

Außerschulische Lernorte

Einleitung

Eigens für das Lernen haben sich kulturgeschichtlich spezifische Institutionen, Organisationsformen und typische sowie ganz konkrete Orte etabliert, unter denen die Schule wohl als besonders einschlägig gelten darf. Wenngleich die Schule als Lernort par excellence wahrgenommen wird, ist Lernen allerdings keineswegs auf solche institutionellen Settings beschränkt. Als mögliche Lernorte finden sich in Handbüchern und Sammlungen beispielsweise: der Marktplatz, der Aussichtsturm, der Wald, die Schreinerei, die Baustelle, das Theater, das Museum, das Lernlabor, aber auch der Friedhof, die Haltestelle und die öffentliche Toilette (Wrobel/Ott 2019; Brade/Krull 2016; Schulte 2013; Gaedtk-Eckardt 2007). Auch Bibliotheken fehlen in kaum einer Auflistung.

Für nicht-schulische Lernorte hat sich der Begriff der außerschulischen Lernorte etabliert. Im Weiteren sollen unter außerschulischen Lernorten vornehmlich Orte verstanden werden, an denen ein schulrelevantes Lernen räumlich außerhalb von Schule stattfindet. In einem weiteren Sinn können darunter zudem Orte gefasst werden, an denen ein Lernen jenseits beziehungsweise unabhängig von einem schulischen Legitimationsrahmen stattfindet.

Lern- und lernorttheoretische Grundlagen

Lernorte und Lernformen

Eine grundlegende Möglichkeit, Orte des Lernens zu systematisieren, setzt am Formalitätsgrad des Lernens an. Im Weiteren wird die Konzeption der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000, 9–10) zu den drei Lernformen formales (auch: formelles), non-formales (auch: nicht-formales) und informelles Lernen zugrunde gelegt. Bei Orten des formalen Lernens handelt es sich um institutionalisierte Bildungseinrichtungen (allgemeinbildende und berufliche Schulen, Hochschulen), die festgelegten Curricula folgen und zu offiziell anerkannten zertifizierten Abschlüssen und Qualifikationen führen. Non-formales Lernen hingegen wird überall dort räumlich verortet, wo Lernen nicht zu einer vergleichbar allgemein anerkannten Zertifizierung führt, aber dennoch auf klare Ziele hin ausgerichtet und zum Beispiel kursförmig organisiert ist (z. B. als Sprachkurs, Schreibworkshop, Antirassismustraining). Non-formales Lernen gilt als in der Regel freiwilliges Lernen.

Im Unterschied dazu wird unter informellem Lernen das situierte zufällige und beiläufige Lernen, in der Regel jenseits didaktisch vorstrukturierter Lehr-Lernsettings, gefasst, das eher ungeplant im Alltag erfolgt (z. B. literarisches Lernen in der Eltern-Kind-Vorlesesituation) und von den Lernenden nicht notwendigerweise als Lernsituation wahrgenommen wird. Informelles Lernen kann überall stattfinden, was jeden Ort zu einem Lernort erhebt. Eine didaktische Strukturierung des Orts gilt auch für informelles Lernen als förderlich (Nuissl 2006, 31).

Bibliothekspädagogische Angebote werden zuvorderst dem non-formalen, bisweilen auch dem informellen Lernen zugeordnet, die anbietenden Einrichtungen und Organisationen entsprechend als Orte des non-formalen und informellen Lernens kategorisiert: Für Öffentliche Bibliotheken bringt Stang in Anschlag, dass sie „neben den Medien und den Informations- und Beratungsangeboten Lernmöglichkeiten sowohl für das individuelle Lernen als auch das Lernen in Gruppen zur Verfügung stellen“ (Stang 2018, 13); sie eröffneten dabei auch „informelle Lernoptionen, die von den Lernenden flexibel im Rahmen der Öffnungszeiten genutzt werden können“ (Stang 2018, 13), die aber noch erweitert würden durch neuere Einrichtungen wie sogenannte Makerspaces, die Räume innerhalb der Bibliothek für individuelles und gemeinschaftliches Lernen und Arbeiten mit neuesten Techniken und Technologien schaffen, und zwar entkoppelt von Kursstrukturen. Darüber hinaus sind Bibliotheken zudem überall dort an formalen Lernprozessen beteiligt, wo sie Lehrplanaufgaben übernehmen und als externes Klassenzimmer lehrplanrelevante Ziele (und damit: Qualifizierungsziele) zu erreichen unterstützen. Recherchetrainings und Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, die ihre Seminar- oder Facharbeit anfertigen, stehen hierfür beispielhaft.

Primäre und sekundäre Lernorte

Eine klarere Zuordenbarkeit insbesondere von Institutionen zu Lernorttypen verspricht die dezidiert lernorttheoretische Systematik von Münch (1985), die primäre und sekundäre Lernorte unterscheidet. Als primäre Lernorte werden solche kategorisiert, die zuvorderst für das Lernen eingeführt wurden. Der Lernortbegriff kann hier in unterschiedlicher Skalierung angelegt werden: Er gilt für die Institution und die konkrete Örtlichkeit einer Schule und Hochschule, aber auch für alle für das Lernen bestimmten Räumlichkeiten innerhalb dieser Einrichtungen, wie die Klassenzimmer mit ihren unterschiedlichen Lernzonen (z. B. Lesecke, Lerntheke), die mit Ausstellungstafeln bestückten Korridore, die Schulbibliothek oder an den Hochschulen die Universitätsbibliothek, Kursräume, Labore et cetera (Dühlmeier 2010, 17).

Zu sekundären Lernorten hingegen rechnet Münch Orte, die erst durch ein pädagogisch-didaktisches Handeln vor Ort zu Lernorten werden, zum Beispiel Betriebe, Bauwerke, Orte in der Natur oder im Stadtraum. Diese Orte haben primär andere Zwecke, als Lernen zu ermöglichen oder zu fördern.

Orte formalen Lernens und primäre Lernorte weisen große Überschneidungen auf, allerdings sind in Münchs Definition der primären Lernorte auch Fort- und Weiterbildungseinrichtungen inkludiert. Je nach institutionellem Selbstverständnis können noch weitere Bildungseinrichtungen zu den primären Lernorten gezählt werden, so gegebenenfalls auch Bibliotheken.¹

Lernorte und Erlebnis-/Interaktionsräume

Nicht immer werden Orte des Lernens von Erlebnis- und Interaktionsräumen klar geschieden (Ott/Wrobel 2018, 18) und beispielsweise Konzerte, Poetry Slams oder Geocaching als außerschulische Lernorte kategorisiert. Hierbei handelt es sich allerdings um Formate des Erlebens und der Interaktion an konkreten Orten, die bereits Teil der Konstruktion von Lernsituationen sind. Aus didaktischer Sicht ist eine Trennung in Lernort und Erlebnis- und Interaktionsraum relevant, weil so Ortsspezifika von Formatspezifika deutlicher abgegrenzt und als jeweils eigene Parameter im didaktischen Analyseprozess berücksichtigt werden können.

Wie sich das Verhältnis von Lernort und Erlebnis-/Interaktionsraum unter anderem angesichts von XR-Anwendungen weiterentwickelt und welchen Status auch fiktive, zum Beispiel literarisch konstruierte Orte in einer Lernorttheorie der Gegenwart einnehmen könnten, wird noch herauszuarbeiten sein.

Das Außerschulische eines Lernorts

Als außerschulische Lernorte werden zum einen und vornehmlich Orte bezeichnet, die von Schülerinnen und Schülern aufgesucht werden und deren Aufsuchen im Dienst des schulischen Lernens steht. Schulisches Lernen findet dann lediglich an einem anderen Ort als im Schulgebäude oder im Klassenzimmer statt (z. B. Baar/Schönknecht 2018, 19). Für die schulischen Fachdidaktiken und die Schulpädagogik ist diese Begriffsfassung einschlägig, weil die so bezeichneten Lernorte im Rahmen schulischer Vorgaben, wie Bildungsstandards oder Lehrpläne, nutzbar gemacht werden. Plessow (2015) schlägt eine weitere Feindifferenzierung vor in schulbezogene außerschulische Lernorte, das heißt Orte von Schulunterricht außerhalb von Schule, und in schulkomplementäre außerschulische Lernorte, das heißt Orte, die Lernangebote machen, welche die Schule nicht allein oder nicht auch noch stemmen kann.

Zum anderen können Orte als außerschulische Lernorte erfasst werden, an denen neben der Institution Schule Lernen stattfindet, ohne dass dieses außerschulische Lernen auf das schulische Lernen bezogen wird. Bereits Plessows schulkomplementäre

¹ Zur Diskussion um Bibliotheken als Kultur- und/oder Bildungseinrichtungen vgl. Umlauf (2018).

außerschulische Lernorte lassen sich entsprechend intentional entkoppelt von Schule lesen. Für den Bereich der Literaturvermittlung sieht beispielsweise Jentgens (2012) den maßgeblichen Unterschied zwischen schulischer und außerschulischer Vermittlung in der Freiwilligkeit der Partizipation an (beziehungsweise Nutzung von) außerschulischer Vermittlung sowie in den fehlenden Bewertungsnormen außerschulischer Vermittlung.

Die Bezeichnung *außerschulisch* ist folglich durchaus für Vermittlungshandlungen und Lernprozesse etabliert, die nicht alleine oder primär auf die Institution Schule bezogen sind. Dennoch werden für die zweite Begriffsfassung des Lernens an anderen Orten als der Schule zur besseren Abgrenzung vom schulischen Nutzungszusammenhang alternative Bezeichnungen vorgeschlagen, wie ein Lernen an öffentlichen Orten (Jungwirth et al. 2020; Ott/Wrobel 2018, 8), in der Erwachsenenpädagogik häufiger Orte oder Räume Lebenslangen Lernens.

In beiden Varianten wird für die Qualifizierung als außerschulischer Lernort üblicherweise mindestens eine didaktische Gestaltung des oder am Ort(s) erwartet, das heißt, es bedarf eines Vermittlungshandelns in Form von Lernangeboten des Orts selbst oder in Form von Anleitungen durch eine Lehrkraft im Fall von Schulgruppen (z. B. dergestalt, dass Lernende dabei angeleitet werden, Vor- und Nachbereitungsaufgaben sowie Beobachtungsaufgaben vor Ort durchzuführen oder Befragungen von Personen des/am Ort(s) vorzubereiten).

Systematik außerschulischer Lernorte

Aus schulpädagogischer und -didaktischer Sicht wird eine Legitimierung des außerschulischen Lernens über festgeschriebene Bildungsziele eingefordert. Dies stellt keine Einschränkung an Lernort-Optionen dar: „Alle Orte außerhalb der Schule können zu außerschulischen Lernorten werden, indem sie in Beziehung zum schulischen Bildungsauftrag gesetzt werden“ (Baar/Schönknecht 2018, 23).

Für in diesem Sinn außerschulische Lernorte schlagen Baar/Schönknecht (2018, 18–21) folgende Systematik vor, die eine Konkretisierung zu den allgemeineren lernorttheoretischen Überlegungen leistet (ähnlich Hellberg-Rode 2004):

- *Außerschulische Lernorte mit einem vor Ort bereitgestellten pädagogisch-didaktischen Konzept:* Diese Orte haben ein Selbstverständnis als Bildungsorte und unterbreiten ein pädagogisch-didaktisches Programm, zum Beispiel Theater oder Museen mit ihren jeweiligen pädagogischen Angeboten (theaterpädagogische, museumspädagogische), aber auch Schülerinnen- und Schülerlernlabore an Hochschulen oder pädagogische Angebote von Jugendbildungsstätten oder auch botanischen Gärten (Baar/Schönknecht 2018, 20; Hafener 2013). Viele dieser pädagogisch-didaktischen Konzepte adressieren explizit Schulklassen. Auch bibliothekspädagogische Angebote und entsprechend der Ort Bibliothek fallen unter diese Kategorie.

Grundlegende Überlegungen zum Bildungsverständnis in Bezug auf Öffentliche Bibliotheken finden sich beispielsweise in Umlauf (2018, 22–25).

- *Außerschulische Lernorte ohne ein vor Ort bereitgestelltes pädagogisch-didaktisches Konzept:* Diese Orte machen keine spezifisch pädagogischen Angebote und haben keinen dezidierten Bildungsauftrag. Hier bedarf es eines Vermittlungshandelns durch ein extern an den Ort gebrachtes pädagogisch-didaktisches Personal (beim außerschulischen Lernen: in der Regel die Klassen- oder Fachlehrkraft), die ein Tätigwerden am außerschulischen Ort mit dem schulischen Bildungsauftrag, mit Fachinhalten und schulischen Kompetenzanforderungen in Verbindung setzt. Für diese außerschulischen Lernorte ohne Bildungsauftrag wird folgende heuristische thematische Subsystematik vorgeschlagen (Baar/Schönknecht 2018, 21; Brade/Krull 2016, 12; Dühlmeier 2010, 19–20; Hellberg-Rode 2004):
 - Orte der Natur, wie zum Beispiel Wald, Park, See,
 - Orte der Kultur, wie zum Beispiel Theater, Museen, Bibliotheken,
 - Orte der Arbeitswelt, wie zum Beispiel Betriebe, Feuerwehr, Banken, Presse,
 - Orte des gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens, wie zum Beispiel Straßen und Plätze, Vereine, Rats- und Gemeindesäle.
- Für einen Ort kommen dabei häufig mehrere thematische Zuordnungen in Frage, je nachdem, welche Ortseigenschaft in den Vordergrund gerückt wird. Bei den Kulturrorten zeigt sich zudem, dass es von der jeweils konkreten Angebotslage eines Ortes abhängt, ob zum Beispiel eine Bibliothek den außerschulischen Lernorten mit oder ohne pädagogisch-didaktischem Konzept zugeordnet wird.

Zum didaktischen Potenzial außerschulischer Lernorte als einer anderen Form von Schule

Ein Blick in die Bildungspläne zeigt, dass außerschulische Lernorte sowohl in der Primarstufe als auch in den Sekundarstufen ihren festen Platz haben (Baar/Schönknecht 2018, 95–106). Für außerschulische Lernorte werden unter anderem lernpsychologische (aktives Lernengagement; Situierung des Lernens), sozialisationsbezogene (Kompensation von Erfahrungsdefiziten), schulpädagogische und allgemein- sowie fachdidaktische Argumente ins Feld geführt (Dühlmeier 2010, 23–29; Baar 2020, 6–14).

Die schulpädagogische und allgemeinpädagogische Argumentation geht im Wesentlichen auf die Reformpädagogik um 1900 zurück, als das Lernen an anderen Orten als der Schule pädagogisches Leitkonzept wurde. Die außerschulische Welt wird als nötige Ergänzung bis hin zum Gegenentwurf zum Lernen im Klassenzimmer gesehen. Außerschulisches Lernen meint hier ein räumlich erweitertes Lernen, das sich mit zentralen Motiven der reformpädagogischen Bewegung verbindet: Es soll ein anschaulicheres Lernen unter Einbezug aller Sinne ermöglichen, den kognitiven Zugriff um ein affektiv-unmittelbareres Erleben ergänzen, dem Sprechen über Lerngegenstände

die Realbegegnung anbei stellen und zu einem selbsttätigen, handelnden Umgang mit dem zu Lernenden führen können (Dühlmeier 2010, 9–10).

Die Attraktivität außerschulischer Lernorte wird auch heute in den dort vorfindlichen situationsbezogenen Lerngelegenheiten gesehen, sie sollen den Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Lernen nach Klafki ersichtlicher machen und thematische Zusammenhänge erhalten, wo die Institution Schule diese auf verschiedene Schulfächer aufspaltet und dadurch „fachlich-segmentierte Teilwirklichkeiten“ (Burk 1981, 18) erzeuge (Baar 2020). Fächerübergreifender projektförmiger Unterricht wird beispielsweise als besonders anschlussfähig an ein Lernen erachtet, das Schule und außerschulische Welt vernetzt. Allerdings gilt einschränkend, dass Lehrkräfte auch hier stets den Anschluss an das schulische Lernen herstellen müssen, das mehrheitlich (noch) nach Fächern organisiert ist, und dass jeder Ersatz einer Unterrichtsstunde im Klassenzimmer durch das Lernen am außerschulischen Ort angesichts eines straffen Lehrplans legitimiert sein will (Wrobel/Ott 2019, 8). Die Kompetenzorientierung im Bildungssystem wiederum hat die Spielräume in den letzten 20 Jahren vergrößert.

In anderer Hinsicht erweist sich die starke Outputsteuerung des schulischen Bildungsbereichs als einengend für Potenziale des außerschulischen Lernens: Für Gaedke-Eckardt (2007, 24) besteht das herausgehobene didaktische Potenzial außerschulischer Lernorte darin, authentische Erfahrungen zu ermöglichen. Seit einigen Jahren ist eine Pädagogisierung und Didaktisierung von Orten ohne Bildungsauftrag, wie zum Beispiel des Orts Klärwerk, beobachtbar, die für Schulklassen Lehr-/Lernmaterialien zur Vorbereitung oder ein didaktisches Arrangement für die Durchführung anbieten (Baar/Schönknecht 2018, 22; Gaedke-Eckardt 2007, 21). Dabei darf hinterfragt werden, ob solchermaßen vorstrukturierte Ortsbegehungen noch hinreichend originale Begegnungen mit beziehungsweise an außerschulischen Orten schaffen (Kohler 2007), deren Potenzial (z. B. beim Besuch einer Produktionsstätte) unter anderem gerade darin gesehen wird, keine didaktische Reduktion des Lerngegenstands zu bieten und Räume der Irritation und der Reibung zu schaffen. Für viele Lehrkräfte erscheint im outputgesteuerten schulischen Unterricht, in dessen Dienst das Lernen am außerschulischen Ort meist stehen soll, für solchermaßen zieloffenere Lernarrangements nur eingeschränkter Raum, was deren kritisch-konstruktiv-didaktisches Potenzial relativieren kann.

Eine Weiterführung der Diskussion zu didaktischen Potenzialen sowie zu spezifischen Methoden außerschulischen Lernens findet sich in Schulte (2019, 52–57), Baar/Schönknecht (2018, 56–94) und in Sauerborn/Brühne (2014).

Didaktischer Dreischritt außerschulischen Lernens

Soll das Lernen am außerschulischen Ort möglichst eng in den schulischen Unterricht eingebunden werden, wird Lehrkräften ein didaktischer Dreischritt aus Vorbereitung,

Durchführung und Nachbereitung oder Auswertung vorgeschlagen, den Klewitz auf das Prinzip „PAD – pre, after, during“ bringt (Klewitz 2010, 46). Im Vorfeld eines Ortsbesuchs sollen über die Frage der Zielpassungen hinaus Erwartungen an den Lernort formuliert und Handlungsmöglichkeiten am Ort ermittelt werden. Die Lernenden werden dann ebenfalls in Vorbereitung des außerschulischen Gangs in relevante Arbeitsmethoden eingeführt, Kontextwissen über den außerschulischen Ort wird bereitgestellt, zudem werden organisatorische Aspekte der Ortsbesuchsdurchführung geklärt. Die Durchführungsphase umfasst die konkrete Ortsbegehung und die dortigen Aktivitäten, die möglichst handlungsorientiert und entdeckend angelegt sein sowie kooperative Arbeitsformen beinhalten sollen (Dühlmeier 2010, 35). Das außerschulische Lernen changiert dann im besten Fall zwischen

Bekanntgemachtwerden und aktiver Erkundung, zwischen Geführtwerden und selbstständigem Interviewen, zwischen der Fortsetzung von Unterricht [in einem engeren Sinn; Erg. CO] und dem freien Explorieren, zwischen Gelenktwerden und Selbsttätigkeit (Gaedtko-Eckardt 2007, 24).

Welche „Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen“ (Baar/Schönknecht 2018, 66) hier prinzipiell unterschieden werden können, ist in Baar/Schönknecht (2018, 66–80) erläutert. In Auswertung des Ortsbesuchs werden Ergebnisse im Unterricht präsentiert und wird Erlebtes reflektiert, um dieses verbal verfügbar sowie mit anderen teilbar zu machen und das Individualerleben in größere Zusammenhänge einordnen zu können (Jung 2021, 113–114).

Außerschulische Lernorte und Bildungslandschaften

Seit der Jahrtausendwende 2000 kommt Lernorten neben der Schule eine wachsende Bedeutung zu. Dies hängt mit dem stärkeren Ausbau der Ganztagschule zusammen, der qualifizierte Bildungspartnerinnen und -partner braucht (Deinet/Derecik 2016, 15). Lernen soll im Verbund mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren erfolgreicher gestaltet werden. Den weiteren Kontext dieser Hinwendung zu außerschulischen Lernorten und einer neuen Betonung von Lernmöglichkeiten über die Schule hinaus bildet der sogenannte PISA-Schock von 2001 (Deinet/Derecik 2016, 15–16).² Schülerinnen und Schüler sollen durch eine engere Vernetzung nach außen zudem Orte und Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens kennenlernen, die über die Schulzeit hinaus aufgesucht werden können (Gaedtko-Eckardt 2007). Hierzu bedarf es verlässlicher Partnerschaften zwischen Schulen und vor allem anderen primären Lernorten.

² Möglicherweise sind die EU-Regulierungs- und Vereinheitlichungstendenzen insbesondere des non-formalen Bildungsbereichs ebenfalls eine Antwort auf unbefriedigende Ergebnisse internationaler Leistungstests.

Da sich das regelmäßige und wiederholte Aufsuchen eines außerschulischen Lernorts prinzipiell als nachhaltig lernförderlich erweist (Baar 2020, 21), sind verstärkte Formen des Austauschs zwischen Schule und außerschulischem Lernort anzustreben. Hier nehmen Bibliotheken für Schulen gegenwärtig eine hervorgehobene Position unter den außerschulischen Lernorten ein. Als Bildungspartnerinnen sind sie für Lehrkräfte und Lernende unmittelbar erkennbar, wo sie ihre Anschlussfähigkeit an schulische Bildungsaufgaben aufzeigen. In Form von Curricula – sogenannten Bibliothekscurricula oder Spiralcurricula – wird die Passung zwischen schulischen Zielen und Bibliotheksangeboten vergleichsweise systematisch sichtbar zu machen versucht. Diese Curricula dienen zugleich als Fahrplan und (Selbst-)Verpflichtung zum gemeinsamen Arbeiten an lehrplanrelevanten Zielen – ob im schulischen Vormittagsunterricht oder im Ganzttag (Keller-Loibl 2016; Marci-Boehncke 2018).

Forderungen nach lokalen Bildungslandschaften stellen außerschulisches Lernen einmal mehr in den Kontext Lebenslangen Lernens ein. Schulpädagogische Konzepte und Schulfachdidaktiken treffen auf Erwachsenenpädagogik, Frühpädagogik, Sozialpädagogik auf der einen und institutionen- sowie domänenspezifische Pädagogiken und Didaktiken auf der anderen Seite (z. B. Museumspädagogik, Informationsdidaktik, Literaturpädagogik), was neue hybride Disziplinen entstehen lässt (z. B. „Lebensspannen-Didaktik“, Thielking 2013, 78, oder „Öffentliche Didaktik“ nach Thielking 2009), die didaktisch-methodische oder organisationale Spezifika des nicht ausschließlich auf die Schule bezogenen Lernens in Bildungslandschaften sowie Vermittlungskompetenzen des an den (institutionellen, generationellen) Schnittstellen agierenden Personals in den Fokus rücken.

Literatur

- Baar, R. (2020): Lernen an außerschulischen Lernorten. Theoretische Annahmen, praktische Umsetzung, empirische Erkenntnisse. In: M. Jungwirth; N. Harsch; Y. Korflür; M. Stein (Hrsg.): *Forschen.Lernen.Lernen an öffentlichen Orten. The Wider View*. Tagungsband. Münster: WTM, 3–27.
- Baar, R.; Schönknecht, G. (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brade, J.; Krull, D. (2016): Einführung. In: J. Brade; D. Krull (Hrsg.): *45 Lern-Orte in Theorie und Praxis. Außerschulisches Lernen in der Grundschule für alle Fächer und Klassenstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 11–14.
- Burk, K. (1981): Zur Methodik des Lernens außerhalb des Klassenzimmers. In: K. Burk; C. Claussen (Hrsg.): *Lernorte außerhalb des Klassenzimmers II. Methoden – Praxisberichte – Hintergründe*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 18–42.
- Deinet, U.; Derecik, A. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: J. Erhorn; J. Schwier (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript, 15–28.
- Dühlmeier, B. (2010): Grundlagen außerschulischen Lernens. In: B. Dühlmeier (Hrsg.): *Mehr Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Neun Beispiele für den fächerübergreifenden Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 6–50.

- Gaedtke-Eckardt, D.-B. (2007): Außerschulische Lernorte. Was ist ein außerschulischer Lernort? In: D.-B. Gaedtke-Eckardt (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte. Studenten schreiben für Studenten und Referendare*. Hildesheim: Franzbecker, 21–25.
- Hafeneger, B. (Hrsg.) (2013): *Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hellberg-Rode, G. (2004): Außerschulische Lernorte. In: A. Kaiser; D. Pech (Hrsg.): *Unterrichtsplanung und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 145–150.
- Jentgens, S. (2012): Außerschulische Literaturvermittlung. In: H. Bockhorst; V.-I. Reinwand; W. Zacharias (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed, 474–479.
- Jung, J. (2021): *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungwirth, M.; Harsch, N.; Korflür, Y.; Stein, M. (2020): Vorwort. In: M. Jungwirth; N. Harsch; Y. Korflür; M. Stein (Hrsg.): *Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View*. Tagungsband. Münster: WTM, [Vorwort].
- Keller-Loibl, K. (2016): Förderung von Lese- und Informationskompetenz mit dem Spiralcurriculum. In: W. Sühl-Strohmer (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz*, 2. Aufl. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 398–405. <https://doi.org/10.1515/9783110403367-038>.
- Klewitz, B. (2010): Sprache zum Anfassen. Lernorte für den Fremdsprachenunterricht. In: W. Gehring; E. Stinshoff (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43–55.
- Kohler, B. (2007): Originale Begegnung. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; D. von Reeken; S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 481–485.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK 1832 vom 30.10.2000*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf.
- Marci-Boehncke, G. (2019): Das Spiralcurriculum als Eckpfeiler. Optionen für eine bibliotheksdidaktische Grundlegung. In: R. Stang; K. Umlauf (Hrsg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 70–80. <https://doi.org/10.1515/9783110590982-007>.
- Münch, J. (1985): Lernorte und Lernort-Kombinationen. Begriffliche und theoretische Vorklärungen. In: J. Münch (Hrsg.): *Lernorte und Lernort-Kombinationen im internationalen Vergleich. Innovationen, Modelle und Realisationen in der Europäischen Gemeinschaft*. Köln: Verlag Bundesanzeiger, 23–35.
- Nuissl, E. (2006): Der Omnibus muss Spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4, 29–31.
- Ott, C.; Wrobel, D. (2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkraum. In: C. Ott; D. Wrobel (Hrsg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, 7–27.
- Plessow, O. (2015): „Außerschulisch“. Zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In: D. Karpa; B. Overwien; O. Plessow (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen: Prolog, 17–32.
- Sauerborn, P.; Brühne, T. (2014): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schulte, A. (2013): *Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte*. Stuttgart: Calwer.
- Schulte, A. (2019): *Außerschulische Lernorte*. Berlin: Cornelsen.
- Stang, R. (2018): Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und Lebenslanges Lernen. Verortung Öffentlicher Bibliotheken im Bildungsdiskurs. In: R. Stang; K. Umlauf (Hrsg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 9–18.
- Thielking, S. (2009): Literaturbezogene Kulturvermittlung. Literaturlehrforschung an der Schnittstelle von Schulunterricht, Lebensspannenkonzept und ‚Öffentlicher Didaktik‘. In: S. Hochreiter; U. Klingenböck; E. Stuck; S. Thielking; W. Wintersteiner (Hrsg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, 21–35.

- Thielking, S. (2013): Kulturvermittlung und ‚Öffentliche Didaktik‘. Überlegungen und Perspektiven. In: W. Hallet (Hrsg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT, 75–86.
- Umlauf, K. (2018): Lernort als Leitbild. Öffentliche Bibliotheken im Wandel. In: R. Stang; K. Umlauf (Hrsg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 19–29.
- Wrobel, D.; Ott, C. (Hrsg.) (2019): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett Kallmeyer.