



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Exkursionsdidaktik GW – Impulse der
konstruktivistischen Didaktik im Rahmen einer
Betriebserkundung“

Verfasserin

Magda Prünner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 456 482

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Bewegung und Sport

Betreuerin / Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

ERKLÄRUNG

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit nach bestem Wissen und Gewissen selbständig verfasst zu haben und dabei die Regeln der wissenschaftlichen Praxis eingehalten zu haben.

Ort, Datum

Magda Prünner

DANKSAGUNG

In erster Linie möchte ich mich bei meiner Familie bedanken. Bei meinen Eltern, die mich während meines gesamten Studiums unterstützt haben und bei meinen Schwestern Marlies, Jutta und Margit, die immer für mich da waren. Ohne sie wäre ich nicht der Mensch geworden, der ich heute bin!

Mein Dank gilt vor allem meinem Freund Robert Hartmann, der es immer geschafft hat mich zu motivieren und mich ermutigt, unterstützt und nach Vorne getrieben hat; und meiner Kindergarten-Freundin Dr. Elisabeth Steiger, die mich trotz räumlicher Distanz motiviert hat und mir vor allem in der Anfangsphase mit Rat und Tat zur Seite stand.

Mein besonderer Dank gilt Mag. Heike Podgorschek, die mich vor Ort ermutigt, motiviert und gestärkt hat, jederzeit für Rat und Feedback zur Verfügung stand und mir in den Lese- und Schreibpausen zu lustigen und unbeschwerten Abwechslungen verholfen hat.

Mein Dank gilt schließlich auch Mag. Katharina Mayer, die mir gemeinsam mit der 6. Klasse eines Gymnasiums im 22. Wiener Gemeindebezirk die Möglichkeit gegeben hat, den empirischen Teil meiner Diplomarbeit umzusetzen.

Wien, Juni 2012

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	11
1.1. Aufbau der Arbeit	12
2. Einführung in die Problemstellung	14
2.1. Didaktisches Vieleck	15
2.2. Vermittlungsinteressen.....	17
3. Konstruktivistische Orientierung als Basiskonzept für den Geographie- & Wirtschaftskundeunterricht	22
3.1. Konstruktivismus	22
3.2. Unterricht an außerschulischen Lernorten	26
3.3. Curriculare Einbettung	30
4. Exkursionen als Organisationsform – konstruktivistisch betrachtet	32
4.1. Bedeutung von Exkursionen	34
4.1.1. Erlebnisraum.....	35
4.1.2. Motivation.....	37
4.1.3. Lernen auf Exkursionen	42
4.1.4. Unterrichtsmethoden.....	46
5. Methode zur Erfassung des konstruktivistischen Potentials des Fallbeispiels	51
5.1. Zur Beobachtung.....	51
5.1.1. Formen der Beobachtung	52
5.2. Die offene, teilnehmende, unstrukturierte Beobachtung	55

6.	Darstellung des Fallbeispiels	58
6.1.	Biohof Adamah.....	59
6.2.	Betriebserkundung	60
6.3.	Planungsdreischritt und Ausgangslage	65
6.3.1.	Planung und Vorbereitung	67
6.3.1.1.	Erste Vorbereitungsstunde	68
6.3.1.2.	Zweite Vorbereitungsstunde	73
6.3.2.	Durchführung	74
6.3.3.	Nachbereitung.....	83
6.3.3.1.	Reflexion und Nachbereitung der Erkundung.....	84
7.	Darstellung und Ergebnisse der Beobachtung	86
7.1.	Vorwissen.....	86
7.2.	Vermittlung und Interaktion	88
7.3.	Aktivität und Beteiligung der SchülerInnen	92
7.4.	Raum und Zeit.....	95
7.5.	Weltbild und Wirklichkeit	99
8.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	103
9.	Verzeichnisse.....	109
9.1.	Quellenverzeichnis	109
9.2.	Abbildungsverzeichnis.....	114
10.	Anhang	115
10.1.	Informationsblatt	115
10.2.	Abstract	117
10.3.	Lebenslauf	119

1. Einleitung

Die konstruktivistische Didaktik stellt die Erkenntnisprozesse der Schülerinnen und Schüler ¹ in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Die Veränderungen der Lehr- und Lernprozesse, die damit in Zusammenhang stehen, sollen ausgehend von den Vorkenntnissen und Erfahrungen der SchülerInnen auf die Konstruktion von subjektiven Weltbildern und Wirklichkeiten aufmerksam machen.

Im Rahmen der Diplomarbeit soll dabei folgender Frage nachgegangen werden:

„Inwieweit können Impulse der konstruktivistischen Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Rahmen einer Betriebserkundung umgesetzt werden?“

In der Auseinandersetzung mit der dafür ausgewählten Literatur und der abschließenden Beantwortung der Frage soll nicht nur das konstruktivistische Potential schulischer und außerschulischer Lernorte aufgezeigt werden, sondern in erster Linie auf die Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts eingegangen werden.

Es ist dabei nicht das erklärte Ziel der Arbeit, die positiven und negativen Aspekte der konstruktivistischen Didaktik anzusprechen. Es geht vielmehr darum, die Möglichkeiten der Umsetzung der

¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird für Bezeichnungen, wie beispielsweise „Schülerinnen und Schüler“, „Lehrerin und Lehrer“ etc., die Kurzform des „Binnen-I“ (SchülerInnen, LehrerInnen, etc) verwendet.

konstruktivistischen Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht hervorzuheben, die Wichtigkeit der Einbindung des Vorwissens und der Interessen der SchülerInnen in den Unterricht aufzuzeigen und die Konstruktion der subjektiven Wirklichkeiten – wenn auch in abgeschwächter Form – in den Mittelpunkt der Lern- und Erkenntnisprozesse zu stellen.

1.1. Aufbau der Arbeit

Die gesamte Arbeit gliedert sich in drei große Hauptthemen. Beginnend mit der Darstellung und Erklärung der konstruktivistischen Didaktik an Hand ausgewählter Literatur, wird im zweiten Teil die zur Untersuchung herangezogene wissenschaftliche Erhebungsmethode vorgestellt, bevor im abschließenden dritten Teil im Genaueren auf die Betriebserkundung einer 6. Klasse eines Gymnasiums im 22. Wiener Gemeindebezirk eingegangen wird.

Teil 1 Die Darstellung des Konstruktivismus und die Darstellung des Unterrichts an außerschulischen Lernorten (Kapitel 3), als wichtiger Bestandteil der unterrichtlichen Praxis, bilden die Grundlage für die in weiterer Folge erläuterte Exkursion als Organisationsform des Unterrichts. Anhand ausgewählter Literatur wird dabei auf die Charakteristika der konstruktivistischen Didaktik eingegangen.

In weiterer Folge wird der Exkursion ein gesamtes Kapitel (Kapitel 4) gewidmet, in dem ihre Bedeutung und die des außerschulischen Unterrichts für die Schulpraxis aufgezeigt werden. Die entsprechenden Unterpunkte (der Erlebnisraum, die Motivation, das Lernen auf Exkursionen und die Unterrichtsmethoden) sollen dabei einen groben Überblick liefern und aufzeigen, wie weitreichend der Einfluss der außerschulischen Lehr- und Lernprozesse auf den Erkenntnisgewinn

der SchülerInnen und in weiterer Folge auch auf das schulische Lernen sein kann.

Teil 2 Die Beschreibung der offenen, teilnehmenden, unstrukturierten Beobachtung (Kapitel 5) erklärt die wissenschaftliche Methode, die während der Betriebserkundung zur Erfassung des Potentials der konstruktivistischen Didaktik im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts zum Einsatz gekommen ist.

Teil 3 Das Kapitel 6 stellt erstmals die Betriebserkundung der 6. Klasse in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Darstellung des Biohofs Adamah soll der LeserIn einen ersten Eindruck über den ausgewählten außerschulischen Lernort geben. Die Beschreibung der Betriebserkundung wird in weiterer Folge an Hand ausgewählter Literatur durch ihre Umsetzung im Unterricht ergänzt und schafft auf diese Art und Weise eine praxisnahe Darstellung im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts.

In Kapitel 7 und Kapitel 8 wird abschließend, an Hand der in fünf Kategorien erhobenen Beobachtungsmerkmale, die Beantwortung der Forschungsfrage möglich. Dabei soll gezeigt werden, „Inwiefern Impulse der konstruktivistische Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts im Rahmen einer Betriebserkundung umgesetzt werden können.“

2. Einführung in die Problemstellung

Die Veränderung der Lebenswelten der SchülerInnen, wie beispielsweise der einfachere, schnellere, weit- und umfangreichere Zugang zu Informationen (durch Internet und Handy) oder die veränderte Nutzung des Raums (durch fortschreitende Mobilisierung, etc), bewirkte auch ein Umdenken der Fachdidaktik und eine Anpassung des Unterrichts an die veränderten Bedingungen. Anstatt dabei die lehrerzentrierte Wissensvermittlung im Unterricht hervorzuheben, wurde verstärkt auf die Einbindung der SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen geachtet. (vgl. Rinschede, 2007, S. 22ff, 33)

Die Fachdidaktik als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ behandelt die Auswahl, Anordnung und Vermittlung von relevanten Sachverhalten in der Schule (Rinschede, 2007, S. 17 f). Es geht dabei jedoch nicht nur um die Methodenauswahl und den fachwissenschaftlicher Bezug des Unterrichts, sondern vor allem auch um die Einbettung der Unterrichtsinhalte in den entsprechenden Kontext (die Lebenswelt der SchülerInnen bzw. das räumliche, zeitliche und soziale Umfeld) und die Verwendung verfügbarer Ressourcen mit Hilfe derer, Themen und Inhalte veranschaulicht und bearbeitet werden können (vgl. Rinschede, 2007, S. 19 ff.). Die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse gemeinsam mit und durch die SchülerInnen stellt dabei in Aussicht, dass die Schulpraxis vermehrt zu „vorkennnis-mobilisierenden“ Unterrichtseinstiegen, Methoden zur Aktivierung der SchülerInnen sowie zu zukunftsorientierten Erkenntnisprozessen führt (vgl. Rinschede, 2007, S. 28). Mit den veränderten Anforderungen der SchülerInnen an den Unterricht, haben außerschulische Lernorte, der selbstständige Wissenserwerb, das Konzept des „offenen Unterrichts“ und in weiterer Folge auch die konstruktivistische Didaktik vermehrt Zugang in die unterrichtliche Praxis gefunden. (vgl. Rinschede, 2007, S. 33)

2.1. Didaktisches Vieleck

Das „Didaktische Dreieck“ befasst sich mit der Grundstruktur des Unterrichts. Darin enthalten sind drei Elemente: Lehrperson, SchülerIn und Fachgegenstand. In Anlehnung an das Thema der Diplomarbeit, sollen diese drei traditionellen Elemente um die Elemente „Raum“ und „Zeit“ ergänzt werden. Die veraltete Sichtweise der Unterrichtsstruktur kann dadurch aufgebrochen und erweitert werden. Dabei entstehende neue Strukturen des Unterrichts ermöglichen der Lehrperson, wie auch den SchülerInnen, einen mehrperspektivischen Aktions- und Lernraum. Den Elementen „Raum“ und „Zeit“ als unterrichtssteuernde Faktoren, wurde in der Schulpraxis bis jetzt nur unzureichende Bedeutung zuerkannt und ihr Einfluss auf Lernprozesse nicht richtig eingeschätzt. Bei der Bezugnahme auf das didaktische Dreieck wird im Rahmen einer Unterrichtsanalyse darauf hingewiesen, dass „Fachgegenstand“, „Lehrperson“ und „SchülerIn“ nicht getrennt von einander betrachtet werden dürfen, da sie in dynamischer und wechselseitiger Beziehung zueinander stehen (vgl. Rinschede, 2007, S. 29). Die örtliche und zeitliche Einbettung des Unterrichts wird dabei, trotz großem Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen, jedoch völlig außer Acht gelassen. In diesem Sinne, soll daher das Didaktische Dreieck in Frage gestellt werden.

Unterricht findet immer in einem zeitlichen (üblicherweise der Unterrichtsstunde) und einem örtlichen Rahmen (üblicherweise das Klassenzimmer) statt. Dem Einfluss, den beide Faktoren auf den Unterricht und die dynamischen Beziehungen zwischen Lehrperson und SchülerIn ausüben, wurde lange nicht genügend Aufmerksamkeit bei der Analyse von Lernprozessen eingeräumt. Die SchülerInnen und die Lehrperson können sich dabei jedoch die Änderung der örtlichen und räumlichen Gegebenheiten zu Nutze machen, sie auf ihre Lernansprüche abstimmen und so neue Zugänge zu Denk- und

Erkenntnisprozessen schaffen. Die Öffnung des Lernraums scheint dabei auch die Öffnung der Sichtweisen, Perspektiven und Blickwinkel der SchülerInnen zu unterstützen. Dabei muss sich nicht einmal allzu weit aus dem Klassenzimmer hinausgewagt werden. Bereits der Wechsel vom Klassenzimmer in den Schulhof oder die Pausenhalle genügt, um eine Veränderung des Blickwinkels zu erreichen.

Eine zusätzliche Veränderung erfährt ein Lernprozess dann, wenn der institutionelle räumliche Rahmen, sprich, das Schulgebäude verlassen wird. Gerade das Lernen an außerschulischen Lernorten kann die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit von „Raum“ und „Zeit“ als zusätzliche Strukturmerkmale des Unterrichts aufzeigen. Zudem bietet es ein gutes Beispiel, um die Auswirkungen der räumlichen und zeitlichen Veränderungen in Bezug auf die Unterrichtssituation zu beobachten. (vgl. Kaiser & Kaminski, 2012, S: 238; Vielhaber, 1999b, S. 51)

Die Veränderung des zeitlichen Aspekts stellt eine ebenso gute Möglichkeit dar, aus dem klassischen Unterrichtsverlauf auszubrechen. Die Lehrperson kann damit neue Zugänge zum Unterrichtsgegenstand, zum Lernen und zum Erkenntnisprozess schaffen: Bereits die Verlängerung der Unterrichtsdauer von einer Einzel- auf eine Doppelstunde scheint den Gehalt des Lernprozesses zu steigern. Noch größerer Erfolg des nachhaltigen Lernens kann dann erfolgen, wenn Unterrichtsinhalte in geblockten Veranstaltungen abgehandelt werden. Die SchülerInnen haben dadurch deutlich mehr Zeit sich auf wichtige Aspekte zu konzentrieren und die Lernprozesse entsprechend ihren persönlichen Zugängen zu gestalten.

Die zeitliche und räumliche Veränderung des Lernprozesses im Rahmen des Unterrichts nimmt in weiterer Folge auch Einfluss auf die Beziehungen zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen: Unterrichtsinhalte werden dabei nicht mehr nur in (einstündigen) Darbietungen der Lehrperson abgehandelt (Frontalunterricht). Durch die Anwendung unterschiedlicher Arbeitsmethoden kann die herkömmliche räumliche Struktur aufgelöst (z.B. im Form der

Gruppenarbeit) und über zwei oder drei Unterrichtsstunden behandelt werden. Die Aktivierung der SchülerInnen im Unterricht, die damit verbunden ist lässt vermuten, dass sich im Unterricht der pädagogisch-didaktische Schwerpunkt mehr in Richtung eines schülerInnenzentrierten Unterrichts verlagert. Den SchülerInnen wird dabei die Möglichkeit geboten, die Gestaltung des Unterrichts nach ihren Ideen, Interessen und Motiven vorzunehmen. (vgl. Dickel, 2006, S. 11f.; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, 119 ff.)

Die Bedeutung, die den eben erwähnten Strukturmerkmalen des Unterrichts im Rahmen eines Lernprozesses zukommt zeigt deutlich, dass die Darstellung des Unterrichts, reduziert auf die Form des „Didaktischen Dreiecks“, überholt ist. In Anbetracht der räumlichen und zeitlichen Aspekte, die wesentlich in das Geschehen und die Struktur des Unterrichts einfließen, sollte das „Didaktische Dreieck“ durch ein „Didaktisches Vieleck“ ersetzt werden, an Hand dessen sich die Komplexität des Unterrichts weit besser und realitätsnaher verdeutlichen lässt.

2.2. Vermittlungsinteressen

In Bezug auf die „schulpraktischen Vermittlungsinteressen“ gibt Vielhaber (1999a, S. 12 ff.) einen Einblick in den Interessenbereich des Unterrichtsalltages und stellt dabei die gewünschten „Erkenntnisse“ als interessen geleitete Produkte in den Vordergrund kritischer Reflexion. „Erkenntnis“ wird dabei nicht nur als Resultat im Rahmen eines analysierten Problemzusammenhangs dargestellt, sondern soll auch als Prozess im Spannungsfeld von Wahrnehmung und Wirklichkeit gesehen werden. Der Interessensbereich bezieht sich dabei nicht nur auf den Erkenntnisweg im wissenschaftlichen Sinn, sondern beschreibt

auch den Weg der SchülerInnen auf ihrer Erkenntnissuche im schulpraktischen Bereich. Die dabei dargestellten Vermittlungsinteressen (deskriptiv, technisch, praktisch, kritisch-emanzipatorisch) stehen, für spezifische Möglichkeiten der Gestaltung des schulpraktischen Alltags, können jedoch auch als aufbauendes Lernkonzept verstanden werden, in dem die Mündigkeit der SchülerInnen gefördert und das Interesse der Selbstbestimmung geweckt und geschult werden. (vgl. Vielhaber, 1999a, S. 9ff.)

Um das konstruktivistische Potential, das einem offenen Unterricht immanent ist deutlich zu machen, soll in der weiteren Ausführung der individuelle Lernprozess der SchülerInnen in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens gerückt werden.

Typ A – deskriptives Vermittlungsinteresse

Frontalunterricht und ein linear konzipierter Vermittlungsweg – von der Lehrperson zu den SchülerInnen – stellt den Weg der Wissensvermittlung dar, der sich am ersten der vier Vermittlungsinteressen orientiert. Reproduktionswissen wird unreflektiert abgeprüft, Verwendungszusammenhänge werden nicht klargestellt und träges, beinahe schon totes Wissen wird transportiert.² Vielhaber (1999a, S. 13) stellt zu Recht die Qualität eines Unterrichts in Frage, in dem die Wissensvermittlung die Interessen der SchülerInnen nicht anspricht und die erlernten Informationen weder produktiv

² „Träges Wissen“ = „Isoliertes, unvernetztes und durch die fehlende Kontexteinbindung, zur Bewältigung schulischer Anforderungen außerhalb der Schule kaum anwendbares Wissen, das auf Grund dessen von den Lernenden schnell vergessen wird.“ (zit. Dickel, 2005, S. 33)

verwertbar noch kritisch weiterentwickelt werden können. Die Beschreibung von Daten und Fakten in Form des Frontalunterrichts steht dabei, praktisch als Antithese zu einem konstruktivistischen Unterricht, in dem die SchülerInnen durch aktive Teilnahme am Unterricht und selbsttätiges Lernen neue Erkenntnisse erlangen.

Typ B – technisches Vermittlungsinteresse

Das technische Vermittlungsinteresse erklärt einfache „Wenn-Dann“-Zusammenhänge und dient dazu, inhaltliche Lernprozesse zu steuern. Die SchülerInnen bekommen dabei Lerninhalte so zugespielt, dass kaum die Möglichkeit besteht Fragestellungen im Interesse persönlicher Zugänge zu erweitern. Einerseits steht dem oftmals die althergebrachte Problematik des „allwissenden Lehrers“ im Weg, andererseits greift der Unterricht, der nach dem technischen Vermittlungsinteresse gehalten wird, etwaigen Fragestellungen der SchülerInnen vor. Es geht dabei nicht um die Vermittlung gesellschaftlicher Relevanz, sondern lediglich darum, lineare bzw. mechanistische Abläufe in Lernprozesse überzuführen um sie verständlich oder auch nachvollziehbar zu machen. (vgl. Vielhaber, 1999a, S. 13 f.)

Typ C – praktisches Vermittlungsinteresse

Dem praktischen Vermittlungsinteresse liegt das Prinzip der Handlungsorientierung zu Grunde: SchülerInnen und Lehrperson handeln, diskutieren, reflektieren und interagieren gemeinsam im Unterricht. Der Unterricht dient dazu, die SchülerInnen zur Bewältigung von Lebenssituationen zu ermutigen. Allerdings wird durch von außen vorgegebenen Wertezuweisungen, ein gesellschaftlich akzeptierter Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen alle Fragestellungen und Perspektiven behandelt werden. Im Zuge eines solchen Unterrichts werden Lebenssituationen entworfen, die jenen der Lebenswelt der SchülerInnen entsprechen. Ihre eigene Lebenswelt und Bezugswirklichkeit und das Lernen mit allen Sinnen ermöglichen den

SchülerInnen einen spezifischen Lernprozess, dessen Ergebnisse auf ihren individuellen Erfahrungshorizonten basieren und in dem sie im Unterricht Bewährungs- und Bewältigungsszenarien entwerfen können. (vgl. Vielhaber, 1999a, S. 14 f.)

So verständlich und wohlüberlegt der Bezug zur Lebens- und Alltagswelt der SchülerInnen im Unterricht auch ist, es darf dabei nicht auf die Orientierung des Unterrichts an der Fachwissenschaft vergessen werden. Die Reduktion der Inhalte und die verkürzte Darstellung von geographischen Zusammenhängen soll nicht die Konsequenz eines ausschließlich an der Lebenswelt der SchülerInnen orientierten Unterrichts sein. Genauso wenig, soll der lebensweltliche Bezug durch die künstliche Konstruktion von Alltagssituationen geschaffen werden. Der Unterricht auf Basis des praktischen Vermittlungsinteresses soll vielmehr so verstanden werden, dass die SchülerInnen die Reflexion über ihre Lebenswelt (gegenwärtig und zukünftig) als Ausgangspunkt wählen um ihren Horizont zu erweitern und neue Erkenntnisse zu gewinnen. (vgl. Vielhaber, 1999a, S. 16 f.)

Typ D – kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse

Das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse ermöglicht den SchülerInnen im Unterricht an Hand einfacher alltagsrelevanter Beispiele die Herausarbeitung von Widersprüchen und Gegensätzen. Grundsätzliche Fragen zukünftiger Lebenssituationen sollen dabei den Zugang zur kritischen (Selbst)Reflexion eröffnen. Der interessengeleitete kritisch reflektierende Zugang, der dadurch geschaffen wird, erlaubt es den SchülerInnen durch das Bewusstmachen und Wahrnehmen ihrer eigenen Verantwortlichkeit (beispielsweise gegenüber ökologischen Themen) persönliche Betroffenheit zu erfahren und sich mit dieser auch auseinanderzusetzen. Die Tatsache, dass den Lernenden Lösungen nicht vorgefertigt und unreflektiert dargeboten werden, impliziert einen zirkulären Lernprozess, der selbsttätiges und selbstständiges Lernen fördert und die

SchülerInnen hinter gesellschaftliche Entwicklungen blicken lässt. Daraus resultierend kann der Blickwinkel der SchülerInnen auf Inhalte und Problemstellungen vergrößert und ihr Handlungsrahmen erweitert werden. (vgl. Vielhaber, 1999a, S. 17 ff.)

3. Konstruktivistische Orientierung als Basiskonzept für den Geographie- & Wirtschaftskundeunterricht

3.1. Konstruktivismus

Der Konstruktivismus stellt das Wissen des Menschen, als dessen eigene Konstruktion in den Mittelpunkt und beschreibt Lernen als individuellen konstruierenden Prozess. Durch die aktive Teilnahme der SchülerInnen am und ihre Selbsttätigkeit im Unterricht, werden ihnen neue Denk- und Handlungsräume eröffnet. Die SchülerInnen können auf Grund dessen, Lerninhalte besser an ihre Erfahrungen andocken, besser verstehen und in bereits bestehendes Vorwissen eingliedern. Die Möglichkeiten, die ihnen durch den Bezug auf die konstruktivistische Didaktik geboten werden, ergeben sich vor allem durch die selbstständige Aufarbeitung von Lerninhalten. Sie führt im wahrsten Sinne des Wortes zum *B e g r e i f e n* der Thematik und zur Herstellung von Zusammenhängen zwischen Lerninhalten. Wenn die SchülerInnen Raum für eigene Erfahrungen, Deutungen und Interpretationen, sowie Zeit für individuelle Lern-, Denk und Lösungswege erhalten, ist der Weg für Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsbereitschaft offen. (vgl. Kaiser & Kaminski, 2012, S. 55 ff; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 42)

„Der Konstruktivismus beschreibt den Erwerb von Wissen als Prozess, der selbstgesteuert, aktiv und situativ in einen bestimmten Kontext auf Grundlage vorhandenen Wissens persönlicher Werte und Überzeugungen im sozialen Austausch mit anderen zur subjektiven Gestaltung von Wirklichkeit führt. Die Konstruktion von Wissen unterliegt dabei der Optimierung und der Anpassung wobei Neues an

bereits Vorhandenes angeknüpft und das bestehende Wissen erweitert wird.“ (zit. Neeb 2010, S. 133)

Die traditionellen und starren Unterrichtsformen werden in der konstruktivistischen Didaktik von flexiblen, offenen und aktiven Unterrichtsformen abgelöst. Die SchülerInnen können dabei durch selbstständiges Suchen und Entdecken, sowie durch die Anwendung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse, aktiv zu ihrem Wissensaufbau beitragen. Dabei auftretenden Fehler der SchülerInnen sollen als Anregung für neue Denk- und Handlungsansätze gesehen werden und stellen in der Konstruktion der subjektiven Wirklichkeit einen wichtigen Teil des Erkenntnisprozess dar. (vgl. Neeb, 2010, S. 44; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 18, 42)

Obwohl durch den Bezug auf die konstruktivistische Didaktik die allgemeine Steuerung des Unterrichts nicht nur in den Händen der Lehrpersonen liegt, sondern auch SchülerInnen als aktive Konstrukteure des Lernprozesses berücksichtigt werden, bedeutet dies nicht, dass sich die Lehrpersonen völlig aus ihrer didaktischen Verantwortung ziehen dürfen. Sie geben lediglich die traditionelle Rolle der aktiven Unterrichtsgestaltung auf. Die SchülerInnen bekommen dadurch die Möglichkeit, basierend auf ihren eigenen Interessen, in einem gesicherten Umfeld, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bereichen der Problemlösung, Informationsgewinnung u.v.m. zu entwickeln. (vgl. Kanwischer, 2006, S. 281 ff.; Klafki, 2007, S. 119)

Die selbstständige Auseinandersetzung mit den Inhalten des Unterrichts erfolgt dabei im Rahmen der Interaktion³ der SchülerInnen miteinander bzw. in der Interaktion mit der Lehrperson.

³ Interaktion = Wahrnehmungs-, Gestaltungs-, Handlungsmöglichkeiten reflektieren und sich damit aktiv auseinandersetzen (vgl. Klafki, 2007, S. 124)

Die Bezugsbasis, auf der die Vorerfahrungen und das Vorwissen der SchülerInnen aufbauen, ist die Alltags- und Lebenswelt der SchülerInnen. Die subjektive Wahrnehmung des räumlichen, sozialen und ökonomischen Umfeldes der SchülerInnen hat die Konstruktion neuer individueller subjektiver Wirklichkeiten zur Folge. (vgl. Klafki, 2007, S. 124 f.; Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 66 f.; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S. 113)

Der Raum als subjektives Konstrukt, in seinem räumlichen, zeitlichen und sozialen Bestehen, lässt Rückschlüsse auf die Beziehungen und Perspektiven sowie auf die Art und Weise der SchülerInnen „ihre“ Welt zu beobachten und ordnen, zu. (vgl. Hasse, 1994, S. 24)

Die subjektive Konstruktion des Raums (subjektive Perspektiven, Blickwinkel und Wahrnehmungen der Wirklichkeit) stellt in der konstruktivistischen Didaktik die Basis der Lern- und Erkenntnisprozesse dar: Die veränderte Lebenswelt der SchülerInnen und der erleichterte Zugang zu Medien (Fernsehen, Internet, Handy) schaffen oftmals Bilder und Vorstellungen, die mit der Realität nur bedingt in Zusammenhang stehen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Raum auf Basis unterschiedlicher Interessen und selektiver Betrachtungen kann den SchülerInnen ein individueller Zugang zu den Inhalten geschaffen werden. Dieser individuelle Zugang ist für die Einschätzung und Bedeutung des „Raums“, sowie für die Sensibilisierung und das Bewusstmachen von Zusammenhängen und Wechselwirkungen verantwortlich, und ermöglicht die Verringerung der Distanz zwischen untersuchtem Objekt und SchülerInnen. (vgl. Hasse, 1999, S. 74; Vielhaber, 1999b, S. 51 ff.; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S. 104, 113)

Es darf aber nicht vergessen werden, dass in der konstruktivistischen Didaktik nicht nur die Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten eine zentrale Rolle spielt, sondern auch die Erkenntnis, dass es sich um eine eben solche handelt. Die Tatsache, dass die SchülerInnen erkennen,

dass sie ihre Wirklichkeiten selbst konstruieren und diese auf ihren oftmals ungefilterten Wahrnehmungen und Perspektiven beruht, soll dazu führen, ihre eigenen Konstruktionen zu reflektieren und sich diesen auch bewusst zu werden. (vgl. Hasse, 1994, S. 24; Klafki, 2006, S. 15; Neeb, 2010, S. 43 ff.; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 40; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S. 113, 125)

In der konstruktivistischen Didaktik kann zwischen mehreren Abstufungen unterschieden werden: Der „radikale Konstruktivismus“ stellt jene Form dar, bei der die SchülerInnen – beinahe experimentell – Exkursionsvorschläge entwickeln und ausprobieren. Der gesamte Ablauf der Exkursion liegt dabei in den Händen der Lernenden. Die Lehrperson ist jedoch nicht aus ihrer pädagogischen und didaktischen Verantwortung entlassen, sondern begleitet und unterstützt die Lern- und Erkenntnisprozesse der SchülerInnen. (vgl. Scharvogel & Gerhardt, 2009, S.62; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 14, 18; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S. 126)

Im Gegensatz dazu, steht der „sanfte Konstruktivismus“. Bei diesem ist der Anteil der Lehrperson an der aktiven Partizipation am Lernprozess wesentlich höher, als bei der „radikalen“ Form. Das Lehren, soll dabei nicht als Übermittlung von Wissen und fixer Fertigkeiten aufgefasst werden, sondern wird durch Hilfestellungen zum aktiven Lernen der Schülerinnen abgelöst, wodurch „angstfreies Lernen“ ermöglicht wird. Allerdings ist vor allem in Klassen, die keine Erfahrung mit der konstruktivistischen Didaktik haben, Vorsicht geboten. Die SchülerInnen sollen langsam an eine selbstständige und eigenverantwortliche Arbeitsweise herangeführt werden: Der Unterricht soll im Sinn einer

Synthese von Instruktion und Konstruktion⁴ verstanden werden, bei der die lehrerzentrierten Anteile im Unterricht nach und nach reduziert werden. (vgl. Kanwischer, 2006, S. 281; Klafki, 2006, S. 15; Klafki, 2007, S. 125, 129, 145; Rhode-Jüchtern, 2009, S. 19; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 43)

3.2. Unterricht an außerschulischen Lernorten

Die Schule und das Klassenzimmer sind „abgeschlossene Räume“ (lokal und zeitlich begrenzt) in deren Rahmen Lernen stattfindet. Im Gegensatz dazu ist das außerschulische Lernen weder räumlich noch zeitlich an den Schulunterricht gebunden. Die Verlagerung des Unterrichts aus dem Klassezimmer bzw. aus dem Schulgebäude hinaus, löst die Struktur des traditionellen 50 minütigen Unterrichts in den Schulbänken auf. Dabei entstehen Möglichkeiten der variablen Zeiteinteilung und Raumnutzung, die die Lern- und Erkenntnisprozesse der SchülerInnen unterstützen können.

⁴ Lernen im Zuge von Instruktion wird von außen (durch die Lehrperson) angeleitet, kontrolliert, strukturiert und aufbereitet. Die Themen und Inhalte werden von der Lehrperson dargeboten, angeleitet und aufbereitet. Im Gegensatz dazu wird Wissen im Konstruktivismus als eine „Konstruktion“ des Menschen gesehen, im Zuge dessen sich Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess in einem bestimmten Handlungskontext vollzieht. Die SchülerInnen sind dabei Konstrukteure ihres eigenen Wissens und Könnens und sollen dabei die für die Problemlösung notwendige Wissensbasis auf Grund ihrer Vorkenntnisse und -erfahrungen selbst entwickeln. (vgl. Kanwischer, 2006, S. 280; Kaiser & Kaminski, 2012, S. 54 ff.; Neeb, 2010, S. 42; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 13)

Die Teilnahme an Exkursionen und die Erfahrung des außerschulischen Lernens sollte den SchülerInnen während ihrer Schulzeit nicht vorenthalten werden. Sie ermöglicht es, Inhalte nicht an Hand abgebildeter Modelle in den Schulbüchern, sondern mittels erlebter Wirklichkeit (die den SchülerInnen auch im Alltag begegnen kann) anzueignen. Auf diese Weise kann der Regelunterricht (im Klassenzimmer) unterstützt und ergänzt werden. Die SchülerInnen treten dabei als Subjekte ihres eigenen Lernens auf, deren Motive und Interessen im Vordergrund des Lernprozesses stehen. (vgl. Neeb, 2010, S. 51; Kanwischer, 2006, S. 280; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 13, 15, 23; Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 67; Schmidt-Wulffen, 1991, S. 81, Schmidt-Wulffen, 2008, S. 38)

„Außerschulisches Lernen beschreibt die originale Begegnung im Unterricht außerhalb des Klassenzimmers. An außerschulischen Lernorten findet die unmittelbare Auseinandersetzung des lernenden mit seiner räumlichen Umgebung statt. Die Möglichkeit einer aktiven (Mit)Gestaltung sowie die Möglichkeit zur selbstständigen Wahrnehmung mehrperspektivischer Bildungsinhalte durch die Lerngruppe sind zentrale Merkmale des außerschulischen Lernens.“ (zit. Sauerborn & Brühn, 2009, S. 22)

Gerade im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde ergibt sich ein breites Spektrum an Möglichkeiten, um die Vielfalt des Außerschulischen Lernens in den Unterricht zu integrieren. Der Begriff des „außerschulischen Lernortes“ fasst jene Orte zusammen, die den SchülerInnen Primärerfahrungen und eigene Erlebnisse in der „Wirklichkeit“ ermöglichen. Es handelt sich dabei meist um Lernorte, an denen die SchülerInnen eigene (un)mittelbare Erfahrungen in ihrem Lebensraum erleben dürfen und der „Raum“ plötzlich zum „Erlebnisraum“ wird (vgl. Hasse, 1994, S. 22, 29, 105; Neeb, 2010, S. 48; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 13, 17, 21,23; Vielhaber, 1999b, S.

51, 63). Das Aufgreifen der Lebens- und Alltagswelt im Unterricht, stellt in weiterer Folge den SchülerInnen neue Lernerfahrungen in Aussicht. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, können nicht nur gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Aspekte aufgegriffen werden, sondern den SchülerInnen ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen ermöglicht werden. Die Lernenden haben dabei die Chance sich aus der Vielzahl an Denk- und Handlungsanstößen, die ihnen auf unterschiedlichen sensuellen und emotionalen Ebenen geboten werden, jene auszuwählen, die für die Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit am dienlichsten sind. (vgl. Neeb, 2010, S. 42; Hasse, 1999, S. 67; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 15 f., 40 f.; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S. 100 f.)

Die Einbettung des außerschulischen Unterrichts in gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Bereiche darf dabei jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Bereiche, die für den Unterricht außerhalb der Schule herangezogen werden, einzelne Beispiele der „realen“ Lebenswelt sind. Die SchülerInnen sollen dabei über diese Beispiele des „Besonderen“, Einblick in das „Allgemeine“ erhalten.⁵ Sie müssen jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich dabei um exemplarische Beispiele handelt und diese keineswegs für Verallgemeinerung herangezogen werden dürfen. Das „exemplarische Lernen“ bietet der Lehrperson die Möglichkeit, den SchülerInnen verständlich zu machen, dass Handlungen vor Ort in übergeordnete

⁵ Beispiel für den Einblick in das „Allgemeine“ über das „Besondere“: Das „Besondere“: Der Biohof Adamah versucht mittels Schädlings-Nützlings-Prinzip und der wechselnden Fruchtfolge dem Schädlingsbefall vorzubeugen (siehe Kapitel 6.3.2. Durchführung, S.81 f.). Das „Allgemeine“: Die biologische Landwirtschaft schließt die Verwendung von Pestiziden zur Schädlingsbekämpfung aus – im Gegensatz zur konventionellen Landwirtschaft, wo dies durchaus erlaubt ist.

Systeme eingebettet sind und nicht als „voneinander abgegrenzt“ verstanden werden dürfen (Bsp. Kleinbauern, Zulieferer, Großhändler, Supermarkt). Die Intervention der Lehrperson und die Unterbrechung der konstruktivistischen Arbeitsweise – wie sie im sanften Konstruktivismus durchaus möglich ist – soll keinesfalls als Eingriff in die konstruktivistische Didaktik verstanden werden. Sie stellt allerdings eine Möglichkeit dar, SchülerInnen die wenig bzw. keine Erfahrung mit konstruktivistischen Lern- und Arbeitsprozessen haben, diese durch die Instruktion der Lehrperson zu vereinfachen. Dabei kann gleichzeitig eine Ausgangsbasis für ein Problemverständnis geschaffen werden, die für alle Lernenden gleich ist. (vgl. Klafki, 2007, S. 143 f.; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 23; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S. 98)

Die eigenständige und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit der Thematik und die Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse, lässt die SchülerInnen ihre Umwelt bewusster und nachhaltiger erfahren. Das soll aber nicht heißen, dass der außerschulische Unterricht als Konkurrenz zum regulären Unterricht im Klassenzimmer verstanden werden soll. Er bietet schlichtweg eine sinnvolle und verständnisintensive Ergänzung des Unterrichts, die den Regelunterricht in seiner Originalität, Authentizität, Unmittelbarkeit, Echtheit und Ganzheit komplettieren sollen. (vgl. Dickel, 2005, S. 33; Dickel & Glasze, 2009, S. 3; Karthe, Wildhage & Reeh, 2012, S. 76; Scharvogel, 2005, S. 156)

Die Bedeutung und Wichtigkeit des Unterrichts außerhalb des Klassenzimmers ist demnach nicht zu vernachlässigen und stellt einen wichtigen Punkt im Lehrplan der Geographie und Wirtschaftskunde dar.

3.3. Curriculare Einbettung

Die Grundlage, der im Unterricht zu behandelnden Inhalte und Themen und der zu erreichenden Ziele, stellt der Lehrplan dar. Der allgemeine Teil des Lehrplans der AHS-Oberstufe beinhaltet allgemeine Bildungsziele, fachspezifische Hinweise auf didaktische Grundsätze sowie Anhaltspunkte zur Unterrichtsplanung. Der fachspezifische Teil geht hingegen genauer auf die Bildungs- und Lernziele des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts ein. (vgl. BMUKK, 2004 & 2006)

Bei genauerer Durchsicht der allgemeinen Bildungsziele und der didaktischen Grundsätze wird deutlich, dass im Lehrplan der AHS-Oberstufe durchaus konstruktivistisches Potential vorhanden ist: Der allgemeine Teil des Lehrplans gibt dazu eine Reihe von Hinweisen. Es finden sich Begriffe wie „Selbsttätigkeit der SchülerInnen“, „Handlungsbereitschaft“, „kritische Auseinandersetzung mit verfügbarem Wissen“, „eigenverantwortliches Denken und Handeln“, „Exkursionen“ und „außerschulische Lernorte“ etc. Dabei ist ein Unterricht möglich, wie er im Rahmen der im Studium absolvierten Hospitationen kaum beobachtet werden konnte. Es scheint jedoch, als würde das konstruktivistische Potential der Unterrichtsgestaltung bei zu vielen Lehrenden unter den inhaltlichen Schwerpunkten des fachspezifischen Lehrplans der Geographie und Wirtschaftskunde begraben liegen. Dabei bietet, gerade das Fach Geographie und Wirtschaftskunde ein breites Spektrum an Themen und Inhalten, die als Ausgangspunkt genommen werden könnten, um einen konstruktivistisch gestalteten Unterrichts zu inszenieren (vgl. BMUKK, 2006, S. 1ff). Der Praxisalltag an vielen Schulen zeigt jedoch, dass auf Grund des Mehraufwandes, Exkursionen und außerschulischen Unterrichtseinheiten kaum durchgeführt werden.

Wie im Lehrplan vermerkt, soll der Unterricht an die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der SchülerInnen andocken sowie einen Bezug zur ihrer Lebenswelt herstellen. Jeder Schüler und jede Schülerin sollte dabei individuell unterstützt werden und durch ein differenziertes Lernangebot an bereits bestehendes Vorwissen anknüpfen können. Das selbstständige und selbsttätige Lernen – wie es im Rahmen der konstruktivistischen Didaktik vorgeschlagen wird - bietet viele Möglichkeiten für neue, motivierende und interessante Lernanreize. Durch den Unterricht an außerschulischen Lernorten kann dabei auf aktuelle und praxisnahe Themen in einer Weise eingegangen werden, die im Klassenzimmer nur schwer möglich wäre. Die Anschaulichkeit vor Ort und die Diskussion der SchülerInnen mit Fachleuten und Experten, die ihnen die Alltags- und Berufswelt begreifbar werden lassen, sollen als Bereicherung des Unterrichts verstanden werden. Gleichzeitig können Exkursionen – wenn sie entsprechende Zielsetzungen verfolgen – auch Organisationsformen darstellen, die die SchülerInnen zu kritischem eigenverantwortlichem Denken und Handeln anregen und ein bestimmtes Maß an Eigenorganisation und Selbstständigkeit einfordern. (vgl. BMUKK, 2004, S. 1 ff.)

4. Exkursionen als Organisationsform – konstruktivistisch betrachtet

Die Schule als geschlossenes räumliches System bietet nicht immer die Voraussetzungen, um den Unterricht „erfahrbar“, „begreifbar“ bzw. „erlebbar“ zu gestalten. Informationen werden dabei oft nur aus dem Lehrbuch gefiltert und der Mensch in seiner räumlichen und sozialen Lebenswelt „entlebendigt“ (vgl. Scharvogel, 2005, S. 155). „Lebendiger Unterricht“ soll hier als Unterricht verstanden werden, bei dem die SchülerInnen mit Gefühlen, Emotionen, Erfahrungen, Gerüchen und Empfindungen konfrontiert werden und in weiterer Folge dazu führt, dass durch die Betroffenheit der SchülerInnen die Distanz zur aufgesuchten Wirklichkeit verringert werden kann. Um diese „realen“, unmittelbaren und direkten Begegnungen mit dieser Wirklichkeit herzustellen, muss allerdings das geschützte System Schule verlassen werden. (vgl. Hasse, 1994, S. 105; Scharvogel, 2005, S. 155 f.)

Der Begriff „Exkursion“, der sich vom lateinischen Begriff „excurrere“ (= heraus-, hinauslaufen) ableitet, weist bereits in seiner Herleitung auf die Auseinandersetzung mit dem außerschulischen Umfeld hin (vgl. Gerhardt & Kirsch, 2007, S.14).

„Unter einer EXKURSION [sic] wird im Allgemeinen ein Ausflug unter (wissenschaftlicher) Anleitung und Zielsetzung verstanden. Wir erkunden dabei den Ort, an dem wir uns bewegen, beziehungsweise die ‚Dinge‘ auf die wir stoßen oder hingewiesen werden. Uns hingegen treibt die Suche nach Erkenntnissen an. Wir lernen fürs Leben und das auch lebenslang [...].“ (zit. Gerhardt & Kirsch, 2007, S.14)

Im Hinblick auf das konstruktivistische Potential von außerschulischen Lernorten stellt die Unterscheidung in Überblicks- und Arbeitsexkursionen die wichtigste Differenzierung dar. Die Einbindung der SchülerInnen in das Exkursions- bzw. Unterrichtsgeschehen ist die Grundlage für deren konstruktivistische Durchführung. Das konstruktivistische Potential der Exkursion kann dabei dann zur Geltung gebracht werden, wenn die methodischen, räumlichen, sozialen und emotionalen Voraussetzungen der SchülerInnen zur Bewältigung der Aufgabenstellung so genutzt werden, dass die Lernenden ihre bestehenden Kenntnisse und Fertigkeiten in verschiedenen Kontexten anwenden können. (vgl. Neeb, 2010, S. 135)

Das konstruktivistische Potential von Exkursionen ist gegeben, wenn *„Schülerinnen und Schüler [Wissen] selbst konstruieren und ihre eigenen Vorstellungen und Interpretationsweisen in der Welt einsetzen und umsetzen. Dann sind die Ergebnisse bisweilen auf erfrischende Art und Weise für den Lehrer oder die Lehrerin kaum vorhersehbar und können so Anreiz bieten für einen lebendigen und am Leben [der Schülerinnen und Schüler] orientierten Unterricht.“* (zit. Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 52)

Bei Überblicksexkursionen steht die Vermittlung von selektiven Inhalten durch die Lehrperson im Vordergrund. Arbeitsexkursionen sind im Gegensatz dazu auf die Tätigkeiten und inhaltlichen Auseinandersetzungen der SchülerInnen konzentriert und sollen zum Entdecken und Forschen anregen und motivieren. (vgl. Dickel, 2005; S. 33; vgl. Neeb, S. 18 f.; Scharvogel, 2005, S. 156)

Übersichtsexkursionen sind in ihrem Ablauf klar überschaubar und folgen einem geplanten Ablauf, in dem klar definierte Lernziele durch die Lehrperson vorgegeben sind. Es besteht dabei jedoch die Gefahr trübes Wissen zu transportieren (vgl. Dickel, 2005; S. 33; Neeb, S. 18 f.). Sie sollen zum Entdecken und Forschen anregen und motivieren.

Durch die themenzentrierte, intensive und aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten der Exkursion lernen die SchülerInnen den Gegenstand „vor Ort“ in der realen Umgebung kennen (vgl. Dickel, 2005; S. 33; Neeb, S. 18 f.). Die Lernziele werden dabei von den SchülerInnen selbst gesteckt und zu erreichen versucht. Die Aufgaben der Lehrperson sind dabei dahingehend ausgerichtet, Hilfe anzubieten, bei schwierigen Stellen einzugreifen und die Lernprozesse während der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung zu unterstützen (vgl. Neeb, S. 21). So scharf die beiden Exkursionsarten von einander zu trennen sind, so sehr sollte dennoch darauf Wert gelegt werden, die Vorstellungen, Erfahrungen und Lerninteressen der SchülerInnen mit denen der Lehrperson zu kombinieren. Das Gleichgewicht an Schüler- und Lehrerzentrierung, das dadurch entsteht eröffnet Denk- und Handlungsräume, die in einer einseitigen Exkursionsgestaltung nicht möglich wären. (vgl. Kanwischer, 2006, S. 282; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 6)

Weitere Möglichkeiten die Differenzierung von Exkursionstypen erfolgen nach der zeitlichen Dauer, dem inhaltlichen Aspekt sowie nach didaktisch-methodischen Kriterien. Auf sie wird in weiterer Folge nicht direkt, sondern im Zusammenhang mit dem konstruktivistischen Potential und der Bedeutung von Exkursionen Bezug genommen werden. (vgl. Rinschede, 2007, S. 251)

4.1. Bedeutung von Exkursionen

Das Potential von Exkursionen wird im schulpraktischen Alltag oftmals darauf reduziert, die Vermittlung der Inhalte des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts zu veranschaulichen und in die Praxis umzusetzen. Dieser Transfer innerschulischer Lernprozesse in die

Praxis, stellt einen wichtigen Aspekt der Exkursionsdidaktik dar. Er führt aber oft auch dazu, dass das Potential von Exkursionen verkannt und nicht gänzlich ausgeschöpft wird. Im Sinne des konstruktivistischen Potentials von Exkursionen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts, sollen diese als didaktisches Instrument verstanden werden. Mit dessen Hilfe können die SchülerInnen Weltbilder (kritisch) hinterfragen, soziale Wirklichkeiten erkennen und die Prozesse der Konstruktion ihrer sozialen Wirklichkeit herausarbeiten und verstehen lernen sowie in weiterer Folge zum eigenständigen (Weiter)Lernen animiert werden. (vgl. Dickel & Glasze, 2009, S. 7; vgl. Klafki, 2007, S.146; Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 65 ff.)

4.1.1. Erlebnisraum

Die problemorientierte Ausrichtung von Exkursionen hat zum Ziel, dass sich die SchülerInnen kritisch mit der Welt um sie herum auseinandersetzen. Inhalte und Aspekte der Exkursion sollen dabei so aufgearbeitet und hinterfragt werden, dass Widersprüche aufgezeigt werden können. Unverarbeitete Fragen und Wahrnehmungen im Zusammenhang mit dem Exkursionsthema sollen aufgeworfen, diskutiert und reflektiert werden. (vgl. Dickel & Glasze, 2009, S. 6; Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 66; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S. 102)

Den SchülerInnen soll dabei, auf Basis ihres Vorwissens und ihrer Vorerfahrungen, die Konstruktion ihrer eigenen (subjektive) Wirklichkeit eröffnet werden. Indem sie, ihren eigenen Interessen entsprechend,

Zugänge zum Exkursionsthema finden⁶, sollen sie darauf aufmerksam gemacht werden, wie individuell und unterschiedlich diese sind. Die „wirkliche Begegnung“ mit den Inhalten des (Lern)Gegenstandes und die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der Wirklichkeit, erlauben es den Lernenden auf Exkursionen sich selbst zu bilden und neues Wissen anzueignen. (vgl. Dickel, 2005; S. 35; Dickel & Glasze, 2009, S. 3 f.; Neeb, 2010, S. 18;)

Das Schaffen von Erlebnisräumen und dem „Erlebnis Raum“ in Verbindung mit Exkursionen, lässt neue und zum Teil auch unerwartete Einblicke in die Welt außerhalb des Lernraums Schule entstehen. Der „Raum“ als Interaktions-, Lern- und Erkenntnisraum sowie als Lebensraum wird dabei in den Vordergrund gerückt und erleichtert es, die Inhalte des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts in der Auseinandersetzung mit dem Raum für die SchülerInnen begreifbar zu machen. (vgl. Hasse, 1994, S. 22; Hasse 1999, S. 73; Vielhaber & Schmidt-Wulffen, 1999, S.119, 125; Vielhaber, 1999b, S, 52)

Exkursionen stellen für viele Kinder und Jugendliche oftmals die erste bewusste Konfrontation mit ihrem Nahraum bzw. mit ihrem Heimatraum dar. Vor allem im städtischen Bereich sind Exkursionen eine Möglichkeit den SchülerInnen ihren Nah- und Umgebungsraum

⁶ Jede/r Einzelne nimmt die Wirklichkeit vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Vorstellungen wahr und bewertet und interpretiert sie danach. Diese subjektive Wahrnehmung und der subjektive Blickwinkel führen zur Konstruktion einer subjektiven Wirklichkeit, die im Anschluss in das individuelle Konstrukt der Realität eines/r jeden Einzelnen eingebunden wird (vgl. Dickel & Glasze, 2009, S. 5f. ; Rhode-Jüchtern, 2005, S. 9; Scharvogel, 2005, S. 165). Die dafür notwendige Reflexion der Lern- und Wahrnehmungsprozesse, die im Lauf der Exkursion – in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung – von den SchülerInnen gemacht wurden, ist ausschlaggebend für den Erkenntnisgewinn der Lernenden, der wiederum Auskunft über die Qualität der Exkursion gibt. (vgl. Hasse, 1994, S. 80, 129; Neeb, 2010, S. 18)

durch entsprechende Wahrnehmungsperspektiven neu erfahren zu lassen. Die Vermittlung unverfälschter Eindrücke durch die Konfrontation mit der Wirklichkeit verschafft Einblicke, die wesentlich eindrucksvoller und wertvoller sind, als jene, die durch bloße oberflächliche Beobachtungen gewonnen werden. Zusätzlich kann durch Exkursionen im Heimatraum identitätsstiftende Wirkung eintreten. Der Heimatbezug und die (emotionale) Identifikation mit dem Lebensraum können durch die Erlebnisse in der eigenen Umwelt gestärkt werden und stellen einen Teil der Motivation und des Interesses der SchülerInnen für außerschulisches Lernen dar. (vgl. Karthe, Wildhage & Reeh, 2012, S. 70 ff.; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 43; Vielhaber, 1999b, S. 100)

4.1.2. Motivation

Motivation ist die notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“. Durch das Interesse am Thema, aber auch durch die Begeisterungsfähigkeit der Lehrperson und die Erwartungen der SchülerInnen gegenüber den Inhalten, kann die Motivation Anstoß für einen gelungenen Lernprozess sein. (vgl. Haubrich, 1997b, S. 52)

Der motivierende Einstieg in den Unterricht, kann und darf dabei jedoch nicht als einziger Motivationsbeitrag zum Unterricht gesehen werden, sondern soll den Beginn einer durchgehend interessanten und motivierenden Unterrichtseinheit bilden (vgl. Hofmann-Schneller, 2009b, S. 491). Gerade die Aufrechterhaltung der Motivation und deren Weiterführung in die Hauptphase des Unterrichtsgeschehens sind für viele Lehrerinnen und Lehrer nur schwer zu erfüllen.

Sauerborn und Brühne (2009, S. 56) nennen in diesem Zusammenhang die Selbstmotivation der Lehrperson als grundlegenden und ausschlaggebenden Faktor für die Motivation der SchülerInnen. Auch Hofmann-Schneller nimmt in ihrem Artikel (2001a, S. 291) darauf Bezug. Sie betont allerdings nachdrücklich die Bedeutung, die der Offenheit und der Bereitschaft der SchülerInnen sich motivieren zu lassen, zukommt. Wagnis und Neugierde von Seiten der SchülerInnen in Bezug auf die Inhalte des Unterrichts und die selbstständige Gestaltung desselben bilden die Basis eines für Jugendliche motivierenden Unterrichts. Es darf dabei aber nicht darauf vergessen werden, dass für die eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts und die Selbsttätigkeit der SchülerInnen, ein bestimmtes Risiko von Seiten der Lehrperson in Bezug auf das Endergebnis des Lernprozesses eingegangen werden muss (vgl. Hofmann-Schneller, 2001a, S. 56). Das soll jedoch keinesfalls Anlass sein, sich dem konstruktivistischen Potential des Unterrichts zu verweigern. Statt dessen sollten die Vorteile des entdeckenden Lernens das bessere Argument gegenüber möglicherweise auftretenden Problemen sein, wenn es darum geht, den SchülerInnen genügend freien Raum für selbstbestimmtes Handeln zu überlassen.

Folgende Auflistung (mod. nach Hofmann-Schneller, 2001a, S. 292) wurde von SchülerInnen zusammengestellt und gibt Aufschlüsse darüber, welche Bereiche motivierende Funktion im Unterricht besitzen.

Eigenleistung wirkt demnach dort motivierend, ...

- wo der Unterricht viel Bezug zum wirklichen Leben hat
- wo es viele Diskussionen mit Fachleuten gibt
- wo auf Teamarbeit, Verständnis für die anderen und Selbstvertrauen großer Wert gelegt wird
- wo es LehrerInnen gibt, die einen faden Stoff spannend bringen können

- wo SchülerInnen Vorschläge zum Lehrstoff machen können
- wo SchülerInnen Lehrstoffe selbständig erarbeiten
- wo die LehrerInnen auf die Persönlichkeiten der SchülerInnen eingehen
- wo viel über Themen diskutiert wird
- wo auch aktuelle Ereignisse diskutiert werden
- wo sehr oft in Kleingruppen gearbeitet wird
- wo es viel Projektunterricht und Projektwochen gibt
- wo man alles fragen und über alles reden darf
- wo Begabte wie Schwächere gleichermaßen gefördert werden
- wo auch Einzelleistungen hervorgehoben werden

Bei der Interpretation der Auflistung geht deutlich hervor, dass vor allem ein handlungsorientierter und schülerbezogener Unterricht aus Sicht der SchülerInnen positiven Einfluss auf die Motivation ausübt.

Hofmann-Schneller (2001a, S. 293) greift in ihrem Artikel weitere Aspekte auf, die zur Motivation im Unterricht beitragen und in weiterer Folge auch für die konstruktivistische Durchführung von Exkursionen wichtig sind.

(1) Als ersten Punkt führt Hofmann-Schneller die Erarbeitung gemeinsamer Lernziele an. Die Zielsetzung der Exkursion (des Unterrichts) soll dabei gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet werden. Die SchülerInnen bekommen dadurch die Möglichkeit Eigenverantwortung zu übernehmen und die dadurch entstehende Motivation als positiven Einfluss auf ihre Eigenleistung wahrzunehmen.

(2) Die Einbeziehung der Erfahrungen und der Vorkenntnisse der SchülerInnen zum Thema der Exkursion wirkt motivierend auf die Teilnahme am Unterricht. Lerninhalte- und Fragestellungen aus dem Umfeld der SchülerInnen sollen jene Ausgangspunkte liefern, die im Verlauf der Exkursion bzw. des Unterrichts behandelt werden. Die Ausrichtung des Unterrichts auf die Erfahrungen der SchülerInnen und

das Aufgreifen ihres Vorwissens, kann als Förderung von Interesse, Neugier und Motivation am Unterricht gesehen werden. Weiters bekommt die Lehrperson durch die Schülerorientierung Hinweise darauf, welche Kenntnisse die SchülerInnen in Bezug auf die gewählten Themenstellungen besitzen und in welchem Ausmaß und an welchen Standpunkten an das Vorwissen angeknüpft werden kann.

(3) Durch die Ausrichtung des Unterrichts auf die SchülerInnen kann zudem einer Über- bzw. Unterforderung vorgebeugt und der Lehrperson die Möglichkeit gegeben werden, den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts angemessen zu wählen und gegebenenfalls stufenweise zu erhöhen. Hofmann-Schneller (2001a, S. 293) führt in ihrem Artikel weiter aus, dass sich SchülerInnen mehr zutrauen, wenn sie sich über die zentralen Fragestellungen im Klaren sind. Ist das der Fall, ist der selbstbestimmte Erkenntnisprozess um vieles leichter. Positive Erlebnisse, die beim Erreichen der Ziele durch kleine Schritte möglich werden, sollen dem Scheitern bei zu schneller bzw. großer Erhöhung der Schwierigkeit der Aufgabe vorbeugen.

(4) Eigenverantwortliche Lernsituationen und die selbsttätige Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen sind für SchülerInnen oftmals mit zeitlichem Druck und Stress verbunden. Die Schaffung von Möglichkeiten, Stress positiv zu bewältigen, besteht durch den Einsatz von Gruppen- oder Partnerarbeiten. SchülerInnen können dadurch gemeinsam schwierigere Aufgaben bewältigen, Selbstvertrauen gewinnen und müssen bei Fehlern nicht die gesamte Last des Scheiterns tragen. Die SchülerInnen haben außerdem die Möglichkeit, die Verantwortung innerhalb der Gruppe aufzuteilen und den Pool an Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Interessen aller Gruppenmitglieder gemeinsam zu nutzen (siehe Kapitel 4.1.4. Unterrichtsmethoden, S. 46 ff.).

(5) Gleichzeitig unterstützt die Anregung des Interesses und der Neugier am Thema, den Wunsch neue Methoden zur Informationsbeschaffung, -verarbeitung, -interpretation und -

präsentation im Unterricht zu erlernen. Den SchülerInnen wird die Chance geboten ihre eigene Arbeitslinie zu entwickeln und Selbstvertrauen zu erlangen. Das Erlernen und Erproben methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist nicht nur ein Ziel im Lehrplan, sondern trägt auch zur Steigerung der Lerneffizienz bei, die wiederum selbst motivierende Auswirkungen auf die Teilnahme am Unterricht hat.

In weiterer Folge haben die eben genannten Punkte nicht nur Auswirkungen auf die Teilnahme und das Interesse der SchülerInnen am Unterricht, sondern auch auf das Behalten des Gelernten und der gewonnen Erkenntnisse im Gedächtnis. (vgl. Rinschede, 2007, S. 28, 252)

„Erzähle mir und ich vergesse.

Zeige mir und ich erinnere mich.

Lass es mich tun und ich versteh.“

Konfuzius

Es darf dabei jedoch nicht vergessen werden, dass Exkursionen das Interesse und die Motivation der SchülerInnen nicht nur *v o r* der Exkursion steigern, sondern dass die gesammelten Eindrücke und Erfahrungen auch *n a c h* der Rückkehr in die Schule weitere Lernprozesse initiieren und die Motivation in Bezug auf die ausgewählte Problemstellung in folgenden Unterrichtseinheiten hochgehalten werden kann. (vgl. Sauerborn & Brühne, 2009, S. 30)

4.1.3. Lernen auf Exkursionen

Exkursionen und der außerschulische Unterricht bieten den SchülerInnen neben neuen Einblicken in ihre Umwelt, Lebenswelt und Wirklichkeit auch die Möglichkeit neue Lernerfahrungen zu sammeln. Außerschulische Lernorte können mit dem Lernen auf mehreren Wahrnehmungskanälen beschrieben werden und vermitteln einen neuen und spannenden Zugang zum Lernen. (vgl. Neeb, 2010, S. 49; Sauerborn & Brühne, 2009, S.13)

„Der Mensch speichert ungefähr 10% neuen Wissens durch Lesen, 20% Prozent durch Hören, 30% durch Sehen, 50% durch Sehen und Hören, 80% durch eigenes Sprechen und 90% durch eigenes Handeln.“ (zit. Sauerborn und Brühne, 2009, S. 54 nach Winkel, 2006)

Mit dem konstruktivistischen Potential, das den Exkursionen immanent ist, besteht die Möglichkeit die klassische Exkursionsdidaktik aufzubrechen und sich alternativen didaktischen Zugängen anzunähern. Davon ausgehend, dass das konstruktivistische Potential außerschulischen Lernens diesem alternativen Zugang entspricht, kommt der Selbst- und Mitbestimmung der SchülerInnen im Unterricht besondere Bedeutung zu. Der Gegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ hat für jede der SchülerInnen eine subjektive Bedeutung. Ausgehend von diesen subjektiven Blickwinkeln und Perspektiven können gemeinsam mit der bewussten und eigenständigen Auseinandersetzung mit der behandelten Thematik, alte Strukturen aufgebrochen werden und die Konstruktion subjektiver Wirklichkeit stattfinden. (vgl. Neeb, 2010, S. 25, 32; Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 67; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 7)

Schmidt-Wulffen (2008, S.42 f.) beschreibt das Lernen (im Konstruktivismus) als Konstruktionsleistung und aktiven Prozess in einem soziale Umfeld, in dessen Verlauf – basierend auf den Vorkenntnisse und dem Vorwissen der SchülerInnen – neues Wissen, Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten konstruiert und erworben werden. Dabei muss allerdings darauf geachtet werden, dass die Vorerfahrungen und die Vorkenntnisse der SchülerInnen dem gesamten Klassenverband zugänglich gemacht werden (Brainstorming, Mind-Mapping, Worldcafe). Gemeinsamkeiten und konträre Auffassungen, Interessen, Vorstellungen und Wahrnehmungen sollen dabei in der Vorbereitung der Exkursion heraus- bzw. aufgearbeitet werden. Diese können in weiterer Folge während der Durchführung in der Befragung bzw. Beobachtung eingebracht werden. (vgl. Klafki, 2007, S.153; Rhode-Jüchtern, 2005, S. 9; Schmidt-Wulffen, 2008, S. 13)

Das Lernen an außerschulischen Lernorten und die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit „vor Ort“ eröffnet den SchülerInnen bereits in der Planung einen durch Eigeninteresse, Eigenmotivation und Eigeninitiative gekennzeichnet Erkenntnisgewinn. Basierend auf den Zusammenhängen, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten des Lerngegenstandes, bekommen die SchülerInnen die Möglichkeit, die theoretische Einbettung des Lerngegenstandes in der Praxis zu erkennen und in weiterer Folge für sie wichtige Aspekte herauszufiltern und nachzuvollziehen. Die SchülerInnen werden „gezwungen“ ihre Lern- und Denkprozesse zu strukturieren, über gemachte Erfahrungen nachzudenken sowie Praxis- und Problemnähe zu definieren und individuelle Lösungsstrategien zu erarbeiten. Denken, Handeln und Wissen stehen dabei in wechselseitiger Beziehung zueinander – Kopf und Handarbeit gehen Hand in Hand und werden zu einem notwendigen Bestandteil des Lern- und Erkenntnisprozesses. Den SchülerInnen wird dabei Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zuerkannt, die

dahingehend eingesetzt werden soll, dass sie sich ihr Wissen im Zuge ganzheitlichen, lebensnahen, entdeckenden und problemlösenden Lernen aneignen. (vgl. Loerwald, S. 345 ff.; Klafki, 2007, S.146; Neeb, 2010, S. 31)

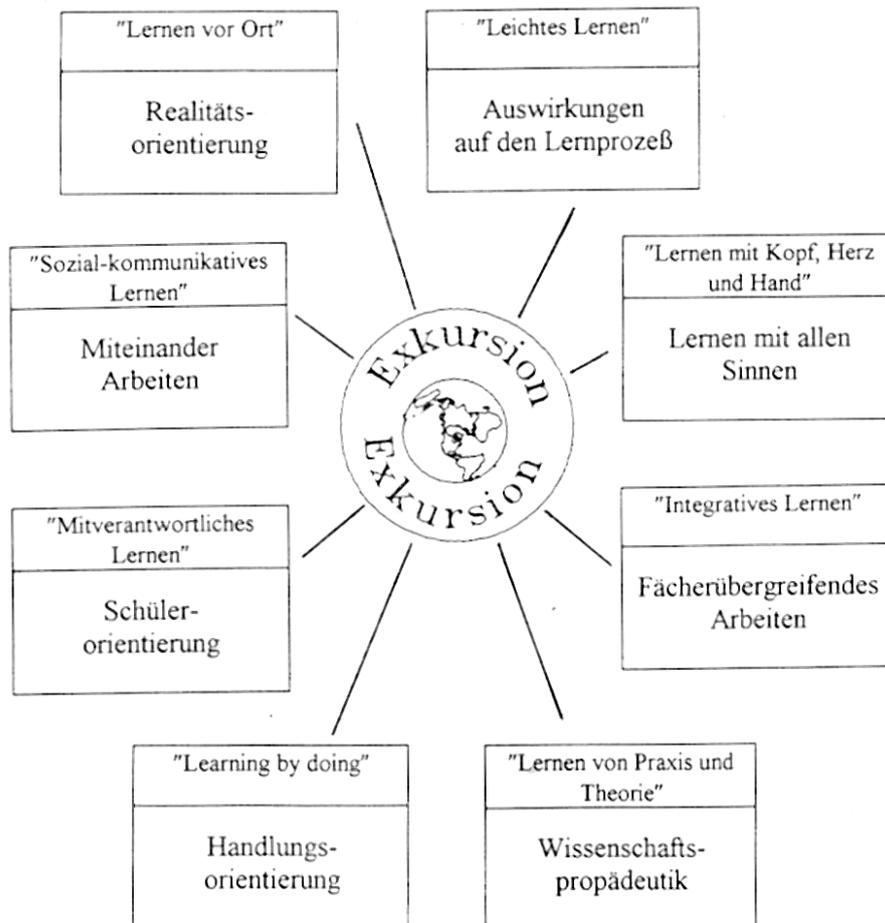


Abb.1 Ziele und Aufgaben von Exkursionen (Goschkowski, 2006, S. 5)

Die Auswirkungen, die sich durch das Lernen im Rahmen von Exkursionen für die SchülerInnen ergeben, umfassen eine Vielzahl von Aspekten. Viele der in Abbildung 3 angeführten Lernprozesse werden von der Lehrperson bzw. den Gegebenheiten vor Ort geschaffen, aber in weiterer Folge ohne deren weiteres Zutun von den SchülerInnen

angenommen und umgesetzt. Das sozial-kommunikative Lernen beispielsweise, ergibt sich aus der Gruppenarbeit in der Vorbereitung und der Befragungssituation mit Experten vor Ort. Der Umgang mit den Gesprächspartnern sowie das daraus resultierende Ergebnis, ist jedoch von jeder SchülerIn selbst zu verantworten und in ihren/seinen Lernprozess einzufügen. (vgl. Kanwischer, 2006, S. 278 ff.)

Der Umgang mit ergebnisoffenen Prozessen sowie die Auseinandersetzung und Aufarbeitung von Fehlern in kritischen Reflexionen im Gruppen- bzw. Klassenverband, werden im Anschluss an die Exkursion zu einem bedeutenden Teil des (außer)schulischen Lernens gemacht. Die Wahrnehmung von Aspekten außerhalb des eigenen gewohnten Blickwinkels und die Erkenntnis, dass Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden können, soll die Lernenden dazu ermutigen, eigene Weltansichten zu reflektieren, kritische Zugänge zu wählen sowie Bedeutungsüberlagerungen, Widersprüche und Gegensätze herauszuarbeiten. (vgl. Kanwischer, 2006, S. 284; Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 62)

Die Aufarbeitung und Reflexion der Exkursion stellt dabei das Verbindungsglied zwischen Vorwissen und neuen Erfahrungen dar. Sie ist dafür verantwortlich, dass die SchülerInnen das neue Wissen in den bereits bestehenden Wissenskontext einbinden und trägt somit – vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens – wesentlich zum Erkenntnisgewinn bei (vgl. Kanwischer, 2006, S. 279 ff.). Während des gesamten Ablaufs der Exkursion darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand vom Alter der Lernenden abhängig ist. Sie soll in einen sachgerechten und kindgemäßen Rahmen eingebettet und altersadäquat aufbereitet werden. Die Offenheit der Lernprozesse darf die SchülerInnen nicht überfordern, sondern soll basierend auf ihren Erfahrungen, zum Erkenntnis- und Lernprozess beitragen. (vgl. Klafki, 2007, S. 152; Rhode-Jüchtern, 2005, S. 8).

4.1.4. Unterrichtsmethoden

Die Vielzahl an Lehr- und Lernwegen, die für die Erschließung der Inhalte, der Wissensvermittlung und für den Erkenntnisgewinn der SchülerInnen im Unterricht zur Verfügung stehen, bieten der Lehrperson ein breites Spektrum an Auswahlmöglichkeiten. (vgl. Rinschede, 2007, S. 175)

Aktions- und Sozialformen stellen die Basis eines abwechslungsreichen schüler- und handlungsorientierten Unterrichts dar. Sie ermöglichen gerade beim außerschulischen Lernen, das an sich schon eine Abwechslung zum Unterricht im Klassenzimmer bietet, die aktive Einbindung der SchülerInnen in den Lernprozess. Aktionsformen bezeichnen die Art und Weise, in der die Lehrperson und SchülerIn im Unterricht tätig werden. Die unterschiedlichen Gestaltungselemente im Unterricht reichen dabei von LehrerIn-SchülerIn-Gesprächen und SchülerIn-SchülerIn-Gesprächen bis hin zu entdeckenlassenden Aktionsformen in denen die SchülerInnen selbsttätig im Unterricht aktiv werden (vgl. Haubrich, 1997b, S. 124; Rinschede, 2007, S. 176). Sozialformen hingegen beschreiben die Beziehungsstrukturen in denen die SchülerInnen während der Unterrichtsmethoden agieren und mit einander in Kontakt treten. Sie reichen von Frontalunterricht und Einzelarbeiten, bei denen die Interaktion mit anderen MitschülerInnen kaum bzw. gar nicht vorhanden ist, hin zu Partner- und Gruppenarbeiten in der die SchülerInnen gemeinsam Themen bearbeiten. (vgl. Haubrich, 1997b, S. 118 f.; Rinschede, 2007, S. 175)

Mayer (2010, S. 238) beschreibt die Gruppenarbeit, als die in dieser Sozialform von den SchülerInnen und der LehrerIn gemeinsam geleistete zielgerichtete Arbeit auf Basis sozialer Interaktion und sprachlicher Verständigung. Ausgehend von der eben angeführten Definition, bietet die Gruppenarbeit eine gute Möglichkeit, um die SchülerInnen aus dem heterogenen Umfeld der Klasse zu lösen und

das Arbeiten in Kleingruppen zu fördern (vgl. Rinschede, 2007, S. 188 f.). Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der sozialen Handlungskompetenz (die sozial-kommunikative Kompetenz), sowie der respektvoller Umgang und die Rücksichtnahme auf Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der anderen Gruppenmitglieder werden im Rahmen der Lernprozesse in den Vordergrund gerückt. Kleingruppen wirken dabei zusätzlich unterstützend. Die Zuordnung der Gruppenarbeit zu den Sozialformen des Unterrichts steht demnach bezeichnend für die Ziele und Funktionen, die diesen zugesprochen werden: eine entsprechende Gesprächskultur, das Führen und Moderieren von Diskussionen, der Umgang mit den MitschülerInnen, Kompromissbereitschaft u.Ä. können dadurch vermittelt werden. Dabei geht es nicht um die Erarbeitung von Einzelergebnissen, sondern um komplexere Zielsetzungen. Diese sollen in Interaktion mit MitschülerInnen und Kontaktpersonen stattfindet erarbeitet werden. (vgl. Loerwald, 2008, S. 345)

Die Organisation der Gruppenarbeit bzw. des Gruppenunterrichts⁷ besteht aus der Bildung von Gruppen zu je 3-6 Personen, die klar beschriebene Teilaufgaben zum Unterrichtsthema selbstständig bzw. kooperativ bearbeiten. Je nach Aufgaben- und Themenstellung kann und soll dabei zwischen themengleicher (aufgabengleicher) und themenverschiedener (aufgabenverschiedener) Gruppenarbeit unterschieden werden. Erstgenannte bietet den Vorteil, dass zusätzlich zur themenspezifischen Motivation innerhalb der Gruppe, das

⁷ Rinschede (2007, S. 212) unterscheidet, basierend auf dem zeitlichen Rahmen, zwischen der Gruppenarbeit per se (5-20 Minuten, innerhalb einer Unterrichtsstunde) und dem Gruppenunterricht (langphasig, über eine Unterrichtsstunde hinaus). In weiterer Folge wird in Bezug auf die in dieser Arbeit vorgestellten landwirtschaftlichen Betriebserkundung nur mehr der Begriff der Gruppenarbeit verwendet werden.

Konkurrenzdenken zwischen den jeweiligen Gruppen als Antrieb fungiert. Da alle Gruppen über dieselben Informationen verfügen sind intensive Diskussionen und Gruppengespräche (innerhalb und zwischen den Gruppen) möglich. Die Zurückhaltung der Lehrperson ermöglicht den SchülerInnen nach den Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Schülerorientierung sowie der Handlungsorientierung zu lernen und sich intensiv mit dem Lerninhalt auseinander zu setzen. Im Gegensatz dazu stellt die themenverschiedene Gruppenarbeit, die Arbeits- und Aufgabenteilung in den Vordergrund. Jede Kleingruppe bearbeitet ein individuelles Unterthema, wobei von Seiten der Lehrperson darauf zu achten ist, dass diese nicht zu weit voneinander abweichen. Die im Anschluss stattfindende Zusammenführung der Themen kann zu Problemen führen, bietet auf Exkursionen allerdings die Möglichkeit einzelne Schülergruppen zu „Experten“ ihres Themas werden zu lassen. Eine weitere Untergliederung der Gruppenarbeit erfolgt durch die Abgrenzung der verwendeten Methode(n) und Arbeitsweise(n), die je nach gleicher bzw. unterschiedlicher Methode zur arbeitsgleichen bzw. arbeitsteiligen Gruppenarbeit zusammengefasst werden können (vgl. Rinschede, 2007, S. 212 f.). Bei der Abgrenzung der unterschiedlichen Formen der Gruppenarbeit darf die Trennung von leistungsgleichen und leistungsdifferenzierten Gruppen nicht vergessen werden. Während bei ersterer die Gruppen auf homogenem Arbeits- und Leistungsniveau basieren, werden bei zweiter die Gruppen mit SchülerInnen heterogenen Leistungsniveaus besetzt. Je nach Anwendung, unterscheiden sich die Zielsetzungen der Gruppen, wobei unterschiedliche Aspekte im Vordergrund stehen. Bei leistungsdifferenzierten Gruppen ist dies ein breites Spektrum an Denk- und Arbeitsprozessen während der Gruppenarbeit, wohingegen bei der leistungsgleichen Gruppenarbeit die SchülerInnen mit homogenem Leistungsniveau einheitlich gefördert werden können und die Arbeitsaufgaben dem Lern- und Arbeitsniveau entsprechend leichter zu differenzieren sind (vgl. Haubrich, 1997b, S. 113; Rinschede, 2007, S.

212 ff.). Die Verlaufsstruktur einer Gruppenarbeit kann im Wesentlichen in drei Phasen gegliedert werden. Die erste Phase umfasst die Arbeitsteilung, bei der jede Gruppe die ihr zugeteilten bzw. selbst gestellten Aufgaben erfüllt. Es geht dabei um die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema, die inhaltliche Planung und die Zuteilung der Arbeitsaufgaben, bevor die SchülerInnen in der Arbeitsdurchführung die erarbeiteten Fragen oder Aufgabenstellungen erfüllen. Die letzte und abschließende Phase der Gruppenarbeit stellt die Arbeitsvereinigung dar. Dabei werden die in den einzelnen Gruppen erarbeiteten Aufgaben zusammengefügt und wieder mit dem Hauptthema in Zusammenhang gestellt. Die Verarbeitung der von den SchülerInnen gemachten Erfahrungen sollte dabei ebenso eine Rolle spielen, wie das Zusammenfügen der inhaltlichen Ergebnisse. (vgl. Haubrich 1997b, S. 112)

Die Arbeit der SchülerInnen innerhalb der Gruppe bzw. der jeweiligen Gruppen untereinander, soll ein selbstständiges und individuelles Lernen sowie ein kreatives Arbeiten ermöglichen. Kooperative Aspekte spielen dabei ebenso eine Rolle, wie konkurrierendes Auftreten im entdeckenden und problematisierenden Lernen (vgl. Sauerborn & Brühne, 2009, S. 62). Die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen können dabei (weiter)entwickelt sowie die Konflikt- und Problemlösungskompetenz geschult werden. Die Anforderungen, die eine Gruppenarbeit an die SchülerInnen stellt, können jedoch nur erfüllt werden, wenn die Lehrperson die ihr zugesprochenen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Gelingen eröffnet. Der selbstständige Umgang der SchülerInnen mit Unterrichtsmaterialien und den entsprechenden Arbeitstechniken verlangt der Lehrperson hohe Sensibilität in Bezug auf mögliche Interventionen im Rahmen des Unterrichts ab. Die Aufgabe der Lehrperson ist es demnach, nicht reflexionslos in das Unterrichtsgeschehen einzugreifen, sondern geduldig zu beobachten, vorsichtig Hilfestellungen zu geben und selbstständige Lernprozesse zu

unterstützen. Der letztgenannte Aspekt führt oftmals dazu, dass SchülerInnen absichtsvoll ein Stück weit alleine gelassen werden und dadurch möglicherweise über Umwege ans Ziel gelangen. Die Tatsache, dass sie jedoch Eigen- und Mitverantwortung am Unterricht zeigen (dürfen), deklariert den Lernweg als Ziel des Unterrichtsprozesses. (vgl. Mayer, 2010, S. 248 ff.; Rinschede, 2007, S. 212 ff.)

Je mehr die Lehrperson nämlich in das Handeln der SchülerInnen eingreift und sich aktiv in das Geschehen einbindet, umso weniger haben die SchülerInnen die Möglichkeit selbstständig zu agieren und eigene Erfahrungen mit dem Lerngegenstand zu sammeln. Die Lernprozesse der Schülerinnen werden dadurch in andere Richtungen – nämlich in die der Lehrperson – gelenkt und ihnen damit die Möglichkeit des selbständigen Erkenntnisgewinns vorenthalten.

Bevor auf die Darstellung der Exkursion einer 6. Klasse eines Gymnasiums aus dem 22. Wiener Gemeindebezirk näher eingegangen werden wird, soll zuvor die zur Erhebung des konstruktivistischen Potentials angewandte Methode beschrieben werden.

5. Methode zur Erfassung des konstruktivistischen Potentials des Fallbeispiels

In diesem Kapitel wird auf die „Beobachtung“ als wissenschaftliche Methode sowie ihre Wahl als Erhebungsmethode zur Beantwortung der Forschungsfrage, „Inwieweit können Impulse der konstruktivistischen Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Rahmen einer Betriebserkundung umgesetzt werden?“, eingegangen werden.

5.1. Zur Beobachtung

Unter der wissenschaftlichen Beobachtung versteht man die subjektive Wahrnehmung einer BeobachterIn von Handlungen und Interaktionen der zu beobachtenden Personengruppe in ihrem „natürlichen“ Umfeld. Sie ist auf das soziale oder räumliche Verhalten von Individuen bzw. Gruppen gerichtet. Dabei wird versucht den subjektiven Sinn sowie subjektiven Bedeutungen von Handlungen und deren Intention innerhalb gesellschaftlicher Strukturen aufzudecken. Zusätzlich zur subjektiven Wahrnehmung stellt die für eine Beobachtung notwendige Abgrenzung des Beobachtungsfeldes (räumlich und zeitlich) eine Einschränkung der Methode dar. Beobachtungen sollten nicht in einem weitreichenden Raum stattfinden. Die BeobachterIn ist durch ihre/seine subjektiven und sinnlichen Wahrnehmungen (hören, sehen, fühlen) an ihren/seinen Standort gebunden. Eine weiter reichende Beobachtung sowie die Ausweitung der Beobachtung außerhalb der sinnlichen Wahrnehmung (außerhalb von Blickfeld und Hörweite) entsprechen nicht der Beobachtung als wissenschaftliche Erhebungsmethode und des Weiteren der Überblick bzw. die Übersicht über die zu beobachtenden Situationen und Handlungen nicht aufrecht gehalten werden kann. (vgl. Lamnek, 1995, S. 243 f.)

Eine weitere Einschränkung der Beobachtung liegt in ihrer zeitlichen Limitierung. Beobachtungen können nur einen kleinen Ausschnitt des Gesamtgeschehens darstellen, da sie an die Dauer der zu beobachtenden Ereignisse gebunden sind. Die Anforderungen, die daraus für die BeobachterIn resultieren, ergeben sich aus der notwendigen Auswahl an Beobachtungskriterien und den begrenzten Beobachtungszeiten. Diese zeitlichen und örtlichen Einschränkungen der Methode während des Erhebungsprozesses wirken sich in weiterer Folge auch auf die Analyse und Interpretation der Ergebnisse aus, da sie nur Rückschlüsse auf „Ausschnitte der Realität“ zulassen. (vgl. Lamnek, 1995, S. 240 ff.)

Eine weitere Selektion der Wahrnehmung basiert auf Vorinformationen, die an die BeobachterIn im Vorfeld übermittelt wurden bzw. durch Vorurteile gegenüber der Subkultur, die für die Beobachtung herangezogen wird, bereits bestehen. Der selektive Charakter, der der Beobachtung als Erhebungsmethode anhaftet, wird in weiterer Folge noch zusätzlich verstärkt, wenn sich während der Beobachtung Sympathien, Antipathien, Vorurteile etc. gegenüber Personen entwickeln und Einfluss auf die Beobachtung nehmen. (vgl. Lamnek, 1995, S. 275 f.)

5.1.1. Formen der Beobachtung

Die Beobachtung für sich, kann nach unterschiedlichen Aspekten vorgenommen werden. Es kann dabei zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung, offener und verdeckter Beobachtung bzw. teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung unterschieden werden. Die eben genannten Aspekte der Beobachtung müssen sich jedoch nicht gegenseitig ausgrenzen, sondern verhelfen in

Kombination zur genaueren Beschreibung der Beobachtung. (vgl. Lamnek, 1995, S. 250 ff.)

(1) Die strukturierte Beobachtung umfasst jene Beobachtung, bei der im Gegensatz zur unstrukturierten, die Beobachtungskategorien und –punkte bereits vor der Beobachtung festgelegt werden. Der hohe Strukturierungsgrad der Beobachtung lässt dabei nur geringen Spielraum für Beobachtungen zu, die außerhalb des „Beobachtungskatalogs“ zusätzlich auftreten. Im Gegensatz dazu ist die unstrukturierte Beobachtung nicht an die detaillierte Kontrolle von Beobachtungspunkten gebunden. Sie ermöglicht durch eine allgemeine Gliederung der Beobachtung deren grobe Eingrenzung und verhindert so, dass der Beobachter von den zu beobachtenden Aspekten abweicht. Gleichzeitig wird durch den allgemeinen Beobachtungsrahmen gerade so viel Spielraum freigelassen, um auf das Verhalten der zu beobachtenden Personen flexibel reagieren zu können.

Die Wahl zwischen strukturierter bzw. unstrukturierter Beobachtung hängt auch damit zusammen, in wie weit sich die BeobachterIn zutraut, auf unerwartete und unvorhergesehene Situationen zu reagieren und diese in entsprechender Qualität zu beobachten. Gerade bei Beobachtungen in der „natürlichen Wirklichkeit“ der zu beobachtenden Individuen und Gruppen ergeben sich viele Situationen und Perspektiven durch unerwartete Ereignisse und plötzlich auftretende Schlüsselsituationen. Von Seiten der BeobachterIn sollte daher ein gewisser Grad von Akzeptanz und Toleranz sowie der Unvoreingenommenheit gegenüber der Untersuchungsgruppe und -situation bestehen. Diese Flexibilität erlaubt es der BeobachterIn dem neuen Beobachtungspunkt zu folgen, anstatt stur in die eigene vorgegebene Richtung zu gehen. Sie greift dadurch zukünftigen Ereignissen nicht vor und eröffnet sich möglicherweise den Zugang zu Aspekten, die für die weitere Beobachtung förderlich sind. (vgl. Lamnek, 1995, S. 250)

(2) Die offene und verdeckte Beobachtung unterscheiden sich im Auftreten der BeobachterIn. Während sich die BeobachterIn bei erstere zu erkennen gibt und die Personen(gruppe) über den Zweck und Hintergrund des Daseins – zumindest überblicksmäßig – informiert, ist das bei der verdeckten Beobachtung nicht der Fall. Die Personen wissen dabei weder über dessen/deren Teilnahme Bescheid, noch über den Grund der Beobachtung. Die Wahl zwischen offener bzw. verdeckter Beobachtung hängt dabei auch vom Verhalten der BeobachterIn ab. Mit der offenen Beobachtung besteht die Gefahr, dass die BeobachterIn durch ihre/seine Anwesenheit die Gruppe und deren Verhalten (un)bewusst beeinflusst und damit Einfluss auf die Ergebnisse nimmt. Die Ergebnisse der Beobachtung sollten jedoch – gerade weil sei nur einen kleinen Ausschnitt der Realität wiedergeben – zu beobachtende Situationen authentisch und unverfälscht entstehen lassen. (vgl. Lamnek, 1995, S. 251)

(3) Die Unterscheidung der teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtung resultiert aus der Teilnahme der BeobachterIn in der zu beobachtenden Gruppe. Die teilnehmende Beobachtung ist dadurch charakterisiert, dass die BeobachterIn ein Mitglied der Gruppe ist – und damit Teil des zu beobachtenden Feldes. Der intensive Kontakt, der durch die Interaktion mit den Individuen und Gruppen entsteht, ermöglicht genauere und detailliertere Beobachtungen. Durch die Partizipation der BeobachterIn innerhalb der Gruppe kann in weiterer Folge innerhalb der teilnehmenden Beobachtung zwischen der aktiven und passiven Form unterschieden werden. Diese beruht auf der Rolle der BeobachterIn und deren Einbindung innerhalb der Gruppe. Die Rolle der BeobachterIn innerhalb der Gruppe ist immer auch ein Faktor der Einfluss auf die Interaktion(en) der Gruppenmitglieder und dadurch auch auf die zu beobachtenden Prozesse nimmt.

Die nicht-teilnehmende Beobachtung stellt im Gegensatz dazu die Beobachtung außerhalb der Gruppe dar, bei der kein bzw. nur objektiver Kontakt zur Interessensgruppe besteht. Subjektive

Interaktionen mit den Personen der Gruppe werden dabei nicht getätigt. (vgl. Lamnek, 1995, S. 251 f.)

Alle drei Unterscheidungsmerkmale lassen eine Reihe von Zwischen- und Übergangsformen innerhalb der Gegensatzpaare zu und verbreitern dadurch die Einsatzmöglichkeit von Beobachtungen als Erhebungsmethode.

5.2. Die offene, teilnehmende, unstrukturierte Beobachtung

Zur Erhebung der konstruktivistischen Impulse während der Betriebserkundung wurde die Methode der offenen, teilnehmenden, unstrukturierten Beobachtung gewählt.

Eingebettet in das „natürliche Umfeld“ der sozialen Gruppe der SchülerInnen kann durch die offene, teilnehmende, unstrukturierte Beobachtung ein Zugang zu den SchülerInnen geschaffen und die Umsetzung des konstruktivistischen Potentials beobachtet werden, der durch die Erhebung und Auswertung verbaler Daten (in Form von Interviews) nicht möglich gewesen wäre.⁸

Die Restriktion der Beobachtung durch das Schulfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ grenzt das Beobachtungsfeld in weiten Bereichen ein:

⁸ Die Beobachtung der fünf Beobachtungskategorien (Vorwissen, Vermittlung und Interaktion, Aktivität und Beteiligung der SchülerInnen, Raum und Zeit sowie Weltbild und Wirklichkeit) könnten – vor dem Hintergrund der Lehr- und Lernprozesse während der Exkursion – im Interview nicht in dem Ausmaß erfasst werden, wie es für die Beantwortung der Forschungsfrage als notwendig erachtet wird.

Die Beobachtung e i n e r Schulklassen, e i n e s Jahrgangs, e i n e r Schule und e i n e r Exkursion. Die soziale Eingrenzung auf die „Subkultur“ der Schulklassen und die räumliche Begrenzung des Beobachtungsfeldes auf das Klassenzimmer bzw. den Biohof, ermöglichen eine überschaubaren sozialen und räumlichen Rahmen in dem die Beobachtung stattfindet. (vgl. Lamnek, 1995, S. 243 ff.)

Durch die Team-teaching Situation und die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen⁹ entsteht die Möglichkeit, das Geschehen im Unterricht zu beobachten, die Lehrperson in ihrem Vorgehen zu unterstützen und die Klasse während des gesamten Unterrichts zu begleiten ohne ihr Verhalten durch die Anwesenheit wesentlich zu verändern bzw. zu beeinflussen: Die Klarstellung der Regeln sowie die Verteilung der Rollen innerhalb des Klassenzimmers (LehrerIn – SchülerIn) bleibt in ihrer ursprünglichen Situation erhalten. (vgl. Lamnek, 1995, S. 266 f.)

Der zeitliche Rahmen, in dem die Beobachtung stattfindet, wird durch das Schulfach und den Stundenplan definiert. Im Lauf von vier Wochen mit je einer Unterrichtsstunde Geographie und Wirtschaftskunde, werden vier Unterrichtseinheiten beobachtet:

- Zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten, die der Vorbereitung dienen (04.05.2012 und 11.05.2012)
- Die Durchführung der Exkursion, für die ein gesamter Vormittag beansprucht (25.05.2012)
- Eine abschließende einstündige Nachbereitung, in der die Reflexion und Aufarbeitung der Exkursion stattfinden (01.06.2012)

⁹ Die Teilnahme des Unterrichtsgeschehens der Autoren am Unterrichtsgeschehen war durch die Übernahme der Rolle der Lehrerin während der gesamten Exkursion möglich.

Die Einbettung der Exkursion in diesen zeitlichen Rahmen erleichtert die Beobachtung und verringert ihre Komplexität durch die festgelegte Dauer. (vgl. Lamnek, 1995, S. 261 ff.)

Die folgenden Kapitel geben einen Einblick in die Betriebserkundung einer 6. Klasse eines Gymnasiums aus dem 22. Wiener Gemeindebezirk. Bevor jedoch genauer auf die einzelnen Beobachtungspunkte eingegangen wird, wird ein Überblick über das Thema des Lehrplans gegeben sowie die Betriebserkundung am Biohof Adamah dargestellt.

6. Darstellung des Fallbeispiels

Der empirische Teil der Diplomarbeit setzt sich aus der Beschreibung, Beobachtung und Analyse der Betriebserkundung einer Wiener Schule zusammen, der im Rahmen der Diplomarbeit beigewohnt wurde. Eingebettet in das Kapitel 5 „Entwicklungstendenzen der europäischen Landwirtschaft“ des Schulbuchs „Durchblick 6“ (vgl. Wohlschlägl, 2010, S. 56 ff.) wurde der Biohof Adamah zum Ziel der Exkursion, die den Abschluss des Lehrplanthemas „Produktionsgebiete im Wandel – Außerwert- und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellung“ bildet.

Die Einbettung der Betriebserkundung, in die im Lehrplan verankerten Bildungsziele ist durch den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereich „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“, in allen sechs angeführten methodischen (Methoden-, Synthese- und Orientierungskompetenz) und fachspezifischen Kompetenzen (Umwelt-, Gesellschafts- und Wirtschaftskompetenz) möglich. In den jeweiligen Bereichen, der im Unterricht zu vermittelnden und auszubildenden Qualifikationen, werden den SchülerInnen während der Betriebserkundung Zusammenhängen von Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt erläutert. Diese werden anschließend im Hinblick auf die persönliche Rolle der SchülerInnen als KonsumentIn kritisch hinterfragt und danach wird den SchülerInnen ein Einblick in betriebswirtschaftliche Bereiche gewährt (vgl. BMUKK, 2006, S. 1). Die Führung durch den biologisch kontrollierten landwirtschaftlichen Betrieb, soll den SchülerInnen dazu verhelfen, sich mit neuen, interessanten, vor allem aber gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologisch relevanten Themen, kritisch auseinanderzusetzen.

In den folgenden Kapiteln wird der außerschulische Lernort näher beschrieben, sowie die Betriebserkundung in ihrer Planung und Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung näher dargestellt.

6.1. Biohof Adamah

Der Biohof Adamah liegt rund 10 Kilometer nordöstlich von Wien im niederösterreichischen Marchfeld. Der ehemalige Familienbetrieb wurde seit dem Gründungsjahr 1997 ständig erweitert – die biologisch landwirtschaftlich genutzten Flächen wurden vergrößert, alte Kulturpflanzen wiederentdeckt und das Sortiment aufgestockt.

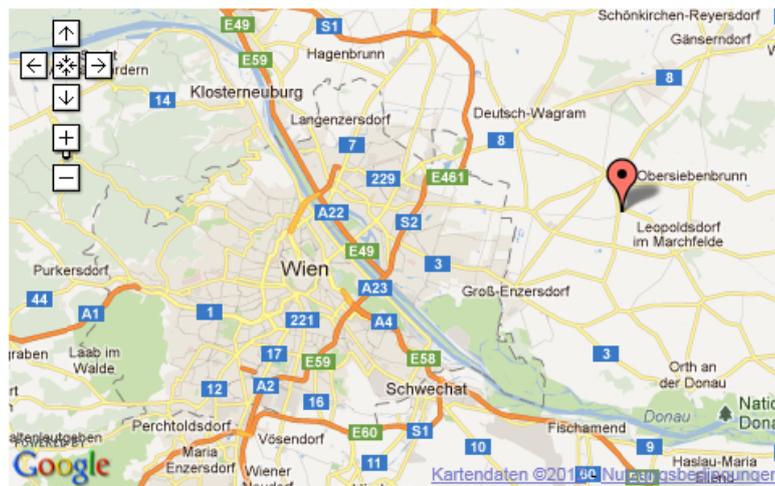


Abb.2 Lage des Biohof Adamah (Google Maps, 04.05.2011)

Auf rund 90ha Bewirtschaftungsfläche, die der biologisch kontrollierten landwirtschaftlichen Nutzung unterliegen, werden Feldgemüse, Feingemüse, Kartoffeln und Getreide angebaut. Der schonende Umgang mit der Natur steht dabei an erster Stelle und so sind im Betrieb, anstatt der maschinellen Bewirtschaftung, 80 Personen für die Aussaat, Kultivierung und Ernte der Produkte zuständig. Neben dem

biologischen Anbau setzt der Betrieb auch auf ökologische Verarbeitung und beteiligt sich an mehreren sozialen Projekten, die mit einem biologischen, ökologischen und nachhaltigen Umgang von Lebensmitteln in Verbindung stehen (Wiener Tafel, SOMA-Märkte, WUK-bio.pflanzen).

Das Alleinstellungsmerkmal des Betriebs ist jedoch das „Adamah-Kistl“, das in und um Wien an mehr als 5500 Kunden geliefert wird. Bei der Bestellung kann aus zehn unterschiedlichen Arten gewählt werden, die neben reinen „Obst- und Gemüse-Kistln“ auch „Gemischte-Kistl“, „Saftkistl“ und „Spezialkistl“ wie beispielsweise das „Mutter-Kind-Kistl“ oder das „Single-Kistl“ umfassen. Die Zustellung erfolgt frei Haus und ermöglicht es dem Biohof, sich dadurch von anderen Betrieben abzugrenzen. Durch die Direktvermarktung und die kurzen Lieferdistanzen wird neben der garantierten biologischen Produktion, auch die Frische der Produkte sichergestellt. Um die Transparenz des Biohofs nicht nur gegenüber den Kontrollstellen, sondern auch gegenüber den Kunden zu schaffen, werden Feste, Märkte, Kurse, Workshops u.v.m. angeboten. Für Schulen gibt es die Möglichkeit den Betrieb auch von innen kennenzulernen. Die Schwerpunkte liegen dabei auf der anschaulichen Vermittlung der biologischen Produktion bis hin zur Vorbereitung der „Adamah-Kistln“. (vgl. Biohof Adamah, <http://www.adamah.at/>)

6.2. Betriebserkundung

Betriebsbesichtigungen und Betriebserkundungen bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, Einblicke in den Arbeits- und Produktionswelt zu bekommen, die außerhalb ihres Lebens- und Erfahrungsraums liegen. Beim Unterricht an außerschulischen Lernorten geht es nicht nur um die Veränderung des Lernraumes und

der Lernumgebung der SchülerInnen (beispielsweise durch die Auslagerung des Unterrichts in einen Betrieb), sowie um die Schaffung neuer, interessanter und motivierender Lernzugänge, sondern auch darum, die Distanz zu wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Themen zu verringern und damit in Verbindung stehende Berührungsängste abzubauen. (vgl. Hebein, 2001, S. 41 ff.; Hemmer, 2001, S. 79; Lindauer, 2001, S. 33; Loerwald, 2008, S. 341; Kaiser & Kaminski, 2012, S. 238 ff.; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 44)

Im Gegensatz zu den SchülerInnen Berufsbildender Schulen haben die SchülerInnen Allgemein Bildender Höherer Schulen während ihrer Ausbildung keine direkten Zugänge und Einblicke in die Produktions- und Arbeitswelt. Betriebsbesichtigungen und Betriebserkundungen bieten in Folge dessen in der AHS der Lehrperson eine Chance, oftmals schülerfremde Themen und Inhalte aus dem Lehrplan praxisnah und anschaulich zu vermitteln, die sonst nur ungenügend in den Unterricht eingebunden werden könnten. (vgl. Kaiser & Kaminski, 2012, S. 249)

Im Gegensatz zur Betriebsbesichtigung, bei der ein oder mehrere MitarbeiterInnen des Betriebs für eine meist nur oberflächliche Führung durch den Betrieb zuständig sind, übernehmen die SchülerInnen im Zuge einer Betriebserkundung die Verantwortung über ihre Lernprozesse selbst und steuern gleichzeitig den Informationsgewinn und -gehalt der vom Betrieb zugänglich gemacht wird (vgl. Hebein, 2001, S. 38; Neugebauer, 1977, S. 221). Nach Kaiser und Kaminski (2012, S. 247) hat die Betriebserkundung ihre besondere Funktion darin, *„...die Lernenden mit solchen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensbereitschaften und Einstellungen auszustatten, die sie für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen befähigen sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz [...] auseinanderzusetzen.“* (zit. nach Giesecke/Hassel/Kaminski, 1986, S.

305). Das teilnahmslose Hinterherlaufen, das bei Betriebsbesichtigungen oftmals der Fall ist, weicht bei der Betriebserkundung einem aktiven Suchen und Entdecken von Informationen und neuem Wissen. Im Zuge des selbstständigen Arbeitens der Schüler können damit Erkenntnisse über die Wirklichkeit erarbeitet und mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden überprüft werden. Dafür ist es aber notwendig, den Schülerinnen spätestens im Rahmen der Vorbereitung der Betriebserkundung, das nötige Handwerkszeug (Erkundungstechniken: Beobachtung, Befragung, u.v.m.) mitzugeben.¹⁰ (vgl. Hebein, 2001, S. 28; Kaiser & Kaminski, 2012, S. 257 f.; Lindauer, 2001, S. 33; Neugebauer, 1977, S. 223; Schierl, 2010, S. 50, 54)

Die Verbindung von Theorie und Praxis hat dabei das Ziel, die Unterrichtsinhalte für die SchülerInnen verständlich, durchschaubar und nachvollziehbar zu machen. So kann den Lernenden der Zusammenhang fachlicher Inhalte mit der Realität ebenso wie die Verknüpfung von „theoretischen Begriffen“ aus der Schule mit der Realität deutlich gemacht werden. Erkundungen und außerschulisches Lernen ermöglichen es den SchülerInnen, der Deutung, der Auslegung und dem Verständnis von ambivalenten Begriffen näher zu kommen. (vgl. Hebein, 2001, S. 42; Kaiser & Kaminski, 2012, S. 246)

Je nach Vorgehensweise der Erkundung vor Ort, werden drei Formen von einander abgegrenzt. Es wird dabei zwischen der Gesamterkundung (die gesamte Klasse erkundet geschlossen den Betrieb), der Bereichserkundung (Erkundung eines bestimmten Bereichs des Betriebs bzw. Unternehmens) sowie der Aspekterkundung unterschieden (vgl. Hebein, 2001, S. 47 ff.; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 86). Bei der Aspekterkundung werden ausgesuchte Teilbereiche des

¹⁰ „Die Vertiefung des schulischen Lernens an Hand der Realität schafft Platz, die Methoden-, Handlungs- und Urteilskompetenz zu erweitern.“ (zit. Kaiser & Kaminski, 2012, S. 238)

Betriebs nach festgelegten (funktionalen, ökonomischen, sozialen, technologischen, arbeitskundlichen oder ökologischen) Aspekten erkundet. Die arbeitsteilige Erschließung des Betriebs ermöglicht es den SchülerInnen, sich mit selbst erarbeiteten Problemstellungen genauer auseinanderzusetzen und mit schulfremden Personen in Interaktion zu treten. Befragungs- und Beobachtungsaufgaben werden dabei selbstständig erfüllt und Informationen von den SchülerInnen in direktem Kontakt mit Vertretern, Angestellten, Arbeitern des Betriebs eingeholt. (vgl. Hebein, 2001, S. 52 ff.; Schierl, 2010, S. 49 ff)

Betriebserkundungen sind, auch wenn sie in ihrem Ablauf von der klassischen Unterrichtsstruktur abweichen, eine Möglichkeit, *„hochkomplexe Lernprozesse durch ausgewählte Inhalte in Form des außerschulischen Lernens in den unterrichtlichen Kontext einzubinden“* (zit. Kaiser & Kaminski, 2012, S. 249). Die Komplexität der Erkundung kann im Zuge einer Aspekterkundung auf einzelne Bereiche des Betriebs reduziert werden. Dabei sollte der Betrieb jedoch weiterhin in seiner Ganzheit betrachtet werden können. Den Lernenden soll nicht den Eindruck vermittelt werden, dass es sich bei den Teilbereichen des Betriebs um von einander abgeschottete Bereiche handelt, sondern dass diese in übergeordnete Sachverhalte eingebettet sind. Eine weitere Problematik ergibt sich in der Reduktion des Betriebs, auf seine Funktion als Modell und Exempel einer wirtschaftlichen Sparte. Dabei kann es durchaus passieren, dass der Realitätsbezug verloren geht und die SchülerInnen dem „Trugschluss der Verallgemeinerung“ erliegen (siehe Kapitel 3.2. Unterricht an außerschulischen Lernorten, S.28 f.). (vgl. Kaiser & Kaminski, 2012, S. 241, 246 ff.)

„Betriebserkundungen sollen in erster Linie neugierig machen“ (zit. Schierl, 2010, S. 53). Die Anreize, die den SchülerInnen geboten werden, sollen Lust auf entdeckendes Lernen und selbstständiges Arbeiten machen. Es darf jedoch nicht darauf vergessen werden, dass

das Interesse und die Motivation für Betriebserkundungen nicht von ungefähr kommt. Es ist Teil und Aufgabe der Lehrperson, den SchülerInnen Anreize, Anregungen und Anschlusspunkte sowie Zusammenhänge ihrer Lebenswelt aufzuzeigen, um die Wichtigkeit der Betriebserkundung für den Erkenntnisgewinn bzw. die zukünftige Alltagswelt hervorzuheben. Den SchülerInnen soll bereits in der Planungs- und Vorbereitungsphase veranschaulicht werden, welches Potential in der Durchführung von Betriebserkundungen steckt. Es spielt dabei keine Rolle, ob es sich um eine Erkundung im Rahmen der Einführung und Annäherung an ein Thema handelt, oder ob die Betriebserkundung als Praxisanalyse durchgeführt wird, bei der eine abschließende kritische Auseinandersetzung mit dem in der Schule erarbeiteten Wissen im Vordergrund steht. Bestehendes Wissen soll im Rahmen einer Betriebserkundung bestätigt, revidiert, kritisch beleuchtet und relativiert werden. (vgl. Lindauer, 2001, S. 33; Loerwald, 2008, S. 341; Neugebauer, 1977, S. 235 ff.; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 44 ff; Schierl, 2010, S. 53 f.)

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den Aufbau einer Betriebserkundung von der Vorbereitung und Planung über die Durchführung bis zur Nachbereitung und Reflexion. Um die theoretischen Kapitel besser zu veranschaulichen und gleichzeitig einen Einblick in die Betriebserkundung der 6.Klasse eines Gymnasiums im 22. Wiener Gemeindebezirk zu bekommen, wird die Umsetzung des jeweiligen Planungsschritts direkt an dessen Erklärung durch die Literatur angeführt.

6.3. Planungsdreischritt und Ausgangslage

Bevor die Darstellung der Betriebserkundung auf dem Biohof Adamah erfolgt, soll die Ausgangslage eben genannter 6. Klasse geschildert werden, um das Verständnis einer eingeschränkten konstruktivistischen Didaktik im Rahmen der Exkursion verständlich zu machen.

Die Betriebserkundung der 6. Klasse als Teil meiner Diplomarbeit, setzt die Einflüsse der sanften konstruktivistischen Didaktik auf die jeweiligen Planungsschritte voraus. Um der Klassenlehrerin einen Einblick in die konstruktivistischen Didaktik zu ermöglichen und die Exkursion unter bestmöglichen Rahmenbedingungen durchführen zu können wurde für den Zeitraum der Erkundung die Team-teaching Situation gewählt. Für die Autorin der Diplomarbeit, ergab sich dadurch die Möglichkeit der offenen, teilnehmenden, unstrukturierten Beobachtung, während die Klassenlehrerin gleichzeitig Unterstützung im Unterricht bekam.¹¹

Die Durchführung der „radikalen konstruktivistischen Didaktik“ war im Rahmen der Erkundung auf dem Biohof Adamah auf Grund bestimmter Aspekte nicht möglich: Die Tatsache, dass die SchülerInnen der 6. Klasse keine Erfahrung mit der konstruktivistischen Didaktik hatten bzw. der Unterricht nur selten offen gestaltet wurde, gaben den Ausschlag dafür, die Exkursion als Versuch zur Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik zu gestalten. Das Ausmaß und die Intensität der Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik wurden

¹¹ Die Teilnahme an der Exkursion einer 6. Klasse wurde gemeinsam mit der Lehrerin besprochen, den amtlichen Stellen mitgeteilt und vom Schulleiter des Gymnasiums im 22. Wiener Gemeindebezirk genehmigt.

deshalb bereits im Vorfeld der Exkursion eingeschränkt. Bereits in der Planung des Ablaufs der Exkursion wurden einige Aspekte der konstruktivistischen Didaktik in bestimmten Bereichen weggelassen bzw. durch instruktionale Elemente ergänzt. Das instruktionale Eingreifen der Lehrerinnen zu bestimmten Zeitpunkten der Exkursion war dahingehend ausgelegt, die SchülerInnen nicht durch eine radikale konstruktivistische Exkursion zu überfordern sondern auf das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten vorzubereiten (vgl. Kanwischer, 2006, S. 283). Derartige instruktionale Maßnahmen von Seiten der Lehrerinnen wurden beispielsweise in der Festlegung der fünf Beobachtungsaspekte bzw. in der Art der Gruppenbildung getroffen. Die Exkursion wurde nicht nur durch die geringen Erfahrungen der SchülerInnen im Umgang mit der konstruktivistischen Didaktik, sondern auch durch die zeitlichen Rahmenbedingungen beeinflusst. Die Vorbereitung einer konstruktivistisch orientierten Exkursion im Rahmen einer einzigen Unterrichtsstunde pro Woche war nur schwer möglich, wurde von den SchülerInnen aber bestmöglich umgesetzt.

Obwohl die Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik im Unterricht nur begrenzt möglich war, wurde dennoch versucht den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, Erfahrungen des offenen Lernens und in weiterer Folge der konstruktivistischen Didaktik zu sammeln und eine neue Art der Unterrichtsgestaltung zu erleben.

6.3.1. Planung und Vorbereitung

Die Planung und Vorbereitung der Betriebserkundung bilden den ersten Bereich des Planungsdreischritts. Zum einen handelt es sich dabei um organisatorische Abläufe, die erste Zugänge zur Betriebserkundung bieten sollen und zum anderen geht es vor allem um anfängliche thematische, inhaltliche und methodisch-didaktische Vorbereitungen der Erkundung.

Einen kritischen Punkt der Planung stellt der Zeitpunkt dar, an dem die Betriebserkundung im Laufe des Schuljahres durchgeführt werden soll. In der Schulpraxis ist es üblich, Exkursionen oft am Ende des Schuljahres durchzuführen, ohne auf die thematische Einbettung in den Unterricht Rücksicht zu nehmen. Dennoch sollte der Zeitpunkt der Durchführung einer Betriebserkundung nicht von Kriterien wie Testvorbereitungsphasen, Prüfungszeit u.Ä. beeinflusst werden, sondern lediglich von dem Kriterium der optimalen Umsetzung eines Lernprozesses und des Lernziels abhängig sein (vgl. Lindauer, 2001, S. 38). Die thematische Festlegung der Erkundung wird in vielen Fällen durch die Wahl des Betriebs festgelegt. Ausgehend davon, werden im Anschluss organisatorische Abläufe (Termin, Zeit, Transport, Einwilligung von Eltern und Schule, etc) geregelt, was in den meisten Fällen von der Lehrperson übernommen wird. Die Betriebserkundung kann jedoch durchaus auch dahingehend angelegt sein, dass die SchülerInnen selbst die Verantwortung für die gesamte Planung und Vorbereitung übernehmen. Die Ausrichtung der Planung und die Organisation der Exkursion würden dabei zusätzliche Qualifikationen im Hinblick auf die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der SchülerInnen fördern. Durch die inhaltliche und methodisch-didaktische Vorbereitung der Exkursion durch die SchülerInnen, bekommen sie die Möglichkeit die Betriebserkundung nach ihren Interessen, Vorkenntnissen und Präferenzen zu gestalten. Die Aspekte und Problemstellungen die in der Vorbereitung selbsttätig und

eigenverantwortlich aufgearbeitet wurden, sollen in den Beobachtungen und Befragungen vor Ort übernommen und hinterfragt wer. Die Lehrperson steht ihnen dabei mit Rat zur Seite und versucht bei Problemen moderierend den Lernprozess zu unterstützen. (vgl. Rinschede, 2007, S. 259; Sauerborn & Brühne, 2009, S. 88 f.)

6.3.1.1. Erste Vorbereitungsstunde

Hinaus aus der Klasse! – Hinaus aus der Schule! - Hinein in den Betrieb!

Zu Beginn der Unterrichtseinheit, die eigentlich im Schulhof hätte stattfinden sollen, auf Grund des schlechten Wetters jedoch ins Klassenzimmer verlegt werden musste, stand ein kurzer Input, der den SchülerInnen von der Lehrperson gegeben wurde: Wo fahren wir hin? Wann findet die Betriebserkundung statt? Im gemeinsamen LehrerIn-SchülerIn-Gespräch wurden im Anschluss das Vorwissen der SchülerInnen zum Thema in die Vorbereitung eingebunden: Welche Informationen zum Biohof Adamah sind bekannt? Welche Zusammenhänge bestehen zu bereits behandelten Themen?

Im Anschluss daran wurden Gruppen gebildet, deren Aufgabe es war, sich mit je einen von fünf Aspekten (Produktion, Marketing, Betrieb, Vertrieb, Workload) während der Betriebserkundung intensiv auseinanderzusetzen. Die Zuteilung zu den fünf Gruppen à fünf SchülerInnen erfolgte zufällig. Von der Lehrperson wurden dafür Zettel vorbereitet, auf denen – in Anlehnung an den Biohof Adamah – Gemüse- und Obstsorten aufgeschrieben waren, die einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden konnten.

1. Was unter der Erde wächst: Kartoffeln, Karotten, Sellerie, Radieschen, rote Rüben
2. Salate: Endivien-Salat, Eisberg-Salat, Gründer-Salat, Chinakohl, Rucola
3. Steinobst: Kirsche, Marille, Weichsel, Zwetschke, Pfirsich
4. Beeren: Himbeeren, Stachelbeeren, Erdbeere, Ribisel, Heidelbeere
5. Kräuter: Rosmarin, Thymian, Basilikum, Schnittlauch, Majoran

Die zufällige Zuteilung zu Gruppen durch das Ziehen der Lose, hatte das Aufbrechen bestehender (sozialer) Strukturen zum Ziel und sollte den SchülerInnen neue Denk- und Handlungsansätze ermöglichen. Gleichzeitig wurde dabei von der Lehrerin versucht, den sozialen Aspekt, zur Stärkung der Klassengemeinschaft und zur Förderung gruppenspezifischer Fähigkeiten, anzusprechen. Die SchülerInnen wurden aufgefordert sich an die Gruppeneinteilung zu halten, auch wenn sie nicht gegenüber jedem Gruppenmitglied Sympathien hegten. Der Hinweis auf die Arbeitswelt und zukünftige Berufswahl der SchülerInnen, bei denen sie oftmals Kompromisse in der Zusammenarbeit mit KollegInnen finden mussten, begründete die Entscheidung der Klassenlehrerin für die zufällige Gruppeneinteilung und sollte sie den SchülerInnen verständlich machen. Weiters wurde darauf hingewiesen, dass in der zufälligen Gruppeneinteilung Potential für die Bearbeitung der Problemstellung liegt. Die unterschiedlichen Erfahrungen, Meinungen, Sichtweisen und Blickwinkel, die jede Schülerin zu diesem Thema hatte, trafen dabei zusammen und ermöglichten eine differenzierte Sammlung und Auswahl der Fragen und Beobachtungsaufgaben.

Nach der Gruppeneinteilung und der Bestimmung einer Gruppenleitung wurde von der Lehrperson die nächste Aufgabe erklärt: Jede Gruppe sollte sieben Fragen bzw. Beobachtungsaufgaben zu einem Problembereich finden, die im Zuge der Erkundung beantwortet werden sollten. Jeder Aspekt sollte von den SchülerInnen kritisch hinterfragt werden und auf ihre eigenen Interessen ausgerichtet sein.

Um auf etwaige Probleme der SchülerInnen und notwendigen Hilfestellungen vorbereitet zu sein, wurden von den Lehrpersonen selbst Fragen gestellt, die auch von den SchülerInnen entwickelt werden hätten können¹².

- Produktion: Wie wird angebaut? Was wird angebaut? Kann etwas auf Grund der Betriebsgröße nicht hergestellt werden? Warum wird was angebaut? Was hat sich in der Produktion im Vgl. zum Beginn der Produktion verändert? Kriterien für biologische LW – ist der Preis der Bioprodukte für Normalverdiener leistbar (wie geht man damit um)?
- Marketing: Auftreten in den Medien? Wie und mit welchen Produkten/Aktionen wird wann geworben – gibt es zeitliche Unterschiede der Produktvermarktung (saisonales Gemüse)? Individuelles Marketing oder im Verbund (Bezug auf die Kosten)? Professionelles Marketing oder Mundpropaganda? Stehen langfristige Ideen dahinter – wenn ja, welche?
- Vertrieb: Wie funktioniert der Vertrieb? Vom Feld zum Konsumenten!

¹² Die Fragen der Lehrpersonen waren vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung und Vorkenntnisse gestellt. Sie sollten den SchülerInnen weder angeboten und vorgegeben werden, noch als Grundlage der kritischen Reflexion der SchülerInnen dienen. Sie sollen auch hier lediglich als Anhaltspunkte und Hilfestellungen, bei Fragen der SchülerInnen verstanden werden. (vgl. Kaiser & Kaminski, 2012, S. 67)

- Betrieb: Wie grenzt man sich ab und wie behauptet man sich gegenüber Iglo und Kelly's im Marchfeld? Welche Unterschiede bestehen zwischen großen und kleinen und mittleren Betrieben? Wie geht man mit der Konkurrenz der agroindustriellen Betriebe um? Wie grenzt man sich von anderen Betrieben ab – Alleinstellungsmerkmale? Wie hält sich der Betrieb aufrecht (finanziell)?
- Workload: „Gender“-Thema Arbeitsplatz – wie viele Frauen/Männer arbeiten im Betrieb? Wie viele Erntehelfer werden beschäftigt – wie viele davon legal bzw. illegal?

Um die SchülerInnen bei der Strukturierung der Erarbeitung der Problemstellungen zu unterstützen, wurde von den Unterrichtenden die Methode „Worldcafe“ gewählt: Zweck des „Worldcafes“ war es, durch die Gestaltung eines Plakates das Vorwissen der SchülerInnen festzuhalten und mögliche Anknüpfungspunkte zu eruieren. Dafür wurde jeder Gruppe ein Plakat ausgehändigt, auf dem die im gemeinsamen Brainstorming gefunden Begriffe festgehalten werden konnten. Die Begriffe (Einzelbegriffe) wurden dabei leserlich aufgeschrieben. Wenn die SchülerInnen mehrere Begriffe zu einem Unterthema fanden, die ihres Erachtens nach zusammengehörten, konnten diese durchaus bereits im Vorfeld zusammengefasst und auf dem Plakat positioniert werden.

Die bereits zuvor bestimmte GruppenleiterIn, war in weiterer Folge beim Plakat stationiert – alle anderen Gruppenmitglieder wechselten nach 2-3 Minuten zum übernächsten Plakat weiter und hatten die Aufgabe, sich auch zu dieser Problemstellung Gedanken zu machen und auf dem entsprechenden Plakat festzuhalten. Das Sammelsurium der Begriffe, das durch unterschiedliche Zugänge zum Thema entstand, sollte die Bearbeitung und Aspekterkundung für die jeweilige Gruppe erleichtern. Die Gruppenmitglieder profitierten dadurch vom Wissen der anderen

und konnten deren Gedanken in ihre Ausarbeitung der Fragen und Beobachtungspunkte aufnehmen.

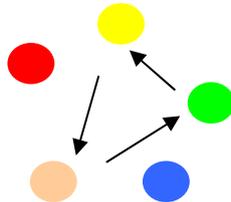


Abb.3 Worldcafe: Rotation (Eigenentwurf)

Insgesamt wurde im Verlauf des „Worldcafes“ drei Mal (in vier Minuten Abständen) rotiert – jede Gruppe machte sich somit nicht nur Gedanken zur „eigenen“ Problemstellung, sondern auch zu zwei weiteren. Damit gewannen die SchülerInnen nicht nur zusätzliche Informationen, Sichtweisen und Perspektiven, die für die Bearbeitung der Problemstellung hilfreich sein konnten, sondern sie behielten auch einen groben Überblick über die weiteren Themen und Aspekte, auf die in der Erkundung eingegangen werden würde. Der Grund für eine lediglich dreimalige Rotation war ein zeitlicher. Die SchülerInnen bekamen dadurch zwar nicht in jede Problemstellung Einblick, hatten aber genügend Zeit sich auf ihre eigene zu konzentrieren. Nach Beendigung des Rotationsvorgangs war es die Aufgabe der GruppenleiterIn bzw. ModeratorIn den Gruppenmitgliedern die Ergebnisse und Begriffe, die von den anderen Gruppen auf dem Plakat festgehalten wurden, vorzustellen und gegebenenfalls zu erläutern. Im Anschluss daran erfolgte die Eingrenzung der für die Befragung/Beobachtung während der Exkursion relevanten Begriffe und Themen, die für die Gruppe von Interesse waren.

Den Abschluss der Unterrichtsstunde bildete die Einführung und Vorbereitung zur Bearbeitung der gruppenspezifischen Aspekte im

Hinblick auf die Erkundung im Rahmen der nächsten Unterrichtsstunde. Jede Gruppe sollte sich dazu Gedanken über mögliche Fragestellungen machen sowie Interessen und Schwerpunkte festlegen, die in der zweiten Vorbereitungsstunde entwickelt und ausgearbeitet werden würden. Während der Exkursion sollten pro Gruppe sieben Fragen und Beobachtungspunkte behandelt werden, die auf den Interessen der SchülerInnen basierten. Die SchülerInnen wurden von der Klassenlehrerin darauf hingewiesen, dass alle Fragen erlaubt wären, bei denen die Antwort im Vorfeld noch nicht bekannt war und die in Verbindung mit der von ihnen bearbeiteten Problemstellung stand. Medien und Hilfsmittel, die bei der Recherche genutzt würden, sowie die weitere Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe sollten vorbereitet und festgelegt werden, damit in der folgenden Stunde ohne Verzögerungen an diese **Einheit** angeschlossen werden kann. Abschließend wurden die SchülerInnen noch einmal aufgefordert Themen und Problemstellungen kritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise konnte der Fragehorizont nochmals erweitert werden, weil nicht nur Sichtweisen und Perspektiven bearbeitet wurden, die ihren Ausgangspunkt im Rahmen der Themenfindung des „Worldcafes“ hatten, sondern auch solche, die bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses der SchülerInnen waren.

6.3.1.2. Zweite Vorbereitungsstunde

Die zweite Vorbereitungsstunde knüpfte eine Woche später an die erste an und hatte ihren Schwerpunkt in der Erarbeitung des Fragen- bzw. Beobachtungskatalogs sowie einem abschließenden Blitzlicht¹³. Dabei

¹³ Blitzlicht = kurze Reflexionsrunde (Anm. der Autorin)

sollten die Problemstellungen jeder Gruppe für die gesamte Klasse am Ende der Unterrichtsstunde verdeutlicht und die Schwerpunkte der Erkundung für die Klasse einsehbar werden.

Die SchülerInnen wurden zu Beginn der Unterrichtsstunde in der Klasse über den Ablauf von der Lehrerin informiert und bekamen ein weiteres Mal die Aufgabe gestellt, die Fragen zu den Aspekten vor einen kritischen Hintergrund zu stellen. Auf Grund des schönen Wetters und im Hinblick auf das außerschulische Lernen wurde der Unterricht im Anschluss in den Schulhof verlegt. Die Gruppen konnten sich 20 Minuten lang selbstständig mit der Fragensausarbeitung beschäftigen. Im Anschluss daran fanden die Präsentationen der Fragen vor den MitschülerInnen statt. Sinn und Zweck der Präsentationen war es, den anderen Gruppen einen Überblick über die Aspekte zu geben, die im Rahmen der Exkursion bearbeitet würden. Mit Hilfe von Ampelkärtchen (rot/gelb/grün) durften die SchülerInnen anschließend an jede Präsentation Feedback geben: Wie hat euch die Präsentation gefallen? Wie findet ihr die Fragenstellungen? Aus zeitlichen Gründen konnte auf das Feedback leider nicht näher eingegangen werden, wobei es für die SchülerInnen hilfreich gewesen wäre, das Feedback in die Fragestellungen einzubauen.

6.3.2. Durchführung

Die Durchführung der Exkursion am 25.05.2012 war in ihrer Planung dahingehend angelegt, den SchülerInnen durch die Erkundung des Biohofs Adamah einen Einblick in einen landwirtschaftlichen Betrieb zu geben. Die Erkundung war dabei weniger auf die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und das Sammeln von Informationen ausgerichtet, sondern vor allem auf das Verstehen, Erkennen und

Kennenlernen der biologischen Produktionsweise und möglicher Aspekte, die mit der Lebenswelt der SchülerInnen in Verbindung stehen (z.B. Kauf von Bio-Produkten im Supermarkt). (vgl. Gerhard & Kirsch, 2007, S. 18;)

8.00 Uhr: Treffpunkt in der Aula vor dem Lehrerzimmer, Anwesenheitskontrolle

8.05 Uhr: Vor der Schule: Aufstellung im Kreis, Begrüßung und Besprechung des Ablaufs – wohin fahren wir? Wie gelangen wir dort hin? Welche Aufgaben haben die SchülerInnen?

8.10 Uhr: Präsentation der letzten der fünf Gruppen + Feedback

8.15 Uhr: Die Gruppen schreiben ihre Fragen auf – die Plakate bleiben in der Schule. Die Arbeitsaufgaben werden unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt bzw. in Erinnerung gerufen. Die Lehrpersonen geben den Hinweis, dass sich im Lauf der Erkundung neue Fragen ergeben können und in die Ausarbeitung und den Exkursionsfolder aufgenommen werden sollen. Die abschließende Ausarbeitung und Beantwortung der Fragen wird nach folgenden möglichen Fragestellungen vorgenommen: Was haben wir herausgefunden? Konnten wir unser Vorwissen ausbauen und ergänzen? Welche Sichtweisen mussten wir werfen? Haben wir etwas ganz Neues erfahren? Haben wir etwas besser verstanden? Welche Erkenntnisse haben wir gewonnen? Was haben wir erwartet – wie war es wirklich?

8.45: Abmarsch von der Schule zum Bus und weiter zur Schnellbahnstation Erzherzog Karl Straße. Die Lehrpersonen (Lehrerin, Betreuungslehrer und ich) führen die Gruppe an. Die SchülerInnen kennen den Weg zur Bushaltestelle (Schulweg).

Um die SchülerInnen bereits während der Zugfahrt auf die Exkursion einzustimmen, sollen sie „während der Zugfahrt, die Augen offen halten“: Wie verändert sich die Landschaft? Was fällt auf? Was überrascht?

9.16 Uhr: Abfahrt des Zugs von der Erzherzog Karl Straße

9.32 Uhr: Ankunft in Glinzendorf

10.00 Uhr: Beginn der Führung und der Erkundung

Begonnen wurde die Erkundung im Rahmen einer ersten Kontaktaufnahme der SchülerInnen mit dem Führer im Garten des Hauptgebäudes des Biohofs Adamah. Bereits in dieser Einführungsphase war zu beobachten, dass die Begegnung mit den SchülerInnen auf einer sehr persönlichen Ebene erfolgte: Es wurde ihnen das Du-Wort angeboten und die Distanz zu den SchülerInnen dadurch verringert, dass es sich der Führer mitten unter ihnen auf einem Sessel bequem machte. Um einander näher kennen zu lernen, wurden die SchülerInnen nach ihrem Alter, ihrer Situation in der Schule und ihren Zukunftsplänen gefragt.



Abb.4 Erste Kontaktaufnahme (Eigenaufnahme, am 25.05.2012)

Danach gab Elmar Fischer, der Begleiter vor Ort, Auskunft über seinen „Werdegang“ vom Medizinstudenten zum Studenten der Universität für Bodenkultur, bis zu seiner aktuellen Position auf dem Biohof Adamah. Die Geschichte des Biohofs wurde den SchülerInnen anregend in narrativer Form geschildert und verständlich gemacht.¹⁴ Elmar Fischer

¹⁴ Narration: Die Betroffenheit des Erzählers und dessen emotionale Bindung an das Thema können über die Veranschaulichung und Verdeutlichung von Gefühlen,

nahm dabei Bezug auf seinen Vater, der einen konventionellen Landwirtschaftsbetrieb geführt hatte, auf sein persönliches Nahverhältnis zur biologischen Landwirtschaft und ging auch auf die Zusammenhänge zwischen konventioneller und biologischer Landwirtschaft ein. Dabei berichtete er nicht nur über die Vorteile der biologischen Landwirtschaft, sondern stellte auch die Schwierigkeiten und Hindernisse in den Vordergrund. Er erwähnte dabei die Einflüsse der Umwelt und des Klimawandels auf den nicht-konventionellen Landbau, die Schwierigkeiten der Schädlingsbekämpfung in beiden landwirtschaftlichen Nutzungsformen, aber auch den Einfluss der Politik auf den Landbau (Bauernbund ÖVP) und die Absprachen der großen Supermärkte (Billa, Spar, Merkur) in Bezug auf die Produktpalette (aus biologischer Landwirtschaft). Es war sein klar deklariertes Ziel, die SchülerInnen nicht nur im Bezug auf die biologische landwirtschaftliche Produktion zu informieren, sondern sie auf im Hinblick auf die soziokulturellen Einflüsse und Hintergründe der biologischen Landwirtschaft zu sensibilisieren. Die Lernenden sollten dabei nicht davon ausgehen, dass die *„biologische Landwirtschaft „gut“ und die konventionelle Landwirtschaft „schlecht“ sei“* (zit. Elmar Fischer, 25.05.2012). Es ginge vielmehr darum zu enttabuisieren und *„die biologische Landwirtschaft als Möglichkeit einer „offenen innovativen Gesellschaft zu verstehen, in der man keine Angst vor Neuem, Unabhängigem und Unkonventionellem hat, wie beispielsweise der Direktvermarktung biologisch angebauter Produkte.“* (zit. Elmar Fischer, 25.05.2012)

Bevor zur eigentlichen Besichtigung und Erkundung des Betriebs aufgebrochen wurde, wies Elmar Fischer die SchülerInnen noch einmal

Erfahrungen etc. in Form von Erzählungen und Geschichten auch bei den SchülerInnen zu emotionaler Betroffenheit an das Thema führen. (vgl. Dickel, 2005, S.35)

darauf hin, sich ihr eigenes Bild vom Betrieb zu machen, selbstständig zu denken und kritisch zu sein. Er werde ihnen im Lauf der Führung ein Bild davon geben, welche Aspekte für den biologischen Landbau sprechen und wie weitreichend die Folgen des konventionellen Landbaus auf die Natur und die Umwelt sind. Die SchülerInnen sollen dabei einerseits neues Wissen vermittelt bekommen, an Vorwissen anknüpfen und darauf sensibilisiert werden, wie eng Politik, Umwelt und Landwirtschaft zusammenhängen.

Während der Führung durch den Betrieb, an der die SchülerInnen interessiert teilnahmen, wurde von Elmar Fischer immer wieder versucht, die SchülerInnen zu aktivieren. Er sprach sie nicht nur wiederholt direkt an und baute sie als personelle Medien in seine Erzählungen ein, sondern setzt sie auch sensuellen Wahrnehmungserfahrungen aus. So wurden beispielweise die „warme“ (7-9°C) und die „kalte“ Kühlkammer (2-4°C) betreten, um den SchülerInnen ein Gefühl dafür zu vermitteln, bei welcher Temperatur das Gemüse gelagert wird. Die Temperaturunterschiede – so klein sie den SchülerInnen beim Lesen der Schilder außerhalb der Kammern erschienen – waren innerhalb der Kühlkammern deutlich spürbar. Die SchülerInnen bekamen so nicht nur Hinweise auf die Lagerung des Gemüses, sondern auch auf die Bedeutung der Kühlkette und die Haltbarkeit der Feldfrüchte.

Die „Kistl-Pack-Station“ als nächster Erkundungspunkt wurde dazu verwendet, um den SchülerInnen ein Beispiel zu zeigen, wie „maschinell“ das Packen der „Bio-Kistl“ gestaltet werden kann. Die Umstellung des „manuellen“ Pack-Vorgangs wurde dahingehend verändert, dass die „Kistl“ nun direkt auf einer computergesteuerten

„Ampelwaage“¹⁵ händisch gepackt und nicht mehr auf den Tischen fertig gepackt und dann erst gewogen werden. Begründet wurde die Umstellung durch den finanziellen Verlust (~70 000 €), der dem Produzenten durch das ursprüngliche manuelle Packungsverfahren (zu Gunsten des Kunden) entstanden war.

Ein weiterer Aspekt, der neben dem Vertrieb und der Entstehung der „Kistl“ im Zusammenhang mit den im „Bio-Kistl“ enthaltenen Produkten, angesprochen wurde, war jener der „Regionalität“. Die „Kistl“ enthalten teilweise auch Ananas und Bananen, die natürlich nicht aus Österreich, sondern aus tropischen Ländern wie zum Beispiel Peru oder der Dominikanischen Republik stammen. Die Erklärung und Begründung des scheinbaren CO₂-Sündenfalls, wurde damit begründet, dass die Produkte per Schiff nach Europa geliefert werden und der CO₂-Ausstoß viel niedriger sei als bei Produkten, die per Luftfracht befördert werden. Ananas und Bananen sind in Peru bzw. der Dominikanischen Republik durchaus regionale Produkte und mit dem dortigen Boden und Gebiet verhaftet. Durch die Förderung kleiner Betriebe kann damit auch aus globaler Sicht zum biologischen Landbau und der Unabhängigkeit kleiner Betriebe beigetragen werden. Auch Produkte, die außerhalb der bei uns vorherrschenden Saison im „Bio-Kistl“ zu finden sind, werden unter biologischen Bedingungen produziert.¹⁶ Gerade hier stellt der Transport eine wichtige und entscheidende Rolle dar: Einerseits wird dabei auf den Transport per Schiff gesetzt und andererseits auf die Produktionsbedingungen vor Ort. Auch bei Agrarimporten gelten Produktionsbedingungen, die auch von Österreichischen Betrieben

¹⁵ Ampelwaage = Waage mit Pendelausschlag von rot-gelb-grün-gelb-grün, in einen positiven und negativen Bereich, der anzeigt ob zu viel oder zu wenig in das Kistl gepackt wurde.

¹⁶ Der biologische Anbau der Produkte wurde von Mitarbeitern des Biohofs Adamah überprüft.

eingehalten werden müssen, um als Zulieferer für den Biohof Adamah akzeptiert zu werden. Es geht dabei nicht nur um die Schädlingsbekämpfung nach dem Schädling-Nützling-Prinzip, sondern vor allem darum, den CO₂-Ausstoß während der Produktion so gering wie möglich zu halten. Künstliche Beleuchtung und Beheizung, die für das Wachstum der Pflanze eine wichtige Rolle spielen, werden im biologischen Anbau nicht verwendet.

Der nächste Ort der Erkundung waren die landwirtschaftlichen Nutzflächen des Betriebs. Die SchülerInnen konnten vor Ort Einblick in den Anbau und die Anbaumethoden von Karotten, Zwiebeln, Tomaten uvm. bekommen. Saisonal bedingt, waren noch nicht alle Kulturen gesät und gesetzt, jedoch konnte ein ungefährer Überblick gegeben werden.



Abb.5 Besprechungspunkt: landwirtschaftliche Nutzflächen (Eigenaufnahme, 25.05.2012)

Zuvor wurde auch auf das Marchfeld, als landwirtschaftliches Kerngebiet des Wiener Zentralraums Bezug genommen. Dabei wurde neben den wirtschaftlichen Aspekten auch auf die geomorphologischen und bodenkundlichen Aspekte eingegangen. Elmar Fischer gab, unter Einbindung der SchülerInnen, einen groben Überblick über die Begrenzung des Marchfelds (durch Donau und March), die landwirtschaftliche Nutzfläche des Marchfelds (70 000 ha), den Einfluss

der Schwemmerde der Donau (nährstoffreiche Böden), die Bedeutung des Bodens (Humusaufgabe, Donauschotter) und des Wassers (Brauchwasser, Sickerwasser in Zusammenhang mit der Fließgeschwindigkeit der Donau in Folge der Kultivierung), sowie den Einfluss des Klimawandels auf die Landwirtschaft (weniger Regen, schneller Übergänge der Jahreszeiten). Die SchülerInnen erhielten dabei Zusammenhänge zwischen Boden, Wasser, Landwirtschaft und die Folgen für den Menschen erklärt. So wurde ihnen zum Beispiel verdeutlicht, dass durch die Nutzung des Brauchwassers in der Landwirtschaft und die Verwendung des Mineraldüngers im konventionellen Landbau, sehr viel leichtlöslicher Dünger in die Grundwasserseen gelangt. Das darin enthaltene Nitrat wird durch die Pflanze in die Früchte aufgenommen und gelangt durch die Nahrungsaufnahme in den Körper des Menschen. Im Magen wird das Nitrat in Nitrit umgewandelt und kann krebsfördernd wirken. In weiterer Folge bekamen die SchülerInnen Informationen über die Bewirtschaftungsarten, die wie Elmar Fischer betonte „*leider noch maschinell*“ (zit. Elmar Fischer, 25.05.2012) stattfinden.



Abb.6 Besprechungspunkt: maschinelle Bewirtschaftung (Eigenaufnahme, 25.05.2012)

Es wurde erklärt, dass beinahe jede Kultur zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Geräten gesetzt und geerntet wird. Die

Unterschiede zwischen dem Setzen und der Pflege von Zwiebeln und der Aussaat der Karotten auf Dämmen waren für die Lernenden ebenso interessant, wie Informationen über die Arbeit der Angestellten auf dem Feld. Die Arbeit der Saisonarbeiter wurde bereits in der Einführung kurz erwähnt und auf dem Feld noch einmal aufgegriffen. Dabei standen die harten Arbeitsbedingungen (Wind und Sonne) und die langsame genaue und biologische Art der Bewirtschaftung im Vordergrund. Ein weiterer Aspekt, der auf dem Feld bzw. im Folientunnel angesprochen wurde, betraf die Bestäubung und Pflege der Kulturen. Dabei ging es um die Bestäubung der Pflanzen durch Hummeln sowie den Einsatz des Schädlings-Nützlings-Prinzips¹⁷ für die Gesundheit der Pflanzen.



Abb.7 Besprechungspunkt: Folientunnel (Eigenaufnahme, 25.05.2012)

Die SchülerInnen bekamen durch die umfassende Darstellung des biologischen Anbaus in der Landwirtschaft verdeutlicht, dass durch den

¹⁷ Abdeckung des Bodens im Folientunnel durch Getreideschnitt, auf dem sich die Getreideläus befindet. Diese locken Marienkäfer an, deren Larven für die Vertilgung der Blattläuse verantwortlich sind.

schonenden Umgang mit der Natur auch für den Menschen positive Folgewirkungen entstehen.

Die abschließende Reflexion, die Teil der Erkundung ist, wurde durch eine Fragerunde der SchülerInnen ersetzt. Weil die Erkundungsdauer um beinahe vierzig Minuten überzogen wurde, fand diese direkt am Bahnhof statt. Die SchülerInnen hatten nur kurz die Möglichkeit unbeantwortete Fragen zu stellen, bevor die Rückfahrt nach Wien angetreten wurde.

6.3.3. Nachbereitung

Die Nachbereitung einer Exkursion folgt dem Ziel, den SchülerInnen den Ablauf der Erkundung, die dabei gewonnene Eindrücke und neu gewonnenes Wissen noch einmal ins Gedächtnis zu rufen. Gemeinsam mit der Lehrperson können bestehende Erfahrungen und das Vorwissen der SchülerInnen ausgebaut und die Erkenntnisse der Erkundung entsprechend eingeordnet werden. Dabei besteht die Möglichkeit, die individuellen Perspektiven der SchülerInnen aufzuzeigen, das neue und bereits bestehende Wissen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und die SchülerInnen im Gespräch auch für neue Sichtweisen empfänglich zu machen. Die Festigung der Erlebnisse und Eindrücke sowie die Offenlegung neuer Erkenntnisse kann in unterschiedlichen Formen der Klasse, Schule und Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden: Fotoshows, Berichte und Artikel auf der Schulhomepage, Schulausstellungen etc. stellen nur einige Möglichkeiten dar um die Exkursion zu einem interessanten Abschluss zu bringen. (vgl. Sauerborn & Brühne, 2007, S. 91 f.)

6.3.3.1. Reflexion und Nachbereitung der Erkundung

Die Nachbereitung der Erkundung fand eine Woche nach deren Durchführung, im gewohnten schulischen Rahmen statt. Gemeinsam mit den SchülerInnen wurde die Betriebserkundung, im Hinblick auf neue Informationen und Erkenntnisse noch einmal besprochen. Die Meinungen, Sichtweisen und Erkenntnisse der SchülerInnen wurden dabei vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Didaktik in das Gespräch eingebunden und waren somit auf die Ergänzung, Erweiterung und Neukonstruktion ihrer subjektiven Wirklichkeiten ausgerichtet. Im Gespräch mit den SchülerInnen wurde deutlich, dass sehr viele Informationen aus der Erkundung mitgenommen wurden. Erstaunlich für die Klassenlehrerin war dabei, dass es sich durchaus um Detailwissen handelte, wie beispielsweise den Karottenanbau oder das „Schädlings-Nützlings-Prinzip“. Dabei wurde deutlich, dass es sich keineswegs nur um träges (loses und unzusammenhängendes) Wissen handelt, sondern dass sie durch die neuen Informationen ein Verständnis für die Thematik des biologischen Landbaus in vielen Bereichen aufgebaut hatten: Was bedeutet eine kontrollierte biologische Landwirtschaft im Gegensatz zur konventionellen Landwirtschaft? Was bedeutet das für den Anbau der Produkte? Was steckt eigentlich hinter dem Begriff der „biologischen Landwirtschaft“ – angefangen vom Arbeitseinsatz und der Schädlingsbekämpfung bis hin zur Lieferung und dem Verkauf der Produkte?

Um die Erkenntnisse und das neugewonnen Wissen der Betriebserkundung festzuhalten, wurde von den SchülerInnen ein Exkursionsfolder zusammengestellt, der die Beantwortung der Fragen und Beobachtungsaufgaben enthält und so einen Überblick über den Biohof Adamah liefert. Gleichzeitig war damit eine Möglichkeit

vorhanden, die unterschiedlichen Herangehensweisen und individuellen Zugängen der SchülerInnen in der Aufarbeitung der Exkursion und der Bearbeitung ihrer Fragen, zu veranschaulichen: Sie reichte von der einfachen Beantwortung bis hin zur reflektieren Ausarbeitung der Fragen und Beobachtungspunkte.

Formatiert, ausgedruckt und gebunden, bekam jede SchülerIn ein Exemplar ausgehändigt.

7. Darstellung und Ergebnisse der Beobachtung

Die offene, teilnehmende, unstrukturierte Beobachtung während der Exkursion war dahingehend ausgerichtet, Aspekte zu beobachten, die Rückschlüsse auf die konstruktivistische Didaktik in Bezug auf das schulische sowie außerschulischen Lernorten zulassen. Die Beobachtungen konnten dabei zu fünf Kategorien zusammengefasst werden:

1. Vorwissen
2. Vermittlung und Interaktion
3. Aktivität und Beteiligung der SchülerInnen
4. Raum und Zeit
5. Weltbild und Wirklichkeit.

Sie sollen einen Überblick über das konstruktivistische Potential des Biohofs Adamah als außerschulischen Lernort geben und gleichzeitig aufzeigen, „Inwieweit Impulse der konstruktivistischen Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Rahmen einer Betriebserkundung umgesetzt werden können“.

7.1. Vorwissen

Vorbereitung

In den beiden Vorbereitungsstunden konnte beobachtet werden, dass das Vorwissen der SchülerInnen bereits bei der Bekanntgabe der Exkursion in das LehrerIn-SchülerIn-Gespräch aufgenommen wurde. Des Weiteren wurde nicht nur auf das Vorwissen der SchülerInnen in Bezug auf Inhalte des Schulbuchs zurückgegriffen, sondern auch auf

Informationen aus diversen Medien und das Vorwissen der SchülerInnen eingegangen.

Vorerfahrungen, die die SchülerInnen durch früheren direkten Kontakt mit dem Leben auf einem Bauernhof gemacht hatten, können nicht beobachtet werden und ergaben sich auch nicht aus dem Gespräch der Lehrerin mit den SchülerInnen.

Durchführung

Während der Exkursion wurde von Elmar Fischer immer wieder versucht, an das Vorwissen der SchülerInnen anzuknüpfen: „Hab ihr dazu schon etwas gelernt?“, „Weiß jemand, was das bedeutet?“ Nach und nach erkannten die SchülerInnen, dass das Einbeziehen ihres Vorwissens in die Erkundung keineswegs der Überprüfung diene, sondern zur alters- und wissensadäquaten Abstimmung der Inhalte verwendet wurde. Ausgehend von dieser Erkenntnis konnte in weiterer Folge eine Veränderung des Verhaltens der SchülerInnen gegenüber Elmar Fischer beobachtet werden: Sie schienen ihm gegenüber an Distanz zu verlieren, stellen öfter Fragen und versuchen für sie interessante Inhalte zu vertiefen.

Nachbereitung

Während des Gesprächs mit den SchülerInnen wurde deutlich, dass entgegen der Aussagen in der Vorbereitung, einige der SchülerInnen sehr wohl Kenntnisse und Vorwissen über einen landwirtschaftlichen Betrieb mitbrachten - Großeltern bzw. Tante und Onkel bauen selbst Obst und Gemüse an bzw. betreiben einen kleinen landwirtschaftlichen Betrieb.

Es konnte aber auch beobachtet werden, dass einige SchülerInnen, bis auf die Darstellung der Landwirtschaft bzw. landwirtschaftlicher Betriebe in den Medien, kein Vorwissen zu dem Thema hatten. Sie konnten sich unter einem landwirtschaftlichen Betrieb nichts vorstellen,

was annähernd dem nahe gekommen wäre, was sie vor Ort zu sehen bekamen.

Im Verlauf der Nachbereitung wurde deutlich, dass das Verständnis der SchülerInnen in Bezug auf die Definition eines agrarlandwirtschaftlichen Betriebs mit Aspekten verbunden war, die ihn als solchen charakterisieren (den Anbau von Getreide und Feldfrüchten). Jene Aspekte, die ihn von landwirtschaftlichen Betrieben mit Viehhaltung unterschieden, waren jedoch nicht in das Verständnis der SchülerInnen eingebunden. Dies führte dazu, dass einige SchülerInnen anfangs überrascht und irritiert waren, keine Tiere auf dem Biohof zu sehen, sondern nur landwirtschaftliche Nutzflächen vorzufinden.

„Anfangs habe ich mir erwartet mehr Tiere zu sehen, bis mir klar wurde, dass es ein [agrar]landwirtschaftlicher Betrieb ist.“ (zit. SchülerIn 1, 01.06.2012)

7.2. Vermittlung und Interaktion

Vorbereitung

Bereits in der Vorbereitung konnte beobachtet werden, dass von der Lehrerin vor dem Hintergrund des kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses (siehe Kapitel 2.2 Vermittlungsinteressen, S. 20 f.), kritische Fragestellungen, Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit während der Arbeitsprozesse gefordert wurden. Die SchülerInnen waren dazu angehalten die Fragestellungen zu ihrem jeweiligen Sachbereich so zu stellen, dass dieser kritisch reflektiert aufgearbeitet werden konnte. Die Fragen sollten neue Blickwinkel und Perspektiven aufzeigen und den Sachbereich eventuell auch in ein neues Licht rücken. Das selbständige Arbeiten der SchülerInnen wurde von den Lehrpersonen nicht unterbrochen oder gestört, sondern bei

Fragen mittels Hilfestellungen unterstützt. Dabei wurde nicht auf die inhaltlichen Komponenten der Frage Einfluss genommen, sondern bei der Formulierung und der Konstruktion der Fragestellung geholfen, wenn es von den SchülerInnen gewünscht wurde.

„Frau Professor, wir würden gerne die Frage zu diesem Thema stellen. Wie können wir die Frage formulieren, damit wir nicht die übliche Antwort erhalten?“ (zit. SchülerIn 2, 11.05.2012)

In den inhaltlichen Bereich der Fragestellungen wurde dann eingegriffen, wenn die Lehrerinnen merkten, dass die SchülerInnen mit ihren Fragen, ihrem Wissen und ihrem Zugang zur Problemstellung durchaus so weit waren, die Fragen kritischer zu stellen und inhaltlich zu vertiefen. Die beiden Lehrpersonen versuchten dabei durch kritisches Fragen, neue Blickwinkel und Denkrichtungen aufzuzeigen und den Anstoß zu einer kritischen Herangehensweise zu schaffen. Gleichzeitig wurde auch das Selbstvertrauen der SchülerInnen bei kritischen Denkansätzen gestärkt: *„Traut euch diese Frage zu stellen! Wenn ihr keine Antwort bekommt, weil sie möglicherweise zu kritisch ist, ist das auch eine Antwort, die ihr in eurer Ausarbeitung vermerken könnt!“ (zit. Lehrerin 1, 04.05.2012)*

Die SchülerInnen gingen mit der neuen Freiheit und Selbstorganisation, sowie mit den an sie gestellten Anforderungen durchaus interessiert, aber nicht immer zielgerichtet um. Einige SchülerInnen schienen mit der selbstständigen Bearbeitung der zugeteilten Aspekte unsicher und überfordert. Andere wiederum schienen durch die Öffnung des Unterrichts besser motiviert zu werden und zeigten höchst eigenständige Zugänge bei der Bearbeitung der ihnen zugeteilten Problemstellung. Die interessierte und motivierte Teilnahme der SchülerInnen während der Vorbereitung konnte vor allem an Hand einzelner kurzer Diskussionen innerhalb der Gruppe beobachtet

werden, in denen es darum ging, ob die Frage gestellt werden sollte bzw. ob sie tatsächlich das ausdrückte, was die SchülerInnen erfragen wollten.

Durchführung

Das sympathische, natürliche und authentische Auftreten von Elmar Fischer wurde von den SchülerInnen sehr positiv aufgenommen. Die Tatsache, dass er der biologischen Landwirtschaft mit einem kritischen Auge gegenüberstand, „*weil nicht alles so hingenommen werden darf, wie es in den Medien verbreitet wird*“ (zit. Elmar Fischer, 25.05.2012) war für die SchülerInnen durchaus überraschend, aber durch anschaulichen Erklärungen und Begründungen nachvollziehbar. Sein kompetentes Auftreten war während der gesamten Führung zu beobachten und führte dazu, dass den SchülerInnen Wissenslücken bzw. die Grenzen ihres kritischen Denkens aufgezeigt wurden: Wissenslücken wurden angesprochen und es wurde versucht, sie gemeinsam mit dem Vorwissen der SchülerInnen und deren aktiven Teilnahme an der Erkundung zu füllen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Es war gut zu beobachten, dass die SchülerInnen im Lauf der Exkursion vermehrt Zusammenhänge zwischen ökologischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Themen herstellten und damit auch ihre eigene Betroffenheit erfahren konnten. Neben der Vereinfachung und den vielschichtigen und weitreichenden Themen wurde im Rahmen der Erkundung vor Ort auch die Vermittlung fachlicher Begriffe aus der (Land)Wirtschaft, wie „Fruchtfolge“, „Warenfluss“, „Kultur(pflanze)“ u.v.m., verständlich gemacht und anschaulich erklärt.

Ein weiterer Punkt, der in Bezug auf das Verständnis und die bewusste Wissensbildung der SchülerInnen beobachtet werden konnte, war der Einfluss der multisensuellen Wahrnehmung. Die SchülerInnen bekamen die Möglichkeit den Kühlraum zu besichtigen und Lagerbedingungen

von Gemüse und weiteren landwirtschaftlichen Produkten am eigenen Körper zu spüren. Auf dem Feld konnte im Anschluss an die Besichtigung der Lagerhallen, der Einfluss des Windes auf die Abtragung der Humusschicht (als Sandwolken in der bodennahen Luftschicht) beobachtet werden. Die SchülerInnen konnten dabei spüren, unter welchen erschwerten Bedingungen (Hitze und Wind) die SaisonarbeiterInnen auf den Feldern arbeiten. Auch die Wärmeunterschiede des Bodens zwischen ebenen Feldflächen zu Dämmen (Karottendamm) waren ebenso fühlbar, wie der Temperaturunterschied zwischen der offenen Feldfläche und den geschützten Flächen in den Folientunneln.

Das tiefere Verständnis für die Thematik sowie die Generierung von neuem Wissen wurden in weiterer Folge durch gezieltere und kritischere Fragen der SchülerInnen erreicht. Dabei ging es nicht mehr nur um die Beantwortung der im Vorfeld überlegten Fragen, sondern auch um das interessen geleitete Aufarbeiten und Feststellen von Zusammenhängen.

Nachbereitung

Die freundliche, lustige und herzliche Art von Elmar Fischer war für die SchülerInnen in der Nachbereitung ein wichtiges Thema. Dabei ging es ihnen nicht nur um die Erkundung selbst, die von den meisten als überraschend spaßig und spannend aber „*trotzdem sehr informativ*“ (zit. SchülerIn 2, 01.06.2012) genannt wurde, sondern auch um seinen Umgang mit den Mitarbeitern. Die höfliche und freundliche Art, mit der Elmar Fischer den Mitarbeitern gegenübertrat, sowie der familiäre Umgang im Betrieb, beeindruckten die SchülerInnen.

„Es sind herzliche junge Menschen, die den Eindruck vermitteln, dass sie Spaß an ihrer Arbeit haben und davon überzeugt sind was sie

tun.“ (gemeint ist der biologische Landbau). (zit. SchülerIn 2, 01.06.2012)

„Durch die Menschen und das was wir sehen durften, war der Ausflug ziemlich gelungen!“ (zit. SchülerIn 3, 01.06.2012)

Durch die Erkundung konnten allerdings nicht alle SchülerInnen angesprochen werden: Einige fanden sie langweilig und uninteressant. Es störte sie, dass im Betrieb wenig gearbeitet wurde, die Langerhallen leer und auf den Feldern keine Kulturen erkennbar waren. Ihre Kritik hätte durchaus ihre Berechtigung gehabt, wenn während der Betriebserkundung nicht des Öfteren Bezug auf die saisonale Abhängigkeit der agrarlandwirtschaftlichen Produktion genommen worden wäre.¹⁸

7.3. Aktivität und Beteiligung der SchülerInnen

Vorbereitung

Während der Vorbereitung waren die SchülerInnen aktiv in den Unterricht eingebunden. Durch das selbstständige Lernen und Arbeiten konnten Lehrerin-SchülerIn-Gespräche, vor allem aber SchülerIn-SchülerIn-Gespräche beobachtet werden. Obwohl einige SchülerInnen der Exkursion und der konstruktivistischen Didaktik skeptisch, kritisch und ablehnend gegenüber standen, war der Großteil der SchülerInnen

¹⁸ Saisonal bedingt, waren am 25.5.2012 auf den landwirtschaftlichen Nutzflächen nur sehr wenige Kulturen gesetzt und ausgesät. Die SchülerInnen nur deshalb nur scheinbar „leere“ Felder vorfanden.

interessiert und motiviert. Dies wurde durch Fragen und Mitarbeit bereits zu Beginn der ersten Vorbereitungsstunde deutlich.

Auch während des Gruppenfindungsprozesses konnte ein hoher Beteiligungs- und Aktivitätsgrad der SchülerInnen beobachtet werden.¹⁹

Bei der Durchführung des „Worldcafes“ (siehe Kapitel 6.3.1.1. erste Vorbereitungsstunde, S. 71 f.) konnte bei einigen SchülerInnen Desinteresse und gleichgültiges Verhalten beobachtet werden: Sie schlurften teilnahmslos hinter der Gruppe her, beteiligten sich nicht am „Brainstorming“ und trugen nur wenig zur Eingrenzung der Fragestellungen bei. Die Lehrpersonen versuchten diese SchülerInnen sehr wohl zu motivieren und den Anreiz eines selbstgestalteten Unterrichts, der auf den Interessen der SchülerInnen basiert hervorzuheben, sprachen aber keinerlei Sanktionen aus. Der Umgang und die Einbindung der SchülerInnen in die Gruppengemeinschaft blieb primär Aufgabe der Gruppe und damit Teil des sozial-kommunikativen Lernprozesses.

Auffallend war auch die vielfältige Art und Weise in der die SchülerInnen ihr Vorwissen auf den Plakaten festhielten: Manchmal schrieb einer für alle, manchmal schrieb jeder für sich und teilweise entwickelten sich Mischformen. Vor allem in den Gruppen mit weiblichen Mitgliedern war zu beobachten, dass diese mehrheitlich die Aufgabe des Schreibens übernahmen. In den reinen Burschengruppen, griff beinahe jeder zum Stift.

¹⁹ Die Kommunikation zwischen den SchülerInnen bereits während der Phase der Gruppenfindung wurde von den Lehrpersonen, als wichtiges Element offener Lernprozesse, bewusst unterstützt.

Durchführung

Bereits bei der Wiederholung der Fragen und bei der Eingrenzung der Problemstellungen der einzelnen Gruppen waren die Motivation, das Interesse und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen sichtbar: Die SchülerInnen waren pünktlich beim Treffpunkt, waren mit Stift und Block ausgerüstet bzw. fragten nach, ob das Mitschreiben der Antworten und Informationen auf dem Handy erlaubt wäre. Eine Gruppe stach aus der Klasse hervor, da sie die Fragen bereits im Vorfeld notiert hatte und die Aufgaben während der Erkundung innerhalb der Gruppe bereits verteilt waren (Wer stellt welche Frage? Wer notiert sich welche Antworten?).

Auch während der Exkursion war ein hoher Anteil des eigenverantwortlichen Lernens bei den SchülerInnen erkennbar. Sie kümmerten sich selbstständig um die Beantwortung der Fragen und um die Informationsgewinnung und waren gleichzeitig aktiv in die Erkundung eingebunden. Durch das authentische und sympathische Auftreten von Elmar Fischer während der gesamten Betriebserkundung, wurden die Hemmungen der SchülerInnen, Fragen zu stellen und Erklärungen einzufordern, relativ schnell abgelegt und es entstand eine eindrucksvolle informative Führung, die von beiden Seiten durch Aktivität und Interesse gespeist wurde.

Nachbereitung

Die Erkundung wurde von den SchülerInnen größtenteils als „spannend und interessant“ erlebt. Auch die Möglichkeit viele Fragen stellen zu können und eine „*verständliche und Zusammenhänge aufzeigende Antwort*“ (zit. SchülerIn 4, 01.06.2012) zu bekommen, wurde von den Lernenden im Gespräch im Rahmen der Nachbereitung genannt. Die hohe Beteiligungsmöglichkeit an den Gesprächen und die vertiefenden Verständnisfragen während der Erkundung ermöglichten die Einbindung der SchülerInnen. Die aktive Teilnahme an Saat-, Ernte-

oder Packvorgängen während der Exkursion war leider nicht möglich, wäre von den SchülerInnen aber gewünscht worden. Außerdem wurde von einer SchülerIn negativ angemerkt, dass bei der Besichtigung eines landwirtschaftlichen Betriebs keine Verkostung möglich war, obwohl sie auf der Homepage des Biohofs Adamah als Abschluss der Exkursion angeführt wurde.

7.4. Raum und Zeit

Vorbereitung

Raum und Zeit, als grundlegende Elemente der konstruktivistischen Didaktik, erhielten während der Vorbereitung der Betriebserkundung einen besonderen Stellenwert im Rahmen der Beobachtung. Bereits bei der Öffnung des Unterrichts in der Phase der Gruppenfindung und der damit verbundenen Auflösung der räumlichen „Normalität“ des Regelunterrichts war zu beobachten, dass die SchülerInnen mit der neuen Situation teilweise überfordert waren. Ebenso war der Wechsel der SchülerInnen von einem Plakat zu einem anderen, von einer kurzzeitig nervösen Stimmung gekennzeichnet (siehe Kapitel 6.3.1.1. erste Vorbereitungsstunde, S. 71 f.). Gerade beim „Worldcafe“ stellte das unruhige Verhalten der Klasse die Lehrpersonen vor die Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit und Konzentration nach einem Wechsel wieder auf die eigentliche Aufgabe zu lenken. Ein weiteres Hindernis, dass die SchülerInnen in ihrem Bewegungsraum einschränkte, war die Größe des Klassenzimmers. Es war kaum möglich die Tische beiseite zu räumen, was die Mobilität der SchülerInnen bei der Gruppenfindung bzw. der Rotation während des „Worldcafes“ zusätzlich erschwerte.

Der Wechsel vom Klassenzimmer in den Schulhof, in der zweiten Vorbereitungsstunde, war mit weniger Schwierigkeiten behaftet: Die SchülerInnen konnten ihren Platz zur Bearbeitung der Aspekte und der Fragestellung frei wählen. Die Abstände der Gruppen zueinander und zu den Lehrpersonen sollten dabei jedoch so gewählt werden, dass diese für etwaige Fragen ohne Probleme zu erreichen waren. Beim Arbeitsprozess im Schulhof spielte weniger der räumliche, als der zeitliche Aspekt eine Rolle – die zwanzig Minuten Bearbeitungszeit, waren für die Fragestellungen zu lange bemessen. Die SchülerInnen erledigten ihre Aufgaben entweder in den ersten zehn Minuten und nutzten die restlichen zehn um sich zu unterhalten bzw. unterhielten sich die ersten zehn Minuten und arbeiteten die restliche Zeit an der Fragensausarbeitung. Die Lehrerinnen versuchten dies durch den Anstoß zu kritischeren Fragestellungen bzw. durch weitreichendere Blickwinkel zu unterbinden, hatten damit aber wenig Erfolg. Des Weiteren war zu beobachten, dass die Zeit für die abschließenden Präsentationen zu kurz bemessen war. Vor allem die Präsentation der letzten Gruppe konnte am Ende der zweiten Vorbereitungsstunde nicht mehr gehalten werden und musste auf Grund eines schulautonomen freien Tages auf den Tag der Betriebserkundung verschoben werden. Ein weiterer Punkt, der im Bezug auf den zeitlichen Rahmen erwähnt werden sollte, ist, dass die SchülerInnen pro Woche nur eine Unterrichtsstunde im Fach Geographie und Wirtschaftskunde hatten. Es war damit für die SchülerInnen nicht einfach, die Inhalte und Ergebnisse aus der Vorwoche sofort präsent zu haben.

Durchführung

Für die Durchführung der Betriebserkundung wurde ein ganzer Schultag anberaumt. Die Erkundung war mit eineinhalb Stunden angesetzt, dauerte schlussendlich jedoch beinahe zwei Stunden. Während der Erkundung war zu beobachten, dass die SchülerInnen mit Fortdauer der Führung einen besseren Zugang zum Thema

„Biolandbau“ entwickelten und dass sich neue Erkenntnisse und neue Informationen mit dem Vorwissen der SchülerInnen vermischten: Sie stellten selbstständig Zusammenhänge zwischen Themen her und versuchten Aspekte des biologischen Landbaus miteinander zu verknüpfen.

Die räumliche Erschließung des Betriebs und jene der angrenzenden landwirtschaftlichen Nutzflächen wurde zu Fuß vorgenommen. Die SchülerInnen bekamen dadurch die Chance, den Betrieb in seiner Gesamtheit zu erfahren und die Dimensionen seiner Reichweite zu erfassen. Gleichzeitig hatten die SchülerInnen beim Spaziergang über die Felder genug Zeit, das Gehörte zu verarbeiten und in die räumliche Umgebung einzuordnen. Durch die Reichweite der Felder und die Erklärungen von Elmar Fischer wurde ihnen deutlich, dass ein biologischer Betrieb nicht immer einem Schrebergarten gleicht, sondern auch die Größe eines konventionellen Betriebs erreichen kann.

Weitere räumliche Aspekte, die während der Erkundung angesprochen wurden waren „Regionalität“ und „Globalisierung“. Es wurde den SchülerInnen erklärt, dass regionale Produkte nicht unbedingt aus heimischer Produktion stammen müssen, um dem Begriff der „Regionalität“ zu entsprechen. Anhand des Beispiels der Bananen- und Ananas-Bauern in Peru bzw. der Dominikanischen Republik wurde aufgezeigt, dass die beiden Obstsorten durchaus als regionales Produkt gesehen können, wenn entsprechende Rahmenbedingungen der Produzenten und des Transports eingehalten werden. Weiters wurde den SchülerInnen veranschaulicht, dass die Einbindung internationaler biologischer Produkte in das Sortiment des „Bio-Kistl“ nur auf Grund der Globalisierung möglich sei. Die Globalisierung trage durch den Kauf von biologischen Produkten aus anderen Ländern, maßgeblich zu deren regionalen Entwicklung bei.

Während dem abschließenden Spaziergang zum Bahnhof war zu beobachten, dass die SchülerInnen jegliches Zeitgefühl verloren hatten:

„Was! Es ist schon vorbei?“ (zit. SchülerIn 8, 25.05.2012). Durch die anschaulichen und verständlichen Erklärungen, durch die Einbindung der SchülerInnen den Rahmen der Erkundung und das Fehlen der Schulglocke konnten die SchülerInnen ihre Aufmerksamkeit ganz auf die inhaltlichen Angebote richten und wurden nicht vorzeitig aus ihrem Lernprozess gerissen.

Nachbereitung

In der Reflexion der Erkundung wurde deutlich, dass die Größe des Biohofs Adamah für die SchülerInnen sehr überraschend war. Viele von ihnen waren mit der Annahme hingefahren, dass sie einen kleinen Bauernhof mit ein paar Feldern, einer Handvoll Mitarbeitern und Kühen und Tieren erkunden würden. Die Informationen über die Anzahl der Mitarbeiter (110) und die großen Lagerhallen führten dazu, dass das Bild eines Biohofs, das die SchülerInnen im Kopf hatten, um das eines Großbetriebs ergänzt wurde.

„Ich habe mir eigentlich nur einen sehr kleinen Hof erwartet, aber er hat über 100 Mitarbeiter und riesige Lagerhallen!“ (zit. SchülerIn 8,01.06.2012)

Während des Gesprächs mit den SchülerInnen stellte sich heraus, dass ihnen der saisonale Rahmen, dem die Agrarwirtschaft unterliegt, fremd war. Einige SchülerInnen bemängelten, dass die Lagerhallen leer waren und auf den Feldern kaum Kulturen zu sehen waren – obwohl von Elmar Fischer während der Erkundung darauf hingewiesen wurde, dass durch die Aussaat vor/in wenigen Tagen und Wochen die Kulturen erst zu wachsen beginnen werden und noch keine Ernte eingebracht werden konnte.

7.5. Weltbild und Wirklichkeit

Vorbereitung

Die Grundlage der Erkundung wurde auf Basis des Vorwissens geschaffen. Durch die Methode des „Worldcafes“ (siehe Kapitel 6.3.1.1 erste Vorbereitungsstunde, S. 71 f.) konnten die Lehrerinnen das derzeitige Weltbild der SchülerInnen eruieren und Einblicke in deren Wirklichkeit bekommen. Dabei waren unterschiedliche Zugänge der Lernenden zum Thema zu erkennen. Einige versuchten sich auf die Darstellung der biologischen Landwirtschaft aus den Medien zu beziehen, andere wiederum versuchten die Inhalte vorhergegangener Lehrbuchkapitel mit den zu bearbeitenden Aspekten zu verknüpfen und Verbindungen bzw. Zusammenhänge herzustellen.

Durchführung

Bereits bei der Einführung zur Erkundung, die im Garten des Hauptgebäudes stattfand, waren die SchülerInnen überrascht, dass es bis auf Hunde und Gänse keine weiteren Tiere auf dem Biohof gab. Nach Rücksprache mit den Lernenden wurde klar, dass das in den Medien dargestellte Bild biologischer Landwirtschaft („Ja Natürlich!“ – Spar, „Zurück zum Ursprung“ – Hofer) immer in Zusammenhang mit Tieren (das sprechende Schweinchen, Kühe auf der Alm) übermittelt wird. Erst im Lauf der Erkundung wurde ihnen bewusst, dass ein landwirtschaftlicher Betrieb nicht immer mit der Haltung von Nutztieren in Verbindung gebracht werden darf.

Die Betroffenheit der SchülerInnen wurde in unterschiedlichen Bereichen hergestellt (Bsp. Preis für Obst und Gemüse). Durch die direkte Verbindung des Themas mit ihrer Alltags- und Lebenswelt konnten die SchülerInnen das Thema selbstständig in soziale, ökonomische, ökologische und politische Kontexte einordnen. Gleichzeitig wurden von Elmar Fischer Zusammenhänge zwischen den

jeweiligen Bereichen genannt, die den SchülerInnen deren Verständnis erleichterten und ebenfalls zur Konstruktion ihrer eigenen Weltbilder beitrugen.

Durch die Erschließung unterschiedlicher Problembereiche im Rahmen der Führung (Boden, Grundwasserhaushalt, Wirtschaft und Politik, etc.) wurde den SchülerInnen ein Überblick darüber gegeben, wie umfassend und weitreichend die Einflüsse auf den Produktionsablauf auf einem Biohofs sind.

Nachbereitung

In der Aufarbeitung der Erkundung im Gespräch wurde deutlich in welchem Ausmaß die Erkundung zur Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung im Bereich der biologischen Landwirtschaft, sowie zur Konstruktion subjektiver Weltbilder beigetragen hatte. Die SchülerInnen bauten ein Verständnis für die Zusammenhänge der landwirtschaftlichen, politischen und ökonomischen Aspekte (den Anbau, den Einfluss der Parteien und die Preisbildung) auf – *„Mir war nicht bewusst, dass der Betrieb und die Landwirtschaft so sehr parteigebunden sind!“* (zit. SchülerIn 4, 01.06.2012) – und machten deutlich, dass sie durchaus bereit waren ihre Blickwinkel zu erweitern.

Schockiert zeigten sich die SchülerInnen über die Arbeits- und Lohnverhältnisse auf dem Biohof bzw. in der Landwirtschaft. Es war ihnen unverständlich, dass trotz der geringen Bezahlung von fünf Euro pro Stunde, anstrengende 10-12 Stunden am Tag gearbeitet wird. Eine SchülerIn stellte die Arbeitsstunden in Bezug zu ihrem im *„Vergleich zu den Arbeitern relaxten Arbeitstag“* (zit. SchülerIn 5, 01.06.2012)

„Ich habe nicht gewusst, dass die Arbeit am Feld sehr hart und anstrengend ist!“ (zit. SchülerIn 5, 01.06.2012)

„Was mich am meisten beeindruckt hat war, dass die Arbeitenden am Hof nur wenig bezahlt bekommen, obwohl sie manchmal von früh bis spät hart arbeiten!“ (zit. SchülerIn 6, 01.01.2012)

Während dem Gespräch mit den SchülerInnen in der abschließenden Reflexionsstunde war am auffallendsten, dass viele SchülerInnen den Bezug zur Landwirtschaft über die Medien herstellten.

„Ich habe mir einen Bauernhof wie im Film vorgestellt. Mit Tieren, einem alten Bauern und einer alten Bäuerin!“ (zit. SchülerIn 6, 01.06.2012).

„Ich habe mir einen Bauernhof mit Tieren erwartet, aber es war nur einer mit Gemüse!“ (zit. SchülerIn 7, 01.06.2012)

Die SchülerInnen wurden vor allem im Hinblick auf „Tiere“ und „alte Bauernleute“ und ihr Vorstellungen des Biohofs als „Bauernhof“ „enttäuscht“. Gleichzeitig wurde damit allerdings eine neue Sichtweise geschaffen, die einen Biohof durchaus als einen rein agrarlandwirtschaftlichen Betrieb unter der Führung von „jungen“ Leuten zeigt.

In der Aufarbeitung der Erkundung musste immer wieder verstärkt darauf hingewiesen werden, dass der Biohof Adamah nicht als Beispiel „aller“ landwirtschaftlichen Betriebe mit biologischem Anbau gesehen werden darf - jedoch in seine grundlegende Ausrichtung sehr wohl den Richtlinien zur biologischen Landwirtschaft entspricht.

„Der Ausflug hat mir mehr Eindrücke über die Bauern vermittelt und wie das Leben auf dem Land abläuft.“ (zit. SchülerIn 7, 01.06.2012)

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die abschließende Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse basiert auf der Forschungsfrage, die den Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit geliefert hat.

„Inwieweit können Impulse der konstruktivistischen Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Rahmen einer Betriebserkundung umgesetzt werden?“

Die Betriebserkundung einer 6. Klasse eines Gymnasiums aus dem 22. Wiener Gemeindebezirk auf dem Biohof Adamah stellt den Versuch, die konstruktivistische Didaktik – wie sie in der Literatur beschrieben ist – im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht umzusetzen. Der Einfluss des Konstruktivismus auf den Unterricht wurde dabei auf die Voraussetzungen der SchülerInnen abgestimmt und auf Grund derer in Form der sanften konstruktivistischen Didaktik durchgeführt. Dabei war jedoch nicht die bestmögliche Ausschöpfung des konstruktivistischen Potentials schulischer und außerschulischer Lernorte das vorrangige Ziel der Betriebserkundung. Es ging vielmehr um das Heranführen der SchülerInnen an eine selbstständige und eigenverantwortliche Arbeitsweise, eine kritisch-emanzipatorischen Auseinandersetzung mit dem Thema der Exkursion, sowie um das Aufzeigen der weitreichenden Zusammenhänge, die damit in Verbindung stehen.

Die Betriebserkundung hat gezeigt, dass trotz konstruktivistischem Einfluss auf die einzelnen Schritte der Erkundung, eine radikalere Form der konstruktivistischen Didaktik – bei der die SchülerInnen völlig eigenverantwortlich und selbstständig arbeiten – nicht möglich ist. Bereits in der sanften Form des Konstruktivismus, wie sie im Rahmen der Betriebserkundung umgesetzt wurde, waren die SchülerInnen mit

der für sie neuen Situation teilweise überfordert. Die Eigenverantwortlichkeit und die Übertragung der Verantwortung über den Erfolg der Lern- und Erkenntnisprozesse, stellte die Lernenden vor Herausforderungen: Kritische Fragestellungen mussten, ebenso wie die Arrangements der Arbeitsverteilung in den Gruppen von den SchülerInnen selbst getroffen werden. Die Lehrerinnen waren dabei „nur“ als Begleitpersonen zur Unterstützung bei Problemen und zum Geben von Hilfestellungen in den Lernprozess eingebunden, hatten sich an sonst jedoch aus den Lehr- und Lernprozessen zurückgezogen. Im Verlauf der Exkursion wurde deutlich, dass ein gewisses Maß an Übung und Erfahrung nötig ist, um abschätzen zu können wann den SchülerInnen wie viel an Hilfestellung und Unterstützung gegeben wird. Für die Klassenlehrerin war es nicht immer einfach, die SchülerInnen bei ihrem Lernprozess „alleine zu lassen“. Gerade in Bereichen, in denen sich die SchülerInnen auch außerhalb der Schulzeit bewegen (wie beispielsweise das Zug fahren) sollte verstärkt auf ihre Selbstständigkeit gesetzt und ihnen Verantwortung übertragen werden.

Die Abgrenzung der Betriebserkundung von der Betriebsbesichtigung im Sinne der Literatur war im Fall der Exkursion auf den Biohof Adamah nur schwer möglich. Zwar waren die SchülerInnen während der Führung an den Gesprächen beteiligt und in das Geschehen vor Ort eingebunden (z.B. die sinnliche Wahrnehmung auf dem Feld bzw. im Kühlhaus), eine aktive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihren Problembereichen – der Erkundung der Aspekte vor Ort, sowie die Teilnahme an Produktions- und Verwaltungsprozessen (Verpacken, Ernten, Säen) – war jedoch nicht möglich. Die Tatsache, dass die SchülerInnen in die Führung eingebunden waren, auf ihr Vorwissen eingegangen wurde, neue Blickwinkel eröffnet wurden und neuen Informationen zum Erkenntnisgewinn beigetragen haben, lässt jedenfalls auf ein hohes konstruktivistisches Potential schließen, auf

das im Rahmen des außerschulischen Programms Bezug genommen werden konnte.

Die Konstruktion der subjektiven Wirklichkeiten der SchülerInnen, wie sie in der Literatur erwähnt wird, konnte im Rahmen der Exkursion nicht vollständig umgesetzt werden, da die SchülerInnen über keinerlei einschlägige Erfahrung mit der gewählten Thematik verfügten. Basierend auf dem Vorwissen der SchülerInnen war es aber dennoch möglich, Zugänge zum Thema des biologischen Landbaus herzustellen, die sich aus den Interessen der SchülerInnen ergaben. Dadurch konnte ihnen ein Eindruck der vielfältigen – weil subjektiven – Zugänge zum Biohof und in weiterer Folge zum biologischen Landbau vermittelt werden. Vor allem in der kurzen Nachbereitung der Exkursion wurde deutlich, dass sich den SchülerInnen unterschiedliche Ausgangspositionen, Blickwinkel und Sichtweisen aufgetan hatten. Die verschiedenen Ausgangspositionen und Vorerfahrungen wurden angesprochen und mit den neuen Informationen in Beziehung gesetzt. Im Gespräch mit den Lehrerinnen und den MitschülerInnen – aber auch mit Elmar Fischer während der Exkursion – konnte so zum Erkenntnisgewinn der SchülerInnen beigetragen werden.

Das konstruktivistische Potential der Lernorte wurde vor allem durch den räumlichen und den zeitlichen Aspekt begrenzt. Die Durchführung einer Exkursion basierend auf der konstruktivistischen Didaktik erforderte ein bestimmtes Maß an Freiraum, das am schulischen Lernort nicht wirklich verfügbar war. Die begrenzten räumlichen Möglichkeiten der Schule hatten vor allem in der Vorbereitung maßgeblich Einfluss auf die konstruktivistische Umsetzung der Betriebserkundung. Die Öffnung des Klassenzimmers bzw. der Schule war leider nicht in dem Ausmaß möglich, wie es von den Lehrerinnen erhofft wurde. Die Verlagerung des Unterrichts in den Schulhof, brachte durch die Veränderung der räumlichen Strukturen, zwar die gewünschte

Öffnung der Denk- und Arbeitsstrukturen mit sich, jedoch waren auch hier einige Schwierigkeiten zu erkennen, die vor allem mit der Konzentration der SchülerInnen in Verbindung standen.

Auch der zeitliche Rahmen in der Schule war mehr hinderlich, als dass er für die konstruktivistische Didaktik von Vorteil gewesen wäre. Die Durchführung der Exkursion im Rahmen einer geblockten Schulveranstaltung wäre im Gegensatz zur Abhaltung von fünfzigminütigen Unterrichtsstunden, sinnvoller gewesen. Die Problematik liegt dabei nicht in der Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik in einer Unterrichtsstunde, sondern vielmehr im Einfluss der zeitlichen Dauer auf den Erfolg der Erkenntnis- und Lernprozesse. Die Konzentration und Aufmerksamkeit der SchülerInnen jede Woche von Neuem auf die Arbeitsvorgänge zu lenken, schränkt das vorhandene Potential der Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik am schulischen Lernort ein. Der mit der Verlagerung des Unterrichtsschauplatzes von der Schule auf den Biohof Admah, hat nicht nur zum damit verbunden Aufbrechen der räumlichen und zeitlichen Strukturen der Schule geführt, sondern auch zur Veränderung des Lernzugangs der SchülerInnen.

Der Erfolg der Exkursion im Rahmen der konstruktivistischen Didaktik sowie der neue Lernzugang, der dadurch geschaffen wurde, lassen sich mit den Worten einer SchülerIn am treffendsten formulieren: „...*überraschend, ich hatte mir weniger erwartet!*“ (zit. SchülerIn 2, 01.06.2012)

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik im Rahmen einer Betriebserkundung oder konkreter, die Übernahme gewisser Impulse zur Strukturierung von Lernprozessen, durchaus möglich ist. Damit verbunden ist jedoch ein bestimmtes Maß an Geduld und Ausdauer, das es den SchülerInnen und LehrerInnen ermöglicht, sich Schritt für Schritt auf das

eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten im Rahmen des selbständigen Erkenntnisprozess vorzubereiten. Wenn die Voraussetzungen für eine Lehr- und Lernprozesse im Sinne der konstruktivistischen Didaktik gegeben sind, dann steht einem spannenden und abwechslungsreichen Erkenntnisprozess nichts im Wege.

9. Verzeichnisse

9.1. Quellenverzeichnis

- BMUKK. (2004). *Allgemeiner Teil des Lehrplans*. Onlinequelle. Zugriff am 13.04.2012 unter <http://bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>
- BMUKK. (2006). *Geographie- und Wirtschaftskunde. Lehrplan Oberstufe neu*. Onlinequelle. Zugriff am 13.4.2012 unter http://bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf
- Biohof Adamah – kontrollierte biologische Landwirtschaft und Vermarktung. Onlinequelle: Zugriff am 05.05.2012 unter <http://www.adamah.at/>
- Dickel M. (2005). Zur Philosophie von Exkursionen. In W. Hennings, D. Kanwischer, T. Rhode-Jüchtern. (Hrsg.). *Exkursionsdidaktik – innovativ!?*. (Geographiedidaktische Forschungen, 2006, Band 40, S. 31-49). Weingarten: HGD (Selbstverlag)
- Dickel M. (2006). TatOrte – Zur Implementierung neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In M. Dickel und D. Kanwischer. *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. (Praxis neue Kulturgeographie, Band 3, S. 7-20). Berlin: LIT Verlag
- Dickel M. & Glasze G. (2009). Rethinking Excursions - Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In M. Dickel (Hrsg.). *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*. (S. 3-11). Münster, Westfalen: LIT
- Gerhardt A. & Kirsch U. (Hrsg.). (2007). „*Sie können die Schuhe ruhig anlassen!*“. *Exkursion in Kassel und Umgebung*. Norderstedt: Books on Demand GmbH
- Goschkowski, S. (2006). *Lernen und Arbeiten vor Ort*. Onlinequelle. Zugriff am 10.04.2012 unter <http://www.seminare-bw.de/servlet/PB/show/1211749/Exkursionsdidaktik.pdf>
- Haubrich, H. (1997a). *Didaktik der Geographie Konkret*. (3., Neubearbeitung). München: Oldenbourg

- Haubrich, H. (Hrsg.). (1997b). *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret*. (2., erweiterte und vollständig überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg
- Hasse, J. (1994). *Erlebnissräume. Vom Spaß zur Erfahrung*. Wien: Passagen Verlag
- Hasse, J. (1999). Verschwindet der Raum im Sog der Geschwindigkeit? – Wege der Verlangsamung im Lernen. In C. Vielhaber (Hrsg.). *Geographiedidaktik kreuz und quer*. (1999, S. 67-87). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Hebein, R. (2001). *Betriebserkundungen und deren Umsetzung im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts in den Allgemein Bildenden Höheren Schulen*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Hemmer, I. (2001). Exkursion. In G. Schweizer und H. Selzer (Hrsg.). *Methodenkompetenz lehren und lernen. Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie*. (Band 3, S. 79-82). Dettelbach: Röhl
- Hofmann-Schneller, M. (2001a). Motivation. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie- und Wirtschaftskunde“ –Unterrichts*. (4., unveränderte Auflage, 2006, S.291-294). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Hofmann-Schneller, M. (2001b). Unterrichtseinstieg. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie- und Wirtschaftskunde“ – Unterrichts*. (4., unveränderte Auflage 2006, S.491-493). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Hopfgartner, G. & Weissel M. (2002). *Exkursionen. Von der professionellen Vorbereitung bis zum erfolgreichen Abschluss*. (1. Auflage). Wien: öbv&hpt
- Lamnek S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. (3., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz
- Lindauer, R. (2001). Betriebserkundung. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie- und Wirtschaftskunde“ –Unterrichts* (4., unveränderte Auflage, 2006, S. 32-44). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Loerwald, D. (2008). Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft: Praxiskontakte als handlungsorientiertes Lehr-Lern-Konzept. In H. Kaminski & Krol G-J. (Hrsg.). *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven*. (S. 341-356). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

- Lößner, M. (2010). *Exkursionen im Erdkundeunterricht: didaktisch gewünscht und in der Realität verschmäht?*. Dissertation. Gießen: Justus-Liebig-Universität, naturwissenschaftliche Fakultät. Online Zugriff: 11.4.2012 unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7683/pdf/LoessnerMarten2010_06_29.pdf
- Kaiser, A. Koch-Priewe B. & Sübig, F. (2007). *Die kritisch-konstruktive Didaktik und aktuelle Kontroversen um die Allgemeine Didaktik*. In B. Koch-Priewe, et al (Hrsg.). *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kaiser, F.-J. & Kaminski H. (2003). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Kaiser, F.-J. & Kaminski H. (2012). *Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. (4., vollständig überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Kanwischer D. (2005). *Exkursion – quo vadis*. In W. Hennings, D. Kanwischer, T., Rhode-Jüchtern. (Hrsg.). *Exkursionsdidaktik – innovativ!?*. (2006). (Geographiedidaktische Forschungen, Band 40, S. 182-190). Weingarten: HGD (Selbstverlag)
- Kanwischer D. (2006). *Die Ordnung der Dinge und/oder die Ordnung der Blicke? Überlegungen zu einem konstruktivistischen Geographieunterricht*. In M. Dickel und D. Kanwischer. *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. (Praxis neue Kulturgeographie, Band 3, S. 277-295). Berlin: LIT Verlag
- Karthe D., Wildhage J. & Reeh T. (2012). *Umweltbildung an außerschulischen Lernorten: Erfahrungen aus einem Oberstufenprojekt zur Untersuchung urbaner Gewässer*. *Geographie und ihre Didaktik*, 40 (2), 69-91.
- Kestler, F. (2002). *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Klafki, W. (2006). *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.). *Didaktische Theorien*. (12.Auflage, S. 13-34). Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag
- Mayer, H. (2010). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. (15. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor

- Neeb, K. (2010). *Exkursionen zwischen Instruktion und Konstruktion. Potenzial und Grenzen einer kognitivistischen und konstruktivistischen Exkursionsdidaktik für die Schule*. Dissertation. Gießen: Justus-Liebig-Universität, naturwissenschaftliche Fakultät. Online Zugriff: 06.04.2012 unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7710/pdf/NeebKerstin_2010_07_07.pdf
- Neugebauer, W. (1977). Die Betriebserkundung als ein Unterrichtsverfahren der Wirtschafts- und Arbeitslehre. In W. Neugebauer (Hrsg.). *Wirtschaft II – Curriculumentwicklung für Wirtschafts- und Arbeitslehre*. (1. Auflage, S. 220-241). München: Oldenbourg
- Rhode-Jüchtern, T. (2005). Exkursionsdidaktik zwischen Grundsätzen und subjektivem Faktor. In W. Hennings, D. Kanwischer, T., Rhode-Jüchtern. (Hrsg.). *Exkursionsdidaktik – innovativ!?*. (Geographiedidaktische Forschungen, 2006, Band 40, S. 8-30). Weingarten: HGD (Selbstverlag)
- Rhode-Jüchtern, T. (2009). *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik*. (1. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer
- Rinschede, G. (2007). *Geographiedidaktik*. (3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Paderborn und Wien: Schöningh
- Sauerborn, P. & Brühne T. (2009). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Scharvogel M. (2005). Zur Deutung von Bedeutung: Impulse für eine konstruktivistische Exkursionsdidaktik. In W. Hennings, D. Kanwischer, T., Rhode-Jüchtern. (Hrsg.). *Exkursionsdidaktik – innovativ!?*. (Geographiedidaktische Forschungen, 2006, Band 40, S. 155-167). Weingarten: HGD (Selbstverlag)
- Scharvogel M. & Gerhardt A. (2009). Ansatzpunkte für eine konstruktivistische Exkursionspraxis in Schule und Hochschule. In M. Dickel (Hrsg.). *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*. (S. 51-68). Münster, Westfalen: LIT
- Schierl, W. (2001). Betriebserkundung. In G. Schweizer und H. Selzer (Hrsg.). *Methodenkompetenz lehren und lernen. Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie*. (Band 3, S. 49-58). Dettelbach: Röhl

- Schmidt-Wulffen, W.-D. (1991). Geographieunterricht 2000. Was lernen? – Was (wie) unterrichten?. In C. Vielhaber & H. Wohlschlägl (Hrsg.). *Fachdidaktik gegen den Strom*. (S. 9-105). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Schmidt-Wulffen, W.-D. (2008). *Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Sitte, W. (2001a). Gruppenunterricht. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie- und Wirtschaftskunde“ –Unterrichts* (4., unveränderte Auflage, 2006, S. 170-181). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Sitte, W. (2001b). Wirtschaftserziehung. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie- und Wirtschaftskunde“ –Unterrichts*. (4., unveränderte Auflage, 2006, S. 545-555). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Vielhaber, C. (1999a). Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“ – Unterricht. In C. Vielhaber (Hrsg.). *Geographiedidaktik kreuz und quer*. (1999). (S. 9-25). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Vielhaber, C. (1999b). Über die (Un)Wichtigkeit des Raums in der Schulgeographie. In C. Vielhaber (Hrsg.). *Geographiedidaktik kreuz und quer*. (S. 47-66). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung
- Vielhaber, C. & Schmidt-Wulffen W.-D. (1999). Braucht die Erdkunde den Raum? In W.-D. Schmidt-Wulffen & W. Schramke (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht*. (1. Auflagen, S. 97-127). Gotha und Stuttgart: Klett-Perthes Verlag
- Wohlschlägl, H. (2010). *Durchblick 6. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe*. (S. 56-58). (6. Auflage). Wien: Westermann

9.2. Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Ziele und Aufgaben von Exkursionen	44
Abb.2 Lage des Biohof Adamah	59
Abb.3 Worldcafe: Rotation	72
Abb.4 Erste Kontaktaufnahme	76
Abb.5 Besprechungspunkt: landwirtschaftliche Nutzflächen	80
Abb.6 Besprechungspunkt: maschinelle Bewirtschaftung	81
Abb.7 Besprechungspunkt: Folientunnel	82

10. Anhang

10.1. Informationsblatt

Das Informationsblatt, das von der Lehrerin zu Beginn der Exkursion ausgegeben wurden, gibt den SchülerInnen einen ersten Überblick über den Ablauf der Exkursion, die Lage des Biohofs Adamah sowie ihre Aufgaben während der Betriebserkundung.

Exkursion - Biohof ADAMAH (Geographie und Wirtschaftskunde, 6.C)

Wo? 2282 Markgrafneusiedl, Glinzendorf 7

Wann? 25.5.2012, 1. bis 5. Unterrichtsstunde

Treffpunkt Schule: **08:00**, kurze Besprechung – Abfahrt **08:45**
Ankunft Schule: **12:45**



Kosten? 4,70 Eintritt Führung + Transport und Druck Exkursionsfolder -> 7,00

Mitten im Marchfeld, nicht weit von Wien, befindet sich der Biohof ADAMAH. Insgesamt werden 90 ha Ackerflächen von dem landwirtschaftlichen Betrieb bewirtschaftet. Als besondere Geschäftsidee hat sich der Biohof Adamah auf

die Zustellung (frei Haus) von Gemüse und Obst, sowie von zahlreichen weiteren Lebensmitteln (Wurst, Käse, etc.) spezialisiert. Alle Lebensmittel stammen aus kontrolliert biologischer Landwirtschaft.

Exkursionsfolder

Ist eine Sammlung dessen, was ihr bei der Erkundung des Betriebs herausfindet. Umfasst ca. 15 Seiten. Jede/r von euch erhält sein eigenes Exemplar!

Vorbereitung (4.5. und 11.5. 2012)

In der Gruppe entscheidet ihr, was euch interessiert und über welche Aspekte ihr mehr herausfinden wollt. Ihr sucht Informationen im Internet und formuliert in den beiden Unterrichtseinheiten 7 Fragen od. Themenfelder, die ihr bei der Exkursion untersuchen möchtet.

Exkursion (25.5.2012)

Während der Exkursion macht ihr Fotos, sammelt eure Eindrücke und notiert euch Informationen über das was euch bei der Führung erzählt wird.

Nachbereitung (bis 4.6.2012) Erstellung eines Exkursionsfolders

Ihr fasst zusammen, was ihr während der Exkursion herausgefunden habt (3 A4 Seiten pro Gruppe). Wie ihr die Arbeit in der Gruppe organisiert, bleibt eure Sache. Das Abtippen und die Formatierung dieser schriftlichen Ausarbeitung finden zu Hause statt. In der GW-Stunde am 1.6. könnt ihr Fragen stellen.

ENDPRODUKT pro Gruppe:

- 7 Fragestellungen und Beantwortung auf 3 Seiten A4 PRO GRUPPE
- inklusive 2 Fotos
- Calibri, 11 pt Blocksatz
- **bis 4.6. Fertigstellung des GRUPPEN-Protokolls: Up-load in der Facebook Gruppe**

10.2. Abstract

Im Rahmen der Diplomarbeit wird die konstruktivistische Didaktik näher beleuchtet. Es geht jedoch nicht um die genaue Aufarbeitung der darin enthaltenen Aspekte, sondern vielmehr um ihre Umsetzung des Konstruktivismus im schulpraktischen Alltag.

Im Zuge der empirischen Untersuchung des konstruktivistischen Potentials schulischer und außerschulischer Lernorte wurde eine 6. Klasse eines Gymnasiums aus dem 22. Wiener Gemeindebezirk, im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts auf einer Betriebserkundung begleitet.

Die Beobachtungen, die während der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung gemacht wurden, geben Aufschlüsse darüber, wie weit die konstruktivistische Didaktik in der Schulpraxis umsetzbar ist und ob konstruktivistisches Potential an schulischen und außerschulischen Lernorten vorhanden ist. Dabei geht es nicht nur darum, den SchülerInnen Abwechslung zum regulären Schulalltag zu bieten, sondern vielmehr darum sie durch kritische Blicke auf die Welt um sie herum und in weiterer Folge auf die Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeiten hinzuweisen. Sie sollen dabei Erfahrungen im eigenständigen Denken und Handeln sammeln, Standpunkte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten lernen und erkennen, dass die ihre Teilnahme am Lehr- und Lernprozess entscheidend zum Erkenntnisgewinn beitragen kann.

Die Diplomarbeit soll das Interesse an der konstruktivistischen Didaktik wecken und als bereichernden Aspekt in den Fokus der Unterrichtsgestaltung rücken.

10.3. Lebenslauf

Magda PRÜNNER**Persönliche Daten**

Geburtsdatum	14.01.1987
Geburtsort	Eisenstadt

Schulbildung

1993-1997	Volksschule Pöttsching (Burgenland)
1997-2005	BG/BRG/BORG Eisenstadt (Burgenland)
Juni 2005	Matura

Studium

Seit WS 2006	Lehramtstudium, Universität Wien
	UF Geographie und Wirtschaftkunde
	UF Bewegung und Sport

Auslandsaufenthalt

SS 2010	Erasmus	Rom, Italien
---------	---------	--------------