



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Offenes Lernen im Geographie und Wirtschaftskunde  
Unterricht“

Möglichkeit einer alternativen Unterrichtsform, erläutert am Lehrplan-  
thema „Europa“

Verfasser

Gregor Speiser

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, im Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 456 884
Studienrichtung lt. Studienblatt:	UF Geographie und Wirtschaftskunde UF Informatik und Informatikmanagement
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber



# DANKSAGUNG

Zu Beginn möchte ich mich bei Mag. Dr. Christian Vielhaber bedanken, der sich bereit erklärt hat, die Betreuung meiner Diplomarbeit zu übernehmen und mir mit seiner Erfahrung und seinem Fachwissen stets eine tatkräftige Unterstützung war.

Ein herzliches Dankeschön auch an alle jene Personen, welche diese Arbeit in Bezug auf orthographische und grammatikalische Fehler durchgesehen und mir persönliche Anregungen und Empfehlungen zur Erstellung dieser Diplomarbeit geliefert haben.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir das Studium ermöglichten, immer ein offenes Ohr haben und eine großartige Bereicherung meines Lebens darstellen.

Abschließend möchte ich auch meinem Zwillingsbruder Georg Dank sagen, für zwei Jahrzehnte gemeinsamer pädagogischer Ausbildung. „Gemeinsam schaffen wir es“ war stets unser Motto.



BEI ALLEM WAS WIR KINDERN BEBRINGEN, HINDERN WIR SIE DARAN,  
ES SELBST ZU ENTDECKEN.

(JEAN PIAGET, *schweizer Entwicklungspsychologe, 1896 – 1980*)

UM EINEN GEGENSTAND GANZ ZU BESITZEN, ZU BEHERRSCHEN, MUSS  
MAN IHN UM SEINER SELBST WILLEN STUDIEREN.

(JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, *deutscher Dichter, 1749 – 1832*)

WAS MAN LERNEN MUSS, UM ES ZU TUN, DAS LERNT MAN, INDEM MAN  
ES TUT.

(ARISTOTELES, *griechischer Philosoph, 384 – 322*)

DAS BESTE TRAINING LIEGT IMMER NOCH IM SELBSTÄNDIGEN  
MACHEN.

(CYRIL NORTHCOTE PARKINSON, *britischer Historiker, Soziologe und Publizist, 1909 – 1993*)

LERNEN IST NUR MÖGLICH, WENN ES KEINEN ZWANG IRGENDWELCHER  
ART GIBT.

(JIDDU KRISHNAMURTI, *indischer Philosoph, 1895 – 1986*)

DIE AUTORITÄT DES LEHRERS SCHADET OFT DENEN, DIE LERNEN  
WOLLEN.

(MARCUS TULLIUS CICERO, *römischer Philosoph, 106 – 43*)



---

# VORWORT

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt die in den 1970er Jahren wiedergeborene Unterrichtsform des Offenen Lernens, welche in unserem modernen Schulalltag immer öfters Einzug hält und versucht, den traditionellen Unterrichtsmethoden die Vorherrschaft streitig zu machen. Aufgrund dieser Tatsache ist es mir als angehenden Pädagogen wichtig, mich mit dieser Thematik intensiver zu beschäftigen und mit meiner Abschlussarbeit einen Beitrag auf diesem Gebiet zu leisten.

Die Unterrichtsmethode des Offenen Unterrichts tritt keineswegs als „Messias“ der Erziehungs- und Lehrmethoden auf, sondern soll als weitere mögliche Alternative, zu der bereits bestehenden Fülle an Unterrichtsformen in der Schule verstanden werden. Der deutsche Schulpädagoge Jürgens äußerte sich dazu mit seiner These, dass die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler einer Klasse durch die Vielfältigkeit der Unterrichtsformen und Methoden unterstützt werden muss<sup>1</sup>.

Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde ist, meiner Ansicht nach, aufgrund seiner Flexibilität, prädestiniert für den Einsatz unterschiedlichster Unterrichtsformen und somit auch für neue Methoden des Offenen Unterrichts. Der Lehrplan dieses Faches lässt zudem vielerlei Freiräume für eine Öffnung der Arbeitsweise im Unterricht zu.

Im Zusammenhang damit liegt mir die Thematik „Europa“ besonders am Herzen. Dies liegt daran, dass sich dieses „Gebiet“ zum Steckenpferd meines geographisch-wirtschaftskundlichen Interesses entwickelt hat, darüber hinaus stellt es ein hoch aktuelles und wirklichkeitsnahes Themengebiet dieses Unterrichtsfaches dar. Zugleich gilt es aber auch die Herausforderung zu meistern, diese vielschich-

---

<sup>1</sup> siehe Zitierung Schlussworte (S. 186)

tige Thematik den Schülerinnen und Schülern möglichst einfach und lebensnah zu vermitteln.

Aus den genannten Gründen habe ich im Zuge dieser Diplomarbeit versucht, nicht nur die Unterrichtsform des Offenen Unterrichts theoretisch vorzustellen, sondern auch die Lehrplanthematik „Europa“ entsprechend dieser Unterrichtsform für die Schulpraxis aufzubereiten.

Gregor Speiser

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>I. Unterricht .....</b>	<b>11</b>
1.1. Ausführungen zum Begriff „Unterricht“ .....	11
1.2. Sozialformen des Unterrichts.....	16
1.3. Was ist guter Unterricht? .....	22
<b>II. Offener Unterricht .....</b>	<b>28</b>
2.1. Definitionsansätze .....	28
2.2. Dimensionen von Offenem Unterricht.....	34
2.3. Stufenmodell des Offenen Unterrichts.....	36
2.4. Wurzeln des Offenen Unterrichts.....	39
2.5. Die neue Rolle der Lehrperson .....	43
2.6. Die neue Rolle der Lernperson .....	45
2.7. Planung von Offenem Unterricht.....	48
2.8. Offener Unterricht in der Realität.....	54
<b>III. Formen des Offenen Unterrichts .....</b>	<b>58</b>
3.1. Freiarbeit.....	58
3.2. Tages- oder Wochenplanunterricht.....	64
3.3. Projektunterricht.....	67
3.4. Werkstattunterricht .....	80
3.5. Stationenbetrieb .....	84
<b>IV. Offener Unterricht in GW am Beispiel „Europa“ .....</b>	<b>88</b>
4.1. Offener Unterricht in GW .....	88
4.2. Thematik „Europa“ .....	93
4.3. Lehrplanbezug .....	100

---

4.4. Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht zum Thema „Europa“ .....	102
4.5. Stationenbetrieb zum Thema „Europa“ .....	170
<b>Schlussworte .....</b>	<b>186</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>187</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>205</b>
Kurzfassung .....	207
Abstract .....	209
Lebenslauf .....	211

# I. UNTERRICHT

## 1.1. Ausführungen zum Begriff „Unterricht“

Setzt man sich mit der Bedeutung des Wortes „Unterricht“ genauer und differenzierter auseinander, dann muss man feststellen, dass es sich nicht um einen eindeutig definierbaren Begriff handelt. Die grundsätzliche Bedeutung allerdings, dass es sich hierbei um die Einheit der Vermittlung handelt, ist jeder Definition immanent, wie an nachfolgenden Beispielen dokumentiert wird:

*„Unterricht ist die Gesamtheit der didaktisch geplanten, sowohl thematisch abgrenzbaren als auch zeitlich hinreichend umfassenden Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen.“*

(TENORTH und TIPPELT, 2007, S. 728)

*„Unterricht ist der Zusammenhang von Unterrichtsgegenstand, geplanten rational gesteuerten Tätigkeiten des Lernens und Lehrens sowie außerplanmäßiger und intuitiver Prozesse des Lehrens und Lernens.“*

(KIEL, 2008, S. 21 zitiert nach KLINGBERG, 1995)

*„Beim Unterricht handelt sich um eine bestimmte Form praktischen pädagogischen Handelns. [...] Unterricht ist neben der Erziehung, der Beratung, dem Beurteilen und Bewerten sowie der Hilfe im Sinne von Unterstützung eine der Institutionalisierungen, die es gibt, um pädagogische Aufgaben zu bewältigen.“*

(MERKENS, 2010, S. 13 zitiert nach MERKENS, 2006)

*„Unterricht ist organisierte Interaktion von Lehren und Lernen. Im Unterricht werden in einem sozialen Kollektiv oder einzeln unter Anwendung bestimmter Methoden und Medien ausgewählte Inhalte vermittelt, um gesetzte Ziele zu erreichen.“*

(SCHRÖDER, 2002, S. 75)

Diese Definitionen können als durchwegs gängige Interpretationen von „Unterricht“ gesehen werden. Es handelt sich grundsätzlich also um das geplante Wech-

selspiel zwischen Lernenden und Lehrenden, um pädagogische Interessen zu erfüllen. Jedoch wird bei dieser Festlegung, meiner Meinung nach, ein wesentlicher Punkt außer Acht gelassen: Unterricht als räumlich und zeitlich unabhängiges Phänomen zu sehen. Die Interaktion zwischen den beiden Subjekten des Unterrichts muss keineswegs immer im Kontext pädagogischer Institutionen stattfinden. Eine für mich schlüssige Definition des Begriffes „Unterricht“ lehnt sich an jene Beschreibung von HORNEY an, welche diesen als räumlich und zeitlich ungebundenes Phänomen erklärt, dessen Interaktionen sich vorwiegend, aber nicht ausschließlich, in der Institution Schule oder in anderen pädagogischen Einrichtungen abspielen, sondern vielerorts (vgl. HORNEY, 1970, S. 1243f.).

Natürlich ist der klassische „Schulunterricht“ der wohl bekannteste Unterricht, bei dem eine gewisse Anzahl von Schülerinnen und Schülern den Wissensaustausch und Wissenserwerb im Wechselspiel mit den Lehrpersonen, im Rahmen der Schule verfolgen. *„Er ist für die Institution Schule gerade konstitutiv. Wenn es bei der Gründung der Albert-Ludwig-Universität in Freiburg (1457) heißen konnte: ‘Hic scientia sibi suam domum aedificavit’, so lässt sich in Abwandlung sagen: Hier (nämlich in der Schule) hat sich (der) Unterricht ein Haus gebaut“* (STEINDORF, 2000, S. 12). Aber es gibt auch lehrende Tätigkeiten, wie der in den früher vorwiegend höher situierten Kreisen beliebte „Hausunterricht“ bzw. „Privatunterricht“ (vgl. STEINDORF, 2000, S. 12), der dadurch charakterisiert war, dass Eltern oder private Erzieherinnen und Erzieher die Lehrtätigkeit und zumeist auch erzieherische Tätigkeiten übernommen haben. Ein weiteres Beispiel einer örtlichen Verlagerung von Bildungsbemühungen aus der Schule in schulferne Lernorte, ist der in den letzten Jahren stark boomende Nachhilfeunterricht und Förderunterricht.

Es ist daher durchaus zulässig, Unterricht als eine pädagogische Form zu verstehen, die räumlich und zeitlich autonom auftritt und dementsprechend nicht zwingend an einen institutionellen Standort gebunden ist.

Die Didaktik des Unterrichts manifestiert sich, laut dem deutschen Pädagogen GRUSCHKA vordergründig als eine Dreiecksbeziehung zwischen Lehrerin/Lehrer –

Schülerin/Schüler – Gegenstand. Diese Triade tritt in der Literatur unter der Bezeichnung „didaktisches Dreieck“ auf (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 100). Jedoch ist im „didaktischen Dreieck“ die Didaktik nur gerechtfertigt, wenn sich der Umweg über die Didaktik zum Gegenstand für das Subjekt lohnt (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 98).

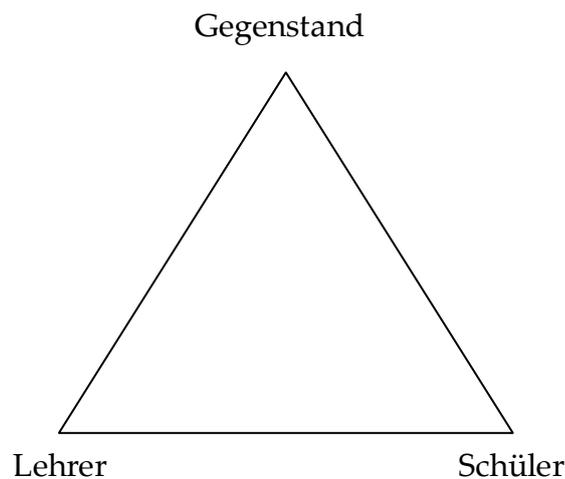


Abb. 1: Didaktisches Dreieck (aus GRUSCHKA, 2002, S. 100)

Das bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schülerinnen und Schüler sich mit dem Gegenstand auseinandersetzen sollen. Doch das gestaltet sich nicht immer ganz einfach, denn wie BLANKERTZ in seinem Werk „Theorie und Modelle der Didaktik“ schreibt, ist Bildung „*didaktisch gesehen, nur zureichend definiert als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht aus Selbstsein des Subjekts*“ (GRUSCHKA, 2002, S. 93 zitiert nach BLANKERTZ, 1969, S. 45). Laut diesem Anspruch geht es im Unterricht immer auch um die Auseinandersetzung eines Subjekts (Schülerin oder Schüler) mit einem Gegenstand. Dieser Prozess findet vor allem in der bildenden Entwicklung eines Individuums und seiner Umwelt statt. (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 93)

Für GRUSCHKA ist jedoch das in der Literatur vorkommende „didaktische Dreieck“ nicht die vollkommene Abbildung des Unterrichts. Seinen Ansprüchen nach, ist der Gegenstand im Dreieck viel zu statisch gedacht und die Darstellung als Gan-

zes banalisiert. Der Unterricht ist nicht einfach ein Objekt, das sich im Klassenzimmer ausbreitet aufgrund der Erfüllung schulischer Normen (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 100), sondern ein Konstrukt, das aus der objektiven Welt entnommen, didaktisch aufbereitet und von jeder Mitwirkenden und jedem Mitwirkenden ganz individuell interpretiert werden soll (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 108).

GRUSCHKA schlägt daher vor, das „didaktische Dreieck“ zu erweitern und daraus eine „didaktische Pyramide“ zu konstruieren, welche nicht einfach einen Gegenstand einschließt, der für alle gilt, sondern es kommt zur Auftrennung: Lehrgegenstand und Lerngegenstand, das heißt ein Gegenstand aus der Sicht der Lehrerin bzw. des Lehrers sowie ein Gegenstand aus der Sicht der Schülerin bzw. des Schülers (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 122).

Die Begründung dahinter lautet, dass der Gegenstand von der Warte der Betrachterin bzw. des Betrachters aus stets ein anderer ist. Die Lehrperson sieht etwas ganz anderes in ihrem zu vermittelnden Gegenstand als die Lernperson, das heißt, die Lehrabsichten können oft konträr zu den Lernabsichten sein (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 122).

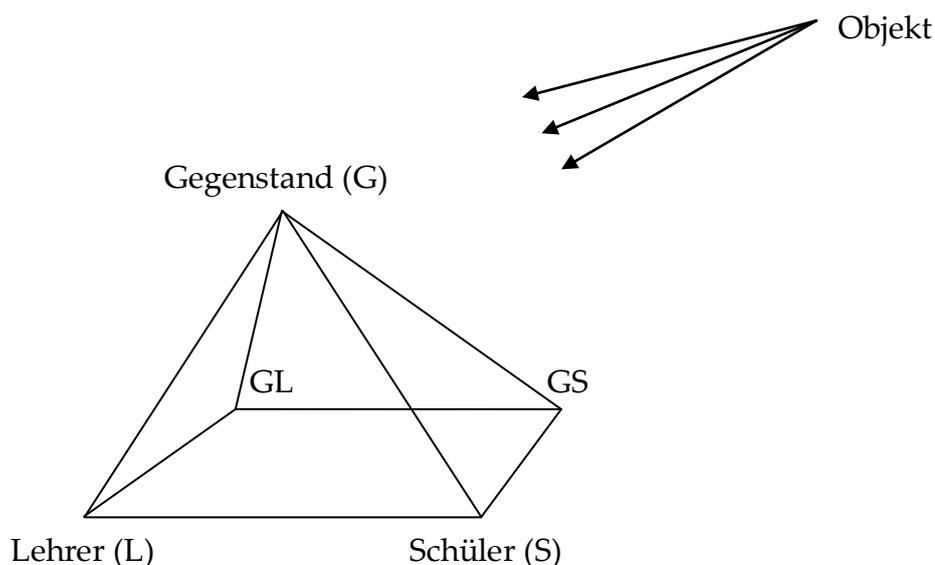


Abb. 2: Didaktische Pyramide (aus GRUSCHKA, 2002, S. 121)

---

Im Lerngegenstand deuten die Schülerinnen und Schüler den Inhalt durch ihre eigenen Erfahrungen und schaffen so eine positive Erwartungshaltung an den Gegenstand. Natürlich ist diese Einstiegsphase oft mit Schwierigkeiten verbunden und erfordert einen immensen Aufwand. Gelingt es den Lernenden jedoch eine Beziehung zwischen Gegenstand und ihrer individuellen Lernwelt herzustellen, geht es in einem nächsten Schritt darum, herauszufinden, was die Lehrperson für ein Verständnis bezüglich des Gegenstandes entwickelt hat. Sind die Lernenden selber erfolgreich, probieren sie ihre Handlungen dem anzupassen, um möglichst gute Leistungen zu erzielen (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 122).

Genauso konstruiert sich jede Lehrperson ihren Gegenstand selbst. *„In diesen Gegenstand geht vor allem hinein, was sich der Lehrer über den Schüler und die zu lernende Sache gedacht hat“* (GRUSCHKA, 2002, S. 123). Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte versuchen, den interessierenden Aspekt am Gegenstand für die Schülerinnen und Schüler herauszufinden und zu vermitteln, damit der Lernertrag möglichst ein Optimum ergibt (vgl. GRUSCHKA, 2002, S. 123). Natürlich ist es für die Lehrperson nicht immer leicht, den größtmöglichen Output zu finden, doch die Motivation dahingehend sollte dauerhaft gegeben sein.

Zusammenfassend ist nun zu sagen, dass der Unterrichtsgegenstand aus der Perspektive des Lernenden und des Lehrenden ein jeweils ganz anderes Objekt sein kann und es zumeist auch ist. Jedoch soll trotz dieser unterschiedlichen Zugangsweisen ein Kompromiss gefunden werden, sodass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft das bestmögliche Ergebnis erzielen. Für beide Subjekte des Unterrichts gilt es, aufeinander zuzugehen, sich von ihrer starren Haltung zu entfernen und dem Partner im Lehr-Lern-Prozess entgegenzukommen.

## 1.2. Sozialformen des Unterrichts

Da wir dem Begriff „Unterricht“ nun in Ansätzen näher gekommen sind, sollte im nachstehenden Abschnitt genauer darauf eingegangen werden, welche unterschiedlichen Möglichkeiten es gibt, Lernprozesse zu inszenieren. Die beiden Protagonisten, der Lernende und der Lehrende, verkörpern in Abhängigkeit zur gewählten Organisationsform des Unterrichts nicht immer dieselbe Rolle. Um es präziser auszudrücken: die Präsenz der beiden Subjekte ist in den verschiedenen Unterrichtsformen unterschiedlich ausgeprägt (vgl. SCHRÖDER, 2002, S. 88).

Als Unterrichtsformen *„werden die Vollzugsweisen des Unterrichts bezeichnet“* (HORNEY et al., 1970, S. 1258). In der moderneren Literatur findet sich hierzu großteils der Begriff „Sozialform“, da in den verschiedenen Lernsequenzen des Unterrichts, unterschiedliche soziale Gruppierungen auftreten können. Die *„Sozialformen geben an, mit wem ein Schüler in einer bestimmten Unterrichtsphase zusammenarbeitet. Sie regeln also die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur des Unterrichts“* (DRUMM, 2007, S. 9, zitiert nach MEYER, 2005, S. 136-143).

Die Sozialformen des Unterrichts beziehen sich primär auf die differenzierten Beziehungen zwischen Lehrerinnen/Lehrer – Schülerinnen/Schüler und untereinander. Wobei grundsätzlich zu unterscheiden ist, ob der Unterricht vorwiegend lehrerzentriert oder mehr schülerzentriert durchgeführt wird (vgl. SCHRÖDER, 2002, S. 88).

Wenn man nun in Bezug auf eine soziale Differenzierung von Unterricht eine entsprechende grobe Kategorisierung vornimmt, kann man im Wesentlichen folgende Typen charakterisieren:

**Plenumsunterricht:** Wird herkömmlicher als Klassenunterricht bzw. Frontalunterricht bezeichnet (vgl. MEYER, 2005, S. 76) und ist mit 70% die am häufigsten verwendete Form im Unterricht (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 209). Plenumsunter-

richt charakterisiert jene Sozialform, in der die Schülerinnen und Schüler als gesamte Lerngruppe den Lernprozess gemeinsam mit der Lehrperson gestalten. Es entsteht ein zentrales Wirkungsgefüge, an dem alle beteiligt sind (vgl. DRUMM, 2007, S. 12) und in welchem dem Lehrkörper eine fokussierende Rolle zukommt (vgl. STORCH, 2008, S. 306).

*„Das Unterrichten in der Gesamtgruppe kann unterschiedliche Ziele verfolgen. Es will z.B.*

- *den Lernfortschritt der Gesamtgruppe planbar machen;*
- *sicherstellen, dass zentrale Inhalte von allen Schülern gehört werden;*
- *den Schülern gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen verschaffen;*
- *ermöglichen, dass Dinge gemeinsam ausgewertet oder geplant werden;*
- *die Vielfalt an Erfahrungen und Ideen einer großen Gruppe ausnutzen.“*

(DRUMM, 2007, S. 12)

Selbst beim Einsatz anderer Sozialformen bleibt der Plenumsunterricht bedeutsam. Zumeist wird diese Methode als Einstieg, als auch bei kollektiven Zusammenfassungen, bei Wiederholungen und Übungen verwendet (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 222f.).

**Einzelarbeit:** Ist meist als Still- oder Alleinarbeit bekannt (vgl. MEYER, 2005, S. 76) und wird statistisch gesehen zu 10% im Unterricht eingesetzt (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 209). Bei dieser Sozialform wird auf die Arbeitsintensität des Individuums gebaut. Schülerinnen und Schüler sind angehalten, sich selbständig und eigenverantwortlich dem Lehrstoff zu widmen und sich diesen anzueignen. Im Unterschied zu den anderen Sozialformen gestaltet der Lernende seinen Lernprozess in Hinblick auf Arbeitstempo und Reihenfolge, in einem von der Lehrperson vorgegebenen Rahmen, selbst. Das zentrale Merkmal besteht also darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler selbständig einem Denkprozess zuwenden und so ihre individuellen Gedankengänge intensivieren (vgl. DRUMM, 2007, S. 18).

Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht kann Einzelarbeit vor allem zur unterrichtsvorbereitenden Informationsbeschaffungen verwendet werden. Die Lehrperson macht Schülerinnen und Schüler mit der Thematik der nächs-

ten Unterrichtseinheit vertraut, um ihnen Erkundungs-, Beobachtungs- und Forschungsaufträge übertragen zu können, wie etwa Zeitungsartikel zu Themen zu finden, Prospektmaterialien herbei zu schaffen usw. Unterrichtsbeispiele dahingehend könnten sein: „Recherche über touristische Infrastrukturen in der Heimatstadt“ oder die „Bestimmung der Frequentierung von Verkehrsflächen“ (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 209).

**Partnerarbeit:** In Fachkreisen auch zusehends als Tandemarbeit bezeichnet (vgl. MEYER, 2005, S. 76), da es wie das gleichnamige Fortbewegungsmittel, zu zweit bewältigt wird. Die Partnerarbeit teilt die Gesamtheit der Klasse zeitdefiniert in Zweiertteams, die in dieser Konstellation, die vorgegebenen Arbeiten gemeinsam bewältigen. Die dadurch erzielten Resultate werden zusammengefasst, zu einem späteren Zeitpunkt im Plenum der Klasse vorgestellt und besprochen (vgl. DRUMM, 2007, S. 25). *„Partnerarbeit schafft im Unterrichtsablauf einen Raum, in dem die Schüler aus der eher rezeptiven und auf das Klassengeschehen konzentrierten Handlung herausgeholt und zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Thema aufgefordert werden“* (DRUMM, 2007, S. 25 zitiert nach NUHN, 1995, S. 21).

Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wird Partnerarbeit zumeist bei der Verarbeitung geographischer sowie wirtschaftskundlicher Thematiken im Atlas und im Schulbuch verwendet, sowie bei der Ausarbeitung unterschiedlicher Medien (Text, Karte, Tabellen, Diagramme usw.) (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 211).

**Gruppenarbeit:** Diese Sozialform ist eine Erweiterung der Partnerarbeit, in der ebenfalls der Klassenverband in Gruppen von wenigen (Zahl variiert) Schülerinnen und Schülern aufgeteilt wird, die in diesem Verband Aufgaben gemeinsam lösen und anschließend präsentieren (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 211 zitiert nach KÖCK, 2000, S. 248). Durch diese Form des Unterrichts werden wichtige Schlüsselqualifikationen ausgebildet, wie beispielsweise das Erlernen von Teamfähigkeit, Organisationsfähigkeit, sowie sozialer und kommunikativer Kompetenzen (vgl. DRUMM, 2007, S. 32).

Gruppenarbeit hat seine vorrangige Verwendung in der gruppenweisen, selbstständigen und kooperativen Bewältigung eines Unterrichtsthemas. Jedoch bei der Themenvergabe der Kleingruppen möchte ich die Idee von RINSCHÉDE zitieren, die sich auch mit meinen pädagogischen Erfahrungen decken. Wenn nun ein Thema in mehrere Aufgabenstellungen gesplittet wird, sollte die Lehrperson darauf achten, dass die Unterthemen nicht zu weit gestreut werden. Beispielsweise sollte die Thematik „Italien“ nicht in Klima, Vegetation, Relief usw. aufgeteilt werden. Die weite Streuung, sowie die Themen die aufeinander aufbauen, erschweren die anschließende Arbeitsvereinigung, da so die Gruppen über die Ausarbeitungen der jeweils anderen Bescheid wissen müssten. Deshalb sollten immer nur Arbeitsaufteilungen getroffen werden, deren Unterthemen eigene Aufgabenstellungen darstellen, wie beispielsweise: „Ursache der Erdbeben“ könnte in Abtauchzonen, Horizontalverschiebung, Gebirgsbildung, usw. aufgeteilt werden (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 212f.).

Deutlich wird nun, dass die verschiedenen Sozialformen differenzierte Möglichkeiten bieten, wie Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, den Lernprozess vollziehen.

Ihre zentrale Aufgabe besteht darin, das Beziehungsgeflecht der Klasse, durch äußere und innere Rahmenbedingungen zu koordinieren. Die Form des Sozialsystems lässt sich durch die handelnden Personen und die Bezugsstruktur charakterisieren (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 207).

Da die Partner- und Gruppenarbeit in der Volksschule zu den bereits gängigen Sozialformen zählen, können sie im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht bereits in den 1. Klassen der Hauptschule bzw. der allgemeinbildenden höheren Schulen sofort eingesetzt werden. Dies fördert die Kommunikation und Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. HOFMANN-SCHNELLER, 2001, S. 116).

Um die vorangegangenen Definitionen zum besseren Verständnis zu visualisieren, wird dargestellt, wie die einzelnen Akteure in den verschiedenen Sozialformen agieren.

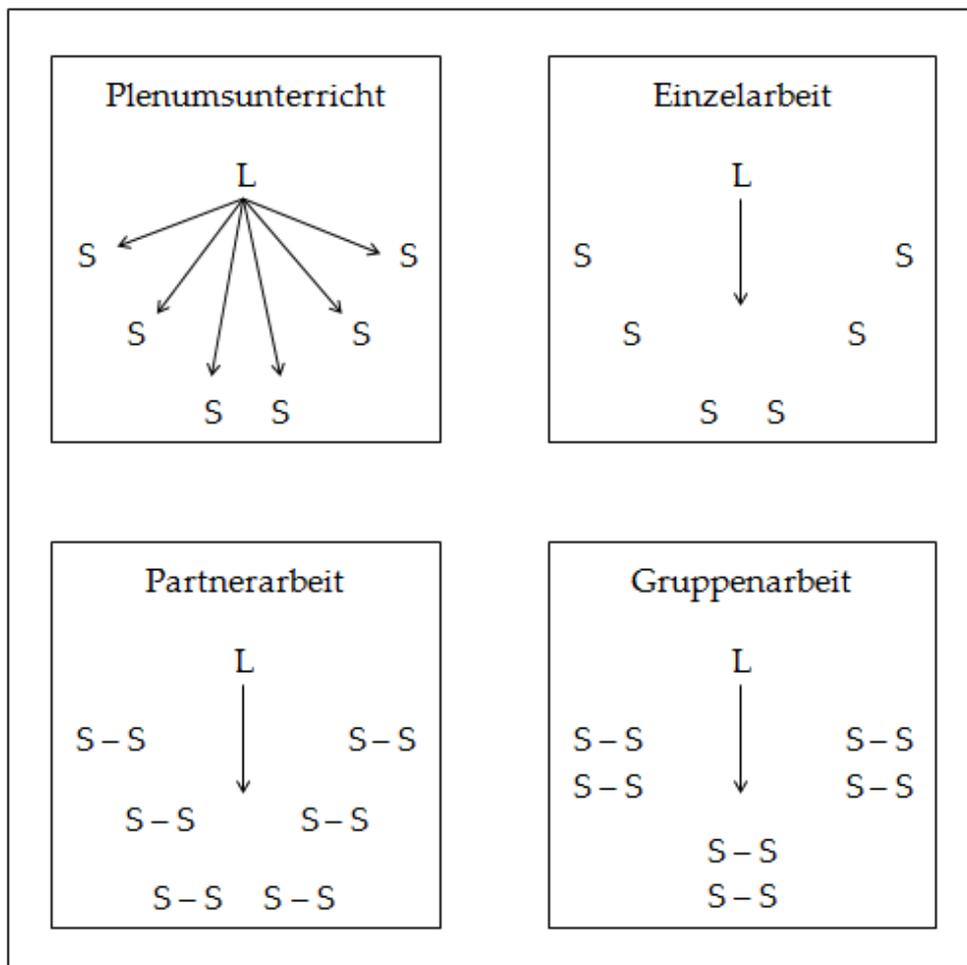


Abb. 3: Sozialform des Unterrichts  
(aus vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 208 und vgl. STORCH, 2008, S. 306)

Die Wahl der „richtigen“ Sozialform ist keine Frage, die nach einem vorgefertigten Handbuch beantwortet werden kann, sondern ist abhängig von verschiedenen Faktoren: Ziele des Unterrichts, Medien und Methoden (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 431). „Die Verwendung und Häufigkeit der Sozialform ist u.a. [...] abhängig von der gewählten methodischen Großform des Unterrichts, dem Unterrichtsfach, der spezifischen Struktur des Lerninhalts, des Erziehungsstils, den Lernzielen des Lehrers, den alters-, geschlechts-

und leistungsspezifischen Voraussetzungen der Schüler und der Sitzordnung“ (RINSCHEDÉ, 2003, S. 432).

Um einen kleinen Überblick zu bekommen, welche Sozialformen zu den jeweiligen Großformen entsprechen sind, dient die nachstehende Tabelle.

Methodische Großform <sup>2</sup>	Sozialform
Fachunterricht <sup>3</sup>	Plenumsunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit,
Exkursion	Plenumsunterricht, Gruppenarbeit
Lernzirkel	Partnerarbeit, Gruppenarbeit

Abb. 4: Methodische Großformen und ihre bevorzugten Sozialformen  
(aus vgl. RINSCHEDÉ, 2003, S. 431)

Welche Sozialform, wo wie und warum einzusetzen ist, steht in keinerlei Literatur festgeschrieben, da die Entscheidung immer klassen-, schülerinnen- und schüler-, sowie situationsbezogen getroffen wird (vgl. MEYER, 1987, S. 137). Die Auswahl ist vielfältig und unterliegt sowohl den oben erwähnten rationalen Entscheidungskriterien als auch einer didaktischen Begründung. Dessen ungeachtet gilt es zumeist auch jene Form des Unterrichts zu vertrauen mit der sich die Lehrperson am ehesten identifizieren kann, um so die bestmögliche Lernumgebung für die Schülerinnen und Schüler zu arrangieren.

<sup>2</sup> **Methodische Großform:** Hierbei handelt es sich um komplexe Organisationsformen für den Unterricht. (vgl. DRUMM, 2008, S. 9). MEYER differenziert vier Grundformen: gemeinsamen, lehrgangsförmigen, kooperativen und individualisierten Unterricht. (vgl. MEYER, 2005, S. 78)

<sup>3</sup> **Fachunterricht** zielt ausschließlich auf fachliche Inhalte und Methoden. *Gegensatz:* fach- oder fächerübergreifender Unterricht. (vgl. RINSCHEDÉ, 2003, S. 190)

### 1.3. Was ist guter Unterricht?

GUTER UNTERRICHT IST EIN UNTERRICHT,  
IN DEM MEHR GELERNT ALS GELEHRT WIRD.

(FRANZ E. WEINERT, deutscher Psychologe, 1930 - 2001)

Immer wieder stellen sich Pädagoginnen und Pädagogen die Frage „Was ist guter Unterricht?“.

Ist der Unterricht gut, wenn die Schülerinnen und Schüler Freude daran haben?

Ist der Unterricht gut, wenn die Lehrerin bzw. der Lehrer Freude daran hat?

Ist der Unterricht gut, wenn der zu vermittelnde Inhalt in der geplanten Konzeption, in der entsprechenden Einheit umgesetzt wurde?

*„Die Annahmen, was erfolgreiche Lehrer und guten Unterricht auszeichnet, haben sich im Laufe der Zeit geändert und weiter ausdifferenziert. Ging man früher davon aus, allein von der Persönlichkeit eines Lehrers oder von seinem unterrichtlichen Verhalten auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schüler schließen zu können [...], sind heutige Modelle der Unterrichtsforschung komplexer und systemischer angelegt“ (LIPOWSKY, 2007, S. 13).*

Grundsätzlich gibt es laut dem deutschen Schulpädagogen MEYER *„keinen Unterricht der Welt, der ‘an sich’ gut ist“* (MEYER, 2004, S. 11). Für ihn müssen die folgenden vier Fragen beantwortet sein:

1. Für wen soll der Unterricht gut sein?
2. Für welches Fach soll der Unterricht gut sein?
3. Für welche Ziele soll der Unterricht gut sein?
4. Für welchen Nutzen soll der Unterricht gut sein?

(vgl. MEYER, 2004, S. 11f.)

Hierzu definiert ihn MEYER in seinem Buch „Was ist guter Unterricht?“ so:

*„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Orientierung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“ (MEYER, 2004, S. 13)*

Die letzten Zeilen lassen also schon vermuten, dass die Beantwortung der Frage nach gutem Unterricht nicht gerade einfach erscheint. Auch die pädagogische Literatur ist bezüglich einer handfesten Erklärung äußerst vage.

Der in dieser Arbeit schon wiederholt zitierte deutsche Pädagoge MEYER, hat zu seiner Vorstellung von gutem Unterricht einen „Kriterienmix“ erarbeitet, in dem er durch eingehende Gespräche mit pädagogischen Theoretikerinnen und Theoretiker, sowie Praktikerinnen und Praktikern zur Erkenntnis gelangt ist, dass es folgender Kriterien bedarf, um einen gelungenen Unterricht zu gestalten (vgl. MEYER, 2004, S. 17).

## **Zehn Merkmale guten Unterrichts**

### **(KRITERIENMIX)**

- 1. Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- 2. Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
- 3. Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltenen Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- 4. Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)

5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „überfreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Abb. 5: Zehn Merkmale guten Unterrichts (aus MEYER, 2004, S. 17f.)

MEYER stützt seinen Kriterienkatalog auf Studien, aus denen er ein „*Kriterien-Mischmodell*“ erschaffen hat, bei dem er die Balance zwischen empirischer Forschung und eigener normativer Orientierung geliefert hat. Doch MEYER erwähnt auch, dass die Forschung dahingehend noch nicht abgeschlossen zu sein scheint und somit reichlich weitere Kriterienkataloge kommen, die den „*Kriterienmix*“ erweitern und berichtigen werden (vgl. MEYER, 2004, S. 16f.).

Bei den in der Abbildung aufgelisteten Kriterien hat MEYER besonders darauf geachtet, dass keines der zehn Merkmale primär auf Lehrerinnen bzw. Lehrer oder primär auf Schülerinnen bzw. Schüler ausgerichtet sind. In dem Katalog mit berücksichtigt werden auch Aspekte einer offenen Lernhaltung, um auch auf konstruktivistische Ansätze zu setzen. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Zahlen,

die den Kriterien zugeordnet sind, keine Rangreihenfolge darstellen, sondern (vgl. MEYER, 2004, S. 18) „vielmehr handelt es sich um so etwas wie ein Puzzle aus einzelnen Bausteinen, die erst zusammengesetzt ein Ganzes ergeben“ (MEYER, 2004, S. 18).

Außerdem haben auch andere Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, wie Andreas Helmke oder Hans Haenisch ähnliche Merkmale für einen guten Unterricht aufgestellt.

#### **„Merkmale der Unterrichtsqualität nach Andreas Helmke**

- *Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit*
- *Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung*
- *Lernförderliches Unterrichtsklima*
- *Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung*
- *Schülerorientierung, Unterstützung*
- *Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen*
- *Aktivierung: Förderung aktiven, selbständigen Lernens*
- *Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben*
- *Vielfältige Motivierung*
- *Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen“*

(BECKER et al., 2007, S. 64)

#### **„Merkmale erfolgreichen Unterrichts nach Hans Haenisch**

- *Unterricht Struktur geben und Klarheit über Ziele herstellen*
- *Grundformen des Unterrichts gut ausbalancieren*
- *Wissen- und Kompetenzerwerb leiten und organisieren*
- *Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten*
- *Selbstgesteuertes Lernen zulassen und unterstützen*
- *Lernen in sinnstiftende Kontexte einbinden*
- *Variationsreich Üben und Wiederholen*
- *Lern- und Leistungssituationen trennen*
- *Erfahrung von Kompetenzzuwachs ermöglichen*
- *Systematisch Gelerntes in lebenspraktischen Situationen anwenden*
- *Vertrauen in die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigen*

- *Lernstoff vertikal vernetzen*
- *Lösungswege gemeinsam diskutieren*
- *Zeit zum Lernen lassen*
- *Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldungen geben“*

(BECKER et al., 2007, S. 64)

Wenn man nun den renommierten deutschen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler Glauben schenkt, gilt es eine Reihe von Kriterien und Merkmalen zu beachten, um einen möglichst „guten“ Unterricht zu gestalten. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Eigenschaften ausmachen, wie etwa:

- die Strukturierung des Unterrichts
- effiziente Lernzeitnutzung
- positives Lernklima
- Abwechslungsreichtum von Methoden und Sozialformen
- Motivation von Lernenden und Lehrenden
- regelmäßige Übungsphasen
- gute Kommunikation untereinander
- Individuum ist genauso wichtig wie die Gruppe
- Meinungsaustausch innerhalb der Gruppe
- gemeinsame Lösungswege für Probleme finden

Diese acht Punkte spiegeln nach literarischer Recherche die pädagogischen Kriterien eines guten Unterrichts, die quasi außer Streit gestellt sind, wider. Natürlich gibt auch die Berücksichtigung aller Kriterien keine Garantie für einen wirklich gelungenen Unterricht. Es handelt sich hier lediglich um Orientierungspunkte, wie ein möglicher „guter“ Unterricht erzielt werden kann. Ob und wie sie nun von Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt und von den Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, ist entscheidend für die Unterrichtsqualität.

In der Geographie- und Wirtschaftskundefachdidaktik – sowie in der Allgemein- didaktik – gibt es viele methodisch-didaktische Konzepte, die als Beispiele für gu-

ten Unterricht genannt werden. Eines davon, der Offene Unterricht, wird nun in den nachstehenden Kapiteln vorgestellt.

## II. OFFENER UNTERRICHT

WAS DU MIR SAGST, DAS VERGESSE ICH.  
WAS DU MIR ZEIGST, DARAN ERINNERE ICH MICH.  
WAS DU MICH TUN LÄSST, DAS VERSTEHE ICH.

*(KONFUZIUS, chinesischer Philosoph, 5. Jh. v. Chr.)*

### 2.1. Definitionsansätze

Die Öffnung des Unterrichts – weg von streng regulierten Lernprozessen – ist eine Erscheinung der letzten Jahrzehnte. Pädagoginnen und Pädagogen sind aktuell bemüht, vom traditionellen Unterrichtsgeschehen wegzukommen und alternative Lösungen anzubieten. Daraus entwickeln sich neue Lernformen, die unter dem Ausdruck „Offener Unterricht“ Bekanntheit erlangten. Diese sollen nun im Anschluss vorgestellt werden.

Eine eindeutige Definition hierzu ist in der Literatur nicht auszumachen, da sich gegenwärtige Autorinnen und Autoren auf keine allgemein gültige Begriffsbestimmung einigen können. Der Grund liegt in der schwierigen Abgrenzung, was sich unter Offenem Lernen bzw. Offenem Unterricht summieren lässt (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 11).

Einige Definitionsansätze von bekannten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zeigen diese Abgrenzungsschwierigkeiten deutlich.

*„Als Offener Unterricht (open education, progressive education) werden alle Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts mit einer Betonung der Selbstregulation und mit hohen Anteilen an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit bezeichnet.“*

*(MEYER, 2004, S. 8)*

*„Das Konzept offenen Unterrichts indes ist weniger ein von Theoretikern ausgearbeitetes komplexes Modell, sondern eher eine praktisch gewordene Erziehungsphilosophie. In ihr geht es um die Verwirklichung von Selbstbestimmung, Selbständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, aber auch um Kreativität, undogmatisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen, – kurz um die Fähigkeit, sein Lernen und Handeln selbständig zu steuern.“*  
(GUDJONS, 2008, S. 23)

*„‘Offener Unterricht’ kann heute als ein für Neuerungen prinzipiell ‘offener’ Sammelbegriff für zahlreiche methodisch-didaktische und schulorganisatorische Maßnahmen verstanden werden, die im einzelnen wie insgesamt dem Ziel dienen, institutionell bedingte Entfremdungsprozesse – gegenüber dem eigenen Fühlen. Denken, interessegeleiteten Handeln; gegenüber dem Mitmenschen; gegenüber der Wirklichkeit innerhalb und außerhalb der Schule – zu überwinden oder doch zu mildern.“*  
(SKIERA, 2010, S. 379)

*„Offener Unterricht ist [...] eine Sammelbezeichnung für verschiedene, in wechselnder Betonung und Mischung auftretende und zum Teil auch schon länger bekannte pädagogisch-didaktische Konzepte. Ihr gemeinsames Anliegen ist es, Lernen durch Verändern der Schule zu verbessern und zwar hinsichtlich folgender Aspekte: der Methoden, Formen und Mitteln des Lernens, der unterrichtlichen Inhalte und der institutionellen Organisationsformen. Grundlegende pädagogische Zielsetzung bei der Gestaltung aller drei (!) Aspekte ist, Schülern – ihrem Alter und ihren Möglichkeiten entsprechend – eine weitgehende Selbst- bzw. Mitbestimmung einzuräumen.“*  
(SITTE, 2001, S. 295)

*„Man kann ‘Offenen Unterricht’ als einen Ober- bzw. Sammelbegriff oder, wie ich es tun möchte, als eine ‘Bewegung’ bezeichnen, so wie man auch von der ‘Reformpädagogik’ als einer (internationalen) Bewegung spricht. Mit der Charakterisierung Offenen Unterrichts als eine Bewegung soll sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, daß es sich um eine Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist.“*  
(JÜRGENS, 1995, S. 24)

*„Der Offene Unterricht begegnet dem Problem, indem er Kinder ihre Inhalte selbst wählen und selbst in einer mehr oder weniger vorbereiteten Lernumgebung im Prob-*

*lembehandeln nach Lösungswegen suchen lässt. Durch einander kontinuierlich abwechselnde Prozesse des Handelns und Reflektierens der Ergebnisse würde die Handlungskompetenz des Schülers gefördert.“*

(THIEL, 2007, S. 52 zitiert nach vgl. GRÜNTGENS, 2000, S. 157f.; PESCHEL, 2002, S. 41ff.)

Anhand dieser zahlreichen begrifflichen Festlegungen kann nun zusammenfassend gesagt werden, dass in der Literatur das Unterrichtsprinzip Offener Unterricht als Gegenbewegung zum klassischen (geschlossenen) Unterricht gesehen wird, um den Schülerinnen und Schülern Freiräume zum selbständigen Lernen zu bieten. Es ist den Lernenden freigestellt, *„sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‘offenen Lehrplanes’ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen“* (BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 16 zitiert aus PESCHEL, 1995, S. 78). Die heute gebräuchlichsten Unterrichtsformen im Rahmen offener Lernprozesse sind: Projektunterricht, Wochen- und Tagesplanunterricht, Freiarbeit, Werkstattunterricht und Stationenbetrieb (vgl. PESCHEL, 2011, S. 8).

Offene Unterrichtsformen bedürfen natürlich auch des Bezugs auf didaktische Theoriemodelle und Konzepte, um inhaltlich, methodisch und pädagogisch Einschätzungen im Unterricht zu legitimieren. Die Liste reicht von der „Kritisch-konstruktivistischen Didaktik“ nach Wolfgang Klafki, die Schülerinnen und Schüler zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen verhelfen soll, über die „Kritisch-kommunikative Didaktik“, deren Absicht es ist, eine Interaktions- und Kommunikationsbasis mittels emanzipatorischer Prozesse zu schaffen, bis hin zur „Konstruktivistischen Didaktik“, die für das lernende Individuum die größten Möglichkeiten einräumt, seinen Lernprozess selbständig zu konstruieren und somit auch am deutlichsten den primären Intentionen eines Offenen Unterrichts entspricht (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 39ff.). Diese didaktischen Modelle stellen jedoch nur eine geringe Auswahl an Bezugskonzepten dar, die im Offenen Unterricht Verwendung finden können.

Der deutsche Pädagoge PESCHEL, der seine als Lehrer realisierten Konzepte zum Thema Offener Unterricht in seinem zweibändigen Buch „Offener Unterricht“ theoretisch und praktisch vorstellt, ist zu der Erkenntnis gekommen: *„Um überhaupt die Chance einer Definition zu haben, darf man den Begriff ‘offener Unterricht’ nicht mehr nur als ‘Ober- bzw. Sammelbegriff’ oder die ‘Bewegung’ verstehen, die die ‘geschlossenen Strukturen’ der ‘alten’ Schule aufbrechen bzw. ‘öffnen’ will, sondern man muss ihn praxistauglicher machen, indem ein konkretes, schulpädagogisch erprobtes Gesamtkonzept eines Offenen Unterrichts zur Diskussion gestellt wird“* (PESCHEL, 2011, S. 76).

PESCHEL sieht schon in den beiden Begriffen „offen“ und „Unterricht“ zwei Termini, die sich gegenseitig ausschließen. Bekanntermaßen wird unter „Unterricht“ die Belehrung von Lernenden (siehe Kapitel I), durch scheinbar wissendere Persönlichkeiten verstanden (vgl. PESCHEL, 2011, S. 70). „Offen“ ist hingegen ein Wort, das nicht nur die quasi Antithese zu „geschlossen“ darstellt, sondern auch als Ablehnung von normativen Regulierungen wie Lernzwänge und Vorgaben von Lehrenden zu interpretieren ist.

Offener Unterricht weist ein breites Spektrum an Interpretationen auf und zeigt viele Facetten. Die Bandbreite möglicher Auslegungen reicht (vgl. PESCHEL, 2011, S. 71):

- *„von ‘der Offenlegung der Planung am Stundenanfang’ bis ‘Schüler entscheiden über ihr Lernen selbst’;*
- *von ‘der Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler’ bis ‘Schüler können individuelle Interessen verfolgen’;*
- *von ‘der Differenzierung durch den Lehrer’ bis zur ‘Individualisierung und Metakommunikation durch die Schüler’;*
- *von ‘Methodenvielfalt im Unterricht’ bis zu ‘selbstgelenktem, prozessorientiertem, problemlösendem Lernen’;*
- *von ‘Motivierungshilfen’ bis zur ‘Eigenverantwortung beim Lernen’;*

- von *'festen Umgangsformen, Regeln und Ritualen'* bis zur *'Freisetzung gruppendynamischer Wirkungsfaktoren'* und *'basisdemokratischen Entscheidungen'*;
- von *'lehrergelenktem Medieneinsatz'* bis zu *'variablen Lernangeboten inner- und außerhalb der Schule'*;
- von der Bereitstellung von *'Aufgaben mit wachsendem Schwierigkeitsgrad'* bis zu *'nicht stark an konventionellen Standards orientierten Inhalten'*;
- von *'wenig Tests'* bis *'individuelle Lernberatung durch den Lehrer'*;
- Von *'Wärme im Umgang mit dem Schüler'* bis zur *'symmetrischen Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrern und Schülern'*;
- von *'Beziehungsarbeit im Unterricht'* bis zur *'Verneinung der Lehrerdominanz'*;

*Diese Liste ließe sich noch weiter fortsetzen“ (PESCHEL, 2011, S. 71).*

Es gestaltet sich nun als äußerst schwierig die Definitionsproblematik des Offenen Unterrichts aufzulösen, jedoch sehen BOHL und KUCHARZ angesichts der reformpädagogischen Traditionen und der bildungstheoretischen Ansprüche an diese Unterrichtsform, eine konkrete Möglichkeit wie der Begriff der „Offenheit“ in der Einflussgröße für Lernprozesse wirksam werden soll (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 18).

Die beiden Erziehungswissenschaftler unterscheiden zwischen „Öffnung des Unterrichts“ und „Offenem Unterricht“. Dies offenbart sich wie folgt:

- „Offener Unterricht“ bleibt jenen Konzepten vorbehalten, die Schülerinnen und Schülern in inhaltlichen und politisch-partizipativen Dimensionen ein Mitspracherecht einräumen. So kann in diesem Zusammenhang von „Selbstbestimmung“ gesprochen werden.
- Die „Öffnung des Unterrichts“ generiert sich durch die Beteiligung in organisatorischen und methodischen Dimensionen. Ein Offener Unterricht wird dadurch aber noch nicht konstituiert. Deshalb spricht man in

diesem Zusammenhang von „Selbstorganisation“ oder „Selbstregulierung“

(vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 19)

Um diese Differenzierung anschaulicher zu gestalten, bieten BOHL und KUCHARZ in ihrem Buch „Offener Unterricht heute“ eine Darstellung an, die nachstehend abgebildet wird.

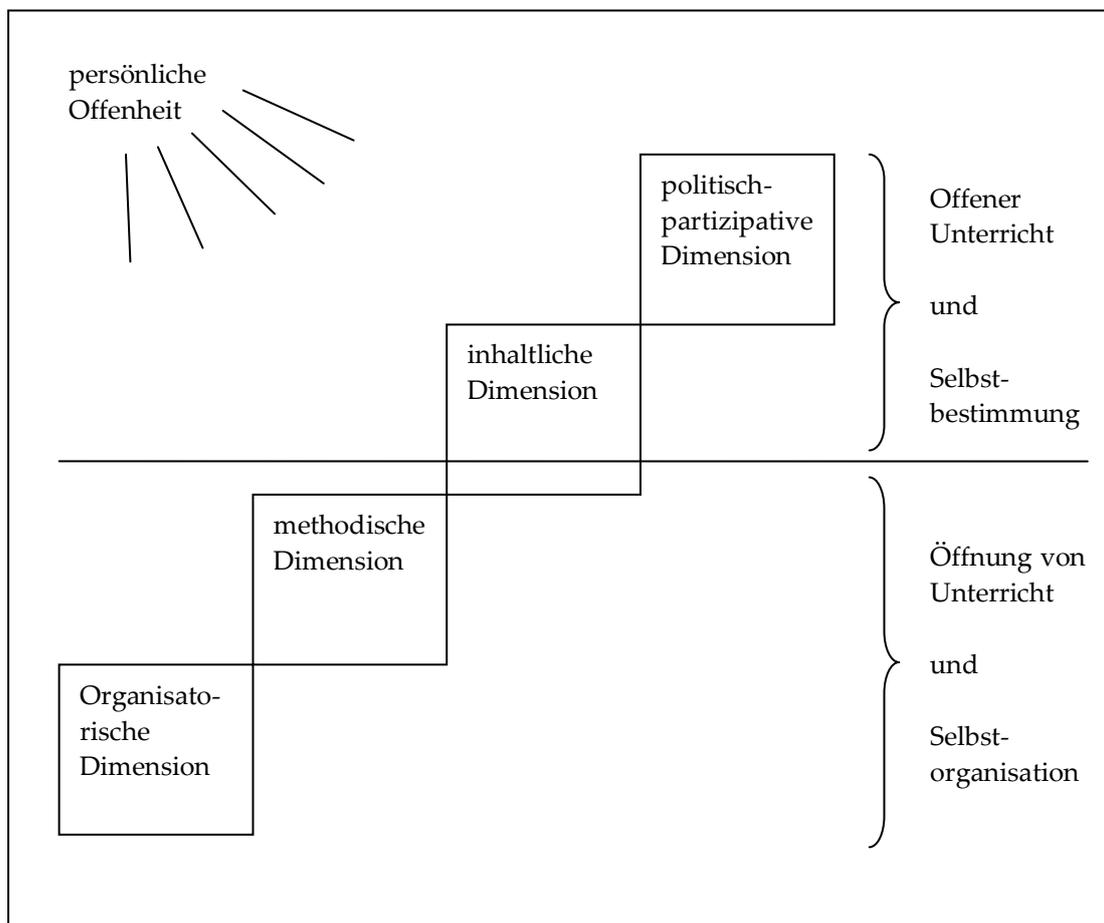


Abb. 6: Dimension der Öffnung des Unterrichts (aus BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 19)

Daher ist wiederholt zu sagen, dass es sich äußerst schwierig gestaltet, herauszufinden, was in der Pädagogik als Offener Unterricht zu verstehen ist, da eine einheitliche, allgemeingültige Definierung nicht auszumachen ist. Jedoch sollte grundsätzlich unterschieden werden, ob es sich lediglich um eine organisatorische und/oder methodische Öffnung des herkömmlichen Unterrichts handelt oder ob

darüber hinaus auch eine inhaltliche und/oder politisch-partizipative Öffnung stattfindet. Durch diese Differenzierung entsteht eine Stufung der möglichen Öffnung des Unterrichts, die eine verfeinerte Klärung bei der Analyse von Offenem Unterricht beisteuert. Dadurch wird eine eindeutige Abgrenzung zu anderen Unterrichtskonzepten möglich (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 26f.).

## 2.2. Dimensionen von Offenem Unterricht

Um der vorangegangenen Stufung der Öffnung des Unterrichts gerecht zu werden, verwenden einige Autoren unterschiedliche funktionelle Dimensionen. Diese sind allerdings zumeist weder empirisch ausreichend abgesichert, noch sind sie unter Fachleuten eindeutig verwendet. Dennoch kommen sie immer wieder in pädagogischen Werken vor. Beispiele dafür sind Publikationen von Ramseger, Wagner, Jürgen, Brügelmann und Peschel (vgl. PESCHEL, 2011, S. 76f.).

PESCHEL sieht in den unterschiedlichen Dimensionen die Lösung zur Problematik ganzheitlicher Definitionsversuche in Bezug auf Offenen Unterricht. Seinem Verständnis nach, muss es eine möglichst brauchbare und trennscharfe Definition geben, die weg vom Sammelbegriff für Freiarbeit, Projektunterricht und Wochenplan geht. Ebenso wenig sollte Offener Unterricht als Synonym für handlungs- und schülerorientierten Unterricht gelten (vgl. PESCHEL, 2011, S. 76f.).

Die nun folgenden fünf Dimensionen sind die in der gegenwärtigen Pädagogik gängigsten. Auf sie wird auch von den meisten Autorinnen und Autoren, die Offenen Unterricht diskutieren, Bezug genommen (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 15; vgl. PESCHEL, 2011, S. 77; vgl. THIEL, 2007, S. 43f.).

<b>organisatorische Öffnung</b>	Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum / Zeit / Sozialformwahl usw.
<b>methodische Öffnung</b>	Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers
<b>inhaltliche Öffnung</b>	Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
<b>soziale Öffnung</b>	Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesam- ten Unterrichts, der (langfristigen) Unter- richtsplanung, des konkreten Unterrichts- ablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw. Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.
<b>persönliche Öffnung</b>	Beziehung zwischen Lehrer / Kindern und Kindern / Kindern

Abb. 7: Dimensionen offenen Unterrichts (aus PESCHEL, 2011, S. 77)

Unter Bezug auf diese fünf Dimensionen definiert PESCHEL den Terminus „Offener Unterricht“ wie folgt:

*„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‘offenen Lehrplanes’ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen.*

*Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.“*

(PESCHEL, 2011, S. 78)

Die fünf Dimensionen dienen vor allem zur Analyse der Offenheit des Unterrichts. Für die einzelnen Bereiche schlägt PESCHEL eine Differenzierung nach dem Grad der Offenheit vor, um Intensität und Richtung der Öffnung zu verdeutlichen (vgl. PESCHEL, 2011, S. 76f.). Jedoch ist anzumerken, dass der Grad der Offenheit nicht als Qualitätsnachweis herangezogen werden kann. So könnte auch ein hoher Offenheitsgrad zu einem qualitativ schlechteren Unterricht führen. Das wäre beispielsweise dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler mit der Organisationsfreiheit überfordert sind oder mit der geöffneten Lernumgebung nicht zurechtkommen (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 27).

### 2.3. Stufenmodell des Offenen Unterrichts

Wie schon öfters angemerkt: *„Den offenen Unterricht als fest umrissenes Konzept gibt es nicht. Jede Lehrerin ist vor die Aufgabe gestellt aufgrund ihrer Möglichkeiten und den jeweiligen Bedingungen herauszufinden, wie und in welchen Bereichen sie Räume für individuelles Lernen schaffen kann. Die Öffnung des Unterrichts ist mehr als eine Technik und Methode. Es kommt auf die pädagogische Haltung der Lehrerin an, mit der sie das Lernen der Kinder und den Unterricht begreift und ermöglicht“* (BANNACH et al., 1997, S. 6).

PESCHEL präsentiert dazu in seinem Werk die „Stufen der Offenheit“ für den Unterricht, in dem er die fünf zuvor genannten Dimensionen skaliert hat, damit dem zu analysierenden Unterricht jeweils der Grad der Öffnung in der entsprechenden Dimension zugeordnet werden kann (vgl. PESCHEL, 2011, S. 78).

**Organisatorische Offenheit**

*„Inwieweit können die Schüler Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selbst bestimmen?“*

5	weitestgehend	Primär auf eigener Arbeitsorganisation der Kinder basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Offene Rahmenvorgaben
3	teils-teils	Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
2	erste Schritte	Punktuelle Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
1	ansatzweise	Öffnung der Rahmenvorgaben kaum wahrnehmbar / begründbar
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Arbeitstempo, -ort, -abfolge usw. durch Lehrer oder Material

(PESCHEL, 2011, S. 79)

**Methodische Offenheit**

*„Inwieweit kann der Schüler seinem eigenen Lernweg folgen?“*

5	weitestgehend	Primär auf „natürlicher“ Methode / Eigenproduktionen basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Meist Zulassen eigener Zugangsweisen / Lernweg der Kinder
3	teils-teils	In Teilbereichen stärker Einbezug / stärker Zulassen eigener Wege
2	erste Schritte	Kinderwege werden aufgegriffen, aber die Hinführung zum Normweg bestimmt das Geschehen
1	ansatzweise	Anhören einzelner Ideen der Kinder, aber der Lehrgang bestimmt das Geschehen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Lösungswegen /-techniken durch Lehrer oder Arbeitsmittel

(PESCHEL, 2011, S. 79)

**Inhaltliche Offenheit**

*„Inwieweit kann der Schüler über seine Lerninhalte selbst bestimmen?“*

5	weitestgehend	Primär auf selbstgesteuertem / interessegeleitetem Arbeiten basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Inhaltlich offene Vorgaben von Rahmenthemen oder Dachbereichen
3	teils-teils	In Teilbereichen stärkere Öffnung der inhaltlichen Vorgaben zu vorgegebener Form
2	erste Schritte	Kinder können aus festem Arrangement frei auswählen oder sie können Inhalte zu fest vorgegebenen Aufgaben selbst bestimmen
1	ansatzweise	Einzelne inhaltliche Alternativen ohne große Abweichung werden zugelassen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Arbeitsaufgaben /-inhalten durch Lehrer oder Arbeitsmittel

(PESCHEL, 2011, S. 80)

**Soziale Offenheit**

*„Inwieweit kann der Schüler in der Klasse (Unterrichtsablauf und Regeln) mitbestimmen?“*

5	weitestgehend	Selbstregierung der Klassengemeinschaft
4	schwerpunktmäßig	Kinder können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen
3	teils-teils	Kinder können eigenverantwortlich in vom Lehrer festgelegten Teilbereichen mitbestimmen
2	erste Schritte	Kinder können lehrergelenkt in Teilbereichen mitbestimmen
1	ansatzweise	Schüler werden nur peripher gefragt, Lehrer weiß schon vorher, wie es laufen sollte; Kinder können in (belanglosen) Teilbereichen mitbestimmen
0	nicht vorhanden	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrer oder Schulvorgaben

(PESCHEL, 2011, S. 80)

### Persönliche Offenheit

*„Inwieweit besteht zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schüler und Mitschüler ein positives Beziehungsklima?“*

5	weitestgehend	Auf „Gleichberechtigung“ abzielende „überschulische“ Beziehung
4	schwerpunktmäßig	Für Beachtung der Interessen des Einzelnen offene Beziehungsstruktur
3	teils-teils	In bestimmten Teilbereichen / bei bestimmten Kindern offenerer Umgang
2	erste Schritte	Schüler werden zeitweise angehört und dann auch beachtet
1	ansatzweise	Schüler werden angehört, aber der Lehrer bestimmt weiterhin das Geschehen
0	nicht vorhanden	Begründung der Beziehung durch Alter oder Rollen-/ Grupp hierarchie

(PESCHEL, 2011, S. 81)

Auf Grund dieser Stufeneinteilung ist es nun leichter möglich, eine Unterrichtseinheit, oder Teile davon auf ihre Offenheit hin zu untersuchen. Es ist jedoch nicht immer ganz eindeutig, welche Bewertung für die Offenheit anzugeben ist. Dabei ist dennoch zu beachten, dass die einzelnen Dimensionen getrennt voneinander behandelt werden, um einen besseren Überblick zu erhalten. Allerdings lässt sich in der Praxis oft ein Zusammenhang zwischen bestimmten Dimensionen feststellen. So bedingt beispielsweise eine inhaltliche oder methodische Offenheit auch sehr oft eine organisatorische Offenheit (vgl. PESCHEL, 2011, S. 81).

## 2.4. Wurzeln des Offenen Unterrichts

Nach der Einführung in den Bereich des „Offenen Unterrichts“ wird in einem weiteren Abschnitt erörtert, welche historischen Anfänge diesem Konzept zugrunde liegen.

*„Der Terminus ‘Offener Unterricht’ geht ursprünglich auf die in den USA begründeten Ansätze der ‘open education’ zurück, die sich wiederum eng an die im Zuge der englischen Primarstufenreform entwickelten Konzeptionen zur Neugestaltung des Unterrichts anlehnen“ (JÜRGENS, 1995, S. 41 zitiert nach vgl. HADOW-REPORT, 1931, PLOWDEN-REPORT, 1964). „Dort ist jedoch die Bezeichnung ‘informal education’ gebräuchlich. Auch Begriffe wie ‘informal learning’ oder ‘open classroom’ werden in diesem Kontext häufig zur Kennzeichnung dieser Unterrichtsauffassung verwendet. Des weiteren wird von ‘progressive education’, ‘open space-school’ oder ‘integrated day plan’ etc. gesprochen; im Grunde alles Begriffe für ein und dieselbe pädagogische Absicht“ (JÜRGENS, 1995, S. 41).*

Im deutschsprachigen Raum fanden die amerikanischen Ursprünge jedoch nur sehr wenig Berücksichtigung, da die hierzulande lebenden Pädagoginnen und Pädagogen die erziehungswissenschaftlichen Ideen der europäischen Vorbilder als effizienter und zielführender empfanden (vgl. JÜRGENS, 1995, S. 41).

Deswegen kann das Prinzip des Offenen Unterrichts eher als Renaissance der bereits Anfang des 20. Jahrhunderts stattfindenden Überlegungen der Reformpädagogik wahrgenommen werden. Dieser Bewegung gehörten klingende Namen, wie der Franzose Célestin Freinet (1896 – 1966), die Schwedin Ellen Key (1849 – 1926), die Italienerin Maria Montessori (1870 – 1952), die Amerikanerin Helen Parkhurst (1886 – 1973), sowie die beiden Deutschen Peter Petersen (1888 – 1952) und Berthold Otto (1859 – 1933) an (vgl. KNAUF, 2009, S. 110).

Natürlich gab es auch österreichische Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik, wie beispielsweise Otto Glöckel. Er stellte vielerlei Weichen für schulische Evolutionen und formulierte Ziele, die noch heute eine Orientierungshilfe für Entwicklungen darstellen (vgl. BRANDSTEIDL, 2006, S. 9). Die Ideale und Leitlinien der liberalen Erziehung waren seine größten Anliegen (vgl. MADERTHANER, 2006, S. 368).

Eine der am nachhaltigsten wirkenden Persönlichkeiten der Reformbewegung am Beginn des 20. Jahrhunderts war die Kinderärztin Maria Montessori. Nach ihrem

konzeptionellen Vorbild des „offenen Lernens“, wurden auch viele Schulen in Österreich gegründet. Sie prägte Sätze wie: Der Lehrer *„muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann“* (HOSTERBACH, 2005, S. 311 zitiert nach MONTESSORI, 1934, S. 40).

Maria Montessori zählt gemeinsam mit Peter Petersen und Célestin Freinet zu den Pionieren des Offenen Unterrichts (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 28) und der Reformpädagogik.

Pädagogische Reformatorinnen und Reformatoren, die versucht haben, die Schule und ihre Praktiken zu verändern, zu erneuern und menschenfreundlicher zu gestalten, gab es immer wieder: Bereits Aurelius Augustinus (343-430) plädierte für ein „freies“ Lernen. Auch Erasmus von Rotterdam und Johann Amos Comenius versuchten das Lernen und somit die Schule durch neue Idee zu gestalten (vgl. BOHL, 2000, S. 127).

*„Als ‘Reformpädagogik’ im engeren Sinne wird in der einschlägigen Fachliteratur jener weltweite seit dem späten 19. Jahrhundert erfolgte Aufbruch zur Umwälzung und Neubestimmung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens verstanden“* (JÜRGENS, 2010, S. 39).

Die Reformpädagoginnen und Reformpädagogen stellten sich vor, *„dass der einseitige Intellektualismus überwunden werden sollte und statt dessen dem jungen Menschen die Möglichkeit gegeben sein sollte, sich ganzheitlich entsprechend seinen Anlagen zu entfalten (anthropologisches Grundverständnis: ‘vom Kinde aus’). Daraus ergab sich die methodische Forderung, dass eine mechanische Übernahme vorgegebener Lehrgegenstände nun der selbsttätigen, aktiven und schöpferischen Erarbeitung angemessener Inhalte weichen sollte. Dabei wandelte sich die Lehrerrolle von einer autoritären Lehrperson hin zu einem Begleiter des Kindes, der dessen Entwicklungs- und Lernprozess beobachtete und förderte. Die Inhalte sollten nicht mehr als abstraktes Schulwissen vorgegeben werden, sondern sollten sich als Sacheinheiten aus der kindlichen Erlebniswelt ergeben“* (TEWS, 2000, S. 113).

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts prägten auch andere Disziplinen den Offenen Unterricht, und trugen durch ihre Beiträge zur Weiterbildung bei. Vor allem die psychologischen Lehr-Lern-Forschungen und die Neurowissenschaften brachten wesentliche Erkenntnisse ein (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 28).

Das heutige Verständnis des Offenen Unterrichtes ist also durch eine Vielzahl von Einflüssen geprägt: *„stark religiös- (Montessori) und führungsgeprägte Konzepte (Petersen, Montessori) stehen dabei neben Auffassungen, die eine Beeinflussung durch religiös oder nationalistisch geprägter Erziehung vermeiden und Lehrerautorität relativieren wollen (Freinet, Neill, Antiautoritäre Erziehung) oder letztendlich sogar von einer ‘Entschulung der Gesellschaft’ (Illich) sprechen“* (PESCHEL, 2011, S. 68f.).

Die Entwicklung des Offenen Unterrichts ist bereits so weit fortgeschritten, dass sich neben der Pädagogik auch andere wissenschaftliche Disziplinen damit beschäftigen. Denn wie bereits im Abschnitt 2.2 erwähnt, ist die Offenheit nicht nur in Bezug auf methodische Aspekte, sondern auch in Bezug auf andere Dimensionen wichtig. Um die Frage nach optimalem Lernen für Schülerinnen und Schüler wissenschaftlich empirisch anzugehen, bedient sich die Pädagogik auch der Psychologie. Diese liefert nicht nur mit ihren Sozialformen (siehe Kapitel I) einen wichtigen Beitrag zum Unterricht, sondern gibt auch genauen Aufschluss darüber, wie ein offener Unterricht in methodischer, didaktischer und sozialer Form gestaltet sein muss, damit eine optimale Lernwirksamkeit erlangt wird (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 28).

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass Offener Unterricht grundsätzlich zweigeteilt konzipiert werden kann. Auf der einen Seite steht Peschel, der im idealen Offenen Unterricht dem Lernenden vollkommene Offenheit zugesteht. Auf der anderen Seite stehen die Erziehungswissenschaftler Ramseger, Wallrabenstein, Klippert, Jürgen und weitere, die den Schülerinnen und Schülern das selbstständige Lernen in kleinen Schritten begreifbar machen wollen, damit sie dieses in weiterer Folge autonom anwenden können (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 28; vgl. TEWS, 2000, S. 128).

## 2.5. Die neue Rolle der Lehrperson

Die Form des Offenen Unterrichts, des selbständigen oder selbstorganisierten Lernens erzwingt auch einen Wandel der Lehrerinnen- bzw. Lehrer-Rolle und der damit verbundenen Aufgaben im Unterrichtsgeschehen. Das Tätigkeitsfeld der Lehrkräfte transformiert sich von einer dominanten und herrschenden zu einer beratenden und beobachtenden Aktivität (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 122f.; vgl. GUDJONS, 2006, S. 167). Der Sinneswandel vom „klassischem Unterricht“ zum „offenem Unterricht“ verändert die Lehrperson „*vom Unterrichtsbeamten zum Lernberater*“ (GUDJONS, 2006, S. 159).

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im Offenen Unterricht weicht sehr stark von jener im traditionellen Unterricht ab. Die Aufgabe der Lehrperson liegt nun nicht mehr in der Vermittlung des Lehrstoffes, in der Erschaffung eines beschützten, zeitlich organisierten und freundlichen Umfeldes und in der Bearbeitung diverser Schul- und Arbeitsbücher (vgl. PESCHEL, 2011, S. 172f.), sondern die Lehrerin bzw. der Lehrer wird zum „Berater“ und „Coach“ der Schülerinnen und Schüler. Es kommt zu einer „Lernberatung“, an deren Ausführung mindestens drei Faktoren geknüpft sind (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 123):

- *„Information über den aktuellen Lernstand bzw. Erläuterungen zu aktuellen Lernschwierigkeiten oder besonderen Fehlerquellen (z.B. Probleme im Bereich Grundrechenarten)*
- *Unterstützung für den weiteren Lernprozess (z.B. gemeinsam die nächsten Schritte entwickeln)*
- *Steuerung des weiteren Lernprozesses (z.B. Festlegen von Zwischenkontrollen, Festlegen eines Pensums)“*

(BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 123 zitiert nach BOHL und SCHNEBEL, 2008, S. 240f.)

Es ist also nicht die Aufgabe der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler „*dort abzuholen, wo sie stehen*“ (PESCHEL, 2011, S. 173) und sie im Klassengefüge gemein-

sam auf „einen Nenner zu bringen“. Stattdessen wird den Lernenden der Umgang mit dem Lernstoff und den Lernmaterialien freigestellt (vgl. PESCHEL, 2011, S. 173), sodass sie den nötigen Freiraum bekommen, um selbst zu entscheiden wie sie ihren Lernprozess gestalten. Die neue Aufgabe der Lehrperson ist es also, im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützend zu agieren. Genau diese Faktoren machen den Offenen Unterricht aus und geben ihm einen einzigartigen Stellenwert im heutigen Schulsystem.

Damit sich Pädagoginnen und Pädagogen unter den Perspektiven der neuen Lehrerinnen- bzw. Lehrer-Rolle im Offenen Unterricht gezieltere Vorstellungen machen können, präsentiert GUDJONS in seinem Buch „Neue Unterrichtskulturveränderte Lehrerrolle“ einige Gesichtspunkte der neuen Rollen Aspekte:

### **Aspekte einer neuen Lehrerrolle**

- anbieten (statt vorschreiben), auch wenn die SchülerInnen Kompetenzen erst lernen müssen;
- individuelle Lerngelegenheiten bereitstellen (statt alles im frontallunterrichtlichen Gleichschritt selbst unisono zu leiten);
- Diagnose und Beratung verbinden (statt die Schüler mit ihren Schwächen allein zu lassen und sich auf Ermahnungen zu beschränken);
- Begleiten der individuellen und kooperativen Lernprozesse (statt die Schüler libertarisch ihrer Freiheit zu überlassen);
- Rückmelden von Wahrnehmungen (feedback) (statt Tadel, Sanktionen, Strafen, vernichtender Kritik);
- Besprechen und ermutigen (statt Lösungen vorzugeben und Vorschriften zu machen).

Abb. 8: Aspekte einer neuen Lehrerrolle (aus GUDJONS, 2006, S. 168)

Die Lehrerinnen und Lehrer stehen durch die Anwendung des Offenen Unterrichts vor der Tatsache eines jobmäßigen Balanceakts, denn durch diese Unterrichtsmethode wird von ihnen verlangt, die vier nachstehenden Typen gleichzeitig auszuüben (vgl. GUDJONS, 2006, S. 168):

1. „Lehrer als **Dompteur** (der den Unterricht straff führt und die Schüler zum Lernen antreibt)
2. Lehrer als **Entertainer** (der Lernende eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert)
3. Lehrer als **Neo-Romantiker** (der von der natürlichen Neugier und dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt)
4. Lehrer als cooler **Fachmann** ( der sein Wissen sachorientiert an Interessenten weitergibt)“

(GUDJONS, 2006, S. 168)

Grundsätzlich wird im Offenen Unterricht die Lehrperson von ihrer klassischen Rolle des Belehrenden abgezogen. Stattdessen fordert sie von ihren Schülerinnen und Schülern eine selbständige Organisation ihrer Lernprozesse und greift nur dann in den Ablauf ein, wenn berechtigte Zweifel an der Vorgangsweise und Zielführung bestehen (vgl. THIEL, 2007, S. 51).

LEHREN HEISST, EIN FEUER ENTFACHEN, UND NICHT, EINEN LEEREN  
EIMER FÜLLEN.

(HERAKLIT VON EPHEOS, griechischer Philosoph, 520 - 460)

## 2.6. Die neue Rolle der Lernperson

Aber natürlich muss sich im Offenen Unterricht nicht nur die Rolle der Lehrperson, sondern auch die der Lernenden ändern. Es liegt nun an den Schülerinnen

und Schülern von dem passiven Verhalten im Unterricht in die aktive Rolle zu schlüpfen.

*„Der ordentliche, gehorsame, höfliche, ruhige, die Anweisung des Lehrers abwartende und strikte befolgende, kurz: der angepasste Schüler, ‘der den lehrerzentrierten Unterrichtsablauf und Unterrichtserfolg nicht gefährdet’, mag ideal für einen frontalen Informationsunterricht sein. Doch unser offener Unterricht fordert [...] den unangepassten Schüler“*

(DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND E.V., 2001, S. 102)

Im klassischen (geschlossenen) Unterricht gilt es zumeist den Regeln der Lehrkräfte Folge zu leisten, die dadurch den Lernprozess steuern. Die Schülerinnen und Schüler werden nur marginal eingeladen an der Unterrichtsplanung und deren Gestaltung und Durchführung mitzuwirken. Die Lehrperson versucht ihr Fachwissen zu vermitteln und stellt so den aktiven Part des Unterrichts dar, während die Lernenden in ihrer passiven Rolle verharren und das Geschehen auf sich wirken lassen (vgl. SEIFRIED, 2004, S. 102).

Formen des Offenen Unterrichts sollen dies ändern. Die Lernenden stehen *„durchgängig im Zentrum der pädagogischen Bemühungen: Schüler planen, realisieren und kontrollieren ihr eigenes Lernen, das als Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess verstanden werden kann“* (SEIFRIED, 2004, S. 102).

Dieser geforderte Perspektivenwechsel im Offenen Unterricht, der die Lernsequenz auf die Schülerinnen und Schüler ausrichtet, sollte den Lernenden nicht nur als Subjektindividuum in den Unterricht miteinbeziehen, sondern einen umfassenden Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, damit sie sich selbst vervollständigen können (vgl. FUCHS, 2005, S. 9).

Der Erziehungswissenschaftler PESCHEL warnt jedoch vor einer nicht entsprechend vorbereiteten Selbständigkeit mit dem Hinweis auf die fehlende Fachkompetenz: *„die können machen, was sie wollen“* (PESCHEL, 2011, S. 167). Mit der erlaubten Freiheit im Lernprozess können viele Schülerinnen und Schüler nicht richtig

umgehen, da sehr hohe Ansprüche und Erwartungen auf sie zukommen. Ein zentrales Schlüsselement liegt in der Motivation sich selbst etwas beizubringen und sich mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen. Nur ein geringer Teil der Menschheit besitzt die Muße sich autonom und intensiv mit Themen zu befassen. Die Mehrheit versucht „mit dem Strom zu schwimmen“ und empfindet ihr Leben selbstlaufend, ohne merklich darin einzugreifen (vgl. PESCHEL, 2011, S. 167f.). *„Durch die Selbstbestimmung über ihr Leben und Lernen im Offenen Unterricht lernen Kinder hingegen vom ersten Schultag an, ihr Leben relativ selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen und sich ganz bewußt für oder gegen Sachen zu entscheiden. Dabei lernen sie vor allem auch sich selbst, ihre Stärken und Schwächen, ihre Ziele und Vorstellungen kennen – und zwar reflektiert im Wechselspiel mit denen der anderen Kinder“* (PESCHEL, 2011, S. 168).

Im „Lernlabyrinth“ des selbständigen Lernens benötigen die Schülerinnen und Schüler zumeist Unterstützung und Hilfe, beispielsweise bei der Lösung einer Aufgabe. In diesem Zusammenhang sprechen BOHL und KUCHARZ, in ihrem Buch *„Offener Unterricht heute“*, von einem *„Helfersystem“* (BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 126), das eingerichtet werden sollte, um den Lernenden Unterstützung im Lernprozess zu bieten. Hierbei unterscheiden sie drei Möglichkeiten der Hilfe (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 126):

1. *„Lehrer hilft Einzelschüler oder Schülergruppe.*
2. *Schüler helfen sich selbst, indem sie Material zur Lösung des Problems heranziehen (z.B. Lexika, aber insbesondere Lernhilfen wie strukturgleiche Aufgaben oder gestufte Lernhilfe).*
3. *Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig, z.B. helfen leistungsstärkere Schüler leistungsschwächeren.“*

(BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 126)

Mit dieser Art der Hilfestellung ist individuelles, autonomes Lernen kein Problem. Es bietet nicht nur die Gelegenheit Sachverhalte bei der Lehrperson individuell zu

hinterfragen, sondern ermöglicht sich selbst auszuleben und offeriert die Option, selbst als Belehrender wirksam zu werden.

Die neue Rolle des Lernenden im Offenen Unterricht ist also nicht nur eine Chance den Lernprozessen in der Schule eine neue Qualität in kognitiver und sozialer Hinsicht zu verleihen, sondern erleichtert den Schülerinnen und Schülern die Chance fürs ganze Leben jenes Maß an Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zu erwerben, das für kompetentes, autonomes und vor allem nachhaltiges Handeln und Entscheiden unerlässlich ist.

KINDER SIND KEINE FÄSSER, DIE GEFÜLLT, SONDERN FEUER, DIE ENT-  
ZÜNDET WERDEN WOLLEN.

(FRANCOIS RABELAIS, *französischer Dichter, 1483 – 1553*)

## 2.7. Planung von Offenem Unterricht

Nach dem bis jetzt Beschriebenen, stellt sich nun die Frage: „*Ist offener Unterricht überhaupt planbar?*“ (BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 88). Hierzu gibt es in der Literatur keine eindeutige Antwort, dennoch sind die meisten Pädagoginnen und Pädagogen davon überzeugt, dass auch Offener Unterricht geplant werden muss. Natürlich ist er nicht so detailliert planbar wie geschlossene Unterrichtsformen, in deren Rahmen einzelne Schritte und Aktionen der Schülerinnen und Schüler schon von Beginn des Lernprozesses an festgelegt werden (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 88 zitiert nach RAMSEGER, 1985). Allerdings schildern Ramseger, Loser, Brinkmann und Haarmann in ihren Werken, dass „offene Planung“ kein Widerspruch in sich ist, wenn sie unter Bezug auf ein flexibles Konzept erfolgt. Auf diese Weise ist es möglich, bestehende Planungslücken der Lehrperson, mit den Ideen und Anregungen der Schülerinnen und Schülern zu füllen (vgl. RACHKOČKINE, 2003, S. 92). Dass Offener Unterricht nicht unbewusst passieren kann, dafür

sorgen die formellen Begrenzungen die den Schulalltag regeln, wie Unterrichtseinheiten, Schulstunden, -wochen, -jahre, usw. (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 88).

Grundsätzlich wird sich die Konzeption des Offenen Unterrichts hauptsächlich an kurzfristigen Planungsstrategien orientieren, um Unvermitteltes und Unvorhergesehenes entsprechend berücksichtigen zu können. Der von der Erziehungswissenschaft unterschiedene zweite Typ, der mittel- bis langfristigen Planung ist für offene Unterrichtsformen jedenfalls nicht geeignet (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 88).

Dennoch möchte ich einen Exkurs über die mittel- bis langfristige Planung anbieten, da unter bestimmten Voraussetzungen auch dieser Planungstyp für Lernprozesse, die im Rahmen Offenen Unterrichts stattfinden, herangezogen werden kann.

### **Mittel- bis langfristige Planung**

Eine mittelfristige bzw. langfristige Planung eines Offenen Unterrichts ist grundsätzlich nur dann sinnvoll, wenn eine einzelne Lehrerin bzw. Lehrer, ein Lehrerteam oder das gesamte Kollegium ihren Unterricht ganzheitlich öffnen, um die Schülerinnen und Schüler dauerhaft in die Gestaltung der Unterrichtseinheiten einzubinden. Natürlich ist dies ein andauernder Prozess, der nicht von heute auf morgen zu realisieren ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich langsam auf diese Situation einstellen können (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 89). BOHL und KUCHARZ publizieren hierzu eine Grafik in ihrem Buch „Offener Unterricht heute“, welche die lineare Steigerung des Niveaus mit zunehmender Unterrichtseinheit verdeutlicht (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 89).

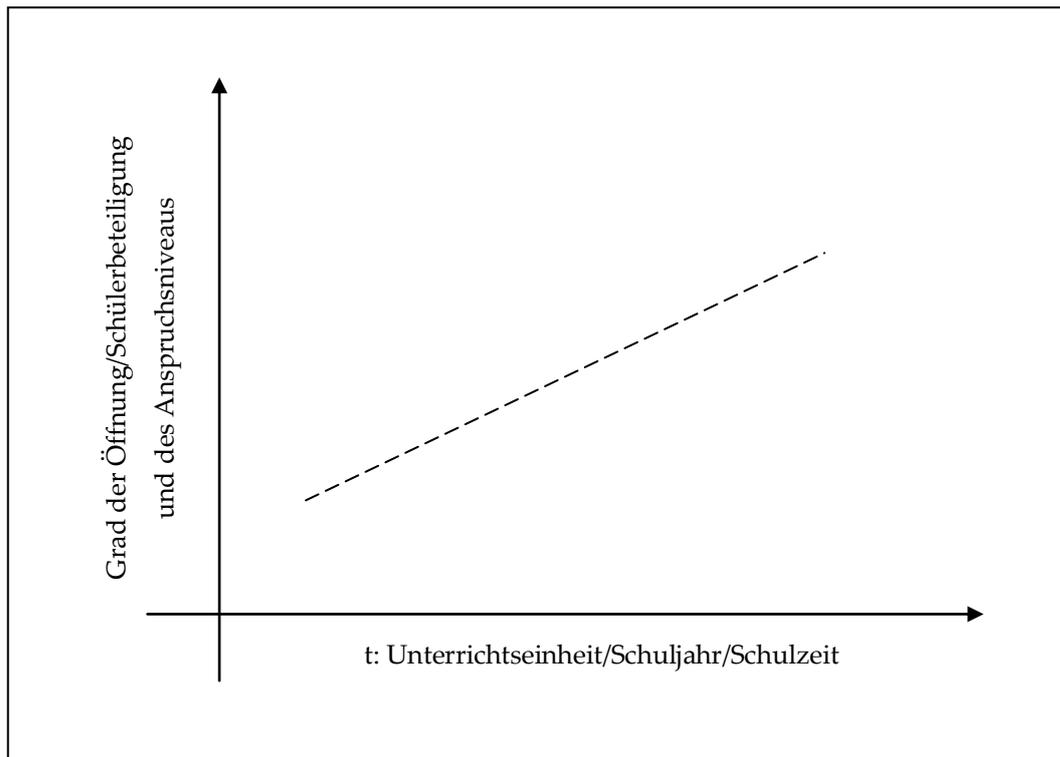


Abb. 9: Steigerung des Anspruchsniveaus im Lauf der (Schul-)Zeit  
(aus BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 89)

Um den Offenen Unterricht effizient und dauerhaft in der Schule zu etablieren, gilt es sinnvollerweise Leitbilder und Zielvorstellungen zu definieren, die mit dem gesamten Kollegium abgesprochen werden sollten. Nur durch ein einheitliches Schulprogramm ist es möglich, auch die Schülerinnen und Schüler, sowie die dazugehörigen Eltern davon zu überzeugen (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 89).

Des Weiteren benötigt eine didaktische Umgestaltung immer auch eine langfristige Planung und schrittweise Ausreifung der Programmschritte. Es soll zur Steigerung des Anspruchsniveaus im Bereich von Selbstständigkeit und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler kommen, aber auch das fachliche Niveau soll angehoben werden. Ein Beispiel aus dem Elsa-Brandström-Gymnasium Oberhausen verdeutlicht die dafür notwendige langfristige Konzeption (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 90).

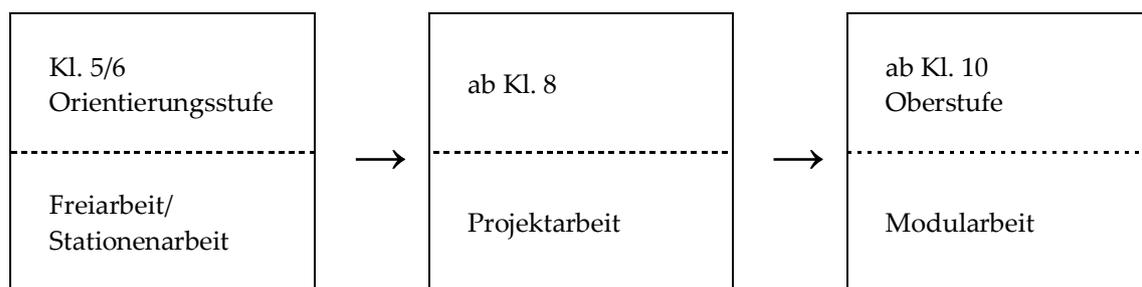


Abb. 10: Beispiel eines langfristig geplanten kumulativen Aufbaus offener Unterrichtsformen (aus BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 90 zitiert nach vgl. RISSE, 2009)

In diesem Modell wird gezeigt wie die sukzessive Entwicklung zum Offenen Unterricht in der gesamten Schule vollzogen wird. Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit einer geringfügigen Öffnung in der Klasse, durch „Freiarbeit“ und „Stationenarbeiten“, die ihnen ein individuelles und materialiengeleitetes Lernen ermöglicht. In der 8. Klasse wird mit dem Projektunterricht begonnen, der themenbezogen, aber nicht klassenbezogen durchgeführt wird. Bis schließlich in der 10. Schulstufe die endgültige Öffnung, durch die Modularbeit, ihre Perfektion findet. Schülerinnen und Schülern werden hierbei fächerbezogene Thematisierungen zur selbständigen Bearbeitung angeboten, die eine vierteljährliche Dauer aufweist (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 90).

Wenn eine mittel- oder langfristige Planung für den Offenen Unterricht durchgeführt wird, muss sowohl die Zielsetzung, als auch das Konzept innerhalb der schulischen Abläufe und die Organisationsstrukturen verankert werden. Dies veranschaulicht das vorangegangene Beispiel (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 90f.).

### Kurzfristige Planung

Die kurzfristige Planung des Offenen Unterrichts bietet im direkten Vergleich zur mittel- bzw. langfristigen Planung, dass sie nur für eine oder wenige Unterrichtseinheiten vorgesehen ist und somit auf die aufwendige Abstimmung mit dem Kollegium verzichtet. (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 92.)

Die Planung des Offenen Unterrichts basiert nun nicht auf weitreichenden Konzeptionen, sondern auf dem schlichten Versuch eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der ein selbstgesteuertes Lernen möglich wird. Diese Vorstellung geht davon aus, dass sich die Lehrkraft aus der Planung des Lernprozesses nach einführnden Vorbereitungssequenzen fast vollständig zurückzieht (vgl. PESCHEL, 2011, S. 208).

Gleichwohl werden die Rahmenbedingungen der Unterrichtseinheit(en) von Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson als gemeinsame Aufgabe angesehen. Die Lernenden bringen ihre Ideen und Anregungen zum Ausdruck, die verknüpft mit den vorgegebenen Bildungsgedanken des Lehrenden, in Einklang zu bringen sind (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 94).

NIEWELER fasst die Aspekte für die richtige kurzfristige Planung wie folgt zusammen:

- *„die Schüler an den unterrichtlichen Entscheidungen beteiligen;*
- *Erfahrungen, Fragen und Anliegen der Schüler in die Planung einbeziehen;*
- *die kollektive Beschäftigung mit einer Aufgabe oder Fragestellung durch individuelle Schwerpunktsetzung ersetzen;*
- *die Schüler aus Angeboten auswählen lassen, Fragen- und Aufgabenstellungen selbst formulieren lassen;*
- *die Beliebigkeit der Inhalte vermeiden;*
- *wenn es möglich ist, fächerverbindend oder fächerübergreifend unterrichten;*
- *möglichst außerschulische Lernorte einbeziehen;*
- *auch offener Unterricht bedarf klarer Lehrziele und Kriterien der Überprüfbarkeit dieser Lehrziele.“*

(NIEWELER, 2006, S. 64)

Wie nun die Planung des Offenen Unterrichts in der Schülerinnen-Schüler-Lehrerinnen-Lehrer-Beziehung aussieht, wird von den verschiedenen Autorinnen und Autoren differenziert beschrieben.

BOHL und KUCHARZ beispielsweise schlagen für die transparente Planung die Erstellung einer „Mind-Map“ vor, die sich vor allem für die Organisation einer Unterrichtseinheit oder eines Projektes besonders gut eignet. In dieser grafischen Darstellung sollen die wesentlichen Punkte der Themenstellung und die Dimensionen der Offenheit herausgearbeitet werden, um einen reibungslosen Ablauf zu garantieren. Jedoch muss beachtet werden, dass die Zielvorgaben bis zum Abschluss des Themas verändert werden können (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 96f.).

Eine weitere Möglichkeit der kurzfristigen Planung bietet NIEWELER an. Er stellt hierzu ein 10-Phasen-System auf:

1. *„Ermittlung eines Problems / Festlegung eines Themas bzw. eines thematischen Schwerpunktes: Ideensammlungs- und Assoziationsphase;*
2. *kooperative Planung mit der Lerngruppe; Materialsichtung, didaktische Analyse;*
3. *Herstellen einer gemeinsamen Plattform von Interessen und Intentionen (z.B. durch Cluster, Mindmap);*
4. *Aufstellen eines Arbeitsplans;*
5. *Ermittlung der inhaltlichen Anteile, die über die Fächergrenzen hinausgehen (Kooperation mit anderen Fachlehrern, Öffnung des Unterrichts für außerschulische Fachleute);*
6. *Verständigung über das methodische Verfahren und den zeitlichen Rahmen;*
7. *Einsatz von Lehrplänen als Strukturierungshilfe (Tages- oder Wochenpläne);*
8. *Einplanen von Reflektionsphasen, Gespräche über den Lern- und Arbeitsverlauf;*
9. *Verständigung über das Handlungsprodukt und seine Präsentation;*
10. *Vereinbarung von Beurteilungskriterien.“*

(NIEWELER, 2006, S. 65)

Grundsätzlich wird nun erkennbar, dass die kurzfristige Planung des Offenen Unterrichts in starker Verbindung zur mittel- bzw. langfristigen Organisation steht. Sichtbar wird diese Beziehung beispielsweise in der Sekundarstufe I und II, in der

die jeweiligen Fächer von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet werden und somit eine mittelfristige Planung unentbehrlich werden lässt (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 97f.). Vor allem länger anhaltende Unterrichtssequenzen bedürfen einer schulinternen Koordination.

Insgesamt kann nun von einer sinnvollen Aufgabe gesprochen werden, wenn der Offene Unterricht geplant wird. Die Lehrperson gibt nun nicht – wie bisher – den Lernprozess vor, sondern die Lernenden planen ihn selbst. In Folge dessen kommt es zu einer Neuverteilung der Aufgaben und Qualifikationen der Mitwirkenden. Schülerinnen und Schüler treten in einen Lerndialog mit der Lehrkraft und fordern auch diese, durch interessante Überlegungen, spannende Fragestellungen und anregende Beobachtungen, zum Lernen auf (vgl. PESCHEL, 2011, S. 209).

## 2.8. Offener Unterricht in der Realität

Abschließend, zu den theoretischen Ausführungen in Bezug auf Offenen Unterricht, sollten nun Aspekte der Realität beleuchtet werden.

Auf Grund der Tatsache, dass es bereits eine Vielzahl von Publikationen gibt und der Offene Unterricht unter vielen Pädagoginnen und Pädagogen als „Vorzeigemethode“ gilt, sollte man glauben, dass dieses Konzept im Schulalltag in vielfacher Form Verwendung gefunden hat. Untersuchungen zeigen jedoch ein gänzlich anderes Bild (vgl. BOHL, 2009, S. 35).

BOHL veröffentlicht hierzu diverse Studien, die immer wieder das Gleiche widerspiegeln. Beispielhaft präsentiere ich nun eine Untersuchung, die von ihm selbst durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Forschung führte er eine schriftliche Befragung unter 674 Lehrpersonen durch, mit dem Ziel ihre Unterrichtsformen und eingesetzten Methoden zu erheben, wobei Mehrfachangaben möglich waren. Das Ergebnis fiel erwartungsgemäß aus: 84,3% Frontalunterricht, 28,7% Gruppenar-

beit, 2% Fächerverbindender Unterricht, 0,7% Projektunterricht, 3,6% Freiarbeit, 0,7% Lernzirkel, 1,6% Wochenplanarbeit, 2,2% Team Teaching (vgl. BOHL, 2009, S. 36f.; vgl. BOHL, 2000, S. 220). Diese Studie – wie auch all die anderen – zeigt deutlich, dass der Frontalunterricht, in den Schulen nach wie vor drastisch dominiert. Selbst wenn jede Methode, die zum Offenen Unterricht gezählt werden kann, summiert würde, ergäbe dies nur einen Bruchteil.

Insgesamt ist es enttäuschend zu erkennen, dass die Methodenlandschaft im Unterricht zwar vielfältiger geworden ist, jedoch die Dominanz des Frontalunterrichts keineswegs gebrochen werden konnte. Trotz ständiger reformpädagogischer Bemühungen, ist es nach wie vor schwierig, Innovationen in den Unterrichtsalltag zu integrieren (vgl. BOHL, 2009, S. 36).

Einige Neuerungen haben allerdings durchaus Eingang in das Unterrichtsgeschehen gefunden. Methoden wie Freiarbeit, Tages- bzw. Wochenplanunterricht, Projektunterricht, Werkstattunterricht und Stationenbetrieb, werden als die heutzutage gebräuchlichsten Schulformen des Offenen Unterrichts bezeichnet. Jedoch sieht PESCHEL in ihnen keinen reinen Offenen Unterricht, sondern höchstens eine Öffnung dahingehend. Die „Freiheit“ besteht grundsätzlich nur aus der größeren Wahlmöglichkeit, im Gegensatz zum rein lehrerzentrierten Unterricht. Es entsteht größtenteils eine Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrer-Rolle: Die Lehrperson steuert den Lernprozess nicht mehr subjektiv, sondern objektiv, durch vorgegebene Materialien. Die Entwicklung geht also von einem lehrerzentrierten, zu einem materialorientierten-schülerzentrierten Unterricht, dessen Öffnung nur im organisatorischem Sinne vollzogen wird (vgl. PESCHEL, 2011, S. 8).

HAMMERER erklärt hierzu: *„Die Ursache dafür liegt meiner Meinung nach in der Tatsache, daß die Bewegung zur Öffnung des Unterrichts von engagierten Lehrern und Lehrerinnen ausging und auch von ihnen bis heute getragen wird, was einerseits zu einem lebendigen Bild führte, andererseits den Versuch der nachträglichen Bildung einer einheitlichen Theorie erschwerte“* (PRCHA, 2000, S. 102 zitiert nach HAMMERER, 1994, S. 19).

Um den Offenen Unterricht als bildungsideologische Neuerung in die Klassen zu bringen, müsste sich auch die Schule gleichermaßen einer Öffnung unterziehen. Jedoch die *„Schule als gesellschaftliche Institution mit einem legitimierten Bildungsauftrag verpflichtet Kinder und Jugendliche zum Schulbesuch und steht aufgrund ihrer Gegebenheit bzw. Prämissen dem Öffnungsgedanken eher konterkarierend gegenüber“* (BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 46).

Soll nun die Schule geöffnet werden, muss sie noch mehr Autonomie zur Selbstorganisation bekommen als bisher, um so den Lehrerinnen bzw. Lehrern die Freiheit zu geben, selbständige Entscheidungen treffen zu können, wie es auch von den Schülerinnen und Schülern in Offenem Unterricht gefordert wird. Doch wie soll das funktionieren, wenn sie selbst nahezu „Marionetten“ der nächst höheren Instanz sind und jeder Entscheidungsgewalt entsagt wird (vgl. BOHL und KUCHARZ, 2010, S. 47). So ist es nicht allzu verwunderlich, dass sich lehrerzentrierte Unterrichtsformen (beispielsweise Frontalunterricht) für die bestehenden schulischen Strukturen (Fächer, Fachlehrerin bzw. Fachlehrer, Klassenräume, Zeitorganisation, Lehrpläne) besser eignen, als jene, die einer aufwendigeren Organisation bedürfen (vgl. BOHL, 2009, S. 38). Ein intensives Selbststudium mit tiefgreifenden Denkmustern, wird durch die schulischen Vorgaben einer 50 Minuten Unterrichtsstunde, unterbrechenden Pausensequenzen, einem ständigen Wechseln der Klassenräume, des Unterrichtsfaches und der dazugehörigen Lehrperson zu einer utopischen Wirklichkeit (vgl. BANNACH, 2002, S. 35).

Um die innerschulischen Grenzen aufzubrechen und den Offenen Unterricht über Fächergrenzen hinaus zu entwickeln, müssen die einzelnen Lehrpersonen bereit sein, mit ihrem Kollegium zu kooperieren. Abstimmungen bezüglich ihrer Methoden, Arbeitsweisen, Zeiteinteilung, usw. könnten die Unterrichtsform schulintern etablieren (vgl. BOHL, 2009, S. 38ff.).

BOHL ist der Ansicht: *„Die Qualität Offenen Unterrichts, ist von zahlreichen Faktoren abhängig, die über die Reichweite eines einzelnen Lehrers oder einer einzelnen Lehrerin hinausgehen. Damit ist die Frage der Qualität und Charakteristik Offenen Unterrichts*

*immer auch im Kontext der jeweiligen einzelschulischen und situativen Wirkungsfaktoren zu sehen“ (BOHL, 2009, S. 38ff.).*

# III. FORMEN DES OFFENEN UNTERRICHTS

Nachdem sich das vorangegangene Kapitel mit den theoretischen Grundelementen des Offenen Unterrichts auseinandergesetzt hat, möchte ich nun in Folge darstellen, welche Möglichkeiten es gibt, diese Konzeption im Unterrichtsalltag umzusetzen.

Generell unterscheiden Pädagoginnen und Pädagogen sowie Vertreterinnen und Vertreter dieses neuen Unterrichtsprinzips fünf Formen: Freiarbeit, Wochenplan, Projektunterricht, Werkstattunterricht, und Stationenbetrieb (vgl. PESCHEL, 2011, S. 8 zitiert nach vgl. PESCHEL, 1995; 1997). Diese werden in den nachfolgenden Seiten näher erläutert.

## 3.1. Freiarbeit

*„Freiarbeit ist eine Unterrichtsmethode, die innere Differenzierung ermöglicht, in der SchülerInnen sich Wissen selbständig mit Materialien aus der vorbereiteten Umgebung aneignen. Sie lernen auf eigenen Lernwegen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, fächerübergreifend oder fachbezogen. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die SchülerInnen zu beobachten und aufgrund der pädagogischen Diagnostik ein reichhaltiges Angebot an Materialien bereitzustellen. Die Lehrkraft führt weiterhin in den Gebrauch der Materialien ein und unterstützt die SchülerInnen in der Freiarbeit, wenn sie Hilfe brauchen.“*

(LÄHNEMANN, 2009, S. 10)

Bevor wir uns intensiver mit der Unterrichtsform der Freiarbeit auseinandersetzen, möchte ich kurz einen historischen Rückblick geben, da es sich bei der „Freiarbeit“ bereits um ein Unterrichtsprinzip der Reformpädagogik handelt (vgl. JÜRGENS, 1995, S. 104). Wie schon im Kapitel zur Entwicklung des Offenen Unterrichts

festgestellt, kam es Anfang des 20. Jahrhunderts zu einem Paradigmenwechsel in der Pädagogik. Auf den Grundkonzepten dieser neuen Orientierungswende, welche als Reformpädagogik bezeichnet wird, mit den Proponentinnen und Proponenten wie Montessori, Petersen und Freinet, basiert auch noch die heutige „Freiarbeit“ (vgl. PESCHEL, 2011, S. 16).

Da sich allerdings die grundsätzlichen Überlegungen bei den zuletzt erwähnten Pädagoginnen und Pädagogen doch stark unterscheiden, werden diese in einem grafischen Überblick nach PESCHEL dargestellt (vgl. PESCHEL, 2011, S. 17).

	<b>Montessori</b>	<b>Petersen</b>	<b>Freinet</b>
Grundintention	Individuelle Entwicklungsfreiheit innerhalb der vorbereiteten Umgebung, innerhalb seiner Vorbestimmung ist das Kind Baumeister seiner selbst.	Durch die Gemeinschaftserziehung entwickelt sich sowohl individuelle als auch soziale Persönlichkeit des Menschen.	Freie Persönlichkeitsentfaltung des Kindes durch ein natürliches Lernen mit dem Ziel eines kritischen, emanzipierten und verantwortungsvollen Menschen.
Kindbild	Das Kind will lernen, braucht aber die Hilfe des Erwachsenen dazu. „Hilf mir, es selbst zu tun.“	Das Kind ist nicht zu freiem Bildungserwerb fähig. Die Arbeit des Kindes muß vorgeordnet und geführt werden.	Das Kind soll sich auf seinem individuellen Weg weitgehend selbstverantwortlich mit der Lebenswirklichkeit auseinandersetzen.
Lehrerbild	Der Lehrer überwacht den Lernprozeß des Schülers und sorgt durch die vorbereitete Lernumge-	Der Lehrer steuert den (möglichst ganzheitlichen) Lernprozeß der Schüler durch Kursunterricht,	Der Lehrer versucht den Schüler durch demokratische Organisation der Klasse und das Bereitstellen di-

	<p>bung (Schwerpunkt Arbeitsmittel) dafür, daß ein selbsttätiges Lernen ermöglicht wird.</p>	<p>Methodenlehre, Inhaltsvorgaben, Arbeitsmittel und schafft so eine „pädagogische Situation“.</p>	<p>verser Techniken ein selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen.</p>
Curriculum und Stundeninhalt	<p>Das Curriculum wird vom Lehrer festgelegt und dem Kind durch das Anbieten von Arbeitsmaterialien zugänglich gemacht. Das Kind hat innerhalb dieser Vorgaben dann Entscheidungsfreiheit.</p>	<p>Das Curriculum wird vom Lehrer festgelegt. Innerhalb der Gruppenarbeit des Wochenarbeitsplanes können die Kinder inhaltliche Schwerpunkte, Problemstellungen usw. selbst abstimmen.</p>	<p>Das Curriculum wird innerhalb der Lehrplanvorgaben gemeinsam vom Lehrer und Schüler(n) abgestimmt. Innerhalb dieser Abstimmungen können die Stundeninhalte frei vom Schüler gewählt werden.</p>
Lernweg und Darstellungsform	<p>Sie sind weitgehend durch das Material vorgegeben.</p>	<p>Sie können im Rahmen der vom Lehrer bereitgestellten bzw. gelehrteten Methoden und Techniken freige wählt werden.</p>	<p>Sie können vom Kind frei gewählt werden (natürliche Methode). Verschiedene Präsentationstechniken dienen als Anregung.</p>
Sozialformen	<p>Alle Sozialformen sind möglich, werden aber meist durch das Material vorgegeben. Vorrangig erfolgt das Lernen in Einzelarbeit.</p>	<p>Den Schwerpunkt bildet die differenzierte Gruppenarbeit.</p>	<p>Es wird ein ausgewogenes Verhältnis von individuellem und kollektivem Arbeiten angestrebt.</p>
Zeitpunkt / Zeitdauer / Arbeitsort	<p>Sie können vom Schüler unter Lehrerverantwortung frei bestimmt</p>	<p>Sie ergeben sich durch die Vorgaben des Wochenplans und die</p>	<p>Sie können im Rahmen eines lockeren Wochenplans vom Schüler</p>

	werden.	Gruppenzusammensetzung.	frei bestimmt werden.
Arbeitsmaterial	Es wird vorwiegend spezialisiertes, stark strukturiertes, kernzielorientiertes Schülermaterial angeboten.	Es wird hochwertiges, d. h. didaktisch-methodisch gut durchgeplantes Schülermaterial verwendet.	Es steht möglichst offenes, kreatives, produktives, problem- und handlungsorientiertes (Alltags-) Material zur Verfügung.

Abb. 11: Vergleich der Konzepte von Montessori, Petersen und Freinet (aus PESCHEL, 1997, S. 237f.)

Der Vergleich, welcher in der vorangegangenen Abbildung dargestellt wird, zeigt, dass Konzepte zur Freiarbeit je nach pädagogischem Bezugsmodell im Basisgebrauch zwar durchaus Ähnlichkeiten aufweisen, jedoch bei genauerer Betrachtung deutliche Unterschiede erkennbar werden. Das Montessori-Konzept zielt darauf ab, Kinder zu einem Prozess der Reifung zu führen, um darauf aufbauend ihre Lernumgebung autonom konstruieren zu können. Dementsprechend werden auch die Lernmaterialien dem Reifegrad des Kindes angepasst. Freinet hingegen gilt als jener Pädagoge, der die Lehrperson nur als passives Objekt im Lernprozess sah, damit sich die Schülerinnen und Schüler selbsttätig mit ihrer lebensweltlichen Umwelt auseinandersetzen können. Petersen wiederum vereinigt die Ideen von Montessori und Freinet und setzt auf gelenkte Partizipation der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Lernprozessen (vgl. JÜRGENS, 1995, S. 104f.; vgl. PESCHEL, 2011, S. 17ff.).

Die Wurzeln des Begriffs „Freiarbeit“ liegen bereits mehr als 100 Jahre zurück. Dieser beschreibt die Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler, welche darauf beruht, sich intensiv mit einem frei wählbaren Thema zu beschäftigen (vgl. LÄHNEMANN, 2009, S. 37). Bis heute ist diese Arbeitsweise den vorgestellten Konzepten immanent.

Im gegenwärtigen Unterricht differenziert sich Freiarbeit einerseits als Einführung in eine Thematik bzw. als Übungsphase nach bereits gelernten Inhalten. Oftmals kann Freiarbeit auch als eigenes Fach geführt werden, dem einzelne Einheiten im Wochenstundenplan zugeordnet werden. Grundsätzlich ist Freiarbeit jedoch eine Methode der „Stillarbeit“ (PESCHEL, o.J.) und wird auch als Lückenfüller im Wochenplanunterricht eingesetzt, damit sich Schülerinnen und Schüler, die ihre Aufgaben bereits zu Ende gebracht haben, still beschäftigen können. Im Wesentlichen – wie schon oben angesprochen – bedarf die Unterrichtsform des Freiarbeitens einer großen Menge an Lernmaterialien, die zum Erlernen und Üben des jeweiligen Lehrstoffs dienen (vgl. PESCHEL, o.J.).

Primär ist bei der Gestaltung der Materialien auf deren Anpassung an die jeweilige Schulstufe zu achten. In der Regel steht es jedem Lernenden zu, die Inhalte je nach eigenem Empfinden zu wählen und in individueller Reihenfolge abzuarbeiten (vgl. PESCHEL, o.J.; vgl. PESCHEL, 2011, S. 15f.). *„Im Rahmen der verfügbaren Materialien können Arbeitsform, Sozialform, Ort und Raum von den Schülern selbst bestimmt werden, das heißt diese können selbst entscheiden, welche Arbeitsmittel sie wann, mit wem, wo und wie lange nutzen“* (PESCHEL, o.J.).

Wie viele andere Formen des Offenen Lernens ist auch Freiarbeit sehr materialiengestützt. Dazu kommt, dass die Bewertung der eigenen Leistung meist in Form einer „Selbstkontrolle“ (PESCHEL, 2011, S. 16) vollzogen wird, um einen persönlichen Rückmeldeeffekt bei den Schülerinnen und Schülern erzielen zu können (vgl. PESCHEL, 2011, S. 16).

In vielen Schulen im deutschsprachigen Raum ist Freiarbeit eine beliebte Unterrichtsmethode. Allerdings handelt es sich dabei in vielen Fällen nicht um ein Unterrichtsprinzip, sondern eher nur um Übungssequenzen, die ab und zu zur Festigung der Lerninhalte verwendet werden. Immer öfter wird Freiarbeit auch als eigenes Fach eingesetzt, wobei der Zeitrahmen ganze Tage oder Wochen ausfüllt (vgl. PESCHEL, 2011, S. 15f.). Dabei unterliegt die Freiarbeit nur wenigen Richtlinien. Sie ist primär von den Schülerinnen und Schülern, den Lehrpersonen und

den organisatorischen Gegebenheiten abhängig, die in den jeweiligen Situationen individuell angepasst werden müssen (vgl. TRAUB, 2000, S. 91).

Zusammengefasst betrachtet, ist Freiarbeit eine Unterrichtsform, die das selbständige Auseinandersetzen mit lebensweltlichen Problemstellungen durch selbstgewählte Themen, Sozialformen und Materialien fördert. Dabei stehen die Selbstorganisation und Planung des Unterrichts sowie der soziale Umgang mit Beteiligten am Freiarbeitsprojekt und das soziale Lernen im Mittelpunkt (vgl. JÜRGENS, 1995, S. 107).

SITTE schlägt in seinem Aufsatz zum Thema Offener Unterricht zwei Möglichkeiten vor, wie die Arbeitsform der Freiarbeit im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht erfolgreich umgesetzt werden kann. Nach seiner Interpretation eignet sich diese Methode in der Sekundarstufe I vorwiegend zur Erarbeitung des Ergänzungsbereichs im Geographie- und Wirtschaftskundelehrplan. Dies könnte konkret so realisiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler Anleihen am bisher gelernten Lehrstoff nehmen, um so den Ergänzungsbereich selbständig abzugrenzen, diesen in Kleingruppen zu bearbeiten und anschließend ihr Ergebnis im Klassenplenum zu präsentieren. Eine weitere Möglichkeit Freiarbeit im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde einzusetzen, bietet das Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe II, welches von den Schülerinnen und Schülern freiwillig gewählt werden kann und im Ausmaß von zwei Wochenstunden zur Erweiterung sowie Vertiefung des Pflichtfaches dient. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler nach 5 bis 6 Jahren geographischer und wirtschaftskundlicher Schulausbildung schon mehr Erfahrungen in der Ausarbeitung von Themengebieten gesammelt haben und somit eigenständig und in Anlehnung an den dafür vorgesehenen Lehrplan des Wahlpflichtfachs arbeiten können. Dennoch ist es auch hier wichtig, dass die Lehrkraft unterstützend eingreift und als Beratungsstelle in der Erarbeitungsphase fungiert (vgl. SITTE, 2001, S. 301f.).

Die Unterrichtsmethode der Freiarbeit kann demnach auch im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wirkungsvoll eingesetzt werden, um die Schülerinnen und Schüler im eigenständigen Erarbeiten eines Stoffgebiets auszubilden und somit auch deren Autonomie und Kritikfähigkeit gegenüber Materialien und Medien zu fördern (vgl. SITTE, 2001, S. 301f.).

### 3.2. Tages- oder Wochenplanunterricht

*„Der Wochenplan legt fest, welche Pflicht- und Wahlaufgaben die Schüler bearbeiten sollen [...]. Die Schüler bestimmen selbst, z.T. in Absprache mit den Partnern, die Reihenfolge der Bearbeitung, die Sozialform, ihr Arbeitstempo, den Umfang der erwünschten Hilfen und der freiwilligen Aufgaben. Der Lehrer berät und hilft bei dieser Arbeit. Im Laufe der Grundschulzeit tritt er mit seinen Vorgaben zurück und ermöglicht, daß der Schüler schrittweise Aufgaben für den Wochenplan selbst auswählt und selbstverantwortlich die freie Zeit nutzt.“*

(PESCHEL, 2011, S. 13 zitiert nach LANDESINSTITUT NRW, 1983, RL 12)

Wird von einem Tages- bzw. Wochenplanunterricht gesprochen, handelt es sich um eine Mischung aus den geplanten Lerninhalten der Lehrperson und dem selbstorganisierten Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. PESCHEL, 2011, S. 13). Der Tages- bzw. Wochenplan dient als organisatorisches Hilfsmittel, um die gegebenen Wahl- und Pflichtaufgaben für den Lernenden zu strukturieren und so die „freie Zeit“ (SKIERA, 2010, S. 384) – von einigen Tagen bis zu mehreren Wochen – zu gliedern (vgl. SKIERA, 2010, S. 384). Des Weiteren lässt dieser Plan den Lernenden breite Freiräume in organisatorischer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht, sowie bei der Wahl der Arbeits- und Sozialform, vor allem da sich die Lehrperson aus dem Lernprozess zurückzieht und diesbezügliche Entscheidungen den Schülerinnen und Schülern in Eigenverantwortung überlässt (vgl. PESCHEL, o.J.).

Der Wochenplan – der Begriff wird in Folge für die Unterrichtsform Tages- und Wochenplanunterricht verwendet – besteht aus Pflicht- und Wahlaufgaben, welche mittels einer Differenzierung der Aufgabenstellungen auf die individuellen

Lernerfahrungen und Leistungsstärken der Schülerinnen und Schüler eingehen (vgl. JÜRGENS, 1995, S. 110). In einer festgelegten Anzahl von Unterrichtsstunden werden von den Lernenden verpflichtende Inhalte und Aufgaben zum Lehrstoff bearbeitet, darüber hinaus können noch freiwillig zusätzliche Aufträge erledigt werden (vgl. KLIPPERT, 2010, 103f.). Wie auch bei anderen offenen Unterrichtsformen werden die Materialien, die zumeist aus Lehrbüchern, Arbeitsblättern, Internetquellen und Sachbüchern bestehen, von der Lehrperson gestaltet und vorbereitet. Bei den Aufgaben handelt es sich vorwiegend um Übungen und Wiederholungen zur Themennachbereitung, welche von der Lehrperson im Wochenplan festgehalten werden (vgl. PESCHEL, o.J.).

*„Der Wochenplan selbst kann als Blatt für den Schüler oder als Plakat in der Klasse dabei folgende Angaben enthalten:*

- *formale Daten wie Wochenplannummer, Datum, Name, Klasse etc.,*
- *eine zeitliche Orientierung durch Zeitleiste bzw. Stundenzusammenstellung,*
- *Symbole für Fach, Methode, Sozialform etc.,*
- *(fächerübergreifende) Pflicht- und Wahlpflichtaufgabe,*
- *Hinweise auf ungebundene Aktivitäten/Angebote/Projekte,*
- *Hinweise auf Materialien, Hilfsmittel, Kontrollblätter etc.,*
- *Hausaufgaben,*
- *eine Spalte zum Kennzeichnen von angefangenen oder erledigten Arbeiten,*
- *eine Spalte zum Abzeichnen der erfolgten Kontrolle durch Lehrerin oder Schüler,*
- *Mitteilungen an die Eltern,*
- *und abschließend eine Schülerbewertung des aktuellen Wochenplanes.“*

(PESCHEL, 1997, S. 241f.)

Aus der Sicht der Lehrperson bietet diese Methode ein großes Potential, um Motivation und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu heben. Dies gelingt hauptsächlich dadurch, dass der Lernprozess von den Schülerinnen und Schülern selbständig gestaltet wird. Ein weiterer interessierender Aspekt ist bei dieser Unterrichtsform der Wettbewerbsgedanke, der Lernende durch die große

Zahl verfügbarer Wahl- und Pflichtaufgaben dazu motiviert, mehr Aufgaben zu erledigen als die Kollegenschaft. Aber auch die Mitarbeit im Unterricht weist – wie bei allen offenen Unterrichtsformen – eine deutliche Steigerung gegenüber geschlossenen Formen auf. Das gilt selbst für zurückhaltende Schülerinnen und Schüler (vgl. DRUMM, 2008, S. 104).

Demzufolge sprechen für die Durchführung des Wochenplanunterrichts nachstehende Argumente:

- *„Hohe Schülermotivation*
- *Förderung der Selbstständigkeit:*
  - *Schrittweise Hinführung an eigenständiges Arbeiten und Lernen*
  - *Arbeiten im eigenen Arbeitstempo, selbstständige Arbeitseinteilung*
  - *Selbstständige Methodenwahl*
  - *Freie Wahl von Sozialformen*
  - *Förderung der Kreativität*
- *Möglichkeiten individuellen Lernens:*
  - *Differenzierung nach Leistungsfähigkeit und Interessen*
  - *Berücksichtigung verschiedener Lerntypen*
- *Veränderte Schülerrolle:*
  - *Mitgestaltung von Unterricht*
  - *Verpflichtung aller Schüler zur Mitarbeit*
  - *Stärken der Kommunikations- und Teamfähigkeit*
  - *Wegfall von Leistungsdruck durch Selbstkontrolle*
- *Veränderte Lehrerrolle:*
  - *Lehrer als Moderator von Lernprozessen*
  - *Lehrer als Berater im Lernprozess*
  - *Entlastung des Lehrers in der Unterrichtsstunde“*

(DRUMM, 2008, S. 104f.)

JÜRGENS hält in seinem Buch noch drei weitere Empfehlungen zum Wochenplanunterricht fest:

1. *„Keine starre Sitzordnung: Das Mobiliar sollte beweglich sein, sodaß verschiedene Sozialformen jederzeit möglich sind (Stuhlkreis, Gruppentische etc.).*
2. *Erfahrungen der Schülerinnen/Schüler in Partner- und Gruppenarbeitsformen sollten in den Grundzügen vorhanden sein.*
3. *Erfahrungen im selbstständigen und sachgemäßen Umgang mit audiovisuellen Geräten sowie mit technischen Medien (z.B. Schreibmaschine, Druckmitteln, Computer) sollten zumindest bei einigen Schülerinnen und Schülern vorhanden sein.“*

(JÜRGENS, 1995, S. 112)

Ursprünglich fand die Methode des Wochenplanunterrichts hauptsächlich in der Hauptschule Verwendung, mittlerweile wurden dessen Vorzüge auch für andere Schulformen entdeckt. Auch im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wird diese Arbeitsmethode umgesetzt, bei welcher die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines schriftlichen Arbeitsplans innerhalb vorgegebener Unterrichtsstunden Pflicht- und Wahlaufgaben erarbeiten. Gefördert wird hierbei nicht nur die selbstständige Entschlussfindung, sondern auch die Einteilung und Organisation des eigenen Arbeits- und Lernprozesses (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S.285f.).

### 3.3. Projektunterricht

Unterricht in Projektform ist keine Erfindung der Gegenwart, denn dessen Wurzeln können bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Heinrich Pestalozzi begünstigte schon in dieser Zeit eine Unterrichtsform, die geistige, soziale und handwerkliche Kompetenzen in der Entwicklung fördern (vgl. KÖLBL, 2001, S. 15). Er nannte diese *„Lernen mit Kopf, Herz und Hand“* (KÖLBL, 2001, S. 15). Diese Form des Lernens im heutigen Projektunterricht, basiert auf lebenspraktischen Aufga-

ben, welche die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen und in Folge eigenständig bearbeiten. Dementsprechend weist diese Methode einen hohen Grad an Offenheit auf (vgl. STROTZKA und WINDISCHBAUER, 1999, S. 122).

Heute unterscheiden wir grundsätzlich zwei „Projektideologien“ im Unterricht. Das didaktische Projekt und das Projekt, das den Steuerungsprinzipien des Projektmanagements verpflichtet ist (vgl. KÖLBL, 2001, S. 15). Die Bedeutung des Begriffs „Projekt“, nach der letztgenannten Ausrichtung, wird von PFETZING und ROHDE im Buch „Ganzheitliches Projektmanagement“ wie folgt beschrieben:

*„Ein Projekt ist ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in seiner Gesamtheit gekennzeichnet ist, z.B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und projektspezifische Organisation“*  
(PFETZING und ROHDE, 2009, S. 20)

Ein Projekt, das dem Managementkonzept folgt, verdient also nur dann diesen Namen, wenn es grundsätzlich durch die zeitliche Komponente der Einmaligkeit gekennzeichnet wird und als ganzheitliches Konzept erkennbar ist (vgl. PFETZING und ROHDE, 2009, S. 20).

Im gegenwärtigen deutschen Sprachgebrauch findet der Projektbegriff vorwiegend die Verwendung im Sinne von „Plan“ oder „Vorhaben“. Diese eher allgemein gehaltene Begriffsdeutung entspricht in seiner Offenheit dem des didaktischen Projekts weitaus mehr, nicht zuletzt, weil statt der zweckrationalen Organisation des Projektmanagements der selbstbestimmte Lernprozess von zentraler Bedeutung ist (vgl. HIEß, 2000, S. 7 zitiert nach vgl. PÄDAGOGISCHE GRUNDBEGRIFFE, 1995, S. 1272).

Demzufolge stellt sich nun die Frage, wie sich die beiden Begriffe „Projekt“ und „Unterricht“ ergänzen. Hierzu gibt es von diversen Pädagoginnen und Pädagogen Vorschläge:

Projektunterricht wird *„im Allgemeinen auch als Lehr-Lernsituation bezeichnet, in der mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam eine Problemstellung ausgewählt, deren Bearbeitung gemeinsam geplant sowie handlungsorientiert und bis zu einem sinnvollen Ergebnis durchgeführt wird.“*

(HEIMLICH, 2007, S. 126)

*„Projektunterricht ist eine methodische Großform, bei der ein bestimmtes Thema in weitgehender Eigenregie von den Schülern erarbeitet und am Schluss anhand eines selbst erstellten Produktes präsentiert wird.“*

(DRUMM, 2008, S. 165)

Die meiner Ansicht nach schlüssigste Definition zum Projektunterricht bietet FRIDRICH in seinem Buch *„Projektunterricht und das Fach Geographie und Wirtschaftskunde“*, in welchem er sich ausführlich mit dieser Thematik auseinandersetzt.

*„Projektunterricht ist planvolle (1), selbstorganisierte (2), interdisziplinäre (3) Auseinandersetzung (4) mit realen Problemen (5) in gemeinsamen Zusammenwirken von Schülern, Lehrern (6) und sonstigen Beteiligten (7) mit dem übergeordneten Ziel, durch Präsentation (8) von Ergebnissen (9) einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft (10) zu leisten.“*

(FRIDRICH, 1996, S. 19)

Zusammenfassend handelt es sich demnach um eine Personengruppe von Lehrenden und Lernenden, die gemeinschaftlich ein Thema in den Mittelpunkt stellen, organisatorische und planerische Vorbereitungen treffen und Ziele festsetzen. Zumeist handelt es sich dabei um kleinere Arbeitsgruppen, die eine Themenbearbeitung durchführen, um so das Gesamtergebnis zu entwickeln und zu veröffentlichen (vgl. KÖLBL, 2001, S. 16).

Allerdings nicht jeder projektähnliche Unterricht ist auch dem Begriff Projektunterricht zuzuordnen. Es gilt zu unterscheiden:

**Projektunterricht:** bezeichnet die Unterrichtsform, welche auf der Umsetzung eines Projektes in der Schule beruht und Merkmale wie beispielsweise die Erhöhung von Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler aufweist (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 16f.; vgl. KÖLBL, 2001, S. 48).

**Projektlernen:** charakterisiert im Projektunterricht alle inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Komponenten (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 17.).

**Projektorientierter Unterricht:** beschreibt jene Unterrichtsform, die sich auf einzelne Merkmale beschränkt, auf Grund von administrativen und schulischen Eingrenzungen des Projektunterrichts (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 17.).

**Projektmanagement:** liegt vor, wenn für die Schülerinnen und Schüler nicht der Lernprozess als Weg im Vordergrund ihrer Projekteffektivität steht, sondern die professionelle, organisatorische und methodische Umsetzung einer klaren Zielsetzung (vgl. KÖLBL, 2001, S. 48).

Bezüglich des Projektunterrichts gibt es eine Fülle an Möglichkeiten, wie dieser an Schulen realisiert werden kann (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 78):

**Miniprojekt:** Ist durch die spontane Ideenfindung, schnelle Realisierung und Minimierung der organisatorischen Voraussetzungen charakterisiert. Diese Projektform wird oft in nur wenigen Unterrichtsstunden durchgeführt. Dabei sind zumeist die einzelnen Fachstunden der jeweiligen Lehrperson ausreichend. Miniprojekte können auch im Regelunterricht eingebunden werden (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 78).

**Projektwoche:** Im Sinne eines längerfristig geplanten Projektes bietet eine Projektwoche besondere Effektivität. Schülerinnen und Schüler können sich so eine ganze Woche ausschließlich auf ihr Projekt konzentrieren, was den Vorteil mit sich bringt, dass diese den „rote Faden“ nicht verlieren (vgl. LEHRERINNEN FORTBILDUNGSSERVER, o.J.).

**Projekttag:** Im Gegensatz zur Projektwoche erstreckt sich die Zeitdauer hierbei auf einen bzw. auch auf mehrere Tage (vgl. MARQUARD et al., 2008, S. 122), die entweder hintereinander stattfinden oder jeweils auf einen Tag pro Woche aufgeteilt sind (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 78).

**Kooperationsprojekt:** Findet vorwiegend nur innerhalb einer Klasse statt, welche durch Beibehaltung des regulären Stundenplans gemeinsam mit den Klassenlehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern an einem gemeinsamen Projektthema arbeitet (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 79).

**Schulprojekt:** Dient der Durchführung eines an Schulstufen ungebundenen Projektes, wobei der Zeitrahmen zur Bearbeitung strikt vorgegeben ist. Hierbei handelt es sich um eine „Projektwoche für die ganze Schule“ (FRIDRICH, 1996, S. 79 zitiert nach PETRI, 1991, S. 75), welches ein großes Maß an Koordination und Kommunikation zwischen den Beteiligten erfordert (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 79 zitiert nach PETRI, 1991, S. 75).

**Langzeitprojekt:** Hierbei handelt es sich um eine Verbindung von Kooperationsprojekt, Projekttagen und Projektwochen. Durch die lange Zeitspanne von einigen Wochen oder auch Monaten, bietet diese Form die Möglichkeit, sich intensiv mit einer bestimmten Thematik auseinanderzusetzen. Allerdings liegt die zentrale Problematik hierbei in einer möglichen Motivationsabnahme der Schülerinnen und Schüler durch die zeitliche Ausdehnung des Projekts (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 79).

Wie wir aus den vorangegangenen Organisationsformen schon erkennen können, kann die Dauer eines Projekts stark variieren. Sie kann nur wenige Stunden betragen, sie kann sich aber auch über ein bis zwei Tage, Wochen oder sogar Monate erstrecken. Die in der Schule wohl am häufigsten anzutreffende Projektdauer spielt sich im zeitlichen Rahmen bis zu einer Woche ab. Daher kann im Zusammenhang mit dem Begriff Projektunterricht an Schulen primär von Projekttagen oder von einer Projektwoche gesprochen werden (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 79).

Das bedeutet nun, dass die Schülerinnen und Schüler einige Tage oder eine ganze Schulwoche gemeinsam mit der Lehrperson oder meist auch einer zweiten, für den Regelunterricht ausfallen. Dies birgt natürlich eine sehr hohe verwaltungsmäßige Herausforderung für die Direktion und Administration der betreffenden Schule. Für den Verwaltungsapparat wäre wohl die letzte Schulwoche vor den Sommerferien die geeignetste, da hier kaum noch Regelunterricht abgehalten wird und so die Stundenplanvertretung einfacher zu gestalten ist. Trotzdem bietet sich der Projektunterricht in dieser Zeit nur bedingt an, da hier kaum mehr von stundenplanmäßigem Lernen gesprochen werden kann. Schülerinnen und Schüler befinden sich gedanklich meist schon in den Ferien und der Arbeitseifer wird dadurch geschwächt (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 79f. zitiert nach FREY, 1990, S. 161; KOCH, 1988, S. 159; DUNCKER, 1990, S. 66; SCHMID, 1992, S. 50). Wird der Projektunterricht nicht ernsthaft verfolgt, sind die Ziele des Projektlernens nicht mehr erfüllbar (vgl. PESCHEL, 2011, S. 26).

Dadurch empfiehlt es sich, die Projektplanung schon am Schulanfang gemeinsam mit den betreuenden Lehrpersonen, den Schülerinnen und Schülern, der Direktion, sowie mit der Administration zu klären und einen geeigneten Termin dafür zu finden. Durch dieses frühzeitige Planen ergeben sich viele Vorteile: Die Eltern können sich schon frühzeitig finanziell, inhaltlich und organisatorisch darauf einstellen. Die Schülerinnen und Schüler können rechtzeitig mit der Materialiensammlung beginnen und stehen weniger unter Druck, wenn es darum geht, notwendige Kontakte herzustellen. Aber auch die administrativen Entscheidungen in der Schule bezüglich der Vertretung der abwesenden Lehrkräfte, sowie der Koordinierung von Prüfungsterminen oder anderen Veranstaltungen, die mit dem Termin des Projektes kollidieren, können so schon im Vorfeld abgeklärt werden (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 80).

### Gesetzliche Grundlagen

Da es sich bei Projektunterricht im Wesentlichen um eine schulische Veranstaltung handelt und die Schule eine öffentliche Institution darstellt, gibt es in diesem Zusammenhang auch gesetzliche Richtlinien zu beachten (vgl. KÖLBL, 2001, S. 51):

- „Unterrichtsarbeit“ (§ 17 Z 1 SchUG; Abs. 5).

*„Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. Im Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen hat der Lehrer in eigenständiger und verantwortlicher Erziehungsarbeit die im § 2 Abs. 3 des Schulorganisationsgesetzes grundgelegte Aufgabe zu erfüllen“ (§ 17 Z 1 SchUG; Abs. 5).*

- „Aufgaben der österreichischen Schule“ (§ 2 Z 1 SchOG).

*„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Ös-*

*terreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (§ 2 Z 1 SchOG).*

- Auch die Lehrpläne der einzelnen Fächer sehen diverse Projekte vor (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 82). Dazu als Beispiel ein Auszug des Geographie und Wirtschaftskundelehrplans der AHS-Oberstufe:

*„Im Unterricht soll die Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Daher sind verstärkt Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen. Dabei sind neben traditionellen geographischen Arbeitsformen insbesondere die Möglichkeiten der IKT zur Gewinnung sowie Verarbeitung und Darstellung geographischer und wirtschaftskundlicher Informationen zu nutzen. Methoden zur Aneignung neuen Wissens und Könnens sind zu entwickeln. Das selbständige Erkennen von Problemen und das Finden von Wegen zu ihrer Lösung sind zu üben. Modell- und Theoriebildung sind als Hilfe bei der Bewältigung der Informationsfülle zu nutzen. Daher kommt Fallstudien und projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerübergreifenden Projekten und didaktischen Spiele in jeder Klasse besondere Bedeutung zu“ (BMUKK, 2004b, S. 2).*

- Unterrichtserlässe diverser Landes- und Stadtschulräte und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, die sich mit der Projektumsetzung beschäftigen (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 82).
- Grundsatz erlass zum Projektunterricht vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (vgl. BMUKK, 2008).
- Jegliche Unterrichtsprinzipien legitimieren ebenso Projektunterricht in diversen Formen, sei es Politische Bildung, Wirtschaftserziehung, Anwendung neuer Technologien, Interkulturelles Lernen, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt, usw. (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 82).

Natürlich ist der Projektunterricht oder ein Projekt in der Schule nicht nur inhaltlich zu begründen, sondern es gilt auch eine Reihe von gesetzlichen Bestimmungen einzuhalten und zu beachten (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 82ff.).

- „Schulveranstaltung“ (§ 13 SchUG)
- „Schulbezogene Veranstaltung“ (§ 13a SchUG)
- Unterrichts- und Erziehungsaufgaben der Lehrperson (vgl. § 17 und § 51 SchUG)
- Beaufsichtigung von Schüler(innen) durch Nichtlehrer(innen) (vgl. § 44a SchUG)

### **Projekttablauf**

Entsprechend den Überlegungen zum Begriff des Projektunterrichts und den Elementen die dahinterstehen, werden im nächsten Abschnitt die einzelnen Phasen eines Projekts kurz vorgestellt.

Der „Grundsatzterlass zum Projektunterricht“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur gliedert ein Projekt in die folgenden neun Phasen (vgl. KÖLBL, 2001, S. 17ff.):

#### ***1. Einstieg – Themenfindung***

Diese Phase wird als äußerst heikel angesehen (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 93), da sie von den Schülerinnen und Schülern eine hohe Eigenaktivität erfordert. Sie sind dazu angehalten, selbständig ein Thema zu wählen, das sie interessiert und das sie im Anschluss erfolgreich umsetzen (vgl. KÖLBL, 2001, S. 17).

#### ***2. Zielformulierung***

Wurde nun ein Thema ausgewählt, so sind die Ziele des Projektes festzulegen (vgl. HIEß, 2000, S. 27). Diese können in einem weiteren Projektverlauf verändert und durchaus ergänzt werden (vgl. KÖLBL, 2001, S. 17).

Jedoch sollten bei der Zielformulierung einige Punkte beachtet werden:

- *„Vollständigkeit: Definieren Sie alle Ziele klar und vollständig.*
- *Widerspruchsfreiheit: Einzelne Ziele dürfen sich nicht widersprechen.*
- *Messbarkeit: Die Ziele müssen messbar sein, sodass am Projektende oder zwi- schendurch in Evaluierungs- bzw. Übernahmeprozeduren festgestellt werden kann, ob sie auch wirklich erreicht wurden.*
- *Dokumentation: Halten Sie die Ziele fest, z. B. in einem Zielkatalog fest. Dabei können Sie zwischen Muss-Zielen unterscheiden.*
- *Realisierbarkeit: Die Ziele dürfen zwar anspruchsvoll sein, müssen aber auch re- alistisch bleiben.“*

(LITKE und KUNOW, 2007, S. 32f.)

### 3. Planung – Vorbereitung

Aus den zuvor formulierten Zielen ergeben sich nun die Aufgaben für die Pla- nung und die Vorbereitung des Projekts. Dabei sollten folgende Fragen berück- sichtigt werden (vgl. KÖLBL, 2001, S. 18):

- *„Wie können/wollen wir unsere Ziele erreichen?*
- *An welchen Indikatoren überprüfen wir, dass wir das Ziel erreicht haben?*
- *Was brauchen wir dazu an Informationen, Arbeitsmaterialien, Expert/innen, Raum, Zeit ...?“*

(KÖLBL, 2001, S. 18)

Bei der Planung eines Projekts werden die Komponenten bedacht, die für die Durchführung erforderlich sind, wie beispielsweise Termine, Kosten, Räume, Per- sonen, Gruppeneinteilung usw. (vgl. BOHINC, 2010, S. 32).

Die Aufgabe der Lehrperson ist es, den Schülerinnen und Schülern Hilfestellun- gen bei der Organisation des Projektes zu geben. Je mehr die Lernenden jedoch eigenständig zur Planung dessen beitragen, umso größer ist auch deren Identifika-

tion mit dem Projekt. Um den Überblick zu behalten, bietet es sich für alle Beteiligten an, einen gemeinsamen Projektplan zu entwerfen (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 96).

#### **4. Koordination**

Zur Koordination des Gesamtprojektes gibt es eine ausgewählte Gruppe, welche aus Schülerinnen und Schülern sowie den am Projekt beteiligten Lehrpersonen besteht. Der Aufgabenbereich jener Gruppe liegt darin, Informationen einzusammeln, zu verteilen und wesentliche Entscheidungen für das Projekt zu treffen (vgl. KÖLBL, 2001, S. 19).

#### **5. Durchführung**

Der Hauptanteil der Projektarbeit findet im Rahmen dieser Etappe statt (vgl. KÖLBL, 2001, S. 19), in der es primär um die Durchführung und Umsetzung des Projekts geht. Um die Autonomie der Lernenden zu gewährleisten, halten sich die Lehrpersonen in dieser Phase vorwiegend zurück, während die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Aufgaben des Projekts organisieren (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 100).

#### **6. Dokumentation**

Damit später alle Schritte im Projekt nachvollzogen werden können, wer, was, wie und warum gemacht hat, ist es ratsam, eine schriftliche Dokumentation anzufertigen. Die Projektkoordination und eine spätere Projektreflexion wird dadurch wesentlich erleichtert (vgl. KÖLBL, 2001, S. 19). Einige Möglichkeiten das Projekt zu dokumentieren sind beispielsweise Projektmappen, ein Projekttagebücher, Protokolle, Fotos, Film- und Videoaufnahmen, Zeichnungen, Audioaufnahmen, usw. (vgl. FRIDRICH, 1996, S. 101).

#### **7. Präsentation**

Auch ein Projekt im Unterricht verlangt einen Abschluss, der ganz individuell gestaltet werden kann. Besonders empfiehlt es sich dazu eine breite Öffentlichkeit zur Präsentation der Ergebnisse einzuladen, wie Schülerinnen und Schüler sowie

Lehrerinnen und Lehrer der anderen Klassen, Eltern und regionale Politiker und Politikerinnen. Gut geeignete Beispiele zur Umsetzung wären Projektfeste, Ausstellungen, Projektzeitungen, Diskussionen, das Erstellen einer Homepage, usw. (vgl. KÖLBL, 2001, S. 20).

### **8. Reflexion**

In dieser Phase wird noch einmal zurückgeschaut, wie das Projekt verlaufen ist und ein entsprechendes Feedback wird gegeben. Auch hier kann die Gestaltung individuell verlaufen, in jedem Fall ist aber darauf zu achten, dass der Reflexionsphase genug Zeit gewidmet wird (vgl. HEIß, 2000, S. 30).

### **9. Evaluation**

Die Evaluation hat eine entscheidende Funktion für zukünftige Projekte, denn hierbei werden die einzelnen Projektphasen auf positive und negative Aspekte bewertet und die Erfüllung der Ziele überprüft (vgl. KÖLBL, 2001, S. 21).

Der Projektunterricht bezeichnet also jene Unterrichtsform, die innerhalb einer gewissen Zeitspanne (Projekttag, Projektwoche) zu einem bestimmten Gegenstand bzw. fächerübergreifend zu einem Thema durchgeführt wird. Diese Projekte weisen eine genaue Struktur auf, welche klar definiert werden muss. Genaue Abläufe und Ziele sind jedoch bis zum Ende variabel und machen somit ein jedes Projekt einzigartig. Im Projektunterricht sollen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur Fachwissen aneignen, sondern auch wesentliche Kompetenzen wie etwa Selbstständigkeit, Teamfähigkeit oder Kooperation stärken (vgl. MEYER, 2006, S. 146).

Der Projektunterricht bietet sich besonders im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht an, da dieser schon seit Jahren auf Methoden wie Erkundungen, Betriebserkundungen, Rätselrallyes, Lehrausgänge und Exkursionen zurückgreift. Diese weisen alle einen projektähnlichen Charakter auf und fördern durch die außerschulische Beschaffung von Informationen die Neugier der Schülerinnen und

Schüler, als auch deren Bewegungsdrang und Wunsch nach praktischen Übungen (vgl. FRIDRICH, 2001, S. 362). Im Lehrplan der Geographie und Wirtschaftskunde wird dies explizit als Lernziel formuliert:

*„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 [...]. Besonders zu fördern sind Unterrichtsprojekte, da sie eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ermöglichen.“*

(BMUKK, 2004a, S. 2)

RINSCHÉDE beschreibt einige Fragestellungen, die sich besonders für Projekte in der Geographie und Wirtschaftskunde eignen, so wie beispielsweise Umwelt-erziehung, interkulturelle Erziehung, Probleme in Dörfern und Städten, Verkehrsprobleme und Freizeitaktivitäten (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 268).

Im Rahmen der Geographie und Wirtschaftskunde-Fachdidaktik an der Universität Wien gestalten seit 1987 Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Studierenden schulisch-universitäre Kooperationsprojekte. Im Zuge dieser Projekte erarbeiten Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen für sie relevante Fragestellungen und untersuchen diese mit Hilfe unterschiedlicher Methoden. In diesem Lernprozess werden sie fortlaufend von den Studierenden unterstützt, die Lehrkraft hält sich hierbei zurück und nimmt eine beobachtende Rolle ein. Jene selbstbestimmte Art des Arbeitens führt bei den Schülerinnen und Schülern zu einer steigenden Motivation. Die Grundintention dieser Kooperationsprojekte liegt darin, dass einerseits Studierende lernen ihre bereits erworbenen fachdidaktischen Kenntnisse praktisch umzusetzen und andererseits, dass Schülerinnen und Schüler ein optimales Betreuungsverhältnis genießen (vgl. FACHDIDAKTIKZENTRUM GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE, o.J.).

Projektarbeit im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht gestaltet sich demnach als äußerst facettenreiche Unterrichtsform, bei welcher Schülerinnen und Schüler lernen, komplexe Fragestellungen aus geographischen und wirtschaftlichen Situationen eigenständig zu bearbeiten.

### 3.4. Werkstattunterricht

*„Der Werkstatt-Unterricht in der Schule ist mit der Arbeit in einer Handwerker-Werkstatt vergleichbar: ‘Eine Werkstatt, die in der Schule eingesetzt wird, besteht aus einer Anzahl von Aufträgen, die von den Schülern selbständig bearbeitet werden können, samt dazugehörigem Material’ (Weber 1998, S. 9). Das Material wird meist vom Lehrer bereitgestellt und die Kinder können sich ihre Arbeitsaufträge selbst auswählen. Möglich ist auch, dass die Kinder ihre Ideen beim Aufbau der Werkstatt einbringen und eigene Arbeitsaufträge formulieren. Die Aufträge können, müssen aber nicht fächerübergreifend sein.“*

(WEBER, 2009, S. 15)

Diese Unterrichtsform ist im Gegensatz zu anderen offenen Formen relativ jung. Die Entwicklung dieses Konzeptes kann man auf die 1970er Jahre festlegen. Sie wurde von Käthi Zürcher, Franz Schär und Jürgen Reichen in der Schweiz voran getrieben, wobei letzterer diese später zu jener Unterrichtsform weiterentwickelte, wie wir sie heute kennen (vgl. PESCHEL, 2011, S. 29).

Grundsätzlich unterscheidet sich der Werkstattunterricht kaum von der Freiarbeit und dem Wochenplanunterricht. Er funktioniert vergleichbar einer Handwerkstätte, in der die Schülerinnen und Schüler zahlreiche Aufgaben bekommen, die von ihnen selbständig erledigt werden können. Um ihnen dabei zu helfen, wird eine Fülle von Materialien von der Lehrperson zur Verfügung gestellt (vgl. WEBER, 2009, S. 15). Die Werkstätten im Schullalltag stehen hierbei oft unter einem bestimmten Thema, wie beispielsweise „Oster-Werkstatt“ oder „Wasser-Werkstatt“ (vgl. PESCHEL, 2011, S. 27).

Beim Werkstattunterricht handelt es sich also grundsätzlich um einen Lernprozess, der in einer von der Lehrperson speziell konstruierten Lernumgebung abläuft. Der Lernprozess selbst ist jeweils einem bestimmten Überthema gewidmet (vgl. KNAUF, 2009, S. 150).

*„Alle Schüler arbeiten*

- *vorwiegend selbstständig,*
- *an verschiedenen Aufträgen,*
- *allein oder in Gruppen,*
- *mit bereitgestelltem oder zu besorgendem Material,*
- *mit oder ohne Hilfe kompetenter Ansprechpartner.“*

(PESCHEL, 2011, S. 29 zitiert nach vgl. REICHEN, 1991, S. 61)

Die Lehrerinnen und Lehrer versuchen mit den vorgefertigten Arbeitsmaterialien einen reibungslosen Ablauf des Werkstattunterrichts zu erzielen. Eine reichliche Fülle an Materialien ermöglicht eine Vielzahl von unterschiedlichen Sozialformen und Methoden (vgl. PESCHEL, 2011, S. 30). Die verschiedenen Aufgabenangebote können in der Klasse, aber auch in Fluren und Gängen verfügbar gemacht werden, um eine räumlich-inhaltliche Gliederung herzustellen, die den Schülerinnen und Schülern den Lernprozess erleichtern soll. Zudem stellen auch die farbliche Kennzeichnung sowie die Verwendung von Symbolen und Zeichen zur Unterscheidung von verschiedenen Aufgaben eine Hilfe dar (vgl. KNAUF, 2009, S. 150f.).

Die Materialiensammlung sollte unter anderem auch Aufgabenstellungen enthalten, deren Lösungsweg nicht eindeutig erkennbar ist. Somit sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, sich intensiver mit diesem auseinanderzusetzen. Daher ist es unerlässlich, eine größere Anzahl an Lernmaterialien den Lernenden vorzulegen. In der Regel sollten es mindestens 20 bis 30 Aufgabenstellungen sein, um einen ertragreichen Werkstattunterricht zu gewährleisten und diesen auch über mehrere Wochen hinweg umzusetzen. Jedoch gilt es aufzupassen, dass durch die Fülle an Angeboten keine Beliebigkeit und in Folge ein Qualitätsverlust entsteht (vgl. PESCHEL, 2011, S. 31f.).

Eine zeitliche Eingrenzung, wie lange ein Werkstattunterricht dauern soll, liegt in der Literatur nicht vor. Daher ist der Verlauf sehr variabel, er kann sich über einige Stunden, mehrere Tage, bis zu ein oder zwei Wochen ausdehnen (vgl. KNAUF, 2009, S. 150f.).

Immer wieder stellt sich für Lehrerinnen und Lehrer die Frage, wie die Angebote in den einzelnen Unterrichtsformen aussehen sollen. PESCHEL stellt dazu eine Frageliste für den Werkstattunterricht auf, die für eine optimale Realisierung dienlich sein könnte:

- *„Können sich die Schüler mit eigenen Ideen an der Werkstatt beteiligen?*
- *Ist ein echter Bezug zur Lebenswirklichkeit gegeben?*
- *Hat die Werkstatt zieladäquat einen erkennbaren 'roten Faden'?*
- *Ist sie fachlich einseitig angelegt oder ermöglicht sie interdisziplinären Unterricht?*
- *Sind die fachübergreifenden Komponenten echt integriert oder eher 'konstruiert'?*
- *Beinhaltet sie auch handlungsorientierte Komponenten oder nur Arbeitsblätter?*
- *Ist das Material kindgerecht und leicht zu beschaffen?*
- *Beinhaltet sie wirklich anspruchsvolle Aufgaben oder nur reproduktive Übungen?*
- *Lassen die Aufträge Gestaltungsmöglichkeiten zu oder wird alles vorgegeben?*
- *Beinhaltet sie nur obligatorische Angebote oder auch offene 'Leerangebote'?*
- *Werden alle Sozial- und Arbeitsformen ausreichend berücksichtigt?*
- *Ist auch auf Dauer eine Auswahlmöglichkeit durch ein 'Überangebot' vorhanden?“*

(PESCHEL, 2011, S. 30 zitiert nach vgl. PESCHEL, 1998, S. 3)

Des Weiteren offeriert PESCHEL auch Vorschläge, wie den Schülerinnen und Schülern ein Überblick über das Werkstattangebot gegeben werden kann:

- *„ein Plakat mit Angebotsnummer und -titel (und evtl. mit Namensklammerleiste zur Kennzeichnung, welcher Schüler sich gerade mit einem Angebot beschäftigt oder demnächst beschäftigen will),*
- *ein 'Laufpass' (mit Angebotsnummer, Angebotstitel, Themenbereich, Bearbeitungsdatum und Kontrollfeld für den Chef)*

- *oder sogar ein 'Werkstattbuch' mit allen Arbeitsaufträgen und Platz für Lösungseintragungen, so dass die Schüler immer eine detaillierte Übersicht der Angebote und Anleitungen greifbar haben (auch zu Hause).“*

(PESCHEL, 2011, S. 31)

Werkstattunterricht inkludiert eine weitere Komponente, die bei anderen Unterrichtsformen in dieser Ausprägung nicht vorkommt. Jürgen Reicher entwickelte speziell für dieses Konzept das sogenannte „Chefprinzip“ (PESCHEL, 2011, S. 31f.), um den autonomen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler noch stärker zu fördern und die Lehrperson von der üblichen Routine, die durch die einseitige Gestaltung des Unterrichts gekennzeichnet ist, zu entbinden. Das Prinzip baut darauf, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler eines der Angebote in der Werkstatt auswählt und als Chefin bzw. Chef betreut. Sie bzw. er sucht sich eine Aufgabe aus und macht sich mit den dort gestellten Anforderungen vertraut. Wenn nun ihre Kolleginnen und Kollegen eine Aufgabestellung bearbeiten möchten und dabei Hilfestellung benötigen, können sie die damit beauftragte Schülerin bzw. den beauftragten Schüler befragen. Ist diese Person überfragt, wird Rücksprache mit der Lehrperson gehalten (vgl. PESCHEL, 2011, S. 31f.).

Zusammenfassend kann der Werkstattunterricht als selbstständiger Lernprozess für Schülerinnen und Schüler gesehen werden, bei dem die Lernenden aus einer Fülle an Arbeitsmaterialien zu einem bestimmten Thema auswählen können. Zu jeder Werkstätte wird den Schülerinnen und Schülern eine Beratungsperson, in Form der Lehrperson oder einem qualifizierten Klassenmitglied, zur Seite gestellt. Zu den bekanntesten Werkstätten zählen die Schreibwerkstatt, Lesewerkstatt, Kunstwerkstatt oder beispielsweise die Geographiewerkstatt (vgl. KLIPPERT, 2010, S. 108).

Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht kann der Werkstattunterricht auf zwei Arten umgesetzt werden. Die erste Variante beruht auf einer projektähnlichen Methode, die über einen längeren Zeitraum eine Lehrplanthematik behandelt, welche die Schülerinnen und Schüler selbständig wählen, bearbeiten und

präsentieren. Das Endprodukt kann neben der Präsentation auch durchaus eine Modellabbildung mit geographischem oder wirtschaftlichem Bezug beinhalten. Die zweite Möglichkeit ist der klassische Werkstattunterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler zu den von der Lehrperson bereitgestellten Materialien arbeiten. Diese können beispielsweise zur Werkstatt „Klima und Wetter“ gestaltet sein und durchwegs auch experimentelle Elemente inkludieren. Werkstattunterricht bietet sich im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auch als fächerübergreifende Methode an, vor allem in Kombination mit Geschichte, Physik, Chemie, Mathematik oder Informatik (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 285).

### 3.5. Stationenbetrieb

*„Beim Stationenbetrieb wird ein Unterrichtsthema (gewöhnlich von der Lehrkraft) in mehrere Teilaspekte differenziert und diese werden dann an verschiedenen, meist (aber nicht nur) im Klassenraum übersichtlich angeordneten Lernstationen, zwischen denen die Schüler und Schülerinnen wechseln, angeboten. Jede Station ist mit unterschiedlichen Arbeitsmaterialien und im allgemeinen auch mit den auf sie bezogenen Arbeitsaufträgen ausgestattet, wobei das Gesamtziel der Unterrichtseinheit stets im Auge behalten werden muß.“*

(SITTE, 2001, S. 298)

Der Stationenbetrieb, Lernen an Stationen, Stationenlernen oder Arbeiten im Lernzirkel (vgl. SITTE, 2001, S. 298; vgl. PESCHEL, 2011, S. 34) stellt eine Unterrichtsform dar, die sehr inhaltsorientiert ist. Es handelt sich dabei um ein Konzept, das im Unterricht vorwiegend zur Übung eines bestimmten Themas eingesetzt wird. Der Stationenbetrieb entwickelte sich ursprünglich aus den Ansätzen zum handlungsorientierten Lernen der Reformpädagogik der 1920er Jahre und aus dem eingesetzten Zirkeltraining im Sportunterricht. Später spiegelte sich diese Form des selbstständigen Lernens auch in Seminaren wider und gelangte schließlich in den 1980er Jahren als Unterrichtsmethode in die Schule (vgl. PESCHEL, 2011, S. 34). Die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips basiert auf Wahl- und Pflichtstationen, die von Schülerinnen und Schülern in einer vorgeschlagenen Form bearbeitet

werden sollen. Die Wahlmöglichkeit besteht hinsichtlich der autonomen Zeiteinteilung, Sozialform, Bearbeitungsreihenfolge u.a. Die Differenzierung in Wahl- und Pflichtaufgaben wird auch damit begründet, dass verschiedene Schülerinnen und Schüler, die ja auch verschiedene Lerntypen präsentieren, ihren Begabungen entsprechende Angebote vorfinden (vgl. THALER, 2008, S. 38).

Es wäre wünschenswert, wenn einzelne Stationen auch mehrere unterschiedliche Arbeitsformen, wie beispielsweise Basteln, Lesen, Schreiben, Hören, Computerarbeit, Recherchen, usw. zulassen würden (vgl. THALER, 2008, S. 38 zitiert nach vgl. KERBLER, 2000, S. 93). Die Aufgaben sollten sorgfältig didaktisch aufbereitet werden, sodass die Selbstständigkeit bei der Bearbeitung von den Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. Hierzu sind schriftliche Aufgabenstellungen durchaus dienlich (vgl. DRUMM, 2008, S. 64 zitiert nach POTTHOFF, 1992, S. 91).

Der Stationenbetrieb eignet sich vor allem für komplexere Überthemen, die in mehrere kleinere Schwerpunkte aufgeteilt werden können. Das kann auch im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts geschehen. Die Lehrperson bereitet verschiedene Stationen vor, die jeweils eine Aufgabe bereitstellen, welche von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden sollten. Damit dies in geordneten Bahnen abläuft, werden „Stationenpässe“ ausgegeben, die beispielsweise Stationennummer, Stationentitel, Kontrollspalte und die Kennzeichnungsspalte für Wahl- und Pflichtaufgaben beinhalten können. Die jeweilige Anzahl an Stationen variiert je nach Klassengröße, Zielsetzungen, Thema und den damit verbundenen Materialien (vgl. THALER, 2008, S. 38; vgl. SITTE, 2001, S. 298).

Dieses Unterrichtskonzept sollte wie alle zuvor genannten offenen Unterrichtsformen so strukturiert sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler frei im Klassenraum (in Einzelfällen auch im Schulgebäude) bewegen können. Dadurch ergibt sich eine breite Streuung der Stationen und die Möglichkeit Arbeitspartnerinnen und Arbeitspartner zu finden (vgl. THALER, 2008, S. 38 zitiert nach vgl. SCHWEIFER, 2002, S. 8).

Der Stationenbetrieb birgt allerdings auch Gefahren. Auf der einen Seite stellt er die wohl am leichtesten realisierbare Form des Offenen Unterrichts dar, denn im Gegensatz zu den anderen Konzepten wie Freiarbeit, Wochenplan usw. erscheinen keinerlei großartige organisatorische Veränderungen als notwendig (vgl. THALER, 2008, S. 39 zitiert nach vgl. DOSTAL, 2007, S. 56). Andererseits kann er mit strikten Zeitvorgaben, ausschließlichen Pflichtaufgaben, fester Gruppeneinteilung, usw. so eng geschnürt werden, dass von einer offenen Unterrichtsform keineswegs mehr die Rede sein kann (vgl. PESCHEL, 2011, S. 35).

KAUFMANN meint zur Offenheit des Stationenbetriebs: *„Versteht man unter Offenem Unterricht, daß Lehr-/ Lernziele, Inhalte und Lehr-/ Lernmethoden nicht festgelegt sind, so ist der Lernzirkel gleich nach der Freiarbeit wohl einer der offensten Formen dieses Unterrichtsideals“* (PESCHEL, 2011, S. 35 zitiert nach KAUFMANN, 1994, S. 213).

Es kann von Stationenbetrieb als Form offenen Unterrichts nur dann gesprochen werden, wenn zumindest teilweise freie Wahl in Bezug auf die zu erledigenden Stationen besteht, nicht alle Stationen durchlaufen werden müssen und auch keinerlei Zeitvorgaben vorgeschrieben sind, statt denen aber Arbeits- und Sozialformen frei gewählt werden dürfen (vgl. PESCHEL, 2011, S. 35f.).

Die Umsetzung des Stationenbetriebs im Schulunterricht wird oft als äußerst effiziente Lernmethode für Schülerinnen und Schüler präsentiert. Der wesentliche Vorteil dieser Arbeitsform für den Geographie- und Wirtschaftkundeunterricht liegt darin, dass die einzelnen Lehrplanthemen nochmals in genauere Unterthemen gegliedert werden können, welche dann in den einzelnen Stationen von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 288). So beschäftigt sich der Geographie- und Wirtschaftkundeunterricht in der 4. und 6. Klasse beispielsweise mit dem Themenblock „Europa“, welcher in weiterer Folge in die Themengebiete Landschaft, Klima, Bevölkerung, Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft, die Vielfalt Europa, Leben in Europa usw. unterteilt werden kann.

Die von der Lehrperson gestalteten Stationen sollten keinerlei aufbauenden Charakter aufweisen, um ein sequentielles Bearbeiten der einzelnen Themen zu verhindern, dennoch sollten diese miteinander in Beziehung stehen (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 288). Die Stationen sollten vorwiegend Methoden und Materialien der Geographie und Wirtschaftskunde verwenden, wie beispielsweise die Ausarbeitung von Modellen, Experimenten, Karten, Bildern, Grafiken, Tabellen, Statistiken, Filmen und Texten. Des Weiteren geht die primäre Intention des Stationenbetriebs dahin, die sachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 287f.).

Die Unterrichtsform des Stationenbetriebs eignet sich demnach im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht vor allem dazu, einzelne Aspekte eines Themenblocks aus dem Lehrplan zu bearbeiten und darüber hinaus auch die Methoden der Geographie und Wirtschaftskunde zu schulen, sowie diverse Materialien kennen zu lernen (vgl. RINSCHÉDE, 2003, S. 288f.).

# IV. OFFENER UNTERRICHT IN GW AM BEISPIEL „EUROPA“

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Umsetzung von Offenem Lernen als Unterrichtskonzept in der Geographie- und Wirtschaftskunde. Nach der theoretischen Darstellung der Unterrichtsformen im vorangegangenen Abschnitt, wird nun in weiterer Folge erörtert, wie die Realisierung von Offenem Lernen am Beispiel des Lehrplanthemas „Europa“ erfolgen kann. Nach einer kurzen Begründung für das Unterrichtskonzept des Offenen Lernens in der Geographie- und Wirtschaftskunde, folgt eine Einführung in die Problemstellung „Europa“ sowie die Einordnung dieser im Geographie- und Wirtschaftskundelehrplan. Abschließend werden Unterrichtsmaterialien präsentiert, mittels derer die mögliche Umsetzung der Europa-Thematik in offenen Unterrichtsformen gezeigt wird.

## 4.1. Offener Unterricht in GW

Das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde bietet ein umfassendes Potential um Offenes Lernen umzusetzen. Methoden wie Projektunterricht, Exkursionen, Lehrausgänge, Expertenvorträge, Betriebserkundungen und Experimente sind gängige Verfahrensweisen um den Geographie- und Wirtschaftsunterricht offener zu gestalten (vgl. PETER, 2010, S. 41). Diverse Formen der Freiarbeit sowie des Wochenplan- und Werkstattunterrichts können die bereits bekannten Unterrichtsmethoden ergänzen und so den Offenen Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde noch abwechslungsreicher und mannigfaltiger gestalten. Darüber hinaus schafft die Vielfalt an geographischen und wirtschaftskundlichen Arbeitsmaterialien sowie Medien günstige Voraussetzungen um offen zu unterrichten (vgl. HAUBRICH et al., 1997, S. 218).

Offenes Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht lässt sich zweierlei begründen. Einerseits erfolgt die Begründung durch die Bestimmungen im Schulunterrichtsgesetz, andererseits durch den fächerspezifischen Lehrplan.

Das Schulunterrichtsgesetz weist einige wesentliche Paragraphen und Absätze auf, die Offenen Unterricht in der Schule legitimieren. Einerseits werden den Lernenden diesbezügliche Möglichkeiten eingeräumt:

- *„Der Schüler hat außer den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit (§ 43) an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen“ (§ 57a SchUG).*
- *„Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein“ (§ 14 Z 2 SchUG).*
- *„Die Schüler sind verpflichtet, durch ihre Mitarbeit und ihre Einordnung in die Gemeinschaft der Klasse und der Schule an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit (§ 17) zu fördern. [...]“ (§ 43 Z 1 SchUG).*
- *„Die Schüler einer Schule haben das Recht der Schülermitverwaltung in Form der Vertretung ihrer Interessen und der Mitgestaltung des Schullebens. Die Schüler haben sich bei dieser Tätigkeit von der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) leiten zu lassen“ (§ 58 Z 1 SchUG).*

Andererseits werden die Lehrenden entsprechend in die Pflicht genommen:

- *„Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. [...]“ (§ 17 Z 1 SchUG).*
- *„Im Rahmen der Mitwirkung der Schule an der Erziehung der Schüler (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) hat der Lehrer in seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit die der Erziehungssituation angemessenen persönlichkeits- und gemeinschaftsbildenden Erziehungsmittel anzuwenden, die insbesondere Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung sein können. [...]“ (§ 47 Z 1 SchUG).*

Die ausgewählten Ausschnitte des Schulunterrichtsgesetzes zeigen deutlich, dass reformpädagogische Ansätze und moderne Unterrichtsmethoden, zu welchen wohl auch das Offene Lernen gehört, mit ausreichender Begründung im Schulalltag eingesetzt werden können. Besonders starke Argumente bieten § 57a und § 17, welche eine eindeutige Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht fordern und auch die Lehrpersonen dazu verpflichten, auf die Bedürfnisse ihrer Schützlinge einzugehen (vgl. PETER, 2010, S. 29f.).

Besonders in Hinblick auf das Fach Geographie und Wirtschaftskunde können im dazugehörigen Lehrplan wesentliche Passagen gefunden werden, die Offenes Lernen unterstützen. Um hierbei einen Überblick zu verschaffen, ziehe ich die Lehrpläne der AHS Unterstufe und Oberstufe für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde heran, welche vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ausgewiesen werden.

### ***Geographie- und Wirtschaftskundelehrplan der AHS-Unterstufe***

- *„Im Geographie-und-Wirtschaftskunde-Unterricht der 1. bis 4. Klasse wird angestrebt: Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können“ (BMUKK, 2004a, S. 1).*
- *„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, 2004a, S. 2).*
- *„Besonders zu fördern sind Unterrichtsprojekte, da sie eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ermöglichen. Offene Lernformen sollen eine Individualisierung und Autonomisierung des Lernprozesses gewährleisten“ (BMUKK, 2004a, S. 2).*

Der Lehrplan der AHS-Unterstufe für die Geographie- und Wirtschaftskunde postuliert, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, ihren Lernprozess selbstständig zu steuern und sich Wissen eigenverantwortlich anzueignen (vgl. PETER, 2010, S. 34).

Diese Kompetenzen stellen wichtige Hauptmerkmale Offenen Unterrichts dar. Sie verlangen eine unmittelbare Auseinandersetzung mit der realen Umwelt und lassen sich in der Geographie- und Wirtschaftskunde beispielsweise durch Lehraus-

gänge, Wanderungen, Exkursionen oder Betriebserkundungen realisieren. Zudem sollte auch der Projektunterricht im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht forciert werden, denn dieser ermöglicht, dass komplexe Themenkreise eine ganzheitliche Bearbeitung finden. Aber auch andere Formen des Offenen Lernens wie etwa die Freiarbeit, der Stationenbetrieb, Werkstattunterricht und Wochenplan können eingesetzt werden, um die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. PETER, 2010, S. 34; vgl. BMUKK, 2004a, S. 1f.).

### ***Geographie- und Wirtschaftskundelehrplan der AHS-Oberstufe***

- *„Darüber hinaus soll der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde den Schülerinnen und Schülern jene Qualifikationen vermitteln, die den Schülerinnen und Schülern eine weitgehend selbstbestimmte Wahl aus den vielfältigen Bildungs- und Berufsangeboten in einer sich ständig verändernden Welt ermöglichen sollen“ (BMUKK, 2004b, S. 1).*
- *„Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen“ (BMUKK, 2004b, S. 1).*
- *„In der Oberstufe werden höhere Anforderungen an die Orientierung und Selbständigkeit gestellt als in der Unterstufe“ (BMUKK, 2004b, S. 2).*
- *„Im Unterricht soll die Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Daher sind verstärkt Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen“ (BMUKK, 2004b, S. 2).*
- *„Das selbständige Erkennen von Problemen und das Finden von Wegen zu ihrer Lösung sind zu üben“ (BMUKK, 2004b, S. 2).*

- *„Daher kommt Fallstudien und projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerübergreifenden Projekten und didaktischen Spiele in jeder Klasse besondere Bedeutung zu“ (BMUKK, 2004b, S. 2).*

Der Lehrplan für die AHS-Oberstufe betont noch deutlicher als die im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) aufscheinenden Forderungen die Notwendigkeit der selbständigen Erarbeitung von Lerninhalten durch die Schülerinnen und Schüler. Diese Lerninhalte sollen auf den Erfahrungen und dem Wissen, welches bereits in der Unterstufe erworben wurde, aufbauen. Zudem wird auch die Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzen gefordert: Methodenkompetenz, Orientierungskompetenz, Synthesekompetenz, Umweltkompetenz, Gesellschaftskompetenz und Wirtschaftskompetenz. Diese Punkte verstärken die Forderung nach einem Offenen Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern die Freiräume bieten soll, um diese Kompetenzen zu erlangen (vgl. PETER, 2010, S. 35f.).

So kann zusammenfassend gesagt werden, dass Offenes Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht eine bedeutende Stellung haben sollte, da es sich nicht nur aus dem Schulunterrichtsgesetz sondern auch aus dem fachspezifischen Lehrplan sinnvoll begründen lässt.

## **4.2. Thematik „Europa“**

Für die praktische Umsetzung der Unterrichtsmaterialien wurde die Thematik „Europa“ aus zweierlei Gründen gewählt. In erster Linie liegt mir selbst diese Problemstellung besonders am Herzen, da eine immer intensiver globalisierte Welt vor allem in Beziehungen und Verflechtungen ihren Halt findet, welche durch Institutionen und Organisationen innerhalb eines Kontinents erzeugt werden. Als einer der wichtigsten Pioniere kann hierbei die Europäische Union genannt werden. Des Weiteren wird nach dem Geographie- und Wirtschaftskunde-Lehrplan diese Thematik, neben dem Schwerpunkt „Österreich“, besonders intensiv ausgewiesen – dies gilt insbesondere für die 4. und 6. Klasse der AHS.

Dieser Abschnitt soll nun die Möglichkeit bieten – nicht fachkundigen Personen – einen Einblick darin zu gewähren, welche Inhalte diese Fragestellung vermitteln kann. Dies wird zu Beginn mit einer Einführung über die gegenwärtige Relevanz Europas erläutert und anschließend durch Hintergrundwissen über den Kontinent Europa, als auch über die Europäische Union ergänzt.

### **Relevanz der Thematik „Europa“**

Die Europäische Union (EU) prägt inzwischen das Leben der europäischen Bevölkerung, und somit auch das Leben der Österreicherinnen und Österreicher auf vielfältige Weise. Diese Beeinflussung wird nicht nur in der Agrarpolitik und bei der Subventionsregelung bemerkt, sondern reicht vom Europäischen Reisepass und dem Europäischen Führerschein, bis hin zu Hochschulbesuchen. Trotz dieser Tatsache, belegen Statistiken ein allgemeines Desinteresse der europäischen Bewohner gegenüber der Europäischen Union. Dies lässt sich aus dem kaum vorhandenen Wissen über dieses Staatenbündnis begründen (vgl. GEYR et al., 2007, S. 12). So zeigt eine 2006 durchgeführte Umfrage der Europäischen Kommission, dass nur 42 Prozent der österreichischen Bevölkerung die Funktionsweise der EU erklären können. Dieses Ergebnis liegt knapp unter jenem des EU-Durchschnitts, welcher sich bei 43 Prozent befindet (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2006, S. 59). Dieses enttäuschende Resultat ist beunruhigend, vor allem wenn bedacht wird, dass Österreich bereits seit dem Jahr 1995 der Europäischen Union angehört.

Die Unwissenheit über die Funktionsweise der Europäischen Union ist nicht nur ein Alarmzeichen für die schulische Ausbildung, sondern stellt auch ein Problem für jede Europäerin und jeden Europäer dar. Basiswissen ist unerlässlich, will man Europa für sich auch bewusstseinsmäßig angemessen erschließen. Uninformiertheit kann leicht von Agitatorinnen und Agitatoren missbraucht werden, um ihre Positionen klar, auch innerhalb breiter Schichten der Bevölkerung zu festigen. Des Weiteren führt dieses Unwissen, welches mit einem eindeutigen Desinteresse für die Europäische Union einhergeht dazu, dass sich die Bevölkerung gern auf Bekanntes besinnt, wie etwa auf die ausschließlich nationalstaatliche Ebene (vgl. GEYR et al., 2007, S. 13).

„Europa braucht Europäer!“ (GEYR et al., 2007, S. 13) Es bedarf also vieler Menschen, die sich mit ihrem eigenen Land und mit der Integration in ein gemeinsames Europa auseinandersetzen, Wissen darüber aneignen und die Chance dieser vielfältigen Einheit nützen wollen (vgl. GEYR et al., 2007, S. 13).

Um sich ein Basiswissen und ein Grundverständnis für Europa und seine Union anzueignen, gilt es in der Schule dazu einen Grundstein zu legen. Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit Wissen sondern auch mit Kompetenzen auszustatten, um sich im gemeinsamen Europa zurechtzufinden. Dies verlangt nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Gewohnten sowie mit dem Fremden, sondern auch die Ausbildung einer europäischen Identität (vgl. GEYR et al., 2007, S. 14, S. 18). Um die genannten Kompetenzen zu erlangen, ist es wichtig, eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen (vgl. SCHECKER, 2009, S. 3).

Somit gilt es nun einen Überblick zu schaffen, welche Bereiche der Thematik „Europa“ in der Schule besprochen werden sollen. Hierzu möchte ich eine Studie aus Deutschland heranziehen, die sich auf Basis der dort gültigen Lehrpläne ebenfalls mit der Problemstellung „Europa“ beschäftigt hat und die Auseinandersetzung mit folgenden Lerninhalten, die Schülerinnen und Schüler wissen sollten empfiehlt (vgl. GEYR et al., 2007, S. 20):

- *„Die Geographie Europas*
- *Politische und gesellschaftliche Strukturen Europas (d.h. wohl der europäischen Staaten)*
- *Geschichte Europas, vor allem die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens*
- *Europäische Kultur, Gemeinsamkeit und Vielfalt*
- *Geschichte der Integration seit 1945*
- *Das Prinzip des Interessenausgleichs in Europa (gemeint ist wohl die EU)*
- *Aufgaben und Arbeitsweisen der europäischen Institutionen“*

(GEYR et al., 2007, S. 22)

Es lässt sich nun erkennen, dass der Fokus einer thematischen Behandlung der Fragestellung „Europas“ nicht ausschließlich auf die Bedeutung der Europäischen Union gelegt werden muss, denn zu einem besseren Verständnis gehört auch die Auseinandersetzung mit dem gesamten Kontinent Europas (vgl. GEYR et al., 2007, S. 13).

### Theoretische Einführung in die Thematik „Europa“

Der Begriff „Europa“ ist sehr weitläufig und facettenreich. Daher ist es nicht möglich, ihn an einer einzigen Definition festzumachen. Die Annäherung an eine einheitliche Begriffsbestimmung scheitert immer wieder an nicht eindeutigen territorialen Abgrenzungsversuchen, ergebnislosen Diskussionen über die Frage europäischer Identitätsbildung und nicht geklärter Staatszugehörigkeiten (vgl. WAGNER und SPREITZHOFER, 2004, S. 86).

Schon in der Antike verwendete man den Begriff „Europa“ als Bezeichnung für das Gebiet westlich der Ägäis (Ägäisches Meer – Nebenmeer des Mittelmeers; zw. Griechenland und der Türkei). Die Erweiterungen in Richtung Norden bis hin zur Ostsee vollzog sich in den epochalen Zeiträumen des Mittelalters und der Neuzeit. Erst im 17. und 18. Jahrhundert begannen ostseitige Expansionen, die am Gebirgskamm des Urals ihr Ende fanden. Seither teilt dieser Limes Russland in einen asiatischen und einen europäischen Teil, sodass eine geographische, politische und ökonomische Abgrenzung Europas äußerst schwierig ist. Jedoch wo beginnt und wo endet Europa gegenwärtig? (vgl. HOFMANN-SCHNELLER et al., 2008, S. 8).

Derzeitig gibt es diverse Aspekte über die Europa definiert wird:

- *„**Physisch-geographische Definition:** Europa ist der westliche Teil der eurasischen Landmasse, geprägt durch eine enge Verzahnung von Land und Meer. Seine Ostgrenze reicht vom Ural im Norden über das Schwarze Meer bis zum Bosphorus.*

- **Historisch-kulturelle Definition:** *Europa ist dort, wo das Christentum vorherrschend ist. Das Erbe der Bibel und die Moralvorstellung der christlichen Kirchen prägten das religiöse Grundverständnis des Kontinents. Europa ist demnach eine Wertegemeinschaft.*
- **Wirtschaftsräumliche Definition:** *Europa ist dort, wo Marktwirtschaft und Kapitalismus entstanden sind. Die Verbreitung dieser Ideen brachten dem Kontinent Reichtum und Wohlstand und schuf die Basis für die Globalisierung.“*

(WAGNER und SPREITZHOFER, 2004, S. 86)

Diese Definitionen führen zu durchwegs unterschiedlichen Ergebnissen in Hinblick auf die Anzahl europäischer Länder. WAGNER und SPREITZHOFER stellen dies in ihrem Schulbuch „Weltsichten 2“ kritisch dar (vgl. WAGNER und SPREITZHOFER, 2004, S. 86).

Abb. 86.1: Das Europa der Europäischen Union

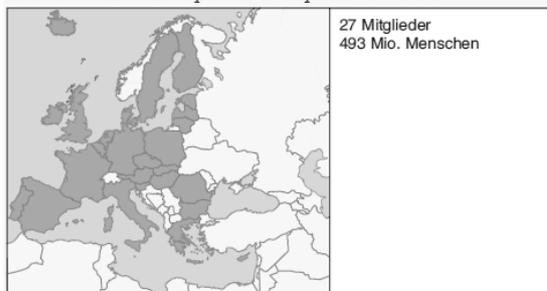


Abb. 86.2: Das Europa der Menschenrechte (Europarat)



Abb. 86.3: Das Europa der Musik (EBU)

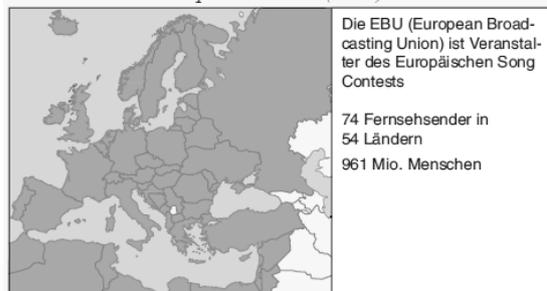


Abb. 86.4: Das Europa des Fußballs (UEFA)



Abb. 12: Europa im Blickfeld (aus HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN, o.J.)

An dieser Grafik lässt sich erkennen, dass nach unterschiedlicher Interessenslage, wie beispielsweise durch einzelne oben dargestellte Organisationen gezeigt wird, auch Europa unterschiedliche Dimensionen annimmt.

Im Vergleich mit allen Organisationen und Institutionen vertritt jedoch keine Körperschaft den Europa-Gedanken so stark, wie die Europäische Union. Obwohl das Europa der EU flächenmäßig eher klein dimensioniert erscheint, beeinflusst sie den gesamten Kontinent, sogar teilweise über die Kontinentalgrenzen hinaus (vgl. HOFMANN-SCHNELLER et al., 2008, S. 9).

Die Europäische Union (EU) stellt ein wirtschaftliches und politisches Staatenbündnis zwischen 27 europäischen Ländern dar, dessen primäre Ziele Friede, Stabilität und Wohlstand sind. Zudem bildet sie einen sich über den Kontinent erstreckenden Binnenmarkt aus, der Freiheit von Personen-, Dienstleistungs-, Waren- und Kapitalverkehr bietet, wie diese innerhalb der einzelnen Staaten bestehen (vgl. GENERALDIREKTION FÜR KOMMUNIKATION DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION, o.J.).

Retrospektiv fand die Entwicklung der Europäischen Union ihren Anfang in der Gründung der „Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ (EGKS) 1952. Mit dem Vertrag von Lissabon (2009) wurde der bisher letzte Schritt auf dem Weg zu einer europäischen Einigung gesetzt (vgl. WEIDENFELD und WESSELS, 2011 S. 181).

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs (1945), der mehrere Millionen Opfer forderte und für wirtschaftliche Zerstörung sorgte, schlug der damalige französische Außenminister Robert Schuman 1950 vor, die europäische Kohle- und Stahlindustrie gemeinsam zu verwalten, um eine individuelle Rüstung der Länder, wie 1930 zu verhindern und so den immerwährenden Frieden in Europa zu sichern. Aus dieser Idee heraus gründete sich 1952 die „Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ (EGKS) zwischen Deutschland, Frankreich, Italien, Belgien, Niederlande und Luxemburg (vgl. DERFLINGER et al., 2007, S. 18).

In den 1970er und 1980er Jahren gab es zahlreiche Erweiterungen der Mitgliedsländer: Großbritannien, Irland und Dänemark (1973); Griechenland (1981); Spanien und Portugal (1986). So stieg die Anzahl der EG-Mitgliedsstaaten bis zum Anfang der 1990er Jahre auf 12 (vgl. DERFLINGER et al., 2007, S. 18).

Österreich trat 1995, gemeinsam mit Schweden und Finnland, dieser Union bei. 2004 folgten Estland, Lettland, Litauen, Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn, Slowenien, Malta und Zypern, sowie Rumänien und Bulgarien 2007. Derzeit beläuft sich die Anzahl der Mitgliedsstaaten auf 27, wobei Länder wie Kroatien, Mazedonien, Island und die Türkei gegenwärtig Verhandlungen zu einem baldigen Beitritt führen (vgl. DERFLINGER et al., 2007, S. 18).

Den kontinental größten Erfolg in der Geschichte Europas setzte die Europäische Union 2002 mit der Einführung der gemeinsamen Währung, dem EURO. Sie gilt als das fassbarste Bekenntnis zur europäischen Integration und Zusammenarbeit. Für mehr als 300 Millionen Europäerinnen und Europäer, in 17 Ländern der Welt, gilt der Euro nun als offizielle Staatswährung. Damit einher geht die Wirtschafts- und Währungsunion, deren Aufgabe die Koordination der Wirtschafts- und Steuerpolitik darstellt (vgl. GENERALDIREKTION FÜR KOMMUNIKATION DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION, o.J.).

Um einen reibungslosen Ablauf in diesem Staatenbündnis zu gewährleisten arbeiten mehrere Organe zusammen. Zu den vier Wichtigsten zählen:

- Rat der EU
- Europäische Kommission
- Europäisches Parlament
- Europäischer Rat

(vgl. DERFLINGER et al., 2007, S. 19)

Weitere wichtige Institutionen stellen die Europäische Zentralbank, die Europäische Investitionsbank, der Europäische Rechnungshof, sowie der Europäische Gerichtshof dar (vgl. DERFLINGER et al., 2007, S. 19).

### 4.3. Lehrplanbezug

Die Lehrpläne sind Richtlinien für Lehrende an österreichischen Schulen. Sie bestimmen fachbezogene Lehraufgaben (Lehrinhalte und Lehrziele) für den Unterrichtsgegenstand, spezifiziert auf die jeweilige Schulstufe (vgl. GLÖCKEL, 2003, S. 217). Lehrpläne erfüllen drei Funktionen:

- *„Sie koordinieren die Arbeit der einzelnen Schulen,*
- *Sie orientieren die Unterrichtenden im Grundverständnis ihres pädagogischen Tuns,*
- *Sie legitimieren gegenüber der Öffentlichkeit.“*

(ERNER und LENZEN, 2002 S. 49)

Nach den aktuellen Lehrplänen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Kunst und Kultur kann der Themenkomplex „Europa“ in den folgenden Schultypen, mit den dazugehörigen Anmerkungen vorgefunden werden.

#### Lehrplanauszug HAK:

<p><b>II. Jahrgang</b></p> <p><b>Basislernstoff</b></p> <p>Europa im Wandel:</p> <p style="padding-left: 20px;">Struktur und Grundlagen der europäischen Wirtschaft; wirtschaftsgeografische und geopolitische Veränderungen unter besonderer Berücksichtigung der Europäischen Union und ihrer Erweiterungstendenzen.</p> <p>Österreich im europäischen und globalen Kontext:</p> <p style="padding-left: 20px;">Natur- und wirtschaftsräumliche Strukturen; demografische Strukturen und Prozesse mit ihren sozioökonomischen Wechselwirkungen; zentrale und periphere Räume.</p> <p style="padding-left: 20px;">Struktur und Entwicklung der Wirtschaftssektoren; Qualität und Defizite des Wirtschaftsstandorts Österreich.</p> <p style="padding-left: 20px;">Regionale und überregionale verkehrsgeografische Verflechtungen und ihre ökologischen Auswirkungen in Europa (EU sowie mittel- und osteuropäische Länder).</p>
---

Abb. 13: Lehrplanauszug HAK (aus BMUKK, 2004c, S. 24)

**Lehrplanauszug BAKIP:****4. Klasse****Basislernstoff**

Europäische Integration -Europäische Union und andere supranationale Organisationen.

Abb. 14: Lehrplanauszug BAKIP (aus BMUKK. 2004d, S. 44)

**Lehrplanauszug HLW:****II. Jahrgang**

Wirtschaftliche und politische Verflechtungen Österreichs mit dem Ausland. Europäische Union.

Abb. 15: Lehrplanauszug HLW (aus BMUKK, 2006, S. 25)

**Lehrplanauszug HTL:****1. Jahrgang****Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung**

Bündnisse (EU und außereuropäische Bündnisse).

Abb. 16: Lehrplanauszug HTL (aus BMUKK, 1998, S. 9)

**Lehrplanauszug AHS-Unterstufe und Hauptschule:****4.Klasse:****Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa:**

Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen.  
Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten.  
Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern.

Abb. 17: Lehrplanauszug AHS-Unterstufe und Hauptschule (aus BMUKK, 2004a, S. 5)

### Lehrplanauszug AHS-Oberstufe:

<p><b>6.Klasse</b></p> <p><b>Vielfalt und Einheit - Das neue Europa</b></p> <p><i>Raubegriff und Strukturierung Europas</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- unterschiedliche Gliederungskonzepte Europas nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen begreifen; Erfassen des Europa-Begriffes</li><li>- die wichtigsten räumlichen und ökonomischen Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union kennen</li></ul> <p>[..]</p> <p><i>Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- die europäische Dimension für die Gesellschaftsentwicklung erfassen und die Chancen für die eigene Lebens- und Berufsplanung erkennen.</li><li>- Erkennen, dass sich Europa zum Einwanderungskontinent entwickelt hat</li></ul> <p><i>Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Einsichten in die Maßnahmen und Auswirkungen der Verkehrs- und Wirtschaftspolitik der Europäischen Union gewinnen. Deren Träger, Instrumente und Funktionsweise kennen lernen und kritisch bewerten</li><li>- regionale Disparitäten an ausgewählten Staaten und überstaatlichen Gebilden erkennen und analysieren, sowie die Bedeutung der Regionalpolitik für den Abbau derselben erfassen</li></ul> <p><i>Regionale Entwicklungspfade im Vergleich</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- anhand ausgewählter Beispiele die Veränderungen in Raum, Wirtschaft und Gesellschaft nach einem Beitritt zur Europäischen Union aufzeigen</li><li>- Erfassen der Bedeutung grenzüberschreitender Zusammenarbeit für die Raumentwicklung</li></ul>
--

Abb. 18: Lehrplanauszug AHS-Oberstufe (aus BMUKK, 2004b, S. 3)

## **4.4. Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht zum Thema „Europa“**

In diesem Abschnitt möchte ich die im Kapitel III vorgestellten offenen Unterrichtsformen Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht anhand der Themenstellung „Europa“ konkretisieren. Eingangs werden nochmals die wichtigsten Elemente zur Umsetzung der einzelnen Formen hervorgehoben. Danach werden die Materialien für den selbständigen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zur Thematik „Europa“ gesammelt präsentiert.

### **Freiarbeit zum Thema „Europa“<sup>4</sup>**

Die Unterrichtsform der „Freiarbeit“ ermöglicht das selbstständige Auseinandersetzen mit einer Fragestellung anhand selbstgewählter Themen, Sozialformen und Materialien (vgl. JÜRGENS, 1995, S. 107). Die Schülerinnen und Schüler sollen sich auf der Grundlage von Arbeitsmaterialien, die von der Lehrperson zur Verfügung gestellt werden, eigenverantwortlich mit der Thematik „Europa“ beschäftigen. Die Materialien können entweder direkt an die Schülerinnen und Schüler verteilt werden, es wäre aber auch denkbar, den Schülerinnen und Schülern die Auswahl zu überlassen und die Materialien an einem frei zugänglichen Ort verfügbar zu machen.

Für eine entsprechende Organisation des Lernprozesses bieten sich meines Erachtens nach zwei Varianten an. Einerseits können die regulären Geographie- und Wirtschaftskundestunden verwendet werden, andererseits können die beteiligten Klassen auch einige Tage freigestellt werden, um ausschließlich in Freiarbeit die verfügbaren Unterlagen zu bearbeiten.

Beide Versionen bieten unterschiedliche Vor- und Nachteile. So ist bei Ersterer kein schulinterner administrativer Aufwand notwendig, jedoch können sich die Schülerinnen und Schüler nicht vollkommen auf die Freiarbeit konzentrieren, da auch andere Gegenstände ihre Aufmerksamkeit und Konzentration beanspruchen. Bei der zweiten Variante können sich die Schülerinnen und Schüler vollständig der Thematik „Europa“ widmen, allerdings stellt die Änderung des Regelunterrichts immer eine administrative Herausforderung für die Schulleitung dar. Die Entscheidung, welche Variante gewählt wird, ist immer situationsabhängig und muss daher individuell getroffen werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, welcher bei einer Umsetzung des Themas „Europa“ im Rahmen von Freiarbeit bedacht werden muss, ist die räumliche Lernumgebung. Da es sich hier um eine offene Unterrichtsform handelt, sollte den Schü-

---

<sup>4</sup> Ideen stützen sich auf PESCHEL, 2011, S. 15ff.; PESCHEL, o.J.

lerinnen und Schülern auch frei gestellt werden, an welchen Orten sie lernen wollen. Wobei hier auf § 51 Abs. 3 des Schulunterrichtsgesetzes (Aufsichtspflicht) hinzuweisen ist. Jedoch, wenn es die Reife der Schülerinnen und Schüler zulässt, ist es durchaus vorstellbar, diese an unterschiedlichen Lernorten zur gleichen Zeit arbeiten zu lassen.

Um den Schülerinnen und Schülern den Umgang mit den Lernmaterialien zu erleichtern, sollte von der Lehrperson eine Materialienübersicht angeboten werden. PESCHEL nennt hierzu Beispiele, wie etwa das Plakat und den Laufzettel (vgl. PESCHEL, 2011, S. 31). Für mich als tätigen Lehrer erscheint der individuelle Laufzettel im Rahmen der Freiarbeit am besten geeignet. Daher möchte ich nun exemplarisch einen Laufzettel zum Thema „Europa“ präsentieren, welcher bereits die anschließenden Materialentitel aufweist.

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

## Laufpass

Materialien	Anmerkungen	erledigt
Europa in unseren Köpfen		
Was ist Europa?		
Gliederung Europas		
Klima Europas		
EU illustriert		
Geschichte der EU		
Mitgliedsländer der EU		
Europa der Vorurteile		
Europäischer Binnenmarkt		
EU-Erweiterung		
Das Schengen Abkommen		
Die EU und Ich		
Organe der EU – Bandolino		
EU Institutionen und ICH		
EURO-LÜK		
EU-Spurensuche		
Europa – Find the words		
Österreich und die EU		
Europa – Kreuzworträtsel		
Wer wird EUROPA-Champion?		

Abb. 19: Beispiel eines Laufpasses

Der in der Abbildung dargestellte Laufpass ist in drei Spalten aufgeteilt. Die erste Spalte beinhaltet die Titel der Arbeitsmaterialien, welche den Schülerinnen und Schülern eine Orientierungshilfe sein soll. In der zweiten Spalte können die Lernenden Anmerkungen notieren, wie beispielsweise: „noch nicht fertig“, „Frage zu Punkt 2“ usw. Die letzte Spalte dient dazu, erledigte Aufgaben zu vermerken.

Auf die Unterteilung in Wahl- und Pflichtaufgaben habe ich hier gänzlich verzichtet, da es meiner Meinung nach für die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Freiheit bei der Auswahl der Aufgaben geben sollte. Jedoch sollte eine Mindestanzahl von zu lösenden Aufgaben als Richtlinie gelten.

### **Werkstattunterricht zum Thema „Europa“<sup>5</sup>**

Der Werkstattunterricht funktioniert ähnlich einer „Handwerker-Werkstatt“ (Weber, 2009, S. 15), bei dem die Materialien und einzelnen Arbeitsaufträge nicht zentral, sondern an unterschiedlichen Stellen zur Bearbeitung positioniert werden. Hierbei sind die Materialien von der Lehrperson so zu gestalten, dass eine Auswahl an Aufgaben möglich ist.

Im Gegensatz zu anderen offenen Unterrichtsformen stellt das von Jürgen Reichen oft angewendete „Chefprinzip“ eine besondere Unterstützung für Schülerinnen und Schüler im Lernprozess dar. Dabei wird eine Schülerin („Chefin“) bzw. ein Schüler („Chef“) von der Lehrperson auf einer Station eingeschult, um anschließend den Kolleginnen und Kollegen Hilfestellungen geben zu können (vgl. PESCHEL, 2011, S. 31f.).

### **Wochenplanunterricht zum Thema „Europa“<sup>6</sup>**

Wie schon die Unterrichtsform der Freiarbeit kann auch der Wochenplanunterricht in zwei unterschiedlichen Varianten durchgeführt werden. Einerseits ist es

---

<sup>5</sup> Ideen stützen sich auf PESCHEL, 2011, S. 27ff.; PESCHEL, o.J.

<sup>6</sup> Ideen stützen sich auf PESCHEL, 2011, S. 13ff.; PESCHEL, o.J.

möglich, ein Thema über einen längeren Zeitraum im vorgesehenen Stundenablauf frei zu bearbeiten, wobei die Schülerinnen und Schüler selbst einen individuellen Plan zur Erschließung der Lerninhalte erstellen. Andererseits stellt die Freistellung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen vom Regelunterricht eine andere Möglichkeit dar, um den Wochenplan in der Zeitspanne von einer Woche umzusetzen.

Wie schon bei der Freiarbeit und dem Werkstattunterricht sollen die vorbereiteten Materialien für die Schülerinnen und Schüler an einer zentralen Stelle verfügbar sein.

Um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben unterschiedlich schnell zu lernen, schlage ich vor, die Materialien in Pflichtaufgaben (die erledigt werden müssen) und Wahlaufgaben (die von schnelleren Schülerinnen und Schülern zusätzlich behandelt werden können) zu unterteilen.

Der Wochenplanunterricht bedient sich, ebenso wie die anderen freien Unterrichtsformen, einer Fülle von Materialien für Schülerinnen und Schüler. Um den Überblick zu behalten, könnte ein entsprechender Organisationsraster für den Materialeinsatz vorteilhaft sein. Auf der Folgeseite wird ein solches Muster zur autonomen Unterrichtskoordination der Lernenden vorgestellt.

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

# Wochenplan

Tage	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Materialien	Wahl / Pflicht	erledigt			
Europa in unseren Köpfen					
Was ist Europa?					
Gliederung Europas					
Klima Europas					
EU illustriert					
Geschichte der EU					
Mitgliedsländer der EU					
Europa der Vorurteile					
Europäischer Binnenmarkt					
EU-Erweiterung					
Das Schengen Abkommen					
Die EU und Ich					
Organe der EU – Bandolino					
EU Institutionen und ICH					
EURO-LÜK					
EU-Spurensuche					
Europa – Find the words					
Österreich und die EU					
Europa – Kreuzworträtsel					
Wer wird EUROPA-Champion?					

 Pflichtaufgaben

 Wahlaufgaben

Abb. 20: Beispiel eines Wochenplans

## Didaktische Analyse

Bevor ich nun die Materialien für die Unterrichtsformen näher erläutere, möchte ich eine grobe didaktische Analyse erstellen, um zu zeigen, welchen Bildungsgehalt die vorangegangenen Unterrichtsformen vermitteln. Diese Analyse stützt sich auf die fünf didaktischen Grundfragen der bildungstheoretischen Didaktik nach Wolfgang Klafki, einen Vorläufer der kritisch-konstruktiven Didaktik.

Thema: „Europa“ und die „Europäische Union“

Schulstufe: 4. und 6. Klasse AHS

2. Jahrgang HAK

4. Klasse BAKIP

2. Jahrgang HLW

1. Jahrgang HTL

Lehrplanbezug: siehe Abschnitt 4.3

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Themen „Europa“ und „Europäische Union“ in einem offenen Lernprozess selbstständig erfassen, beschreiben und diskutieren sowie diese in einem alltagsweltlichen Zusammenhang erkennen und erklären.

Fünf didaktische Grundfragen:

- **Exemplarität**

Europa ist ein Kontinent, der durch viele historische Ereignisse, zumeist durch jahrzehntelange Kriege geprägt wurde. Durch diese Feldzüge und Schlachten wurden immer wieder die Machtverhältnisse in Europa neu verteilt. Um diesen kriegerischen Auseinandersetzungen ein Ende zu bereiten, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg die Idee einer gemeinsamen Union geboren. Diese wurde in den 1950er Jahren, durch die Gründung der „Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ in die Wege geleitet und beinhaltet heute 27 Mitgliedsländer. Da auch Österreich seit 1995 dieser europä-

ischen Gemeinschaft angehört, ist es von äußerster Wichtigkeit die Themen „Europa“ und „Europäische Union“ in der Schule zu unterrichten.

Diese beiden Themen dienen dazu, die Problemstellung eines politischen und wirtschaftlichen Integrationsprozesses, an den 27 Einzelstaaten beteiligt sind, aufzuzeigen. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie der Kontinent Europa geographisch, politisch als auch wirtschaftlich von den unterschiedlichen Interessenspositionen präsentiert wird und welche Funktion und Bedeutung die Europäische Union für das alltagsweltliche Leben hat.

- **Gegenwartsbedeutung**

Die „Europäische Union“ ist in den letzten 15 Jahren für die meisten Österreicherinnen und Österreicher oft unbemerkt ein wichtiger Bestandteil des täglichen Lebens geworden. Vom Einkauf im Supermarkt bis hin zum Strandurlaub am Mittelmeer, als auch in Form von zahlreichen Gesetzen und Reformen – die EU ist ein ständiger und stiller Begleiter.

Die Auseinandersetzung mit Europa erfordert also einen lebensweltlichen Unterricht, da eine Thematik angesprochen wird, welche das Leben der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise beeinflusst. Es ist daher äußerst sinnvoll, sich als EU-Bürgerin und Bürger über „Europa“ und die „Europäische Union“ ausreichend zu informieren.

- **Zukunftsbedeutung**

Die EU-Beitritte 2004 und 2007 brachten 12 ehemalige Ostblockstaaten in die Europäische Union und seither sind bereits weitere vier Staaten (Kroatien, Mazedonien, Türkei und Island) als Mitgliedskandidaten im Gespräch. Diese Entwicklung macht eine vollkommene kontinentale Integration immer wahrscheinlicher. Ein damit einhergehender politischer und wirtschaftlicher Wandel macht eine permanente Auseinandersetzung mit der Thematik „Europa“ unumgänglich. Schülerinnen und Schülern wird ein Basiswissen vermittelt, aus dem sie nachhaltig schöpfen können, um sich mit später auftretenden Fragestellungen zum Thema „Europäische Union“

zielgerichtet befassen zu können. Für die Schülerinnen und Schüler ist dieses Wissen von relevanter Bedeutung, da sie als zukünftige EU-Bürgerinnen und Bürger dem Prozess der Europäischen Union ausgesetzt sein werden.

- **Struktur**

Die offenen Lernunterlagen sind so aufgebaut, dass diese mit der Begriffsanalyse zum Wort „Europa“ beginnen. „Wie lässt sich dieser Kontinent abgrenzen?“, „Welche Länder gehören zu Europa?“ und „Wie lässt sich Europa gliedern?“. Anschließend beschäftigen sich die Materialien mit der „Europäischen Union“, die zum Teil spielerisch sowie mit Überlegungen zum alltäglichen Leben ausgestattet sind. Abschließend werden Fragen zu den Themen „Europa“ und „Europäische Union“ spielerisch gestellt, welche zur Wiederholung und Sicherung des Stoffes dienen sollen.

- **Zugänglichkeit**

Die Bildungsinhalte, welche hierbei in einer offenen Unterrichtsform selbständig erlernt werden, dienen in späteren Unterrichtseinheiten als Voraussetzung zur konkreten Behandlung tiefgreifender und komplexer Fragestellungen, die letztlich zu einem besseren Verständnis europäischer Probleme führen sollen.

Die nachfolgenden Unterrichtsmaterialien zur Thematik „Europa“ und der „Europäischen Union“ führen also dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler ein Basiswissen zu dieser Fragestellung aneignen und erkennen, welche Rolle „Europa“ und die „Europäische Union“ in ihrem alltäglichen Leben spielen.

### **Materialiensammlung**

In diesem Abschnitt werden nun einige Materialien angeboten, die in den offenen Unterrichtsformen wie der Freiarbeit, dem Wochenplan- und Werkstattunterricht

verwendet werden können. Wie einleitend angekündigt, behandeln diese die Thematik „Europa“.

Für die nun folgende Materialiensammlung wird jeweils eine Seite zur Erklärung verwendet, in der die Sozialformen, die Lernziele und die Aufgabe selbst beschrieben werden.

Die in den Arbeitsblättern und Materialien verwendeten Medien wie Karten, Bilder, Texte usw. stammen nicht ausschließlich von mir. Wenn sie aus einer anderen Quelle entnommen wurden, wird diese, wie im nachfolgenden Beispiel gesondert vermerkt:

**Karte:** ED. HÖLZEL, 2004

**Text:** WAGNER & SPREITZHOFER, 2004, S. 90

Dies bedeutet, dass die Karte, im Jahr 2004 vom Hölzel Verlag herausgegeben wurde. Des Weiteren wurde der Text dem Buch *Wagner, Helmut & Günter Spreitzhofer (2004): Weltsichten 2. Geographie/Wirtschaftsgeographie. Schulbuch vom Ed.Hölzel Verlag. Wien.* entnommen. Der Quellenangabe wird ein vgl. vorangestellt, wenn der Text in Teilen modifiziert wurde. Beide Langzitate finden sich zudem im Literaturverzeichnis.

**Die nachfolgenden Materialien wurden eigenständig mit aktuellem Stand 2011 erstellt.**

## A1: Europa in unseren Köpfen

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen den Begriff „Europa“ mit eigenen Worten erklären.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Länder Europas auf einer stummen Europakarte einzeichnen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen zwei der vier vorgegebenen Aussagen in Bezug auf Europa persönlich interpretieren.

### Beschreibung:

Dieses Arbeitsblatt sollte die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, sich selbstständig Gedanken zu machen, wie sich der Begriff „Europa“ definieren lässt. Da auch die Abgrenzung dieses Kontinents primär auf subjektiven Überlegungen beruht, kann anhand dieser Aufgabenstellung Europa unterschiedlich abgegrenzt werden. Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Aussagen über Europa Stellung nehmen.

### Quelle:

- *Karte:* HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN, 2008
- *Idee:* vgl. DOBLER et al., 2008, S. 195

## A1: Europa in unseren Köpfen

### Europa in unseren Köpfen

Was ist Europa für dich?

- *Zeichne alle Länder in die Karte ein, die für dich zu EUROPA zählen!*



- *Versuche den Ausdruck EUROPA in Worte zu fassen!*
- *Wähle zwei der folgenden Aussagen aus und versuche diese Feststellungen persönlich zu interpretieren.*

*„Europa ist ein Subkontinent!“*

*„Europa ist das Gebiet, wo das Christentum lebt!“*

*„Europa ist die Geburtsstätte des Kapitalismus!“*

*„Der Ural ist die östliche Grenze Europas!“*

## A2: Was ist EUROPA?

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen die verschiedenen Abgrenzungsmöglichkeiten des Kontinents Europa analysieren.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die unterschiedlichen Abgrenzungen Europas beurteilen und begründen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die unterschiedlichen Zugehörigkeiten von Staaten vergleichen und interpretieren.

### Beschreibung:

Auf diesem Arbeitsblatt werden vier verschiedene Karten europäischer Organisationen dargestellt, die eine unterschiedliche Anzahl von europäischen Mitgliedsstaaten aufweisen. Anhand dieser Unterscheidung soll eine Erklärung und Begründung gefunden werden, die diese Unterschiede im Begriff „Europa“ deutlich machen sollen.

### Quelle:

- *Karten:* HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN, o.J.

## A2: Was ist EUROPA?

### Was ist Europa?

Wo beginnt EUROPA, wo hört es auf?

- Schau dir die folgenden vier verschiedenen Europa-Definitionen in den Karten an!
- Versuche Unterschiede auszumachen. Erkläre und begründe sie!
- Warum ist EUROPA nicht gleich EUROPA?

**EUROPA der Europäischen Union**

27 Mitgliedsländer – 493. Mill Menschen



**EUROPA der Menschenrechte (Europarat)**

47 Mitgliedsländer – 805. Mill Menschen



**EUROPA der EBU<sup>1</sup>**

54 Mitgliedsländer – 961. Mill Menschen



**EUROPA der UEFA<sup>2</sup>**

49 Mitgliedsländer – 833. Mill Menschen



<sup>1</sup> EBU: European Broadcasting Union

<sup>2</sup> UEFA: Union of European Football Associations

## A3: Gliederung Europas

### Sozialform:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe der thematischen Karte „Großgliederung Europas“ die Gliederung Europas nach Regionen analysieren.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen geopolitische Rückschlüsse aus der thematischen Karte „Großgliederung Europas“ ziehen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen unter Verwendung der thematischen Karte „Großgliederung Europas“ die unterschiedlichen Zugehörigkeiten der europäischen Länder erläutern und beurteilen.

### Beschreibung:

Die Gliederung Europas in Teilregionen kann eine anspruchsvolle Aufgabe sein, da die entsprechenden Zuordnungen nicht immer ganz eindeutig sind. Deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler diese Gliederung kennen lernen und die Zugehörigkeiten der einzelnen Länder bewerten und hinterfragen.

### Quelle:

- *Karte:* LEXAS LÄNDERSERVICE, o.J.

## A3: Gliederung Europas

### Gliederung Europas

Wie lässt sich Europa gliedern?



- *Versuche die vorangegangene Karte zu beschreiben und zu interpretieren.*
- *Welche geopolitischen Rückschlüsse lassen sich aus dieser Gliederung ziehen?*
- *Welche Bedeutung hat es für einzelne Länder zu bestimmten Regionen zu gehören?*
- *Warum zählen beispielsweise Polen, Estland, Lettland und Litauen zu Mitteleuropa und Weißrussland zu Osteuropa? Versuche zu interpretieren und argumentieren.*

## A4: Klima Europas

### Sozialform:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Klimazonen Europas auf einer stummen Europakarte einzeichnen und eine entsprechende Legende anfertigen, um die Vielfalt der landschaftsökologischen Zonen zu erkennen und die damit verbundene Vegetation und agrarwirtschaftliche Nutzung zu erfassen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die zuvor eingezeichneten Klimazonen charakterisieren, um anschließend Möglichkeiten einer landwirtschaftlichen Nutzung zu beurteilen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Beziehungen zwischen Klimazonen und agrarwirtschaftlicher Nutzung herstellen.

### Beschreibung:

Das Arbeitsblatt dient dazu, den Schülerinnen und Schülern das Klima Europas näher zu bringen und ihnen verständlich zu machen, dass dieses auch einen maßgeblichen Einfluss auf das Leben der Menschen haben kann.

### Quelle:

- *Karte:* HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN, 2008
- *Wörterklärung:* DUDEN, 2004, S. 964  
FREMDWORT.DE, O.J.

## A4: Klima Europas

### Klima Europas

---

Welche Klimaregionen hat Europa zu bieten?

- *Versuche Europa in dir bekannte Klimazonen zu untergliedern und halte dein Ergebnis in der stummen Karte, sowie in einer ansprechenden Legende fest.*
- *Charakterisiere die unterschiedlichen Klimaregionen schriftlich.*



Legende:

- *Die Klimazonen präsentieren Räume unterschiedlicher thermischer<sup>1</sup> und hygrischer<sup>2</sup> (die Luftfeuchte betreffen) Voraussetzungen! Welche agrarwirtschaftlichen Disparitäten ergeben sich daraus? Wie können die jeweiligen Räume genutzt werden?*

---

<sup>1</sup> *thermisch*: die Wärme betreffend

<sup>2</sup> *hygrisch*: Luftfeuchtigkeit und Niederschlag betreffend

## A5: EU illustriert

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen die „Europäische Union“ unter Verwendung unterschiedlicher Medien darstellen und präsentieren, um so einen ersten Einblick in dieses Bündnis zu bekommen.

### Beschreibung:

Alleine oder in Kleingruppen soll die Thematik „Europäische Union“ in Form eines Plakats, einer Collage o.a. dargestellt werden. Die Ausgestaltung des Endproduktes obliegt den Schülerinnen und Schülern.

### Quelle:

- *Bild:* EUROPEAN COMMUNITY, 2005

## A5: EU illustriert

### EU illustriert

Gestalte ein Plakat, eine Collage o.a. dessen Themengrundlage die Europäische Union darstellt! Versuche die wesentlichen Elemente und Punkte zu illustrieren.



## A6: Geschichte der EU

### Sozialformen:

- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Entwicklung der „Europäischen Union“ spielerisch erlernen mit der Zielsetzung historische Zusammenhänge hinsichtlich der „Europäischen Union“ zu erkennen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutung der historischen Ereignisse, welche in einem Memoryspiel beinhaltet sind, in Bezug auf Europa und dessen Bewohnerinnen und Bewohner erkennen.

### Beschreibung:

Das Arbeitsblatt beinhaltet zwei Teile. Der erste Abschnitt beinhaltet ein Memoryspiel, bei dem jeweils die Jahreszahl sowie ein EU historischer Fakt zugehörig sind bzw. ein Paar bilden. Im zweiten Abschnitt sollen die im Spiel vorkommenden geschichtlichen Daten auf deren Bedeutung für Europa und deren Bewohnerinnen und Bewohner analysiert werden.

### Quelle:

- *Text:* vgl. DAS PORTAL DER EUROPÄISCHEN UNION, o.J.b

## A6: Geschichte der EU

### **Geschichte der EU**

---

#### 1. Was-War-Wann – Memory

- *Spiele mit einer Partnerin bzw. Partner oder in Kleingruppen das Was-War-Wann-Memory. Versuche hierbei mit dem beigelegten Kartenset, die richtigen Paare zu finden.*

**Spielanleitung:**

Die Karten werden gemischt und mit der beschriebenen Seite nach unten, auf eine gerade Fläche gelegt. Immer abwechselnd dreht eine Person zwei Karten um. Stimmt die Jahreszahl mit dem historischen Faktum überein, wurde also ein richtiges Paar gefunden und damit darf erneut ein Versuch gestartet werden. Dieses ist solange möglich, bis keine Übereinstimmung mehr getroffen wurde. Gewonnen hat jene Person, die am Ende die meisten Paare gefunden hat.

#### 2. Welche Bedeutung haben die einzelnen historischen Ereignisse für Europa und deren Bewohnerinnen und Bewohner.

- *Wähle drei historische Ereignisse aus dem „Was-War-Wann – Memory“ aus und erlautere, welche Veränderungen diese für „Europa“ und die „Europäische Union“ gebracht haben.*
- *Wähle erneut drei historische Ereignisse aus dem „Was-War-Wann – Memory“ aus und erlautere, welche Veränderungen diese für das Leben der Europäerinnen und Europäer gebracht haben.*

## A6: Geschichte der EU – (Was-War-Wann – Memory)

1952	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS)	1957	Gründung der EWG und EURATOM; „Vertrag von Rom“
1967	Vereinigung der EGKS, EWG & EURATOM zur Europäischen Gemeinschaft (EG)	1979	Europäisches Währungssystem (EWS) tritt in Kraft
1992	„Vertrag von Maastricht“ – EG wird zur EU	1993	Europäischer Binnenmarkt mit den vier Freiheiten
1995	Schengener Abkommen	1997	„Vertrag von Amsterdam“
1999	Einführung des EUROS als Buchgeld	2001	„Vertrag von Nizza“
2002	Einführung des EUROS als Zahlungsmittel	2007	„Vertrag von Lissabon“

## A7: Mitgliedsländer der EU

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Mitgliedsstaaten der EU ihrer Beitrittsjahre zuordnen, um die Entwicklung der Europäischen Union anhand der Beitrittsfolge zu erkennen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel nach dem EU-Beitritt, durch selbst gewählte EU-Mitgliedsstaaten beurteilen und begründen.

### Beschreibung:

Zu den gegebenen Jahreszahlen sollen die Schülerinnen und Schüler jene Staaten schreiben, die in diesem Jahr der Europäischen Union beigetreten sind. Anschließend sollen sie aus den 27 Mitgliedsstaaten sechs Länder auswählen, welche sie auf politische, historische und soziale Veränderungen untersuchen, die sich durch bzw. seit dem Beitritt zur Europäischen Union ergeben haben.

### Quelle:

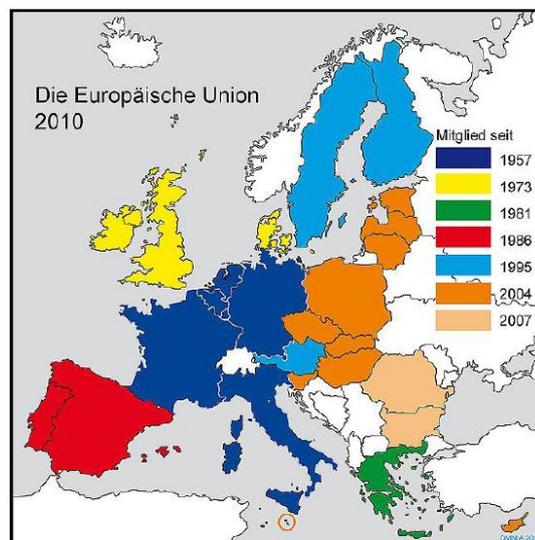
- **Text:** vgl. PORTAL DER EUROPÄISCHEN UNION, o.J.a
- **Karte:** EUROPÄISCHES PARLAMENT, o.J.

## A7: Mitgliedsländer der EU

### Mitgliedsländer der EU

Wann sind die einzelnen Mitgliedsstaaten zur EU beigetreten?

- In der Karte sind die Mitgliedsstaaten der EU je nach Beitrittsjahr farblich gekennzeichnet. Schreib zu den untenstehenden Jahreszahlen die entsprechenden Ländernamen dazu!
- Wähle sechs Mitgliedsstaaten der EU aus und versuche zu beschreiben, ob und in welcher Weise sie sich nach ihrem EU-Beitritt politisch, wirtschaftlich und sozial gewandelt haben. Nimm hierbei auch Bezug auf die Bevölkerung des jeweiligen Landes.



1957 (Gründerstaaten): \_\_\_\_\_

1973 (1. Norderweiterung): \_\_\_\_\_

1981 (1. Süderweiterung): \_\_\_\_\_

1986 (2. Süderweiterung): \_\_\_\_\_

1995 (2. Norderweiterung): \_\_\_\_\_

2004 (1. Osterweiterung): \_\_\_\_\_

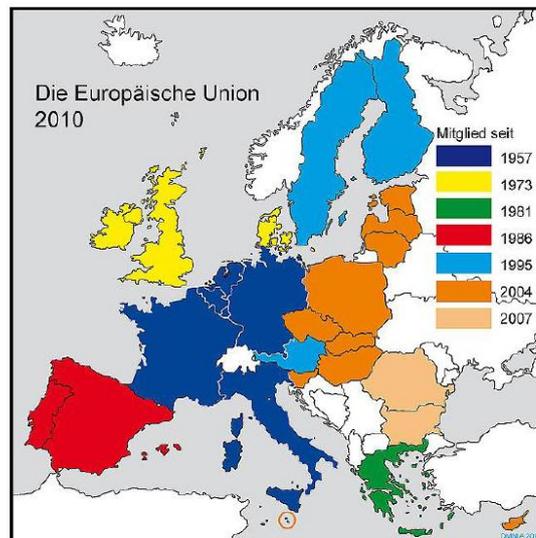
2007 (2. Osterweiterung): \_\_\_\_\_

## A7: Mitgliedsländer der EU – Lösung

### Mitgliedsländer der EU

Wann sind die einzelnen Mitgliedsstaaten zur EU beigetreten?

- In der Karte sind die Mitgliedsstaaten der EU je nach Beitrittsjahr farblich gekennzeichnet. Schreib zu den untenstehenden Jahreszahlen die entsprechenden Ländernamen dazu!
- Wähle sechs Mitgliedsstaaten der EU aus und versuche zu beschreiben, ob und in welcher Weise sie sich nach ihrem EU-Beitritt politisch, wirtschaftlich und sozial gewandelt haben. Nimm hierbei auch Bezug auf die Bevölkerung des jeweiligen Landes.



1957 (Gründerstaaten): Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg, Niederlande

1973 (1. Norderweiterung): Dänemark, Irland, Vereinigtes Königreich

1981 (1. Süderweiterung): Griechenland

1986 (2. Süderweiterung): Portugal, Spanien

1995 (2. Norderweiterung): Finnland, Österreich, Schweden

2004 (1. Osterweiterung): EST, LAT, LTU, MLT, POL, SVK, SLO, CZE, HUN, CYP

2007 (2. Osterweiterung): Bulgarien, Rumänien

## A8: Europa der Vorurteile

### Sozialformen:

- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen typische, in der Gesellschaft verankerte Vorurteile in Bezug auf die einzelnen EU-Mitgliedsstaaten aufschreiben.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, wie differenziert die europäischen Länder betrachtet werden können.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen Klischees und Vorurteile in Bezug auf diverse Länder und Ländergruppen beurteilen und diskutieren.

### Beschreibung:

Gegeben sind sechs Ländergruppen, welche jeweils fünf EU-Mitgliedsstaaten beinhalten. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun alleine oder in Kleingruppen eine Ländergruppe auswählen und für die darin enthaltenen Staaten ländertypische Vorurteile finden. Die positiven Vorurteile sollen jeweils auf eine blaue Karte geschrieben werden, die negativen auf eine rote. Diese Karten werden nun auf ein Plakat geklebt, welches eine stumme Europakarte darstellt. Am optimalsten wäre es, wenn die ausgefüllten Karten auf das jeweilige Land geklebt werden, um gleich zu erkennen, welche Vorurteile zu welchem Land gehören.

Dieses Plakat sollte in der Klasse veröffentlicht werden, um eine anschließende Diskussion zu ermöglichen.

## A8: Europa der Vorurteile

### Europa der Vorurteile

Welche Vorurteile weisen die einzelnen Mitgliedsstaaten der EU auf?  
Wie sehen wir unsere Nachbarn?

- Wähle eines der folgenden Ländergruppen aus.
- Finde positive bzw. negative Vorurteile in Bezug auf Staaten deiner gewählten Ländergruppe. Schreibe diese auf die vorgesehenen Karten und klebe diese im Plakat auf.

positive Vorurteile = *blaue Karte*; negative Vorurteile = *rote Karte*

#### Ländergruppe A

Belgien  
Griechenland  
Polen  
Vereinigtes Königreich  
Tschechien

#### Ländergruppe B

Italien  
Irland  
Portugal  
Zypern  
Ungarn

#### Ländergruppe C

Bulgarien  
Lettland  
Rumänien  
Finnland

#### Ländergruppe D

Dänemark  
Litauen  
Schweden  
Frankreich

#### Ländergruppe E

Deutschland  
Luxemburg  
Slowakei  
Niederlande

#### Ländergruppe F

Estland  
Malta  
Spanien  
Österreich

## A9: Europäischer Binnenmarkt

### Sozialformen:

- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen ausgewählte Beispiele den vier Grundfreiheiten des europäischen Binnenmarktes in einem Dominospiel zuordnen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen versuchen für jede der vier Grundfreiheiten des europäischen Binnenmarktes Beispiele aus der Alltagswelt zu finden.

### Beschreibung:

Das Arbeitsblatt beinhaltet zwei Teile. Der erste Abschnitt besteht aus einem Dominospiel, bei dem jeder Dominostein aus einer Beschreibung und dem Namen einer der vier Grundfreiheiten des Europäischen Binnenmarktes besteht, die jedoch nicht zusammengehören. Ziel ist es die Beschreibungen zu den jeweiligen Grundfreiheiten zu finden. Im zweiten Abschnitt sollen die Schülerinnen und Schüler Beispiele nennen, wo die vier Grundfreiheiten in der Alltagswelt eine Rolle spielen.

### Quelle:

- *Information:* vgl. DERFLINGER et al., 2007, S. 20  
vgl. KRAMER et al., 2003, S. 9

## A9: Europäischer Binnenmarkt

### Europäischer Binnenmarkt

#### 1. Europäischer Binnenmarkt – Domino

- *Spiele mit einer Partnerin bzw. Partner oder in Kleingruppen das Europäische Binnenmarkt – Domino.*

Spielanleitung:

Dieses Spiel ist für mindestens zwei Personen konzipiert, die jeweils eine gleiche Anzahl an Dominosteinen bekommen. Eine Spielerin oder ein Spieler beginnt mit einem Stein, der jeweils von seiner Partnerin bzw. seinem Partner, durch das Dazulegen eines passenden Dominosteins ergänzt wird. Kann einer der Spielerinnen oder Spieler nicht weiter legen, so ist die oder der nächste an der Reihe. Gewonnen hat jene Person, die zuerst alle Dominosteine verbraucht hat.

#### 2. Finde Beispiele aus der Alltagswelt, wo die vier Freiheiten des Europäischen Binnenmarktes genutzt werden.

Freier Personverkehr

--

Freier Warenverkehr

--

Freier Kapitalverkehr

--

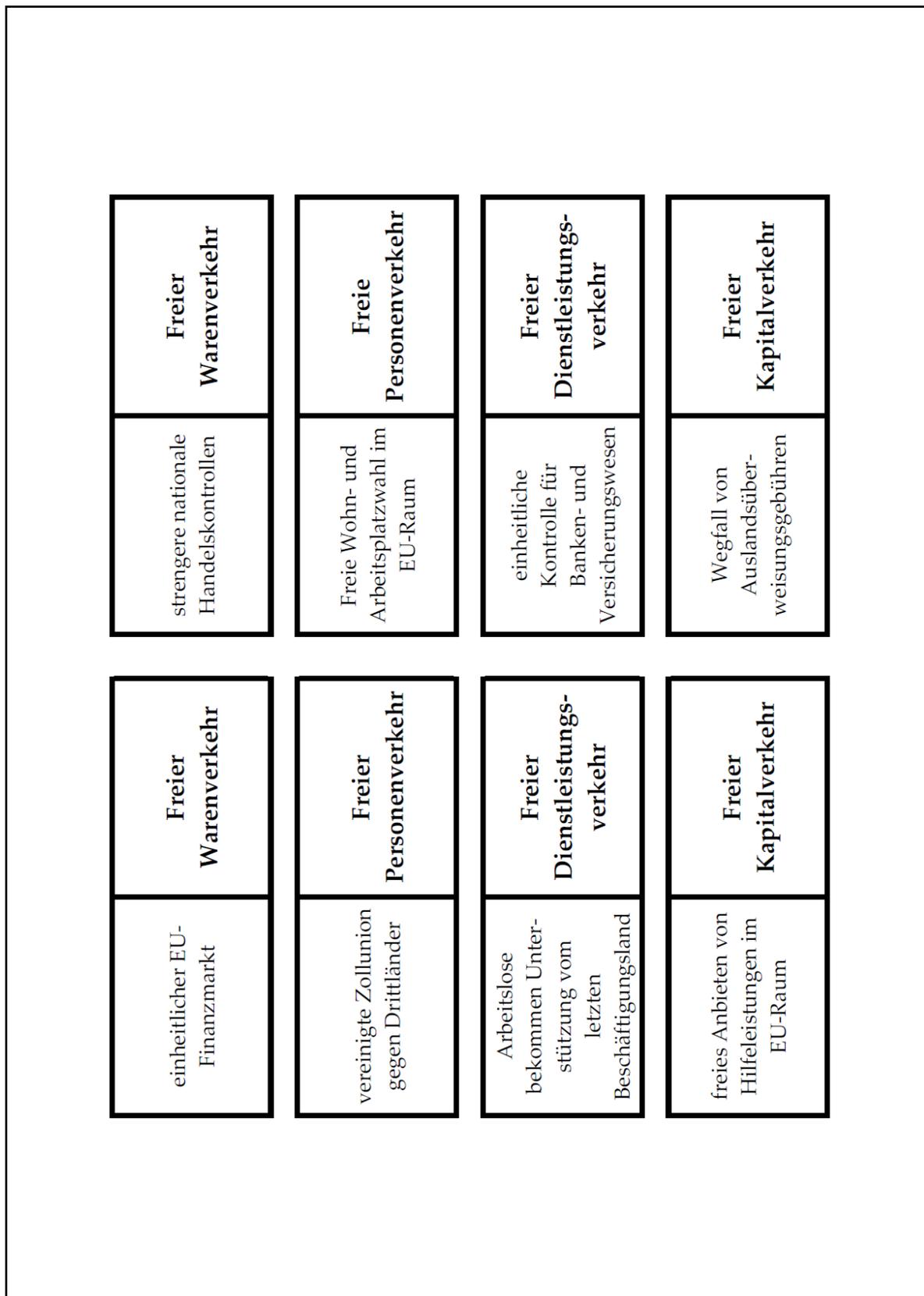
Freier Dienstleistungsverkehr

--

## A9: Europäischer Binnenmarkt – Domino

<p>Geringe Einschränkungen im Zahlungsverkehr</p>	<p>Aufhebung jeglicher Handelsbarrieren</p>	<p>Freier Warenverkehr</p>	<p>Freier Warenverkehr</p>
<p>es gilt das Herkunftslandprinzip</p>	<p>leichtere Einreise- und Asylgesetze</p>	<p>Freier Personenverkehr</p>	<p>Freier Personenverkehr</p>
<p>verstärkte Personenkontrollen an der EU-Außengrenze</p>	<p>Unbeschränkter Transportverkehr</p>	<p>Freier Dienstleistungs- verkehr</p>	<p>Freier Dienstleistungs- verkehr</p>
<p>Niederlassungsfreiheit für Unternehmen</p>	<p>keine Einschränkungen im Wertpapierverkehr</p>	<p>Freier Kapitalverkehr</p>	<p>Freier Kapitalverkehr</p>

## A9: Europäischer Binnenmarkt – Domino



## A10: EU-Erweiterung

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen Argumente pro und kontra für den EU-Beitritt der Türkei, Kroatien, Mazedonien und Island finden, um Gründe zu erkennen, warum diese Länder nur Beitrittskandidaten sind.

### Beschreibung:

Anhand der gegebenen Grafik sollen die Schülerinnen und Schüler analysieren, welche Vorteile bzw. welche Nachteile der Beitritt Kroatiens, Mazedoniens, Islands und der Türkei bieten würde. Die jeweilig farblich gekennzeichneten Gedankenwolken, sollen zur besseren Illustration dienen.

### Quelle:

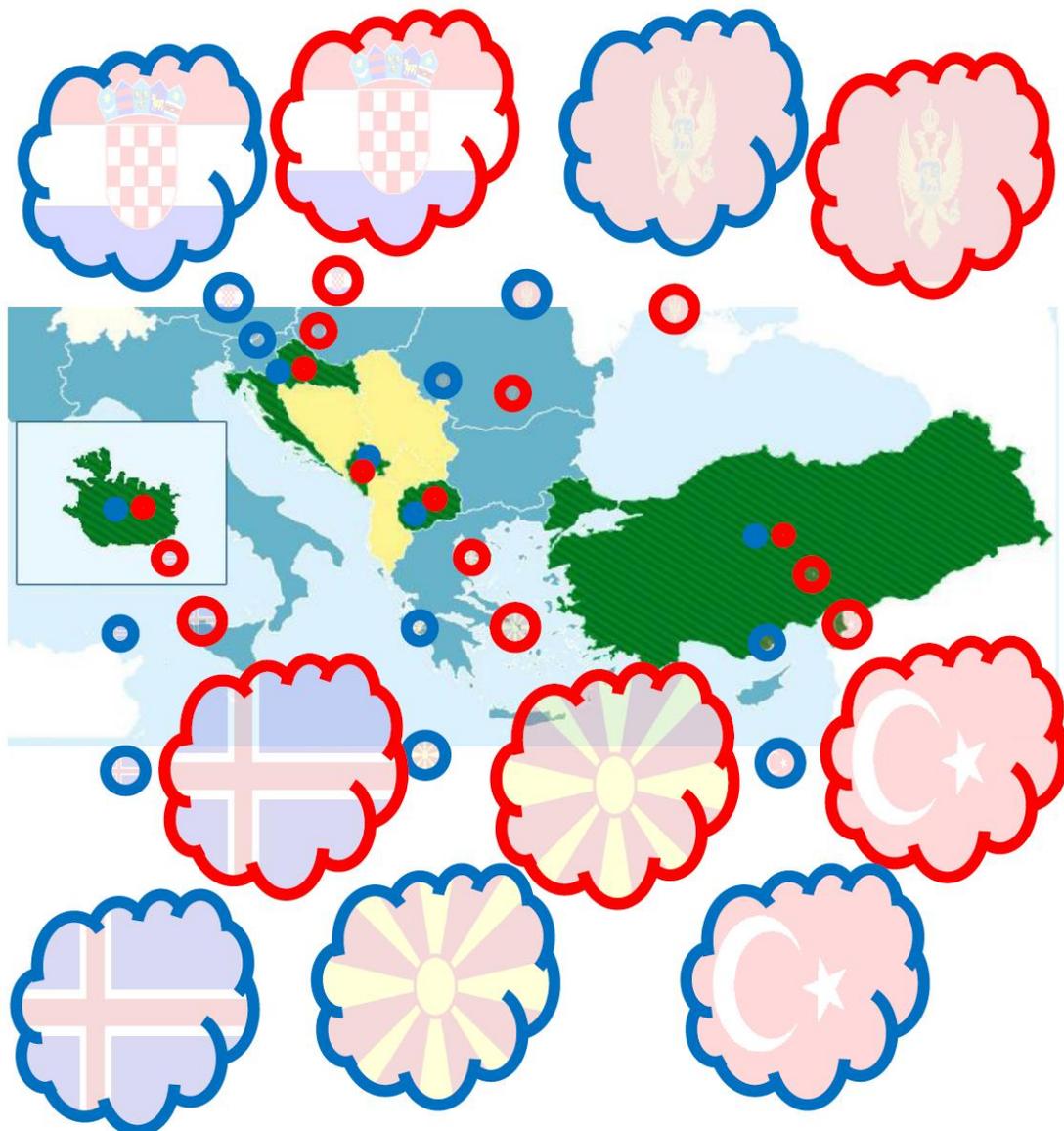
- **Karte:** EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2010
- **Flaggen:** WELT-BLICK.DE, 2005

## A10: EU-Erweiterung

### EU-Erweiterung

Türkei, Kroatien, Mazedonien und Island sind EU Beitrittskandidaten!

- Schreibe Argumente für einen EU-Beitritt in die jeweilige rote Wolke, und die Gegenargumente in die blaue Wolke.
- Versuche anschließend aus deiner Sicht zu beurteilen, warum diese Länder nur EU-Beitrittskandidaten, jedoch noch keine Mitgliedsstaaten sind.



## A11: Das Schengener Abkommen

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen den Begriff „Schengener Abkommen“ in eigene Worte fassen und erklären.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Maßnahmen und Auswirkungen dieses Abkommens erklären und beurteilen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Grenzen des „Schengener Abkommens“ in eine stumme Karte einzeichnen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Auswirkungen des „Schengener Abkommens“ auf ihr Leben einschätzen.

### Beschreibung:

Diese Aufgabenstellung fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, das „Schengener Abkommen“ mit eigenen Worten zu beschreiben, sowie die Mitgliedsstaaten in eine Karte einzuzeichnen. So sollen die Schülerinnen und Schüler einen Überblick darüber bekommen, wo die Grenzen der Schengen-Staaten verlaufen. Des Weiteren sollen sie positive wie negative Auswirkungen dieses Abkommens benennen und herausfinden, wie ihr persönliches Leben durch das „Schengener Abkommen“ beeinflusst wird.

### Quelle:

- *Karte:* HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN, 2008

## A11: Das Schengener Abkommen

### Das Schengener Abkommen

#### Was ist das Schengener Abkommen?

- *Erkläre was unter dem Begriff „Schengener Abkommen“ zu verstehen ist!*
- *Zeichne den Grenzverlauf der Schengen-Staaten in die Karte ein und färbe jene Länder grün, die das Abkommens unterzeichnet haben, aber nicht zur EU gehören.*



- *Welche Maßnahmen gehen mit diesem Abkommen einher?*
- *Welche positiven bzw. negativen Veränderungen brachte das Schengener Abkommen für seine Mitgliedsländer?*
- *In welcher Weise beeinflusst das Abkommen dich und dein Leben? Finde einige Beispiele dafür.*

## **A12: Die EU und Ich**

### **Sozialformen:**

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### **Lernziele:**

- Die Schülerinnen und Schüler sollen erklären, welchen Einfluss die Europäische Union auf ihr Leben nimmt.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen Vorteile und Nachteile formulieren, die sich durch die Mitgliedschaft Österreichs in der EU für sie ergeben.

### **Beschreibung:**

Die Aufgabenstellung dient zur persönlichen Auseinandersetzung mit der Europäischen Union. Die Schülerinnen und Schüler sollen positive und negative Auswirkungen der EU auf ihr Leben erkennen.

## A12: Die EU und Ich

### Die EU und ICH

---

Wie beeinflusst die Europäische Union mein Leben?

- Welchen Nutzen bzw. Nachteil habe ich durch die Mitgliedschaft Österreichs in der EU? Schreibe die positiven Aspekte in den *grünen* Kasten und die negativen in den *roten!*

Positive Aspekte



Negative Aspekte



## A13: Organe der Europäischen Union – *Bandolino*

### Sozialformen:

- Einzelarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Hauptorgane der Europäischen Union zu deren Funktionen und Aufgaben zuordnen.

### Beschreibung:

Das Bandolino soll als Grundlage für eine Einzelarbeit dienen. In der Vorlage stehen auf der linken Tabellenseite die Organe der Europäischen Union und auf der rechten Seite die einzelnen Aufgabenbereiche, in unsortierter Reihenfolge. Die Aufgabe besteht nun darin, die Organe mit ihren jeweiligen Aufgaben durch Linien zu verbinden. Ein Lösungsblatt dient abschließend zur Überprüfung.

### Quelle:

- *Information:* vgl. DERFLINGER et al., 2007, S. 20;  
vgl. DAS PORTAL DER EUROPÄISCHEN UNION, o.J.c

## A13: Organe der Europäischen Union – *Bandolino*

<h1 style="margin: 0;">BANDOLINO</h1> <h2 style="margin: 0;">Organe der Europäischen Union</h2>	
Europäisches Parlament	Sitz in Brüssel; gemeinsam mit dem Parlament das legislative Organ; fasst Beschlüsse; schließt internationale Verträge ab; je ein(e) Vertreter(in) pro Mitgliedland
Europäische Kommission	Sitz in Luxemburg; Sichert die Einhaltung des europäischen Rechts; schlichtet Streitigkeiten zwischen EU-Mitgliedsländern, EU- Organen, Unternehmen und Privathaushalten
Rat der EU	Sitz in Brüssel; Gipfeltreffen zwei Mal im Jahr; ist kein gesetzgeberisches Organ; legt Ziele der EU fest; besteht aus den Minister- und Regierungschefs der Mitgliedsländer
Europäischer Rat	Sitz in Straßburg; gemeinsam mit dem Rat das legislative Organ; kontrolliert die Kommission und verabschiedet das Gesamtbudget 785 Abgeordnete
Europäischer Gerichtshof	Sitz in Luxemburg; Überwacht die Einnahmen und Ausgaben der Organen und Institutionen der EU
Europäischer Rechnungshof	Sitz in Frankfurt am Main; Gemeinsam mit der europäischen Zentralbank bildet es das Europäische System der Zentralbank und sichert die Währungspolitik und Preisstabilität
Europäische Zentralbank	Sitz in Brüssel; bildet die „Regierung“; Kontrolliert die Einhaltung der europäischen Verträge; Sorgt für das EU-Recht; 27 Mitglieder (aus jedem Land eins)

## A13: Bandolino – Lösung

<h1 style="margin: 0;">BANDOLINO</h1> <h2 style="margin: 0;">Organe der Europäischen Union</h2>		
Europäisches Parlament		Sitz in Brüssel; gemeinsam mit dem Parlament das legislative Organ; fasst Beschlüsse; schließt internationale Verträge ab; je ein(e) Vertreter(in) pro Mitgliedland
Europäische Kommission		Sitz in Luxemburg; Sichert die Einhaltung des europäischen Rechts; schlichtet Streitigkeiten zwischen EU-Mitgliedsländern, EU- Organen, Unternehmen und Privathaushalten
Rat der EU		Sitz in Brüssel; Gipfeltreffen zwei Mal im Jahr; ist kein gesetzgeberisches Organ; legt Ziele der EU fest; besteht aus den Minister- und Regierungschefs der Mitgliedsländer
Europäischer Rat		Sitz in Straßburg; gemeinsam mit dem Rat das legislative Organ; kontrolliert die Kommission und verabschiedet das Gesamtbudget 785 Abgeordnete
Europäischer Gerichtshof		Sitz in Luxemburg; Überwacht die Einnahmen und Ausgaben der Organen und Institutionen der EU
Europäischer Rechnungshof		Sitz in Frankfurt am Main; Gemeinsam mit der europäischen Zentralbank bildet es das Europäische System der Zentralbank und sichert die Währungspolitik und Preisstabilität
Europäische Zentralbank		Sitz in Brüssel; bildet die „Regierung“; Kontrolliert die Einhaltung der europäischen Verträge; Sorgt für das EU-Recht; 27 Mitglieder (aus jedem Land eins)

## A14: Europäische Institutionen und ICH

### Sozialform:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen beurteilen, in welcher Weise die Institutionen der „Europäischen Union“ das eigene Leben beeinflussen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen recherchieren und erkennen, wie sie selbst mit den Institutionen der „Europäischen Union“ in Kontakt treten können.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, wie sie als europäische Bürgerinnen und Bürger die Institutionen der „Europäischen Union“ indirekt mitbestimmen können.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst herausfinden und erklären wie ein EU-Gesetz entsteht, um anschließend selbstständig einen Gesetzesentwurf zu erarbeiten.

### Beschreibung:

Anhand dieser Aufgabenstellung sollen die Schülerinnen und Schüler die Mitbestimmungsmöglichkeiten, die sie in der EU haben, erkennen und anhand eines Beispiels beschreiben, wie ein EU-Gesetz entsteht.

### Quelle:

- **Bild1:** SPE, o.J.
- **Bild2:** SUPPORTNET COMPUTER, 2011
- **Idee:** vgl. RABL und TRAWÖGER, 2010, S. 33

## A14: Europäische Institutionen und ICH

### EU Institutionen und ICH

---

Wie beeinflussen die europäischen Institutionen unser Leben?

- *In welcher Form beeinflussen die Organe der Europäischen Union unser Leben? Finde positive sowie negative Beispiele und begründe diese.*
- *Wie können wir mit den EU-Institutionen in Kontakt treten? Recherchiere über diese Fragestellung und halte deine Ergebnisse schriftlich fest.*
- *Bei welchem europäischen Organ können die Bürgerinnen und Bürger indirekt mitbestimmen? Skizziere die Vorgangsweise dieser Mitbestimmung und halte deine Ausführungen schriftlich fest.*



- *Wie entsteht ein EU-Gesetz und welche Auswirkungen hat dieses? Überlege dir selbst einen Gesetzesentwurf, der später ein Gesetz der europäischen Verfassung werden soll und für alle EU-Bürgerinnen und Bürger Gültigkeit hätte. Skizziere anhand deiner Idee den Gesetzesverlauf. Wie kommt es vom Entwurf zur Umsetzung und welche Auswirkungen hätte deine Gesetzesidee?*



## A15: EURO-LÜK

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen Hintergrundwissen zur europäischen Einheitswährung spielerisch erfassen, um im täglichen Gebrauch mit dieser informiert umzugehen.

### Beschreibung:

Das Prinzip dieses Arbeitsauftrages funktioniert wie ein LÜK-Kasten. Es gibt zunächst eine Grundplatte, welche aus 24 Kästchen (1 – 24) besteht. Passend dazu gibt es auch Kärtchen von 1 bis 24, die auf der Rückseite jeweils einen Bildausschnitt besitzen, der durch das richtige Auflegen dieser Kärtchen auf die Grundplatte ein fehlerloses Bild ergibt. Um nun zu wissen, welche Kärtchen auf welche Grundplatten-Felder gehören gibt es einen Zettel („Finde die richtigen Paare“) der in zwei Spalten geteilt ist. Die linke Spalte repräsentiert die Grundplatte, die rechte die der losen Kärtchen. Die jeweiligen Nummern auf dem Arbeitszettel stellen die Nummern der Grundplatte bzw. der losen Kärtchen dar. Nun gilt es die richtigen Paare zu finden und die richtige Nummer der losen Kärtchen auf die richtige Nummer der Grundplatten-Felder zu legen. Ist man der Ansicht alle Kärtchen richtig gelegt zu haben, dreht man die Grundplatte mit Hilfe eines Kartons um und am fehlerfreien Bild erkennt man nun, ob die Kärtchen richtig liegen oder nicht.

### Quelle:

- **Information:** vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN, 1998
- **Bild:** WIFI TOURISMUS, o.J.

## A15: EURO-LÜK – Fragenszettel

### Finde die richtigen Paare

1	Sitz der Europäischen Zentralbank
2	Untereinheit des EUROs
3	Festlegung der EURO-Wechselkurse
4	Einführung des EURO als Buchgeld
5	Motive der Banknoten
6	Zierte EURO und Schilling
7	Anzahl der Euro-Münzen
8	EURO-Länder ohne EU Mitgliedsch.
9	Rückseitenmotive der Münzen
10	Einführung des EUROs als Bargeld
11	Sitz der österreichischen Nationalbank
12	€-Banknoten unterscheiden sich durch
13	Sicherheitsmerkmale der Banknoten
14	EU-Mitglied aber kein EURO-Land
15	Anzahl der EURO-Banknoten
16	Gestalter der EURO-Banknoten
17	österr. Währung vor dem EURO
18	Sicherheitsmerk. der 1 und 2 € Münze
19	Anzahl der EURO Mitgliedsländer
20	Teilnahmebedingung für den EURO
21	österreichische Währung vor 1924
22	politische Regelung der EURO-Zone
23	Namensgeber des EUROs
24	€ ist neben dem US-\$ die wichtigste

1	1. Jänner 1999
2	Individuelle Landesprägung
3	Monaco, Vatikan, San Marino, ...
4	Frankfurt am Main
5	fluoreszierende Farben, Wasserzeichen
6	Cent
7	Robert Kalina
8	1. Jänner 2002
9	Acht (8)
10	Zeitalter und Stil in Europa
11	Siebzehn (17)
12	Wien
13	Dänemark, Schweden, Andorra, ...
14	Schilling und Groschen
15	31. Dezember 1998
16	Theodor Waigel
17	Sieben (7)
18	bicolor Metalle
19	Seriennummer
20	Wirtschafts- und Währungsunion
21	Krone und Heller
22	Reservewährung
23	Konvergenzkriterien
24	Wolfgang Amadeus Mozart

**A15: EURO-LÜK – Grundplatte**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>

**A15: EURO-LÜK – Kärtchen**

<b>4</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>24</b>
<b>9</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>18</b>
<b>11</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>22</b>

## A15: EURO-LÜK – Kärtchen Rückseite



## A16: EU – Spurensuche

### Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen Spuren und Zeichen, die in Verbindung mit der Europäischen Union stehen und in unserer alltäglichen Lebenswelt in Erscheinung treten, finden, beschreiben und beurteilen.

### Beschreibung:

Unser Alltag ist voll mit Zeichen und Symbolen, die mit der Europäischen Union in Verbindung stehen. Es gilt sie nur mehr zu entdecken. Eine Möglichkeit dazu bietet das folgende Arbeitsblatt. Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihrer alltäglichen Umgebung Symbole und Zeichen erkennen, die mit der EU zu tun haben. Die Symbole und Zeichen sollen gedeutet und erklärt werden.

### Quelle:

- *EU-Flagge*: ALLMYSTERY, 2008
- *Beethovens-Bild*: RADIO PRAHA, 2011
- *Euro-Zeichen*: SCHNEIDER FRANKFURT, o.J.

## A16: EU – Spurensuche

### EU – Spurensuche

Welche typischen Zeichen und Symbole gehören zur EU?

- *Finde zusätzlich zu den unten angeführten Beispielen weitere Zeichen und Symbole, die in Verbindung mit der Europäischen Union stehen und in unserer alltäglichen Lebenswelt in Erscheinung treten. Versuche sie zu deuten und zu erklären!*



## A17: Europa – Find the words

### Sozialformen:

- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen Begriffe zur Europäischen Union in ihren eigenen Worten erklären können, damit sie diese auch den Menschen in ihrem Umfeld näherbringen können.

### Beschreibung:

Das Spiel besteht aus 30 Karten, die zweigeteilt sind. Der obere Bereich zeigt einen gesuchten Begriff. In der unteren Hälfte stehen drei Ausdrücke, welche verwendet werden dürfen, wenn es darum geht, den gesuchten Begriff zu beschreiben. Jede Spielerin und jeder Spieler bekommt die gleiche Anzahl von Karten zugeteilt. Anschließend sollen die auf den Karten gezeigten Begriffe durch individuelle Beschreibungen den Mitspielerinnen und Mitspielern so nahe gebracht werden, dass die imstande sind den gesuchten Begriff zu benennen. Weder das zu erratende Wort oder Teile davon, noch die drei auf der Karte stehenden Termini, dürfen bei den Erklärungsversuchen verwendet werden. Wurde der Begriff von einer Schülerin bzw. einem Schüler genannt, bekommt diese oder dieser, die erratene Karte und legt sie vor sich hin. Jeder erratene Begriff zählt als Pluspunkt, jeder nicht erratene schlägt sich als Minuspunkt nieder. Wurde der Begriff nicht erkannt, behält die Erklärerin bzw. der Erklärer die Karte bei sich. Mit jeder neuen Karte wechselt die Spielerin bzw. der Spieler.

Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten mindestens einmal gespielt wurden. Es werden nun die von jeder Spielerin und jedem Spieler nicht erratenen Karten von den selbst erratenen Karten abgezogen. Gewonnen hat die Person mit der höchsten Punktezahl.

## A17: Europa – Find the words

<p><b>Europäische Union</b></p> <p>Staatenbündnis 27 Mitgliedsländer Europa</p>	<p><b>Europa</b></p> <p>Kontinent Europäische Union Asien</p>	<p><b>Europäisches Parlament</b></p> <p>Straßburg Abgeordnete Legislative</p>
<p><b>Europäischer Rat</b></p> <p>Brüssel Regierungschef Halbjahr</p>	<p><b>Euro</b></p> <p>Währung Geld Cent</p>	<p><b>Europäische Binnenmarkt</b></p> <p>vier Freiheiten Grenzöffnung</p>
<p><b>Vertrag von Maastricht</b></p> <p>1992 vier Freiheiten Niederlande</p>	<p><b>Rat der Europäischen Union</b></p> <p>Brüssel Ministerrat Regierung</p>	<p><b>Europäische Wirtschaftsgemeinschaft</b></p> <p>EWG 1957 Römer Verträge</p>

## A17: Europa – Find the words

<p><b>Vertrag von Lissabon</b></p> <p>2007</p> <p>Portugal</p> <p>Volksabstimmung</p>	<p><b>Europäische Zentralbank</b></p> <p>Frankfurt am Main</p> <p>Euro</p> <p>EZB</p>	<p><b>Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl</b></p> <p>EGKS</p> <p>1951</p> <p>Römer Verträge</p>
<p><b>EU-Erweiterung</b></p> <p>Osten</p> <p>Beitritt</p> <p>Aufnahme</p>	<p><b>José Manuel Barroso</b></p> <p>Präsident</p> <p>Portugal</p> <p>Kommission</p>	<p><b>„Ode an die Freude“</b></p> <p>Beethoven</p> <p>Hymne</p> <p>Eurovision</p>
<p><b>Schengener Abkommen</b></p> <p>Binnenmarkt</p> <p>Vertrag von Amsterdam</p> <p>1990</p>	<p><b>Herman Van Rompuy</b></p> <p>Belgien</p> <p>Rat</p> <p>Präsident</p>	<p><b>Vertrag von Nizza</b></p> <p>2001</p> <p>Italien</p> <p>Lissabon</p>

## A18: Vielfalt geeint

### Sozialform:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen das europäische Motto „In Vielfalt geeint“ erklären und beurteilen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen erfassen, wo sich die europäische Vielfalt in ihrem alltäglichen Leben widerspiegelt.

### Beschreibung:

Anhand eines Essays soll das Motto Europas „In Vielfalt geeint“ mit Hilfe von geographischen und wirtschaftskundlichen Medien interpretiert werden. Als nächster Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler Beispiele aus ihrem alltagsweltlichen Leben nennen, in denen sie selbst der europäischen Gemeinschaft begegnen. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler diese Begegnungen als positiv oder negativ bewerten.

### Quelle:

- *Karte:* EUROPEAN COMMUNITY, 2005

## A18: Vielfalt geeint

### „In Vielfalt geeint!“

---

#### 1. Verfasse einen Essay zum europäischen Motto: „In Vielfalt geeint!“.

- *Wie kann dieses Statement interpretiert werden?*
- *Welche Argumente sprechen für bzw. gegen eine Vielfalt in der Einheit?*
- *Versuche geographische und wirtschaftskundliche Methoden sowie Medien zu verwenden, um deine Aussagen zu unterstreichen.*



#### 2. In welchen Bereichen findest du die „Vielfalt in der Einheit“ in deiner Umgebung? Wo begegnest du Europa in deinem Alltag?

- *Suche Beispiel, wo sich die europäische Gemeinschaft in deinem alltäglichen Leben widerspiegelt.*
- *Wo findest du diese Begegnungen gut. Wo findest du sie weniger gut? Begründe deine Aussagen.*

## A19: Österreich und die Europäische Union

### Sozialform:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, welchen Einfluss die Europäische Union auf Österreich nimmt.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen seit dem EU-Beitritt 1995 beurteilen.

### Beschreibung:

Seit mehr als 15 Jahren ist Österreich Mitglied der Europäischen Union, daher ist es sinnvoll, dass sich die Schülerinnen und Schüler darüber Gedanken machen, wie es überhaupt zu diesem Beitritt gekommen ist. Des Weiteren ist es von grundsätzlicher Bedeutung Überlegungen anzustellen, welche Veränderungen sich durch diesen Beitritt in den letzten eineinhalb Jahrzehnten politisch, wirtschaftlich, sozial und kulturell in Österreich ergeben haben und wie dies auch das Leben der österreichischen Bevölkerung beeinflusst hat. Um diesen Gedanken nachzugehen, ist das folgende Arbeitsblatt behilflich.

### Quelle:

- *Österreich-Flagge*: AEIOU, 1984
- *EU-Flagge*: EUROPEAN TERRITORIAL CO-OPERATION AUSTRIA-CZECH REPUBLIC 2007-2013, 2007
- *EU-Österreich-Flagge*: UNIVERSALHANDEL 24, 2006

## A19: Österreich und die Europäische Union

### Österreich und die EU



Wann wurde Österreich Mitglied in der EU? \_\_\_\_\_

Wann wurde der EURO offizielle Währung in Österreich? \_\_\_\_\_



#### Vom Einzelstaat zum Mitglied einer Union!

- *Versuche einen politischen und historischen Überblick zu geben, wie Österreich Beitrittsland der Europäischen Union wurde. Vom Grundgedanken zum Beitrittstag.*
- *Welche politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen können seit dem Beitritt Österreichs in die EU festgestellt werden?*
- *In welcher Weise wurde die Lebensweise der österreichischen Bevölkerung, durch den Beitritt zur Europäischen Union beeinflusst?*
- *Wer vertritt die Interessen Österreichs in der Europäischen Union und in welcher Weise? Versuch einen Überblick hierfür zu geben!*

## **A20: Europa – Kreuzworträtsel**

### **Sozialform:**

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

### **Lernziele:**

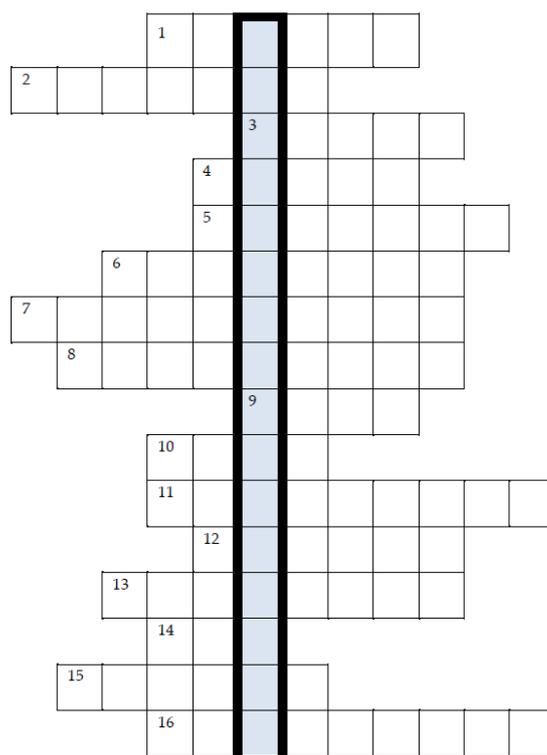
- Die Schülerinnen und Schüler sollen ausgewählte Fragen zur Thematik „Europa“ beantworten.

### **Beschreibung:**

16 nummerierte Fragen rund um „Europa“ und die „Europäischen Union“ sollen beantwortet werden. Die Antworten sind in entsprechend nummerierten Kästchen waagrecht einzutragen. Sind die Antworten richtig, ergeben sie das senkrecht abzulesende Lösungswort.

## A20: Europa – Kreuzworträtsel

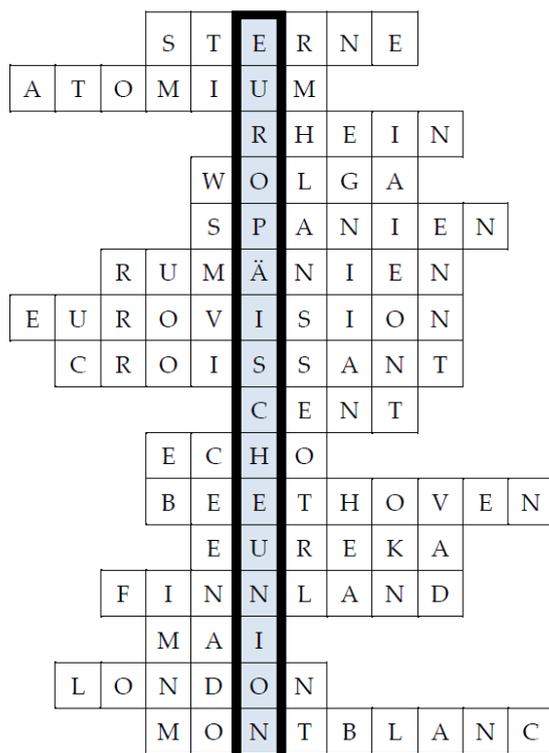
### Europa – Kreuzworträtsel



- |  |  |
|--|--|
| 1) Europa-Flagge trägt 12                    | 9) Unterwährung des Euros                                  |
| 2) Wahrzeichen Brüssels                      | 10) Abkürzung für „European Community Humanitarian Office“ |
| 3) fließt durch mehrere europäische Länder   | 11) Komponist der Europa-Hymne                             |
| 4) Längster Fluss Europas                    | 12) Europäische Zusammenarbeit in Forschung und Technik    |
| 5) EU-Land mit der höchsten Arbeitslosigkeit | 13) Nördlichstes Land der EU                               |
| 6) EU – Beitrittsland 2007                   | 14) Europatag ist der 9.                                   |
| 7) Europäische Rundfunkunion                 | 15) Bevölkerungsreichste Stadt der EU                      |
| 8) Französisches Gebäck                      | 16) Höchster Berg Europas                                  |

## A20: Europa – Kreuzworträtsel – Lösung

### Europa – Kreuzworträtsel



- 1) Europa-Flagge trägt 12
- 2) Wahrzeichen Brüssels
- 3) fließt durch mehrere europäische Länder
- 4) Längster Fluss Europas
- 5) EU-Land mit der höchsten Arbeitslosigkeit
- 6) EU – Beitrittsland 2007
- 7) Europäische Rundfunkunion
- 8) Französisches Gebäck
- 9) Unterwährung des Euros
- 10) Abkürzung für „European Community Humanitarian Office“
- 11) Komponist der Europa-Hymne
- 12) Europäische Zusammenarbeit in Forschung und Technik
- 13) Nördlichstes Land der EU
- 14) Europatag ist der 9.
- 15) Bevölkerungsreichste Stadt der EU
- 16) Höchster Berg Europas

## **A21: Wer wird EUROPA-Champion?**

### **Sozialform:**

- Partnerarbeit

### **Lernziele:**

- Die Schülerinnen und Schüler sollen ausgewählte Fragen zu den Themengebieten „Europa“ und „Europäischen Union“ spielerisch beantworten.

### **Beschreibung:**

Dieses Spiel beinhaltet zwei Fragegruppen zu jeweils 15 Fragen. Der Schwierigkeitsgrad erhöht sich von Frage zu Frage. Jeweils zwei Spielerinnen und Spieler teilen sich in Gruppen auf. Eine Person nimmt die blaue Gruppe, die andere Person wählt die grüne. Alternierend werden nun die Fragen gestellt. Das Ziel ist es, die meisten Fragen hintereinander richtig zu beantworten.

**A21: Wer wird EUROPA-Champion?– blaue Gruppe****Frage 1**

EU ist die Abkürzung für ...

A: European United

B: Europäische Union

C: Europa Unser

D: Europa Universal

**Frage 2**

Wie heißt die Untereinheit des Euros?

A: Cent

B: Dollar

C: Pfund

D: Pound

**Frage 3**

Der Titel der Europa-Hymne lautet ...

A: Europa, Europa

B: Mein schönes Europa

C: Ode an die Freude

D: Wir sind vereint

**Frage 4**

Die EU-Flagge besteht aus den Farben ...

A: rot und blau

B: gelb und grün

C: orange und grün

D: blau und gelb

**Frage 5**

Die EGKS war die „Europäische Gemeinschaft für ...“

A: Kunst und Stil

B: Konto und Steuer

C: Kohle und Stahl

D: Kraftwerk und Strom

**A21: Wer wird EUROPA-Champion?– blaue Gruppe****Frage 6**

Die Europäische Union führt schon seit Jahren Beitrittsverhandlungen mit ...

A: Griechenland

B: Russland

C: Türkei

D: Zypern

**Frage 7**

Welche Freiheit zählt nicht zum Europäischen Binnenmarkt?

A: Kapitalverkehr

B: Personenverkehr

C: Unternehmensverkehr

D: Warenverkehr

**Frage 8**

In welchem Land befindet sich die Europäische Zentralbank?

A: Belgien

B: Deutschland

C: Frankreich

D: Luxemburg

**Frage 9**

2007 traten der Europäischen Union Bulgarien und ... bei?

A: Polen

B: Rumänien

C: Ukraine

D: Zypern

**Frage 10**

Was ist das nördlichste Mitgliedsland der Europäischen Union?

A: Dänemark

B: Finnland

C: Island

D: Norwegen

**A21: Wer wird EUROPA-Champion?– blaue Gruppe****Frage 11**

Auf wie viele Jahre wird das Europäische Parlament gewählt?

A: 3

B: 5

C: 7

D: 9

**Frage 12**

Wer zählt nicht zu den Gründungsstaaten der Europäischen Union?

A: Belgien

B: Großbritannien

C: Frankreich

D: Italien

**Frage 13**

Wie heißt der Präsident des Europäischen Rates?

A: Jerzy Buzek

B: José Manuel Barroso

C: Herman Van Rompuy

D: David Cameron

**Frage 14**

Welches Land ist kein Mitglied der EFTA?

A: Irland

B: Lichtenstein

C: Norwegen

D: Schweiz

**Frage 15**

Ein Initiator der EGKS war ...

A: François Fillon

B: Jacques Delors

C: Robert Schuman

D: Paul-Henri Spaak

**A21: Wer wird EUROPA-Champion?– grüne Gruppe****Frage 1**

Wie heißt die Einheitswährung vieler EU-Staaten?

A: Pfund

**B: Euro**

C: Franken

D: Dollar

**Frage 2**

Aus wie vielen Mitgliedsstaaten besteht die Europäische Union?

A: 23

B: 25

**C: 27**

D: 29

**Frage 3**

Das politische System der EU basiert nicht auf dem „Vertrag von ...“

A: Amsterdam

B: Lissabon

C: Maastricht

**D: Mailand**

**Frage 4**

Die Europäische Union ist ...

A: eine Monarchie.

B: eine Republik.

**C: ein Staatenverbund.**

D: eine Diktatur.

**Frage 5**

Wann wurde die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl gegründet?

A: 1945

**B: 1952**

C: 1967

D: 1975

**A21: Wer wird EUROPA-Champion?– grüne Gruppe****Frage 6**

Wie viele Freiheiten beinhaltet der Europäische Binnenmarkt?

A: 2

**B: 4**

C: 6

D: 8

**Frage 7**

Wann trat Österreich der Europäischen Union bei?

A: 1990

**B: 1995**

C: 2000

D: 2004

**Frage 8**

In welchem Land befindet sich der Sitz des Europäischen Parlaments?

A: Belgien

B: Deutschland

**C: Frankreich**

D: Schweiz

**Frage 9**

2002 wurde ...

**A: der Euro eingeführt.**

B: der Lissabon-Vertrag unterzeichnet.

C: Zypern EU-Mitglied.

D: der EU Binnenmarkt eingeführt.

**Frage 10**

Europa ist ...

A: der kleinste Kontinent der Erde.

B: eine Halbinsel.

C: bildet das Morgenland.

**D: ein Subkontinent.**

**A21: Wer wird EUROPA-Champion?– grüne Gruppe****Frage 11**

Wie viele Sterne zieren die EU-Flagge?

**A: 12**

B: 15

C: 23

D: 27

**Frage 12**

Wie heißt der längste Fluss Europas?

A: Donau

B: Elbe

C: Rhein

**D: Wolga**

**Frage 13**

Wie heißt der Präsident der Europäischen Kommission?

A: Jerzy Buzek

**B: José Manuel Barroso**

C: Herman Van Rompuy

D: David Cameron

**Frage 14**

Was ist die südlichste Hauptstadt der Europäischen Union?

A: Athen

B: Lissabon

C: Nikosia

**D: Valletta**

**Frage 15**

Wie viele Länder der ehemaligen Sowjetunion sind EU-Mitgliedsstaaten?

**A: 3**

B: 5

C: 7

D: 9

## 4.5. Stationenbetrieb zum Thema „Europa“

Der nun folgende Stationenbetrieb stellt eine Möglichkeit dar, wie die Lehrplanthematik „Europa“ in dieser Unterrichtsform umgesetzt werden könnte. Er besteht aus insgesamt neun Stationen, die sich aus sechs Pflichtaufgaben und drei Wahlaufgaben zusammensetzen. Dementsprechend gibt es Aufträge, die von der Schülerin und dem Schüler erfüllt werden müssen und Aufträge, die wahlweise bearbeitet werden können.

### Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen allgemeine Informationen zur Thematik „Europa“ wiedergeben.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein für die Vielfalt Europas entwickeln.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen Karten, Tabellen, Atlanten und andere geographische Medien einsetzen, um die gewonnenen Informationen, zum Thema „Europa“ zu strukturieren.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen mit traditionellen und modernen Techniken der Recherche umgehen lernen.

### Beschreibung der einzelnen Stationen:

#### Station 1 – Europa:

Anhand dieser Aufgabe sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, sich mit dem Begriff „Europa“ differenziert auseinanderzusetzen.

#### Station 2 – Europäische Union:

Hier werden grundlegende Informationen zur „Europäischen Union“ behandelt, die von den Schülerinnen und Schülern selbständig recherchiert und grafisch dargestellt werden.

### Station 3 – Länder der Europäischen Union:

Mit Hilfe der stummen Karte gilt es, die Mitgliedsländer der Europäischen Union kartographisch zu verorten und anhand ihres Namens, Hauptstadt, Kfz-Kennzeichen und Bevölkerungszahl aufzulisten. Somit soll ein informeller Überblick über diese Länder entstehen.

### Station 4 – Geschichte der Europäischen Union:

Die Aufgabenstellungen behandeln die historischen Gegebenheiten der Europäischen Union. Einerseits gilt es eine Zeitachse der Geschichte dieser Gesellschaft zu gestalten, andererseits sollen die Beitrittsjahre der Mitgliedsstaaten in der stummen Karte farblich differenziert gekennzeichnet und chronologisch aufgelistet werden, um die historische Abfolge der Europäischen Union zu strukturieren und zu erfassen.

### Station 5 – Organe der Europäischen Union:

Durch eigenständige Recherche sollen Informationen zu folgenden europäischen Institutionen eingeholt werden: Europäisches Parlament, Europäische Kommission, Rat der Europäischen Union und die Europäische Zentralbank.

### Station 6 – Vielfalt in der Einheit:

Anhand dieser Aufgabenstellung soll deutlich werden, dass die 27 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ein gemeinsames Staatenbündnis bilden, jedoch immer individuelle Länder, mit eigener Tradition und Kultur bleiben. Daher gilt es in dieser Station für jedes Mitgliedsland Beispiele für Sprache, Essen, Trinken und Wahrzeichen zu finden.

### Station 7 – Europäischer Binnenmarkt:

Zu Beginn dieser Station wird nach der Definition des Begriffes „Binnenmarkt“ gesucht, die auf individuelle Weise formuliert werden sollte. Weiteres gilt es, für die vier Freiheiten des Europäischen Binnenmarktes eine Erklärung und Beschreibung zu finden.

Station 8 – Euro:

Hier wird die Einheitswährung der Europäischen Union, der Euro, vertiefend behandelt. Die recherchierten Informationen sollen grafisch dargestellt und EU-Staaten, die den Euro als Währung führen, in der stummen Karte markiert bzw. aufgelistet werden.

Station 9 – Selbständige Aufgabe:

Bei dieser Station obliegt es der Schülerin und dem Schüler selbst, welche Aufgabenstellung er zum Thema „Europa“ erarbeitet.

Quelle der einzelnen Stationen:Station 1 – Europa:

- *Karte:* HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN, o.J.

Station 3 – Länder der Europäischen Union:

- *Karte:* STEP MAP, 2010

Station 4 – Geschichte der Europäischen Union:

- *Karte:* STEP MAP, 2010

Station 8 – Euro:

- *Euro:* OILEMPIRE, 2011
- *Karte:* STEP MAP, 2010

Lösung:

- *Daten:* DAS PORTAL DER EUROPÄISCHEN UNION, o.J.a  
BENVENUTTI et al., 2011, S. 34f.

**Die nachfolgenden Materialien wurden eigenständig mit aktuellem Stand 2011 erstellt.**

## Stationenpass

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_



Station	Aufgabenstellung	Pflicht/ Wahl	erledigt
1. Station	Europa		
2. Station	Europäische Union		
3. Station	Länder der Europäischen Union		
4. Station	Geschichte der EU		
5. Station	Organe der Europäischen Union		
6. Station	Vielfalt in der Einheit		
7. Station	Europäischer Binnenmarkt		
8. Station	Euro		
9. Station	Selbstgewählte Aufgabe		

Pflichtaufgaben

Wahlaufgaben

## Station 1: Europa



Was ist EUROPA für dich?

---

---

---

Welche Länder EUROPAs hast du schon einmal besucht?

---

---

Färbe jenes Gebiet in der Karte ein, das für dich EUROPA bildet?



## Station 2: Europäische Union



Versuche die Tabelle zur „Europäischen Union“ zu vervollständigen.

Form des politischen Systems:	
Mitgliedsländer:	
Anzahl der EU-Bürger:	
Gesamtfläche der EU-Länder:	
Gründungsjahr:	
Gründungsintention:	
Ziele der EU:	
Gemeinsame Währung:	
Motto der EU:	
Europatag:	
Einrichtungen und Organe:	

## Station 3: Länder der Europäischen Union – Seite 1

### 3 LÄNDER DER EUROPÄISCHEN UNION 3

Welche Länder gehören zur Europäischen Union? Zeichnen sie in die Karte ein und vervollständige die Liste (Seite II)





## Station 4: Geschichte der EU

### 4 GESCHICHTE DER EU 4

1. Versuche anhand einer Zeitachse die historische Entwicklung der Europäischen Union, von der Grundidee bis heute grafisch darzustellen.
2. Welches Mitgliedsland kam wann zur Europäischen Union? Färbe in der nachstehenden Karte jene Länder mit der gleichen Farbe ein, deren Beitrittsjahr dasselbe ist, und notiere die Länder chronologisch, nach Jahreszahl sortiert.



## Station 5: Organe der Europäischen Union

### 5 ORGANE DER EUROPÄISCHEN UNION 5

Recherchiere über die Einrichtungen der Europäischen Union und die wichtigsten Aufgaben der jeweiligen Institutionen. Schreibe diese in die vorgegebenen Kästchen und finde jeweils ein passendes Bild!

Europäisches Parlament	
BILD	

Europäische Kommission	
BILD	

Rat der Europäischen Union	
BILD	

Europäische Zentralbank	
BILD	

## Station 6: Vielfalt in der Einheit



27 Staaten gehören zu einer Union, doch sie sind teilweise grundverschieden. Finde für jedes Land Elemente zu den vorgegebenen Kategorien.

	Land	Sprache
<b>Sprache</b>	<i>Österreich</i>	<i>Deutsch</i>
	...	...
	...	...

	Land	Speise
<b>Essen</b>	<i>Italien</i>	<i>Pasta</i>
	...	...
	...	...

	Land	Getränk
<b>Trinken</b>	<i>Frankreich</i>	<i>Wein</i>
	...	...
	...	...

	Land	Wahrzeichen
<b>Wahrzeichen</b>	<i>Belgien</i>	<i>Atomium</i>
	...	...
	...	...

## Station 7: Europäischer Binnenmarkt



Erkläre den Begriff „Binnenmarkt“ und versuche die vier Grundfreiheiten des Europäischen Binnenmarktes zu beschreiben.

---

---

---

Freier Warenverkehr

--

Freier Kapitalverkehr

--

Freier Personenverkehr

--

Freier Dienstleistungsverkehr

--

## Station 8: Euro



Gestalte ein Plakat, eine Collage, usw. dessen Themengrundlage der EURO darstellt! Versuche die wesentlichen Elemente und Punkte zu illustrieren.



Markiere und nenne jene europäischen Länder, die den Euro als offizielle Staatswahrung haben.



## Station 9: Selbstgewählte Aufgabe



Wähle selbstständig eine Aufgabenstellung zur Thematik EUROPA, die du ausführlich behandelst.

Aufgabenstellung: \_\_\_\_\_

## Lösung I



### Station 2

Staatenbündnis / politische Partnerschaft – 27 – ca. 495 Millionen – ca. 4 Millionen km<sup>2</sup> – 1951 – Friedenssicherung – Friede, Stabilität, Wohlstand – Euro – „In Vielfalt geeint“ – Europäisches Parlament, Europäische Kommission, Rat der EU, Europäischer Rat, Europäischer Gerichtshof, Europäischer Rechnungshof, Europäische Zentralbank, Europäische Investitionsbank

### Station 3

Land	Hauptstadt	Kfz – Zeichen	Bevölkerung (Mio) <sup>1</sup>
Belgien	Brüssel	B	10,63
Deutschland	Berlin	D	82,27
Frankreich	Paris	F	61,71
Italien	Rom	I	59,38
Luxemburg	Luxemburg	L	0,48
Niederlande	Amsterdam	NL	16,38
Dänemark	Kopenhagen	DK	5,46
Irland	Dublin	IRL	4,37
Ver. Königreich	London	GB	61,00
Griechenland	Athen	GR	11,19
Portugal	Lissabon	P	10,61
Spanien	Madrid	E	44,88
Finnland	Helsinki	FIN	5,29
Österreich	Wien	A	8,32
Schweden	Stockholm	S	9,15

<sup>1</sup> 2011

## Lösung II



Estland	Tallinn	EW	1,34
Lettland	Riga	LV	2,28
Litauen	Vilnius	LT	3,38
Malta	Valletta	M	0,41
Polen	Warschau	PL	38,12
Slowakei	Bratislava	SK	5,40
Slowenien	Ljubljana	SLO	2,02
Tschechien	Prag	CZ	10,33
Ungarn	Budapest	H	10,06
Zypern	Nikosia	CY	0,79
Bulgarien	Sofia	BG	7,66
Rumänien	Bukarest	RO	21,55

# SCHLUSSWORTE

Der Offene Unterricht offenbart sich als eine Unterrichtsform, bei der keine eindeutige Definition vorliegt. Die Abgrenzung reicht von der „Alternative zum Frontalunterricht“ bis hin zur „vollkommenen Autonomie der Lernenden“. Deswegen ungeachtet, kann festgehalten werden, dass Offener Unterricht eine Möglichkeit darstellt, wie Schülerinnen und Schüler den vorgegebenen Lernstoff eigenständig erarbeiten können.

Die Methode des selbstständigen Lernens für Schülerinnen und Schüler erfordert viel Freiheit in räumlicher, organisatorischer und sozialer Hinsicht, die im realen Schulalltag aus administrativen und gesetzlichen Gründen oft nur eine Utopie darstellt und daher muss sie vielen anderen Unterrichtsformen den Vortritt lassen. Dabei ist die Mischung aller Arbeitsweisen, die wahrscheinlich angemessenste Lösung für einen gelungenen Unterricht. Wie schon eingangs in meiner Diplomarbeit erwähnt, erklärt JÜRGENS seine Annahme diesbezüglich wie folgt: *„Die alleingültige, 'beste' Lehrmethode scheint es nicht zu geben. Bei der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen/Schüler und der Vielfalt der an die Schulen herangetragenen Anforderungen ist es notwendig, die Balance zwischen strukturierter Offenheit und lehrgangsbezogener Geschlossenheit, zwischen Kontrolle und Spontanität, zwischen Nähe und Distanz etc. zu finden“* (JÜRGENS, 1995, S. 67).

Als Autor dieser Diplomarbeit hoffe ich, dass ich Ihnen als Leserin und Leser, die alternative Unterrichtsform des Offenen Lernens verständlich und interessant vorgestellt habe. Natürlich war es mir nur möglich einzelne Facetten des Offenen Unterrichts in dieser Arbeit darzustellen. Dennoch habe ich mich bemüht, Ihnen einen überschaubaren Einblick in diesen vielfältigen Bereich zu geben und Möglichkeiten zur Umsetzung des Offenen Unterrichts mit dem Themenschwerpunkt „Europa“ beispielhaft vorzustellen.

# LITERATURVERZEICHNIS

**AEIOU** (1984): *Dienstflagge der Republik Österreich*. Verfügbar unter: <http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.o/o653846.htm> [Datum des Zugriffs: 9. Dezember 2011]

**ALLMYSTERY** (2008.): *EU-Flagge*. Verfügbar unter: <http://www.allmystery.de/themen/pr68288> [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]

**BANNACH, M., L. SEBOLD UND B. WEHMEYER** (1997): *Wege zur Öffnung des Unterrichts*. In: **BANNACH, M., S. LYDIA UND B. WEHMEYER** (Hrsg.) (1997): *Wege zur Öffnung des Unterrichts*. München, S. 5–12.

**BANNACH, M.** (2002): *Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen*. Baltmannsweiler.

**BECKER G., A. FEINDT, H. MEYER, M. ROTHLAND, L. STÄUDEL UND E. TERHART** (Hrsg.) (2007): *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale Wege & Werkzeuge*. Friedrich Jahresheft XXV 2007. Seelze.

**BENVENUTTI, F., A. BERAN, H. WEILINGER UND W. WEISCH** (2011): *Der Mensch in Raum und Wirtschaft 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe* (5. Aufl.). Schulbuch vom Westermann Verlag. Wien.

**BLANKERTZ, H.** (1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München.

**BMUKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR)** (1998): *Lehrplan für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde für die HTL*. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/Berufsbildende\\_Schulen\\_H1745.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/Berufsbildende_Schulen_H1745.xml) [Datum des Zugriffs: 23. November 2011]

**BMUKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR) (2004a):**

*Lehrplan für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde für Allgemein bildende höheren Schulen der Unterstufe.* Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> [Datum des Zugriffs: 23. November 2011]

**BMUKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR) (2004b):**

*Lehrplan für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde für Allgemein bildende höheren Schulen der Oberstufe.* Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp\\_neu\\_ahs\\_06.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf) [Datum des Zugriffs: 23. November 2011]

**BMUKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR) (2004c):**

*Lehrplan für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde für die HAK.* Verfügbar unter: [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598\\_HAK%20LP%20004%20-%20Anlage%201.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%20004%20-%20Anlage%201.pdf) [Datum des Zugriffs: 23. November 2011]

**BMUKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR) (2004d):**

*Lehrplan für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde für die BAKIP.* Verfügbar unter: [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655\\_lp\\_bakip\\_anl.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf) [Datum des Zugriffs: 23. November 2011]

**BMUKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR) (2006):**

*Lehrplan für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde für die HLW.* Verfügbar unter: [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1206\\_HLW\\_KultKongrMan2006.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1206_HLW_KultKongrMan2006.pdf) [Datum des Zugriffs: 23. November 2011]

**BMUKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR) (2008):**

*Grundsatzterlass zum Projektunterricht.* Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001\\_44.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml) [Datum des Zugriffs: 23. November 2011]

**BOHINC, T. (2010):** *Grundlagen des Projektmanagements. Methoden, Techniken und Tools für Projektleiter.* Offenbach.

- BOHL, T.** (2000): *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung.* Weinheim und Basel.
- BOHL, T.** (2009): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4. Aufl.). Weinheim und Basel.
- BOHL, T. UND D. KUCHARZ** (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung.* Weinheim und Basel.
- BOHL, T. UND B. SCHNEBEL** (2008): *Rückmeldung und Beratung.* In: JÜRGENS, E. UND J. STANDOP (Hrsg.) (2008): *Taschenbuch Grundschule. Band 3: Grundlegung von Bildung.* Baltmannsweiler. S. 238-245.
- BRANDSTEIDL, S.** (2006): *Otto Glöckel und wir.* In: ACHS, O., R. CORAZZA, W. GRÖPEÖ UND E. TESAR (Hrsg.) (2006): *Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit? Protokollband zum 10. Glöckel-Symposium.* Wien. S. 9–10.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN** (1998): *Das Euro Buch II.* Wien.
- DAS PORTAL DER EUROPÄISCHEN UNION** (o.J.a): *Informationen über die Europäische Union.* Verfügbar unter: [http://europa.eu/about-eu/index\\_de.htm](http://europa.eu/about-eu/index_de.htm) [Datum des Zugriffs: 24. April 2011]
- DAS PORTAL DER EUROPÄISCHEN UNION** (o.J.b): *Die Geschichte der Europäische Union.* Verfügbar unter: [http://europa.eu/about-eu/eu-history/index\\_de.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_de.htm) [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]
- DAS PORTAL DER EUROPÄISCHEN UNION** (o.J.c): *Institutionen und Einrichtungen der EU.* Verfügbar unter: [http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index\\_de.htm](http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index_de.htm) [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]

- DERFLINGER, M., G. MENSCHIK, M. HOFMANN-SCHNELLER, W. TUTSCHEK UND P. ATZMANSTORFER** (2007): *Vernetzungen. Geographie (Wirtschaftsgeographie) II HAK* (2. Aufl.). Schulbuch vom Trauner Verlag. Linz.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND E.V. (Hrsg.)** (2001): *Im Labyrinth: Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft* (2. Aufl.). Münster.
- DOBLER, K., H. FASSMANN, C. MATZKA, H. PICHLER, C. REINER UND H. WURM** (2008): *Kompass 5/6. Geographie und Wirtschaftskunde 9. Und 10. Schulstufe*. Schulbuch vom ÖBV Verlag. Wien.
- DOSTAL, D.** (2007): *Offenes Lernen aus Sicht der SchülerInnen. Eine empirische Studie zur Praxis von Offenem Lernen im Mathematikunterricht einer 1. Klasse AHS*. Diplomarbeit an der Universität Wien. Wien.
- DRUMM, J.** (2007): *Methodische Elemente des Unterrichts: Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. Göttingen.
- DRUMM, J.** (2008): *Lernzirkel (LZ)*. In: DRUMM, J. UND R. FRÖLICH (2008): *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*. Göttingen. S. 63–89.
- DUDEN** (2004): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung* (23. Aufl.). Mannheim u.a.
- DUNCKER, L.** (1990): *Projektlernen: Neue Rollen für die Schüler*. In: BASTIAN, J. UND H. GUDJONS (Hrsg.) (1990): *Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus*. Hamburg. S. 65-80.
- ERNER, W. UND K.-D. LENZEN** (2002): *Projektunterricht gestalten – Schule verändern*. Baltmannsweiler.

- ESSLINGER-HINZ, I., G. UNSELD, P. REINHARD-HAUCK, E. RÖBE, H.-J. FISCHER, T. KUNST UND S. DÄSCHLER-SEILER** (2007): *Guter Unterricht als Planungsaufgabe: Ein Studien- und Arbeitshandbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*. Kempten.
- EUROPEAN COMMUNITY** (2005): *Allgemeines über die Europäische Union*. Verfügbar unter: [http://www.medienwerkstatt-online.de/lws\\_wissen/vorlagen/showcard.php?id=1602&edit=0](http://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/vorlagen/showcard.php?id=1602&edit=0) [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]
- EUROPÄISCHE KOMMISSION** (2006): *Eurobarometer 66. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Herbst 2006*. Verfügbar unter [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb66/eb66\\_at\\_nat.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb66/eb66_at_nat.pdf) [Datum des Zugriffs: 6. November 2011]
- EUROPÄISCHE KOMMISSION** (2010): *Erweiterung*. Verfügbar unter [http://ec.europa.eu/enlargement/candidate-countries/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/enlargement/candidate-countries/index_de.htm) [Datum des Zugriffs: 6. November 2011]
- EUROPÄISCHES PARLAMENT** (o.J.): *Struktur der Europäischen Union / Abbildung*. Verfügbar unter: [http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/content/modul\\_01/abb\\_EUBeitritt2010.html](http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/content/modul_01/abb_EUBeitritt2010.html) [Datum des Zugriffs: 24. April 2011]
- EUROPEAN TERRITORIAL CO-OPERATION AUSTRIA-CZECH REPUBLIC 2007-2013** (2007): *EU-Flagge*. Verfügbar unter: [http://www.at-cz.eu/at-cz/de/4-5\\_publizitaet.php](http://www.at-cz.eu/at-cz/de/4-5_publizitaet.php) [Datum des Zugriffs: 9. Dezember 2011]
- FACHDIDAKTIKZENTRUM GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE** (o.J.): *Schulisch-universitäre Kooperationsprojekte*. Verfügbar unter: <http://fdz-gw.univie.ac.at/kooperieren/kooperationsprojekte/> [Datum des Zugriffs: 26. Oktober 2011]
- FREMDWORT.DE** (o.J.): *Wortbedeutung: hygrisch*. Verfügbar unter: <http://www.fremdwort.de/suche.php> [Datum des Zugriffs: 20. Jänner 2011]

**FREUND, W., H. GRUBER UND W. WEIDINGER (1998):** *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität.* Wien.

**FREY, K. (1990):** *Die Projektmethode* (3. Aufl.). Weinheim und Basel.

**FRIDRICH, C. (1996):** *Projektunterricht und das Fach Geographie und Wirtschaftskunde. Theoretische Grundlagen und Anrechnungen für die Projektarbeit in der Sekundarstufe I und II.* Wien.

**FRIDRICH, C. (2001):** *Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen.* In: SITTE, W. UND H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.) (2001): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 16).* Wien. S. 356–378.

**FUCHS, T. (2005):** *Offenheit macht Schule: Aktuelle Leitlinien in der Grundschularbeit* (1. Aufl.). Norderstedt.

**GENERALDIREKTION FÜR KOMMUNIKATION DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION (o.J.):** *Europa. Das Portal der Europäischen Union.* Verfügbar unter: [http://europa.eu/index\\_de.htm](http://europa.eu/index_de.htm) [Datum des Zugriffs: 18. August 2011]

**GEYR, M. V., L. HORNING, F. NOACK, J. ŠONKA UND E. D. STRATENSCHULTE (2007):** *Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission – Vertretung in Deutschland.* Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/work\\_study/eab\\_studie.pdf](http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/work_study/eab_studie.pdf) [Datum des Zugriffs: 6. November 2011]

**GLÖCKEL, H. (2003):** *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik* (4. Aufl.). Regensburg.

**GRÜNTGENS, W. J. (2000):** *Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien.* Berlin.

- GRUSCHKA, A.** (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar.
- GUDJONS, H.** (2006): *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H.** (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit* (7. Aufl.). Regensburg.
- HADOW-REPORT** (1931): In: **JÜRGENS, E.** (1995): *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht* (2. Aufl.). Sankt Augustin.
- HAMMERER, F.** (1994): *Freie Lernphasen in der Grundschule*. Wien.
- HAUBRICH, H., G. KIRCHBERG, A. BRUCKER, K. ENGELHARD, W. HAUSMANN UND D. RICHTER** (1997): *Didaktik der Geographie. Konkret* (1. Aufl.). München.
- HEIMLICH, U.** (2007): *Projektunterricht*. In: **HEIMLICH, U. UND F. B. WEMBER** (Hrsg.) (2007): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart.
- HIEß, B.** (2000): *Projektunterricht in der Volksschule. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien.
- HOFMANN-SCHNELLER, M.** (2001): *Einzelarbeit und Partnerarbeit*. In: **SITTE, W. UND H. WOHLSCHLÄGL** (Hrsg.) (2001): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 16)*. Wien. S. 114–116.
- HOFMANN-SCHNELLER, M., M. DERFLINGER, G. MENSCHIK UND W. TUTSCHEK** (2008): *Durchblick 6. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe*. Schulbuch vom Westermann Verlag. Wien.

- HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN** (o.J.): *Was ist Europa*. Verfügbar unter: [ftp://ftp.hoelzel.at/weltsichten/GW2/WS\\_2\\_GW\\_PrS086088.pdf](ftp://ftp.hoelzel.at/weltsichten/GW2/WS_2_GW_PrS086088.pdf) [Datum des Zugriffs: 23. April 2011]
- HOELZEL VERLAG WELTSICHTEN** (2008): *Stumme Europa Karte – Kopiervorlage*. Verfügbar unter: [ftp://ftp.hoelzel.at/weltsichten/WS\\_Kopiervorlage\\_EU.pdf](ftp://ftp.hoelzel.at/weltsichten/WS_Kopiervorlage_EU.pdf) [Datum des Zugriffs: 23. April 2011]
- HORNEY, W., J. P. RUPPERT UND W. SCHULTZE** (Hrsg.) (1970): *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Zweiter Band K – Z*. Gütersloh.
- HOSTERBACH, H.** (2005): *Die neue Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen. Ein Anfang an Montessori-Schulen*. In: FISCHER, R. UND P. HEITKÄMPER (Hrsg.) (2005): *Montessori Pädagogik aktuelle und internationale Entwicklung*. Münster. S. 298–320.
- JÜRGENS, E.** (1995): *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht* (2. Aufl.). Sankt Augustin.
- JÜRGENS, E.** (2010): *Was ist guter Unterricht aus der Perspektive „der“ Reformpädagogik? Vom Aktivitätsparadigma zum „Schüleraktiven Unterricht“*. In: JÜRGENS, E. UND J. STANDOP (Hrsg.) (2010): *Was ist „GUTER“ Unterricht? . Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Bad Heilbrunn. S. 39–81.
- KAUFMANN, T.** (1994): *Selbständige Informationsbeschaffung im Offenen Unterricht*. In: JÜRGENS, E. (Hrsg.) (1994): *Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I*. Heinsberg. S. 210-222.
- KERBLER, C.** (2000): *Motivation und Freude durch Offenes Lernen*. In: ÖSTERREICHISCHE MATHEMATISCHE GESELLSCHAFT Heft 32. Wien. S. 86–106.

- KIEL, E.** (2008): *Strukturierung*. In: KIEL, E. (Hrsg.) (2008): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn. S. 21-35.
- KLINGBERG** (1995): In: KIEL, E. (2008): *Strukturierung*. In: KIEL, E. (Hrsg.) (2008): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn. S. 21-35.
- KLIPPERT, H.** (2010): *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim und Basel.
- KNAUF, T.** (2009): *Einführung in die Grundschuldidaktik: Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe* (2. Aufl.). Stuttgart.
- KNAUFMANN, T.** (2009): *Selbstständige Informationsbeschaffung im Offenen Unterricht*. In: JÜRGENS, E. (Hrsg.) (2009): *Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I*. Heinsberg. S. 210-222.
- KOCH, J.** (1988): *Projektwoche konkreter. Alles Wichtige zur Planung, Durchführung und Auswertung einer Projektwoche*. Hamburg.
- KÖCK, P.** (2000): *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*. Donauwörth.
- KÖLBL, D.** (Hrsg.) (2001): *Grundsatz erlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- KRAMER, G., W. MALCIK, W. SITTE UND F. ZACH** (2003): *Raum – Gesellschaft – Wirtschaft im Wandel der Zeit. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen*. Schulbuch vom Ed.Hölzel Verlag. Wien.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG** (Hrsg.) (1983): *Entwurfssfassung der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW*. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung).

LÄHNEMANN, C. (2009): *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive* (1. Aufl.). Wiesbaden.

LEHRERINNEN FORTBILDUNGSSERVER (o.J.): *Projektwoche*. Verfügbar unter: <http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/projektkompetenz/planung/meilensteine/projektwoche/> [Datum des Zugriffs: 11. Oktober 2011]

LEXAS LÄNDERSERVICE (o.J.): *Europa*. Verfügbar unter: [http://www.laenderservice.de/landkarten/europa/europa\\_regional.aspx](http://www.laenderservice.de/landkarten/europa/europa_regional.aspx) [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]

LIPOWSKY, F. (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht?* In: BECKER, G., A. FEINDT, H. MEYER, M. ROTHLAND, L. STÄUDEL, E. TERHART (Hrsg.) (2007): *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale Wege & Werkzeuge*. Friedrich Jahresheft XXV 2007. Seelze. S. 26–30

LITKE, H.-D. UND I. KUNOW (2007): *Projektmanagement* (5. Aufl.). München.

MADERTHANER, W. (2006): *Von der Zeit um 1860 bis zum Jahr 1945*. In: CSENDES, P. UND F. OPLL (Hrsg.) (2006): *Wien. Geschichte einer Stadt. Von 1790 bis zur Gegenwart*. Wien, Köln und Weimar. S. 175-543.

MARQUARD, M., M. SCHABACKER-BOCK UND C. STADELHOFFER (2008): *Alt und Jung im Lernaustausch*. München.

MERKENS, H. (2006): *Pädagogische Institution. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Institutionalisierung und Organisation*. Wiesbaden

MERKENS, H. (2010): *Unterricht* (1. Aufl.). Wiesbaden.

MEYER, C. (2006): *Vielfältige Unterrichtsmethoden sachgerecht anwenden*. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.) (2006): *Geographie unterrichten lernen* (2. Aufl.). Oldenbourg und München. S. 107-172.

- MEYER, H.** (1987): *Unterrichts Methoden. I: Theorieband*. Berlin.
- MEYER, H.** (2004): *Was ist guter Unterricht?*. Berlin.
- MEYER, H.** (2005): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband* (11. Aufl.). Frankfurt am Main.
- MONTESORI, M.** (1934): *Eine neue Erziehung – Grundlagen der Montessori-Pädagogik*.  
In: OSWALD, P. UND G. SCHULZ-BENESCH (Hrsg.) (1967): *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*. Freiburg u.a. S. 25-45
- NEGRI, C.** (2010): *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung*. Heidelberg.
- NIEWELER, A.** (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart.
- NUHN, H.-E.** (1995): *Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts*. Weinheim und Basel.
- PÄDAGOGISCHE GRUNDBEGRIFFE** (1995): In: HIEß, B. (2000): *Projektunterricht in der Volksschule. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien.
- PERELS, F., K. VAN DE LOO UND B. SCHMITZ** (2008): *Trainer trainieren: Seminare effektiv gestalten* (1. Aufl.). Stuttgart.
- PESCHEL, F.** (o.J.): *Nächste Schritte zur Öffnung: Offene Unterrichtsformen qualitativ erweitern*. Verfügbar unter: <http://offener-unterricht.net/ou/start-offu.php?action=bestand#frei> [Datum des Zugriffs: 22. Oktober 2011]

- PESCHEL, F.** (1995): *Offener Unterricht – Am Anfang oder am Ende?*. OASE-Bericht Nr. 2. Universität Siegen.
- PESCHEL, F.** (1997): *Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts*. In: GESING, H. (Hrsg.) (1997): *Pädagogik und Didaktik der Grundschule*. Neuwied. S. 229-268.
- PESCHEL, F.** (1998): *Werkstattunterricht*. In: HOLENZ, K., F. PESCHEL, U. SCHWANDT UND G.-U. TAAKS: *Integrierender Sachunterricht. Werkstattunterricht*. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung).
- PESCHEL, F.** (2002): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler.
- PESCHEL, F.** (2011): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler.
- PETER, D.** (2010): *GW-Unterricht mal anders. Offener Unterricht am Beispiel des Schulatlas Steiermark*. Diplomarbeit am Institut für Geographie und Raumforschung der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz.
- PETRI, G.** (1991): *Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Graz.
- PFETZING, K. UND A. ROHDE** (2009): *Ganzheitliches Projektmanagement. Band 2*. Gießen.
- PLOWDEN-REPORT** (1964): In: JÜRGENS, E. (1995): *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht* (2. Aufl.). Sankt Augustin.

- POTTHOFF, W. (1992): *Grundlage und Praxis der Freiarbeit* (4. Aufl.). Freiburg.
- PRCHA, I. (2000): *Offener Unterricht – ein didaktisches Konzept oder Methode?*. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien.
- OILEMPIRE (2011): *Petro Euros vs. Petro Dollar*. Verfügbar unter: <http://www.oilempire.us/euro.html> [Datum des Zugriffs: 9. September 2011]
- RABL, M. UND L. TRAWÖGER (2010): *Weltreise 4. Geographie und Wirtschaftskunde* (2. Aufl.). Schulbuch vom Trauner Verlag. Linz.
- RACHKOČKINE, A. (2003): *Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive*. Münster.
- RADIO PRAHA (2011): *Die europäische Hymne*. Verfügbar unter: <http://old.radio.cz/de/artikel/111241> [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]
- RAMSEGER, J. (1985): *Offener Unterricht in der Erprobung*. München.
- REICHEN, J. (1991): *Sachunterricht und Sachbegegnung*. Zürich.
- RIEDL, A. (2004): *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart.
- RINSCHÉDE, G. (2003): *Geographiedidaktik* (3. Aufl.). Paderborn.
- RISSE, E. (2009): *Anspruchsniveau und Qualität im offenen Unterricht. Wie lassen sich Selbstständigkeit und fachliche Ansprüche am Gymnasium in einem Gesamtkonzept realisieren?* In: Pädagogik 61, H. 4, S. 11-15.

- SCHECKER, H.** (2009): *Kompetenzorientiert unterrichten!(!?). Bildungsstandards und schuleigenen Curricula*. Verfügbar unter: [http://www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/Materialien\\_Kompetenzorientierung/09\\_03\\_12\\_vortrag\\_schecker.pdf](http://www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/PDF/Materialien_Kompetenzorientierung/09_03_12_vortrag_schecker.pdf) [Datum des Zugriffs: 2. November 2011]
- SCHMID, C. u.a.** (1992): *Anhang*. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): *Grundsatzenerlaß zum Projektunterricht*. Wien.
- SCHNEIDER FRANKFURT** (o.J.): *Frankfurt ist Sitz der Europäischen Zentralbank (EZB)*. Verfügbar unter: <http://www.schneider-frankfurt.de/preise.html> [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]
- SCHRÖDER, H.** (2002): *Lernen – Lehren – Unterricht* (2. Aufl.). München, Wien, Oldenbourg.
- SCHULORGANISATIONSGESETZ (SchOG)** vom 25.07.1962 i. d. F. vom 15.05.2011.
- SCHULUNTERRICHTSGESETZ (SchUG)** vom 25.08.1986 i. d. F. vom 15.05.2011.
- SCHWEIFER, M.** (2002): *Offenes Lernen im Mathematikunterricht*. Diplomarbeit an der Universität Wien. Wien.
- SEIFRIED, J.** (2004): *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*. Wiesbaden.
- SITTE, W.** (2001): *Offener Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde*. In: SITTE, W. UND H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.) (2001): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 16)*. Wien. S. 295–304.

- SITTE, W. UND H. WOHLSCHLÄGL** (2001): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 16)*. Wien.
- SKIERA, E.** (2010): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). München.
- SPE (SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI EUROPAS)** (o.J.): *Home*. Verfügbar unter: <http://www.spe.at/> [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]
- STEINDORF, G.** (2000): *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn.
- STEPMAP** (2010): *Stumme Europa Karte – Kopiervorlage*. Verfügbar unter: <http://www.stepmap.de/karte/europa-130644> [Datum des Zugriffs: 9. September 2011]
- STROTZKA, H. UND E. WINDISCHBAUER** (1999): *Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Integration und des interkulturellen Lernens* (1. Aufl.). Wien.
- STORCH, G.** (2008): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik* (3. Aufl.) Paderborn.
- STORZ, R.** (2009): *Fachdidaktik – Seminar Mathematik*. Berlin.
- SUPPORTNET COMPUTER** (2011.): *Preis der Freiheit: Vorratsdatenspeicherung – EU will Deutschland erneut zur Umsetzung der Richtlinien zwingen*. Verfügbar unter: <http://www.supportnet.de/newstthread/2367763> [Datum des Zugriffs: 16. November 2011]
- TENORTH, H.-E. UND R. TIPPELT** (2007): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel.

- TEWS, D.** (2000): *Der sogenannte Offene Unterricht vor dem Hintergrund schultheoretischer, curricularer und psychologischer Kriterien*. Dissertation an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Kiel.
- THALER, K.** (2008): *Offenes Lernen im Mathematikunterricht anhand des Themas Variablen in der Unterstufen*. Diplomarbeit an der Universität Wien. Wien.
- THIEL, B.** (2007): *Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement: Das Gegenwartspänomen Offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung*. Wien.
- TRAUB, S.** (2000): *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit: Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn.
- UNIVERSALHANDEL 24** (2006): *Fahne Europa mit Österreich Adler*. Verfügbar unter: <http://www.universalhandel24.de/fahnen-und-flaggen/90-150/sonstigeflaggen/fahne-europa-mit-oesterreich-adler-90-x-150-cm/> [Datum des Zugriffs: 9. Dezember 2011]
- VIELHABER, C.** (1994): *Europa als zentrale Aufgabe eines politischen Geographieunterrichts*. In: PRAXIS GEOGRAPHIE (1994): Heft 3. S. 16–22.
- VOß, R. (Hrsg.)** (2005): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder* (2. Aufl.). Weinheim und Basel.
- WAGNER, H. UND G. SPREITZHOFFER** (2004): *Weltsichten 2. Geographie/Wirtschaftsgeographie*. Schulbuch vom Ed.Hölzel Verlag. Wien.
- WEBER** (1998): In: WEBER, N. (2009): *Gedichte-Werkstatt. Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht* (5. Aufl.). Buxtehude.
- WEBER, N.** (2009): *Gedichte-Werkstatt. Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht* (5. Aufl.). Buxtehude.

**WELT-BLICK.DE** (2005): *Flaggen. Die Flaggen aller Staaten*. Verfügbar unter <http://www.welt-blick.de/flaggen.html> [Datum des Zugriffs: 6. November 2011]

**WEIDENFELD, W. UND W. WESSELS** (Hrsg.) (2011): *Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration* (12. Aufl.). Baden-Baden.

**WIFI TOURISMUS** (o.J.): *Euro*. Verfügbar unter: <http://www.wifitourismus.info/2010/07/foerderung/> [Datum des Zugriffs: 30. Dezember 2011]



**ANHANG**



# KURZFASSUNG

Offenes Lernen bezeichnet eine Unterrichtsmethode, welche den Schülerinnen und Schülern einen selbständigen sowie selbstorganisierten Lernprozess ermöglicht. Mit Hilfe von Formen wie der Freiarbeit, Wochen-, Werkstatt- und Projektunterricht sowie Stationenbetrieb, versuchen Lernende die gewünschten Lerninhalte eigenverantwortlich zu erlernen.

Der Ursprung dieser Unterrichtsform liegt bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts. Schon Montessori, Freinet und Peterson versuchten Schülerinnen und Schüler Inhalte im Rahmen von Freiarbeit erlernen zu lassen. Da diese Methoden jedoch auf reichlich Widerstand stießen, verstummten die Reformversuche sehr schnell. Erst in den 1970er Jahren erlangte das Offene Lernen seine Renaissance und konnte sich seither in den Schulen als Offener Unterricht etablieren, der von immer mehr Lehrpersonen umgesetzt wird.

Diese Arbeit beschreibt in Ansätzen, was unter dem Begriff „Offener Unterricht“ zu verstehen ist und wie man diesen für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht anhand der Thematik „Europa“ konkretisieren kann.

Zu Beginn des ersten Teils der Diplomarbeit wird der Terminus „Unterricht“ besprochen, der sich in dieser Arbeit vor allem auf die diesbezüglichen Ansichten von Gruschka stützt. Diese besagen, dass der Unterricht eine didaktische Pyramide darstellt, welche jeweils einen Gegenstand aus der Perspektive der Lehrperson sowie der Lernperson beinhaltet, und versucht, diese beiden Sichtweisen zu vereinen. Des Weiteren beschreibt der erste Teil die im Unterricht üblichen Sozialformen, wie Plenumsunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit, die jede für sich ihre Berechtigung im Schulalltag findet. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Frage nach „gutem Unterricht“. Diese lässt sich damit beantwor-

ten, dass es einen solchen jedoch nicht gibt, denn jeder Unterricht hat auf seine Weise „gute“ sowie „schlechte“ Aspekte aufzuweisen.

Das zweite Kapitel beschreibt den Offenen Unterricht als Alternative zu traditionellen Unterrichtsformen. Durch die Veränderung der Lehrerinnen-Lehrer- sowie Schülerinnen-Schüler-Rolle gestaltet sich der Lernprozess offener und autonomer für die Lernenden. Der reale Schulalltag zeigt jedoch, dass die Dominanz des Frontalunterrichts durch die modernen Ansätze nicht gebrochen werden kann.

Trotz dieser ernüchternden Erkenntnis, zeigt das dritte Kapitel Möglichkeiten auf, wie Offenes Lernen im Unterricht tatsächlich umgesetzt werden könnte. Freiarbeit, Wochen-, Werkstatt- und Projektunterricht sowie Stationenbetrieb zeigen sich als gängige Formen, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler öffnen.

Zum Ende dieser Arbeit wird die Umsetzung des Offenen Lernens im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht exemplarisch zum Thema „Europa“, anhand von Arbeitsblättern und Materialien für die Formen Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht sowie Stationenbetrieb konkretisiert.

---

# ABSTRACT

Open learning is a teaching method, which allows students to organise their learning processes in a self-determined and independent way. In order to achieve this, teachers draw upon open learning forms such as free working units, workshops or project work, for example.

The origin of open learning goes back to the beginning of the 20th century, when pedagogical reformers such as Montessori, Freinet and Peterson first tried to use open learning in the classroom. Although this teaching method was heavily criticised, it revived in the 1970s and is now applied by many teachers in the school classroom.

The present paper deals with the concept of "Open Learning" and demonstrates its practical implementation in the school subject of "Geography and Economics".

Overall, the paper consists of four parts. The first part of the paper tries to characterise the term "education", by primarily elaborating on the theories of Gruschka. Moreover, it defines the common social formats of frontal instruction, single work, partner work and group work. Finally, this part concludes by differentiating between good and bad characteristics of school education.

The second part of the paper then presents open learning as an alternative to traditional teaching methods. Its advantage is clearly that by means of changing roles between teachers and students, the learning process gets much more open and autonomous. However, recent research shows that traditional teaching methods

are predominantly used and that open learning still needs to find its way into the classroom.

The third part of the paper shows how open learning can actually be implemented in the classroom, by drawing upon open learning forms such as free working units, guided workshops or project work, for instance.

The last part of the paper then exemplifies how open learning can be implemented in the school subject of "Geography and Economics", by presenting learning aids and materials centred around the topic of "Europe", which are based on open learning forms.

# LEBENS LAUF

## Gregor Speiser

geboren am 11. September 1986 in Scheibbs

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: ledig

### Ausbildung:

seit 2006	Lehramtsstudium für Geographie und Wirtschaftskunde sowie Informatik und Informatikmanagement
2001 – 2005	Bundes – Oberstufenrealgymnasium Scheibbs
1997 – 2001	Hauptschule Scheibbs
1993 – 1997	Volksschule Scheibbs

### Arbeitserfahrung:

seit September 2011	Lehrer am Privaten Oberstufengymnasium Al Azhar
seit September 2010	Lehrer am GRgORg Gerasdorfer Straße 103
seit März 2009	Tutor an der Universität Wien
2006 – 2010	jährliches Ferialpraktikum bei der Donau Versicherung

### Zusatzqualifikation:

Ausbildung zum Berufsorientierungskordinator an der Universität Wien

ECDL (European Computer Driving Licence)

Stundenplanprogramm (Untis)