzender) als beispielsweise eine inhaltliche, fachliche Aussage zu Schlangen oder Dinosauriern. Dies unterstreicht noch einmal die Relevanz der Unterscheidung zwischen Lehre einer bestimmten Deutung und Arbeit mit Deutungen der SchülerInnen. Beides dient Bildungsprozessen und beide Verfahren stellen eine Beziehung zwischen Phänomen und Deutung her. Sie unterscheiden sich aber grundsätzlich darin, wovon sie ausgehen, vom Phänomen oder von der Deutung und worauf sie zielen, Lehre oder Aushandlung und Ordnung von Deutungen. Wenn man unterstellen kann, dass in den beiden Konzepten SchülerInnen als Lernende ernst genommen werden, so muss auch die Vermittlung einer bestimmten Deutung die Fragen beantworten, die oben genannt wurden, nämlich: Um was für eine Deutung handelt es sich und warum soll man sie lernen? Für schulisch organisierte Bildungsprozesse scheint uns wichtig, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erfahren, mit beiden Konzepten konfrontiert zu werden, weil man sagen kann, dass dies die beiden Möglichkeiten sind, Welt

zu verstehen. Entweder durch plausible Interpretation eigener Erfahrungen oder durch den Nachvollzug der Interpretationen, der Erfahrungen anderer Menschen. Ich kann lernen durch Erfahrungen und deren Ordnung oder z.B. durch das Lesen von Texten, in denen andere Menschen ihre Erfahrungen aufgeschrieben und interpretiert haben (vgl. zu Umgangsweisen PECH/RAUTERBERG 2008).

Bei dem induktiven Verfahren, bei dem vom Phänomen – verstanden als „was einem begegnet, bevor man darüber nachdenkt“ (SCHOLZ 2000, S. 7) – zur Sache gelangt wird, können Interessen und Sichtweisen, Beziehungen der Kinder zu diesem Phänomen deutlich werden.

Vielleicht verschiebt sich damit auch der thematische Fokus: Nicht mehr die Dinosaurier, deren (biologische) Klassifizierung stehen im Mittelpunkt, sondern die Fragen, ob die Dinosaurier Menschen gefressen haben oder Menschen Dinosaurier gegessen und die Frage, wie man das herausbekommen kann. Für Kinder könnte zum Beispiel die Frage aufkommen wie Menschen Dinosaurier erlegen konnten ohne selber gefressen zu werden. Oder, ob sie nur pflanzenfressende Dinosaurier gejagt haben. Hier könnten nun Recherchemethoden zum Gegenstand des Unterrichts werden, mit denen man den entsprechenden Fragen oder Deutungen nachgehen kann. In diesem *Offenen Unterricht* macht es keinen Sinn als LehrerIn zu sagen, dass zur Zeit der Dinosaurier keine Menschen existierten. Die Angemessenheit der Evolutionstheorie kommt in den Deutungen von Grundschulkindern nicht vor. Was sie allerdings können ist, Fragen, die aus der Sicht der Naturwissenschaft längst beantwortet scheinen, mit Methoden nachzugehen, die man als protowissenschaftlich bezeichnen kann. Auch Kinder im Grundschulalter können argumentieren und die Angemessenheit von Argumenten einschätzen. Sie können auch Versuche durchführen und deren Ergebnisse interpretieren. Es muss sich bei den Fragen an die Versuche aber auch um solche handeln, die mit Versuchen bearbeitet werden können. Fragen nach der Jagdbarkeit von Dinosauriern gehören nicht dazu. Hier dürfte eher die Frage nach der Berechtigung von Alltagserfahrungen in Bezug auf andere Zeiten und riesengroße Tiere Gegenstand des Diskurses unter Kindern werden können.

Der Mehrwert des Besuchs an außerschulischen Lehrorten: produktiv und problematisch

Ein Text von SUNNEN U.A. berichtet vom Besuch eines Klärwerks unter der Themenstellung „Wasserreinigung“. Vielfach erinnert wird von den Kindern im Nachhinein der schwarze Schwan, der mit der Wasserreinigung in keinem Zusammenhang steht, aber im Klärwerk wohnt – so die Argumentation der Kinder (vgl. SUNNEN U.A. 2008).

Der Schwan kann die Lehrplanung und das an den Klärwerksbesuch anschließende Gespräch stören. Aber wenn er wirklich stört, dann hätte man besser in der Schule bleiben können, denn „Schwäne“ lassen sich außerhalb der Schule nicht vermeiden. Auch der an der Vermittlung einer bestimmten Deutung ausgerichtete Besuch wird den Schwan berücksichtigen müssen, für ein offenes Konzept ist er jedoch geradezu unverzichtbar. Mit dieser Metapher wollen wir auch darauf hinweisen, dass die bisher vorgenommene strenge Trennung der beiden Konzepte in der praktischen Realität durchgängig so eindeutig nicht zu trennen ist, aber Lehrkräfte sollten sie auseinander halten können und sie können auch den SchülerInnen gegenüber damit argumentieren. Bei einem Besuch außerhalb der Schule werden SchülerInnen immer auch Dinge sehen, Sachverhalte erfahren und Deutungen kennen lernen, die von der Lehrkraft nicht beabsichtigt waren und vielleicht auch unerwünscht. Und umgekehrt: Auch bei einem offenen Unterricht werden die SchülerInnen wissen, dass die Lehrkraft sie schon nicht ohne Grund zu diesem bestimmten Ausflug verpflichtet hat. Aber man kann und u.E. sollte man die Phasen trennen, in denen an dem ein oder anderen gearbeitet wird.

Insofern: Auch wenn dies kaum Praxis ist spricht viel dafür, den gleichen Ort eines zweites Mal zu besuchen.

noch ein Mehrwert zum Schluss

Je nach dem Verständnis von Unterricht, dem zugrunde liegenden Verständnis des Zusammenhangs von Lehre und Lernen kann der pädagogisch didaktische Mehrwert des Besuchs von Orten außerhalb der Schule gerade auch in dem gesehen werden, was nicht in der Lehrplanung gesteuert werden kann, dort nicht einmal bedacht wurde. Dies wird wohl am ehesten dann sichtbar, wenn die Lehrkraft sich die Möglichkeit verschafft, die SchülerInnen am Ort zu beobachten. Dieser Freiraum entsteht, wenn pädagogisches Personal vor Ort die inhaltliche „Führung“ übernimmt oder sich die SchülerInnen vor Ort „frei“ bewegen können: Was machen die SchülerInnen, wo verharren sie, wo diskutieren sie und worüber? Die tatsächlich ablaufenden Prozesse werden sich von Schulklasse zu Schulklasse und von Ort zu Ort unterscheiden, über sie könnten Lehrkräfte am außerschulischen Ort etwas lernen, wenn sie dazu eine lernende und nicht im Sinne der Lehrplanung direktive Haltung einnehmen. Insofern kann ein außerschulischer Lehrort für die Lehrkraft zu einem Lernort werden.

¹Die Unterscheidung wird zum Zwecke der Verdeutlichung hier radikal vorgenommen. Wir arbeiten im weiteren Verlauf des Textes heraus, dass sich diese analytische Differenzierung in der unterrichtlichen Praxis nur situativ aufrechterhalten lässt. Gleichwohl erscheint es uns für die Lehrplanung der Lehrkräfte relevant, sie zu beachten.

² Dies ist aus unserer Sicht sehr gut zu beobachten in einem Unterrichtstranskript, das 2000 im von DAGMAR RICHTER herausgegebenen Band „Methoden der Unterrichtsinterpretation“ abgedruckt ist. Ohne, dass es hierbei um einen außerschulischen Lernort ginge, zeigt sich deutlich das Schwanken der Lehrerin zwischen den beiden didaktischen Grundausrichtungen „Kindorientierung“ und „Gegenstandsorientierung“ (vgl. RICHTER (Hrsg.) 2000, S. 22-53). Die Lehrkraft benennt beide didaktischen Möglichkeiten auch in ihrer Reflexion der transkribierten Stunde, findet in der Stunde selber jedoch keine „Lösung“ (vgl. JORTZIK-PASCHEK 2000, S. 61).

Literatur

GRAMMES, T.: Curriculum stories: Wieviel Deutungsspielraum brauchen Kinder zum Lernen?
In: RICHTER, D. (Hrsg.) (2000): a.a.O., S. 129-148

JORTZIK-PASCHEK, A. (2000): Reflexion zur Stunde. Ausführungen und Erläuterungen zum unterrichtlichen Handeln. In: RICHTER, D. (Hrsg.) (2000): a.a.O., S. 55-62

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

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

PECH, D./RAUTERBERG, M. (2008): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. Beiheft 5 von [www.widerstreit-sachunterricht](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) 2008

REINHARDT, S. (2000): Welche Theorie-Bezüge braucht die Interpretation von Unterricht? (Konfliktstruktur der Lehrerrolle, Unterrichtsstile, Fachdidaktik ...). In: RICHTER, D. (Hrsg.) (2000): a.a.O., S. 161-169

RICHTER, D. (Hrsg.) (2000): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Juventa

SCHOLZ, G. (2000): Kinder sind unbelehrbar. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Jg. 17. H. 3, S. 5-11.

SUNNEN, P./FAUTSCH L./HOFFMANN, I./KOETZ, S. (2008): Kann man Wasser waschen? – Kinder experimentieren mit Wasser. In www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe 11/Okttober 2008