



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Bedeutsamkeit außerschulischer Lernorte im
Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht unter
Bezug auf „Leben in Ballungsräumen“

Verfasserin

Regina Knapp

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Juli 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 190 344 456
Lehramt Englisch und Geographie
Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im Juli 2011

Danksagung

Hiermit möchte ich einigen Leuten Dank sagen, die mir während des Verfassens dieser Diplomarbeit, aber auch schon während des Studiums sehr hilfreich zur Seite standen.

An erster Stelle meinem Diplomarbeitsbetreuer Christian Vielhaber, der mir in einigen Situationen mit viel Ruhe und Gelassenheit aber vor allem mit hoher fachlicher Kompetenz jederzeit weitergeholfen hat.

Weiters meiner Familie, die in den sehr zeitintensiven Monaten des Schreibens, aber auch während meiner gesamten Studienzeit sehr geduldig mit mir war und immer für mich da war.

Zuletzt danke ich meinem Freund Bernd Kitzler, der besonders in den letzten Monaten Rücksicht nehmen musste, mich aber immer wieder aufs Neue motiviert und unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	7
2. BEGRIFFSKLÄRUNG UND VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN EINSATZ AUßERSCHULISCHER LERNORTE IM UNTERRICHT	9
2.1. LERNORTE.....	9
2.1.1. Schulischer Lernort.....	9
2.1.2. Außerschulischer Lernort.....	10
2.1.3. Schule versus Leben	15
2.2. URSPRUNG DES EINSATZES VON AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN	18
2.2.1. Anfänge außerschulischer Lernorte	18
2.2.2. Einbeziehung außerschulischer Lernorte in das Konzept der Community Education	18
2.2.3. Dewey-Schools in den USA	19
2.2.4. Jüngere Entwicklung außerschulischen Lernens im Geographieunterricht am Beispiel Deutschland.....	20
2.3. VORAUSSETZUNGEN FÜR DAS LERNEN AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN	22
2.3.1. Rechtliche Grundlagen.....	22
2.3.2. Vorwände zur Vermeidung außerschulischer Lernorte.....	24
3. PÄDAGOGISCHER STELLENWERT AUßERSCHULISCHER LERNORTE.....	29
3.1. POSITIVE ASPEKTE AUßERSCHULISCHER LERNORTE	29
3.1.1. Vorteile außerschulischer Lernorte.....	29
3.1.2. Zielumsetzung.....	31
3.2. SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN UND KOMPETENZEN IM GEOGRAPHIE- UND WIRTSCHAFTSKUNDEUNTERRICHT	33
3.2.1. Schlüsselqualifikationen nach KLAPPACHER	33
3.2.2. Kompetenzen nach LENZ.....	35
3.3. SCHÜLERINNENORIENTIERUNG ALS UNTERRICHTSPRINZIP	37
3.3.1. SchülerInnenorientierung.....	37
3.3.2. Individualisierung des Unterrichts.....	37
3.4. HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN ALS UNTERRICHTSPRINZIP	39
3.4.1. Begriffsklärung und Merkmale.....	39
3.4.2. Kritische Äußerungen zum handlungsorientierten Unterricht	42
3.5. EINSATZ AUßERSCHULISCHER LERNORTE ZUR VERWIRKLICHUNG KONSTRUKTIVISTISCHER VERMITTLUNGSINTERESSEN	44
3.5.1. Grundsätzliches zum Vermittlungsinteresse	44
3.5.2. Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse	46
4. METHODISCHE VARIANTEN ZUM EINSATZ AUßERSCHULISCHER LERNORTE	48
4.1. BETRIEBSEKUNDUNG	49
4.1.1. Begriffsklärung.....	49
4.1.2. Ziele.....	50
4.1.3. Durchführung.....	51

4.2. LERNEN IM MUSEUM.....	51
4.2.1. Begriffsklärung.....	51
4.2.2. Ziele.....	53
4.2.3. Durchführung.....	53
4.3. ERKUNDUNG	55
4.3.1. Begriffsklärung.....	55
4.3.2. Durchführung.....	56
4.3.3. Beispiel Stadterkundung.....	57
4.4. EXKURSION.....	58
4.4.1. Begriffsklärung.....	58
4.4.2. Durchführung.....	58
4.4.3. Vorteile.....	60
4.5. SPURENSUCHE.....	61
4.5.1. Begriffsklärung.....	61
4.5.2. Ziele.....	61
4.5.3. Durchführung.....	62
4.6. PROJEKTARTIGE SEQUENZEN	63
4.6.1. Begriffsklärung.....	63
4.6.2. Vorteile.....	63
5. LERNSZENARIO ZUM THEMA „LEBEN IN BALLUNGSRÄUMEN“ UNTER EINSATZ AUBERSCHULISCHER LERNORTE.....	65
5.1. GRUNDSÄTZLICHES ZUR PLANUNG	65
5.1.1. Inhalte	65
5.1.2. Zielsetzung.....	66
5.1.3. Voraussetzungen.....	68
5.2. VORBEREITUNG	68
5.2.1. Allgemeine Überlegungen zur Vorbereitung.....	68
5.2.2. Konkrete Vorbereitung der geplanten Unterrichtssequenzen	69
5.3. DURCHFÜHRUNG.....	71
5.3.1. Allgemeine Überlegungen zur Durchführung	71
5.3.2. Konkrete Durchführung der geplanten Unterrichtssequenzen.....	72
5.4. NACHBEREITUNG	76
5.4.1. Allgemeine Überlegungen zur Nachbereitung.....	76
5.4.2. Konkrete Nachbereitung der geplanten Unterrichtssequenzen	76
5.5. REFLEXION	80
6. ZUSAMMENFASSUNG	81
7. LITERATURVERZEICHNIS.....	82
8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	87
9. ANHANG	88

1. Einleitung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung außerschulischer Lernorte im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Im Zuge dieser Arbeit soll anhand des Lehrplanthemas „Leben in Ballungsräumen“ der Einsatz außerschulischer Lernorte praktisch dargestellt werden.

Da die Verfasserin dieser Arbeit neben dem Lehramtsstudium bereits einige Jahre an einer Hauptschule Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten durfte, konnte sie einen guten Einblick in die Praxis einiger LehrerInnen gewinnen. Dabei konnte beobachtet werden, dass insbesondere beim Einsatz traditioneller Unterrichtsmethoden die SchülerInnen keinen direkten Bezug zu ihrer individuellen Lebenswelt erhalten und dadurch die Inhalte für sie nur schwer fassbar werden. Im Zuge des Lehramtsstudiums lernte die Autorin die Möglichkeit kennen, außerschulische Lernorte in das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde einzubeziehen. Da ihrer Meinung nach die Verlagerung des Lernortes aus der Schule im Sinne einer konstruktivistischen, modernen Didaktik entscheidend ist, wird in dieser Arbeit anhand eines konkreten Lehrplanthemas ein mögliches Lernszenario für eine solche Öffnung des Unterrichts vorgestellt.

Im ersten Teil der Arbeit steht der Begriff „außerschulischer Lernort“ im Mittelpunkt der Erklärungen. Um in weiterer Folge über außerschulische Lernorte zu diskutieren, ist es hier notwendig, den Begriff „Lernort“ sowohl schulisch als auch außerschulisch abzugrenzen. Daneben soll ein kurzer geschichtlicher Abriss über die Entwicklung außerschulischen Lernens informieren, bevor die heutigen Voraussetzungen für den Einsatz außerschulischer Lernorte geklärt werden.

Danach werden im zweiten Teil der Arbeit die pädagogischen Grundsätze, die dem Lernen an außerschulischen Lernorten zugrunde liegen, besprochen. Dabei werden die Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, Unterrichtsprinzipien wie SchülerInnenorientierung oder Handlungsorientierung sowie das konstruktivistische Vermittlungsinteresse als angemessene didaktische Perspektive für den Einsatz außerschulischer Lernorte im Unterricht erklärt.

Der dritte Teil beschreibt ausgewählte Methoden, die beim Lernen an außerschulischen Lernorten hilfreich sein können. An dieser Stelle werden Betriebserkundung, Lernen im Museum, Exkursion, Erkundung, Spurensuche sowie projektartige Sequenzen vorgestellt und Tipps zur Durchführung gegeben, um für die Planung der Unterrichtssequenzen im folgenden Kapitel alle entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen.

Zuletzt werden die theoretischen Ausführungen mit einem praktischen Inhalt des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts der Unterstufe erweitert. Zum Lehrplanthema „Leben in Ballungsräumen“ wird ein mögliches Unterrichtsszenario mit der Einbindung außerschulischer Lernorte in den Unterricht präsentiert und reflektiert.

2. Begriffsklärung und Voraussetzungen für den Einsatz außerschulischer Lernorte im Unterricht

2.1. Lernorte

Um in weiterer Folge die Bedeutung außerschulischer Lernorte darzulegen, ist es notwendig, von gleichen Voraussetzungen und Erklärungen auszugehen. Daher ist es sinnvoll, an dieser Stelle zu klären, was üblicherweise in der didaktischen Literatur unter einem Lernort verstanden wird. In weiterer Folge wird der Unterschied zwischen schulischen und außerschulischen Lernorten diskutiert. Nach Meinung der Verfasserin dieser Arbeit findet Lernen grundsätzlich an jedem Ort statt, auch wenn zwischen unterschiedlichen Arten von Lernen und verschiedenen Aufnahmeformen differenziert werden muss. Im Kontext dieser Arbeit bezieht sich Lernen auf eine mehr oder weniger organisierte Form von Wissen- und Verständniserweiterung, die versucht, vorher festgelegte Ziele zu erreichen. Unbewusstes Lernen, wie zum Beispiel Sozialisationsvorgänge innerhalb der Familie oder innerhalb einer Gruppe Gleichaltriger, wird in diesem Zusammenhang außer Acht gelassen.

2.1.1. Schulischer Lernort

Der schulische Lernort ist meist ein genau festgelegter Raum, der das Klassenzimmer und das Schulgebäude umfasst. Daneben gibt es für die Durchführung und Inszenierung von Lernprozessen konkrete organisatorische Vorgaben des Bildungssystems wie Unterrichtsstunden, LehrerInnen für bestimmte Unterrichtsfächer und eine vorgegebene Hierarchie. Diese drückt sich am sichtbarsten an unterschiedlichen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zwischen DirektorInnen und LehrerInnen aber auch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aus.

Als zentrales Merkmal des schulischen Lernortes gilt der relativ kleine, überschaubare Raum des Lehrens und Lernens, der stark strukturiert ist und konkrete Vorgaben aufweist. Diese „räumliche Prämisse“ kann sich sowohl positiv als auch negativ auswirken. Für die SchülerInnen kann dieser beschränkte Raum als eine Art „Schutzzone“ fungieren, in der Situationen erprobt werden können. In seiner normativen Funktion ist dieser Lernort auch gut geeignet, um regelkonformes Verhalten zu vermitteln. Die an schulischen Lernorten vielfach ritualisierte Abstraktion der

Vermittlung von Inhalten macht für einige SchülerInnen Lerninhalte einfacher fassbar. Die Lehrperson hat die Aufgabe und Möglichkeit, räumlich adäquate Methoden und Themen vorzuselektieren, um damit besser auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen zu können und den traditionellen didaktischen Leitsatz vom Einfachen zum Schwierigen im Rahmen bestehender räumlicher Möglichkeiten durchzusetzen. An dieser Stelle verdient allerdings der Hinweis Erwähnung, dass dieser Leitsatz in einer konstruktivistischen Didaktik nicht von grundsätzlicher Bedeutung ist, weil sich aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik prinzipiell schon einmal die Frage stellt, ob die Abfolge vom Einfachen zum Schwierigen überhaupt erwünscht ist. Das heißt, dass sowohl schulische als auch außerschulische Lernorte die Umsetzung von unterschiedlichen didaktischen Konzepten nicht im gleichen Ausmaß ermöglichen bzw. unterstützen. Auf die didaktischen Konzepte wird aber in Kapitel 3.5. näher eingegangen.

2.1.2. Außerschulischer Lernort

ACKERMANN spricht von außerschulischen Lernorten, wenn Lernende das Schulgebäude verlassen, um selbstständig durch Beobachtungen oder andere Forschungsmethoden einen Aufgaben- oder Problembereich zu lösen (ACKERMANN 1998). Das heißt, dass es laut dieser Beschreibung nicht nur um einen bloßen Ortswechsel geht, an dem traditionelle, lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, sondern der Begriff meist auch aktives, schülerzentriertes Lernen mit einschließt. Kritisch bei ACKERMANN muss die von ihm geforderte Lösung von Problemen betrachtet werden, die häufig bei traditionellen Didaktiken im Mittelpunkt stand. Heute geht es eher um das Aufzeigen von Problemen und um damit im Zusammenhang stehende individuelle Betroffenheiten, da Lösungen meist nicht so ohne weiteres durchführbar und daher als Lernziel auch nicht realistisch sind.

Neben der Definition für außerschulische Lernorte, finden sich bei einer entsprechenden Literaturrecherche auch noch Begriffsbestimmungen für außerschulisches Lernen. Für den Geographieunterricht konkret verwendet HAUBRICH folgende Definition.

Als originale Begegnung wird im Erdkundeunterricht der außerschulische Unterricht im Gelände verstanden. Gelände bedeutet nicht nur die offene, naturnahe Landschaft, sondern auch der bebaute, städtische oder dörfliche

Raum. Der außerschulische Unterricht findet in Form von mehrstündigen Lerngängen, ein- bis mehrtägigen Exkursionen und Schullandheimaufenthalten statt. (HAUBRICH 1997: 208)

In dieser, nach Meinung der Autorin relativ eingeschränkten Beschreibung, wird zwar die originale Begegnung erwähnt, die Unterrichtsmethoden werden allerdings komplett außer Acht gelassen. Außerdem sind seine Aufzählungen von außerschulischem Unterricht auf keinen Fall komplett und geben nur Beispiele, die allerdings etwas veraltet wirken.

SAUERBORN u.a. betonen die Schwierigkeit einer Definitionsfindung und schlagen deshalb eine Bausteindefinition vor, die bestimmte Merkmale des außerschulischen Lernens beschreibt. Sie erwähnen dabei die originale Begegnung, die unmittelbare Auseinandersetzung mit der räumlichen Umgebung, die aktive Mitgestaltung und die individuelle Wahrnehmung der Inhalte als beschreibende Merkmale (SAUERBORN u.a. 2009: 22). Diese Elemente decken sich auch mit der Meinung der Autorin dieser Arbeit. Da sich die Definition allerdings auf außerschulisches Lernen bezieht, wird an dieser Stelle versucht, eine ähnliche Bausteindefinition für den Begriff „außerschulischer Lernort“ zu erstellen.

Außerschulische Lernorte sind demnach Orte, in denen Lernen außerhalb des Klassenzimmers bzw. des Schulgebäudes stattfindet. Um die Orientierung des Lernprozesses zu klären, werden ein oder mehrere Ziele durch die beteiligten Personen, also durch die Lehrperson, die SchülerInnen oder eine Kombination beider, formuliert. Diese Orte können Inhalte aber auch Methoden vorgeben, wie zum Beispiel Betriebe oder Museen, aber auch frei von organisierten pädagogischen Zielsetzungen sein, wie beispielsweise Naturräume. Wichtige Komponente ist der vorher geklärte Aspekt bzw. die Zielsetzung für das Aufsuchen des Ortes.

SCHWARZ bietet eine moderne Ansicht zum Thema Orte. Sie unterscheidet dabei zwischen Orten und Nicht-Orten. Ebenso wie Orte werden auch Nicht-Orte „gemacht“ und sind durch das Nicht-Vorhandensein von positiven sozialen Beziehungen charakterisiert, wie dies auch manchmal im Lernort Schule der Fall ist. Orte sind durch persönliche, individuelle Erfahrungen der Menschen geprägt und dadurch identitätsstiftend. Bildung wirkt sich ebenfalls auf die Identitäten der SchülerInnen aus.

Es besteht also eine Interaktion zwischen Bildung und Orten. Einerseits ermöglichen Orte ein Zustandekommen von Identität und Lernen durch Erfahrungen in einem bestimmten Raum, andererseits bedürfen Persönlichkeitsveränderungen einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt (SCHWARZ 2003: 37).

Für die Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik bedeutet dieser Ansatz, dass SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden sollte, „Orte“ durch das Aufspüren sozialer Netzwerke zu entdecken und sich in ihnen zurechtzufinden. Durch die Vorgaben der Institution Schule ist dies an außerschulischen Lernorten wahrscheinlich leichter möglich als an schulischen Lernorten. Diese individualisierten Orte bieten den SchülerInnen zusätzlich auch Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben und ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

ACKERMANN erwähnt den Begriff des außerschulischen Lernorts im Zusammenhang mit Berufsausbildung, wo Schule und Betrieb als Ausbildungsorte nebeneinander bestehen. Dazu stellt er fest, dass in der Volksschule oft öffentliche oder private Einrichtungen, wie zum Beispiel das Postamt oder der Polizeiposten, aufgesucht werden, um den jungen Menschen neue Erfahrungen zugänglich zu machen. Im Zuge von Lehrausgängen werden also außerschulische Lernorte deshalb ausgewählt, weil dadurch den SchülerInnen direkte Einblicke in außerschulische Lebensabläufe gegeben werden können. Diese Realbegegnungen sind optimal geeignet, um das aktive Arbeiten der SchülerInnen zu fordern und zu fördern (ACKERMANN 1998).

Die von SAUERBORN u.a. erstellte Klassifizierung außerschulischer Lernorte soll eine genauere Zielsetzung für das Arbeiten in diesen ermöglichen. Dabei unterscheidet die Autorengruppe folgende vier Arten von Lernorten, die in Abbildung 1 dargestellt sind und im Anschluss näher erklärt und mit Beispielen belegt werden (SAUERBORN u.a. 2009: 81-85). Hierbei ist anzumerken, dass die Unterteilung nach Inhalten erfolgt, was im Sinne moderner Didaktiken des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts nur schwer bzw. kaum umsetzbar ist, da sich die Ziele an Kompetenzen und weniger an Inhalten orientieren.

Die Natur (belebt und unbelebt)	Die Kulturwelt	Orte und Stätten der menschlichen Begegnung	Die Arbeits- und Produktionswelt
			

Abbildung 1: Klassifikation von außerschulischen Lernorten aus SAUERBORN u.a. 2009

2.1.2.1. Natur

Laut SAUERBORN u.a. bietet die Natur viele mögliche außerschulische Lernorte an, die neue Erfahrungen und Erkenntnisse zulassen. Dabei können positive Auswirkungen auf emotionale, soziale und kognitive Bereiche des Menschen besonders im Bezug auf Umwelterziehung vermittelt werden. In der Kategorie Natur können sowohl Objekte als auch Ereignisse der belebten sowie der unbelebten Natur Unterrichtsthema und –ziel sein. SAUERBORN u.a. nennen dabei den Wald, einen Bach, eine Grünfläche oder geomorphologische Besonderheiten als konkrete Beispiele für außerschulische Lernorte im Bereich der Natur. Diese Auflistung klingt etwas paradox, nachdem eigentlich alle Räume in einem gewissen Maß in den Bereich Natur fallen. Was in diesem Fall hier eher gemeint ist, sind vom Menschen wenig bzw. kaum veränderte aber auch primär landwirtschaftlich genutzte Naturräume.

2.1.2.2. Kulturwelt

Unter außerschulischen Lernorten innerhalb der Kulturwelt verstehen SAUERBORN u.a. alle menschlichen Erzeugnisse und Leistungen, wie zum Beispiel Museen oder auch Sprache. Unterricht an diesen Orten ist traditionell durch eine gebundene Lernstruktur gekennzeichnet, die sich heute aber in Richtung offene Lernstruktur verschiebt. Am Beispiel Museum wird diese Änderung von einer gebundenen zu einer offenen Struktur besonders gut deutlich, da hier, wie neuere Literatur dokumentiert (HASSE 1999), eine passive, belehrende durch eine handlungsorientierte Museumspädagogik ersetzt wurde. Auch thematisch gebunden scheinende Stätten können durch eine kreative methodische Aufarbeitung Offenheit schaffen. Erwähnt

werden für diesen Bereich Museen, öffentliche Einrichtungen und Bauten, Kirchen, Schlösser und Zoos, aber auch Stätten der Energiegewinnung wie Solaranlagen.

2.1.2.3. Orte und Stätten der menschlichen Begegnung

Dieser Bereich ist dem der Kulturwelt zwar ähnlich, unterscheidet sich laut SAUERBORN u.a. aber durch die Intention dieser Stätten zu kommunizieren und zu interagieren, während bei Kulturstätten die eigentliche Absicht das Objekt ist. SAUERBORN u.a. erwähnen in diesem Zusammenhang ein erhöhtes Risiko und einen Mehraufwand bei der Organisation durch mögliche große Menschenansammlungen an diesen Lernorten. Als konkrete Beispiele werden Messen, Sitzungen, Konzerte, Demonstrationen oder Bürgerversammlungen angegeben. Bei dieser Kategorie bzw. beim Versuch der Abgrenzung zur vorher erwähnten Kategorie ist die reduzierte Sichtweise von SAUERBORN u.a. zu kritisieren. Orte der menschlichen Begegnung können auch gleichzeitig Kulturstätten sein, weshalb diese beiden Kategorien nicht eindeutig trennbar sind. Außerdem beziehen sich die oben angeführten Beispiele menschlicher Begegnungsorte nur auf organisierte Stätten und lassen Orte, die jedoch genauso gut als außerschulische Lernorte in Frage kommen, völlig außer Acht. Gemeint sind unter anderem Kaffeehäuser, Parkbänke oder Marktplätze.

2.1.2.4. Arbeits- und Produktionswelt

Das außerschulische Lernen an Stätten der Arbeits- und Produktionswelt eignet sich nach Aussage SAUERBORNS u.a. besonders für die Vermittlung von produktionstechnischen Prozessen. Wirtschaftszweige, Betriebsarten, regionale Wirtschaftsstrukturen oder die Herstellung spezieller Produkte können im Zuge einer Betriebserkundung thematisiert werden, um anschließend als Grundlage für die Umsetzung weiterer didaktische Ziele im Unterricht verwendet zu werden. Diese Lernorte eignen sich neben der Erweiterung der Sachkompetenz aber auch gut, um Sozialkompetenz oder Methodenkompetenz zu schulen. Beim Lernen in diesem Bereich können vor allem die Befragung und das Interview mit Experten und Betroffenen für die Informationsbeschaffung herangezogen und geübt werden. SAUERBORN u.a. erwähnen hier als konkrete Beispiele für außerschulische Lernorte der Arbeits- und Produktionswelt Betriebe, Unternehmen, Bauernhöfe, Vertriebs- und Logistikzentren oder auch Medienzentren. Genauer betrachtet scheinen diese Beispiele aber überflüssig, da außerschulische Lernorte der Arbeitswelt eigentlich überall zu finden sind.

2.1.3. Schule versus Leben

Um die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Bezug auf Lernorte in der Schule genauer zu klären, ist es sinnvoll, die geschichtliche Entstehung von Schule zu beschreiben. Schule entwickelte sich aus dem Kontext des Anstiegs der Komplexität des Lebens. Das heißt, es war nicht mehr möglich, Wissen und Fertigkeiten innerhalb der Familie weiterzugeben. Es reichte nicht mehr aus, am Leben teilzuhaben und dadurch Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben. Pestalozzi entwickelte eine Erziehung vom Einfachen zum Schwierigen, eingebettet in systematisch geplanten Unterricht. Ursprünglich wurde also das produktive und reproduktive Leben ausgeschlossen, als es darum ging, ein künstliches System Schule aufzubauen. Die Pädagogik entwickelte die Isolierung von Sachverhalten, um Lernen einfacher zu machen. Allerdings sind durch diese Trennung von „Leben“ und „Schule“ auch Nachteile entstanden. Das Wissen wurde künstlich systematisiert, wodurch die Ganzheitlichkeit natürlichen Lebens keine Kategorie des Lernens bleiben konnte. Wissen in Schulfächern wurde immer mehr durch den Bezug auf wissenschaftliche Disziplinen legitimiert und entfernte sich dadurch von Alltagstauglichkeit und realer Welt.

Eine Gegenbewegung, die im Zuge der Reformpädagogik erst im letzten Jahrhundert entstand, forderte wieder mehr Lebensbezug der Schule und vermehrte Praxis im Unterricht. Einige Verfechter dieser Ansicht gehen sogar soweit, dass sie die Forderung erheben, die Schule komplett abzuschaffen. Dieser Standpunkt muss allerdings kritisch hinterfragt werden, da es in der heutigen modernen Welt nicht mehr möglich wäre, allein durch Mitmachen und Erfahren ohne zusätzliche Systematik und Methodik zu lernen (GUDJONS 1997: 259f.).

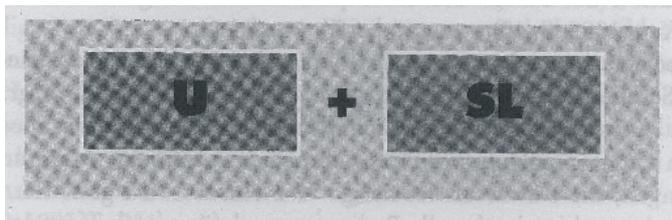
Es ist also bereits seit etwa 100 Jahren der Wunsch nach einer Öffnung der Schule und einem Lernen vor Ort zu erkennen, von einer entsprechend breiten Zustimmung innerhalb der LehrerInnenschaft ist aber bis heute nichts zu spüren.

Nach Ansicht aktueller Didaktiken erscheint es sinnvoll, Schule und außerschulische Realität nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern als gegenseitig bedingende Faktoren. Die Forderung nach einer engeren Verbindung wird von GUDJONS durch die schwierige Umsetzung der Einbeziehung des außerschulischen Lebens in die Schule begründet. Weitere Faktoren werden aber später noch näher

erläutert (GUDJONS 1997: 258). Es mag vielleicht schwierig sein, das Leben in die Schule zu tragen, durch das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten kann diese Forderung aber relativ leicht erfüllt werden.

Die Verbindung von Schule und außerschulischer Realität kann laut GUDJONS in vier unterschiedlichen Kombinationen erfolgen. Dabei steigt von einem Modell zum nächsten die Einbeziehung des außerschulischen Lebens kontinuierlich an.

- Das Zugabe-Modell setzt sich, wie in Abbildung 2 dargestellt, aus einer Kombination von Unterricht und außerschulischen Aktivitäten wie gemeinschaftsfördernde Feste zusammen, um ein Gemeinschaftsgefühl zwischen SchülerInnen zu entwickeln. Die Abkürzungen in der Abbildung stehen für Unterricht und Schulleben. In manchen Fällen wird dies allerdings nur verwendet, um den traditionellen Fachunterricht zu dekorieren, während das eigentliche Ziel zweitrangig bleibt (GUDJONS 1997: 262).

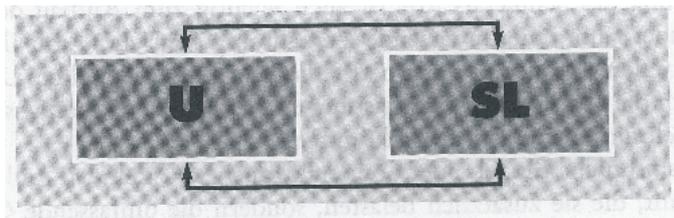


U = Unterricht

SL = Schulleben

Abbildung 2: Zugabe-Modell aus GUDJONS 1997

- Im Bezugs-Modell wird versucht, außerschulische Lebenswirklichkeiten in die Schule zu holen. Ein Beispiel dafür wären Übungsfirmen in Handelsakademien. Schule simuliert hier also eine Lebenssituation und vermittelt, dass praktisches Handeln ohne Unterstützung im Unterricht nicht durchführbar ist. In Abbildung 3 wird dabei die wechselseitige Beziehung zueinander deutlich (ebd. 263).

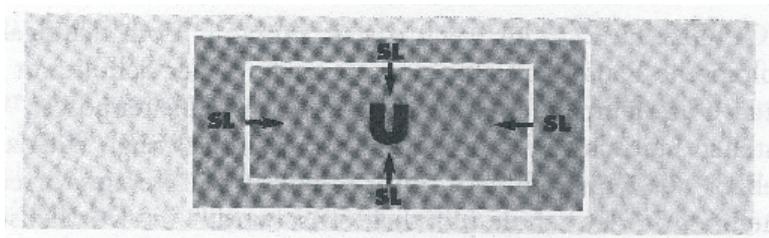


U = Unterricht

SL = Schulleben

Abbildung 3: Bezugs-Modell aus GUDJONS 1997

- Drittens bieten außerschulische Lernorte die Möglichkeit, Erfahrungen mit einer Wirklichkeit zu sammeln, die sich schulpraktischen Normierungen, Regulationen und Vorgaben entzieht. Die Vor- und Nachbereitung dieser Erfahrungsräume ist aber entscheidend für die Sinnhaftigkeit und den Lernerfolg (ebd. 263).
- Im vierten Modell, das bei GUDJONS vorgestellt wird, dem so genannten Umgebungs-Modell, wird der Unterricht konkret auf die außerschulische Wirklichkeit ausgerichtet. Diese Beziehung wird in Abbildung 4 verdeutlicht. Es kommt zu einer engen Vernetzung zwischen Schule und der „sozialen, kulturellen, ökonomischen, betrieblichen, multikulturellen Umgebung“ (GUDJONS 1997: 264). Der Unterricht ist projekt- und handlungsorientiert ausgerichtet, die Schule öffnet sich und ermöglicht interkulturelles Lernen (ebd. 264f).



U = Unterricht

SL = Schulleben

Abbildung 4: Umgebungsmodell aus GUDJONS 1997

Ziel einer aktuellen Didaktik wäre also das vierte Modell, das die wechselseitige Beeinflussung von Unterricht und Schulleben deutlich macht. Es ist nicht möglich, die Lebenswelt der SchülerInnen im Unterricht auszuschalten, sondern Vorerfahrungen und Einstellungen müssen in den Unterricht integriert werden. Zusätzlich muss auch

Unterricht so konzipiert sein, dass er an das Leben der SchülerInnen anschließt und sie Unterrichtsinhalte auch wirklich für Situationen außerhalb der Schule anwenden können.

GUDJONS stellt in Abbildung 4 allerdings diese wechselseitige Beeinflussung nicht wirklich dar, da die Pfeile nur von außen, also vom außerschulischen Schulleben auf den Unterricht wirken. Es wäre daher sinnvoll, die Abbildung durch Pfeile auch von innen nach außen zu ergänzen, die so die Wirkung des Unterrichts auf die außerschulische Realität verdeutlichen sollen.

2.2. Ursprung des Einsatzes von außerschulischen Lernorten

2.2.1. Anfänge außerschulischer Lernorte

Das Verlassen des Schulhauses und die Verlagerung des Lernens aus der Schule hinaus ist keine neue Idee. Bereits im 17. und 18. Jahrhundert entwickelte sich beispielsweise im Realienunterricht die Tendenz zum Lernen an Originalgegenständen. Diese Ausrichtung kann als Vorstufe des Lernens an außerschulischen Lernorten gewertet werden. Ein wichtiger Vertreter dieser Lernorientierung war der Reformpädagoge Johann Amos Comenius, der die reale Begegnung an anregenden Lernorten gegenüber abstrakten Lernformen bevorzugte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts griffen mehrere Reformpädagogen diese Idee auf und erweiterten sie durch den Aspekt des Lernens außerhalb des Klassenzimmers. Célestin Freinet integrierte in seinem Pädagogikansatz so genannte Freiluftschulen (SAUERBORN u.a. 2009: 26f.). Wie viele Konzepte unterschiedlicher Reformpädagogen konnten sich auch diese nicht für den Regelunterricht durchsetzen, allerdings wurden diesen Ansätzen einzelne Elemente entnommen und für den heutigen Unterricht adaptiert.

2.2.2. Einbeziehung außerschulischer Lernorte in das Konzept der Community Education

Eine Einbeziehung der außerschulischen Lebenswelt in den Schulalltag findet sich vor allem im Konzept der so genannten Community Education wieder, die allerdings in

verschiedenen Ländern unterschiedliche Ausprägungen hat, weshalb eine allgemeine Beschreibung und Charakteristik nur schwer möglich ist. Die folgenden Hauptziele bzw. -inhalte sind aber in allen Ansätzen zu finden.

Das Konzept geht von Schulen als Institutionen aus, in denen Erziehung und Unterricht unter Einbeziehung der Alltagswelt vor sich geht. Dabei wird sowohl das Schulgebäude verlassen, um an den entsprechenden Lernorten zu lernen, als auch die Welt außerhalb der Schule in die Klasse „geholt“. Daneben sollen Schulen Lernzentren für Personen vieler kultureller und sozialer Schichten innerhalb eines Ortes oder Stadtteils bilden. Die Lerninhalte werden nicht durch einen im ganzen Land einheitlichen Lehrplan vorgegeben, sondern entstehen aus dem Umfeld der Schule. Lernen soll an die bisherigen außerschulischen Erfahrungen der SchülerInnen anknüpfen und durch aktive Lernformen wie entdeckendes Lernen die Bewältigung des Alltags erleichtern. Dafür ist aber eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule notwendig, die in beiden Richtungen passieren sollte, d.h. Mithilfe der Eltern in der Schule, aber auch Besuche und damit Unterstützung der Lehrperson bei den SchülerInnen in ihrem privaten Umfeld. Die Schule ist also nur ein Lernort unter vielen, die allerdings miteinander verknüpft sind und interagieren. Neben den Lehrpersonen sind in dieser Art von Schule auch Personen ohne pädagogisches Know-how gefragt, die bestimmte Qualifikationen vermitteln und den Lehrer bzw. die Lehrerin bei der Erziehungsarbeit unterstützen. Teil der schulischen Erziehung ist auch Sozialarbeit, die hier einen hohen Stellenwert einnimmt und eine gute und enge Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Institutionen der Sozialpädagogik verlangt (REINHARDT 1992: 38-40). Dieses Konzept kann als eine Realisierung des vierten Modells von GUDJONS (siehe Kapitel 2.1.3.) gesehen werden und bietet eigentlich eine Idealsituation.

2.2.3. Dewey-Schools in den USA

Der amerikanische Reformpädagoge John Dewey wird im Zusammenhang mit Community Education immer wieder genannt. In Amerika kam es um 1900 zu einem Anwachsen von Städten und einem Gefühl sozialer und kultureller Auflösung. Schulisches Lernen entfernte sich daher immer mehr von den realen Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder und Jugendlichen, und es kam zu einer Trennung zwischen schulischen Inhalten und lebensrelevanten Fragen. Aus diesem Hintergrund heraus trat Dewey zwar für institutionelles Lernen ein, allerdings mit einer engen Verknüpfung mit

dem Leben außerhalb der Schule, da ansonsten totes, nicht brauchbares Wissen vermittelt würde. Seine Ansicht soll im folgenden Zitat deutlich gemacht werden (REINHARDT 1992: 57-59).

Das Leben innerhalb der Schule sollte in stetigem Zusammenhang mit dem außerhalb der Schule stehen. Zwischen Schule und Leben sollte ein freies Wechselspiel bestehen. Dies ist aber nur möglich, wenn zahlreiche Berührungspunkte zwischen den sozialen Interessen der Schule und denen des Lebens vorhanden sind. [...] Diese Trennung der Schule vom Leben aber ist es, die das Schulwissen für das Leben unbrauchbar und damit unfruchtbar macht. (DEWEY 1949: 458)

Dewey stellt auch die Erfahrung an höchste Stelle im schulischen Lernprozess, während Theorie ohne jegliche Erfahrung sinnlos ist. Wichtig in seinem Ansatz ist auch das Anknüpfen an bestehende Erfahrungen der SchülerInnen und das Auswählen von Lerninhalten, die einen Bezug zum Leben der Kinder und Jugendlichen bilden. Die oft angesprochene Erfahrung ist nur eine Übersetzung des Begriffs „experience“, unter dem neben Erfahrung auch Begriffe wie Kenntnisse, Fertigkeiten oder Erleben und Erlebnis verstanden werden. Im Mittelpunkt steht also das Verstehen von Sachverhalten durch handelndes Auseinandersetzen, wobei Lernen eigentlich nur nebensächlich ist. Deweys Konzept sieht außerschulisches Lernen als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt, jedoch nicht als alleinige Möglichkeit des Lernens. Schule hat auch eine soziale Aufgabe, die in beide Richtungen funktioniert. So sollen einerseits Lernprozesse durch die Schulumgebung initiiert und unterstützt werden, andererseits soll Schule auch die Umgebung beeinflussen und verändern (REINHARDT 1992: 60-66).

Da Deweys Ansatz schon vor einigen Jahrzehnten erstellt wurde, sollte hier auf einen Punkt hingewiesen werden, der heute etwas verändert betrachtet wird. So ist nach heutiger didaktischer Ansicht Erfahrung zwar ein wichtiger Faktor für schulische Lernprozesse, allerdings immer mit einer Anknüpfung an Theorien.

2.2.4. Jüngere Entwicklung außerschulischen Lernens im Geographieunterricht am Beispiel Deutschland

Nach diesen Konzepten der Reformpädagogik soll nun die jüngere Entwicklung des Einsatzes von außerschulischen Lernorten am Beispiel Deutschland besprochen werden,

die sich allerdings von der Österreichs nur gering unterscheidet, da auch die Entwicklung des Geographieunterrichts ähnlich ablief.

Im Unterrichtsfach Geographie hängt der Einsatz außerschulischer Lernorte in der jüngsten Entwicklung stark von den Zielen des Faches ab. Bis etwa 1970 dominierte die Länderkunde, die sich an Hettners Prinzip der ideographischen Beschreibung orientierte. Ab 1970 erfolgte ein Paradigmenwechsel zu einer lernzielorientierten allgemeinen Geographie und Wirtschaftskunde, die unter anderem eine Beziehung zu problembezogenen Lerninhalten forderte. Außerdem wurde in den 1970er Jahren auch die Gefährdung des Lebensraumes des Menschen thematisiert, weshalb der Schutz desjenigen in den Vordergrund rückte. Die Fachdidaktik Geographie formulierte zu dieser Zeit Leitzielvorstellungen wie globales Lernen, Umweltbildung oder Nachhaltigkeitsbewusstsein. In diesem Zusammenhang fällt außerschulischem Lernen eine wichtige Bedeutung zu, um eine Beziehung zwischen den Leitvorstellungen und den Lebensumständen der SchülerInnen herzustellen. Untersuchungen zeigten, dass zwar das notwendige Wissen vorhanden ist, umweltschonende Handlungen aber nicht in den Lebensablauf integriert werden. Außerschulische Lernorte bieten hier die Möglichkeit, umwelterzieherische Handlungen noch wirkungsvoller zu implizieren (SAUERBORN u.a. 2009: 27-29).

Dieser begrenzte Ansatz mag zwar seine Berechtigung haben, allerdings kann und sollte das Lernen an außerschulischen Lernorten nicht nur unter dem Aspekt der Umweltbildung eingesetzt werden. Welche zusätzlichen Vorteile durch eine entsprechende Erweiterung des Einsatzspektrums gewonnen werden können, soll in den nächsten Kapiteln verdeutlicht werden.

2.3. Voraussetzungen für das Lernen an außerschulischen Lernorten

2.3.1. Rechtliche Grundlagen

In persönlichen Gesprächen konnte die Autorin feststellen, dass vielen Lehrerinnen und Lehrern nicht bewusst ist, dass der Lehrplan eigentlich die Öffnung des Unterrichts hin zu außerschulischen Lernorten fordert, wenn auch manchmal indirekt und unterschwellig. An dieser Stelle werden zunächst Passagen angeführt, die sich auf alle Unterrichtsfächer beziehen, während im Anschluss die, speziell für Geographie und Wirtschaftskunde relevanten Bestimmungen, besprochen werden.

Bereits im Rahmen der allgemeinen Bildungsziele des österreichischen Lehrplans wird im Bereich der Leitvorstellungen der Einsatz von außerschulischen Lernorten angesprochen.

Den Schülerinnen und Schülern sind relevante Erfahrungsräume zu eröffnen und geeignete Methoden [...] zur Verfügung zu stellen. (BMUKK 2000)

Es fällt auf, dass der Begriff „außerschulische Lernorte“ im Zusammenhang mit den Bildungszielen nicht verwendet wird, allerdings kann man „relevante Erfahrungsräume“ sehr individuell auslegen. So scheint es beispielsweise einleuchtend, den Erfahrungsraum Stadt in seinen entsprechenden Differenzierungen auch wirklich zu besuchen, wenn das Thema im Unterricht behandelt wird. Hierzu wäre zu erwähnen, dass auch das Klassenzimmer ein Teil des Großraumes Stadt ist, allerdings nur ein sehr kleiner Ausschnitt, der nur beschränkte Erfahrungen zulässt, weshalb eine Ausweitung auf außerschulische Lernorte hier sicherlich sinnvoll wäre.

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen finden sich sowohl direkt als auch indirekt Verweise auf außerschulische Lernorte. Unter Punkt 4 „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“ wird die *„Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten“* (BMUKK 2000) gefordert. Individuelle Zugänge können durch außerschulische Lernorte sehr gut verwirklicht werden, da sie direkt mit den außerschulischen Lebenswelten der SchülerInnen verbunden werden können.

Weiters findet sich in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen ein eigener Punkt „Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt“, in dem konkret die Durchführung von Lehrausgängen und ein anschaulicher Unterricht gefordert wird.

[...] Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben möglichst aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen. Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte bzw. die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar. (BMUKK 2000)

Im dritten Teil des österreichischen Lehrplans, der Schul- und Unterrichtsplanung, wird unter Punkt 7 die Öffnung der Schule gefordert.

Die Schule ist in ein soziales Umfeld eingebettet, zB in die Nachbarschaft, den Stadtteil, die Gemeinde. Durch Öffnung nach außen und nach innen ist dem Rechnung zu tragen, um die darin liegenden Lernchancen zu nutzen.

Öffnung nach außen kann durch Unterricht außerhalb der Schule erfolgen sowie durch Ergänzung des Unterrichts in Form von Schulveranstaltungen. Den Grundsätzen der Anschaulichkeit und der Alltagsbezogenheit entsprechend eignen sich Betriebe, öffentliche Einrichtungen, Naturräume usw. als Unterrichts- bzw. Lernorte.[...]“ (BMUKK 2000)

Neben diesen allgemeinen Richtlinien für LehrerInnen aller Unterrichtsfächer, die unmissverständlich außerschulische Lernorte für alle Gegenstände fordern, wird im Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde die Wichtigkeit des Lernens außerhalb der Schule nochmals verdeutlicht und mit konkreten Methoden verknüpft.

Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde muss sich regelmäßig der erreichbaren realen Umwelt zuwenden. In Lehrausgängen, Wanderungen, Betriebserkundungen und ähnlichem sollen die Schülerinnen und Schüler unmittelbar an der Wirklichkeit räumliche und wirtschaftliche Situationen erleben. (BMUKK 2000)

Nach diesen vielen Zitaten wird deutlich, dass der Einsatz von außerschulischen Lernorten im österreichischen Bildungssystem eindeutig eine zentrale Forderung des Lehrplans darstellt. Der Lehrplan als Richtlinie für die Gestaltung des Unterrichts greift dabei durchaus aktuelle Tendenzen modernen Unterrichts auf. Die Problematik liegt also anscheinend nur in der Umsetzung der geforderten Ansätze durch die Lehrenden,

die entweder zu wenig Bescheid wissen oder die geforderten Prinzipien und Methoden, aus welchen Gründen auch immer, ablehnen.

Ein möglicher Grund, der Lehrende abhält, außerschulische Lernorte in ihre Unterrichtsarbeit einzubauen, ist die nicht eindeutige Regelung der Beaufsichtigung von SchülerInnen bei schulexternen Veranstaltungen im Paragraph 51 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG). In diesem Paragraph fordert das Gesetz

(3) Der Lehrer hat [...] die Schüler [...] bei allen Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb des Schulhauses zu beaufsichtigen, soweit dies nach dem Alter und der geistigen Reife der Schüler erforderlich ist. Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren. [...] (BUNDESKANZLERAMT 2011)

Das bedeutet, dass die Lehrperson bei allen außerschulischen Lernorten für die SchülerInnen verantwortlich ist. Es liegt im Ermessen der Lehrerin bzw. des Lehrers die Beaufsichtigung nach der geistigen Reife einzuschätzen. Lernen außerhalb der Schule wird nicht immer in der Großgruppe stattfinden, weshalb die Lehrperson nicht immer gleichzeitig bei allen SchülerInnen sein kann. Sollte einer Schülerin bzw. einem Schüler etwas zustoßen, kann das für den Lehrer bzw. die Lehrerin Folgen haben. Diese undeutliche Formulierung im SchUG veranlasst daher manche Lehrpersonen, auf die Verlegung von Unterricht an Lernumgebungen außerhalb der Schule zu verzichten. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass die Aufsichtspflicht auch innerhalb der Schule gilt und es daher eigentlich keinen Unterschied machen sollte, ob Lernen innerhalb oder außerhalb des Schulgebäudes stattfindet, wenngleich das Schulgebäude von Lehrenden im Rahmen ihrer Aufsichtsfunktion eher als Schutzzone angesehen wird.

2.3.2. Vorwände zur Vermeidung außerschulischer Lernorte

ACKERMANN erwähnt die lange Tradition des Einsatzes außerschulischer Lernorte im Geographieunterricht. Diese wurde beispielsweise intensiv durch die früher übliche Vor-Ort-Erarbeitung geomorphologischer Inhalte geprägt (ACKERMANN 1996).

Nach Ansicht der Autorin dieser Arbeit hat diese Tradition keine Fortsetzung gefunden, denn in der aktuellen Praxis ist die Akzeptanz und leider auch der Einsatz von außerschulischen Lernorten bei vielen Lehrpersonen verloren gegangen.

PICHLER erklärt dieses Phänomen der massiven Ablehnung dislozierter Lernumgebungen durch LehrerInnen, die sich den erhöhten Anforderungen von Lernphasen außerhalb der Schule nicht gewachsen sehen. Aus Gesprächen mit KollegInnen kann ich berichten, dass es oft auch schwierig ist, kritische DirektorInnen, die den zusätzlichen organisatorischen oder finanziellen Aufwand ablehnen, von Lernsequenzen außerhalb der Schule zu überzeugen. Unter organisatorischem Aufwand versteht PICHLER die Meldung außerschulischer Lernsequenzen in einem bestimmten Zeitrahmen vor der Durchführung. Damit werden Spontaneität und das Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse der SchülerInnen einschränkt. Neben einer Genehmigung ist es oft auch schwierig, mit den DirektorInnen und den Kolleginnen und Kollegen einen Konsens bezüglich Stundentausch oder Supplierplan auszuhandeln. LehrerInnen, die im Zuge ihres Unterrichts außerschulische Lernorte einsetzen, werden neben einem beachtlichen Mehraufwand zudem noch finanziell bestraft. Geht es um die Bezahlung von Stunden, so werden laut PICHLER nur Unterrichtsstunden im Klassenzimmer als Berechnungsgrundlage herangezogen, während Exkursionen oder Projekte die Abhaltung zusätzlicher unbezahlter Stunden erfordern, die als Abgeltung für nicht gehaltene Stunden während des Lehrausganges gelten (PICHLER 1998: 103f.).

Während der Unterrichtstätigkeit an der Hauptschule lernte die Verfasserin im Unterrichtssegment Geographie und Wirtschaftskunde hauptsächlich KollegInnen kennen, die sich primär traditioneller lehrerInnenzentrierter Unterrichtsmethoden bedienen. PICHLER erklärt dieses Phänomen durch die eigenen Schulerfahrungen der Lehrenden, die von den LehramtsabsolventInnen reproduziert werden. Das führt dazu, dass es einige Jahrzehnte dauert, bis aktuelle Methoden und Konzepte in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Der Lehrplan hingegen kann schneller auf den neuesten Stand gebracht werden. Abschließend ist leider festzustellen, dass sich neben den organisatorischen und schulrechtlichen Problemen auch die mangelnde fachliche und fachdidaktische Ausbildung der LehrerInnen negativ auf die Bereitschaft, Unterricht an außerschulische Lernorte zu verlegen, auswirken kann (PICHLER 1998: 105f.).

Da am Institut für Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien allerdings bereits in Richtung „moderner“ Didaktik gearbeitet wird, kann dieses Phänomen in diesem Fall nicht an der mangelhaften Ausbildung liegen. Die Erfahrung der Autorin zeigt, dass in den ersten Unterrichtsjahren JunglehrerInnen mit der Planung meist überfordert sind, da während des Studiums eigentlich nur einzelne Stunden vorbereitet wurden und im Zuge einer vollen Lehrverpflichtung doch deutlich mehr Arbeit anfällt. Als Hilfestellung werden dann entweder Schulbücher oder erfahrene KollegInnen herangezogen. Während Schulbücher hauptsächlich Wissensvermittlung anbieten, gibt es in der KollegInnenschaft leider auch viele LehrerInnen, die sich nur selten neuer Methoden bedienen und daher den jungen KollegInnen außerschulische Lernorte nicht als state of the art des Schulunterrichts vermitteln.

Wichtig wäre es also, in der LehrerInnenausbildung über die Chancen außerschulischer Lernorte aufzuklären und StudentInnen die Möglichkeit zu geben, im Zuge ihres Studiums das Lernen an außerschulischen Orten auszuprobieren. Im Rahmen eines als Pflichtlehrveranstaltung zu absolvierenden Kooperationsprojektes zwischen Universität und Schule, das im Zuge der fachdidaktischen Ausbildung für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde durchgeführt wurde, lernte die Autorin so ein Szenario kennen und konnte von der Idee überzeugt werden. Dazu sei erwähnt, dass organisatorische Vorüberlegungen von der Klassenlehrerin durchgeführt wurden und 10 Studierende die fachliche und soziale Betreuung der ganzen Klasse, differenziert in Kleingruppen, übernommen haben. Dies kann in der Unterrichtspraxis nur dann verstärkt möglich sein, wenn die Idee kooperativer Projektarbeit zwischen Universität und Schule auf alle Fächer ausgedehnt wird.

SAUERBORN u.a. finden noch weitere Aspekte, die LehrerInnen eventuell vom Arbeiten an außerschulischen Lernorten abhalten. Diese Gegenargumente sollen aber an dieser Stelle gleich durch mögliche unterstützende Erklärungsansätze entkräftet werden. Wie bereits erwähnt, wird von Lehrenden der logistische und organisatorische Mehraufwand oft als Nachteil bei der Durchführung einer Lernsequenz außerhalb der Schule angeführt. Dies wird allerdings meist nur in Relation zum lehrerInnenzentrierten Unterricht gestellt, der relativ wenig Vorbereitung braucht, dafür aber bei der Durchführung für die Lehrperson meist sehr aufwändig ist. Spricht man allerdings von offenen Lernformen, die ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse verfolgen, so

macht es wenig Unterschied, ob die Unterrichtssequenzen innerhalb oder außerhalb des Schulgebäudes stattfinden. Diese Unterrichtsformen sind durch einen hohen Arbeitsaufwand in der Vorbereitungsphase charakterisiert, während der oder die Lehrende bei der Durchführung meist nur mehr in geringem Ausmaß eingreifen muss und lediglich moderiert oder auf Anfrage unterstützt.

SAUERBORN u.a. bringen auch das Argument einer erschwerten Leistungsbewertung. Auch hier wird nach Ansicht der Autorin ein traditionelles Unterrichtsmodell als Vergleich genommen, in dem es überwiegend schriftliche Leistungsüberprüfungen gibt. In einem fortschrittlichen Unterricht, in dem Portfolios oder andere alternative Möglichkeiten förderlicher Leistungsbeurteilung eingesetzt werden, macht es keinen Unterschied, ob die SchülerInnen ihre Erfahrungen an schulischen oder außerschulischen Lernorten machen. Äußerst negativ in diesem Zusammenhang muss SAUERBORNS u.a. Bezeichnung der „erschwerten Leistungsbeurteilung“ gesehen werden, da es eigentlich Pflicht der Lehrerin bzw. des Lehrers sein sollte auch andere Arten einer Leistungsbeurteilung einzusetzen.

Weiters werden als Argument gegen außerschulische Lernorte generelle Gefahren angeführt, denen SchülerInnen an außerschulischen Lernorten ausgesetzt sein können. Voraussichtlich würde niemand auf die Idee kommen, beispielsweise mögliche Verletzungen als Nachteil des Lernens innerhalb der Schule anzuführen, wobei die Wahrscheinlichkeit, dass solche auftreten im direkten Vergleich schulischer und außerschulischer Lernorte vermutlich die gleiche ist, bzw. im Schulbereich noch größer, da meist viele Kinder auf relativ engem Raum zusammentreffen.

Gegen den Einsatz außerschulischer Lernorte sprechen weiters laut SAUERBORN u.a. Lehrplanvorgaben. Auch dieses Argument wirkt haltlos, wenn man sich an Kapitel 2.3.1. erinnert, in dem der Lehrplan das Lernen an außerschulischen Lernorten eigentlich sehr deutlich einfordert (SAUERBORN u.a. 2009: 80).

Diese Gegenargumente waren nur eine Auswahl dessen, was SAUERBORN u.a. in ihrem erst 2009 veröffentlichten Buch bringen. Leider muss dazu festgestellt werden, dass die dort publizierten Ansichten trotz der Aktualität des Buches teilweise sehr veraltet sind. Die Aussagen beruhen auf der Annahme, dass innerhalb der Schule

traditionelle und an außerschulischen Lernorten moderne Unterrichtsmethoden eingesetzt werden. Die Vorteile, die im nächsten Kapitel angesprochen werden, wie auch die Nachteile beziehen sich daher nur beschränkt auf den Lernort.

3. Pädagogischer Stellenwert außerschulischer Lernorte

In diesem Kapitel stehen didaktische Konzepte und Unterrichtsprinzipien im Vordergrund, die im Zuge von Lernprozessen an außerschulischen Lernorten verwirklicht werden können. Zu Beginn werden die Vorteile außerschulischer Lernorte dargestellt. Im Anschluss sollen Kompetenzen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht definiert werden, die sich im Zuge von Lernprozessen an außerschulischen Lernorten umsetzen lassen. Die Unterrichtsprinzipien SchülerInnenorientierung und Handlungsorientierung bilden ebenfalls Grundsätze für außerschulische Lernszenarien und werden daher an dieser Stelle erklärt. Zuletzt wird das konstruktivistische Vermittlungsinteresse näher erläutert, das die Grundlage für die zuvor erwähnten Komponenten liefert.

3.1. Positive Aspekte außerschulischer Lernorte

3.1.1. Vorteile außerschulischer Lernorte

FAULSTICH meint, dass das Lernen an alternativen Orten Lernwiderständen und so genannter „Lernmüdigkeit“ entgegenwirken kann. Er kommt aber zu dem Schluss, dass noch so sinnvoll ausgewählte außerschulische Lernorte Bildung nicht erzwingen können. Es bedarf immer der Aktivität der SchülerInnen. In Bezug auf außerschulisches Lernen werden allerdings Lernprozesse durch zwei Komponenten erleichtert. Erstens kann das Verlassen der Schulgebäude Horizonte öffnen und die Schulmüdigkeit, das heißt die Abneigung zur Institution Schule, durchbrechen. Zweitens wird an außerschulischen Lernorten das unmittelbare Erleben möglich. FAULSTICH erwähnt dabei nur primäre Lernorte wie Museum oder Bibliothek, aber auch das Internet als virtuellen außerschulischen Lernort. Lernerfolg ist aber seiner Meinung nach nur mit Vorwissen und Bildungsarbeit nach dem Erleben möglich, um Begreifen und Verstehen zu initiieren (FAULSTICH 2009: 26).

Bereits an dieser Stelle wird klar, dass sich außerschulische Lernorte nach Ansicht FAULSTICHS vor allem positiv auf die Motivation der Lernenden, als auch auf das Lernen an sich auswirkt, da ein Erleben der Realität möglich wird. Es stellt sich hier allerdings die Frage, ob dies ein ausreichendes didaktisches Argument ist.

Auch MEYER, der die Vorteile von Erkundungen beschreibt – eine weitere Möglichkeit, Unterricht an außerschulischen Lernorten stattfinden zu lassen - erwähnt die Möglichkeit der sinnlichen und anschaulichen Wahrnehmung der Umwelt, die sich ja bekanntermaßen nicht nur auf das traditionelle Schulmilieu beschränkt. Als Nebeneffekt der offenen Lernformen an außerschulischen Lernorten kann sich die aktive SchülerInnenbeteiligung positiv auf die Motivation auswirken. Außerschulisches Lernen ermöglicht durch diese Lernformen neben der Erweiterung der fachlichen Kompetenzen auch den Zuwachs von sozialen und methodischen Kompetenzen (MEYER 2008: 332f.).

Zusätzlich zu den oft erwähnten Vorteilen Motivation und sinnliches Erleben finden SAUERBORN u.a. noch weitere Gründe, die für außerschulische Lernorte sprechen.

- ✓ Außerschulische Lernorte ermöglichen eine handlungsorientierte Arbeitsweise mit komplexen Inhalten und Themen und kommen daher der Forderung nach verstärkter Handlungsorientierung im Unterricht, wie auch im Lehrplan gefordert, nach.
- ✓ Lernen orientiert sich an der Alltags- und Lebenswelt der SchülerInnen und erfüllt daher das Unterrichtsprinzip der SchülerInnenorientierung.
- ✓ Außerschulische Lernorte bieten Freiräume für die Lernenden, ermöglichen freies und selbstständiges Lernen und können eigenverantwortliches Handeln im Sinne des konstruktivistischen Vermittlungsinteresses schulen.

Die von SAUERBORN u.a. erwähnten Vorteile wie Handlungsorientierung und SchülerInnenorientierung können an außerschulischen Lernorten, aber auch in schulischen Lernorten verwirklicht werden. Außerschulische Lernorte erleichtern in gewissem Maße den Einsatz dieser mehr oder weniger neuen, offenen Lernformen. Für Lehrende, die diese Methoden innerhalb des Klassenzimmers nicht oder nur bedingt anwenden, bietet sich daher laut SAUERBORN u.a. die Möglichkeit, ihren Unterricht umzugestalten (SAUERBORN u.a. 2009: 80).

Zusammengefasst bieten außerschulische Lernorte die Möglichkeit eine größere Auswahl an Methoden in den Lernprozess zu integrieren, als dies im Klassenzimmer oder im Schulgebäude möglich wäre. Das ergibt sich aus dem größeren bzw. veränderten Angebot an Räumen, aber auch durch die leichtere Verfügbarkeit von schulexternen Personen für Interviews oder Ähnlichem. Als wichtiges Argument für die Arbeit an außerschulischen Lernorten muss die Motivationssteigerung der SchülerInnen im Vergleich zum schulischen Lernen erwähnt werden. Diese ergibt sich einerseits durch die aktive Beteiligung und Einbeziehung der SchülerInnen, andererseits durch das Kennenlernen und Analysieren ihrer außerschulischen Wirklichkeit. Lernorte außerhalb des schulischen Umfeldes ermöglichen ein Lernen vor Ort und an realen Objekten, wodurch das Prinzip der Handlungsorientierung (siehe Kapitel 3.4.) leichter und nachhaltiger umgesetzt werden kann. Im Klassenzimmer müssen Situationen oder Sachverhalte meist abstrahiert und daher teilweise verändert dargestellt werden, während dies an außerschulischen Lernorten bei weitem nicht in diesem Ausmaß notwendig ist.

Wichtig beim Aufsuchen von außerschulischen Lernorten ist allerdings eine vorher klar gestellte Zielformulierung, die eng gehalten sein sollte, um die SchülerInnen ausreichend anzuleiten und nicht durch zu grobe Formulierungen zu überfordern. Dieses Ziel sollte die SchülerInnen aber auch nicht zu sehr einschränken. Daneben sollten die möglichen Methoden und Sozialformen, die im Rahmen dislozierter Lernprozesse Verwendung finden, den SchülerInnen bekannt sein oder zumindest vorher mit ihnen abgeklärt werden.

3.1.2. Zielumsetzung

Auch PICHLER beschäftigt sich mit außerschulischen Lernorten unter dem Begriff des Lernens vor Ort und formuliert Ziele, die dadurch im Unterricht erreicht werden können.

- Lernen an außerschulischen Lernorten betont die Nähe zur Lebenswelt. Durch das Verlassen der Schulumwelt und die Begegnung mit der Außenwirklichkeit können aktuelle Fragen aufgegriffen werden, die die SchülerInnen persönlich betreffen, wie zum Beispiel die Verkehrssituation vor der Schule. Der

Lernprozess erreicht umso nachhaltigere Bildungseffekte, je stärker er von den SchülerInnen kritisch-emanzipatorisch mitbestimmt wird.

- Beim Lernen vor Ort werden die SchülerInnen für das Aufnehmen individueller Wahrnehmungen sensibilisiert. Jeder Mensch nimmt Eindrücke anders wahr, und beim Aufsuchen von außerschulischen Lernorten können diese Wahrnehmungen reflektiert werden. Eine Methode, die für dieses Ziel oft verwendet wird, ist die Spurensuche (siehe Kapitel 4.5.).
- Außerschulisches Lernen erleichtert auch den Bezug auf das Prinzip der Handlungsorientierung. Es kommt zu einer Verknüpfung von Denken und Handeln. Schulischer Unterricht ist meist zu sehr auf die Vermittlung von Wissen beschränkt, das ohne entsprechenden Einsatz im Sinne konkreter Handlungsorientierung meist nur sehr kurzlebig ist. Durch praktisches Handeln können Wissen, Denken, Einstellungen, Fühlen und Handeln verknüpft und untereinander in Beziehung gesetzt werden.
- Lernen außerhalb der Schule unterstützt durch das Einsetzen offener Lernformen zusätzlich soziales Lernen. Kommunikation und Interaktion finden auch innerhalb der Klasse statt, mit Hilfe außerschulischer Lernorte können aber außerschulische Kommunikationssituationen, wie zum Beispiel die Kontaktaufnahme vor allem aber das Ansprechen von Menschen auf der Straße, ausgetestet und geübt werden.
- Lernen mit allen Sinnen kann als Schlagwort einer „modernen“ Didaktik gesehen werden, da es für die SchülerInnen durch Ertasten, Erriechen oder Ähnlichem eine „Entschleunigung“ in einer Welt der Reizüberflutung ermöglicht, weil es eben Zeit braucht, um diese Sinne einzusetzen und die gewonnenen Erkenntnisse in Ergebnisse zu transformieren. Beim außerschulischen Lernen wird dieses Prinzip automatisch angewendet. So kann Wahrnehmung, die sich der fünf Sinne bedient, auf einer neuen Ebene stattfinden und bleibt nicht nur auf die Wissensebene beschränkt. Lernziel zum Thema Regenwald könnte es zum Beispiel sein, die Gerüche von typischen

Gewürzen und Pflanzen kennen zu lernen und das Fehlen bestimmter Gerüche als Folge ökologischer Fehlentwicklungen interpretieren zu können.

- Das Erwerben von Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Selbstverantwortung und Selbstständigkeit gewinnt, was aktuelle Zielsetzungen des Schulunterrichts betrifft, zunehmend an Bedeutung. Im Zuge außerschulischen Lernens kann die Verbesserung dieser Qualifikationen leichter erreicht werden (PICHLER 1998: 106f.).

3.2. Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Der Einsatz außerschulischer Lernorte setzt didaktische Konzepte voraus, die sich nicht mit der traditionellen Ansicht nach reiner Reproduktion von geographischem und wirtschaftskundlichem Wissen decken. Vielmehr sind aktuelle Didaktiken gefragt, die die SchülerInnen mit Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen befähigen sollen. Zum besseren Verständnis werden die Konzepte an dieser Stelle kurz erläutert.

3.2.1. Schlüsselqualifikationen nach KLAPPACHER

In der aktuellen Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts rückt die Wissensvermittlung eher in den Hintergrund und fordert die Vermittlung von so genannten Schlüsselqualifikationen oder auch Kompetenzen.

KLAPPACHER interpretiert das Konzept der Schlüsselqualifikationen neu und teilt sie in Basisqualifikationen, persönliche Qualifikationen und allgemeine Qualifikationen ein. Alle genannten Qualifikationen können nur mittels Lernbereitschaft, Kreativität, Eigeninitiative, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität erreicht werden. Ziel des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts sollte laut KLAPPACHER sein, diese Schlüsselqualifikationen durch einen breit angelegten Lernprozess zu erreichen und nicht durch oberflächlich angelegtes Reproduktionslernen (KLAPPACHER 2002: 24).

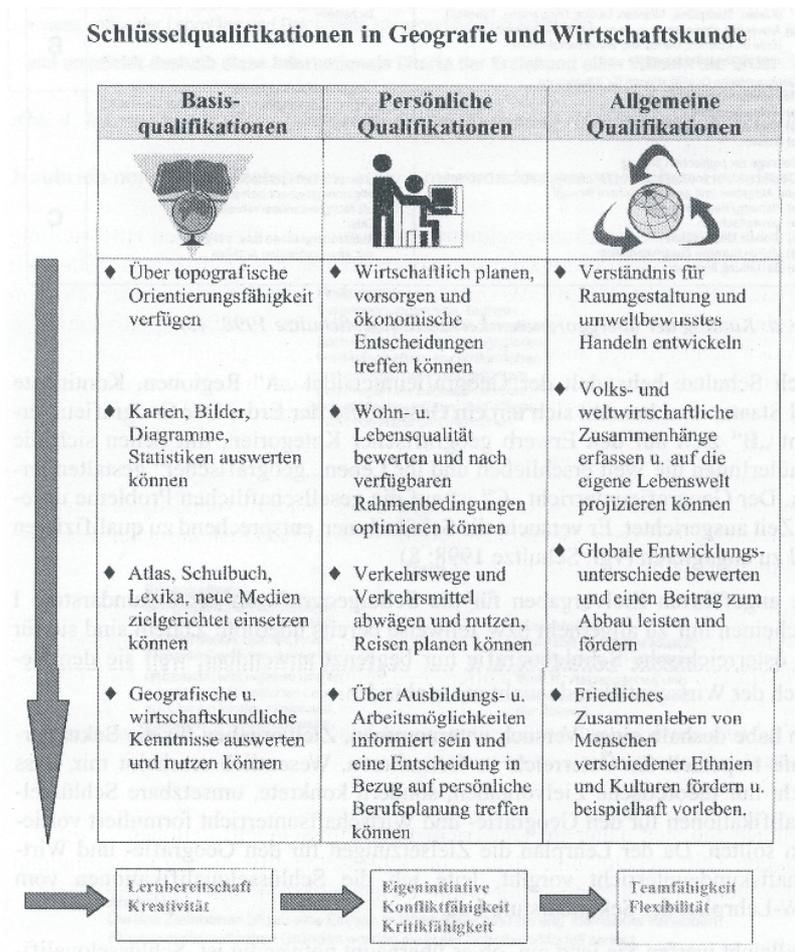


Abbildung 5: Qualifikationen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aus KLAPPACHER 2002

Abbildung 5 veranschaulicht diese Schlüsselqualifikationen auf den ersten Blick leicht verständlich. Bei genauerer Betrachtung fallen jedoch einige Schwachstellen auf. KLAPPACHER spricht bei den Basisqualifikationen von der Fähigkeit „geographische und wirtschaftskundliche Kenntnisse auswerten und nutzen zu können“. Hier muss hinterfragt werden, was unter dem Auswerten von Kenntnissen verstanden wird. Zusätzlich erwähnt er bei den persönlichen Qualifikationen die Fähigkeit „ökonomische Entscheidungen treffen zu können“, was nach Ansicht der Autorin mit der Fähigkeit „wirtschaftskundliche Kenntnisse nutzen zu können“ gleichzusetzen ist. Es wird also deutlich, dass eine genaue Abgrenzung nur schwer möglich ist und es immer wieder zu Überschneidungen einzelner Aspekte kommt. Außerdem fällt auf, dass sich die Methodenkompetenz nur auf das Auswerten von Karten, Diagrammen usw. bezieht und keine Präsentationsmethoden miteinschließt. KLAPPACHERS Modell

bietet daher nur eine Möglichkeit Qualifikationen zu unterteilen. Sein Modell scheint dabei teilweise lückenhaft und auch unübersichtlich.

3.2.2. Kompetenzen nach LENZ

LENZ entwirft ein Modell der Kompetenzen und unterscheidet dabei zwischen fachlicher, allgemein methodischer sowie geographisch methodischer, sprachlicher, sozialer und persönlicher Kompetenz. Alle diese Kompetenzen sollen zu einer Handlungskompetenz im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht führen und SchülerInnen befähigen, selbstständig und verantwortungsvoll handeln zu können. Konkrete Beispiele für die Umsetzung dieser Kompetenzen sind in Abbildung 6 abzulesen. Das Modell ist laut LENZ zwar für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht konzipiert, könnte aber durch die sehr allgemeine Beschreibung der Kompetenzen auch für andere Unterrichtsgegenstände eingesetzt werden. Speziell für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht findet sich lediglich eine Kategorie nämlich die geographisch, methodische Kompetenz.

In der Unterteilung von LENZ finden sich zwar auch teilweise Überschneidungen, allerdings hat er durch eine sehr genaue Aufschlüsselung viele Detailspekte integriert. Dieses Modell scheint aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit sehr vollständig und wird daher für die Zielsetzung der geplanten Unterrichtssequenzen herangezogen.



Abbildung 6: Kompetenzen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aus LENZ 2003

3.3. SchülerInnenorientierung als Unterrichtsprinzip

3.3.1. SchülerInnenorientierung

In der Geographiedidaktik der letzten Jahrzehnte gewann der Begriff SchülerInnenorientierung zunehmend an Bedeutung. KROSS verbindet damit die drei Stichworte „*Lebenswirklichkeit, Alltagswirklichkeit oder Lebenswelt*“ (KROSS 1991: 16), weshalb nach Ansicht der Autorin ein Bezug zu außerschulischen Lernorten deutlich wird. Neben der Wissenschaftsorientierung sollen Handlungs- und Sinnfindungsprozesse der SchülerInnen angesprochen werden, die es ihnen möglich machen, sozial zu kommunizieren und eine eigene Identität aufzubauen. KROSS behauptet, dass SchülerInnenorientierung in der Schulpraxis mit Handlungsorientierung gleichgesetzt werden kann. Das setzt einen Unterricht voraus, der durch konkretes Handeln in allen Unterrichtssequenzen gekennzeichnet ist (KROSS 1991: 16).

Nach Meinung der Autorin können Schüler- und Handlungsorientierung aber auf keinen Fall gleichgesetzt werden. SchülerInnenorientierung bedeutet die Ausrichtung auf Interessen der SchülerInnen ausgehend von einem Lernprozess, der an der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen andockt bzw. dort seinen Ausgang nimmt, während Handlungsorientierung den handelnden Umgang der SchülerInnen mit der Umwelt im Rahmen einer spezifischen Problembehandlung fordert. Handlungsorientierung muss sich also nicht zwingend auf die Interessen der SchülerInnen konzentrieren. Themen können von der Lehrperson beliebig gewählt werden. SchülerInnenorientierung bezieht sich allerdings prinzipiell auf die genuinen Themen der jugendlichen Klientel.

3.3.2. Individualisierung des Unterrichts

Es ist keine neue Erkenntnis, dass sich SchülerInnen in ihren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -interessen unterscheiden. Trotzdem wird die Heterogenität der SchülerInnen von vielen Lehrpersonen immer noch ignoriert. Dies wurde auch für die Autorin im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen deutlich und zwar vor allem dann, wenn für alle SchülerInnen die gleichen Anweisungen, die gleichen Aufgabenstellungen und die gleichen Beurteilungskriterien gültig waren.

PICHLER bietet speziell für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, aber natürlich adaptierbar für andere Unterrichtsgegenstände, Möglichkeiten für eine Individualisierung des Unterrichts an. Eine Möglichkeit bietet dabei die Einbeziehung außerschulischer Lernorte.

Konkret können laut PICHLER folgende Punkte zu einer Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts verhelfen:

- ✓ Mitbestimmung und Mitplanung der SchülerInnen
- ✓ Differenzierung der Lernziele und auf SchülerInnen abestimmte Zeitpunkte ihrer Erreichung
- ✓ offene Arbeitsphasen wie Projektarbeiten, Gruppenarbeiten usw.
- ✓ individuelles Zeitmanagement, das unterschiedliche Lern- und Arbeitstempos ermöglicht
- ✓ Schaffung von geeigneten Lernorten, die auch außerhalb der Schule sein können
- ✓ kompetenzorientierte, leistungsdifferenzierte Aufgaben, die verschiedene Aufgabenformate verwenden
- ✓ individualisierte Leistungsfeststellung wie Feedback oder Portfolioarbeit

Für die Lehrperson bedeutet die Einbeziehung dieser Möglichkeiten eine Umstellung, weil Lernprozesse, die sich danach ausrichten von Lehrenden eher begleitet als determiniert werden bisher nur selten in ihrem Lehrrepertoire eingesetzt wurden. Wichtig zu betonen ist auch, dass die gegebene Heterogenität einer SchülerInnengemeinschaft nur berücksichtigt und nicht verstärkt werden soll, um einer ohnehin schon stark fragmentierten Gesellschaft entgegenzuwirken. Die Herausforderung besteht also darin, auf der einen Seite zu individualisieren und zu differenzieren, auf der anderen Seite aber auch ein Gemeinschaftsgefühl aufzubauen. Nach PICHLER soll Unterricht, der die SchülerInnen auch wirklich auf die Zukunft vorbereitet, von ihren individuellen Erfahrungen, Fragestellungen und Interessen ausgehen, und Lernprozesse sollten daher auch bewusst dahingehend organisiert werden (PICHLER 2008: 103ff.).

3.4. Handlungsorientiertes Lernen als Unterrichtsprinzip

3.4.1. Begriffsklärung und Merkmale

Handlungsorientierung gilt als Unterrichtsprinzip einer aktuellen Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. Um von gleichen Voraussetzungen auszugehen, ist es sinnvoll, zu Beginn den Begriff zu definieren und das zugrunde liegende Welt-, Gesellschafts- und Menschenbild vorzustellen.

Für MEYER ist handlungsorientierter Unterricht

[...] ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß [!] Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.
(MEYER 2008: 402)

Das Weltbild hinter diesem Konzept geht laut MEYER davon aus, dass der Mensch einerseits vernünftig und frei handeln, sich aber auch in negativer Weise selbst zerstören kann. Weiters wird handlungsorientiertes Lernen ganzheitlich organisiert. Es sollen alle Sinne eingesetzt werden, weshalb das Konzept auf einem Lernen mit Kopf, Herz und Händen beruht. Warum diese Methode als erfolgversprechend im Rahmen nachhaltiger Bildungsbemühungen angesehen wird? Es wird angenommen, dass junge Menschen grundsätzlich neugierig sind und ihre Umwelt durch Experimente erfahren wollen. Außerdem ist der Mensch nicht perfekt, weshalb Fehler im handlungsorientierten Unterricht als Quelle mit hohem Lernpotenzial betrachtet werden. Ein schulisches nicht-entfremdetes Leben und Lernen ist daher in Ansätzen und Widersprüchen möglich (MEYER 2008: 403).

GUDJONS begründet Handlungsorientierung im schulischen Kontext auf drei Arten. Erstens aus sozialisationstheoretischer Sicht, da sich die Lern- und Lebensumgebung der Kinder und Jugendlichen sehr stark verändert hat. Dazu gehört die veränderte Familienstruktur, die in vielen Familien meist nur mehr das Zusammenleben in Kernfamilien darstellt, weshalb es zu anderen Sozialisationsprozessen als früher kommt. In der Freizeit werden Aktivitäten meist durch organisierte Räume und Institutionen angeboten und nicht mehr von den Jugendlichen selbst organisiert. Zusätzlich spielt der

Einfluss elektronischer Medien wie Fernseher oder Computer, die Realität immer mehr „verschwimmen“ lassen, eine große Rolle. Handlungsorientierung im Unterricht soll laut GUDJONS die aktive Auseinandersetzung mit der Realität forcieren. *„Statt Sekundärerfahrungen – unmittelbare Erfahrungen (mit allen Sinnen), statt Konsumorientierung – Eigentätigkeit und selbstverantwortliches Handeln.“* (GUDJONS 1997: 111f.)

Zweitens aus lerntheoretischer Sicht aufgrund neuer Erkenntnisse der Lernforschung. In der Lernpsychologie ist bekannt, dass Lernen in engem Zusammenhang mit Handeln steht, und zum Lernen möglichst viele Sinne angeregt werden sollten. Zusätzlich zum Lernerfolg wirkt sich sinnliches Handeln auch auf die Motivation aus. Neuere Erkenntnisse der Kognitionspsychologie zeigten allerdings deutlich, dass Handeln und Denken sich zweifelsohne gegenseitig beeinflussen.

Handlungsorientierung lässt sich drittens und nicht zuletzt aus schulpädagogischer Sicht begründen. Diese Perspektive kritisiert am System Schule den geringen Anteil an sinnhaften Lernprozessen, den Mangel an Motivation der SchülerInnen und die Entfremdung des Unterrichts im Bezug auf wirklichkeitsnahes Lernen. Es ist bekannt, dass eingeschliffene Unterrichtsrituale aufgrund unserer schnelllebigen Zeit nicht mehr sinnvoll sind. Werteffizienter hingegen wäre es, sich mit der Gegenwart auseinanderzusetzen, wie es im handlungsorientierten Unterricht passiert. Die von der Gesellschaft geforderten Qualifikationen wie Kreativität, Selbstständigkeit oder Teamfähigkeit können mit dieser Methode zielgerichtet angestrebt werden, und zwar deshalb, weil individuell auf Stärken und Schwächen der SchülerInnen eingegangen werden kann. Handlungsorientierung ermöglicht demnach die Erkundung von Inhalten vor Ort, wenn auch nur in beispielhafter Form (GUDJONS 1997: 111-115).

In diesem letzten Argument für handlungsorientierten Unterricht wird deutlich, welche Verbindung es zwischen Handlungsorientierung und außerschulischen Lernorten gibt.

Die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts nach GUDJONS sollen an dieser Stelle genauer erläutert werden.

- An erster Stelle steht das Lernen mit allen Sinnen. LehrerInnen und SchülerInnen sollen gemeinsam an einem Ziel arbeiten. Auf dem Weg zur

Erreichung des Ziels sollen Sinne aktiviert werden. Dabei sollen Theorie und Praxis ganzheitlich wahrgenommen werden, allerdings nicht nach Anleitung der Lehrperson sondern, durch Aktivität der Schülerin bzw. des Schülers.

- Im Zuge handlungsorientierten Lernens soll die Methodenkompetenz der SchülerInnen durch Kennenlernen und Anwenden neuer Methoden erweitert werden.
- Handlungsorientierung soll außerdem selbstverantwortliches Arbeiten schulen. Die Selbstständigkeit soll dabei aufbauend erzielt werden. Das bedeutet, dass SchülerInnen am Anfang nur teilweise organisieren und planen und erst in späterer Folge relativ frei arbeiten, um einer Überforderung vorzubeugen. Frei heißt in diesem Zusammenhang allerdings nicht ziellos. Die SchülerInnen sollen im Rahmen einer Zielformulierung auf ein bestimmtes Produkt hinarbeiten.
- Handlungsorientierter Unterricht führt zur Herstellung eines Produktes, das auch entsprechend präsentiert werden soll. Wichtig ist dabei auch die Dokumentation und Analyse des Ablaufs. Dadurch können die SchülerInnen den Lernprozess kritisch reflektieren, was letztlich zu einer Erweiterung der Kompetenzen, aber auch einer Persönlichkeitsentwicklung führt.
- SchülerInnen sollen auch kooperative Arbeitsformen kennen lernen. Bei der „Herstellung“ ihres Produktes im Rahmen einer Arbeitsgruppe wird es auch notwendig sein, Konflikte zu lösen und Rücksicht aufeinander zu nehmen. Das sind Strategien, die in handlungsorientierten Lernprozessen ganz bewusst geübt werden sollen.
- Handlungsorientierter Unterricht soll zusätzlich ein Bindeglied zwischen Lernen in der Schule und der Realität außerhalb der Schule sein. Dazu ist es notwendig die Schule zu öffnen, um komplexe gesellschaftliche Phänomene differenziert zu betrachten und dabei erkannte negative Aspekte zu verändern. Dazu bietet sich auch interdisziplinäres Arbeiten an, das sich nicht nur auf einen Fachbereich beschränkt (GUDJONS 1997: 115-118).

3.4.2. Kritische Äußerungen zum handlungsorientierten Unterricht

Nach den Merkmalen und Vorteilen des handlungsorientierten Unterrichts sollen an dieser Stelle auch kritische Anmerkungen erwähnt werden, die mögliche Schwachstellen und Grenzen aufzeigen sollen. Es wird jedoch versucht, diese Argumente, wenn möglich, zu entkräften.

Nach MEYER beruhen kritische Äußerungen im Zusammenhang mit Handlungsorientierung oft auf Missverständnissen. Seiner Ansicht nach beschreibt das Prinzip der Handlungsorientierung nicht eine komplette Auflösung des herkömmlichen Unterrichts, sondern es geht vielmehr um das vermehrte Einbeziehen von Handlungen in den Unterricht. Dadurch soll es SchülerInnen möglich sein, in einer Art Schutzraum experimentieren und probieren zu können. Er fügt weiters hinzu, dass es im handlungsorientierten Unterricht nicht, wie oft vermutet, um Aktivitäten ohne jegliche Zielsetzung oder Hintergrund geht, sondern um Aktivitäten, die sehr wohl auf didaktischen Theorien aufbauen (MEYER 2008: 411).

Handlungsorientierter Unterricht kann und soll auch laut GUDJONS einen systematischen Unterricht niemals ersetzen, sondern nur Zusatz sein, um Sachverhalte besser verständlich zu machen oder in ein größeres Gefüge einzuordnen. Das Problem ist seiner Ansicht nach die Eigendynamik, die bei handlungsorientierten Einheiten zu einem Abschweifen vom eigentlichen Thema führen kann (GUDJONS 1997: 118). Geht man allerdings von einem konstruktivistischen didaktischen Modell aus (siehe Kapitel 3.5.2.), so kann dies keinesfalls als Problem oder Nachteil gesehen werden, da das Ziel des Unterrichts kein Thema sondern Kompetenzen sein sollten.

Weiters wird die Leistungsbeurteilung in handlungsorientierten Sequenzen laut MEYER von vielen Lehrpersonen als Problem angesehen. Es ist offensichtlich, dass im Vergleich zu Schularbeiten oder Tests eine andere Art der Leistungsfeststellung und -beurteilung stattfinden muss. Der Unterschied liegt vor allem darin, dass die Beurteilungskriterien im handlungsorientierten Unterricht zu Beginn des Lernprozesses in Kooperation mit den SchülerInnen festgelegt werden. Die Kriterien sollten sich dabei auf die Erreichung gemeinsam festgelegter Ziele beziehen und nicht auf das Reproduzieren von Wissen.

Aus Gesprächen mit KollegInnen konnte die Verfasserin auch oft hören, dass organisatorische Rahmenbedingungen der Institution Schule kontraproduktiv auf handlungsorientierten Unterricht wirken. So sind 50-Minuten-Einheiten keine optimale Voraussetzung für handlungsorientierte Unterrichtselemente wie Erkundungen oder Projekte. Auch MEYER betrachtet im Zusammenhang mit Erkundungen den traditionellen Zeitrhythmus der Schule als hinderlich, ebenso wie den beträchtlichen Zeitaufwand, der für LehrerInnen oft abschreckend auf den Einsatz von handlungsorientierten Elementen wirkt (MEYER 2008: 328).

Laut MEYER führen handlungsorientierte Elemente zu Unruhe und Unordnung im Unterricht, was von allen Beteiligten akzeptiert werden muss, um erfolgreich arbeiten zu können (MEYER 2008: 410f.). Hierbei stellt sich wiederum die Frage, welches didaktische Ziel die Lehrerin bzw. der Lehrer verfolgt. Geht man von einem traditionellen LehrerInnenbild im Frontalunterricht aus, so wird handlungsorientierter Unterricht natürlich zu Unruhe und Unordnung führen. Nach einem konstruktivistischen Bild, das die Autorin dieser Arbeit verfolgt, ist diese Unordnung aber notwendig, ja sogar erwünscht, um die vereinbarten Lernziele zu erreichen. Nur so können die SchülerInnen zu kritischen und mündigen Erwachsenen heranwachsen.

GUDJONS merkt an, dass handlungsorientierter Unterricht nicht die Lösung aller Probleme ist und einige SchülerInnen vielleicht traditionellen Unterricht bevorzugen. Dies begründet sich aber hauptsächlich durch anfängliche Schwierigkeiten und Unsicherheiten, die selbstständiges aktives Arbeiten von SchülerInnen hervorrufen können (GUDJONS 1997: 127f.). SchülerInnen, die diese Art von Unterricht nicht gewohnt sind, fühlen sich zu Beginn oft überfordert und fordern daher, quasi als Selbstschutz, oft Formen traditionellen Unterrichts ein, wenn sie Wahlmöglichkeiten erhalten.

Zusammenfassend erklärt LENZ also die zaghafte Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips durch das hohe Anspruchsniveau, das mit diesem Begriff verbunden ist. Er erwähnt dabei, dass Handlungsorientierung einen hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwand der Lehrperson fordert und gewisse fachliche, soziale und methodische Kompetenzen aller Beteiligten, also der SchülerInnen und der Lehrenden, voraussetzt. Da seiner Meinung nach viele LehrerInnen aber diese Form des Lernens

nicht aus ihrer eigenen Schulzeit kennen und während ihrer Ausbildung auch nur wenig Gelegenheit zum Ausprobieren handlungsorientierter Unterrichtsformen erhalten, konnte sich dieses Prinzip bis heute nicht entscheidend im Rahmen der schulischen Alltagspraxis durchsetzen. Dem wäre entgegenzustellen, dass Lehrpersonen gerade während ihrer Ausbildung die Möglichkeit erhalten, verschiedene Methoden und Unterrichtsformen auszuprobieren. Für Lehrende, die dem Prinzip kritisch gegenüberstehen, geht es dabei in erster Linie um den Einbau kleinerer Elemente und kurzer handlungsorientierter Phasen, um davon überzeugt zu werden.

Konkret für den Geographieunterricht nennt LENZ Experimente, Rollenspiele, Lernzirkel, Erkundungsaufträge, Lehrgänge oder Exkursionen als spezifische handlungsorientierte Elemente (LENZ 2003: 4-6). Diese Aufzählung zeigt die leicht mögliche Verknüpfung zwischen Handlungsorientierung und außerschulischen Lernorten, da viele handlungsorientierte Elemente an außerschulischen Lernorten problemlos umgesetzt werden können.

3.5. Einsatz außerschulischer Lernorte zur Verwirklichung konstruktivistischer Vermittlungsinteressen

3.5.1. Grundsätzliches zum Vermittlungsinteresse

Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ist seit jeher durch didaktische Konzepte geprägt, die bestimmte Vermittlungsinteressen verfolgen. Das Spektrum der zum Einsatz kommenden Didaktiken hat sich allerdings im Vergleich zu früher in den letzten 20 Jahren erheblich erweitert. An dieser Stelle werden vier von VIELHABER erwähnte Unterrichtstypen erklärt und beschrieben und in Abbildung 7 veranschaulicht.

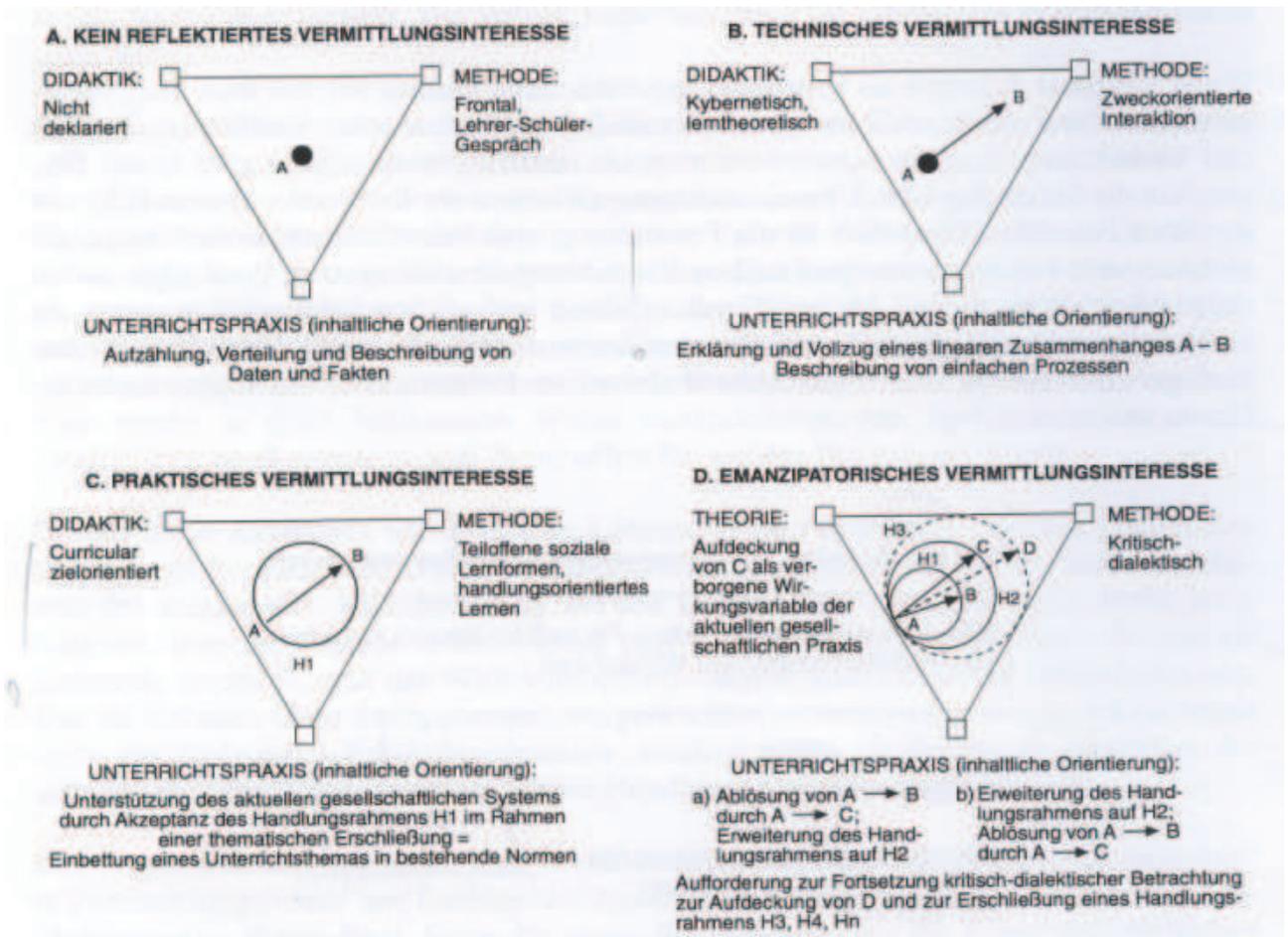


Abbildung 7: Unterrichtstypen aus VIELHABER 1999

3.5.1.1. Typ A

Bei dieser Art von Unterricht wird das Vermittlungsinteresse nicht reflektiert. Die Wissensvermittlung erfolgt in linearer Form meist durch Frontalunterricht, um Faktenwissen weiterzugeben, das in weiterer Folge von den SchülerInnen reproduziert werden soll. Die Lehrperson wählt Inhalte beliebig und oftmals auch unbewusst aus, weshalb für die SchülerInnen das Nachvollziehen und der Bezug zu ihrem Leben kaum möglich ist.

3.5.1.2. Typ B

Bei diesem Unterrichtstyp geht es um technisches Vermittlungsinteresse, im Zuge dessen durch zweckorientierte Interaktion Wenn-Dann-Schlüsse gezogen werden können. Probleme bei diesem Ansatz ergeben sich dann, wenn diese Schlussfolgerung nicht möglich ist, da die Situation zu komplex ist und sich verschiedene Möglichkeiten

ergeben. Für aktuelle, vielschichtige Fragestellungen aus der Lernumgebung der SchülerInnen kann dieses Konzept daher oft nicht eingesetzt werden.

3.5.1.3. Typ C

Dieser Unterrichtstyp, der ein praktisches Vermittlungsinteresse verfolgt, setzt primär auf das Konzept der Handlungsorientierung. Die SchülerInnen sollen durch Fragen, Reflektieren und Handeln in vorgegebenen Lebenssituationen lernen und qualifiziert werden, die Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei werden unter dem Leitsatz des lebensnahen Unterrichts Alltagswelten der Lernenden konstruiert, innerhalb derer Lernen stattfindet. Aufgabe der Lehrperson wäre es dann, eine Beziehung zur Bedeutsamkeit für das persönliche Handlungsfeld herzustellen, was in den meisten Fällen nicht passiert.

3.5.1.4. Typ D

Diese Art von Unterricht ist die Weiterentwicklung der vorangegangenen, im Zuge derer durch kritisch-dialektisches Arbeiten ein emanzipatorisches Vermittlungsinteresse verfolgt wird. Dabei sollen mögliche Handlungsalternativen oder Widersprüche im Rahmen gesellschaftsrelevanter Problemstellungen aufgespürt werden, um zu Mündigkeit und Selbstbestimmung der SchülerInnen zu führen. Unterricht kann lebens- und alltagsweltliche Fragestellungen behandeln, indem Gegensätzliches herausgearbeitet wird. Die Lernenden müssen in diesem Konzept erkennen, dass es nicht um das Finden einer idealisierten, utopischen Lösung geht, sondern um eine, mit der alle Betroffenen leben können (VIELHABER 1999: 12-20).

3.5.2. Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse

Das Konzept des konstruktivistischen Vermittlungsinteresses ist ein relativ neues. Es zielt auf eine Art des Lernens, die sich auf die Individualität und das autonome Denken des Lernenden stützt. Lernen wird als selbstbestimmter Denkprozess gesehen und nicht als bloße Wiedergabe des Gelehrten. Ausgang dieser Didaktik ist die Ansicht, dass Erkenntnis erst individuell entsteht und nicht durch die Wirklichkeit gegeben ist. Dazu kommt eine soziale Komponente, die den Wissenserwerb in sozialen Gefügen wie dem Klassenverband beschreibt. In von Konstruktivismus geprägtem Unterricht sind die SchülerInnen nicht passiv, sondern müssen sich ihr Wissen erst aktiv bilden. Die

Lehrperson hat dabei die Aufgabe des Mitgestaltens und Unterstützens. Für einen Unterricht, der diesen Ansatz verfolgt, sind daher Handlungsorientierung, Variation der Methoden und Differenzierung, ausgerichtet auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler, unterrichtsleitende Perspektiven (RINSCHÉDE 2007: 49f.).

Für die Lehrenden bedeutet die Umsetzung dieses Konzepts eine Umstellung, wobei sie erkennen sollen, dass Wissensaufbau zu einem großen Teil in der Hand der Lernenden liegt und nicht von der Lehrerin bzw. dem Lehrer allein initiiert werden kann. Die fertigen Konstrukte, die von vielen Lehrpersonen vorgegeben werden, sollen durch stimulierende, irritierende Angebote ersetzt werden. Dabei kann konstruierendes Lernen keinesfalls ohne die Lehrperson stattfinden, sondern sollte durch eine Phase instruierender Vorbereitung und Begleitung gekennzeichnet sein. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen der SchülerInnen kommt es natürlich zu einer Pluralität der Ergebnisse, mit denen die Lehrkraft umgehen muss. Individualität soll aber dabei nicht im Gegensatz zu Gruppenorientierung stehen. Eine Kombination beider Aspekte soll zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen (SCHMIDT-WULFFEN 2008: 81-83).

4. Methodische Varianten zum Einsatz außerschulischer Lernorte

Außerschulisches Lernen kann sowohl nach dem Lernort als auch nach der Aktionsform untergliedert werden. SAUERBORN u.a. unterteilen bei letzterem drei Aktionsformen, die sich nach ihrer Lernstruktur unterscheiden. Zur Verdeutlichung wird zu jeder Form ein konkretes Beispiel angeführt.

- ✓ Freies oder offenes Lernen, bei dem die Inhalte nicht aufbereitet sind und die Lernprozesse kaum bzw. gar nicht vorgegeben sind. Der Ablauf ist also relativ frei und offen, wie dies beispielsweise bei der Spurensuche der Fall ist.
- ✓ Definiertes, strukturiertes Lernen, bedarf eines speziell vorbereiteten Lernmaterials und einer starken Planung des Angebotes, des Ablaufs und der Methoden. Zu dieser Art von Lernen zählt beispielsweise das Lernen im Museum in der Folge einer museumspädagogischen Aufbereitung (siehe Kapitel 4.2.).
- ✓ Gemischtes Lernen beschreibt eine Lernmöglichkeit, die eine gewisse Struktur beim Informationsangebot und bei den Lernmöglichkeiten anbietet. Die Lernsequenzen können dabei offen oder geschlossen sein. Ein Beispiel dafür wären Erkundungen (siehe Kapitel 4.3.) (SAUERBORN u.a. 2009: 24).

Außerschulische Lernorte bedürfen teilweise spezieller Methoden, können sich aber auch Methoden aus dem schulinternen Unterricht bedienen. So werden in diesem Kapitel die Betriebserkundung, das Lernen im Museum, die Erkundung, die Exkursion sowie die Spurensuche als spezielle Methoden an außerschulischen Lernorten vorgestellt. Da das Arbeiten an außerschulischen Lernorten meist schüleraktiv und handlungsorientiert abläuft, wird hier zusätzlich kurz die Methode des Projekts vorgestellt.

4.1. Betriebserkundung

4.1.1. Begriffsklärung

Der Lernort Betrieb ist an sich kein neuer, geändert haben sich in den letzten Jahrzehnten lediglich die Methoden, die eingesetzt werden, um einen Betrieb zu einem Lernort zu machen.

Die Betriebserkundung kann laut KNIRSCH als Zwischenstufe von einer reinen Besichtigung eines Betriebes zu einem Praktikum in einem Unternehmen gesehen werden (KNIRSCH 1979: 16). Während Betriebsbesichtigungen nach HEBEIN vom Betrieb organisiert werden, einen ganzheitlichen Überblick über den Betrieb geben und dem Lernenden als passiven Empfänger gegenüberstehen, ist bei der Erkundung auch aktives Arbeiten gefragt (HEBEIN 2001: 38).

Konkret versteht KNIRSCH unter einer Betriebserkundung also „ [...] *eine zeitlich begrenzte Organisationsform des Unterrichts, bei der ein Betrieb durch die Schüler, oft in Gruppen, mit Hilfe von Anweisungen und anderen Hilfsmitteln erkundet und mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden untersucht wird.*“ (KNIRSCH 1979: 16)

Inwieweit es im schulischen Kontext möglich und sinnvoll ist wissenschaftliche Methoden einzusetzen, ist an dieser Stelle zu hinterfragen.

HEBEIN unterscheidet Betriebserkundungen nach ihrer Funktion, der Formation der TeilnehmerInnen und nach dem Ausmaß des Inhalts. Betriebserkundungen können also zur Erarbeitung oder zur Vorbereitung eines Unterrichtsinhaltes verwendet werden, wobei man von Zugangs- bzw. Erarbeitungserkundungen spricht. Daneben bieten Überprüfungserkundungen, wie der Name schon sagt, die Möglichkeit, die im schulischen Kontext erarbeiteten Inhalte zu ergänzen bzw. zu überprüfen. Je nach Organisation der TeilnehmerInnen kann bei Betriebserkundungen zwischen Allein-, Gruppen- und Klassenerkundungen unterschieden werden, wobei im Zuge von Klassenerkundungen die SchülerInnen auch in Gruppen unterteilt werden können, um bestimmte Aufgabengebiete zu behandeln. Im Bezug auf den Inhalt der Erkundung ergeben sich Gesamt- und Aspekterkundungen. Während bei den Gesamterkundungen der Betrieb als Ganzes untersucht wird, können bei Aspekterkundungen Schwerpunkte beispielsweise auf den technologischen, den betriebswirtschaftlichen, den sozialen, den

berufsorientierenden, den ökologischen oder den Konsumenten aspekt gesetzt werden (HEBEIN 2001: 47-58).

Für die Unterrichtsplanung könnte man daneben natürlich auch noch nach der Größe oder Struktur des Betriebs, also beispielsweise Gewerbe- oder Industriebetrieb, oder nach dem Wirtschaftssektor unterscheiden, um damit unterschiedliche Zielsetzungen des Unterrichts erreichen zu können. HEBEINS Unterteilung kann also keinesfalls als vollständig gesehen werden.

4.1.2. Ziele

Betriebserkundungen bieten die Möglichkeit, neue Erfahrungen und Erkenntnisse mit bereits bekanntem Wissen zu verknüpfen, um ein Beziehungsnetz von geographischem und wirtschaftlichem Wissen zu bilden. Das im Lehrplan geforderte Unterrichtsprinzip „*Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt*“ (BMUKK 2000) kann in jede Betriebserkundung einbezogen werden. Betriebserkundungen bieten umfassende Möglichkeiten und können daher auch im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts eingesetzt werden.

Aus didaktischer Sicht können Betriebserkundungen in jeder Phase des Unterrichts eingesetzt werden, das heißt, sowohl als Einstieg sowie beim Erarbeiten als auch, wie zumeist verwendet, zum Vertiefen oder Festigen von Unterrichtsinhalten (SITTE u.a. 2001: 34-37).

Betriebserkundungen sollen nach HEBEIN den SchülerInnen erste Einblicke in die Arbeits- und Berufswelt verschaffen. Im Betrieb können sowohl abstrakte Inhalte und Problemkreise anschaulich dargestellt, als auch eventuell falsche Vorstellungen über betriebliche Realitäten korrigiert werden. Während einer Betriebserkundung sollen die SchülerInnen also keine Zahlen und Fakten lernen, sondern wirklichkeitsnahe Einsichten gewinnen, die sie befähigen, begründete Entscheidungen in Bezug auf ihr späteres Arbeitsleben zu treffen. Daneben sind noch Methoden- und Sozialkompetenz gefragt, anhand derer Informationen innerhalb des Betriebes beschafft, verarbeitet und dokumentiert werden sollen. Betriebserkundungen können auch Hilfestellung für die Ausbildungs- und Berufsentscheidung bieten (HEBEIN 2001: 41-44).

4.1.3. Durchführung

Einige praktische Hinweise sollen den Erfolg von Betriebserkundungen sichern helfen. SITTE u.a. kritisieren, dass einige Lehrpersonen Betriebserkundungen am Ende eines Schuljahres ansetzen und dabei die Besuchsbetreuer der Betriebe als alleinige Informanten sehen, um sich selbst Arbeit zu ersparen. Um Betriebserkundungen sinnvoll einzusetzen, sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer bestimmte Lernziele formulieren, die zu einem passenden Zeitpunkt im Schuljahr erreicht werden sollten.

Da Erkundungen laut SITTE u.a. meist aufwändig zu organisieren sind, werden sie nur spärlich eingesetzt und sind oft durch falsche Umsetzung mit Informationsfülle überladen. Für viele SchülerInnen bedeutet das eine Überforderung mit zu vielen Eindrücken, weshalb es optimaler wäre, mehrere Betriebserkundungen mit kürzerer Dauer durchzuführen. Eine Alternative wären auch Aspekterkundungen, die Informationen auf einen bestimmten Teilaspekt des Betriebes einschränken.

Betriebserkundungen sollen - wie bereits erwähnt - schülerInnenaktivierend sein, weshalb die SchülerInnen im Betrieb spezifische Information sammeln sollen, ergänzt durch den Einsatz von visuellen oder auditiven Medien, um zu dokumentieren. Diese Informationen können für eine anschließende Ergebnissicherung und Präsentation verwendet werden. Im Anschluss an die Betriebserkundung sollte eine Reflexion und Auswertung stattfinden, ohne die laut SITTE u.a. eine Betriebserkundung eigentlich nicht vollständig abgeschlossen ist. In Gruppenarbeit können die Ergebnisse auf Karten, Skizzen, in Form einer Ausstellung oder Ähnlichem präsentiert werden (SITTE u.a. 2001: 38). Den Präsentationsmöglichkeiten sind hier aber keine Grenzen gesetzt.

4.2. Lernen im Museum

4.2.1. Begriffsklärung

Lernen im Museum unterscheidet sich laut GRABISCH vom Lernen im Klassenzimmer, weshalb eine eigene Art der Pädagogik notwendig wird. Unter Museumspädagogik werden daher *„alle didaktischen, methodischen und medialen Fragen der Vermittlung und der Bildungsfunktion im Museum“* (GRABISCH 2004) verstanden. Wichtig bei diesem Ansatz ist, nicht die Schulpädagogik ins Museum zu

bringen, sondern Museumspädagogik als eigenständige Pädagogik zu sehen, die einen Bildungs-, aber keinen Erziehungsauftrag erfüllt. Ähnlich wie im Klassenzimmer gibt es aber ein didaktisches Beziehungsgefüge, in diesem Fall zwischen dem Museumspädagogen, den BesucherInnen und den Medien im Museum.

GRABISCH erwähnt zwei didaktische Varianten des Museums, um Inhalte zu vermitteln. Erstens besteht die Möglichkeit, Medien auszustellen, zu präsentieren und gegebenenfalls durch Zusatzinformationen zu ergänzen. Zweitens können durch zusätzliche museumspädagogische Führungen oder Workshops Inhalte persönlich vermittelt werden und dabei in pädagogisches Handeln integriert werden.

Drei mögliche Methoden des museumspädagogischen Einsatzes werden von GRABISCH angeführt.

- ✓ Führungen, in denen Inhalte präsentiert, oder auch gemeinsam mit den BesucherInnen in Form eines Gesprächs erarbeitet werden. Für SchülerInnen bietet sich die Möglichkeit, Führungen mit spielerischen Elementen oder Aktionen, wie zum Beispiel Vorführungen von Medien des Museums, zu kombinieren.
- ✓ Daneben können schriftliche Arbeitsmaterialien mit Führungsblättern zu bestimmten Objekten angeboten werden. Dazu zählen auch Rallyes durch das Museum, eventuell auch mit Bastelbögen. Zusätzlich fallen in diese Kategorie auch technische Medien, wie Filme für SchülerInnenvorstellungen.
- ✓ Eine weitere Möglichkeit wäre das aktive Arbeiten der BesucherInnen durch Mal- oder Bastelworkshops zu bestimmten Objekten oder Themen.

Aus didaktischer Sicht sollen die Objekte im Museum anschaulich und authentisch sein und sollen sowohl Information als auch Inhalt vermitteln. Die Lernsituationen sollten dabei ein bestimmtes Ausmaß an Offenheit erlauben, um möglichst viele BesucherInnengruppen anzusprechen (GRABISCH 2004).

4.2.2. Ziele

Der Lernort Museum bietet vielfältige didaktische Möglichkeiten. Durch eine Zusammenarbeit zwischen MuseumspädagogInnen und LehrerInnen sollen die Lehrpersonen im Museum selbst entlastet werden. Durch wechselnde Ausstellungen können vor allem aktuelle Themen, aber auch global-zukunftsrelevante Inhalte didaktisch-methodisch aufbereitet werden. Für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde könnten laut KORN Heimat-, Stadt- und Landesmuseen, sowie naturkundliche Museen und Ausstellungen zum besseren Verständnis von komplexen Themen besucht werden. Dabei übernehmen Museen die Aufgabe, als Brücke zwischen den SchülerInnen und räumlich und zeitlich entfernten Sachverhalten zu fungieren. Dies passiert meist durch offenes, handelndes und selbsttätiges Lernen, weshalb das Museum als Lernort für den handlungs- und projektorientierten Unterricht gut eingesetzt werden kann (KORN 2007: 42-45).

GRABISCH verfolgt einen eher modernen Ansatz und erwähnt daher, dass das Lernen im Museum nicht nur den Zweck des Informationsgewinnes, sondern zu einem großen Anteil auch soziales Lernen als Ziel hat. Der Lernort Museum kann dazu beitragen, dass SchülerInnen sich selbst, aber auch ihre Lebenssituation bewusst wahrnehmen und dadurch kennen lernen. Daneben können Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit sowie Handlungskompetenz gesteigert werden. Die Arbeit im Museum sollte frei von Lernkontrollen sein und sollte sich an den Interessen der BesucherInnen orientieren (GRABISCH 2004).

4.2.3. Durchführung

Unterricht, der Museen als Lernorte einschließt, kann nach KORN in drei Phasen unterteilt werden.

- ✓ Zu Beginn sollte in das Thema im Zuge des Unterrichts eingeführt werden und mit den SchülerInnen der Grund für den Museumsbesuch geklärt werden. Die Erkundungen und Beobachtungen im Museum sollten danach auf jeden Fall bewertet und besprochen werden, bevor eine Präsentation oder Klärung in der

Schule stattfindet. In der Klasse sollten also vorab das Thema und etwaige Teilgebiete geklärt werden. Die SchülerInnen können zum Problembereich Fragen entwickeln und eine grafische Übersicht in Form einer Mindmap oder eines Schaubildes erstellen. Zusätzlich sollen Methoden für die Arbeit im Museum und die Nachbereitung überlegt werden. Die SchülerInnen bearbeiten in Gruppen unterschiedliche Aufgabenbereiche, die sich eher auf ökologische, historische oder ökonomische Aspekte beziehen. Die Arbeit reicht dabei vom Erstellen von Fragen über das Recherchieren und selbstständige Beantworten bis zu einer ansprechenden Präsentation. Der Lehrer soll dabei nur unterstützend zur Seite stehen.

- ✓ Beim Lernen im Museum selbst tritt die Lehrperson eigentlich in den Hintergrund. Wichtig ist es nur, vorab mit der Museumspädagogin bzw. dem Museumspädagogen das Verhältnis von geführten und offenen Sequenzen bzw. das Thema genauer zu besprechen.

- ✓ Um eine erfolgreiche Nachbereitung in der Schule möglich zu machen, sind die SchülerInnen aufgefordert, Information zu sammeln. Möglichkeiten dafür wären das Erstellen eines Protokolls, die Informationssicherung in Erkundungsbögen, das Durchführen von Umfragen oder Dokumentationen wie Videos oder Bilder. Nach dieser Phase ist es wichtig, aus den gewonnenen Einsichten Produkte wie zum Beispiel Plakate, Modelle oder auch Rollenspiele oder Präsentationen zu erstellen und diese der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Dabei sollen die SchülerInnen neben klarer, logischer und ästhetischer Gestaltung auch das richtige Ordnen und Verknüpfen von Inhalten und der Auseinandersetzung damit in der Gruppe lernen. Die anschließende Phase der Präsentation sollte ein offener Prozess sein, in dem durch Einbindung des Publikums soziale und personale Kompetenzen trainiert werden sollten. Zum Abschluss könnte eine gemeinsame Reflexion Aufschlüsse über gelungene bzw. misslungene Ergebnisse geben (KORN 2007: 42-45).

KORN bietet hier eine sehr strukturierte Vorgabe für die drei Phasen Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung an. Während nach Meinung der Autorin die Arbeit im Museum und die Nachbereitung in der Schule gut dargestellt werden, bietet die

Vorbereitungsphase keine Möglichkeiten der Umsetzung eines konstruktivistischen Vermittlungsinteresses. So wird es nicht immer unbedingt notwendig sein, den Grund für den Museumsbesuch bzw. das dort präsentierte Thema vorab zu klären. Das Museum kann auch Ausgangspunkt für Fragen sein. Daher kann diese Planung von KORN für die Umsetzung eines konstruktivistischen Unterrichts nicht vollständig eingesetzt werden.

4.3. Erkundung

4.3.1. Begriffsklärung

GUGEL unterscheidet drei Arten von Erkundungen. Alleinerkundungen mit einfachen Aufträgen, Gruppenerkundungen, die durch komplexere Aufgaben gekennzeichnet sind, und Großgruppenerkundungen, die durch Zeitmangel oder aufgrund von Sicherheitsgründen notwendig werden (GUGEL 1998: 144).

Laut MEYER dient die Erkundung der

[...] sinnlich-anschaulichen, realen Begegnung mit Natur- und Baudenkmälern, mit der Landschaft, mit der Pflanzen- und Tierwelt, mit Stadt und Land, mit geographischen Besonderheiten, aber ebenso gut mit den in dieser Landschaft lebenden und an diesen Arbeitsplätzen Arbeitenden, mit Experten, Kommunalpolitikern, Einwohnern, mit Institutionen, Behörden, Verkehrseinrichtungen usw. (MEYER 2008: 327)

Diese Definition macht deutlich, wie vielseitig Erkundungen eingesetzt werden können. Unter dem Begriff Erkundung findet man in der Literatur Synonyme wie Unterrichtsgang, Exkursion, Wandertag, Klassenfahrt oder Betriebserkundung.

Im Unterricht können Erkundungen eigentlich in jeder Phase eingesetzt werden. So ist es möglich, zum Erarbeiten eines Themas, zum Festigen, zur besseren Veranschaulichung von bereits Erarbeitetem oder auch zur Ergebnissicherung Erkundungen durchzuführen (MEYER 2008: 327f.).

4.3.2. Durchführung

Für den Ablauf einer Ortserkundung gibt MEYER die drei grundsätzlichen Stufen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung vor, die im Folgenden aber näher erklärt werden.

- Für die Lehrerin bzw. den Lehrer bedeutet eine Erkundung eine langfristige und genaue Planung, die gegebenenfalls einen Besuch der Erkundungsstätte oder Vorgespräche mit Experten beinhalten kann, um genaue Aussagen zum Ablauf machen zu können. Im Zuge der Vorbereitung muss sich die Lehrperson vor allem überlegen, welche Ziele erfüllt werden sollen und an welchem Ort diese am besten verwirklicht werden können. Zusätzlich muss geklärt werden, wie lange die Erkundung dauert und welche Arbeitsmittel oder Ausrüstungsgegenstände benötigt werden. MEYER meint, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer auch von Beginn an wissen muss, welche Methoden am Exkursionsort angewandt werden können bzw. wie diese abschließend von den SchülerInnen ausgewertet und präsentiert werden können.

Diese Meinung wird von der Verfasserin dieser Arbeit nicht geteilt, da es keinen Grund gibt, warum diese Methoden von Beginn an feststehen müssen. Es scheint sinnvoll, die SchülerInnen über die Methodenvielfalt zu informieren. Für welche konkrete Methode sie sich dann allerdings letztendlich entscheiden, bleibt ihnen überlassen.

In der Klasse bedeutet Vorbereitung vor allem die inhaltliche, methodische und emotionale Einstimmung der SchülerInnen. Besonders zu erwähnen ist hier die Methodenkompetenz, die den Lernenden auf jeden Fall vor der Durchführung vermittelt werden muss, um Erfolg zu garantieren. Je nach Exkursion wird es vielleicht im Zuge der Vorbereitung auch notwendig sein, die Lernenden über Verhalten im Straßenverkehr oder rechtliche Grundsätze zu informieren. Bereits nach diesen Erläuterungen wird deutlich, dass aus Lehrersicht die Hauptarbeit einer Erkundung in einer gründlichen Vorbereitung liegt. Wurden hier alle Aspekte berücksichtigt, so steht einer erfolgreichen Durchführung nichts mehr im Wege.

-
- Bei der Durchführung einer Erkundung gilt die Lehrperson eher als BegleiterIn und bei Bedarf als HilfestellerIn, der Großteil wird in diesem Abschnitt aber von den SchülerInnen erledigt.
 - In der Auswertungsphase, die auf keinen Fall weggelassen werden sollte, können Erfahrungen in kurzer Art und Weise nur besprochen und eventuell verschriftlicht werden oder in aufwändigeren Auswertungen durch eine Ausstellung, bei einem Elternabend oder in einer Klassenzeitung reflektiert werden (MEYER 2008: 329-332). Weitere Möglichkeiten der Präsentation wurden bereits bei der Betriebserkundung bzw. dem Lernen im Museum behandelt.

Wie schon in Kapitel 4.2. kritisiert, schlägt auch MEYER eine sehr strukturierte Vorbereitungsphase vor, die kein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse verfolgt. Es stellt sich hier nun die Frage, warum diese Autoren gerade in der Vorbereitung ein Konzept vorgeben. Eine mögliche Erklärung dafür wäre die Unsicherheit der Lehrpersonen, die ohne jegliche Instruktion für die Durchführung vielleicht solche Szenarien nicht ausprobieren würden. Im Sinne einer modernen Didaktik, die unter anderem das Prinzip der SchülerInnenorientierung verfolgt, sollten den Lernenden bereits in der Vorbereitungsphase Freiheiten zugestanden werden.

4.3.3. Beispiel Stadterkundung

Da für die geplanten Unterrichtssequenzen das Thema Ballungsraum behandelt wird, scheint es an dieser Stelle sinnvoll, auch die Stadterkundung als Beispiel kurz zu erwähnen.

Eine Stadterkundung bedeutet nach GRÜNEWÄLDER das konkrete Analysieren des Erfahrungsraumes Stadt und der Erfahrungen der SchülerInnen. Da Städte aber vielfältige Möglichkeiten zur Bearbeitung bieten, ist es nur schwer verständlich, wie eine Stadt an sich analysiert werden kann. Aufgaben sollen laut GRÜNEWÄDLER so gestellt sein, dass SchülerInnen motiviert werden, Information zu beschaffen und auszuwerten. Dies soll in kleineren oder größeren Gruppen durchgeführt werden. Die Erkundung muss gut geplant und vorbereitet werden und soll zum Abschluss durch Reflexion Lernprozesse beschreiben (GRÜNEWÄLDER 1985: 236).

MEYER führt das Beispiel einer Stadterkundung an, das vor allem auf die bebaute Umwelt und deren Entstehungsbedingungen ausgerichtet ist. Die SchülerInnen sollen Informationen einholen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Neben geographischen Fragestellungen werden auch geschichtliche, sozial- und wirtschaftskundliche Aspekte angesprochen. Es wird auch eine Auswahl an folgenden Themen angeboten:

[...] die Befragung von Menschen, die in Hochhäusern wohnen, die Erkundung von Lebenssituationen und ortsspezifischen Problemen alter Mitbürger, Verkehrsprobleme im Altstadtbereich, zentralörtliche Verflechtungen, die Analyse planerischer Vorhaben (Lage von neuen Wohngebieten, Führung einer Umgehungsstraße, Platzierung eines Jugendzentrums, eines Supermarktes), eine Nutzungskartierung der Citystraßen, der Freizeitwert von Stadtvierteln u.a.m. (MEYER 2008: 333)

Neben diesen qualitativen Methoden und Aufgaben könnten auch Produkte, wie zum Beispiel ein Lehrpfad durch die Stadt, entstehen oder, um die Stadt besser kennen zu lernen, eine Rallye durch die Stadt geplant werden (MEYER 2008: 333).

4.4. Exkursion

4.4.1. Begriffsklärung

HAUBRICH unterscheidet zwischen Arbeits- und Übersichtsexkursionen. Arbeitsexkursionen sind durch eine längere Durchführungsdauer vor Ort gekennzeichnet und finden meist in kleineren Gruppen statt. Übersichtsexkursionen hingegen laufen oft in Großgruppen bzw. im Klassenverband ab und dienen als Abschluss für eine Erarbeitung innerhalb der Klasse. Dies kann beispielsweise durch Kurzreferate der SchülerInnen passieren (HAUBRICH 1977: 182).

4.4.2. Durchführung

NIEDZWETZKI bietet Hinweise für die Vorbereitung und die Durchführung von Exkursionen an, die im vorher besprochenen Sinne eine Übersichtsexkursion beschreiben.

In der Vorbereitungsphase gilt es zuerst ein Thema bzw. eine Fragestellung, in deren Rahmen adäquate Lernziele formuliert werden können, in Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und SchülerInnen festzulegen. Danach wird vorbereitend zu diesem Thema Informationsmaterial zur Verfügung gestellt, um Hintergrundwissen aufzubauen. Bei der Wahl des Exkursionsortes sollten die SchülerInnen miteinbezogen werden. Für die Lehrperson wäre es sinnvoll, vor der Durchführung der Exkursion schon das Gebiet zu besuchen, um über örtliche Gegebenheiten, wie zum Beispiel Verkehrsinfrastruktur, Bescheid zu wissen. Danach werden den SchülerInnen Schwerpunkte angeboten, zu welchen sie sich Fragestellungen überlegen. Möglichst in Gruppen wird über das Thema recherchiert und anschließend referiert. Während der Exkursion sollte durch Selbstkontrolle, gegenseitige Kritik und gemeinsame Diskussion der Lernerfolg kontinuierlich kontrolliert werden. Im Anschluss an die Exkursion kann dies durch individuelle Befragungen der TeilnehmerInnen geschehen (NIEDZWETZKI 1976: 73-78).

Für die Verfolgung eines primär konstruktivistischen Vermittlungsinteresses, das auf die Unterrichtsprinzipien Handlungs- und SchülerInnenorientierung setzt, ist diese Art des außerschulischen Lernens eher nicht geeignet, da eine Exkursion eher der Veranschaulichung und Vertiefung von Wissen dient, autonomes Handeln aber nicht prioritär ist.

Deshalb wird hier die Durchführung im Sinne von RINSCHÉDE ergänzt, der ein fortschrittlicheres didaktisches Konzept verfolgt. Dieser unterscheidet folgende drei Hauptphasen.

- In der Vorbereitungsphase kann zwischen organisatorischen und inhaltlichen, didaktischen und methodischen Maßnahmen unterschieden werden. Unter organisatorischen Maßnahmen ist zum Beispiel die Klärung der verwendeten Verkehrsmittel, der Verpflegung, der Planung des Zeitumfangs oder auch die Information der Schulorganisation gemeint. Zu den didaktischen und methodischen Maßnahmen zählen die Materialbeschaffung, eine Vorexkursion der Lehrperson, die Wahl des Raumes, der Methoden und Medien und Zielformulierungen.

-
- Bei der Durchführung kann es zu Beginn sinnvoll sein, das Gelände gemeinsam zu besichtigen, um sich einen Überblick zu verschaffen. Danach wird von den SchülerInnen selbstständig Information gesammelt und eventuell durch die Lehrerin bzw. den Lehrer oder zusätzliche ExpertInnen ergänzt.
 - In der Nachbereitungsphase, die vor Ort oder in der Schule stattfinden kann, sollen die Informationen geordnet, analysiert und, wenn möglich, auch präsentiert werden. Für die Lehrperson bedeutet die Nachbereitung zusätzlich eine Danksagung an die beteiligten Unternehmen oder Personen, die Abrechnung der Kosten und einen Bericht an die Eltern und KollegInnen (RINSCHÉDE 2007: 250-260).

4.4.3. Vorteile

Zu den Vorteilen von Exkursionen zählen nach RINSCHÉDE die Realitätsbegegnung, die Schüleraktivität durch entdeckendes Lernen, soziales Lernen in Gruppen und eine emotionale Bindung zum Nahraum. Natürlich gibt es aber auch nachteilige Faktoren wie den höheren Arbeitsaufwand auf SchülerInnen- und LehrerInnenseite, organisatorische Probleme mit dem Stundenplan, die Anreise oder Schwierigkeiten bei der Finanzierung. LehrerInnen formulieren oft auch Kritikpunkte in Bezug auf Aufsichtspflicht, Leistungsfeststellung, Zeitmangel im Unterricht, Klassenstärke, Wetterabhängigkeit oder aber auch abwertende Meinungen von Kolleginnen bzw. Kollegen und Eltern über derartige Unterrichtsveranstaltungen.

Methoden, die SchülerInnen im Zuge solcher Aktivitäten kennen lernen und anwenden können sollen, reichen von Informationsbeschaffung, wie Beobachten, Beschreiben, Zählen, Messen oder Fotografieren, über Informationsdarstellung und –analyse (RINSCHÉDE 2007: 250-260).

Die Vorteile decken sich im Großen und Ganzen mit den Vorteilen außerschulischer Lernorte im Allgemeinen, die in Kapitel 3.1.1. näher erläutert wurden.

4.5. Spurensuche

4.5.1. Begriffsklärung

DENINGER beschreibt die Spurensuche als eine Methode, in der Lebenswelten genauer untersucht werden, um Spuren, Zeichen oder Symbole zu entdecken, und die Bedeutung und Entstehung dieser zu hinterfragen. Diese qualitative Unterrichtsmethode soll die SchülerInnen mit sich selbst, den eigenen Wünschen, Vorurteilen und Problemen in ihrer spezifischen Umgebung und Gesellschaft konfrontieren (DENINGER 1999: 125).

Spurensuche sollte ein interaktives Beziehungsgefüge zwischen SchülerInnen, Lehrpersonen und der Umwelt darstellen, indem die bewusste Wahrnehmung von Gegebenheiten der Umwelt geschult und Anregung zum Fragenstellen, Reflektieren und sich Positionieren geboten werden (DENINGER 1999: 109).

Spuren müssen dabei keine Sensationen sein, sondern oft sind es gewöhnliche und gewohnte Beobachtungen, die sonst nicht näher reflektiert werden. Unter Spuren versteht DENINGER Materielles aber auch Nicht-Materielles, sogar das Nicht-Vorhandensein kann als Spur gesehen werden. Spuren können sich auf gesellschaftliche Strukturen beziehen, werden aber auch durch die Subjektivität des Spurensuchers beeinflusst, der bestimmte Vorerfahrungen hat, und diese natürlich einfließen lässt. Spurensuche kann also auch als eine Art „Selbstfindung“ gesehen werden.

Spuren werden also grundsätzlich individuell gefunden, in der Gruppe sollen aber die Pluralität der Ansichten und gefundene Interpretationen auf jeden Fall besprochen werden (DENINGER 1999: 120, 125).

4.5.2. Ziele

Im Zuge der Spurensuche sollen laut DENINGER den SchülerInnen möglichst viele Zugänge zu ihrer gesellschaftlichen, räumlichen und wirtschaftlichen Umgebung eröffnet werden, damit sie sich mit der Realität auseinandersetzen und sich in dieser zurechtfinden und handeln können. Mit dieser Methode sollen Vorgänge und Gegebenheiten bewusst wahrgenommen und in weiterer Folge reflektiert und hinterfragt werden. Dadurch soll sich auch die Persönlichkeit der SchülerInnen weiterentwickeln.

In unserer Umwelt finden wir Zeichen und Spuren, die manchmal bewusst etwas symbolisieren, wie beispielsweise Macht, andere Spuren sind nicht so leicht dechiffrierbar und ihnen sollen mit Hilfe der Spurensuche durch SchülerInnen Erklärungen zugeführt werden. Dies ermöglicht es den Lernenden, eine klare Position dazu einzunehmen.

Im Zuge des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts geht es um Ordnungen, wie Menschen damit umgehen und wie sie diese verändern. Es sollte allerdings Ziel sein, nicht nur diese Ordnungen oberflächlich zu betrachten, sondern auch nach der Bedeutung dieser zu suchen und diese zu verstehen (DENINGER 1999: 107f.).

4.5.3. Durchführung

Bei der Durchführung einer Spurensuche geht es weniger um Überlegungen zur Altersgruppe und zum Thema, sondern eher um Fragestellungen, die sich an den Lebensbedingungen der SchülerInnen orientieren.

Eine Möglichkeit der Spurensuche ist die offene Spurensuche, bei der ein genau begrenztes Gebiet vorgegeben wird, das Thema allerdings offen bleibt. Die SchülerInnen sollen mit dieser Methode Spuren, Zeichen und Symbole finden und in weiterer Folge analysieren. Fragen zu diesen Zeichen können die Entstehung aber auch die Personengruppe dahinter, die Eigenheit des Zeichens oder die Aussagekraft sein. Wie bereits erwähnt, sagen Spuren auch immer etwas über den Spurensucher selbst aus. Deshalb kann die Lehrperson das Auffinden von Zeichen durch bestimmte SchülerInnen auch als autonome Entscheidung, hinter der eine individuelle Persönlichkeit steht, deuten.

Für die SchülerInnen könnte die Fragestellung eine Herausforderung bedeuten, da sie diese Perspektive aus dem Unterricht, wo meist die Lehrerin bzw. der Lehrer Fragen stellt, oft nicht gewohnt sind (DENINGER 1999: 126f.).

4.6. Projektartige Sequenzen

4.6.1. Begriffsklärung

Unter einem Projekt verstehen SITTE u.a. ein umfangreiches, komplexes Geschehen, im Zuge dessen eine Aufgabenstellung gelöst wird, wobei der Einsatz nicht auf die Schule begrenzt sein muss. Was in den meisten Schulen angewandt wird, ist projektartiger Unterricht, der nur Fragmente des Projektunterrichtes verwirklicht (SITTE u.a. 2001: 357).

4.6.2. Vorteile

GUDJONS nennt fünf Gründe, die für den Einsatz von Projektunterricht sprechen.

- ✓ Projekte ermöglichen eine Weiterentwicklung sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden. LehrerInnen verfallen nicht in Berufsroutine und verändern ihre Rolle und ihre Persönlichkeit ständig.
- ✓ Projektunterricht versucht, die veränderten Sozialisationsbedingungen in der Entwicklung von Kindern auszugleichen. Der Mangel an sinnlichen Erfahrungen und an eigenverantwortlicher Tätigkeit soll im schulischen Kontext kompensiert werden.
- ✓ Wie die Lernpsychologie beweist, weisen Lernen und Handeln einen engen Bezug zueinander auf und bedingen sich gegenseitig. Um Lernen möglich zu machen, müssen Handlungen nachvollziehbar und erfahrbar sein. Es reicht nicht, fertige Ergebnisse von Handlungen als Wissensprotokolle zu präsentieren.
- ✓ GUDJONS behauptet, dass sich Projekte stark auf die intrinsische Motivation auswirken, da die Themen von den SchülerInnen meist selbst gewählt oder zumindest mitbestimmt werden und dadurch an persönlicher Bedeutung gewinnen.

- ✓ Schule hat außerdem nicht nur die Aufgabe Wissen zu vermitteln, sondern soll Kompetenzen im sozialen, sachlichen und methodischen Bereich entwickeln. Projektunterricht eignet sich dafür gut, da die SchülerInnen nicht nur Wissen rezitieren, sondern das Lernen ganzheitlich stattfindet (GUDJONS 1997: 142f.).

Weshalb der Projektunterricht oder zumindest projektartige Sequenzen für das Lernen an außerschulischen Lernorten sinnvoll sind, begründet FREY durch die Verringerung der Kluft zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt. Projektunterricht steht immer im Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit und findet dabei auch manchmal an außerschulischen Lernorten statt (FREY 2007: 50f.).

Da laut FREY die Lernumgebung Auswirkungen auf das Ergebnis eines Projektes hat und Schulen und Klassenzimmer nicht immer sehr lernfördernd ausgestattet sind, werden für projektartige Lernsequenzen auch immer wieder außerschulische Lernorte herangezogen, um die Lernumgebung positiv zu beeinflussen (FREY 2007: 146-166).

FREY bezeichnet die Nicht-Vorhersehbarkeit des Projektausgangs als Nachteil dieser Art des Lernens. Im Sinne eines konstruktivistischen Vermittlungsinteresses ist diese Entwicklung allerdings wünschenswert, da den SchülerInnen dabei alle Möglichkeiten offen gelassen werden (FREY 1999: 157).

5. Lernszenario zum Thema „Leben in Ballungsräumen“ unter Einsatz außerschulischer Lernorte

5.1. Grundsätzliches zur Planung

5.1.1. Inhalte

Das Lehrplanthema „Leben in Ballungsräumen“ kommt in der 2. Klasse Sekundarstufe 1 vor und ist im österreichischen Lehrplan wie folgt beschrieben:

Leben in Ballungsräumen:

Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen.

Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen.

Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland.

Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen. (BMUKK 2000)

Da im Lehrplan der sechsten Schulstufe im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde insgesamt nur vier Schwerpunkte erwähnt werden, wird deutlich, dass dieses Thema relativ umfassend ist und verschiedene Schwerpunktsetzungen ermöglicht.

HEINEBERG diskutiert einige geographische Teilgebiete, die sich aus diesem Thema ergeben. Zum Thema Bevölkerungsgeographie können Verstädterung und Entwicklungen von Stadtteilen mit demographischen Kennzahlen untersucht werden. Weiters spielen der Tourismus und das Freizeitverhalten der Bewohner von Ballungsräumen eine Rolle. Für die Wirtschaftskunde können Standortfragen behandelt werden. Zusätzlich sind Verkehrsgeographie und Stadtökologie wichtige Komponenten des Themas (HEINEBERG 2005: 2).

HEINEBERG fertigt aber eine Liste mit möglichen Untersuchungsschwerpunkten an, in der er grundsätzlich zwischen innerstädtischen und zwischenstädtischen Systemen unterscheidet. Weiters werden diese Systeme noch einmal nach ihrer räumlichen Bezugsebene unterteilt. Konkrete Beispiele zu den Untersuchungsschwerpunkten werden in Abbildung 8 veranschaulicht.

Systeme/räumliche Bezugsebenen		Untersuchungsschwerpunkte (Beispiele)
Zwischenstädtisches System	globale/internationale Ebenen (z. B. Kulturerdteil)	<ul style="list-style-type: none"> ■ weltweite oder internationale Verstädterung/Urbanisierung; ■ weltweite Verbreitung von Megastädten, Global Cities etc.; ■ Stadttypen/-modelle in Kulturerdteilen (auch im Vergleich); ■ Städte in Industrie- und Entwicklungsländern
	nationale/interregionale Ebene intraregionale Ebene (einschl. Stadtregionen, größere Verdichtungsräume)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Regionale Stadttypen; ■ Entstehung von Verdichtungsräumen; ■ Standortverlagerungen von Bürostandorten (Behörden etc.); ■ Mobilitätsverhalten (einschl. Pendler-, Einkaufs-, Naherholungsverkehr etc.); ■ Zentralörtliche Systeme
Innerstädtisches System	gesamtstädtische oder gemeindliche Ebene (Gesamtstadt)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Stadtentwicklung und -gliederungen; ■ Zentren der Städte (innerstädtisches Zentralsystem); ■ Shopping-Center (an Stadtperipherie versus Innenstadt); ■ Suburbanisierungsprozesse (Bevölkerung, Gewerbe etc.); ■ sozialräumliche Segregationsprozesse/Fragmentierung; ■ innerstädtisches Mobilitäts-/Freizeit-/Einkaufsverhalten; ■ Stadtimage und Stadtmarketing; ■ Stadtverkehr (ÖPNV-System etc.)
	Mesoebene in der Stadt (z. B. Stadtviertel, -teile)	<ul style="list-style-type: none"> ■ stadtteilspezifische Lebensbedingungen; ■ Wohnungsbau/-markt und Wohnstandortverhalten; ■ Sozialstrukturen/soziale Probleme in Wohngebieten; ■ Geschäftszentren/-straßen, Cityfunktionen; ■ Innenstadtstrukturen, Gewerbegebiete; ■ bauliche Strukturen/Stadtgestalt und ihre Genese; ■ Stadtsanierung, -erhaltung, -planung (u. a. vorbereitende Untersuchungen); ■ Umweltbelastungen (Abgase, Feinstaub, Lärm etc.)
	Mikroebene in der Stadt (z. B. Straßenabschnitte, Einzelhandelsstandorte)	

Abbildung 8: Mögliche Untersuchungsschwerpunkte aus HEINEBERG 2005

5.1.2. Zielsetzung

Außerschulisches Lernen setzt laut STREIFINGER einige Vorüberlegungen zu einer guten Planung voraus. Je nach Zielgruppe müssen bestimmte fachdidaktische Aspekte berücksichtigt werden. So ist zum Beispiel aus Sicht des Fachwissens abzuklären, welche Kenntnisse die SchülerInnen aufweisen bzw. welches Vorwissen für das Lernen außerhalb der Schule notwendig ist. Weiters ist zu eruieren, welche Vorgaben der Lehrplan zum Thema und den Arbeitstechniken gibt. Die Lehrperson muss sich überlegen, welche didaktisch-methodischen Kriterien für die Auswahl der Lernorte getroffen werden. Zusätzlich soll außerschulisches Lernen schülerorientiert sein und die Lehrperson muss daher förderliche Methoden einsetzen. Zuletzt ist es auch wichtig, sich bereits vor Aufsuchen des außerschulischen Lernorts Methoden und Kriterien für eine Evaluation und Ergebnissicherung zu überlegen und mit den SchülerInnen festzulegen. Dabei sollte darauf geachtet werden, sowohl qualitative als auch quantitative Methoden einzusetzen (STREIFINGER 2010: 54).

Bei der Zielsetzung ist es von Bedeutung, Ziele für alle Kompetenzbereiche zu setzen. Die Erweiterung des Fachwissens sollte dabei nur eine Komponente unter anderen wie Methoden-, Sozial- oder Sprachkompetenz sein und nicht überbewertet werden.

Für den Themenschwerpunkt „Leben in Ballungsräumen“ werden nun für alle von LENZ festgelegten Kompetenzbereiche, die bereits in Kapitel 3.2.2. diskutiert wurden, Ziele festgelegt. Dabei wurden die Bereiche Methodenkompetenz und geographische Methodenkompetenz, sowie die Bereiche Personalkompetenz und Sozialkompetenz zu jeweils einer Kategorie zusammengefasst. Dies erschien sinnvoll, da sich diese teilweise überschneiden bzw. nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind (LENZ 2003: 3).

Im Bereich Fachkompetenz sollen die SchülerInnen erkennen, dass

- ✓ der Begriff Ballungsraum je nach Perspektive unterschiedlich definiert und abgegrenzt werden kann, eine „einzig richtige“ Definition ist daher nicht möglich.
- ✓ Stadtteile verschiedene Aufgaben übernehmen.
- ✓ sich Stadtplanung und Bewohner gegenseitig beeinflussen.
- ✓ Anforderungen an die Stadt und daraus resultierende Probleme je nach Bedürfnislage der Bewohner unterschiedlich sein können.

Im Bereich Methodenkompetenz sollen die SchülerInnen lernen,

- ✓ Informationen und Daten selbst einzuholen, diese auszuwerten und zu interpretieren.
- ✓ Ergebnisse in einer ansprechenden und übersichtlichen Form zu präsentieren.
- ✓ Satellitenbilder und Stadtpläne zu lesen und zu verstehen.
- ✓ Kartenskizzen zu zeichnen.

Im Bereich Sprachkompetenz sollen die SchülerInnen fähig sein,

- ✓ in der Gruppe Entscheidungen zu treffen und dabei Gesprächsregeln einzuhalten.
- ✓ Ergebnisse zu präsentieren und zu interpretieren.
- ✓ fremde Personen zu befragen.

Im Bereich Personal- und Sozialkompetenz sollen die SchülerInnen

- ✓ selbstbewusst agieren.
- ✓ Engagement und Kreativität in der Durchführung zeigen.
- ✓ sich für ihr Thema einsetzen.
- ✓ eigenständig und kooperativ in einer Gruppe arbeiten.
- ✓ Probleme bei der Durchführung oder in der Gruppe lösen können.

5.1.3. Voraussetzungen

Für die Planung dieser Unterrichtssequenz werden einige Voraussetzungen angenommen, die bei Veränderungen adaptiert werden müssten.

Ausgegangen wird von einer Schule in Wien, wobei es allerdings für die Planung nur von geringer Bedeutung ist, in welchem Bezirk bzw. Gebiet diese positioniert ist. In der fiktiven Schule wird wie in vielen anderen auch in 50-Minuten-Einheiten unterrichtet, die für die Durchführung dieses Unterrichtsszenarios teilweise auch geblockt werden.

Die zweite Klasse, für die dieser Plan erstellt wird, setzt sich aus 24 SchülerInnen zusammen, deren Konstellation aus Buben und Mädchen für die Planung unberücksichtigt bleibt.

Da die Planung doch einige offene Lernphasen beinhaltet, wird angenommen, dass die SchülerInnen mit Lernformen wie Gruppenarbeit oder auch Spurensuche vertraut sind, und der Unterricht auch bisher ein konstruktives Vermittlungsinteresse verfolgte.

5.2. Vorbereitung

5.2.1. Allgemeine Überlegungen zur Vorbereitung

Die Vorbereitungsphase läuft normalerweise im Klassenzimmer ab und ist der aufwändigste Teil des Lernens vor Ort. Neben organisatorischen Belangen, die vor allem die Lehrperson betreffen, sollten auch pädagogische und didaktische Punkte, wenn möglich gemeinsam mit den SchülerInnen, besprochen und geklärt werden.

Für die Organisation wurde an dieser Stelle eine Checkliste angefertigt:

- ✓ Zeit- und Ablaufplanung
- ✓ Planung der Hin- und Rückwege
- ✓ Einwilligung der Direktion bzw. der Eltern
- ✓ Kontaktaufnahme mit den Ansprechpartnern vor Ort (falls dies eine Institution betrifft)
- ✓ Hinzuziehen einer Begleitperson wenn notwendig
- ✓ Alternative bei Schlechtwetter

Die didaktischen Vorüberlegungen sollten, wie bereits erwähnt, in Kooperation mit den SchülerInnen stattfinden, um diese auch auf das bevorstehende Verlassen des Schulhauses vorzubereiten und einzustimmen. Die Überlegungen sollten dabei die Themen, Vorerfahrungen und Vorkenntnisse, Lernziele, Differenzierungsmöglichkeiten, Methoden und Möglichkeiten der Ergebnisauswertung bzw. –sicherung, sowie benötigte Medien und Hilfsmittel miteinschließen.

Wenn notwendig, können die SchülerInnen auch mit Simulationsspielen oder kurzen Filmsequenzen auf den außerschulischen Lernort vorbereitet werden.

Zusätzlich zu den organisatorischen und didaktisch-methodischen Überlegungen sollten auch erzieherische Punkte besprochen werden. So müssen wichtige Verhaltensregeln vereinbart werden, sodass Abmachungen klar sind und auch eingehalten werden. Zusätzlich sollten Sicherheitshinweise besprochen werden, um Unfälle oder Verletzungen zu vermeiden. All diese Überlegungen sollten aber wieder gemeinsam mit den SchülerInnen getätigt werden (SAUERBORN u.a. 2009: 88f.).

5.2.2. Konkrete Vorbereitung der geplanten Unterrichtssequenzen

Die Vorbereitung sollte möglichst in Kooperation mit den SchülerInnen ablaufen, um die Motivation zu steigern. Unterrichtseinheiten an außerschulischen Lernorten sind nach Ansicht der Autorin aufwändiger vorzubereiten als Unterricht in der Klasse. Das Problem ergibt sich oft auch aus der Beschränkung auf eine bzw. zwei Unterrichtsstunden pro Woche. In diesem Rahmen ist es eher schwierig, Lernen an außerschulischen Lernorten zu ermöglichen, wenngleich dies kein Hindernis sein sollte.

So wäre eine mögliche Variante, eine Erkundung fächerübergreifend anzulegen, um mehr Stunden zur Verfügung zu haben (GRÜNEWÄLDER 1985: 239).

Für das Thema werden etwa 15-20 Unterrichtsstunden veranschlagt, die je nach Lage der Schule, Auswahl der außerschulischen Lernorte und Arbeitstempo der SchülerInnen variieren können. Die Vorbereitungen werden in organisatorische und didaktische unterteilt und im Folgenden näher erläutert.

5.2.2.1 Organisatorische Vorbereitung

Die Organisation wird je nach Lage der Schule und Stundenplan unterschiedlich sein. Die geographische Lage der Schule wirkt sich auf die Anfahrtszeiten und darüber hinaus auf die Veranschlagung von Stunden aus. Außerdem muss die Organisation der Stunden berücksichtigt werden. Optimal für diese Unterrichtsplanung wären Doppelstunden, da es nicht sehr sinnvoll ist, außerschulische Lernorte für eine Unterrichtsstunde aufzusuchen. Es wird daher vielleicht notwendig sein, Stunden zu tauschen oder zusammenzulegen, um eine sinnvolle Ergebnissicherung zu gewährleisten. Daneben muss die Lehrperson abklären, welche bzw. wie viele SchülerInnen Tickets für die öffentlichen Verkehrsmittel benötigen und das Besorgen derer überlegen. Für die Durchführung wird es für diese Schulstufe grundsätzlich sinnvoll und notwendig sein, einen Elternbrief zu verfassen, der die Eltern über das Vorhaben informiert. Auch die SchülerInnen sollten einen genauen Zeitplan erhalten und, wenn möglich, Hilfsmittel wie Digitalkameras zum Dokumentieren und Handys für Notfälle bereithalten. Zur Vorbereitung zählt natürlich auch das Bereitstellen der Unterrichtsmaterialien, wie zum Beispiel Satellitenbilder und Stadtpläne.

5.2.2.2. Didaktische Vorbereitung

Für die Lehrperson bedeutet die Umsetzung dieses Unterrichtsvorhabens auch einige didaktische Überlegungen. Obwohl doch einige Phasen der Planung frei und offen sind, muss sich die Lehrerin bzw. der Lehrer bestimmte Aufgabenstellungen überlegen, da es aus Erfahrung der Verfasserin den SchülerInnen in dieser Alterklasse noch nicht möglich ist, vollständig frei zu arbeiten und sie damit überfordert wären. Zusätzlich sollten Methoden und Präsentationsformen, die den SchülerInnen zur Verfügung stehen, bereits bekannt sein, oder auch mögliche Varianten vorher angesprochen werden. Gemeinsam mit den SchülerInnen sollte ein Beurteilungsschema erarbeitet werden,

worüber sich die Lehrerin bzw. der Lehrer bereits vorher Gedanken machen sollte. Die Lehrperson sollte sich auch schon vorab überlegen, in welchen Gruppengrößen gearbeitet wird und nach welchem Schema Gruppen gebildet werden. Um eventuelle Schwierigkeiten beim Bestimmen der Orte während der Durchführung zu vermeiden, sollte die Lehrperson auch Alternativen von aussagekräftigen Orten parat haben.

5.3. Durchführung

5.3.1. Allgemeine Überlegungen zur Durchführung

SAUERBORN u.a. unterscheiden hier drei Arten der Begegnung mit dem außerschulischen Lernort. Generell gilt für alle drei Arten aber, dass die Methoden beim Lernen außerhalb der Schule abwechslungsreich und vielfältig gewählt werden sollten. Das Angebot kann hier von Freiarbeit über Interviews bis zum Lernen an Stationen reichen. Die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lernort sollte aber stets im Mittelpunkt dieser Phase stehen.

5.3.1.1. „Punktuelle Begegnung“

Davon spricht man, wenn ein außerschulischer Lernort nur einmal aufgesucht wird. In diesem Fall sollten die Ziele nicht zu hochgesteckt sein, da die SchülerInnen keine weiteren vertiefenden Begegnungen mit dem Lernort haben. Damit die SchülerInnen während dieser kurzen und einmaligen Begegnung nicht überfordert werden, könnten als Hilfe in der Vorbesprechung schon strukturelle Vorgaben gemacht, oder auch Themen ausgewählt werden.

5.3.1.2. „Intensive Begegnung“

Hierbei ist die Begegnung mit dem außerschulischen Lernort von längerer zeitlicher Dauer oder erlaubt eine zweite Begegnung. Eine ausführliche Vorbereitung ist hier sehr wichtig, in der die SchülerInnen Aufgaben oder Problemstellungen zu thematischen Hinweisen selbst gestalten. Hier kann auch die Methodenauswahl von den Lernenden selbst getroffen werden.

5.3.1.3. „Projektorientierte Begegnung“

Bei dieser Art des Lernens an außerschulischen Lernorten werden entweder mehrere Lernorte zu einem gleichen oder ähnlichen Thema oder ein Lernort unter verschiedenen Aspekten in einer kurzen Zeitspanne aufgesucht (SAUERBORN u.a. 2009: 90f.).

5.3.2. Konkrete Durchführung der geplanten Unterrichtssequenzen

In der Durchführungsphase müssen vor allem in der ersten Stunde mit den SchülerInnen einige organisatorische Aspekte geklärt werden. So ist hier Zeit, mögliche Methoden und Präsentationsformen zu besprechen und den SchülerInnen anzubieten. Außerdem ist dies die Phase der Gruppenbildung, deren Dauer je nach Vorgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers und der Flexibilität der SchülerInnen, variieren kann. Gemeinsam mit den SchülerInnen werden Beurteilungskriterien zu den festgelegten Zielen vereinbart, die sowohl Feedback für die Schülerin bzw. den Schüler bedeuten, als auch Aufschluss für die Notengebung erlauben. Die Lernenden sollten genau über den Zeitrahmen informiert werden, und es wird auch notwendig sein, über angemessenes Verhalten zu sprechen. Da die SchülerInnen teilweise auch alleine an bestimmten Lernorten unterwegs sind, sollten Verhaltensregeln im Verkehr, aber auch im Umgang mit fremden Personen besprochen werden. Nach freien Gruppenphasen sollte immer ein Treffpunkt zu einem bestimmten Termin fixiert werden. Für Notfälle sollte die Lehrperson auf alle Fälle die Handynummern der SchülerInnen sowie der Eltern erhalten.

Während der eigentlichen Durchführung außerhalb der Schule fungiert die Lehrperson eher als Beobachter und gibt den einzelnen Gruppen, wenn notwendig, Hilfestellung bei Problemen.

Der genaue Ablauf dieser Unterrichtsplanung ist im Anhang zu finden, wird aber durch nähere Erläuterungen an dieser Stelle noch ergänzt.

5.3.2.1. Einheit 1

Die SchülerInnen gehen in Gruppen zu je 4 Personen zusammen und diskutieren im Sinne einer SchülerInnenorientierung, was für sie Ballungsräume sind. Die Lehrperson bietet danach ein Satellitenbild Wiens mittels Beamer oder auf dem PC an. Die Lernenden sollen daraufhin in der Gruppe klären, wo für sie ein Ballungsraum ist und diesen auf einer Overhead-Folie, die über den Stadtplan gelegt wird, grafisch

abgrenzen. Falls notwendig, kann die Lehrperson hier Hilfestellung bei der Orientierung auf der Karte geben. Auf dem Overhead-Projektor werden dann die Folien aller Gruppen übereinandergelegt, um den SchülerInnen zu verdeutlichen, dass Ballungsräume unterschiedlich definiert und abgegrenzt werden können.

Um für die nächsten beiden Stunden, die, wenn möglich, in einer Doppeleinheit ablaufen sollten, viel Zeit für die eigentliche Spurensuche zu haben, wäre es sinnvoll, schon in dieser ersten Einheit organisatorische Dinge zu besprechen.

Für die Besprechung der nächsten beiden Unterrichtseinheiten, die an einem außerschulischen Lernort in der Umgebung der Schule stattfinden, sollten benötigte Materialien und der Ablauf besprochen werden. Da aus der ersten Einheit unterschiedliche Bedürfnislagen erkannt wurden, werden die SchülerInnen in Gruppen zu jeweils 4 Personen eine Spurensuche aus ihrer individuellen Sicht durchführen. Als außerschulischer Lernort wird der Einfachheit halber die unmittelbare Umgebung der Schule gewählt. Dieser kann aber je nach Lage der Schule auch verändert werden. Es ist hier sinnvoll, eine belebtere Straße oder einen belebteren Bezirk zu wählen, da es ja um die Problematik von Ballungsräumen geht.

5.3.2.2. Einheit 2 + 3

Für die folgenden zwei Einheiten wäre es sinnvoll, eine Doppeleinheit zu organisieren, da die Ergebnisse der SchülerInnen gleich nach der Spurensuche bearbeitet werden sollten. Falls wirklich notwendig, könnten die Stunden auch aufgeteilt werden. Zu Beginn wird es nochmals kurz notwendig sein, mit den SchülerInnen den Ablauf und die Aufträge zu besprechen. Ein abschließender Treffpunkt und ein Zeitfenster von 40 Minuten sollte vereinbart werden, da die Gruppen zwar in der gleichen Umgebung, aber unabhängig voneinander unterwegs sind. Die SchülerInnen sollten auch bereits zu diesem Zeitpunkt darüber Bescheid wissen, dass nach der Spurensuche eine Präsentation ihrer Ergebnisse erfolgt. Je nach Klasse wird in dieser Altersgruppe auch das Verhalten auf der Straße und im öffentlichen Raum besprochen werden.

Während der Spurensuche sollen die SchülerInnen Spuren finden, die Angebote aber auch mögliche Probleme für sie darstellen.

Im Anschluss an die Spurensuche müssen die Jugendlichen eine geeignete Methode finden, um ihre Ergebnisse den MitschülerInnen in einem Ausmaß von etwa 3 Minuten zu präsentieren. Hier kann als Hilfestellung ein Brainstorming zu möglichen Methoden angeboten werden. Je nach Klasse und Ideen der SchülerInnen wird es vielleicht

notwendig sein, mehr Zeit für die Vorbereitung einzuplanen und eine weitere Einheit dafür zu verwenden.

5.3.2.3. Einheiten 4 - 9

Für die folgenden Doppeleinheiten werden gemeinsam mit den SchülerInnen zwei oder drei aus der ersten Einheit resultierende Ballungsräume ausgewählt, anhand derer das Lernen an einem außerschulischem Lernort verwirklicht werden soll. Falls die Ergebnisse der SchülerInnen zu den abgegrenzten Ballungsräumen keine Kategorisierung erlauben, kann gemeinsam mit den SchülerInnen nochmals besprochen werden, was in einem Ballungsraum alles komprimiert sein kann. So wäre die Donau-City ein Beispiel für die Anhäufung von Gebäuden, die in nur kurzer Zeit errichtet wurden und durch moderne Bauweise gekennzeichnet sind, was wiederum für eine Ballung von Kapital spricht.

Die zwei oder drei Doppeleinheiten sind vom Ablauf her gleich. Das heißt, dass zu Beginn jeder Einheit Zeitrahmen und Organisatorisches wie in Einheit 2 und 3 kurz besprochen werden, alle SchülerInnen gemeinsam zum vereinbarten Lernort fahren und die Gruppen dort dann selbstständig recherchieren. Die Gruppenbildung kann von den vorigen Einheiten beibehalten werden, aber bei Bedarf oder Problemen natürlich auch abgeändert werden. Im Unterschied zur vorher besprochenen Doppeleinheit geht es an diesen Lernorten nicht um unterschiedliche Bedürfnislagen, sondern um Ballungsräume selbst. Das heißt, dass mögliche Themen und Aufgabenstellungen für die Gruppen zum Beispiel Anzeichen eines Ballungsraumes, die Aufgabe des Stadtteils, die Bewohnerstruktur und mögliche Probleme sowie Stadtplanung, in Beziehung zu den Bewohnern, sein könnten. Zu Beginn der ersten Doppeleinheit wird es daher notwendig sein, mögliche Themen gemeinsam mit den SchülerInnen zu finden und auf die jeweiligen SchülerInnengruppen aufzuteilen. Das Thema sollte dann für alle zwei bzw. drei Lernorte beibehalten werden, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, die unterschiedlichen Orte zum Abschluss zu vergleichen. Je nach Bedarf kann für diese Phase der Besprechung auch eine eigene Einheit verwendet werden.

5.3.2.4. Einheiten 10 - 14

In diesen zwei Doppeleinheiten, die aber nach Bedarf beliebig verkürzt oder verlängert werden können, arbeiten die SchülerInnen wieder in der Schule, wobei hier ein Computerraum von Vorteil wäre. Die Gruppen werten ihre Ergebnisse aus,

interpretieren sie und gestalten eine ansprechende Präsentation, die von einem klassischen Plakat, über ein Rollenspiel bis zu einem kurzen Film reichen kann. Je nach Methode muss den Lernenden ein entsprechend großer Zeitrahmen angeboten werden. Die SchülerInnen sollten dabei aber wirklich animiert werden, kreativ zu sein und ungewöhnliche Präsentationsarten zu wählen. Die Lehrperson muss in dieser Phase vielleicht helfend eingreifen, da die SchülerInnen in der 2. Klasse Sekundarstufe 1 wahrscheinlich noch Unterstützung brauchen.

Wenn möglich, wäre es gut, für die Präsentation Gäste wie die Schulleitung, die Eltern oder auch Mitglieder des Magistrats einzuladen, um den Lernenden die Wichtigkeit ihrer Ergebnisse zu verdeutlichen.

5.3.2.5. Einheit 15

Da das Thema Ballungsraum auch die Beschäftigung mit dem Umland einschließt, sollen in dieser und den anschließenden Einheiten auch der Zusammenhang zwischen Kernland und Umland behandelt werden. In dieser Einführungseinheit wird ähnlich wie in Einheit 1 von Erfahrungen der SchülerInnen ausgegangen, um den Ballungsraum vom Umland abzugrenzen. Durch Zeigen eines Satellitenbildes sollen die Lernenden einen Überblick bekommen und im Anschluss wieder in Gruppen auf einer über einen Stadtplan gelegten Overhead-Folie die Grenzen des Ballungsraumes einzeichnen. Zur Veranschaulichung werden diese Folien wieder übereinandergelegt und damit wird verdeutlicht, dass es keine genaue Abgrenzung gibt, sondern auch diese wieder von unterschiedlichen Faktoren abhängt. Dabei ist es auch wichtig, dass die SchülerInnen ihre Entscheidungen auch begründen können. Diese Einheit dient eigentlich wieder als Vorbereitung auf einen außerschulischen Lernort, der bereits in dieser Einheit besprochen wird. Die Lernenden sollen sich dabei auf einen, vom Schulstandort öffentlich leicht erreichbaren Ort einigen. Die Lehrperson sollte aber bei keiner Einigung schon mögliche Lernorte anbieten können.

5.3.2.6. Einheiten 16 + 17

Nachdem dies bereits der dritte Einsatz eines außerschulischen Lernortes ist, sollte es möglich sein, organisatorische Besprechungen relativ kurz zu halten. Ziel dieser Einheiten ist es, die Möglichkeiten und Probleme der Bewohner des Umlandes auf folgende Grundbedürfnisse zu identifizieren: wohnen, sich versorgen, sich bilden, sich

erholen und sich fortbewegen. Dabei ist der Ablauf des Einholens, Verarbeitens und Präsentierens von Informationen ähnlich den vorangegangenen Einheiten.

5.3.2.7. Einheiten 18 + 19

Als Abschluss des großen Themenkomplexes sollten die SchülerInnen in der Lage sein, eine persönliche Entscheidung für einen Wohnort zu treffen und diese auch zu begründen. Zuvor findet noch einmal eine kurze Auswertungs- und Präsentationsphase des letzten außerschulischen Lernortes statt. Danach sollen die SchülerInnen, wie gesagt, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse im Zuge einer individuellen Entscheidungskompetenz nützen, bevor in einer abschließenden Sequenz Methoden, Sozialformen, Gruppendynamik und Ähnliches des Unterrichtsszenarios reflektiert und beurteilt werden, dazu aber Näheres in Kapitel 5.4.2.

5.4. Nachbereitung

5.4.1. Allgemeine Überlegungen zur Nachbereitung

Spätestens diese Phase des Auswertens und Festigens des Erlebten und Erfahrenen sollte den SchülerInnen den Sinn des Aufsuchens des außerschulischen Lernorts klar machen. An dieser Stelle werden nicht beantwortete Fragen geklärt, dies kann je nach Art der Durchführung im Klassenzimmer oder noch am Lernort stattfinden. Auch in dieser Phase gibt es jede Menge Möglichkeiten, die für die Präsentation des Ergebnisses eingesetzt werden können (SAUERBORN u.a. 2009: 91f.).

5.4.2. Konkrete Nachbereitung der geplanten Unterrichtssequenzen

5.4.2.1. Auswertung

Grundsätzlich ist es sinnvoll nach jedem Erarbeiten an einem außerschulischen Lernort eine Auswertungsphase einzubauen. Da diese Unterrichtsplanung das Aufsuchen mehrerer außerschulischer Lernorte beinhaltet, wird an dieser Stelle nur exemplarisch und allgemein auf diese Phase eingegangen.

Damit die Lernenden mit verschiedenen Methoden der Auswertung nicht überfordert werden, sollten bereits ab der 1. Klasse Unterstufe immer wieder Möglichkeiten zu

Interpretation und Analyse von Erarbeitungsergebnissen geboten werden, die dann in so einem komprimierten Lernszenario angewendet werden können. Bei Fragen und Problemen sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer immer unterstützend und helfend eingreifen, um mögliche Demotivation zu verhindern.

5.4.2.2. Präsentation

Auch die Phase der Präsentation wird in diesem Lernszenario öfter eingesetzt. Wie bereits erwähnt, sollten die SchülerInnen dabei viele verschiedene kreative Möglichkeiten kennen lernen und auch einsetzen, um Routine und Langeweile beim Vorbereiten und auch während der Präsentation zu vermeiden. Aus Erfahrung der Autorin sind Kinder sehr kreativ und finden tolle Ideen zu Präsentationstechniken. Probleme entstehen dann oft bei der Umsetzung, bei der die Hilfe durch die Lehrperson daher sehr wichtig ist.

5.4.2.3. Reflexion

Ein sehr wichtiger Teil der Nachbereitung der Ergebnisse, aber auch des gesamten Ablaufes stellt die Reflexion, sowohl der Lehrperson als auch der Lernenden dar.

Die Lehrperson sollte sich an erster Stelle natürlich überlegen, ob die gesetzten Lernziele erreicht wurden. Dabei könnten folgende Fragen hilfreich sein:

- ✓ War die Zeiteinteilung angemessen?
- ✓ Waren die Methoden passend?
- ✓ Waren die Gruppen gut aufgeteilt?
- ✓ Was hätte man besser vorbereiten können?
- ✓ Waren alle notwendigen Hilfsmittel vorhanden?
- ✓ War eine gute Balance zwischen offenen und geschlossenen Lernsequenzen vorhanden?

Das sind nur einige ausgewählte Fragen, diese Liste könnte natürlich noch beliebig ergänzt werden, soll aber hier nur als Beispiel dienen.

Für die Lernenden könnten in diesem Alter vorgegebene Fragen zur Reflexion hilfreich sein. Diese sind vielleicht in Form eines Fragebogens zusammengestellt und werden dann von den SchülerInnen oder von der Lehrperson ausgewertet. Aber natürlich sollen die Lernenden auch frei über ihre Erfahrungen und eventuellen Probleme bei der

Durchführung berichten, was in Form einer Feedback-Runde passieren könnte. Die SchülerInnen sollen dabei auch beschreiben, was ihnen gut bzw. weniger gefallen hat.

Mögliche Fragen für Lernende könnten dabei sein:

- ✓ Welche Probleme hattet ihr in der Gruppe und wie wurden diese gelöst?
- ✓ War die Wahl der Methoden gut? Würdest du beim nächsten Mal andere wählen? Warum?
- ✓ Was kannst du aus den Unterrichtseinheiten mitnehmen?
- ✓ Gab es zu viele/zu wenige Vorgaben durch die Lehrerin bzw. den Lehrer?
- ✓ Welche Verbesserungsvorschläge hast du?

Auch diese Liste könnte noch erweitert werden, soll hier aber nur als Anregung dienen.

5.4.2.4. Beurteilung

Wie schon in der Vorbereitungsphase angesprochen, sollten bereits vor der Durchführung gemeinsam mit den SchülerInnen Ziele und Beurteilungskriterien besprochen werden. Die Lernenden sollten im Zuge des Lernszenarios also auch lernen, Ergebnisse und Präsentationen anderer einzuschätzen und nach bestimmten Kriterien zu beurteilen. Zusätzlich wird es für die Lehrperson sinnvoll sein, einen Bewertungsbogen für jede Schülerin bzw. jeden Schüler anzulegen, um im Sinne der Notengebung Aufzeichnungen über die Leistungen zu haben.

SAUERBORN u.a. bieten eine Möglichkeit für so einen Beurteilungsbogen an, der in Abbildung 9 dargestellt ist und danach kritisch beleuchtet wird.

Bewertungsbogen zum außerschulischen Lernort:			
Name:		Gruppenmitglieder:	
Bewertungskriterien	maximale Punkte	erreichte Punkte	
Vorbereitung des Lernorts			
Ideen für die Planung	2		
Einholung von Informationen (zum Beispiel Adressen, Flyer und Prospekte)	3		
Mitgestaltung und Vorbereitung von Arbeitsmaterialien (zum Beispiel Arbeitsbögen und -aufträge)	2		
Mitarbeit am Lernort			
Einbringen in die Gruppe	3		
Kommunikation in der Gruppe	3		
Teilnahme an Diskussionen in der Gruppe	2		
Anzahl der Argumente und Ideen für die Ergebnisse	2		
Sammlung von Informationen vor Ort	3		
Gespräche mit Experten vor Ort	2		
Präsentation und Darstellung			
Sprache und Verständlichkeit (zum Beispiel Lautstärke, Sprechtempo, Wortwahl, freier Vortrag)	3		
Inhaltliche Struktur (zum Beispiel Einleitung, Zusammenfassung und Abschluss)	2		
Fachliche Qualität (zum Beispiel inhaltlicher Umfang)	3		
Sicherung der Informationen			
Gestaltung (zum Beispiel Layout, Grafiken, Ästhetik, Ideen)	4		
Informationsgehalt (zum Beispiel Vielfalt der Informationen)	3		
Fachliche Qualität (zum Beispiel Umfang, Tiefe der Informationen)	3		
Gesamtergebnis		40	
weitere Anmerkungen:			

Abbildung 9: Beispiel eines Beurteilungsbogens aus SAUERBORN u.a. 2009

Positiv in diesem Bewertungsbogen sind die unterschiedlichen Kategorien, die deutlich machen, dass es beim außerschulischen Lernen nicht nur um Fachkompetenz sondern zum Beispiel auch um Methodenkompetenz geht. Je nach Ablauf und Vorgabe durch die Lehrperson müssen einzelne Bewertungskriterien adaptiert werden. Der Bereich der Präsentation könnte je nach Methode noch genauer aufgeschlüsselt werden. So wäre es bei einer mündlichen Präsentation für die SchülerInnen vielleicht sinnvoll, genaueres Feedback über Lautstärke, Sprechtempo usw. zu bekommen. Da in den geplanten Unterrichtseinheiten auch die Kreativität der Präsentation im Vordergrund steht, müsste dieser Aspekt auf jeden Fall noch ergänzt werden. Außerdem ist es fragwürdig, ob eine

Beurteilung mit Punkten hier wirklich notwendig und möglich ist. Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie die Bewertung mit Beurteilungsbögen vor sich gehen soll, da die Lehrperson nicht alle SchülerInnen gleichzeitig beobachten kann. Eine Möglichkeit wäre hier die SchülerInnen als zusätzliche ExpertInnen zum Bewerten und Beobachten heranzuziehen und das Ergebnis der Lehrerin bzw. des Lehrers dadurch objektiver zu machen.

5.5. Reflexion

Da diese Unterrichtseinheiten leider nur ein theoretisches Konstrukt sind, ist es schwierig, Aussagen über die erfolgreiche Durchführung zu machen. Die Planung konnte auch in dem Sinne nicht ganz genau gemacht werden, da der Schulstandort unbekannt ist. Adaptierungen wären also hier auf jeden Fall vor einer wirklichen Durchführung notwendig.

Der Erfolg dieser Lernsequenzen ist nach Meinung der Autorin grundlegend von den methodischen und didaktischen Vorerfahrungen der SchülerInnen abhängig. Da sehr viele offene Lernformen eingesetzt werden, wären Lernende, die einen sehr lehrerInnenzentrierten Unterricht gewöhnt sind, wahrscheinlich überfordert. Wichtig wäre also hier bereits ab der fünften Schulstufe eine konsequente, langsame Hinführung zu Lernszenarios wie diesen. Auch wenn viele Aspekte im Rahmen der Durchführung mit den SchülerInnen gemeinsam geplant und besprochen werden, so sollte die Lehrperson auf jeden Fall sehr gut vorbereitet sein. Es sollten zumindest Vorschläge für Methoden oder mögliche Szenarien oder Lösungsschritte bei Problemen parat sein.

6. Zusammenfassung

Diese Arbeit soll die Bedeutung außerschulischer Lernorte speziell für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht verdeutlichen.

Jeder außerschulische Ort kann also zu einem außerschulischem Lernort werden, wenn entsprechende fachdidaktische Überlegungen vorliegen und diese zur Erreichung von formulierten Lernzielen beitragen. Dabei fällt an außerschulischen Lernorten die Einlösung der Prinzipien der Handlungsorientierung und der SchülerInnenorientierung wesentlich leichter, da Vorerfahrungen und persönliche Sichtweisen von Lernenden berücksichtigt und integriert werden können. Zusätzlich können dadurch die im Lehrplan angeführten Kompetenzen entsprechend erweitert und vertieft werden. Die Methoden, die dem Lehrenden bei der Inanspruchnahme von außerschulischen Lernorten zur Verfügung stehen, sind vielfältig und erlauben Unterricht, der nach konstruktivistischem Vermittlungsinteresse Wissen konstruiert und nicht vorgibt oder vorselektiert.

Das geplante Unterrichtsszenario im Bezug auf das Lehrplanthema „Leben in Ballungsräumen“ ist nur eine Möglichkeit, außerschulische Lernorte in den Unterricht zu integrieren. Nach Meinung der Autorin, wäre es zu fast jedem Thema aus Geographie und Wirtschaftskunde möglich, Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule anzubieten.

Die Autorin hofft natürlich, in den nächsten Jahren ihrer Unterrichtstätigkeit diese Sequenzen ausprobieren zu können und durch den Erfolg auch andere LehrerInnen von der Bedeutung außerschulischer Lernorte zu überzeugen.

Das von SAUERBORN u.a. auf diese Arbeit zutreffende Zitat soll den Abschluss bilden:

Nicht nur für das Leben lernen wir, sondern auch durch das Leben.

(SAUERBORN u.a. 2009: 125)

7. Literaturverzeichnis

ACKERMANN, P. 1998. Einleitung: Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung. In: Politik und Unterricht, Heft 2, S. 3-5

Online im Internet: http://www.politikundunterricht.de/2_98/puu982e.htm (6.4.2011)

BMUKK (Hrsg.) 2000. AHS-Lehrplan, BGBl. II Nr. 133/2000

Online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>

BMUKK (Hrsg.) 2000. Lehrpläne der AHS-Unterstufe, BGBl. II Nr. 133/2000.

Online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> (22.3.2011)

BUNDESKANZLERAMT (Hrsg.) 2011. Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 211/1986, Art. I Z 27

Online im Internet: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (23.3.2011)

DENINGER, D. 1999. Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. In: VIELHABER, Ch. (Hrsg.) Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Band 15. S. 107-184

DEWEY, J. 1949. Demokratie und Erziehung: Eine Einführung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann

DOBLER, K. u.a. (Hrsg.) 2008. kind: macht: raum. Heidelberg: Wichmann.

FAULSTICH, P. und M. BAYER. 2009. Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA Verlag

FAULSTICH, P. 2009. Lernorte – Flucht aus der Anstalt. In: FAULSTICH, P. und M. BAYER. Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA Verlag, S. 7-28

FREY, K. 1999. Die Projektmethode. In: WIECHMANN, J. (Hrsg.) Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 172-180

FREY, K. 2007. Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

GRABISCH, S. 2004. Museumspädagogik

Online im Internet: <http://ideal.istik.de/Texte/Museumspaedagogik.pdf> (3.6.2011)

GRÜNEWÄLDER, K.-W. 1985. Stadterkundung. Umwelterfahrungen mit Hilfe des Geographieunterrichts. In: SCHULTZE, A. (Hrsg.) 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha: Justus Perthes Verlag. S. 231-240

GUDJONS, H. 1997. Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

GUGEL, G. 1998. Methoden-Manuel II: „Neues Lernen“. Tausend neue Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.) 1991. Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Bensberger Protokolle 73. Bensberg: Thomas-Morus-Akademie

HASSE, J. 1999. Museen als Lernorte? In: VIELHABER, Ch. (Hrsg.) Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Band 15. Wien, S. 111-139

HAUBRICH, H. u.a. 1977. Konkrete Didaktik der Geographie. Braunschweig: Westermann

-
- HAUBRICH, H. u.a. 1997. Didaktik der Geographie. Konkret. München: Oldenbourg Verlag
- HEBEIN, R. 2001. Betriebserkundungen und deren Umsetzung im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts in den allgemein bildenden höheren Schulen. Wien
- HEINEBERG, H. 2005. Die Erforschung der Stadt – von „lokal“ bis „global“. In: Geographie heute, Heft 236. 2-5.
- HEINTEL, M. (Hrsg.) 1998. Unterwegs ... Didaktische Aspekte von Exkursionen und Praktika. Wien: Studienverlag
- KLAPPACHER, O. 2002. Sinnvoll GW: Vom Wissen und Handeln. Fachdidaktische Überlegungen zum Geografie- und Wirtschaftskundeunterricht der 10- bis 14-jährigen. Linz: Veritas
- KNIRSCH, R. R. 1979. Die Erkundungswanderung. Theorie und Praxis einer aktivierenden Lernform für Unterricht und Freizeit. Paderborn: Schöningh.
- KORN, Ch. 2007. Wenn die Muse Schule macht. In: Geographie heute 247. S. 42-45
- KROSS, E. 1991. Geographiedidaktik heute. Probleme und Perspektiven 20 Jahre nach dem Umbruch. In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.) Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Bensberger Protokolle 73. Bensberg: Thomas-Morus-Akademie. S. 11-24
- LENZ, T. 2003. Handlungsorientierung im Geographieunterricht. In: Geographie heute. Heft 210. S. 2-7
- MEYER, H. 2008. Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelson

NIEDZWETZKI, K. 1976. Methodische Überlegungen zur sozialgeographischen Exkursion. In: RITTER, G. und Th. SCHREIBER. Geographische Exkursionen an Hochschule und Schule. München: Paul List Verlag.

PICHLER, H. 1998. Wahrnehmung schulen – Sinne schärfen. Authentisches Lernen vor Ort. In: HEINTEL, M. (Hrsg.) Unterwegs ... Didaktische Aspekte von Exkursionen und Praktika. Wien: Studienverlag. S. 99-114

PICHLER, H. 2008. GW ohne PISA liegt schief! – Individualisierung und Schüler/-innen-zentrierung im GW-Unterricht. In: DOBLER, K. u.a. (Hrsg.) kind: macht: raum. Heidelberg: Wichmann. S. 95-111

REINHARDT, K. 1992. Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim und Basel: Beltz Verlag

RINSCHUDE, G. 2007. Geographiedidaktik. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh

RITTER, G. und Th. SCHREIBER. 1976. Geographische Exkursionen an Hochschule und Schule. München: Paul List Verlag

SAUERBORN, P. und T. BRÜHNE. 2009. Didaktik des außerschulischen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

SCHMIDT-WULFFEN, W. 2008. Konstruktivismus im GW-Unterricht – oder: „Wir wollen dir nicht die Welt erklären, sondern helfen, diese für dich zu entdecken“. In: DOBLER, K. u.a. (Hrsg.) kind: macht: raum. Heidelberg: Wichmann. S. 76-86

SCHULTZE, A. (Hrsg.) 1996. 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha: Justus Perthes Verlag

SCHWARZ, I. 2003. Orte und Nicht-Orte. Eine Erkundung bekömmlicher Bedingungen für politische Bildung. In: Merkwürdige Welten. Eisenstadt: Europahaus Burgenland Dossier. S. 37-45

SITTE, W. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.) 2001. Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien

STREIFINGER, M. 2010. Regionales Lernen an außerschulischen Lernorten – Praxisbeispiel „Glazialmorphologie zum Anfassen“. In: Praxis Geographie, Heft 12. S. 54 - 56

VIELHABER, Ch. (Hrsg.) 1999. Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Band 15. Wien

VIELHABER, Ch. 1999. Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: VIELHABER, Ch. (Hrsg.) Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Band 15. Wien, S. 9-26

WIECHMANN, J. (Hrsg.) 1999. Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

8. Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1:

Klassifikation von außerschulischen Lernorten aus SAUERBORN u.a. 2009: 81
..... 13

ABBILDUNG 2:

Zugabe-Modell aus GUDJONS 1997: 262 16

ABBILDUNG 3:

Bezugs-Modell aus GUDJONS 1997: 263 17

ABBILDUNG 4:

Umfassungs-Modell aus GUDJONS 1997: 264 17

ABBILDUNG 5:

Qualifikationen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aus KLAPPACHER
2002: 24 34

ABBILDUNG 6:

Kompetenzen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aus LENZ 2003: 3
..... 36

ABBILDUNG 7:

Unterrichtstypen aus VIELHABER 1999: 12 45

ABBILDUNG 8:

Mögliche Untersuchungsschwerpunkte aus HEINEBERG 2005: 4 66

ABBILDUNG 9:

Beispiel eines Bewertungsbogens aus SAUERBORN u.a. 2009: 73 79

9. Anhang

Thema: Leben in Ballungsräumen

2. Klasse

Einheit 1

Zeit	Lernziele	Methode	Sozialform	Medien
20'	SS können sich auf einem Stadtplan/Satellitenbild orientieren SS können sich in der Gruppe auf ein Ergebnis in Bezug auf die Definition/Lage eines Ballungsraumes einigen	SS besprechen in Gruppen, was für sie Ballungsräume sind und grenzen auf dem Stadtplan ohne Vorgaben ab, wo für sie Ballungsräume sind	Gruppenarbeit	OH-Folie, Stadtplan, Satellitenbild
20'	SS erkennen Unterschiede in der Festlegung von Ballungsräumen (grafisch und verbal) SS können Entscheidung begründen	Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse und begründen ihre Entscheidungen, OH-Folien werden übereinander gelegt, Besprechen der Ergebnisse	L-S-Gespräch	
10'		Vorbesprechen der Spurensuche in der nächsten Stunde	L-S-Gespräch	

Einheit 2 + 3

Zeit	Lernziele	Methode	Sozialform	Medien
10'		Kurze Besprechung zum Ablauf (Zeitplan, Methoden, Verhalten)	L-S-Gespräch	
40'	SS sollen Informationen zur Zielsetzung einholen können SS sollen erkennen, dass Angebote und Probleme für die Bewohner eines Ballungsraumes individuell verschieden sind	SS führen Spurensuche in Gruppen durch	Gruppenarbeit	Schreibutensilien, Kamera, Handy
30'	SS sollen kooperativ in einer Gruppe eine Präsentation vorbereiten können	SS bereiten sich auf kurze Präsentation ihrer Ergebnisse vor	Gruppenarbeit	
20'	SS sollen Ergebnisse in einer ansprechenden Form präsentieren und interpretieren können	SS präsentieren ihre Ergebnisse	L-S-Gespräch	Je nach Bedarf

Einheit 4 - 9

Zeit	Lernziele	Methode	Sozialform	Medien
5-50		Besprechung und Organisation	L-S-Gespräch	
Je nach Anreisedauer unterschiedlich	SS arbeiten kooperativ in der Gruppe SS können Information durch geeignete Methoden einholen SS erkennen, dass Stadtteile unterschiedliche Aufgaben haben SS können Merkmale von Ballungsräumen erkennen	SS arbeiten in Gruppen an den gemeinsam ausgewählten außerschulischen Lernorten 1-3 zu verschiedenen Aufgabengebieten	Gruppenarbeit	Schreibutensilien, Digitalkamera, Handy

Einheit 10-14

Zeit	Lernziele	Methode	Sozialform	Medien
~ 3 Einheiten	SS können kreativ ihre Ergebnisse darstellen SS können Ergebnisse interpretieren	SS werten ihre Ergebnisse/Beobachtungen der unterschiedlichen außerschulischen Lernorte aus und interpretieren diese.	Gruppenarbeit	Computer, Tonbandaufnahmen, Plakate, ...
1-2 Einheiten	SS können Ergebnisse anschaulich präsentieren	Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse in Form von Präsentationen, Ausstellungen oder ähnlichem	L-S-Gespräch	Je nach Bedarf
	SS können positive und negative Erfahrungen kommunizieren SS bringen Verbesserungsvorschläge ein SS können andere Arbeiten beurteilen	SS äußern sich zu den anderen Arbeiten und versuchen diese anhand zu Beginn besprochener Kriterien zu beurteilen SS reflektieren über das Arbeiten an außerschulischen Lernorten (Positives, Probleme, Verbesserungsvorschläge)		

Einheit 15

Zeit	Lernziele	Methode	Sozialform	Medien
20'	SS können sich auf Stadtplan/Satellitenbild orientieren SS können sich in der Gruppe auf ein Ergebnis einigen	L zeigt ein Satellitenbild von Wien und Umland SS überlegen in Gruppen die Abgrenzung zwischen Kernland und Umland und zeichnen diese auf einem Stadtplan ein	teilweise L-S-Gespräch, Gruppenarbeit	OH-Folie, Stadtplan, Satellitenbild
20'	SS erkennen, dass die Abgrenzung eines Ballungsraumes nicht eindeutig möglich ist SS können Entscheidung nach Indikatoren begründen	Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse und begründen ihre Entscheidungen, OH-Folien werden übereinander gelegt, Besprechen der Ergebnisse	L-S-Gespräch	Je nach Bedarf
10'	SS können sich auf einen Lernort einigen	Besprechen der Spurensuche in der nächsten Stunde, Einigung über ein leicht erreichbares Gebiet im Umland	L-S-Gespräch	

Einheit 16 + 17

Zeit	Lernziele	Methode	Sozialform	Medien
15-30'		Kurze Vorbesprechung und Anreise		
40-70'	SS können kooperativ in der Gruppe Probleme und Möglichkeiten von Bewohnern des Umlandes zu charakterisieren SS können Information durch geeignete Methoden einholen	SS arbeiten in Gruppen am außerschulischen Lernort und versuchen Probleme und Möglichkeiten der Bewohner des Umlandes herauszufinden	Gruppenarbeit	Schreibutensilien, Kamera, Handy
15-30'		Rückreise		

Einheit 18 + 19

Zeit	Lernziele	Methode	Sozialform	Medien
30'	SS sollen kooperativ in einer Gruppe eine Präsentation vorbereiten können	SS bereiten sich auf kurze Präsentation ihrer Ergebnisse vor	Gruppenarbeit	
20'	SS sollen Ergebnisse in einer ansprechenden Form präsentieren und interpretieren können	SS präsentieren ihre Ergebnisse	L-S-Gespräch	
15'	SS können eine persönliche Wohnortentscheidung treffen und diese auch begründen	SS überlegen sich persönlichen Wohnort und tragen diesen im Stadtplan ein.	Einzelarbeit	Stadtplan
35'	SS können über den Ablauf der Lernsequenzen reflektieren	SS reflektieren schriftlich und mündlich über den Ablauf der Unterrichtssequenzen	L-S-Gespräch	Fragebogen

Dipl.päd. Regina Knapp
Steingassl 4
3470 Engelmansbrunn
Tel. 0699/17991657
E-mail: regina_knapp@gmx.at

Lebenslauf

Persönliche Information

Name: Regina Knapp
Geburtstag: 31.08.1981
Geburtsort: Tulln
Nationalität: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung

1987 – 1991: Volksschule Fels/Wagram
1991 – 1995: Hauptschule Fels/Wagram
1995 – 1999: BORG Krems
1999 – 2001: Pädagogische Akademie Krems:
Volksschullehrerausbildung mit Zusatzprüfung für
Französisch als Fremdsprache
2006 – Juni 2011: Lehramtsstudium für Englisch und Geographie und
Wirtschaftskunde

Berufserfahrung

Dezember 2003 – Februar 2004: Privatschule in Wien

Klassenlehrerin der Vorschulklasse in der Privaten Volksschule
„Maria Frieden“ in 1220 Wien, Hardeggasse 65

Februar 2004 – Juni 2005: Volksschule Großweikersdorf, NÖ

Klassenlehrerin einer ersten und zweiten Klasse

2005 – 2010: Hauptschule 1/ Musikhauptschule Tulln, NÖ

Lehrerin für Mathematik, Geographie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und Technisches Werken

September 2010 – Juli 2011: Volksschule 2 Tulln, NÖ

Lehrerin für Englisch, Französisch, Bewegung und Sport sowie diverse Förderstunden

Pädagogische Aktivitäten seit 2001:

Erzieherin bei Ferienaufenthalten

Au-pair in England

Lernbegleitung beim "Bunten Schirm" in Krems, NÖ

Nachhilfe

Persönliche Kompetenzen

Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch

Musikalische Fähigkeiten: Querflöte und Gitarre

Hobbies

Mitglied der Hauerkapelle Fels am Wagram, Reisen, Schifahren, Schwimmen, Singen

Engelmannsbrunn, Juli 2011