



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Außerschulische Lernsituationen im öffentlichen Raum und der
Versuch einer didaktischen Umsetzung in der AHS-Unterstufe“**

verfasst von / submitted by

Dominik Orgler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A190 456 350

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde UF
Italienisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am.....

Danksagung

Hiermit möchte ich einigen Menschen Dank sagen, die mir während des Verfassens dieser Diplomarbeit, aber auch schon während des Studiums sehr hilfreich zur Seite standen. An erster Stelle meinem Diplomarbeitsbetreuer Christian Vielhaber, der mir in einigen Situationen mit viel Ruhe und Gelassenheit, aber vor allem mit hoher fachlicher Kompetenz jederzeit weitergeholfen hat. Ein großer Dank gebührt meiner Mutter, die während meiner gesamten Studienzeit sehr geduldig mit mir war und immer für mich unterstützend da war. Da es in vielen Ländern der Erde nur wenige Menschen vorbehalten ist, eine derartige Ausbildung zu genießen, bin ich auch dem Staat Österreich dankbar, dass ein einfaches Arbeiterkind wie ich die Möglichkeit erhält, ein Universitätsstudium abzuschließen. Hervorheben möchte ich meinen Bruder Julian, meine Schwägerin Theresa und meine Freundin Lena, deren Hilfe und Ermutigung in den sehr zeitintensiven Monaten für mich von unschätzbarem Wert waren. Außerdem bin ich all jenen Freunden und StudienkollegInnen sehr dankbar, welche mich auf meinem Weg begleitet haben und mir stets mit Rat und Tat zur Seite standen.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	III
Kurzfassung/ Abstract	IV
1. Einleitung	1
1.1 Problemaufriss und Zielstellungen	2
1.2 Aufbau und Ziel	4
2. Unterscheidung zwischen Raum und dem „anthropologischem“ Ort	5
2.1 Der öffentliche Raum. Eine Begriffsannäherung	5
2.2 Konflikte im öffentlichen Raum	6
3. Raumbegriff und Raumperspektiven im GW-Unterricht nach WARDENGA	8
3.1 Raumbegriff nach WARDENGA	8
3.2 Der Raum im Unterricht	11
4. Orte und Nicht-Orte nach AUGÈ	14
4.1 Der anthropologische Ort	14
4.2 Nicht Orte nach AUGÈ	15
4.2.1 Die Sprache des Nicht-Orts	16
4.2.2 Versuch einer didaktischen Umsetzung der Raumperspektiven am Beispiel „Nicht Orte“.	17
5. Orte des Lernens	20
5.1 Lernort Schule	20
5.2 Außerschulisches Lernen	22
5.2.1 Außerschulischer Lernort	23
5.2.2 Pädagogischer Stellenwert außerschulischer Lernorte	26
5.2.3 Vorteile außerschulischer Lernsituationen	26
5.2.4 Grenzen von außerschulischer Lernsituationen	28
6. Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	30
6.1 Schlüsselqualifikationen nach KLAPPACHER	30
6.2 Kompetenzmodell nach LENZ	31
6.3 Handlungsorientiertes Lernen als Unterrichtsprinzip	32
6.4 SchülerInnenorientierung als Unterrichtsprinzip	34
6.5 Individualisierung	34

7. Außerschulisches Lernen und die Verwirklichung von Vermittlungsinteressen	35
7.1 Schulpraktische Vermittlungsinteressen	35
7.1.1 Konstruktivistische Orientierung als Konzept für GWK-Unterricht	41
7.1.2 Aspekte für die Gestaltung von konstruktivistischen Lernumgebungen	46
8. Methodische Varianten zum Einsatz außerschulischer Lernorte	49
8.1 Mental-Maps	49
8.2 Spurensuche	50
8.2.1 Spurensuche im öffentlichen Raum	52
8.2.2 Was ist eine Spur?	53
8.2.3 Etappen eines Spurensuchers und Arten der Spurensuche	54
8.2.4 Arten der Spurensuche	55
9. Voraussetzungen für ein Lernen an außerschulischen Lernorten	56
9.1 Der österreichische Lehrplan der AHS Unterstufe in Bezug auf außerschulische Lernorte	56
9.1.1 Allgemeiner Lehrplanbezug	57
9.1.2 Außerschulische Lernorte im GWK-Lehrplan der Unterstufe	59
9.1.3 Rechtliche Grundlagen	60
9.1.4 Allgemeine Überlegungen zur Vorbereitung	61
10. Außerschulische Lernszenarien für die AHS-Unterstufe	62
10.1 Mein Weg zur Schule	63
10.2 Piktogramme und die Sprache im öffentlichen Raum	72
10.3 Themenorientierte Spurensuche im öffentlichen Raum	80
10.4 Außerschulische Lernsequenzen im Supermarkt	87
10.4.1 Welche Lebensmittel findet ihr im Einkaufsregal?	88
10.4.2 Manipulations- und Verkaufstricks des Handels	94
10.5 Außerschulische Lernsequenz am Beispiel eines Nicht-Ortes (Bahnhof)	103
10.6 Außerschulisches Lernen im öffentlichen Raum	112
10.7 Standortfaktoren	122
11. Zusammenfassung	132
12. Literaturverzeichnis	133

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Reflexionsrahmen zur Behandlung von Räumen	13
Abbildung 2 Qualifikation im GWK-Unterricht	31
Abbildung 3 Vermittlungsinteressen	37
Abbildung 4 Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse (unterschiedlicher Ausgangspunkt)	38
Abbildung 5 Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse (gleicher Ausgangspunkt)	39
Abbildung 6 Beobachtungsperspektiven	45
Abbildung 7 Stationen einer Spurensuche	54
Abbildung 8 Weltweiter Fußabdruck	72
Abbildung 9 Piktogramme (Wien, Schloss Schönbrunn)	77
Abbildung 10 Piktogramme (Wien, 1115)	77
Abbildung 11 Verkehrsschilder anderer Art	77
Abbildung 12 Bildimpuls Bedingt-öffentlicher Raum (Linz Hauptbahnhof)	79
Abbildung 13 Bildimpuls Bedingt-öffentlicher Raum (Wien, Votivkirche)	79
Abbildung 14 Bildimpuls Öffentlicher Raum (Ottensheim, OÖ)	80
Abbildung 15 Bildimpuls Spurensuche (Wien, 1050)	86
Abbildung 16 Bildimpuls Spurensuche (Wien, Goldschlagstrasse 1150)	86
Abbildung 17 Bildimpuls Spurensuche (Wien, Kohlgasse 1050)	86
Abbildung 18 Bildimpuls Werbung im öffentlichen Raum (Wien, Votivkirche)	99
Abbildung 19 Bildimpuls Werbung im öffentlichen Raum (MA 48)	99
Abbildung 20 Gedankenblase	100
Abbildung 21 W-Fragen Dienstleistung	109
Abbildung 22 Private und öffentliche Dienstleistung	110
Abbildung 23 Arten der Dienstleistung	110
Abbildung 24 Bildimpuls Digitale Anzeigetafel (Linz Hauptbahnhof)	111
Abbildung 25 Bildimpuls Digitale Anzeigetafel ÖBB (Linz Hauptbahnhof)	111
Abbildung 26 Bildimpuls Supermarkt am Bahnhof	111
Abbildung 27 Bildimpuls Fast Food Restaurant (Linz Hauptbahnhof)	111
Abbildung 28 Graffiti (Wien, 1150)	119
Abbildung 29 Graffiti (Wien, 1140)	119
Abbildung 30 Graffiti (Linz, Dornach)	120
Abbildung 31 Graffiti (Wien, 1040)	120
Abbildung 32 Stadtoasen (Linz, Dornach)	121
Abbildung 33 Stadtoasen (Linz, JKU-Universität)	121
Abbildung 34 Stadtoasen (Linz, Aubrunnerweg)	122
Abbildung 35 Stadtoasen (Linz, Wienerstraße)	122
Abbildung 36 Landkarte	128
Abbildung 37 Wirtschaftsräume in Österreich	128
Abbildung 38 Bildungsstand der Bevölkerung	129

Kurzfassung/ Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit außerschulischen Lernszenarien und versucht deren Relevanz für den Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht zu verdeutlichen. In Bezug auf AUGÈ Theorie der Orte und Nicht Orte werden angeleitet von Lehrplanthemen Orte im öffentlichen Raum aufgesucht und deren Einsatz im Unterricht praktisch angedacht und dargestellt. Bei der Planung der Unterrichtssequenzen liegt der Fokus dabei auf den Potentialen, die bei Bezug auf den Wahrnehmungsraum und den konstruierten Raum im GWK-Unterricht entwickelt werden können.

This thesis highlights the importance of learning environments outside of the school-environment for the subject Geography and Economics. The author, always guided by the curriculum, looks for so called „Places“ and „Non-Places“ in the public area in accordance with AUGÈ's Theory of the Places and Non-Places. An important aspect is to implement this idea for extracurricular learning environments and present them in a practical way. The lesson plans were designed with a focus on the potentials which develop in connection with the space one perceives and the space one constructs during Geography and Economics lessons.

1. Einleitung

Die Geographie und Wirtschaftskunde beschäftigt sich mit Räumen und der Gesellschaft. Sie thematisiert aber auch kontroverse Raumstrukturen und versucht deren Eigenschaften und Funktionen auch für individuelle Ansprüche und Bedürfnisse aufzuzeigen.

Im Laufe des Lehramtsstudiums lernte der Autor die Möglichkeit kennen, außerschulische Lernorte anhand des Konzeptes der Spurensuche in das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde mit einzubeziehen. Der Autor ist überzeugt, dass Lernsituationen außerhalb der Schule im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik enormes Potential für den GWK-Unterricht besitzen. Daher werden in dieser Arbeit anhand des AHS-Lehrplans, Lernorte für eine solche Öffnung des Unterrichts aufgesucht und deren Potentiale vorgestellt.

Der Autor der Arbeit möchte in seiner zukünftigen Tätigkeit im GWK-Unterricht möglichst viele Zugänge zur gesellschaftlichen, räumlichen und konsumorientierten Realität eröffnen und Lernende dazu befähigen, dass sie ihre Rolle als handelnde Subjekte in der Gesellschaft erkennen und auch aktiv wahrnehmen. Jugendliche sollen im Laufe der Schulzeit ihre Persönlichkeit festigen, lernen mit den Dynamiken und Tendenzen der Moderne umzugehen, um in weiterer Folge ihr Leben aktiv, selbstbewusst und selbstbestimmt zu gestalten. Darüber hinaus erscheint es immer wichtiger, scheinbar klare Sachverhalte zu hinterfragen, und das heißt auch nicht alles hinzunehmen, was in so manchen Print-Medien oder auf sozialen Plattformen vermittelt wird. In diesem Zusammenhang erscheint die Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit als eine geradezu unverzichtbare Zielsetzung eines Unterrichts, der sich als politisch bildend versteht. Daher wird es immer wichtiger, dass sich Lehrkräfte ständig mit den verändernden Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen auseinandersetzen und deren differenzierte Lebensumfelder im Unterricht aufgreifen.

Stellt man die Beziehung Individuum und Raum in den Mittelpunkt eines Lernprozesses, kann beispielsweise das Lieblingscafé eines Individuums, ein Fußballstadion oder ein Spazierweg, der als Nachdenkpfad genützt wird, eine ganz besondere Funktion in einem Lernprozess zugewiesen bekommen, wenn diese Objekte vom Individuum als bedeutsam wahrgenommen werden. Andere Raumelemente dagegen werden in Bezug auf die

individuelle Wahrnehmung links liegen gelassen oder auch nur unbewusst benutzt. Für den Reisenden hat der Bahnhof beispielsweise nicht die gleiche Bedeutung, wie für einen Angestellten, der hier Tag für Tag seiner Arbeit nachkommt. Daher ist naheliegend, dass für manche in der Interpretation von AUGÈ (1994) ein Ort ist, was für andere jedoch ein Nicht-Ort bleibt (vgl. WEISS 2005: 33). In Bezug auf AUGÈs Theorie der Nicht-Orte, ist der Autor der Arbeit jedoch überzeugt, dass diese scheinbar „bedeutungsleeren“ Räume einen wesentlichen Beitrag für einen konstruktivistischen Unterricht leisten können.

Im praktischen Teil der Arbeit liegt der Fokus auf konstruktivistische Unterrichtsmethoden, wie der „Spurensuche“, bei der Gegenstände der physischen Welt wie z. B. Gebäude, Siedlungen oder Infrastruktursysteme nicht als physisch-materielle Gegebenheiten untersucht werden, sondern als Konstrukte gesehen werden, die soziale Bedeutungen haben. Die bewusste Wahrnehmung und das kritische Aufzeigen von Auffälligkeiten im Alltag, die sowohl eine allgemeine und individuelle Bedeutung für Beobachter oder Spurensucher haben, beschreibt DENINGER (1995) als Eckpfeiler der Spurensuche, in der die Richtung der Suche sowohl ins Innere des Spurensuchers geht, als auch ins Äußere des gesellschaftlichen Alltags, der Umwelt. Auch morphologische Gegebenheiten können sich als Objekte einer Spurensuche erweisen, wenn sie in einem Erklärungszusammenhang in Bezug auf eine bestimmte Problemstellung gestellt werden, weil auch diese sozialen Bedeutungen immanent sein können bzw. diesen soziale Bedeutungen zugeschrieben werden (DENINGER 1995: 20).

Dem Autor der Arbeit ist wichtig, dass Lehrplanthemen nicht nur mit dem Erlernen von Fachvokabular und Begriffen, die im Zusammenhang mit diesen Themen Bedeutung haben, erfasst bzw. verstanden werden und Lernende ihre Lebensrealität und ihre Rolle in der Gesellschaft bewusst wahrnehmen.

1.1 Problemaufriss und Zielstellungen

Im GWK-Lehrplan der AHS-Oberstufe wird gefordert, eine Betriebsexkursion zu einem Dienstleistungsunternehmen durchzuführen (BMBWF 2017). Liest man den Lehrplan der Unterstufe sorgfältig, findet man hingegen keinen expliziten Hinweis, der Anlass geben könnte im Rahmen eines Lernprozesses einen außerschulischen Lernort aufzusuchen. Darauf gründende „Chancen“ und die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der

Wirklichkeit werden im GWK-Lehrplan der AHS Unterstufe vernachlässigt (BMBWF 2017). Für den Autor stellt sich die Frage, warum Lernsequenzen außerhalb der Schule unberücksichtigt bleiben, bietet doch gerade der öffentliche Raum dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde eine Bühne für eine Vielzahl von lehrplanrelevanten Lernszenarien, die geeignet wären den Lernenden schulgeographische Themen nachhaltig zu erschließen. In Bezug auf AUGÈS Theorie der Nicht-Orte wird gezeigt, wie diese didaktisch-aufbereitet im Unterricht aufgegriffen werden können und welches Lernpotential in ihnen „schlummert“. Gerade diese Nicht-Orte bzw. identitätslose Räume besitzen großes außerschulisches Lernpotential und ermöglichen es, die Dynamiken von Räumen und deren Beziehung zur Gesellschaft besser zu verstehen.

Diese Arbeit setzt sich auch zum Ziel, exemplarisch aufzuzeigen, dass öffentliche Räume, Orte und Nicht-Orte einen wesentlichen Beitrag für einen lebensnahen, handlungszentrierten und modernen- konstruktivistischen Unterricht leisten können. Anhand des Unterstufen-Lehrplans der AHS werden konkrete Lehrplanthemen und mögliche Lernszenarien für eine solche Öffnung des Unterrichts vorgestellt. Für Unterrichtsthemen werden spezifische Raumsegmente ausgewählt und in Bezug auf die von WARDENGA ausdifferenzierten Raumtypen in Lernprozesse transferiert. Der Raumbegriff nach WARDENGA (2002) spielt bei der Planung außerschulischen Lernsequenzen eine zentrale Rolle, da der Fokus auf den Potentialen liegt, die bei Bezug auf den Wahrnehmungsraum und den konstruierten Raum im GW-Unterricht entwickelt werden können.

Die zentralen Fragestellungen lauten:

- *Können außerschulische Lernsituationen im öffentlichen Raum, Orte und Nicht-Orte bei ausreichend didaktischer Überlegung Grundlage eines lebensnahen und handlungsorientierten GWK-Unterrichts sein?*
- *Welche alltäglichen Situationen bzw. Phänomene, Spuren und Zeichen im öffentlichen Raum können im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht sinnvoll und lehrplanadäquat thematisiert werden? Welche Lernziele lassen sich dabei formulieren?*
- *Welche Themenschwerpunkte des Unterstufenlehrplans können anhand von Nicht-Orten und kontroversen Raumstrukturen im öffentlichen Raum behandelt werden? Welche Lernziele lassen sich daraus ableiten?*

1.2 Aufbau und Ziel

Nach dem einführenden Kapitel, in dem die Problemstellung und das Thema der Arbeit erläutert werden, ist es wichtig, zunächst den theoretischen Hintergrund zu klären. Im Anschluss an diese einleitenden Worte werden im zweiten Kapitel die Bedeutung und die Dimensionen des Raumbegriffes in der Geographie nach WARDENGA (2002) erläutert und eine Verbindung mit AUGÈS (1994) und der Theorie der Nicht-Orte hergestellt. Der letzte Punkt dieses Theorieteils widmet sich dem öffentlichen Raum. Diesen Teil konstituiert den theoretischen Rahmen", um die Basis für den praktischen Teil der Arbeit zu legen. Auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche wird dann geklärt, was unter einem Lernort verstanden wird. In den nächsten beiden Kapiteln werden ausführlich die Bedeutung und Vorteile von Lernorten außerhalb der Schule erläutert und anschließend die pädagogische Grundsätze, die dem außerschulischen Lernen zugrunde liegen, formuliert. Für den Theorieteil wird anhand einer Literaturrecherche der bisherige Forschungsstand herausgearbeitet und danach werden ausgewählte Theoriebezüge im praktischen Teil der Diplomarbeit Anwendung finden. Es werden Methoden außerschulischen Lernens vorgestellt, wobei – wie schon im einführenden Teil angesprochen - das Hauptaugenmerk auf dem Konzept der Spurensuche liegt. In den Unterrichtsplanungen wird auf Grundlage des GWK-Unterstufen Lehrplans der AHS versucht, den sich ständig verändernden Raum und dessen Dynamik für den GWK-Unterricht zu nutzen und daraus Lernziele zu formulieren. Im Zuge dieser Arbeit werden daher Orte und Nicht-Orte im öffentlichen Raum aufgesucht und deren Einsatz als Lernorte praktisch angedacht, denn für jeden Themenschwerpunkt im GWK-Unterricht der Unterstufe gibt es einen außerschulischen Lernort im öffentlichen Raum.

Diese Arbeit setzt sich neben der Beantwortung der zentralen Fragestellungen zum Ziel,

- *auf die Multiperspektivität der Raumkonzepte aufmerksam zu machen, damit diese als Chance für einen zukünftigen GW-Unterricht bewertet wird.*
- *das Bewusstsein für Bedeutung des konstruierten Raumes und des außerschulischen Lernens zu stärken, um auch in Zukunft einen gesellschaftlich anerkannten Bildungsanspruch des GWK-Unterrichts sichern zu können.*

2. Unterscheidung zwischen Raum und dem „anthropologischem“ Ort

In den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen gibt es eine Unmenge an Definitionen für den öffentlichen Raum. In diesem Unterkapitel steht der geographische Raumbegriff im Zentrum der Analyse.

2.1 Der öffentliche Raum. Eine Begriffsannäherung

Der öffentliche Raum ist ein oft verwendeter, aber nur schwer einzugrenzender Begriff. Oft stellt man sich Fragen wie: Was genau gehört überhaupt alles zum öffentlichen Raum? Gehören auch Straßen und Plätze, Parks und Freiflächen dazu? Wem gehört eigentlich der öffentliche Raum?

Öffentliche Räume sind nach BRAUM u.a. (2010: 6):

„Räume des Zusammentreffens unterschiedlicher Lebenswelten. Sie sind Orte der Begegnung, der Kommunikation und der Repräsentation. Sie sind Orte der bewussten wie unbewussten Wahrnehmung unserer Städte.“

Auch WENTZ (2002: 192) unterstreicht den sozialen Charakter des öffentlichen Raumes:

„Der öffentliche Raum ist der soziale Raum der Kommunikation und der Begegnung; er ist der Ort der Verbindung des gesellschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens. Er ist damit die Bühne für das öffentliche Verhalten, für die Rolle der Individuen und sozialen Gruppen.“ (WENTZ 2002: 192).

Als Merkmal des öffentlichen Raumes wird oft die unentgeltliche Zugänglichkeit herangezogen. ÖHL und VIELHABER (2010) ergänzen, dass der öffentliche Raum in Bezug auf seine Zugänglichkeit jedoch nur unscharf definiert werden kann:

„Verkehrsflächen, Straßen, Autobahnen, Parkanlagen und Rastplätze zählen im Verständnis der Stadtplanungsbehörden zu öffentlichen Räumen, nicht aber im Verständnis der Mehrheit der Bevölkerung, die einen öffentlichen Raum mit freier Zugänglichkeit für Menschen assoziiert.“ (ÖHL und VIELHABER 2010: 4).

BREUER (2003) unterscheidet zwischen öffentlichen und bedingt-öffentlichen Räumen. Unter bedingt-öffentlichen Räumen versteht BREUER Räume, deren Funktion gesellschaftlich definiert ist. Ein Merkmal dieser Räume ist, dass die Zugänglichkeit zeitlich begrenzt und

deren Nutzung sachlich eingeschränkt ist. So werden Friedhöfe beispielsweise nachts geschlossen, sind umgeben von einem Zaun oder einer Mauer. Als Beispiele für bedingt-öffentliche Räume bieten sich daher auch Shopping-Malls bzw. Einkaufszentren an. Diese Räume sprechen zwar die breite Masse an, jedoch kann der Zugang bestimmten Personen oder Gruppen verwehrt bleiben. Bei anderen Beispielen wie einem Tierpark oder einem Kino ist zudem ein Entgelt zu entrichten (BREUER 2003: 5f.).

2.2 Konflikte im öffentlichen Raum

Der Raum ist Grundlage unseres Faches und daher der Schauplatz raumbezogener Konflikte. Raumbezogene Konflikte im öffentlichen Raum sind immer gegenwärtig und begegnen uns im Alltag durch Medienberichte oder selbstgemachten Erfahrungen.

Die Behandlung und Untersuchung eines raumbezogenen Konfliktes im Unterricht kann dabei auf verschiedenen Wegen inszeniert werden. In Bezug auf REUBER (2005) können im Rahmen einer politisch bildenden Schulgeographie Geographie das Verhalten und die Handlungen der AkteurInnen (handlungsorientierter Ansatz) ebenso wie der diskursorientierter Ansatz auf der Grundlage diverser Berichterstattungen über einen Konflikt Thema des Unterrichts werden (KUCKUCK 2015: 32).

Unterschiedliche Machtverhältnisse und die Neuverhandlung und Revitalisierung des öffentlichen Raumes führen zu Konflikten zwischen verschiedensten AkteurInnen, den NutzerInnen, AnwohnerInnen oder Geschäftstreibenden. Das Aufgreifen der Interessen der involvierten Akteurinnen und Akteure kann daher interessante Aspekte für den GWK-Unterricht liefern (KUCKUCK 2015: 33).

Das Dossier „Politik im öffentlichen Raum - Der öffentliche Raum als Lern-Ort der Politischen Bildung“ von Friedrich ÖHL und Christian VIELHABER greift die ausdifferenzierten Raumbegriffe von WARDENGA (2002) auf und erläutert verschiedene didaktische Konzepte im Zusammenhang mit den Begriffen Öffentlichkeit und Macht (ÖHL und VIELHABER 2010).

Um einen Unterricht zu gestalten, dessen Ziel es ist, mit Jugendlichen über Räume zu kommunizieren, bedarf es laut ÖHL und VIELHABER (2010) dreier Orientierungsdimensionen, die in der Folge vereinfacht dargestellt werden. Es geht dabei um die Raumperspektive, die Problemperspektive und die Klarlegung der Vermittlungsinteressen. Sie sind in einem

Lernprozess miteinander zu verknüpfen und als unterrichtsleitende Komponente weiter zu entwickeln (ÖHL und VIELHABER 2010: 5-10). Diesbezüglich werden in Kapitel 7.1 die schulpraktischen Vermittlungsinteressen aufgegriffen und näher beschrieben:

a. Die Dimension öffentlicher Raum auf Maßstabsebene

Maßstabsebene	Beispiele
globaler Raum	Nord-Süd, „Schurkenstaaten“, Weltmeere
nationaler Raum	Stephansdom, Hahnenkammabfahrt, Schönbrunn, Kitzbühel, Großglockner, Heldenplatz, Mauthausen
regionaler Raum	Donauinsel, Ringstraße, Shopping-City Süd, Café Landtmann
lokaler Raum	lokale Aktivitätstreffpunkte, Stammlokal, Disco, Arbeitsplatz, Einkaufsbereich
Subjektraum/Individueller Raum	vertraute Räume, Angsträume, No-go Territorien, Nostalgieräume

(Quelle: ÖHL und VIELHABER 2010: 6)

b. Die Dimension öffentlicher Raum auf der Funktionsebene nach WARDENGA

Containerraum
Raum als System von Lagebeziehungen
Wahrnehmungsraum/ subjektzentrierte Raumbegriff
Raum als Konstruktion

(WARDENGA 2002)

Inhaltliche Problemperspektiven im Zusammenhang mit öffentlichen Räumen

Die inhaltliche Problemperspektive wird bereits durch die Maßstabsebene und der Funktionsebene des Raumes in gewisser Weise vorbestimmt (ÖHL und VIELHABER 2010: 10).

In Bezug auf den öffentlichen Raum nennen ÖHL und VIELHABER (2010) diesbezüglich unterrichtsrelevante Themen:

- *„Konfliktfeld öffentlicher Raum: Ansprüche, Interessensgegensätze, Auseinandersetzungen und ihre Spuren.*
- *Öffentlicher Raum und Kommunikation: Wie wird/wurde von wem, wo, wann über einen bestimmten Raum gesprochen?*
- *Tatzeuge öffentlicher Raum: Was geschah wirklich am*
- *Gewalt im öffentlichen Raum: gestern – heute*
- *Öffentliche Räume als Produkte von Mythen und Klischees*
- *Öffentlicher Raum als politisches Instrument*
- *Öffentliche Räume: Orte der Kommunikation versus Orte der Anonymität.*
- *Öffentliche Räume im Wandel der Zeit: Versammlungsplätze, W-LAN Hot-Spots, von Verteidigungsburgen zu Zufluchtsorten von Minderheiten, vom KZ zum Ausflugsziel, vom Kriegsschauplatz zur Spielwiese*
- *Öffentliche Räume als Bewahrer gesellschaftlicher Normen: Die Präsenz des Patriarchats im Straßenbild“ (ÖHL und VIELHABER 2010: 10).*

Anhand dieser Orientierungshilfen soll deutlich gemacht werden, dass der Raumbegriff nach WARDENGA (2002), die unterschiedlichen Maßstabebenen des „Raumes“ und die inhaltliche Problemorientierung die Planung von Lernsequenzen mit beeinflussen (VIELHABER 2009: 58)

3. Raumbegriff und Raumperspektiven im GW-Unterricht nach WARDENGA

Im folgenden Kapitel werden die ausdifferenzierten Raumdimensionen von WARDENGA (2002) erläutert und deren Potentiale für den GWK-Unterricht besprochen.

3.1 Raumbegriff nach WARDENGA

WARDENGA (2002, 2006) macht auf vier unterschiedliche Raumkonzepte für den GW-Unterricht aufmerksam, die nebenbei auch die fachgeschichtliche Entwicklung widerspiegeln.

Diese Forderungen bedeuten, dass künftig nicht mehr bloß gefragt wird, wie der Raum aussieht und was der Raum ist, sondern wie man ihn als Produkt menschlichen Handelns interpretiert bzw. wie Räume aufgrund von menschlichen Handlungen „gemacht“ werden (WARDENGA 2002).

- **1. Der Raumbegriff als Container.**

In der ersten Betrachtungsweise nach WARDENGA (2006) werden

„[...] ‚Räume‘ im realistischen Sinne als ‚Container‘ aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem werden ‚Räume‘ als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten.“ (WARDENGA 2006: 21).

Der Container-Raum fasst neben natürlichen Gegebenheiten, angefangen von der Geologie, über das Klima, der Vegetation und Böden, auch spezifische Daten vom Menschen und der Politik, in ein Ordnungsschema und konstituiert eine Geographie, die davon ausgeht, dass Räume in der Wirklichkeit als Entitäten vorkommen und dass nur Geographen in der Lage sind, diese komplexe Realität ganzheitlich zu beschreiben. Die Absicht der traditionellen Geographie bestand darin, „Räume“ unterschiedlicher Maßstäbe exakt zu beschreiben und methodisch voneinander abzugrenzen (WARDENGA 2006: 32).

- **2. Der Raumbegriff als System von Lagebeziehungen.**

Die zweite hier zu betrachtende Raumperspektive sieht vor, den Raum als ein System von Lagebeziehungen zu begreifen. Der raumwissenschaftliche Ansatz betrachtet Räume als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte. Dabei rücken die Bedeutung von Standorten, Lagerelationen und Distanzen in den Fokus der Betrachtung (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2002: 8).

- **3. Der Raumbegriff als Kategorie von Sinneswahrnehmungen.**

In der dritten Perspektive von „Raum“ dominiert die Frage der subjektzentrierten Wahrnehmung. In dieser Betrachtungsweise geht es vor allem darum, dass Räume von den Individuen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Durch die bewusste

Wahrnehmung können Individuen ihr Lebensumfeld dadurch räumlich differenzieren (vgl. WARDENGA 2006: 22).

Der wahrnehmungsbasierte Ansatz widmet sich auch der Frage, wie sich die subjektive Wahrnehmung von Räumen von der objektiven Struktur unterscheidet und welche Handlungen und Verhaltensweisen daraus entstehen (WERLEN 2008: 240).

- **4. Der Raumbegriff als Konstruktion.**

Das konstruktivistische Verständnis fordert „Räume“ als ein Produkt sozialer, wirtschaftlicher, politischer und multiperspektiver Konstruktionsprozesse zu verstehen, das in Wirklichkeit nicht gänzlich erfahrbar ist und erst durch Kommunikation und den handelnden Subjekte entsteht (WARDENGA 2006: 22).

In diesem Ansatz wird auch danach gefragt, wer unter welchen Bedingungen und Absichten über bestimmte Raumausschnitte wie kommuniziert (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2002: 8).

Bei diesem Raumbegriff kommt es nun zu einer Umkehrung des klassischen Verständnisses von „Raum“, da bestimmte Ausschnitte der Welt *„in spezifischen Handlungskontexten über subjektive und objektive Sinnzuschreibungen als wesensinhärente Elemente des Sozialen gedeutet“* gedeutet werden können (WEICHART 2008: 327).

Aufgrund der Tatsache, dass sich Jugendliche häufig in sozialen Netzwerken austauschen und in der heutigen Informationsgesellschaft ständig neues Wissen produziert und im Internet weltweit verbreitet wird, wird in diesem Zusammenhang noch ein fünfter Raumbegriff genannt. Der von WARDENGA (2002) noch nicht berücksichtigte „virtuelle Raum“ gewinnt im GWK zunehmend an Bedeutung, da das Medium Internet weltweit Menschen miteinander in Kontakt bringt und so einen Raum schafft, der scheinbar keine Grenzen kennt.

Für KERES handelt es sich beim „virtuellen Raum“ um ein konstruktivistisches Medium, welches durch die Konstruktion von Menschen entstanden ist und ermöglicht, sich schnell untereinander auszutauschen und aus der Interaktion und Kommunikation neues Wissen zu erwerben (KERES 2012: 105).

Im virtuellen Raum bekommt man die Möglichkeit mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten und sich gleichzeitig im Sinne des sozialen Lernens auszutauschen oder auch gegenseitig zu helfen (KERRES 2012: 137).

Der GWK-Unterricht sollte daher verstärkt auf ein Lernen im virtuellen Raum zurückgreifen und sich gleichzeitig mit der im Lehrplan geforderten Medienerziehung auseinandersetzen, damit die Jugendlichen mit den Freiheiten und Möglichkeiten des virtuellen Raumes und dessen Implikationen lernen umzugehen (BMBWF 2017).

3.2 Der Raum im Unterricht

Folgende Lernsequenzen zeigen, dass die vier ausdifferenzierten Raumbegriffe mühelos in den GWK-Unterricht übertragen werden können.

WARDENGA (2002) veranschaulicht dies mit dem Thema „Tourismus“. VIELHABER (2009) beschäftigt sich hingegen (in Anlehnung an WARDENGA) mit dem Schwerpunkt „Natural-Hazards“, wobei er dieses explizit am Unterrichtsbeispiel „Mensch und Lawine“ praktisch darstellt.

Aus der Perspektive des Containerraumes schlägt WARDENGA (2002) vor, das Bild (Bildimpuls) eines Ferienortes oder Strandabschnitts zu präsentieren und herauszuarbeiten, was der Raumausschnitt in Bezug auf den Tourismus beinhaltet und wie natürliche und anthropogene Faktoren (Boden, Klima und Vegetation, Siedlungs- und Wirtschaftsform) die touristische Nutzung bzw. das touristische Potential dieser Räume beeinflussen (WARDENGA 2002).

VIELHABER (1999) rückt bei Bezug auf den Containerraum die Vermittlung von Faktenwissen in den Vordergrund. Dabei können Informationen zu Rettungseinsätzen und dem Lawinenschutz eingeholt und Antworten auf die Fragen gefunden werden, wann und wo, welcher Lawinentyp abgegangen ist (VIELHABER: 2009: 52).

Für WARDENGA (2002) steht in der systemorientierten Perspektive *„das Problem der Raumstruktur in den Vordergrund. Hier würde vor allem die Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für den Tourismus thematisiert“* (WARDENGA 2002). Dabei können im Rahmen eines solchen Unterrichts auch die touristischen Potentiale von Räumen aufgegriffen werden.

VIELHABER (2009) schlägt zum Thema „Mensch und Lawine“ vor, die Frage im Unterricht aufzugreifen, *„ob sich möglicherweise der Grad der Gefährdung durch eine Lawine als eine Funktion der Distanz der Lebensräume von Menschen zu den lawinengefährdeten Standorten erweist“* (VIELHABER 2009: 53).

Aus der Sicht der wahrnehmungsorientierten Perspektive schlägt WARDENGA zum Thema Tourismus vor, die positiven bzw. negativen individuellen Bewertungen von bekannten Urlaubsdestinationen oder Städten aufzugreifen und dabei die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Räumen aufzuzeigen (WARDENGA: 2002).

Bei VIELHABER soll zum Thema „Mensch und Lawine“ ein Lernprozess initiiert werden, der darauf abzielt, *„SchülerInnen zu einer bewussten Risikoeinschätzung in Bezug auf ihr Verhalten zu motivieren“* (VIELHABER 2009: 53).

WARDENGA (2002) spricht davon, dass gerade der konstruktivistischen Betrachtungsweise ein hoher Aufklärungsgehalt immanent ist, da die raumbezogene Sprache und die Darstellung von Raumbildern vor allem im Marketing in der Tourismusbranche, ganz bewusst auf Ganzheitlichkeit verzichtet und nur darauf abzielt, die Erwartungen bestimmter Interessensgruppen bzw. Zielgruppen zu erfüllen (VIELHABER 2009: 54).

In Bezug auf die konstruktivistische Perspektive schlägt WARDENGA (2002) vor, die verschiedenen Selbstdarstellungen von Tourismusgebieten zu analysieren und folgende Fragestellungen im Unterricht aufzugreifen:

„Wer präsentiert die einzelnen Regionen wie? [...] Was bedeutet es, wenn im Tourismus raumbezogene Sprachen (Texte, Bilder, Logos, Karten, Diagramme, etc.) eingesetzt werden? Wie werden durch raumbezogene Sprache neue räumliche Entitäten aufgebaut? [...]“ (WARDENGA 2002)

Zum Thema „Mensch und Lawine“ schlägt VIELHABER (2009) vor, die in der Werbung und häufig auch in sozialen Medien vermittelten bzw. verzerrten Raumbilder (z.B. Wintersport ohne Risiko) mit denen der Lawinenwarndienste gegenüber zu stellen, um klar zu machen, dass über den „Raum“ verschieden kommuniziert wird (VIELHABER 2009: 55).

WARDENGA (2002) und VIELHABER (2009) zeigen anhand ihrer Unterrichtssequenzen, dass ausgewählte Raumperspektiven mit Lehrplanthemen aus der Unterstufe verknüpft und

unter Berücksichtigung unterschiedlicher Vermittlungsinteressen in einen mehrperspektivischen Lernprozess übergeleitet werden können. Da in der konstruktivistischen Didaktik die Distanzierung, Interpretation und der selektive Umgang mit Botschaften eine tragende Rolle spielt, bieten gerade die beiden letztgenannten Raumkonzepte eine Vielzahl von differenzierten Zugängen für ein lebensnahes und außerschulisches Lernen. Lernenden ist oft gar nicht bewusst, welchen Reizen und Einflüssen und Manipulationen sie im öffentlichen Raum ausgesetzt sind.

Auch der Fachdidaktiker KANWISCHER (2006) beschäftigt sich intensiv mit den Potentialen der Raumperspektiven und geht der Frage nach, mit welchen Lernaufgaben welche Lernziele erreicht werden können (KANWISCHER 2006: 126ff.).

Diesbezüglich hat KANWISCHER einen Reflexionsrahmen zur Behandlung von Räumen im Schulunterricht entworfen. Der in Abbildung 1 dargestellte Reflexionsrahmen soll eine Hilfestellung zur schnelleren Vor- und Nachbereitung von Unterrichtssequenzen sein und als „Checkliste“ verstanden werden. Die einzelnen Punkte Raumperspektive, Problemorientierte Lernumgebung und Beobachtungsmuster können dabei mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden kombiniert werden. Da neues Wissen immer an vorhandene theoretische und praktische Erfahrungen anknüpft, lassen sich sowohl offene Lernformen als auch lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden realisieren.



Abbildung 1 Reflexionsrahmen zur Behandlung von Räumen

(Quelle: KANWISCHER 2006: 294)

KANWISCHER erwähnt, dass der Reflexionsrahmen auch dazu anregen soll, dass Lehrende den eigenen Unterricht hinterfragen und neue Betrachtungsweisen zulassen (KANWISCHER 2006: 294).

Die darin angesprochenen Punkte „Problemorientierte Lernumgebung“ und „Beobachtungsmuster“ werden im Kapitel 7 näher erläutert.

4. Orte und Nicht-Orte nach AUGÈ

In diesem Kapitel wird auf die Überlegungen von Marc AUGÈ (1994), die er in seinem Werk: „Orte und Nicht-Orte – Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit“ vorgestellt hat, Bezug genommen. Primär werden die Unterschiede zwischen anthropologischen Orten sowie die aus der Moderne hervorgehenden, identitätslosen Räume, die Nicht-Orte erläutert, weil diese für den schulgeographischen Unterricht besondere Relevanz haben.

4.1 Der anthropologische Ort

Für AUGÈ (1994) ist der anthropologische Ort identisch, relational und historisch (AUGÈ: 1994: 64).

„Historisch ist der Ort notwendig von dem Augenblick an, da er sich in der Verknüpfung von Identität und Relation durch ein Minimum an Stabilität bestimmt. Er ist es umso mehr, als diejenigen, die dort leben, Merkzeichen zu erkennen vermögen, die nicht das Objekt von Erkenntnis zu sein brauchen“ (ebd.: 66).

Im Verständnis von AUGÈ (1994) wird der anthropologische Ort vor allem durch die Bedeutung von Sprache, Symbolik und von dem Menschen anerkannten Verhaltensregeln definiert (ebd.: 15).

„Der Grundriss eines Hauses, die Residenzregeln, die Zonen eines Dorfes, die Altäre, die öffentlichen Plätze, die Aufteilung des Territoriums entsprechen jeweils einer Gesamtheit von Möglichkeiten, Vorschriften und Verboten deren Inhalt sowohl räumlich wie sozial konnotiert ist“ (AUGÈ: 2010: 59).

4.2 Nicht Orte nach AUGÈ

Während traditionelle Orte durch Ereignisse, Mythen und Erzählungen mit Bedeutungen behaftet sind, werden Nicht-Orte als identitätslose und auf bestimmte Zwecke (Transit, Konsum, Verkehr) ausgerichtete Räume bezeichnet (AUGÈ 2010: 83).

Der wohl bekannteste Satz AUGÈs in diesem Zusammenhang lautet:

„So wie ein Ort durch Identität, Relation und Geschichte gekennzeichnet ist, so definiert ein Raum, der keine Identität besitzt und sich weder als relational noch als historisch bezeichnen lässt, einen Nicht-Ort.“ (AUGÈ 2010: 83)

Der französische Anthropologe formuliert die These, dass die Übermoderne, gekennzeichnet durch ein Übermaß an Zeit, Raum und Individualität, eine Vielzahl dieser Nicht-Orte hervorbringe (AUGÈ 2010: 83).

Als Nicht-Orte bezeichnet AUGÈ klassische Durchzugs- und Transitorte wie Bahnhöfe, Hotels und Flughäfen (AUGÈ 2010: 83f.). So definiert AUGÈ auch Orte, die im Zuge der ständigen Modernisierung und des Ausbaus der Infrastruktur entstehen (z.B. Autobahnen, Tankstellen und Raststätten, Einkaufszentren, Wohnsiedlungen am Stadtrand, Hotels), oder hauptsächlich in der Freizeit aufgesucht werden (z.B. Freizeitparks, Bars, Shopping Malls) als Nicht-Orte (AUGÈ 2010: 83f.).

AUGÈ (1994) definiert Nicht Orte auch als:

„zwei verschiedene, jedoch einander ergänzende Realitäten: Räume, die in Bezug auf bestimmte Zwecke (Verkehr, Transit, Handel, Freizeit) konstituiert sind, und die Beziehung, die das Individuum zu diesen Räumen unterhält.“ (AUGÈ 1994: 110)

Ebenso bezeichnet AUGÈ (1994) virtuelle Räume (wie das Internet) und Kommunikationsräume (Soziale Medien) als Nicht-Orte und beschreibt sie als:

„[...]kompliziertes Gewirr der verkabelten oder drahtlosen Netze, die den extraterrestrischen Raum für eine seltsame Art der Kommunikation einsetzen, welches das Individuum vielfach nur mit einem anderen Bild seiner selbst in Kontakt bringt.“ (AUGÈ 1994: 94)

4.2.1 Die Sprache des Nicht-Orts

Die entstandenen Raumgebilde der Übermoderne werden als das Produkt von Globalisierung und wachsenden Tourismus verstanden. Sie werden homogen dargestellt und ein Fülle von Verhaltensvorschriften in Form von Schildern und Hinweistafeln regelt und steuert dabei die Kommunikation und Interaktion. Menschen die sich an solchen regulierten Plätzen aufhalten interagieren daher nur mit Texten und Bildern im Raum (AUGÈ 1994: 113).

AUGÈ bezeichnet die Beziehung zwischen Individuum und dem Nicht-Ort als solitäre Vertraglichkeit, welche über Worte, Texte, Bilder, Verhaltensregeln und bekannten Codes hergestellt wird (AUGÈ 1994: 111).

In diesem Zusammenhang beschreibt er den Umgang mit Bildern und Worten anhand des Beispiels *Autoroute du Sud* in Frankreich, auf der der Fahrer an den eigentlichen anthropologischen Orten und deren Geschichte vorbei geführt wird (ebd.: 116f).

Da die an Nicht-Orten beschriebene solitäre Vertraglichkeit meist über anonyme Befehle, Appelle hergestellt wird, ist eine direkte Kommunikation dort nicht mehr zwingend (ebd.: 121).

Die KundInnen lesen Etiketten und Produktbeschreibungen, vergleichen Preise und bedienen die Waage selbst, während die Kommunikation nur über direkte Aufforderungen („*Bitte Karte hier einführen*“, „*Bitte Geld entnehmen*“, „*Bitte warten*“, „*Bitte anstellen*“) und beim Verlassen des Ortes beim Ausgang („*Vielen Dank für ihren Besuch*“) erfolgt (ebd.: 117f.).

Die zu erfolgende Überprüfung der Identität beschreibt ein weiteres zentrales Merkmal von Nicht-Orte. „[...]Nur wer unschuldig ist, erlangt Zutritt. Worte zählen hier fast nichts mehr. Keine Individualisierung (kein Recht auf Anonymität) ohne Identitätskontrolle.“ (ebd.:120).

Die Reisenden am Flughafen gewinnen ihre Anonymität erst zurück, nachdem sie ihre Identität mittels Passkontrolle bewiesen und den Vertrag so gewissermaßen zugestimmt haben. Ähnlich ergeht es den Benutzern der Autobahn oder den Kunden im Supermarkt, welche gegen Bezahlung ihre Identität verraten (AUGÈ: 1994: 120). „*Der Raum des Nicht-Ortes befreit den, der ihn betritt, von seinen gewohnten Bestimmungen. Er ist nur noch, was er als Passagier, Kunde oder Autofahrer tut und lebt.*“ (ebd.: 120).

Unter dem Einfluss der Bilder, die in schierer Überfülle verbreitet werden, macht der „Reisende“ bzw. „Passagier“ der Nicht-Orte die direkte Erfahrung mit der Gegenwart und zugleich eine Begegnung mit sich selbst (AUGÈ: 1994: 125f).

Die Verwendung des Basisenglisch im Bereich des Marketing und der Werbung ist in dieser Hinsicht sehr aufschlussreich. Werbeslogans in englischer Sprache kennzeichnen die Überflutung sämtlicher Sprachen durch ein universell verstandenes Vokabular. AUGÈ (1994: 128) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem *„Bedürfnis eines generalisierten Vokabulars“*.

Für AUGÈ ist das Image der Nicht-Orte oftmals durch Bedrohung und Gefahr gekennzeichnet, da sie eine Nische für moralische und rechtliche Grauzonen oder Straftaten bieten (AUGÈ 1994: 130).

Anstatt die Unterschiede zu anderen Orten zu beschreiben, bietet sich nun an, die individuelle Bedeutung dieser Orte aufzugreifen. Der Raum eines Bahnhofes hat beispielsweise eine andere Bedeutung für Reisende, als für Angestellte, die hier täglich ihrer Arbeit nachkommen. Dies begründet die Tatsache, dass es überall Menschen gibt, die Nicht-Orte nicht als Reisende oder zum Zweck der fundamentalen Bedürfnisbefriedigung aufsuchen, sondern ganz bewusst in ihrer Freizeit aufsuchen. Vom älteren Mann in der Raststätte bis zu den Jugendlichen in den Shopping-Malls. Beide bieten die Möglichkeit der Kontaktaufnahme und Interaktion, an denen sie jedoch anonym bleiben. AUGÈ plädiert deshalb vielleicht auch gerade dafür, den neuen Raumbezügen besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (AUGÈ 1994: 140-141).

4.2.2 Versuch einer didaktischen Umsetzung der Raumperspektiven am Beispiel „Nicht Orte“.

AUGÈ (1994) definiert Stätten, wo die komplementären Funktionen der Beschleunigung und des Verweilen aufeinandertreffen, als Nicht-Orte (AUGÈ 1994: 94).

Da der Mensch speziell an Nicht-Orten einer Vielzahl von Reizen und Eindrücke ausgesetzt ist und beispielsweise die Anbringung von Monitoren für Werbe-, Informations- und Unterhaltungszwecke omnipräsent ist, erscheint es naheliegend, diese Einflüsse im Rahmen von außerschulischem Lernsituationen, im Unterricht aufzugreifen. Deshalb meint der Autor

dieser Arbeit, dass Nicht-Orte ein enormes Potential für einen wahrnehmungsorientierten und konstruktivistischen Unterricht anbieten.

Marc AUGÈs Ausführungen über Orte und Nicht-Orte (1994) und WARDENGAs ausdifferenzierten Raumperspektiven (2002) bilden die theoretische Grundlage für folgende Überlegungen.

Wahrnehmungsorientierte Perspektive:

Durch das Aufsuchen von Nicht-Orte im Unterricht könnten beispielsweise die individuellen Sichtweisen und Bedürfnisse der Lernenden in Bezug auf „Verkehr“ und „Konsum“ aufgegriffen werden. Die Standpunkte der Lernenden sollen weiter analysiert und die dahinter stehenden Motive erfasst werden. Die Raststation als Beispiel für einen Nicht-Ort oder das Einkaufszentrum an einem Verkehrsknotenpunkt, ermöglichen differenzierte Betrachtungsweisen und Assoziationen und bieten eine Vielfalt von lehrplanrelevanten Zugängen im GWK-Unterricht.

Konstruktivistische Perspektive:

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht nun darin, ein planvoll gestaltetes Unterrichtsarrangement zu schaffen, das die sozialen und emotionalen Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt. Da der „Raum“ im Sinne des konstruktivistischen Verständnis als ein Produkt von Handlungen und Kommunikation verstanden wird, fordert diese Perspektive die Lehrenden geradezu auf, „Räume“ außerhalb der Schule aufzusuchen, die durch soziales Handeln der Subjekte produziert und ständig reproduziert werden (WARDENGA 2002).

SCHWARZ (2009) beschäftigt sich intensiv mit Orten und Nicht-Orten und dem Wandel der postmodernen Gesellschaft. Sie verbindet dabei häufig das Konzept des Globalen Lernens mit der Theorie der Orte und Nicht-Orte von AUGÈ (1994) und bringt Beispiele aus der Praxis, die sozialgeographische und fachdidaktische Fragestellungen behandeln.

SCHWARZ (2009) beschreibt Orte und Nicht-Orte in ihren Ausführungen als gemachte Konstrukte und widmet sich der Frage, wie diese „Räume“ entstehen. Um auf diese Frage eine Antwort zu bekommen, bedarf es einer Reflexion von Alltagsräumen, von öffentlichen und persönlichen Räumen sowie von Räumen mit erhöhtem Konfliktpotential (SCHWARZ 2009: 213).

Folgende Fragestellungen können dabei im Unterricht hilfreich sein:

-Wer sind die AkteurInnen im Raum? Durch welche AkteurInnen wird der Raum gemacht bzw. konstruiert?

-Warum wird dieser Raumausschnitt als Nicht-Ort definiert? Wer interpretiert ihn als Nicht-Ort?

-Wie wird der Raumausschnitt in Reisekatalogen, Geschichten und Medien bzw. in der Werbung dargestellt und welche Motive stecken dahinter?

-Welche persönliche Bedeutung hat dieser Raum für mich? (SCHWARZ 2009: 213)

SCHWARZ (2009) fordert, das Verhältnis von lokalen Erfahrungen und globalen Beziehungen stärker in der Bildungsarbeit zu reflektieren, da räumliche und soziale Identitäten mit den Themen Gesellschaftsfähigkeit und globale Weltsicht zusammengehören und wechselseitig aufeinander einwirken (SCHWARZ 2009: 212).

Die zunehmende Globalisierung führt dazu, dass Grenzen in einem zunehmenden Ausmaß im Rahmen menschlicher Handlungsvollzüge nicht mehr greifbar und sichtbar sind. Grenzen verlieren ihren konkreten Ortsbezug und verschieben sich von konkreten Orten hin ins Unkonkrete. Daher wird es immer notwendiger, die Wahrnehmung und den Umgang mit Räumen und Grenzen stärker in der Bildungsarbeit aufzugreifen, da sich die individuelle Vorstellung der Wirklichkeit der Jugendlichen unterscheidet und in weiterer Folge in deren Handlungsvollzüge manifestiert (SCHWARZ 2009: 215).

Die Beiträge von SCHWARZ (2009) handeln von alltäglichen Lebens- und Lernwelten, die von Menschen als selbstverständliche Wirklichkeiten gesehen werden. Um die soziale Relevanz von Räumen zu reflektieren und den Beziehungsraum sichtbar zu machen, verwendet SCHWARZ vorwiegend die Methode des Mental-Mapping (SCHWARZ 2009: 212-213).

Dass Mental-Mapping auch in der schulischen Praxis gut einsetzbar ist, beweist SCHWARZ (2009) in folgender Unterrichtsplanung. Mit der Frage nach „*meinem wichtigsten Ort in der Stadt, in der ich lebe*“ werden Lernende aufgefordert, Mental-Maps zu zeichnen, die Ausgangspunkte für weiterführende Überlegungen und Interpretationen sein können. Folgende Aspekte können dabei für SCHWARZ (2009) nützlich sein:

-die exakte Beschreibung der Orte, die den/der ZeichnerIn wichtig bzw. von Bedeutung sind.

-Begründen, warum dieser Ort so besonders bzw. wichtig ist.

-die Frage wie weit entfernt dieser Ort vom Wohnort ist (SCHWARZ 2009: 212f.).

Fragen nach Räumen der Angst, die Unsicherheit und Furcht auslösen, bieten nun die Möglichkeit, dass auch negative Wahrnehmungen der Lernenden im Unterricht thematisiert werden. Das Arbeiten mit Mental-Maps ist dabei besonders wertvoll, weil Gedanken und Ideen eingezeichnet werden, und dabei eine Bewertung eines Raumausschnitts erfolgt. Im Anschluss an das Herausarbeiten der Fragen, die einer Reflexion dienen, beginnt SCHWARZ mit der Beschreibung von Unterschieden bzw. Ähnlichkeiten, mit dem Ziel die individuellen Faktoren, die einen Lieblingsort oder Angstraum ausmachen, zu erfassen (SCHWARZ 2008: 156f.).

5. Orte des Lernens

Um die Bedeutung außerschulischer Lernorte für den Schulunterricht darzulegen, wird in diesem Kapitel geklärt, was in der Fachliteratur unter einem Lernort verstanden wird.

5.1 Lernort Schule

Der Begriff *Lernort* wird in der Literatur und im allgemeinen Sprachgebrauch in unterschiedlicher Weise genutzt. Er ist in seiner Beschreibung nicht klar definiert und bezieht sich auf unterschiedliche Lernumgebungen.

KECK u.a. (2014) unterscheiden zwischen primären und sekundären Lernorten. Für KECK u.a. (2014: 427) sind primäre Lernorte Stätten, „[...] die vor allem für pädagogisch-didaktische Zwecke eingerichtet worden sind, wie z.B. Schulen, Universitäten [...]“.

Im Gegensatz dazu werden Stätten oder Einrichtungen, die in erster Linie außerpädagogischen Zwecken dienen, als sekundäre Lernorte bezeichnet (KECK u.a. 2014: 427).

Der primäre Lernort Schule gilt bei DÜHLMIEIER (2010) als relativ kleiner, überschaubarer Raum des Lehrens und Lernens, welcher stark strukturiert ist, eine konkrete Ausstattung sowie spezifische Vorgaben aufweist und darüber hinaus in seiner normativen Funktion fähig ist, Verhaltensnormen und Werte zu vermitteln. Weitere Beispiele für primäre Lernorte sind Universitäten, Fachhochschulen, aber auch Lehrwerkstätten, Musikschulen und vergleichbare Einrichtungen mit einem entsprechenden Bildungsauftrag. Demgegenüber

werden als sekundäre Lernorte Orte bezeichnet, welche primär eine andere Funktion aufweisen, ohne weiteres in den Unterricht mit einbezogen werden können. Zu dieser Kategorie kann daher jeder Ort gezählt werden, der im Rahmen außerschulischer Lernsequenzen aufgesucht wird (DÜHLMEIER 2010: 17).

SALZMANN (2007) ist der Meinung, dass durch die Einteilung in primäre und sekundäre Lernorte manche Plätze des Lernens vernachlässigt werden. SALZMANN unterscheidet daher zwischen Lernort und Lernstandort und definiert alle Orte, die zeitweise zum Unterrichten besucht werden, als Lernorte. Im Vergleich dazu sind Lernstandorte hingegen pädagogisch und didaktisch aufbereitete Lernorte wie Museen, Ausstellungen oder Lehrpfade, die über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen (SALZMANN 2007: 435-436).

Auch HELLBERG-RODE (2008: 145) analysiert den Begriff der außerschulischen Lernorte und beschreibt sie als *„authentische Erfahrungsräume außerhalb des Schulgeländes, die Lernprozesse anregen, erweitern und ergänzen können“*. Außerdem meint sie, dass sich die Einbindung außerschulischer Lernorte effektiver auf den Lernprozess auswirkt (HELLBERG-RODE 2008: 145). Außerschulisches Lernen impliziert eine unmittelbare Auseinandersetzung mit *„realen Gegenständen, konkreten Situationen und Problemen oder authentischen Phänomenen in der Lebenswirklichkeit“* (ebd.: 145).

Eine weitere Einteilung führt zur Unterscheidung zwischen pädagogisch nicht vorstrukturierten und pädagogisch mehr oder weniger bewusst gestalteten Lernorten. Im letzten Fall werden methodische und didaktische Überlegungen zur Aufbereitung angestellt, während bei nicht vorstrukturierten Lernorten eine Offenheit des Lernens entsteht (HELLBERG-RHODE 2006: 147).

GUDJONS (2008) und FLATH (2009) unterstreichen in ihren Überlegungen die Wichtigkeit, die Schule nach außen zu öffnen, da Primärerfahrungen in der modernen Gesellschaft zunehmend einen Mangel darstellen. Dies führt zum Verlust des Erkennens und Bewertens des eigenen Veränderungspotenzials und rechtfertigt daher den Einsatz von außerschulischen Lernszenarien (GUDJONS 2008: 70ff.).

FLATH (2009) ist der Meinung, dass *Lernen in der Region* diesem Problem entgegenwirken kann. So können sich Erfahrungen beispielsweise auf das Erleben der Problemsituation selbst, auf die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Akteuren, auf die aktive

Umsetzung von Problemlösungsstrategien oder auf Rückmeldungen seitens der Bevölkerung beziehen. Das Lernen außerhalb der Schule schafft daher andere Situationen als Lernen im Klassenzimmer. Wichtig ist dabei die Ergänzung und die wechselseitige Durchdringung von Lernen in und außerhalb der Schule. Regionales Lernen schafft daher wesentliche Grundlagen für lebenslanges Lernen und sollte daher integrativer Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sein (FLATH 2009: 7ff.).

Lernen in der Region basiert auf Originalbegegnungen bzw. auf dem direkten Kontakt mit Mitmenschen oder Objekten mit der Umwelt. Die bewusste Erinnerung und Reflexion dieser Erlebnisse mündet schlussendlich in Primärerfahrungen. FLATH (2009) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass Sekundärerfahrungen aus der Perspektive anderer Personen stammen und meist über Medien ungefiltert weiter transportiert werden (ebd.: 8).

5.2 Außerschulisches Lernen

In diesem Abschnitt gilt es, den Begriff *außerschulisches Lernen* zu erläutern. Dabei sind in der Literatur verschiedene Ansätze und Positionen zu finden, die nun genauer betrachtet, miteinander verglichen und dargestellt werden.

Das wesentliche Ziel von außerschulischen Lernsequenzen kann darin gesehen werden, dass man den Lernenden dabei Erfahrungen vermitteln kann, welche im Klassenzimmer wenig bis gar nicht realisiert werden können (THOMAS 2009: 284).

Da die Vorbereitung und die Nachbereitung bzw. Reflexionsarbeit in der Schule stattfindet, bleibt außerschulisches Lernen jedoch immer eng an den schulischen Unterricht gekoppelt. (ebd.: 286).

Für SAUBERBORN und BRÜHNE (2010) fehlt eine einheitliche Definition für außerschulisches Lernen. Stattdessen wird die Thematik durch eine Begriffsvielfalt geprägt (SAUBERBORN u.a. 2010: 9).

SAUBERBORN u.a. erwähnen, dass außerschulisches Lernen immer eine Ergänzung zum alltäglichen Unterricht darstellt, denn „*außerschulisches Lernen findet immer dann statt, wenn sich Schüler außerhalb des Schulgebäudes oder außerhalb des schulischen Rahmens mit einem [...] Lerngegenstand unter gezielter pädagogischer Anleitung auseinandersetzen*“ (SAUBERBORN u.a. 2010: 12).

SAUERBORN u.a. betonen die Schwierigkeit einer einheitlichen Begriffserklärung und schlagen eine Bausteindefinition vor. In diesem Zusammenhang erwähnen sie die originale Begegnung, die unmittelbare Auseinandersetzung mit der räumlichen Umgebung, die aktive Mitgestaltung und die individuelle Wahrnehmung der Inhalte als charakteristische Merkmale (SAUERBORN u.a. 2010: 22).

5.2.1 Außerschulischer Lernort

HOPF (1993: 186) definiert außerschulische Lernorte als *„didaktisch ergiebige Informations-, Erfahrungs- und Tätigkeitsorte, die außerhalb der Klassenräume ein aktives Erkunden und Lernen ermöglichen“*.

ACKERMANN (1998) spricht von außerschulischen Lernorten, wenn Lernende den Schulkomplex verlassen und selbstständig durch Beobachtungen oder andere Forschungsmethoden einen Aufgaben- oder Problembereich lösen. Außerschulische Lernorte werden deshalb ausgewählt, weil sie den Lernenden einen direkten Einblick in die Realität geben und das selbständige aktive Arbeiten fördern (ACKERMANN 1998).

MESSMER u.a. (2011) beschreiben außerschulische Lernorte als Orte außerhalb der Schule, an denen Personen jeglichen Alters im Rahmen formaler, non-formaler oder informeller Bildung lernen können. An solchen Lernorten findet außerschulisches Lernen statt, wenn bewusste oder unbewusste Begegnungen zu einem Lernprozess führen und zu einem Kompetenzerwerb beitragen. Unter formaler Bildung wird das öffentliche Bildungssystem in seiner institutionellen Organisation, die vom Kindergarten bis zur Universität reicht, verstanden, während im Gegensatz dazu die informelle Bildung lebenslanges Lernen unter dem Einfluss von Familie, Arbeitsplatz, Massenmedien und etc. umfasst. Die non-formale Bildung bezieht sich auf jedes außerhalb des formalen Curriculums geplante Vorhaben zur persönlichen und sozialen Bildung für Jugendliche, das der Verbesserung bestimmter Kompetenzen und Fähigkeiten dient. Außerschulische Lernorte können sowohl Schauplätze sein, an denen lehrplanrelevante Themenschwerpunkte originell vorliegen oder künstlerisch gestaltet wurden, sondern auch ein vordefinierter Raumausschnitt sein, dessen Sachverhalt und Inhalt die Jugendlichen erst dechiffrieren müssen (MESSMER u.a. 2011: 7).

Bei GAEDTKE-ECKARDT (2007) kann jeder außerschulische Ort außerhalb der Schulmauern bei didaktischen Überlegungen und konkreten Lernplanbezug in einen Lernort transformiert werden (GAEDTKE-ECKARDT 2007: 21-24).

GAEDTKE-ECKARDT meint aber auch, dass jeder Ort, selbst ohne didaktische Aufbereitung, zu einem Platz der Weiterbildung werden kann. Dies gelingt aber nur, wenn der Unterricht die Lebenswelten der Jugendlichen mit einbezieht (GAEDTKE-ECKARDT 2007:21f.).

Diese Definitionen von außerschulischen Lernorten decken sich mit der Meinung des Autors dieser Arbeit. Daher werden im Rahmen dieser Diplomarbeit Lern bzw. Erfahrungsräume außerhalb der Schule aufgesucht und deren Einsatz im Unterricht angedacht. Der Autor dieser Arbeit ist der Meinung, dass Lernen grundsätzlich an jedem Ort stattfinden kann, wenn vom Lehrenden vorab didaktische Überlegungen angestellt wurden. Da die Verwendung außerschulischer Orte bzw. die Öffnung der Schule gegenüber der Umwelt kein neues Phänomen zur Initiierung von Lernprozessen darstellt, widmet sich die Arbeit der genaueren Betrachtung von außerschulischen Lernszenarien unter Berücksichtigung des konstruktivistischen Ansatzes und der Raumdimensionen nach WARDENGA (2002).

Um auf die Vielfalt in Bezug auf unterrichtsrelevante Inhalte an außerschulischen Lernorten aufmerksam zu machen, wird nun auf die Klassifikation von SAUERBORN und BRÜHNE (2010) zurückgegriffen. Die von SAUERBORN u.a. (2010) erstellte Einteilung außerschulischer Lernorte unterscheidet dabei vier Arten von Lernorten (SAUERBORN u.a. 2010: 84-88)

- ✓ Die belebte und unbelebte Natur
- ✓ Die Kulturwelt
- ✓ Orte und Stätten der menschlichen Begegnung
- ✓ Die Arbeits- und Produktionswelt

- **Natur**

Neben dem Aspekt der Umwelterziehung können sowohl Objekte oder Ereignisse der belebten sowie der unbelebten Natur Unterrichtsthema sein. Als konkrete Beispiele nennen SAUERBORN u.a. dabei den Wald, einen Bach, Grünflächen und geomorphologische Besonderheiten. (SAUERBORN u.a. 2010: 84-88).

BÖNSCH (2004) ergänzt, dass Erlebnisse in der Natur nicht nur der Belehrung dienen, sondern auch Naturgenuss ermöglichen. Der direkte Kontakt mit der Umwelt ist zudem fächerübergreifend und soll den Jugendlichen helfen, gegenwärtige ökologische Fragestellungen bewerten zu können. Auch im Zusammenhang mit dem Naturschutz gewinnt das außerschulische Lernen immer mehr an Bedeutung. Außerschulischer Unterricht sollte die Lernenden in ihrem Innersten ergreifen und zugleich auch das richtige Verhalten in der Natur schulen (BÖNSCH 2003: 4ff.).

- **Kulturwelt**

Zum Bereich der Kulturwelt zählen SAUERBORN u.a. jegliche Art von menschlichen Erzeugnissen bzw. Leistungen. Sie bezeichnen Museen, öffentliche Plätze, Tiergärten, Kirchen und Schlösser, aber auch Stätten der Energiegewinnung wie z.B. Kraftwerke als Lernorte (SAUERBORN u.a. 2010: 84ff.).

- **Orte und Stätten der menschlichen Begegnung**

Im Vergleich zur Kulturwelt, in der der Fokus auf dem Objekt selbst liegt, kennzeichnen sich Orte und Stätten der menschlichen Begegnung durch die Intention miteinander zu kommunizieren und zu interagieren. In diesem Zusammenhang nennen SAUERBORN u.a. Messen, Konzerte, Demonstrationen oder Bürgerversammlungen und erwähnen den möglichen Mehraufwand bei der Organisation des Lernens an solchen Schauplätzen.

Der Autor der Arbeit möchte in diesem Zusammenhang anmerken, dass man die letztgenannten Kategorien nicht voneinander trennen kann, da Lernorte aus dem Bereich der Kultur, auch Orte der menschlichen Begegnung sind (vgl. SAUERBORN u.a. 2010: 84-88).

- **Arbeits- und Produktionswelt**

Das außerschulische Lernen an solchen Orten führt zu einer Stärkung der Sozialkompetenz und Entwicklung der Methodenkompetenz, da im Zuge von Lehrausgängen häufig das Interview mit Experten und die Befragung von Akteuren für die Informationsgewinnung herangezogen werden. Für SAUERBORN u.a. eignet sich das außerschulische Lernen an Stätten der Arbeits- und Produktionswelt besonders für die Vermittlung von produktionstechnischen Prozessen. Im Zuge eines Lehrausgangs können Betriebsarten, Standortfragen, Wirtschaftsstrukturen, unterschiedliche Wirtschaftszweige oder die

Herstellung spezieller Produkte aufgegriffen und anschließend im Unterricht vertieft werden (vgl. SAUERBORN u.a. 2010: 88).

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die von SAUERBORN u.a. erstellte Einteilung nach Lerninhalten erfolgt, was im Sinne einer modernen Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht Lernprozesses unzulänglich ist, da sich aktuell die angestrebten Lernziele an Kompetenzen und weniger an Themeninhalten orientieren. Nach Meinung des Autors der Arbeit kann dabei der konstruktivistische und handlungsorientierte Ansatz in jeder der Kategorien von SAUERBORN u.a. (2010) Anwendung finden.

5.2.2 Pädagogischer Stellenwert außerschulischer Lernorte

In diesem Kapitel werden die Vorteile und Grenzen außerschulischer Lernszenarien erläutert.

5.2.3 Vorteile außerschulischer Lernsituationen

Außerschulisches Lernen ermöglicht ein „*erfahrungsorientiertes Lernen*“ (BURK, K. und CLAUSSEN, C. 1980: 20) und kann dazu beitragen, „*die Schüler auf ihren Alltag und besonders auf ihr kommendes Leben gezielt vorzubereiten*“ (SAUERBORN u.a. 2010: 32).

FAULSTICH (2009) postuliert, dass außerschulisches Lernen Lernwiderständen und so genannter „*Lermüdigkeit*“ entgegenwirken kann. Er geht davon aus, dass sich außerschulische Lernsequenzen positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken, da die Realität direkt erlebt und dadurch neue Erfahrungen gewonnen werden (FAULSTICH 2009: 26).

An außerschulischen Lernorten begegnen sich Lernende untereinander auf einer anderen Ebene, da in den meisten Fällen eine Partner- oder Gruppenarbeit im Vordergrund steht und neben der Kooperationsfähigkeit auch Toleranz, Hilfsbereitschaft und Solidarität gegenüber den KlassenkollegInnen verlangt wird (DÜHLMEIER 2010: 28).

BÖNSCH (2003) sieht in außerschulischen Lernsituationen nun die Chance, die Lebenswirklichkeit der Lernenden aufzugreifen und den geforderten Realitätsbezug im Unterricht herzustellen (BÖNSCH 2003: 4f.).

Zusätzlich zu den erwähnten Argumenten Motivation und sinnliches Erleben finden SAUERBORN u.a. (2010) noch weitere Gründe, die für den Einsatz von außerschulischen

Lernorten im Unterricht sprechen. Neben dem Aspekt der SchülerInnenorientierung erfüllen außerschulische Lernsituationen auch die Forderung nach einer verstärkten Handlungsorientierung im Unterricht. Ebenso bieten sie Freiräume für Lernende, ermöglichen ein kreatives, selbständiges und freies Arbeiten und schulen eigenverantwortliches Handeln im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik (SAUERBORN u.a. 2010: 80).

Darüber hinaus können Selbstständigkeit sowie vernetztes, mehrperspektivisches Denken auch als Forderung für außerschulisches Lernen verstanden werden (SAUERBORN u.a. 2010: 12).

PICHLER (1998) setzt sich mit den Chancen und Vorteilen außerschulischer Lernsituationen auseinander und formuliert Ziele, die im Zuge eines solchen Unterrichts verwirklicht werden können:

- Durch das Verlassen des Schulkomplexes können Fragen aufgegriffen werden, die die Jugendlichen aktuell und persönlich betreffen, wie zum Beispiel die Verkehrssituation am Wohnort oder die Vermüllung von Spielflächen oder öffentlichen Plätzen. Der Lernprozess ist umso nachhaltiger, je stärker er von den Lernenden kritisch-emanzipatorisch mitbestimmt wurde.
- Traditioneller Unterricht ist meist zu sehr auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränkt. Ohne konkrete, aufbauende Handlungen ist dieses Wissen meist nur sehr kurzlebig. Durch außerschulische Lernsequenzen und den Prinzip der Handlungsorientierung können Einstellungen, Wissen, Denken, Wahrnehmungen und Handeln miteinander verknüpft und in Relation gesetzt werden.
- Außerschulisches Lernen ermöglicht durch den Einsatz offener Lernformen soziales Lernen. Kommunikation und Interaktion findet innerhalb der Klasse statt und Kommunikationssituationen, wie zum Beispiel die Kontaktaufnahme und vor allem aber das Ansprechen von Menschen auf der Straße, können getestet und geübt werden.

- Beim Lernen an außerschulischen Lernorten wird die subjektive Wahrnehmung der Lernenden sensibilisiert. PICHLER nennt in diesem Zusammenhang als konkrete Unterrichtsmethode für außerschulisches Lernen die Spurensuche.
- Lernen mit allen Sinnen kann auch als Leitsatz einer modernen Didaktik angesehen werden, da Lernenden durch Riechen, Tasten oder bewusstes Hören eine „Entschleunigung“ ermöglicht wird.
- Im Zuge außerschulischer Lernsituationen gewinnen Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Teamfähigkeit immer mehr an Bedeutung (PICHLER 1998: 106f.).

Das Lernen an außerschulischen Lernorten bietet die Möglichkeit eine noch größere Vielfalt an Unterrichtsmethodik in den Lernprozess zu integrieren, als dies im traditionellen Unterricht möglich wäre. Das ergibt sich aus dem größeren bzw. sich ständig veränderten Angebot an Räumen, Symbolen, Beobachtungen von Alltagsritualisierungen, aber auch durch die Vielzahl von schulexternen Personen für Befragungen bzw. Interviews. Als wichtigstes Argument für das Lernen an außerschulischen Lernorten muss die Motivationssteigerung der Lernenden nochmals hervorgehoben werden. Diese entsteht durch die aktive Beteiligung und Einbeziehung der Jugendlichen und andererseits durch das Kennenlernen und Hinterfragen der eigenen Lebenswelt. Lernorte außerhalb des schulischen Umfeldes ermöglichen ein Lernen an realen Objekten, wodurch die Unterrichtsprinzipien Handlungsorientierung und Schülerorientierung (siehe 6.3 und 6.4) leichter realisiert werden können.

5.2.4 Grenzen von außerschulischer Lernsituationen

PICHLER (1998) erklärt das Phänomen der Ablehnung außerschulischer Lernsequenzen durch Lehrkräfte, die sich den erhöhten Anforderungen und der Planung von Lernphasen außerhalb der Schule nicht gewachsen fühlen. Daher werden Spontanität und das Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse der Jugendlichen im Schulunterricht ausgeklammert. Neben der Genehmigung durch die Schuldirektoren, zusätzlichen finanziellen Kosten, erscheint es auch schwierig mit den Kolleginnen und Kollegen eine Vereinbarung bezüglich eines Stundentausches zu finden (PICHLER 1998: 103f.).

Neben organisatorischen und schulrechtlichen Problemen nennt PICHLER auch die mangelnde fachdidaktische Ausbildung der Lehrenden, die sich negativ auf die Bereitschaft, den Unterricht außerhalb der Schule zu verlegen, auswirken kann (PICHLER 1998: 105f.).

Vor allem in den Naturwissenschaften kann es vorkommen, dass es die natürlichen Gegebenheiten in diesem Augenblick nicht zulassen, etwas zu erkunden oder zu beobachten. Ähnliches kann auch passieren, wenn man Betriebe, Dienstleistungsunternehmen oder Museen besucht. Wenn man das Themenfeld nicht vorher absteckt, weiß man nicht, ob die für die abgestellten Führungspersonen auch fachlich kompetent sind oder ob sie die Lernenden mit ihrem Fachvokabular überfordern. Diese Probleme kann man daher durch eine sorgfältige Vorbereitung und Organisation größtenteils umgehen. In speziellen Fällen ist es ratsam, dass man sich genau über den Lernort bzw. die Bedingungen vor Ort informiert und diesen auch im Vorhinein ohne die Klasse besucht und lehrplanrelevante Themenfelder absteckt (DÜHLMEIER 2008: 26f.).

Im Verlauf des Lehramtsstudiums lernte der Autor ein außerschulisches Lernszenario kennen und konnte speziell von der Idee der Spurensuche im öffentlichen Raum überzeugt werden. Offene Lernformen wie die Spurensuche sind zwar durch einen erhöhten Arbeitsaufwand in der Vorbereitungsphase charakterisiert, auf der anderen Seite müssen Lehrkräfte bei der Durchführungsphase meist nur mehr in geringem Ausmaß eingreifen und lediglich moderieren beziehungsweise hilfreich unterstützen. Darüber hinaus fordert die Gestaltung und Durchführung außerschulischer Lernszenarien Kreativität und ein gewisses Maß an Spontaneität seitens der Lehrenden, da der Lernprozess im öffentlichen Raum im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes nie gänzlich planbar ist.

Sehr häufig sind bei außerschulischen Lernsituationen auch andere Fachdisziplinen involviert. Ein respektvoller Umgang mit der Natur scheint im Zusammenhang mit außerschulischen Lernens umso zwingender, weil es zur Zeit auch noch kein eigenes Fach zur Umwelterziehung gibt.

6. Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Da in der aktuellen Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts die Vermittlung von so genannten Schlüsselqualifikationen oder auch Kompetenzen gefordert wird, wird in diesem Kapitel ein Bezug zu den didaktischen Konzepten und Unterrichtsprinzipien hergestellt, die anhand von außerschulischen Lernsequenzen verwirklicht werden können. Dabei werden zuerst Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht definiert, die sich im Rahmen von Lernprozessen an außerschulischen Lernorten umsetzen lassen.

6.1 Schlüsselqualifikationen nach KLAPPACHER

KLAPPACHER (2002) überarbeitet das Konzept der Schlüsselqualifikationen und unterteilt diese in Basisqualifikationen, persönliche Qualifikationen und allgemeine Qualifikationen. Bei KLAPPACHER können diese Schlüsselqualifikationen nur mittels Lernbereitschaft, Kreativität, Eigeninitiative, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität erreicht werden. Der Fokus des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts sollte darin liegen, so fordert KLAPPACHER, dass bloße Reproduktionslernen und Auswendiglernen von Fachwissen in den Hintergrund zu rücken und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen durch einen breit angelegten Lernprozess zu erreichen (KLAPPACHER 2002: 24)

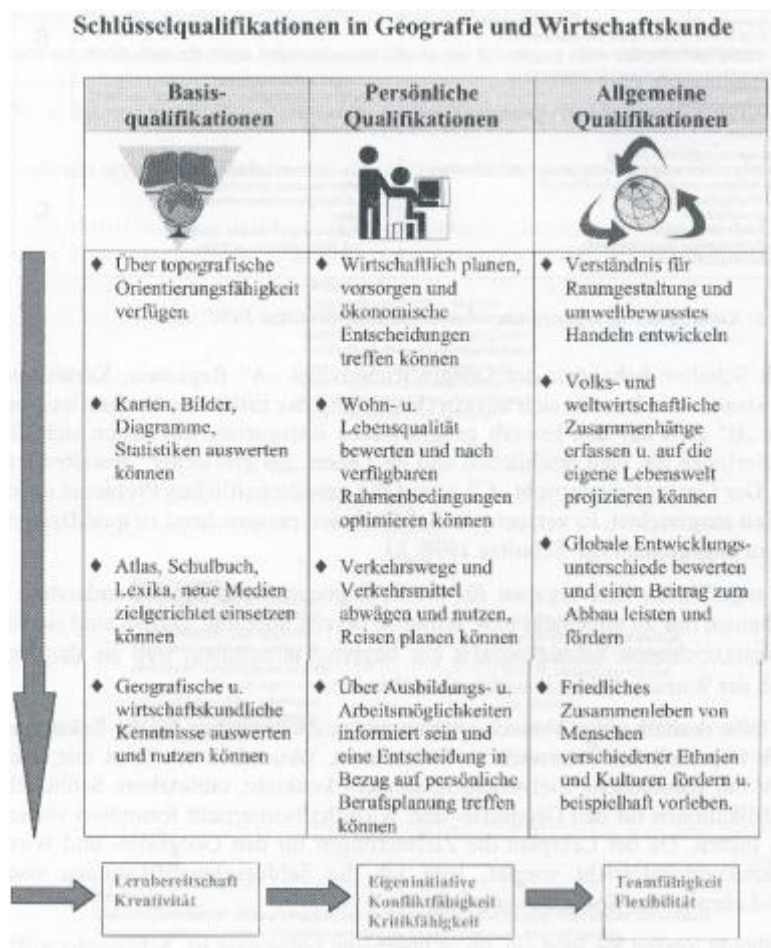


Abbildung 2 Qualifikation im GWK-Unterricht
(Quelle: KLAPPACHER 2002: 24)

KLAPPACHERS Modell bietet eine Möglichkeit, die Schlüsselqualifikationen übersichtlich einzuteilen, dennoch fällt auf, dass es einige Schwachstellen gibt. Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass sich die Basisqualifikationen nur auf das Auswerten von Karten, Diagrammen usw. beziehen und Präsentationstechniken ausgeklammert werden. Es wird deutlich, dass eine genaue Trennung der Schlüsselqualifikationen schwer möglich ist, da es im Modell zu Überschneidungen einzelner Teilbereiche kommt. So sind die Forderung „ökonomische Entscheidungen treffen zu können“ und die Fähigkeit „wirtschaftskundliche Kenntnisse nutzen zu können“ nahezu gleichzusetzen (KLAPPACHER 2002: 24).

6.2 Kompetenzmodell nach LENZ

Das von LENZ (2003) ausdifferenzierte Kompetenzmodell unterscheidet zwischen sprachlicher und fachlicher, allgemein sowie geographisch methodischer, persönlicher und

sozialer Kompetenz. Alle Kompetenzen gebündelt befähigen den Jugendlichen selbstständig und verantwortungsvoll im Alltag zu handeln. Da in der Unterteilung von LENZ eine Vielzahl von Detailaspekten berücksichtigt wird, gilt es als vollständig und wird daher auch im Praxisteil der Arbeit berücksichtigt. (vgl. LENZ 2003: 2-7)

6.3 Handlungsorientiertes Lernen als Unterrichtsprinzip

Handlungsorientierung gilt als wichtiges Unterrichtsprinzip in der Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts. Laut MEYER(2008) ist handlungsorientierter Unterricht:

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

GUDJONS (1997) ist der Meinung, dass handelsorientierter Unterricht die aktive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und dem Lebensumfeld forciert. *„Statt Sekundärerfahrungen – unmittelbare Erfahrungen (mit allen Sinnen), statt Konsumorientierung – Eigentätigkeit und selbstverantwortliches Handeln.“ (GUDJONS 1997: 111f).*

Für GUDJONS basiert die Handlungsorientierung im schulischen Kontext auf drei Sichtweisen. Die sozialisationstheoretische Betrachtungsweise sieht GUDJONS darin begründet, da sich die Lern- und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ständig verändert. Dazu gehört die veränderte Familienstruktur, weshalb es zu anderen Sozialisationsprozessen als vor zwanzig Jahren kommt (ebd. 111f).

Im Bereich der Freizeit werden Aktivitäten meist durch vorstrukturierte Räume und Institutionen angeboten und nicht mehr von den Jugendlichen selbst gestaltet. Zusätzlich spielen der rasante Anstieg und der Einfluss neuer sozialer Medien wie „Facebook“, „Instagram“ und „Co“, dabei eine entscheidende Rolle.

Aus lerntheoretischer Sicht begründet GUDJONS Handlungsorientierung infolge neuer Erkenntnisse aus der Lernforschung. In der Lernpsychologie geht man bekanntlich davon aus, dass Lernen in engem Zusammenhang mit Handeln steht und möglichst viele Sinne aktiviert werden sollten. GUDJONS kritisiert zudem die Entfremdung des Unterrichts im Bezug

auf wirklichkeitsnahes Lernen und begründet Handlungsorientierung auch aus schulpädagogischer Sicht. Neben den geforderten Qualifikationen Selbstständigkeit, Teamfähigkeit (Kooperation) und Kreativität können im Zuge eines handlungsorientierten Unterrichts auch die Stärken und Schwächen der Jugendlichen berücksichtigt werden (GUDJONS 1997: 111-115).

Die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts fasst GUDJONS wie folgt zusammen:

- Lehrende und Lernende sollen gemeinsam an einem vorher vereinbarten Ziel arbeiten. Dabei sollen möglichst viele Sinne aktiviert werden, Theorie und Praxis ganzheitlich wahrgenommen und Handlungen ohne Anleitung des Lehrenden initiiert werden.
- Kennenlernen und Anwenden neuer Arbeitstechniken bzw. Methoden und Erweiterung der Methodenkompetenz.
- Handlungsorientierung soll grundsätzlich die Selbstständigkeit schulen. Dies betrifft sowohl die Planungs- wie auch die Durchführungsphase. Die Jugendlichen sollen nicht ziellos und im Rahmen einer konkreten Zielformulierung selbstständig auf ein bestimmtes Produkt bzw. Ergebnis hinarbeiten.
- Handlungsorientierter Unterricht führt zur Herstellung eines fertigen Produktes, das am Ende des Lernprozess präsentiert werden soll. Um den Lernprozess kritisch reflektieren zu können, ist es wichtig, den Ablauf genau zu analysieren. Neben der Erweiterung der Kompetenzen kann das auch zu einer aufwertenden Persönlichkeitsentwicklung führen.
- Während der Planungs- und Durchführungsphase in der Gruppe ist es notwendig, eventuell auftretende Meinungsverschiedenheiten zu lösen und Rücksicht aufeinander zu nehmen. Durch das Prinzip der Handlungsorientierung lernen die Lernenden kooperative Arbeitsformen kennen.
- Handlungsorientierter Unterricht soll eine Verbindung zwischen Lernen in der Schule und der Realität außerhalb der Schule darstellen. Um komplexe gesellschaftliche Phänomene

unter möglichst vielen verschiedenen Perspektiven betrachten zu können, ist es notwendig, die Schule nach außen zu öffnen (GUDJONS 1997: 115-118).

SAUERBORN und BRÜHNE (2010: 13) fassen zusammen, dass sich durch die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an außerschulischen Lernorten ein *„erfolgversprechender Unterricht“* mit lebensbedeutsamen und praktischen Bezügen für den Lernenden ergibt.

Nun wird deutlich, dass Handlungsorientierung immer dem bereits erworbenen Wissen in Verbindung stehen muss und an die Lebenswelten der Jugendlichen anknüpfen soll.

6.4 SchülerInnenorientierung als Unterrichtsprinzip

KROSS assoziiert mit dem Begriff Schülerorientierung drei Stichworte, *„Lebenswirklichkeit, Alltagswirklichkeit oder Lebenswelt“* (KROSS 1991: 16), weshalb ein direkter Bezug zu Lernorten außerhalb der Schule hergestellt werden kann. In diesem Zusammenhang behauptet KROSS auch, dass SchülerInnenorientierung in der Unterrichtspraxis mit Handlungsorientierung gleichgesetzt werden kann (KROSS 1991: 16).

Der Autor dieser Arbeit ist der Meinung, dass die Unterrichtsprinzipien Schüler- und Handlungsorientierung jedoch keineswegs gleichgesetzt werden können. Das Prinzip der SchülerInnenorientierung fordert eine Ausrichtung des Lernens, das an die Lebenswelten der Lernenden anknüpft bzw. dort seinen Ausgang nimmt und sich auf Fragestellungen aus der Lebensrealität der Jugendlichen bezieht. Im Gegensatz dazu muss sich Handlungsorientierung nicht zwingend auf die Interessen der SchülerInnen konzentrieren, da die Lerninhalte beliebig von der Lehrperson ausgewählt werden können.

6.5 Individualisierung

Mit der Initiative 25+ hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2005 Leit motive formuliert und so Impulse für die Unterrichtspraxis gesetzt, die die Heterogenität bzw. Diversität einer Klasse oder Lerngruppe berücksichtigen:

„Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern- / lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß

ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.“ (BMBWF 2017).

PICHLER (2008) bietet speziell für den Geographie-und Wirtschaftskunde Punkte an, die zu einer Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts beitragen:

- offene Lernformen und Methoden wie Gruppenarbeiten, Projektarbeiten, usw.
- Differenzierung der Lernziele und individuelles Zeitmanagement
- Lernende planen den konkreten Ablauf der Lernsequenz
- individualisierte und alternative Leistungsbeurteilung durch Feedback oder Portfolioarbeit, Präsentationen
- Lernen an außerschulischen Orten
- kompetenzorientierte und leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen (vgl. PICHLER 2008: 103ff.).

Für Lehrende bedeutet die Einbeziehung dieser Möglichkeiten neue Herausforderungen aber auch die Chance, den eigenen Unterricht umzugestalten. Wichtig ist, dass die gegebene Heterogenität einer Schulklasse berücksichtigt und nicht weiter verstärkt wird. PICHLER meint weiter, dass Unterricht und Lernprozesse dahingehend organisiert werden, dass dieser die Jugendlichen auf zukünftige Herausforderungen im Leben vorbereitet und die individuellen Erfahrungen, Fragestellungen, Bedürfnissen und Interessen berücksichtigt (vgl. PICHLER 2008: 103ff.).

7. Außerschulisches Lernen und die Verwirklichung von Vermittlungsinteressen

7.1 Schulpraktische Vermittlungsinteressen

In Bezug auf die schulpraktischen Vermittlungsinteressen gibt VIELHABER (1999) einen Einblick in den Interessensbereich der Unterrichtspraxis, welche in Abbildung 3 anschaulich dargestellt werden. Anschließend wird das Prinzip des konstruktivistischen Vermittlungsinteresses näher erläutert. VIELHABER stellt dabei die *Erkenntnis* als interessengeleitendes Produkt in den Fokus seiner kritischen Reflexionen und fordert diese *Erkenntnis* auch als Prozess im Spannungsfeld von Wahrnehmung und Wirklichkeit anzusehen (VIELHABER 1999: 9f.).

Für die Planung eines nachhaltigen Lernprozesses, fordert VIELHABER (1999) von den Lehrenden eine klare Formulierung des Vermittlungsinteresses und die Beantwortung der Frage, welche Lernziele im Rahmen des Unterrichts erreicht werden sollten und welche Absichten die Lernsequenz verfolgt. (VIELHABER 1999: 10).

In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, eingangs den Begriff der „*fachdidaktischen Begründungskompetenz*“ (VIELHABER 1999: 9) zu erläutern. VIELHABER versteht darunter die Fähigkeit, den Unterricht auf Grundlage expliziter Theorien und anhand Steuerungselemente so zu strukturieren, dass ein zufriedenstellendes Unterrichtsergebnis erzielt wird. Diesbezüglich fordert VIELHABER die Lehrenden auf, einzusehen, dass jede Bildungsbemühung interessengeleitet ist. Die folgenden Interessensbereiche können sowohl als aufbauendes Unterrichtskonzept, aber auch als spezifische Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung verstanden werden (VIELHABER 1999: 9ff).

VIELHABER (1999) unterscheidet:

- 1) unreflektiertes Vermittlungsinteresse/kein reflektierter fachdidaktischer Bezug
- 2) technisches Vermittlungsinteresse/kybernetische Didaktik
- 3) praktisches Vermittlungsinteresse/ curriculare – lernzielorientierte Didaktik
- 4) emanzipatorisches Vermittlungsinteresse/kritisch-konstruktive Didaktik
- 5) konstruktivistisches Vermittlungsinteresse/ konstruktivistisch angeleitete Didaktik

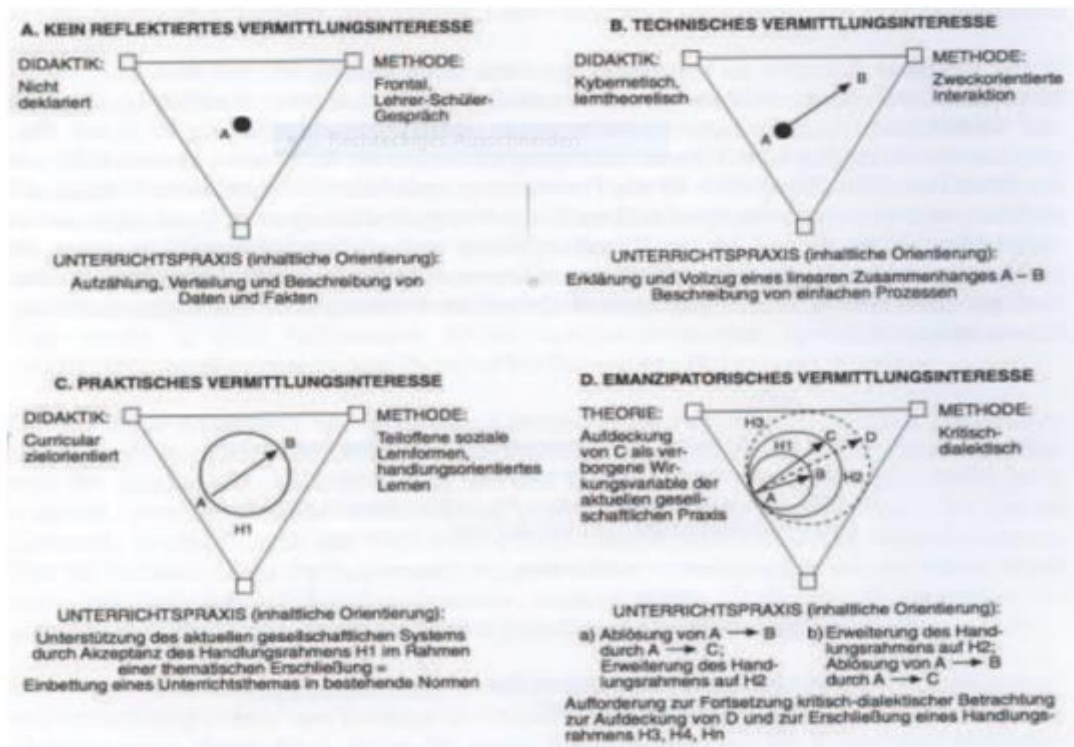


Abbildung 3 Vermittlungsinteressen
 (Quelle: Vielhaber 1999: 12)

Die folgenden Abbildungen (Abb. 4 und Abb. 5) erklären das konstruktivistische Vermittlungsinteresse und unterscheiden sich in den Ausgangs- und Standpunkten der Lernenden. Im Lernprozess stehen die Jugendlichen als Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswelten und Wirklichkeiten im Vordergrund. Der individuelle Weg zur Erkenntnisgewinnung wird dabei in unterschiedliche Richtungen verlaufen. Wichtig dabei ist, dass die Ergebnisse im Rahmen von Präsentationen, Reflexionen oder anderen Konfrontationen miteinander verglichen werden. Die unterschiedlichen Zugänge zur Problemschließung und Pluralität der subjektiven Wahrheiten der Lernenden können zu weiterführenden Überlegungen und multiperspektiven Interpretationsversuchen führen.

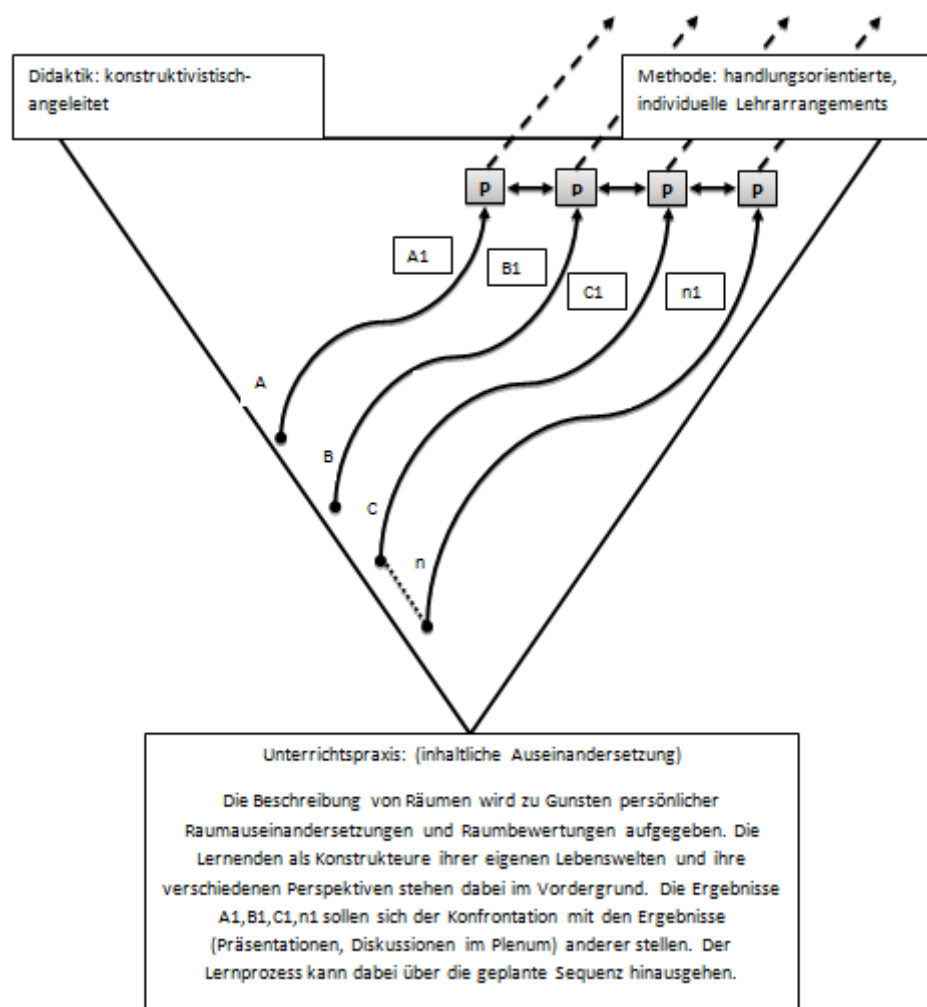


Abbildung 4 Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse (unterschiedlicher Ausgangspunkt)

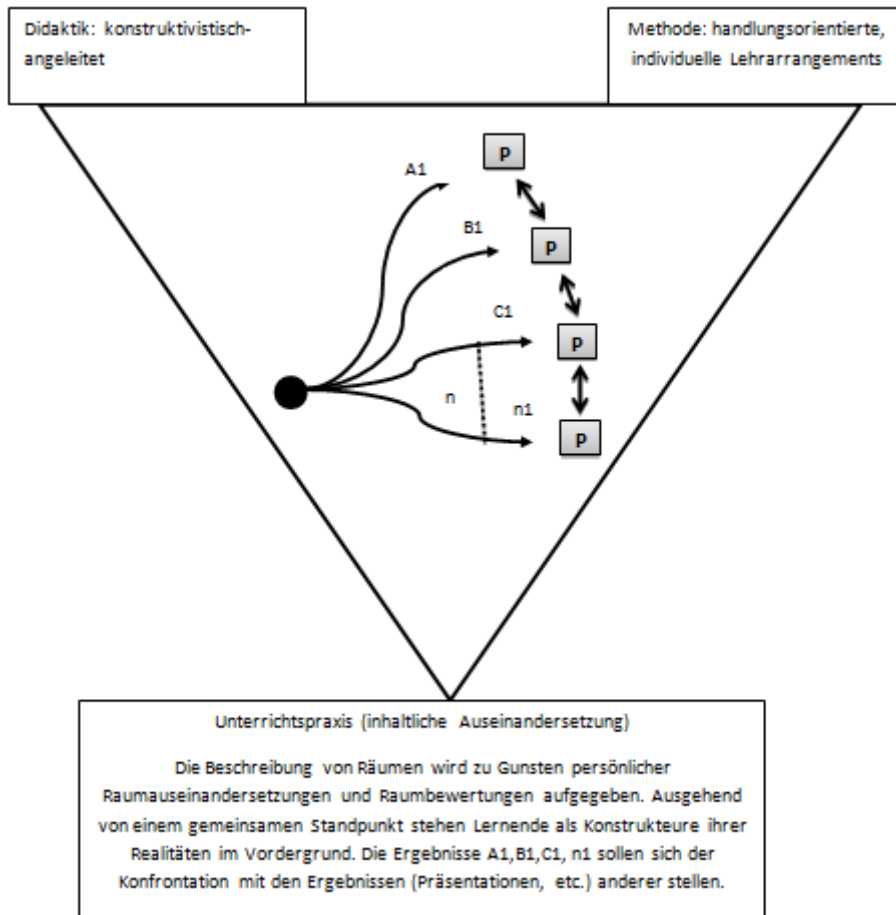


Abbildung 5 Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse (gleicher Ausgangspunkt)

- Typ A kein reflektierendes Vermittlungsinteresse

Die Wissensvermittlung erfolgt in linearer Form meist durch Frontalunterricht mit dem Ziel, dass Jugendliche reines Faktenwissen reproduzieren. Bei dieser Art von Unterricht wird das Vermittlungsinteresse nicht reflektiert. Die Lehrperson wählt die Lernhalte beliebig aus und prüft Begriffserklärungen ab, ohne den Versuch zu unternehmen, einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herzustellen. Für VIELHABER handelt es sich dabei um „*totes Wissen*“, das erst zum Leben erweckt wird, wenn eine Verbindung zu den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden hergestellt wird. Den Lernenden muss klar sein, wofür und wozu das anzueignende Wissen dient und eingesetzt werden kann (VIELHABER 1999: 13).

- Typ B technisches Vermittlungsinteresse

Laut Vielhaber (1999: 11) werden durch das technische Vermittlungsinteresse inhaltlich Lernprozesse gesteuert, die sich kurzum an einer Wenn - Dann Rationalität orientieren. Eine

Schwachstelle bei diesem Ansatz ergibt sich dann, wenn diese Schlussfolgerungen nicht mehr eindeutig möglich sind und es mehrere Ansichten und Lösungswege gibt. Der Umgang mit der Realität hat gezeigt, dass eine Ursache nicht immer einen Schuldigen braucht (VIELHABER 1999: 14).

- **Typ C praktisches Vermittlungsinteresse**

Ein Unterricht, in dem das praktische Vermittlungsinteresse leitend ist, setzt primär am Konzept der Handlungsorientierung an und findet in einem Rahmen statt, deren Wertezuweisungen von außen vorgegeben sind. Die SchülerInnen sollen durch Fragen, Reflektieren und Handeln in vorstrukturierten Lebenssituationen lernen und vorbereitet werden, sich im Alltag zurecht zu finden. Dabei werden unter dem Leitsatz eines lebensnahen Unterrichts die Alltagswelten der Lernenden vielfach vereinfacht dargestellt und konstruiert. Zu den Aufgaben der Lehrperson zählt auch, nicht erkannte Bedeutsamkeiten, indirekte Betroffenheit und Widersprüche aufzugreifen, was aufgrund fehlender pädagogischer Kompetenzen jedoch in der Regel nicht passiert (VIELHABER 1999: 14ff.).

- **Typ D emanzipatorisches Vermittlungsinteresse**

Diese Unterrichtsform ist als Weiterentwicklung der vorangegangenen Typen zu sehen. Dabei sollen mögliche Handlungsalternativen bzw. Widersprüche im Rahmen gesellschaftsrelevanter Problemstellungen aufgedeckt werden. Diese Art von Unterricht kann an leben- und alltagsweltliche Fragestellungen anknüpfen, Reflexionen über Widersprüche anstellen, Gegensätze aufgreifen und zudem auch grundsätzliche Fragen zukünftiger Lebensorientierung bearbeiten. Die Lernenden sollen in diesem Konzept erkennen, dass es nicht um das Finden einer idealisierten Lösung geht, sondern um eine, die alle Akteure berücksichtigt. Da es keine vorgefertigten Lösungsansätze gibt, kann der Blickwinkel der Jugendlichen auf gesellschaftliche Problemfelder vergrößert und der Handlungsrahmen dadurch erweitert werden. In diesem Unterricht soll es auch darum gehen, aufzuzeigen, dass im lebensweltlichen Umfeld der Jugendlichen durchaus Möglichkeiten bestehen, negative Tendenzen aufzuhalten oder umzukehren. Der interessen geleitete kritisch reflektierende Zugang erlaubt es den Jugendlichen, durch das Bewusstmachen und Wahrnehmen ihrer eigenen Verantwortlichkeit, persönliche

Betroffenheit zu erfahren und in weiterer Folge sich mit dieser auch auseinander zu setzen (VIELHABER 1999: 12-20).

- **Typ E konstruktivistisches Vermittlungsinteresse**

Abschließend soll noch ein weiterer Typ angesprochen werden. Er orientiert sich am konstruktivistischen Vermittlungsinteresse und bezieht sich daher auch auf die gleichnamige Didaktik. Dahinter steht der Gedanke, dass sich die SchülerInnen ihre Lebenswelten selbst konstruieren und es keine verbindlichen Wahrheiten geben kann, vielmehr sollten nun eigenständige Problemerschließungen und die Pluralität von Wahrheiten in den Fokus rücken. Die Jugendlichen werden zu Konstrukteuren ihrer eigenen Wirklichkeiten und die Fremdzuschreibungen von Räumen, was deren Bedeutungen und Wertigkeiten betrifft, wird dabei zu Gunsten einer individuellen Auseinandersetzung mit dem Raumausschnitt und dessen Bewertungen aufgegeben. Daher kann der Ausgang einer solchen konstruktivistischen Annäherung im Unterricht nie gänzlich vorbestimmt werden (VIELHABER 1999).

7.1.1 Konstruktivistische Orientierung als Konzept für GWK-Unterricht

SCHMIDT-WULFFEN (2008) beschreibt das Lernen, das sich dem Konstruktivismus verpflichtet fühlt, als aktiven Prozess in einem sozialen Umfeld, in dessen Verlauf aufbauend auf dem Vorwissen und Vorkenntnissen der SchülerInnen, neues Wissen und Fertigkeiten erworben werden (SCHMIDT-WULFFEN 2008: 42f.).

Für RINSCHDE (2007) handelt es sich um einen Lernprozess, der durch individuelle Selbsttätigkeit und aktive Mitgestaltung neue Handlungsräume, Denkweisen und Sichtweisen für den Unterricht eröffnet. RINSCHDE (2007) ergänzt, dass der Wissenserwerb selbstorganisiert und subjektiv auf Basis von persönlichen Werten, bereits vorhandenen Wissens und dem Vergleich der Konstruktionen untereinander erfolgt. Für einen konstruktivistisch-orientierten Unterricht stellen Handlungsorientierung, Methodenvielfalt und Differenzierung unterrichtsleitende Perspektiven dar (RINSCHDE 2007: 49f.).

In diesem Ansatz werden die traditionellen und teilweise starren Unterrichtsformen durch flexible, offene und aktive Unterrichtsformen abgelöst. Im konstruktivistischen Ansatz gilt Lernen auch als ein selbstbestimmter Denkprozess, der auch Fehler und Irritationen zulässt (SCHMIDT-WULFFEN 2008: 42).

Ausgangspunkt dieser Didaktik ist, dass die Erkenntnis individuell entsteht und Wissen nicht vorkonstruiert ist. Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht werden Lernende als aktive Konstrukteure und nicht mehr nur als passive Rezipienten betrachtet, die ihr Wissen nun durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Problematik erst bilden müssen. Dabei wird neues Wissen an vorhandene individuelle und subjektive Konstruktionen angeschlossen bzw. bestehende Konstruktionen erweitert (KANWISCHER 2006: 132ff.).

Das Potential der konstruktivistischen Didaktik liegt darin, dass Lernende erkennen, dass ihre konstruierte Wirklichkeit auf ihren eigenen persönlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Perspektiven beruht und in weiterer Folge ihre eigene Konstruktion beginnen zu hinterfragen. Neben dem Begreifen und dem selbständigen Aufarbeiten von Lerninhalten unterstützt der konstruktivistische Ansatz auch das Herstellen von Zusammenhängen von Lerninhalten (SCHMIDT-WULFFEN 2008: 42).

Im konstruktivistischen Ansatz sieht NEEB (2009) das Potential darin, dass Lernende individuelle Zugänge erhalten und subjektive Lernmethoden kennenlernen, die sie dazu befähigt, sich problemlösungsorientiert und kreativ mit einer Aufgabenstellung zu beschäftigen (NEEB 2009: 44).

Innerhalb des Konstruktivismus unterscheidet man zwischen zwei Strömungen. Im Gegensatz zum *sanften Konstruktivismus*, in dessen Rahmen der Anteil der Lehrperson am Lernprozess wesentlich höher ist, liegt im *radikalen Konstruktivismus* der Lernprozess grundsätzlich in den Händen der Jugendlichen (VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN 1999: 126).

Der radikale Konstruktivismus hat als Erkenntnistheorie sehr interessante aber auch fragwürdige Aspekte zu bieten, ist daher allgemein stark umstritten und wird „*als Grundlage für die Lehre und Didaktik überwiegend abgelehnt*“ (RINSCHKE 2007: 49).

Von GLASERFELD (1997), einer der Mitbegründer des radikalen Konstruktivismus, geht davon aus, dass jede Wahrnehmung des Menschen einer individuellen Konstruktion und Interpretation des Einzelnen unterliegt, und dass es daher überhaupt keine ontologische, d.h. absolute und unabhängige Wirklichkeit gibt. Wirklichkeit ist folglich ein Konstrukt jedes Individuums. Demnach kann die Wirklichkeit nicht objektiv erkannt werden, da das

Individuum niemals wissen kann, ob die konstruierten Repräsentationen seines Denkens, objektiv wahr sind (GLASERFELD 1997: 202).

Der radikale Konstruktivismus bestreitet die Erkennbarkeit einer objektiven Realität, leugnet aber nicht die Existenz, die als Hürde erfahrbar wird und an dem unser Handeln und Denken scheitern. Er beruft sich auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse und leitet daraus eine Theorie ab, nach deren er sich selber verneinen müsste. Als zentrale Thesen des radikalen Konstruktivismus gelten die Verneinung einer erkennbaren und damit allgemeingültigen Wirklichkeit und die Unplanbarkeit des Ausgangs im Lernprozess. Das menschliche Erkennen, die Erfassung und Abbildung einer außerhalb liegenden objektiven Realität ist prinzipiell unmöglich, da das Wissen über die Realität von Menschen individuell erzeugt wird und daher stets subjektive Konstruktionen bleiben. Das, was der Mensch wahrnimmt, sind nicht die Dinge selber, sondern die Erfahrungen von den Dingen, denen er eine bestimmte Bedeutung oder Wertigkeit zuordnet. Der Mensch konstruiert daher seine Wirklichkeiten, ohne zu wissen, wie die Außenwelt real beschaffen ist.

Denkt man die Überlegungen konsequent zu Ende, wird klar, dass es keinen sicheren Anfang und kein sicheres Ende von Erkenntnis geben kann, da das Wissen stets eine subjektive Konstruktion ist und es keine objektiven Lernziele gibt. Da es in diesem Ansatz keine objektiven Bezugspunkte gibt, haben Begriffe wie „Richtig“ oder „Falsch“ ihre Bedeutung verloren. Entscheidend ist nicht, ob die Sichtweisen richtig oder falsch sind, sondern ob sie für das Zurechtkommen in der Realität nützlich sind. Hinzu kommt auch, dass unter den Lernenden unterschiedliche Ausgangspositionen, Interessen, Neigungen, Motivation vorherrschen und die daraus resultierenden Erkenntnisgewinne der Jugendlichen sehr unterschiedlich aussehen können.

Im Gegensatz dazu findet Lernen im gemäßigten Konstruktivismus im Austausch mit der materiellen, der sozialen oder auch der gedanklichen Umwelt statt. Die gemäßigte Grundposition besagt auch, dass die soziale Interaktion bzw. der Austausch zwischen Lernenden, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden unabdingbar ist, um die Qualität des Gelernten auch nachhaltig zu sichern. Der Verfasser der Arbeit teilt die Meinung von RINSCHDE (2007), dass für die Didaktik der gemäßigte oder moderate Konstruktivismus von größerer Bedeutung ist, da dieser Ansatz die komplexe Realität auf situierte handlungsorientierte Kontexte im Schulunterricht reduzieren kann (RINSCHDE 2007: 47).

Im konstruktivistischen Ansatz liegt die Hauptverantwortlichkeit für die Lehrenden nicht in der Steuerung, sondern vielmehr in der Initiierung, Aktivierung und Überprüfung des Lernprozesses, da der Wissenserwerb nun grundsätzlich in der Hand der Lernenden selbst liegt. Demzufolge kann konstruierendes Lernen keinesfalls ohne Lehrkräfte stattfinden. Gleichzeitig können Lehrende ihre eigenen Erfahrungen vermitteln, um so die Integration des Neuen zu erleichtern. Neben der Bereitstellung von authentischen Erfahrungsräumen sollen Lehrkräfte die Jugendlichen langsam an das Konzept des Konstruktivismus heranführen, indem nach und nach die Anteile des lehrerzentrierten Unterrichts verringert werden. Da es aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen der Lernenden meist zu einer Pluralität von Ergebnissen und Standpunkten kommt, heißt es, diese in weiterer Folge aufzugreifen und zu thematisieren (siehe auch KLAFFI 2007: 119; SCHMIDT-WULFFEN 2008: 43; SCHMIDT-WULFFEN 2008b: 81-83).

KANWISCHER (2006) sieht im konstruktivistischen Ansatz als Erkenntnistheorie nun das Potential, das Plurale zum Ausgangspunkt neuer Entdeckungen zu machen und Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie sowohl gesellschaftlichen als auch lerntheoretischen Ansprüchen gerecht werden. Für REICH gewinnt die Auseinandersetzung mit didaktischen Beobachtungsperspektiven in der allgemeinen Pädagogik zunehmend an Bedeutung, weil diese „*die konstruktive Einsicht fürs Lernen besonders betonen*“ (REICH 2005: 194 zitiert nach KANWISCHER 2006: 289).

KANWISCHER (2006) bezieht sich bei seinen Überlegungen auf REICH (2005) und plädiert dafür, die aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie abgeleiteten Beobachtungsperspektiven Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion für den Unterricht fruchtbar einzusetzen und deren Potentiale zu nutzen (ebd.: 288f.).

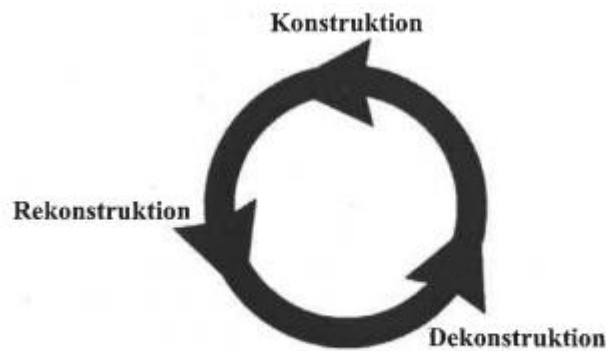


Abbildung 6 Beobachtungsperspektiven

(Quelle: REICH 2005: 118)

In Bezug auf REICH (2005) wird nun geklärt, welche Rollen diese drei Beobachtungsperspektiven in einem Lernprozess spielen und welche Handlungsweisen sich daraus ergeben könnten.

- Konstruktion: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“

Hier trifft die erkenntnistheoretische Perspektive der Konstruktion auf die Handlung des Konstruierens. Lernen als Konstruktion betont das Lernen als Erfinden, indem die Lernenden in ihren Interaktionen mit anderen ihre eigene Wirklichkeit konstruieren. Lernende gestalten ihr Lernen, ihr Wissen, ihre Beziehungen und daher auch ihre Wirklichkeiten. Das Experimentieren und Ausprobieren, das Selbst erfahren, das gemeinsame Planen und Reflektieren bietet den SchülerInnen Möglichkeiten für ein selbstbestimmtes Lernen. Die größte Bedrohung für diesen Ansatz ist, dass der Lerner nicht hinreichend eigenständig konstruieren darf (KANWISCHER 2006: 288).

- Rekonstruktion: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“

Der aktive und konstruktive Umgang mit den Themen des Unterrichts ermöglicht den Lernenden die kulturellen Leistungen und historisch gewachsene Erkenntnisse gemeinsam und selbstbestimmt zu rekonstruieren. Die Tatsache, dass in der kulturellen Welt vieles schon von anderen erfunden wurde, kann dabei die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen bereichern, aber auch einschränken. Die Lernzeit wird verwendet, die Erfindungen anderer nach zu entdecken. Um Faktenwissen und

Zusammenhänge besser zu verstehen, wird hier auch nach den Motiven gefragt. (KANWISCHER 2006: 289).

- Dekonstruktion: „Es könnte auch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“

Lernen als Dekonstruktion stützt sich auf die Notwendigkeit, Erfindungen anderer im eigenen Lernen zu entlarven und zu relativieren. Lernende gewinnen neue Sichtweisen, wenn sie verschiedene Perspektiven einnehmen, den Blickwinkel verschieben oder ihren Beobachtungsstandpunkt im Lernprozess wechseln. Durch die Offenheit beim Lernen und auf Grund der Pluralität der Ergebnisse, d.h., dass alles auch ganz anders erklärt werden könnte, können ständig neue Wissenskonstruktionen geschaffen werden. Daher kann Lernen als unabgeschlossener Prozess verstanden werden (KANWISCHER 2006: 289f.).

7.1.2 Aspekte für die Gestaltung von konstruktivistischen Lernumgebungen

Unter Bezugnahme auf den Konstruktivismus als Lerntheorie, möchte der Autor in diesem Unterpunkt Prinzipien eines problemorientierten Unterrichts vorstellen. REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (2001) haben in diesem Zusammenhang essenzielle Aspekte für die Gestaltung von konstruktivistischen Lernumgebungen herausgearbeitet: Authentizität, Multiple Kontexte, Multiple Perspektiven, Sozialer Kontext und Instruktion (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 2001: 427f. zitiert nach KANWISCHER 2006: 283).

Authentizität und situiertes Lernen

Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass einerseits der Umgang mit authentischen Fragestellungen und relevanten Problemen ermöglicht wird, und andererseits ein Interesse für alltägliche Problemsituationen geweckt wird. Ausgangspunkt von Lernprozessen sollten die Realität und authentische Probleme sein, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Relevanz dazu motivieren, neue Fähigkeiten oder Wissen zu erwerben (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 2001: 427f. zitiert nach KANWISCHER 2006: 283).

In multiplen Kontexten lernen

Um zu vermeiden, dass neu erworbenes Wissen auf einen Kontext fixiert bleibt, ist es wichtig, die Lernumgebung so zu gestalten, dass das Wissen flexibel auf andere

Problemfelder übertragen werden kann (z.B. Ernährung) (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 2001: 427f. zitiert nach KANWISCHER 2006: 284).

Multiple Perspektiven

Beim Lernen sollte darauf geachtet werden, dass einzelne Themeninhalte oder Alltagsphänomene immer aus verschiedenen Blickwinkeln gesehen bzw. durchleuchtet werden können. Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass Wissen und Fertigkeiten unter multiplen Perspektiven erlernt werden können und in weiterer Folge flexibel angewendet werden (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 2001: 427f. zitiert nach KANWISCHER 2006: 284f.).

In einem sozialen Kontext lernen

Das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Lernenden im Rahmen situierter Fragestellungen fördert Kooperation und Zusammenhalt. Darüber hinaus trägt es dazu bei, Unterschiede untereinander zu respektieren und miteinander wertschätzend, rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen. Lernsituationen sind so zu gestalten, dass Gruppenarbeiten oder projektartige Sequenzen Anwendung finden und Lernende so auch voneinander lernen können (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 2001: 427f. zitiert nach KANWISCHER 2006: 285).

Instruktion

Lernen ohne jegliche Anleitungen seitens der Lehrenden führt leicht zu einer Überforderung der Lernenden. Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass den Jugendlichen zur Bearbeitung von komplexen Problemen erforderliches Wissen vermittelt und bereitgestellt wird und andererseits auch vielfältige Möglichkeiten des eigenständigen Lernens vorhanden sind (KANWISCHER 2006: 285f.).

Damit die positive Wirkung tatsächlich eintritt, unterstreicht KANWISCHER, dass Lernende im Unterricht die Möglichkeit und den Freiraum haben sollten, eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen vorzunehmen, sowie eigene Erfahrungen zu machen. KANWISCHER ist der Meinung, dass Handlungen der Lernenden stets von den Lernaufgaben gesteuert werden und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Raumperspektiven zu keinen konkreten Handlungsformen führt. Lernende brauchen

einerseits genügend Freiraum für konstruktive Tätigkeiten, andererseits benötigen sie auch gezielte Vorgaben von der Lehrperson (KANWISCHER 2006: 131).

Mit den vorgestellten Aspekten liegt nun ein erfolgsversprechender Rahmen vor, der nun in den unterrichtspraktischen Beispielen umgesetzt wird. Gerade der GWK-Unterricht mit seinen Aktualitäts- und Problembezügen eignet sich hervorragend, um die vorgestellten Leitlinien im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik in der Unterrichtspraxis zu realisieren.

Die Form der Aufgabenstellung im praktischen Teil der Arbeit hat der Verfasser aus den grundlegenden Aspekten für die Gestaltung von konstruktivistischen Lernumgebungen abgeleitet (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 2001: 427f.).

8. Methodische Varianten zum Einsatz außerschulischer Lernorte

Außerschulisches Lernen kann sowohl nach dem Lernort als auch nach der Aktionsform unterteilt werden. SAUERBORN u.a. (2010) unterteilen drei Aktionsformen, die sich in ihrer Lernstruktur unterscheiden.

- Freies oder offenes Lernen bezeichnet eine Unterrichtsform, bei dem die Inhalte nicht aufbereitet sind. Der Ablauf ist relativ frei und offen, wie dies beispielsweise bei der Spurensuche der Fall sein kann.
- Definiertes, strukturiertes Lernen erfordert eine intensive Auseinandersetzung des Lehrenden mit dem am Lernort vorhandenen Informationsangebot. Dazu gehört auch die Planung des Ablaufs und die Auswahl der Lernmaterialien bzw. Methoden.
- Gemischtes Lernen beschreibt ein Lernarrangement, das sowohl eine gewisse Struktur bei den Lernmöglichkeiten, als auch beim Informationsangebot aufweist (vgl. SAUERBORN u.a. 2010: 24).

Außerschulische Lernszenarien benötigen spezielle Methoden, können sich aber auch erprobten Methoden aus dem Schulalltag bedienen. Da das Arbeiten an außerschulischen Lernorten schüleraktiv und handlungsorientiert ablaufen sollte, werden im folgenden Kapitel die Merkmale der Methoden Mental-Maps und Spurensuche beschrieben und anschließend auch deren Stärken herausgearbeitet.

8.1 Mental-Maps

In diesem Punkt werden die Einsatzmöglichkeiten von Mental-Maps im Unterricht diskutiert. Mental-Maps gelten als eine Methode, um subjektive Wahrnehmungen von Räumen festzuhalten, da sie strukturierte Abbildungen und Vorstellungen eines Menschen über einen Ausschnitt der Umwelt darstellen (WERLEN 2008: 258).

Bei einem zielgerichteten Einsatz von Mental-Maps können viele Themenbereiche aus der Lebenswelt der Lernenden im GWK Unterricht abgedeckt werden. Die Auseinandersetzung der Lernenden mit solchen Themen fördert das Fremdverstehen und außerdem können vorhandene Klischees oder Stereotypen abgebaut und die Vorstellungen der Jugendlichen dadurch verändert werden (ebd.: 20).

WEIXLBAUMER beschreibt Mental-Maps als subjektive, räumliche und bruchstückhafte, innere Vorstellungsbilder der realen Welt (WEIXLBAUMER 2001: 518).

Laut BÖHN sind Mental-Maps das Ergebnis eigener Erfahrungen, die mit dem Raum bzw. im Raum gemacht wurden und können zudem auch Grundlage für die zukünftigen räumlichen Entscheidungen sein (BÖHN 1999: 103f).

Auch WILDNER und TAMAYO erwähnen in diesem Zusammenhang, dass einerseits sowohl der subjektiv erlebte Raum visualisiert werde und andererseits die Wechselwirkung von Mensch und Umwelt (WILDNER u.a. 2004: 104f.).

Die Methode Mental-Maps ist als methodisches Werkzeug anzusehen, dass sowohl bildlich als auch sprachlich realisiert werden kann. Damit eine Mental-Map entstehen kann, sind gedankliche Verknüpfungen erforderlich, die dann in eine visuelle, aber auch sprachliche Form transferiert werden (PLOCH 1994: 120).

Die Methode Mental-Maps ermöglicht, die subjektiv erlebte und erfahrene Lebenswelt als Ganzes zu erschließen (PLOCH 1994: 115).

Für PLOCH (1994) sind Mental-Maps *„zeitlich veränderbar, individuell verschieden und weisen zugleich durch die kulturelle wie auch gesellschaftliche Prägefaktoren gruppenspezifische oder kollektive Ähnlichkeiten auf“* (PLOCH 1994: 120).

RHODE-JÜCHTERN stellt fest, dass durch den Einsatz von Mental-Maps auch eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Raumkonzepten nach WARDENGA möglich ist. Hier ist jedoch anzumerken, dass sie am sinnvollsten in den Raumkonzepten drei und vier zu tragen kommen. Im dritten Raumbegriff hilft sie Individuen, ihre Wahrnehmung von Raum so einzuordnen, dass sie Handlungen räumlich differenzieren können. Das vierte Raumkonzept hingegen unterstützt das Individuum bei der Frage, unter welchen Bedingungen und aus welcher Interessenslage über Räume kommuniziert wird und wie sie durch ihr tägliches Handeln produziert und reproduziert werden (RHODE-JÜCHTERN 2009: 141).

8.2 Spurensuche

Im folgenden Kapitel werden nun theoretischen Grundlagen der Methode Spurensuche aufgegriffen und die Potentiale für den GWK-Unterricht diskutiert.

Historischer Abriss der Spurensuche

HARD (1995) gilt dem Beitrag „Spuren und Spurenleser“ als Initiator des „Spurenparadigmas“ in der Geographie, da er das Spurenparadigma mit alltagsgeographischen Fragestellungen kombiniert, fachdidaktische Reflexionen anstellt und somit auf das Unterrichtsfach Geographie übertragen hat. Das Buch „Spuren und Spurenleser“ von HARD gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird das Spurenparadigma am Beispiel der Vegetationskunde erklärt, während sich der zweite Teil den Theorien der Spur, des Spurenlesens und des Spurenlesers widmet (KANWISCHER 2015).

DENINGER (1995) kritisiert das Konzept des Spurenlesens und meint, dass Spurenlesen bei HARD eher einen unbewussten Vorgang beschreibt, da man bei der Deutung der Spuren immer auf die üblichen Codes und Vorerfahrungen zurückgreift (DENINGER 1995: 21).

Auch ISENBERG (1987) beschäftigt sich mit dieser außerschulischen Unterrichtsmethode. Sie diskutiert Erkenntnisperspektiven und Grenzen der Spurensuche und formuliert dabei konkrete methodische und didaktische Überlegungen für die Unterrichtspraxis:

- „Was ist zu sehen?
- Wie ist die Spur entstanden?
- Woraus besteht sie?
- Ihre Lage, ihr Zustand?
- Tritt die Spur noch einmal auf?
- Wer hat Interesse an der Spur?
- Wer ist dafür verantwortlich?
- Auf welche Konflikte und konkurrierenden Ansprüche verweist die Spur?
- Was sagt sie an übertragbaren Erkenntnissen?
- Sind Spuren gleicher Art vorhanden?
- Bestehen kausale Beziehungen zwischen Spuren?
- Wie sind die Spuren verteilt?
- Zeigen sich räumliche Differenzierungen einer Spur?
- Was sagt die Spur über den Finder?
- Warum fällt mir die Spur auf?
- Wer hat die Spur wo gefunden?“ (ISENBERG 1989: 41)

8.2.1 Spurensuche im öffentlichen Raum

Nach Arbeiten von DENINGER (1995, 1999) und DICKEL (2006) erfolgte eine Rezeption des Spurenparadigmas in der Geographiedidaktik. Zu beachten ist, dass es sich hierbei um Ansätze in der Exkursionsdidaktik handelt (KANWISCHER: 2015).

DENINGER (1999) hat sich in ihrem Aufsatz „Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik“, intensiv mit der Methode Spurensuche beschäftigt und sieht in ihr eine Möglichkeit, Phantasie und Denkvermögen gleichzeitig anzuregen und zu aktivieren (DENINGER 1999: 162f.).

Für HARD (1995) handelt es sich bei der Methode Spurensuche auch um die Befriedigung des ureigenen Bedürfnisses der Menschen nach Information und Rekonstruktion oberflächlich verborgener Zusammenhänge (HARD 1995: 35f.).

HARD misst der Spurensuche keinen passiven, reproduktiven Charakter bei, sondern sieht die Bedeutung im aktiven „*Produzieren von Bedeutung*“ begründet (HARD 1995: 72).

DENINGER (1999: 125) bezeichnet die Spurensuche als interaktiven Prozess zwischen Lehrer, Schüler und Umwelt und behauptet, dass diese Unterrichtsform verunsichern und dazu führen soll, „*der Sache auf den Grund zu gehen*“.

Bei der Spurensuche ist das Ziel nicht das Suchen und Finden von Spuren, für DENINGER ist vor allem das Nachdenken über die Konsequenzen gefundener Spuren von großer Bedeutung (ebd.: 20).

Das Eigenartige und Besondere an der Spurensuche ist für DENINGER, dass Wissen erfahrbar wird, und nun subjektive Eindrücke der Jugendlichen analysiert werden können. DENINGER meint, dass es sich bei der Spurensuche um eine „*qualitative Unterrichtsmethode*“ handelt, in denen auch Problembereiche wie Isolation, Ausländerfeindlichkeit und Integration, aber auch konstruierte Raumstrukturen erfahrbar gemacht werden können. Sie geht davon aus, dass der Umgang mit dem Fremden zu einer gleichzeitigen Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, der eigenen Lebensbiographie und dem eigenen Standpunkt führt. Die Spurensuche ermöglicht, in der Spur des Fremden auch das Eigene zu erkennen, den Umgang mit dem Fremden zu üben, das Fremde zu tolerieren (DENINGER 1995: 26f).

Spurensuche bietet die Möglichkeit, des „Sich-einlassens“ in die Welt und mehr über die eigene Lebenswelt zu erfahren. Diese Methode unterstützt die Entwicklung eines Verständnisses für raumwirksame Vorgänge und führt daher auch zu einem bewussteren Umgang mit der Umwelt (DENINGER 1999: 107).

DICKEL (2006) schlägt vor, die Vorstellung aufzugeben, dass durch außerschulisches Lernen das Erlebnis einer objektiven Authentizität, die vom Lernort ausgeht, vermittelt werden könnte. Stattdessen solle das subjektive Erlebnis und die Multiperspektivität der Lernenden auf Lehrausgängen aufgegriffen werden (DICKEL 2006: 39).

8.2.2 Was ist eine Spur?

„Eine Spur ist eine Auffälligkeit im Alltag, der man Bedeutung beimisst“
(DENNINGER 1995: 24)

Verhaltensweisen von Einzelpersonen oder Gruppen manifestieren sich im Raum und hinterlassen Auffälligkeiten, die aber erst durch die subjektive Wahrnehmung des Individuums zu Spuren werden. Das bedeutet, dass es von den involvierten Spurensuchern abhängt, was als Spur gilt und was nicht. Deshalb gilt eine Spur immer als eine persönliche Interpretation und als individuelle Deutung von Wirklichkeiten und sie entsteht im Kopf des jeweiligen Spurensuchers (ebd.: 22ff.).

Eine Spur ist immer die Definition einer Wirklichkeit, die auf das Individuum selbst und auch auf andere Wirklichkeiten verweist. Spuren sind Hinweise für etwas, was an einen Ort geschieht oder passiert ist und beschreibt daher die Rekonstruktion von Geschichten und Prozessen im Raum (DENINGER 1995: 20).

In diesem Zusammenhang ergänzt DENINGER (1995: 22):

„Während eine Spur für sich genommen ‚objektiver Indikator‘ ist, liegt in der Identifikation der Spur und in der Zuordnung von Bedeutungen ein subjektiver Vorgang, bei dem Alltagswissen, -erfahrung [...]oder altersspezifische Wahrnehmungsunterschiede deutlich hervortreten“

DENINGER (1995) unterscheidet grundlegend zwei Arten von Spuren: materielle und funktionale Spuren, sowie immaterielle und semantische Spuren. Immaterielle Spuren sind im Gegensatz zu den materiellen Spuren nicht verdinglicht und werden mehr oder weniger

als ein Produkt von alltäglichen Handlungen, wie Kommunikation und Sprache, verstanden. Semantisch bedeutet, dass die Spurensuche auch die Wirkung von Wörtern, wie zum Beispiel von Werbeslogans, aufgreift. Funktionelle Spuren hingegen geben Auskunft über den Zweck des Beobachtungsgegenstands (DENINGER 1995: 29).

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

In einem späteren Artikel bezieht sich DENINGER in einer „*Spurentypologie*“ explizit auf die wahrgenommenen Spuren einer Schulklasse während eines Schulprojekts. Dabei unterteilt sie Spuren in drei Gruppen:

- ✓ objektive oder formale Spuren
- ✓ subjektive, empfundene oder assoziierte Spuren
- ✓ vermisste Spuren

Objektive Spuren sind logischerweise mit den materiellen Spuren gleichzusetzen. Die unterschiedlichen Interessen und Vorerfahrungen führen wiederum zu einer Vielfalt an subjektiv-empfundene Spuren in einer Klasse. Interessant ist nun, dass für DENINGER auch das Nicht-Vorhandensein als Spur interpretiert werden kann, wobei diese Auffälligkeiten abermals von den Vorerfahrungen der Spurensucher abhängen (DENINGER 1999: 162).

8.2.3 Etappen eines Spurensuchers und Arten der Spurensuche

Im folgenden Unterkapitel wird der Autor verschiedene Etappen der Spurensuche beschreiben und bezieht sich dabei auf DENINGERS Überlegungen.

BEOBACHTUNGEN

OBJEKTE oder BEGRIFFE (objektiv)

DEUTUNGEN: persönliche VORSTELLUNGEN, WERTE und ASSOZIATIONEN

ZEICHEN (persönliche Bedeutung, aber nicht gesellschaftlich vereinbart, subjektiv)

SYMBOLE (gesellschaftlich vereinbarte Bedeutung)

HINTERFRAGEN und VERNETZUNGEN der ZEICHEN und SYMBOLE

SPUREN (formale, objektive Spuren und empfundene, subjektive oder assoziierte Spuren)

UMWELT – GESELLSCHAFTLICHE REALITÄT – KONSEQUENZEN

Abbildung 7 Stationen einer Spurensuche

(Quelle: DENINGER 1995: 20)

Grundsätzlich beginnt die Spurensuche mit der Beobachtung und der Wahrnehmung eines Sachverhalts oder Realobjekts. Im Anschluss daran, gewinnen der beobachtete Sachverhalt und die gefundenen Zeichen aufgrund der Verbindung von persönlichen Vorstellungen, Werten und Assoziationen an Bedeutung und werden dadurch für den Beobachter zur Spur, die es zu verfolgen gilt. Dabei treten immer neue Vermutungen über die Gründe des Auftretens dieser Spuren in den Vordergrund, die nicht gleich erkennbar sind. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig zu erwähnen, dass vor allem der Fundort einer Spur großen Einfluss auf die Beobachtung eines Objekts bzw. Sachverhalts hat. Für DENINGER hat eine Spur auch immer gesellschaftliche Konsequenzen. Die Spurensuche verläuft daher immer in zwei Richtungen, da die bewusste Wahrnehmung und das kritische Aufzeigen von Auffälligkeiten im Alltag sowohl für den Spurensucher selbst und ebenso auch für die Allgemeinheit von Bedeutung sind (DENINGER 1995: 20).

8.2.4 Arten der Spurensuche

Die Formen und Intentionen der Spurensuche sind im Vorhinein mit den Lernenden abzuklären. DENINGER (1995: 29f.) unterscheidet dabei drei Formen:

- **Offene Spurensuche:** Bei der offenen Spurensuche stellt die Lebenswelt die Fragen und nicht die Lehrenden (DENINGER 1999: 127). Es geht darum, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und um den Versuch, räumliche Phänomene als Spuren zu deuten. Wichtig ist vor allem das Erkennen von Auffälligkeiten in einem vorher abgegrenzten Raumausschnitt. In der Unterstufe kann diese Offenheit zu einer gewissen Orientierungslosigkeit führen. In diesem Fall ist es ratsam, dass seitens der Lehrenden Impulse gesetzt werden, die den Lernprozess initiieren können und den Fokus der Lernenden schärfen. Durch inhaltliche Vorgaben oder der Festlegung von Themenschwerpunkten, können Lehrkräfte wirksam in den Lernprozess eingreifen und die Wahrnehmung auf gewisse Bereiche lenken. (DENINGER 1995: 29f.)
- **Themenorientierte bzw. geleitete Spurensuche:** Dabei einigt man sich im Vorhinein auf einige Beobachtungsbereiche und definiert den Raumausschnitt. Die Phänomene und Themen, nach denen gesucht werden, können dabei auch abstrakter Natur sein, was wiederum den Handlungsspielraum der Jugendlichen vergrößert (DENINGER 1995: 29f.)

- **Autochtone Spuren oder gelegte Spuren:** Bei einer Spurensuche unter Einbeziehung gelegter Spuren werden originäre Spuren, wie sie im Raum ursprünglich, real und vielfältig vorkommen, meist übersehen, da in den meisten Fällen nur die Veränderung auffällt und das Gewohnte als selbstverständlich betrachtet wird. Es bietet sich daher an, aufzugreifen, dass gerade hinter dem Gewohnten wichtige Spuren und interessante Informationen stecken (DENINGER 1995: 29f.)

DENINGER (1995) nennt in diesem Zusammenhang einige Begriffe und Themen, die allesamt erfahrbar sind und im Unterricht mit Hilfe der Spurensuche behandelt werden können und im öffentlichen Raum erlebbar sind: Isolation, Integration, Ordnung, Fremdenhass, Revitalisierung von Stadtteilen, Armut und Reichtum (DENINGER 1995: 25).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Jugendlichen bei der Spurensuche auf die Suche nach Spuren und Hinweisen begeben, um einen vorher festgelegten Untersuchungsschwerpunkt Schritt für Schritt mit Belegen zu untermauern und auszudifferenzieren. Da der öffentliche Raum eine Menge von bewusst oder unbewusst wahrgenommenen Zeichen und Symbolen beinhaltet, die allesamt unser Denken und Handeln steuern, bietet es sich an, vermehrt auf die Methode der Spurensuche zurückzugreifen. Gerade in der Unterstufe der AHS erscheint es dem Autor dieser Arbeit als wichtig, die Schulklasse langsam an die Methode der Spurensuche heranzuführen. Eine offene Spurensuche könnte gerade für Jüngere zu einer gewissen Orientierungslosigkeit führen. In den folgenden Unterrichtsplanungen werden daher größtenteils Sequenzen einer themengeleitenden Spurensuche angedacht und die Aufmerksamkeit auf Spuren, wie sie im Raum real vorkommen, gelenkt. Die Unterrichtssequenzen sind daher aufbauend und können je nach Schultyp und Klasse adaptiert werden.

9. Voraussetzungen für ein Lernen an außerschulischen Lernorten

9.1 Der österreichische Lehrplan der AHS Unterstufe in Bezug auf außerschulische Lernorte

Der Autor wird nun Auszüge aus dem aktuellen Lehrplan für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen aufzählen und näher kommentieren.

Bei der Interpretation des Lehrplans konnte der Autor nämlich feststellen, dass der Lehrplan das Lernen an Orten außerhalb der Schule ausdrücklich einfordert. Daher werden Passagen

angeführt, die sich allesamt auf den allgemeinen Lehrplan beziehen, und im Anschluss die relevanten Bestimmungen für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde angesprochen.

9.1.1 Allgemeiner Lehrplanbezug

An dieser Stelle werden nun die allgemein geltenden Bestimmungen aus dem Lehrplan, die sich auf alle Unterrichtsfächer der AHS beziehen, angeführt und erläutert. (BMBWF 2017)

Im Bereich der allgemeinen Bildungsziele des österreichischen Lehrplans wird der Einsatz von außerschulischen Lernorten mehr oder minder direkt gefordert: *„Den Schülerinnen und Schülern sind relevante Erfahrungsräume zu eröffnen und geeignete Methoden [...] zur Verfügung zu stellen.“* (BMBWF 2017).

Es fällt auf, dass der Begriff „außerschulisches Lernen“ in den Bildungszielen nicht explizit erwähnt wird, jedoch kann man den Begriff *„relevante Erfahrungsräume“* sehr breit auslegen.

In den Leitvorstellungen der allgemeinen Bildungsziele ist die Rede davon, die häufig in den meisten Klassenzimmern vorherrschende kulturelle Vielfalt, mit einzubeziehen:

„Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – z.B. unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist [...] der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.“ (BMBWF 2017).

Es erscheint naheliegend, auch das Klassenzimmer als Erfahrungsraum zu definieren, da wie vorher erwähnt, dort verschiedene Kulturen aufeinandertreffen. Dieser „Raum“ lässt jedoch nur beschränkte Erfahrungen zu, weshalb eine Ausweitung auf Orte außerhalb der Schule hier sicherlich sinnvoll und bereichernd ist. Als Lernorte außerhalb der Schule würden sich Wochenmärkte anbieten, da diese Schauplätze insbesondere in Städten, einen Treffpunkt verschiedenster Kulturkreise darstellen. Ein Besuch am Wochenmarkt berücksichtigt Aspekte der Weltoffenheit, weckt Neugierde und unterstützt die Entwicklung sozialer Kompetenzen, da man im Gegensatz zum gewöhnlichen Supermarktbesuch ständig im Dialog mit den Verkäufern steht.

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird in Punkt 4 „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“ die *„Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten“*, verlangt (BMBWF 2017)

Individuelle Zugänge können durch außerschulische Lernsituationen sehr gut realisiert werden, da sie direkt mit den verschiedenen Lebenswelten und Vorerfahrungen der Jugendlichen in Verbindung stehen und der Lehrplan ausdrücklich verlangt, das kulturelle Umfeld und differenzierten Lebenswelten der Lernenden verstärkt in den Unterricht mit einzubeziehen. (BMBWF 2017)

Des Weiteren findet man in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen den Punkt *„Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt“*, in dem die Durchführung von Lehrausgängen und ein anschaulicher Unterricht verlangt werden:

„Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen, durch deren Bearbeitung Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden gewonnen werden, die eigenständig auf andere strukturverwandte Probleme und Aufgaben übertragen werden können. Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben möglichst aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen. Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte bzw. die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar.“ (BMBWF 2017).

Der dritte Teil des österreichischen Lehrplans widmet sich der Schul- und Unterrichtsplanung. Unter Punkt 7 wird die Öffnung der Schule und fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Unterricht verlangt:

„Die Schule ist in ein soziales Umfeld eingebettet, z.B. in die Nachbarschaft, den Stadtteil, die Gemeinde. Durch Öffnung nach außen und nach innen ist dem Rechnung zu tragen, um die darin liegenden Lernchancen zu nutzen.“ (BMBWF 2017).

„Öffnung nach außen kann durch Unterricht außerhalb der Schule erfolgen sowie durch Ergänzung des Unterrichts in Form von Schulveranstaltungen [...]. Den Grundsätzen der

„Anschaulichkeit und der Alltagsbezogenheit entsprechend eignen sich Betriebe, öffentliche Einrichtungen, Naturräume usw. als Unterrichts- bzw. Lernort.“ (BMBWF 2017).

Eine Öffnung nach außen bedeutet, dass man mit den Jugendlichen außerschulische Lernorte erkundet und Betriebe, Unternehmen, die Natur oder öffentliche Räume bzw. Einrichtungen besucht. Eine Öffnung nach innen bedeutet hingegen, dass ExpertInnen in den Unterricht eingeladen werden, damit diese von ihren Tätigkeiten und Erfahrungen erzählen oder mit den Lernenden im Klassenzimmer intensiv arbeiten.

Im Sinne einer fächerverbindenden Unterrichtsplanung sollen komplexe, lebensnahe bzw. gesellschaftsrelevante Fragen- und Problemstellungen im Mittelpunkt stehen, was wiederum das Potential von außerschulischen Lernsequenzen herausstreicht (BMBWF 2017).

Da sich nach Meinung des Autors das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde durch seine Nähe zu den Naturwissenschaften auszeichnet, ist es naheliegend, dass z.B. auf Lehrausgängen in der Natur Beobachtungen gemacht werden, die auch auf andere Disziplinen verweisen. In diesem Zusammenhang können beispielsweise Karstformen fächerübergreifend und außerschulisch thematisiert werden.

9.1.2 Außerschulische Lernorte im GWK-Lehrplan der Unterstufe

Neben den allgemeinen Richtlinien für Lehrende, die allesamt für den Einsatz von Lernszenarien außerhalb der Schule für alle Unterrichtsgegenstände der AHS plädieren, wird im Lehrplan Geographie- und Wirtschaftskunde ausdrücklich auf die Wichtigkeit des Lernens außerhalb der Schule hingewiesen:

„Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde muss sich regelmäßig der erreichbaren realen Umwelt zuwenden. In Lehrausgängen, Wanderungen, Betriebserkundungen und ähnlichem sollen die Schülerinnen und Schüler unmittelbar an der Wirklichkeit räumliche und wirtschaftliche Situationen erleben.“ (BMBWF 2017).

Nun würden sich im Lehrplan noch eine Reihe weiterer, jedoch größtenteils indirekter Hinweise für außerschulische Lernsequenzen anbieten. Im Bereich Natur und Technik der Bildungsbereiche ist die Rede von einem verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt bzw. einer aktiven Mitwirkung der Umweltgestaltung. Da es noch kein eigenes Fach

Umwelterziehung gibt, ist es dementsprechend wichtig, dass sich alle Unterrichtsfächer intensiv mit dieser Materie beschäftigen. In diesem Zusammenhang würden sich auch Gespräche mit Landwirten anbieten, um etwas über die Auswirkungen klimatischer Veränderungen und den Strukturwandel zu erfahren (BMBWF 2017).

Schließlich wird im Bildungsbereich „Gesundheit und Bewegung“ das Erlernen und die Verwendung einschlägiger Orientierungshilfen angestrebt (BMBWF 2017).

Durch diese Zitate wird deutlich, dass im österreichischen Bildungssystem der Einsatz von außerschulischen Lernorten eindeutig gefordert wird, jedoch stellt sich die Frage, warum diese Forderung bei den Lehrplanthemen der Unterstufe im Unterrichtsfach GWK nicht mit konkreten Umsetzungsbeispielen gestützt wird. Der einzige direkte Verweis auf außerschulische Lernmöglichkeiten, ergibt sich aus der Forderung eines Fallbeispiels in Projektform.

9.1.3 Rechtliche Grundlagen

Womöglich ist die schwammige Definition der Beaufsichtigungspflicht bzw. Verantwortlichkeit von Lernenden bei Lehrausgängen im Paragraph 51 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) der Grund dafür, warum auf den Einsatz von außerschulischen Lernsituationen im Unterricht verzichtet wird.

„Der Lehrer hat [...] die Schüler [...] bei allen Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb des Schulhauses zu beaufsichtigen, soweit dies nach dem Alter und der geistigen Reife der Schüler erforderlich ist. Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren.“(BUNDESKANZLERAMT 2017).

Das heißt, dass es im Ermessen des Lehrenden liegt die Beaufsichtigung einzuschätzen und die Lehrperson bei allen Schulveranstaltungen, egal ob außerhalb oder innerhalb des Schulgebäudes, für die Lernenden verantwortlich ist. Sollte während des Schulausgangs einer Schülerin bzw. einem Schüler etwas passieren, kann das für den Lehrenden gravierende, womöglich auf finanzielle Folge haben. Diese Tatsache veranlasst vielleicht manche Lehrpersonen, auf Lehrausgänge im Unterricht zu verzichten. Von vielen Lehrkräften unberücksichtigt bleibt jedoch, dass die Aufsichtspflicht auch innerhalb der Schule gilt und es daher keinen Unterschied macht, wo das Lernen stattfindet. Bei den angedachten

Unterrichtssequenzen im praktischen Teil werden die Lernenden immer von StudentInnen unterstützt und begleitet.

9.1.4 Allgemeine Überlegungen zur Vorbereitung

Neben organisatorischen Vorbereitungen, die vor allem die Planung des Lehrausgangs betreffen, sollen auch pädagogische und didaktische Punkte - wenn möglich gemeinsam mit den Jugendlichen - besprochen und geklärt werden. RINSCHÉDE (2007) fordert, dass die Aktivitäten und Themeninhalte innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers so aufbereitet werden, dass sie sich gegenseitig ergänzen. Die inhaltliche, didaktische und methodische Vorbereitung umfasst dabei die Auswahl der Lernorte, Themenschwerpunkte, Unterrichtsmethoden und Medien sowie die anzustrebenden Lernziele (RINSCHÉDE 2007: 260).

HELLBERG und RHODE (2006) fordern, dass sich Lehrkräfte bereits im Vorfeld des Lehrausgangs über das didaktische Potenzial des Lernorts im Klaren sind, was anhand folgender Leitfragen überprüft werden kann:

- ✓ Sind am Lernort bestimmte Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Schwerpunktthema zu erschließen? Eröffnet der Lernort besondere Lernchancen?
- ✓ Sind die potenziellen Erfahrungen für die Lernenden durchschaubar oder bedarf es einer Strukturierung?
- ✓ In welcher Phase des Unterrichtsprozesses erscheint der Lehrausgang als geeignet?
- ✓ Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich vor Ort und welche Voraussetzungen müssen dafür erst geschaffen werden? Welche Möglichkeiten der Ergebnissicherung gibt es am Lernort? (HELLBERG u.a. 2006: 148)

Zu den organisatorischen Vorbereitungen zählen nach SAUERBORN u.a. (2010) neben der Festlegung von geeigneten Terminen, Zeitrahmen, An- und Abreise und die rechtliche Absicherung der Lehrkräfte, auch das Einholen der Einverständniserklärung von Schulleitung und Erziehungsberechtigten, sowie den Einsatz von Aufsichtspersonen (SAUERBORN u.a. 2010: 76-77).

Neben den organisatorischen und didaktisch-methodischen Überlegungen müssen auch erzieherische Punkte im Plenum besprochen werden. Dementsprechend müssen wichtige Verhaltensregeln im Klassenverband vereinbart und eingehalten werden. Zusätzlich sollten Sicherheitshinweise besprochen und auf Gefahrenpotentiale hingewiesen werden, um Unfallrisiken oder Verletzungsgefahren zu minimieren (SAUERBORN u.a. 2010: 88f.).

Schließlich müssen auch disziplinarische Maßnahmen besprochen, Ausrüstungsgegenstände zusammengestellt und bei einer mehrtägigen Lernsequenz auch Unterkunft- und Verpflegungsfragen geregelt werden. Die Jugendlichen in die Vorbereitungen zum außerschulischen Lernen mit einzubeziehen kann außerdem zu einer Motivationssteigerung führen (SAUERBORN u.a. 2010: 17).

Für die Organisation an außerschulischen Lernorten wird an dieser Stelle eine Checkliste angefertigt:

- ✓ Zeit- und Ablaufplanung
- ✓ Planung der Hin- und Rückwege
- ✓ ausdrücklicher Hinweis auf Gefahrenpotentiale
- ✓ Koordination und Absprache mit der Schule (Direktion), den Eltern und Kontaktpersonen am Lernort.
- ✓ Hinzuziehen einer Begleitperson
- ✓ Alternative bei Schlechtwetter

10. Außerschulische Lernszenarien für die AHS-Unterstufe

Der aufwändigste Teil von außerschulischen Lernsequenzen ist die Vorbereitungsphase, die für gewöhnlich im Klassenzimmer stattfindet. Neben der Klarlegung des organisatorischen Rahmens, sollen auch pädagogische und didaktische Punkte mit den Lernenden besprochen werden. Die Jugendlichen sollten genau über den Zeitrahmen informiert werden. Da die Kleingruppen alleine an bestimmten Lernorten unterwegs sind, sollten Verhaltensregeln im Verkehr und öffentlichen Raum, aber auch der Umgang mit fremden Personen besprochen werden. Da der Schulstandort nicht bekannt ist und diese angedachten Unterrichtseinheiten nur ein theoretisches Konstrukt darstellen, ist es schwierig, Aussagen über die erfolgreiche

Durchführung zu machen. Aus diesem Grund sind vielleicht auch einige Adaptierungen vor einer wirklichen Durchführung notwendig.

Da die Planung offene Lernphasen beinhaltet, wird angenommen, dass die Schulklasse mit Lernformen wie Gruppenarbeit vertraut sind. Die Organisation des Lehrausgangs wird je nach Lage der Schule und Stundenplan unterschiedlich sein. Die geographische Lage des Schulstandorts wirkt sich auf die Anfahrtszeiten und darüber hinaus auf die Dauer der Unterrichtseinheit aus. Um eine sinnvolle Ergebnissicherung gewährleisten zu können, wird es auch womöglich notwendig sein, Unterrichtsstunden zu tauschen oder zusammenzulegen. Während des eigentlichen Lehrausgangs fungiert die Lehrperson eher als Beobachter und unterstützt die einzelnen Kleingruppen bei Problemen. Auch wenn viele Aspekte im Rahmen der Durchführung gemeinsam geplant und besprochen werden, muss die Lehrperson sehr gut vorbereitet sein und Vorschläge für Methoden oder Lösungsschritte parat haben.

Die angedachten außerschulischen Unterrichtsplanungen setzen sich aus Beobachtungsaufgaben und der Methode Spurensuche zusammen, um Vorgänge und Gegebenheiten im öffentlichen Raum bewusst wahr zu nehmen und diese in weiterer Folge reflektieren und hinterfragen zu können.

10.1 Mein Weg zur Schule

Vorbemerkung

Der Weg zur Schule kann auch als ein Lernweg verstanden werden, auf dem motorische, kognitive und soziale Kompetenzen erworben werden können. Der Schulweg kann auch als ein Erlebnis-, Erfahrungsweg beschrieben werden, jedoch werden die vielfältigen Potenziale der Schulwege der Jugendliche im Unterricht nicht gänzlich ausgeschöpft. Auch der Weg zur Sporthalle oder zum Schwimmbad kann als pädagogisch wichtige Unterrichtszeit genutzt werden, die zur Förderung und Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen bei den Jugendlichen beitragen kann.

Aus all diesen genannten Gründen wird nun im Rahmen dieser Unterrichtssequenz der Schulweg in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt.

Didaktische Überlegungen

Mit dieser Unterrichtskonzeption lernen die Kinder den lokalen öffentlichen Verkehr kennen und nutzen (Streckennetz, Verkehrsmittel, Fahrpläne, Bahnhöfe, Haltestellen usw.). Die Jugendlichen sollen verstehen, dass es mehr Möglichkeiten als das Auto gibt, um von A nach B zu gelangen und sie mit der Wahl der Verkehrsmittel auch zum Klimawandel beitragen können. Mit der Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln lernen die Kinder außerdem verkehrssichere und soziale Verhaltensweisen. In dieser Lernsequenz erarbeiten Jugendliche selbständig alternative Schulwege, besprechen und präsentieren diese im Plenum. Der angedachte außerschulische Arbeitsauftrag wird in der Freizeit in Form einer Einzelarbeit durchgeführt. Wichtig dabei ist, dass die gesammelten Ergebnisse der Jugendlichen aufgegriffen werden und in einen praxisrelevanten Kontext eingebettet werden. Mit der Interpretation von Bildimpulsen rücken die verschiedenen Lebensstile und Bedürfnisse der Weltbevölkerung in den Blickpunkt der Diskussion. Die Klasse sollte dabei die Begriffe Mobilität, Wohnen, Konsum und Ernährung auch in einen globalen Kontext stellen. All diese Begriffe werden übrigens in den anderen Unterrichtsplanungen außerschulisch thematisiert und aufgegriffen.

Lehrplanbezug

„Bildungs-und Lehraufgabe:

- *Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können.*
- *Bewusstes Wahrnehmen der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt.*
- *Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen.*

[...]“ (BMBWF 2017).

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation: *Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen*

Natur und Technik: [...]verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt[...]“ (BMBWF 2017)

Lehrstoff:

„2.Klasse:

Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben:

Erkennen, dass unterschiedliche Gründe die Standortwahl für einen Betrieb beeinflussen[...]

3.Klasse:

Gestaltung des Lebensraums durch den Menschen:

[...]Vergleichen unterschiedlicher Standortpotenziale zentraler und peripherer Gebiete an den Beispielen Verkehr, Infrastruktur, Versorgung und Umweltqualität[...]

4.Klasse:

Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft:

[...]Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen[...]“ (BMBWF 2017).

Lernziel

Das Hauptziel der Lernsequenz ist die Hinführung der Jugendlichen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema Mobilität. Die Jugendlichen können die Wahl des Fortbewegungsmittels begründen und stellen einen Bezug zur Gesundheit und dem Umweltschutz her. Die Lernenden erfassen die Verkehrssituation an ihrem Wohnort und erkennen die Auswirkungen auf die Umwelt. Die Jugendlichen erleben ihren Schulweg bewusster und schärfen ihre Wahrnehmung im öffentlichen Raum und hinterfragen diese. Die Lernenden kennen im Rahmen der Umwelterziehung die verschiedenen Faktoren von Umweltbelastungen durch den Verkehr und leisten auf der Grundlage dieses Wissens einen

Beitrag zur Entlastung der Umwelt. Am Ende der Lernsequenz können Lernende eine umweltgerechte An- und Abreise planen und diese Entscheidung erklären. Die Lernenden schärfen ihre Wahrnehmung im öffentlichen Raum und hinterfragen und vergleichen sie mit den Eindrücken ihrer MitschülerInnen. Durch die Interpretation von thematischen Karten stellen die Lernenden die Begriffe Mobilität, Wohnen, Konsum und Ernährung auch in einen globalen Kontext.

Durchführung:

Einheit 1

Als Stundeneinstieg werden die Lernenden gefragt, wie sie am heutigen Tag zur Schule gekommen sind. Wenn alle ihren Schulweg dargestellt haben, wird ermittelt, welche Fortbewegungsform in der Klasse am häufigsten vorkommt. Bei einer interkulturellen Klasse sollen die Erfahrungen der Lernenden zu den Schulwegen aus deren Herkunftsländern mit einbezogen werden. Im Anschluss an den Gesprächskreis stellen sich die Kinder in der Klasse nach der Entfernung ihres Wohnortes zum Schulstandort auf. Die Lernenden verteilen sich je nach Distanz im Raum und arbeiten dabei selbständig. Ein weißes Blatt an der Tafel oder am Lehrertisch steht dabei für den Endpunkt, die Schule. Diese Methode aktiviert und steigert die Aufmerksamkeit der Klasse. Danach wird ein Fragebogen ausgeteilt und ein Zeitfenster von einer Woche für die Beantwortung der Aufgaben vereinbart (Arbeitsmaterial 1). In der restlichen Unterrichtszeit lernen die SchülerInnen Schulwege von Kindern anderer Länder, sowie Unterschiede, bzw. Gemeinsamkeiten von Schulwegen in verschiedenen Ländern der Erde kennen (Arbeitsmaterial 3).

Einheit 2

Als Stundeneinstieg wird den Jugendlichen ein Bildimpuls gezeigt, der die Emissionswerte der einzelnen Staaten der Erde visuell ansprechend darstellt (Arbeitsmaterial 4). Mit der Interpretation der Karte rücken die verschiedenen Lebensstile und Bedürfnisse der Weltbevölkerung in den Blickpunkt der Diskussion. Die Klasse stellt dabei Vermutungen auf und begründet die Unterschiede der Emissionswerte auf den verschiedenen Erdteilen. Diesbezüglich kann auch eine Verbindung hergestellt werden, um die Begriffe Mobilität, Wohnen, Konsum und Ernährung in einem globalen Kontext betrachten zu können. All diese

Begriffe werden übrigens in den anderen Unterrichtsplanungen außerschulisch thematisiert. Fragen, welche Folgen es für das Klima haben würde, wenn sich zum Beispiel alle Chinesen ein Auto kaufen würden oder beginnen, Schweinefleisch zu essen, können dabei die Aufmerksamkeit der Klasse aufrecht halten. Die Klasse wird dann gefragt, was der „ökologische Fußabdruck“ bedeuten könnte. Die Lehrkraft ergänzt, dass jeder Mensch im Alltag einen gewissen ökologischen Fußabdruck bzw. Spuren hinterlässt, bezieht sich auf die unterschiedlichen Schulwege der Kinder. Als Hausaufgabe werden die Lernenden aufgefordert, im besten Fall mit der Hilfe der Eltern, ihren „ökologischen Fußabdruck“ zu ermitteln, um ihn in der darauffolgenden Einheit mit den Werten ihrer KlassenkollegInnen zu vergleichen.

In der Zwischenzeit haben die Jugendlichen auch den Fragebogen fertig bearbeitet und so widmet sich der zweite Teil der Einheit wieder den Schulwegen. In Partnerarbeit werden dann die Vor- und Nachteile von Verkehrsmittel herausgearbeitet (Arbeitsmaterial 2). Im Anschluss werden die Lernenden aufgefordert nach weiteren Vor- und Nachteilen zu suchen. Dann werden die einzelnen Punkte des Fragebogens besprochen und den Wahrnehmungen der Lernenden auf ihren Schulwegen gegenübergestellt. Die Jugendlichen werden beim Fragebogen auch aufgefordert, nach Alternativen zu suchen und diese zu beschreiben. Dabei orientieren sie sich an Fahrplänen, informieren sich über Kosten, Fahrzeiten, Haltestellen und Umsteigepunkte. Damit alle Lernenden den Fragebogen gewissenhaft bearbeiten, wählt der Lehrende dann zufällig einzelne Schüler und SchülerInnen aus, die kurz ihre Alternativen, die im besten Fall auch umweltfreundlicher sind, im Plenum präsentieren.

Arbeitsmaterialien: Mein Schulweg

Arbeitsmaterial 1:Fragebogen

Wie lange dauert dein Weg vom Wohnort zur Schule? Welche Wegstrecke musst du täglich zurücklegen (in km)?

Wie kommst du zur Schule?.

- ☐ zu Fuß
- ☐ mit dem Fahrrad
- ☐ mit dem Linienbus
- ☐ mit dem Schulbus
- ☐ mit dem Auto
- ☐ mit der Bahn
- ☐ mit ...

Beschreibe stichwortartig deinen Schulweg und gib Auskunft über Umsteigpunkte (Haltestellen) und einzelne Fahrzeiten.

Welche anderen Alternativen hättest du, in die Schule zu kommen?

Welche Gefahren erkennst du auf deinem Schulweg?

Welche Gerüche riechst du auf deinem Schulweg? Welche Geräusche hörst du?

Stell dir vor, du hast drei Wünsche frei, um deinen Schulweg zu verändern. Was würdest du dir wünschen?

Gibt es einen Lieblingsort auf deinem Schulweg? Weshalb ist dieser Ort für dich ein Lieblingsort?

Arbeitsmaterial 2:

Vor-und Nachteile von Verkehrsmittel

	Vorteile	Nachteile
Auto 		
Bahn 		
Bus 		
Fahrrad 		

Quelle:<http://www.umwelt-im-unterricht.de/medien/dateien/vor-und-nachteile-von-verkehrsmitteln>

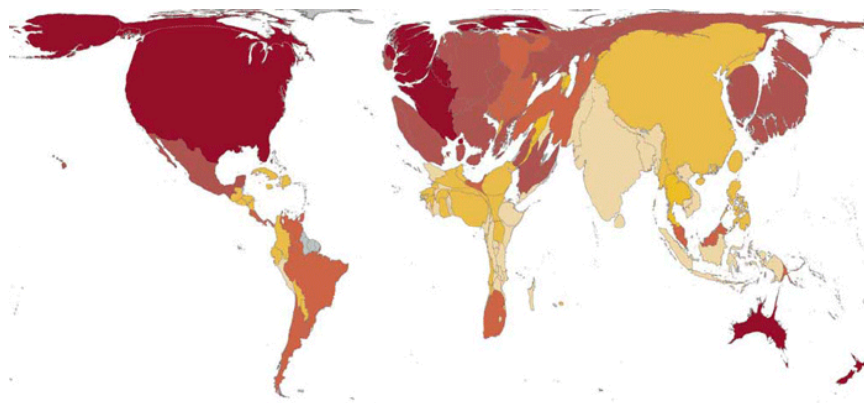
Fährt mit Muskelkraft.			Es ist gesund, damit unterwegs zu sein.
	Kann in kurzer Zeit weite Strecken zurücklegen.		
		Hat einen geringen Co ² Fußabdruck.	
Braucht viel Energie, aber verursacht keine Abgase.		Einsteigen kann man nur an bestimmten Orten.	Braucht kaum Platz zum Parken.
	Hat einen hohen Co ² Fußabdruck	Kann so viele Menschen transportieren wie 30 Autos.	
Stinkt und macht Lärm.	Damit steht man nicht im Stau.		
	Bei Regen wird man damit nass.		
Bei diesem Fahrzeug bestimmt man die Richtung.		Ist der Weg etwa durch eine Baustelle versperrt, kann man hiermit ausweichen.	

Quelle:<http://www.umwelt-im-unterricht.de/medien/dateien/vor-und-nachteile-von-verkehrsmitteln>

Arbeitsmaterial 3: Hintergrundtexte und weiterführende Links

- Ermittlung des ökologischen Fußabdrucks <http://www.mein-fussabdruck.at>
- Schulwege in aller Welt https://www.wienzufuss.at/wp-content/uploads/sites/3/2016/06/7_Schulwege_in_aller_Welt.pdf

Arbeitsmaterial 4: Bildimpuls



Map 5: **FOOTPRINTS ACROSS THE WORLD, 2003**
Total national footprints as a proportion of the global footprint are indicated by country size. National per capita footprints are indicated by colour.

- More than 5.4 global hectares per person
- 3.6–5.4 global hectares per person
- 1.8–3.6 global hectares per person
- 0.9–1.8 global hectares per person
- Less than 0.9 global hectares per person
- Insufficient data

Quelle: Living Planet Report 2006, Seite 16

Abbildung 8 Weltweiter Fußabdruck

(Quelle: Living Planet Report 2006: 16)

10.2 Piktogramme und die Sprache im öffentlichen Raum

Vorbemerkung

Im Rahmen dieser außerschulischen Unterrichtssequenz wird auf die Funktion von Piktogrammen hingewiesen. Piktogramme können einen Hinweis geben, zu einem Ort führen, aber auch vor etwas warnen. Sie müssen grundsätzlich so gestaltet sein, dass sie auch dort verstanden werden, wo Menschen unterschiedlichster Sprachen zusammenkommen. Die angedachten Unterrichtseinheiten befassen sich in erster Linie mit den verschiedenen Raumtypen, deren Merkmale und sollen zugleich die Wahrnehmung der Jugendlichen sensibilisieren.

Didaktische Überlegungen

Die angedachte mehrstündige Unterrichtssequenz soll die Kinder langsam an die Methode der Spurensuche heran führen und sie für Zeichen und Symbole im öffentlichen Raum sensibilisieren. Im öffentlichen Raum wimmelt es nur so von Verkehrsschildern, Verboten und Geboten und neben dem Aspekt einer umfassenden Verkehrs- und Mobilitätserziehung auf der Grundlage der lebensweltlichen Erfahrungen die Kinder bereits mitbringen, hält die mit der angedachten Arbeitsaufgabe verbundenen Bewegung an der frischen Luft nicht nur fit, sondern lässt die Jugendlichen durch die Fokussierung auf bestimmte Kriterien subjektiver Wahrnehmung auch selbstständiger werden.

Lehrplanbezug

„Bildungs-und Lehraufgabe:

- Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können.*
- Bewusstes Wahrnehmen der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt.*
- Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen.*

[...]“ (BMBWF 2017).

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation: Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur

Gesundheit und Bewegung: Verwendung einschlägiger Orientierungshilfen; Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Umweltbedingungen[...]“ (BMBWF 2017)

Lehrstoff:

„1.Klasse:

Ein Blick auf die Erde:

Erwerben grundlegender Informationen über die Erde mit Globus, Karten, Atlas und Bildern.

2.Klasse:

Leben in Ballungsräumen:

[...]Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen

3.Klasse:

Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen:

[...]Die Notwendigkeit der Raumordnung begreifen[...]“ (BMBWF 2017).

Didaktische Überlegungen

Die angedachte mehrstündige Unterrichtssequenz soll die Kinder langsam an die Methode der Spurensuche heran führen und sie für Zeichen und Symbole im öffentlichen Raum sensibilisieren. Im öffentlichen Raum wimmelt es nur so von Verkehrsschildern, Verboten und Geboten und neben dem Aspekt einer umfassenden Verkehrs- und Mobilitätserziehung auf der Grundlage der lebensweltlichen Erfahrungen die Kinder bereits mitbringen, hält die mit der angedachten Arbeitsaufgabe verbundenen Bewegung an der frischen Luft nicht nur fit, sondern lässt die Jugendlichen durch die Fokussierung auf bestimmte Kriterien subjektiver Wahrnehmung auch selbstständiger werden.

Lernziele

Die Lernenden erkennen, dass das Zusammenleben im Raum mittels Geboten und Verboten geregelt wird und verschiedenste Interessen an solchen Orten aufeinandertreffen. Die Jugendlichen können Räume nach bestimmten Kriterien kennzeichnen und voneinander abgrenzen und erkennen zudem die Notwendigkeit und Maßnahmen der Raumordnung. Ein weiteres Ziel dieser Unterrichtssequenz ist es, dass Lernende alltägliche Bilder, Zeichen und Piktogramme bewusst wahrnehmen und erkennen, dass diese den Alltag im öffentlichen

Raum organisieren bzw. regeln. Die Lernenden erkunden die Schulumgebung und dokumentieren den zurückgelegten Weg in vielfältigen Ausdrucksformen (z. B. Foto, Wegskizze). Sie beschreiben unterschiedliche Piktogramme und benennen Orte, an denen diese Bilder vermehrt auftreten z.B. Schule, Bahnhof, Haltestellen, Sportstätten und Einkaufszentren und erkennen deren Zweck. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass Lernende Zeichen und Symbole als Kultur- und Informationsträger und die Intention derer Botschaften erkennen.

Durchführung:

Einheit 1

Zum Einstieg werden einige typische Piktogramme aus der Welt des Straßenverkehrs (Straßenschilder) und dem öffentlichen Raum gezeigt und als Bildimpulse angeboten (Arbeitsmaterial 1). Den Jugendlichen wird dabei schnell klar, dass Symbole und Zeichen in der alltäglichen Welt immer präsent sind. Der Begriff Piktogramm wird dann im Plenum näher definiert. Nach einer Reflexionsrunde im Plenum und die Beantwortung der Frage, wo vermehrt Piktogramme auftreten können, werden den Jugendlichen originelle, teils witzige Erklärungen für Verkehrszeichen gezeigt, die man allerdings nicht allzu wörtlich nehmen sollte (Arbeitsmaterial 2). In diesem Zusammenhang zeigt der Lehrende die Bildtafel der österreichischen Verkehrszeichen und bespricht diese genauer (Arbeitsmaterial 5). Die Lehrperson verweist dabei auf die unterschiedlichen Formen, Farben und Arten der Symbole und will von den Jugendlichen wissen, welche Gebots- und Verbotsschilder sie dabei noch nie gesehen haben und wo diese auftreten könnten.

Schließlich begeben sich die Jugendlichen in Kleingruppen (3-4 Personen je nach Klassengröße) auf eine kurze Erkundungstour durch das Schulhaus, wo sie Piktogramme finden und dokumentieren (Fotos mit dem eigenen Mobiltelefon oder mit Digitalkameras, Skizzen, Zeichnungen, etc.). Im Anschluss werden die gefundenen Piktogramme im Klassenverband besprochen.

Einheit 2

In dieser Einheit sollen Piktogramme für das Schulhaus oder das Klassenzimmer entwickelt werden. So können beispielsweise Verhaltensregeln am Schulgang und Anleitungen für die Mülltrennung im Klassenzimmer visuell dargestellt werden. Um in den darauffolgenden

Stunden genügend Zeit für den eigentlichen Lehrausgang zu haben, wäre es sinnvoll, in dieser Einheit auch organisatorische Dinge zu besprechen. Der zweite Teil der Unterrichtseinheit widmet sich der Definition des öffentlichen Raums. In diesem Zusammenhang fragt die Lehrperson, inwiefern sich Parkanlagen und Einkaufszentren im Hinblick auf ihre Zugänglichkeit unterscheiden. Die Jugendlichen sollen dann in Einzel- und/oder Partnerarbeit zu jedem Raumausschnitt ein von der Lehrperson gemachtes Foto zuordnen (Arbeitsmaterial 5). Die authentischen Abbildungen zeigen als Beispiel für einen öffentlichen Raum einen Platz in Linz, als bedingt-öffentliche Räume eine Kirche sowie einen Bahnhof. Nach der Zuordnung in der Tabelle sollen die Jugendlichen die weiteren Felder ausfüllen (Arbeitsmaterial 3). Im Plenum werden dann die einzelnen Punkte besprochen und nach weiteren relevanten Beispielen gesucht. Der Lehrende verweist dabei auf die Schule als bedingt öffentlichen Raum.

Einheit 3 und 4

Aus Gründen der Aufsichtspflicht ist es wichtig, dass Begleitpersonen (StudentInnen) anwesend sind. Zu Beginn der ersten Einheit der Doppeleinheit wird es nochmals kurz notwendig sein, mit den Jugendlichen den konkreten Ablauf zu besprechen. Unter der Verwendung einer vorher von der Lehrkraft ausgehändigten Google-Maps Karte der Schulumgebung zeichnen die Jugendlichen dann ihren zurückgelegten Weg ein. Außerdem werden sie aufgefordert, die Piktogramme, die ihnen begegnen, aufzuzeichnen oder abzufotografieren und auf der vorher ausgehändigten Karte zu verorten. Im Anschluss an den Lehrausgang werden die Ergebnisse der Kleingruppen besprochen und präsentiert. Nach einer abschließenden Reflexion erkennen die Lernenden, dass das Zusammenleben im öffentlichen Raum durch Verbote und Gebote geregelt wird.

Arbeitsmaterialien Piktogramme und die Sprache im öffentlichen Raum

Arbeitsmaterial 1: Bildimpulse



Abbildung 9 Piktogramme (Wien, Schloss Schönbrunn)



Abbildung 10 Piktogramme (Wien, 1115)

Arbeitsmaterial 2



Abbildung 11 Verkehrsschilder anderer Art
Quelle: pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=300

Arbeitsmaterial 3

Arbeitsaufträge: Ordne die Bildimpulse aus Arbeitsmaterial 5 den jeweiligen Raumausschnitten zu und beantworte die Fragen.

Öffentliche Räume, bedingt-öffentliche Räume		
	Öffentlicher Raum	Bedingt-öffentlicher Raum
Foto		
Wem gehört dieser Raum?		
Ist der Raum jederzeit zugänglich		
Welche Funktionen hat der Raum?		
Wer darf den Raum nutzen? Wer sind die Akteure im Raum?		

Arbeitsmaterial 4: Weiterführende Links

- -www.bmnt.gv.at/umwelt/chemikalien/gefahrepiktogramme-chemikalien.html
- -<https://www.umweltberatung.at/auf-die-gefahrepiktogramme-achten>
- -https://austria-forum.org/af/AustriaWiki/Bildtafel_der_Verkehrszeichen_in_%C3%96sterreich

Arbeitsmaterial 5: Bildimpulse



Abbildung 12 Bildimpuls Bedingt-öffentlicher Raum (Wien, Votivkirche)



Abbildung 13 Bildimpuls Bedingt-öffentlicher Raum (Linz Hauptbahnhof)



Abbildung 14 Bildimpuls Öffentlicher Raum (Ottensheim, OÖ)

10.3 Themenorientierte Spurensuche im öffentlichen Raum

Vorbemerkung

Damit sich die Jugendlichen im außerschulischen Raum mit der Methode Spurensuche vertraut machen, eignet sich vor allem die themenorientierte Spurensuche, die es den Lernenden ermöglicht, sich individuell und selbstbestimmt einem vorher abgegrenzten Raumausschnitt und einer expliziten Fragestellung anzunähern. Beim außerschulischen Lernen im Rahmen einer Spurensuche werden Alltagsphänomene, Spuren und Zeichen individuell von den Jugendlichen wahrgenommen und gedeutet. Die subjektive Wahrnehmung ist das Produkt unterschiedlicher Lebenswelten und individueller Alltagserfahrungen und bietet im Unterricht enormes Diskussions- und Anknüpfungspotential. Im folgenden Teil werden nun für die Spurensuche unterrichtsrelevante Themenpools angeführt. Dabei wurden DENINGERS (1995) Ausführungen und Themenvorschläge berücksichtigt und mit den Überlegungen des Autors der Arbeit ergänzt.

Themenpool Spurensuche

Allgemeine Themensammlung	Lehrplanorientiert
• Spuren von Armut • Spuren von Reichtum • Spuren von Macht bzw. Unterdrückung • Spuren von Sicherheit und Ordnung • Spuren von Angst • Spuren der Manipulation • Spuren des Überdruss und Hektik • Spuren der Gier • Spuren der Verwüstung bzw. Vandalismus • Spuren des Friedens • Spuren von Tradition und Kultur • Spuren der Isolation • Spuren von Fremdenhass, etc. • Spuren der Veränderung/Stillstands • Spuren von Zufriedenheit/Unzufriedenheit	• Spuren der Migration • Spuren der Integration • Spuren der Globalisierung • Spuren von Regionalität • Spuren touristischer Aktivitäten • Spuren von Raumkonflikten • Natur in der Stadt bzw. Spuren von Revitalisierung in Stadtteilen • Spuren des Sektorenwandels

Ein großer Vorteil der Methode Spurensuche ist, dass sie im Rahmen außerschulischer Lernsequenzen eigentlich immer durchführbar ist. So kann der gemeinsame Weg der Klasse zu einem Museum, einem Dienstleistungsunternehmen, zur Schwimmhalle oder Straßenbahn mit vorher vereinbarten Beobachtungsaufgaben bzw. Arbeitsaufträgen aufgewertet werden. Bei einer themenorientierten Spurensuche in einen Supermarkt oder Einkaufszentrum können vorab explizite Beobachtungsbereiche vereinbart und kleine Hinweise gegeben werden, die ein Arbeiten an solchen Lernorten erleichtern. Der Supermarkt ist dabei ein Paradebeispiel für die Vielfalt von Spuren im öffentlichen Raum. Zum einen können mit dem Aufbau und der Analyse eines Verkaufsregals die

Manipulationsversuche seitens des Handels sichtbar gemacht werden, andererseits sollen Etiketten auf Produkten oder Besonderheiten, wie etwa Schnittlauch aus Kenia auch als Spuren der Globalisierung gedeutet werden. Eine außerschulische Lernsequenz in einer belebten Einkaufsstraße in einer beliebigen Stadt in Österreich kann den Sektorenwandel und die zunehmende Bedeutung des Dienstleistungsbereichs ebenso aufgreifen, wie die Vielfalt an internationalen Gerichten in den Imbissbuden und Verbote beispielsweise in Fußgängerzonen als Spuren raumstruktureller Ordnungsmaßnahmen. Gezielte Arbeitsaufträge vor Ort laden daher zum längeren Verweilen und Beobachten ein, greifen dabei lehrplanrelevante Themen auf und stellen nebenbei eine Verbindung mit der Alltagswelt der Jugendlichen her.

Die Spurensuche ermöglicht einen Unterricht im öffentlichen Raum, ein Lernen in der Natur und frischen Luft, stärkt die individuelle Wahrnehmung, sensibilisiert die Sinne und erlaubt zudem multiperspektivische Zugänge und Interpretationsversuche im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik. Der Autor der Arbeit meint, dass das kritische Hinterfragen und Beobachten von Phänomenen und Alltagsroutinen im öffentlichen Raum, durch die Vielfalt der vorhandenen Spuren relativ leicht und ohne organisatorischen Mehraufwand im Unterricht umgesetzt werden kann. Je nach Geschick und Intention der Lehrperson können anhand der Spurensuche Zeichen, gegenwärtige gesellschaftsrelevante Tendenzen und politische Themen sowie jegliche Art von Konflikten außerschulisch erfahrbar gemacht werden.

Didaktische Überlegungen

Wie der Themenpool zeigt, kann mit der Methode Spurensuche ein großer Teil der Themenschwerpunkte des AHS-Lehrplan der Unterstufe außerschulisch abgedeckt und erfahrbar werden. Durch das Aufsuchen und Finden vorhandener Spuren können Jugendliche ihre Wirklichkeiten konstruieren, ihren Interessen und Ideen selbstbestimmt nachgehen und stellen so, wenn sie einen produktorientierten Lernprozess verfolgen, einen handlungsorientierten Bezug mit ihrer Lebensrealität her. Die Methode Spurensuche ist in jeder Klasse der AHS-Unterstufe durchführbar. Wichtig dabei ist, dass sich die Jugendliche mit ihren Ergebnissen und Meinungen immer am Ende des Unterrichtsblocks einer Diskussion stellen und auch die Positionen und Interpretationen ihrer MitschülerInnen kennenlernen. Präsentationen, eine abschließende Reflexion oder Diskussionsrunde sichern

dabei die differenzierten Ansichten und Standpunkte der Kleingruppen. Mit der Methode Spurensuche sollen Vorgänge und Gegebenheiten bewusst wahrgenommen und in weiterer Folge reflektiert und hinterfragt werden. Außerdem werden im Sinne eines konstruktivistischen Vermittlungsinteresses den SchülerInnen bei der Methode Spurensuche alle Möglichkeiten auch individuellen Wissenserwerbs offen gelassen werden.

Lehrplanbezug

„Bildungs-und Lehraufgabe:

- *Bewusstes Wahrnehmen der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt.*
- *Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen.*
- *Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können.*

[...]“ (BMBWF 2017).

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation: *Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur.*

Mensch und Gesellschaft: *Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums.*

Kreativität und Gestaltung: *Kreative Darstellung von Sachverhalten; Entwicklung der Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt“ (BMBWF 2017).*

Lehrstoff:

„4.Klasse:

Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa:

Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen[...]

Leben in einer vielfältigen Welt:

Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde. Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen [...]

Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung:

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen[...]“ (BMBWF 2017).

Lernziele

Die Lernenden können sich auf Stadtplänen bzw. Karten orientieren und Ergebnisse aufbereiten, interpretieren und anschaulich präsentieren. Außerdem können SchülerInnen Informationen zur Zielsetzung je nach Interessenslage eigenständig einholen und auswerten. Der zentrale Aspekt dieser außerschulischen Lernsequenz ist, dass die Jugendlichen lernen, Alltagsroutinen und Raumphänomene bewusst wahrzunehmen.

Durchführung:**Einheit 1 und 2**

Als außerschulischer Lernort kann wiederum die unmittelbare und schon vertraute Umgebung der Schule gewählt werden. Dieser kann jedoch nach Lage der Schule auch verändert werden. Den Kleingruppen wird dabei eine Begleitperson zur Seite gestellt (StudentIn) und ein Raumausschnitt in Kartenform bzw. einer Straßenkarte ausgehändigt. Zu Beginn der ersten Einheit wird es nochmals kurz notwendig sein, mit den Jugendlichen den konkreten Ablauf zu besprechen. Ein Zeitfenster von einer Stunde und ein gemeinsamer Treffpunkt sollten vereinbart werden, da die Kleingruppen zwar in der gleichen Umgebung agieren, aber unabhängige Wege zurücklegen werden. Auch das Verhalten auf der Straße

und im öffentlichen Raum wird besprochen und erst danach die Kleingruppen zu je zwei SchülerInnen gebildet. In der angedachten Unterrichtssequenz unterstützen konkrete Fragestellungen und Arbeitsaufträge den im außerschulischen Raum angesiedelten Lernprozess (Arbeitsmaterial 1). Den Lernenden sollte bereits zu diesem Zeitpunkt klar sein, dass nach der Spurensuche eine Präsentation ihrer Ergebnisse erfolgt. Die Lehrperson nimmt während der Spurensuche eher eine Beobachterfunktion ein und gibt den einzelnen Gruppen, wenn notwendig, Anregungen und unterstützt bei etwaigen Problemen. Die Kleingruppen dokumentieren auf ihren Karten den zurückgelegten Weg und ihre gefundenen Spuren.

Einheit 3 und 4

Im Anschluss an die Spurensuche findet in der Klasse eine Auswertungs- und Präsentationsphase der gesammelten Ergebnisse statt. In dieser Doppeleinheit arbeiten die Jugendlichen wieder in der Schule, wobei hier ein Arbeiten mit Computern ratsam ist. In den Gruppen werden die Ergebnisse interpretiert und in einer ansprechenden Präsentation aufbereitet. In der zweiten Unterrichtseinheit werden die Ergebnisse der Spurensuche präsentiert, die gefundenen Spuren der Gruppen miteinander verglichen und in eine Abschlussdiskussion übergeleitet.

Arbeitsmaterialien: Spurensuche im öffentlichen Raum

Arbeitsmaterial 1: Spurensuche „Spuren der Globalisierung oder Spuren einer vielfältigen Welt“

- Welchen Weg bist du gegangen? Zeichne den Weg auf deiner Karte ein.
- Welche Spuren hast du gefunden?
- Warum hast du diese Spur verfolgt?
- Wer könnte für diese Spuren verantwortlich sein und welche Gründe stecken dahinter?

Arbeitsmaterial 2: Bildimpulse



Abbildung 15 Bildimpuls Spurensuche (Wien, 1050)



Abbildung 16 Bildimpuls Spurensuche (Wien, Goldschlagstrasse 1150)



Abbildung 17 Bildimpuls Spurensuche (Wien, Kohlgasse 1050)

10.4 Außerschulische Lernsequenzen im Supermarkt

Vorbemerkung

Wird beispielsweise ein Supermarkt zum Lernort, kann eine Vielzahl von lehrplanrelevanten Themen abgehandelt werden. Die Palette kann dabei von der Globalisierung, zur Werbung bis zur Bewertung der Standortfaktoren des Supermarkts reichen. In der Obst- und Gemüseabteilung im Supermarkt findet sich je nach Jahreszeit ein unterschiedliches Angebot an heimischem, das heißt in Österreich erzeugtem Obst und Gemüse. Außerdem findet man eine Flut von Regionallabels, die „Region“ sehr unterschiedlich definieren. Das Importobst ergänzt im Winter und Frühjahr unser heimisches Angebot unter anderem mit Erdbeeren, Zitrusfrüchten wie Orangen oder Mandarinen. In dieser außerschulischen Unterrichtssequenz werden die Begriffe „Regionalität“, „Bio“ und „Saisonalität“ erläutert und man stellt sich die Frage, wie regional Bio-Produkte tatsächlich sind. Die zweite Unterrichtsplanung greift mittels Beobachtungsaufgaben die Manipulationstricks des Handels auf, die den Verbraucher dazu anregen sollen, mehr zu kaufen, als tatsächlich auf der Einkaufsliste steht. Durch das Aufgreifen dieses Themas wird den Jugendlichen bewusst, dass sie beim Einkauf einer Vielzahl von Reizen und Einflüssen ausgesetzt sind.

Lehrplanbezug

„Bildungs-und Lehraufgabe:

[...]

- Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können.

[...]“ (BMBWF 2017).

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Mensch und Gesellschaft: *Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt; Bewertung ökonomischer*

Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums.

Natur und Technik: [...]verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; kritische Auseinandersetzung mit Statistiken, Wahrnehmen von Manipulationsmöglichkeiten; Auseinandersetzung mit einfachen Modellen.

Gesundheit und Bewegung: [...]Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Umweltbedingungen[...]“ (BMBWF 2017).

Lehrstoff:

„1.Klasse:

Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften:

Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt.

3.Klasse:

Wirtschaften im privaten Haushalt:

Erkennen der Notwendigkeit, im privaten Haushalt Ausgaben den finanziellen Möglichkeiten entsprechend zu planen. Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft[...]“ (BMBWF 2017).

10.4.1 Welche Lebensmittel findet ihr im Einkaufsregal?

Didaktische Überlegungen

Die Jugendlichen setzen sich anhand konkreter Fragestellungen mit unterschiedlichen Aspekten rund ums Thema Einkaufen auseinander. Die Jugendlichen sollen hinterfragen, ob es nicht entfernt? Wie und warum werden Lebensmittel transportiert bzw. importiert? Ist die ganzjährige Verfügbarkeit von Lebensmitteln in den Einkaufsregalen überhaupt nötig? Warum gibt es im Winter Erdbeeren bei uns?

Im Supermarkt findet man eine Flut von Gütesiegeln und Regionallabels, die die Grenzen der „Region“ sehr unterschiedlich definieren. Man findet auch vermeintlich regionale Produkte, zum Teil mit der Bezeichnung „aus der Region“, deren Herkunft aber auf der Verpackung ungeklärt bleibt oder große Entfernungen zwischen Produktions- und Verkaufsort aufweist. Während Bio-Lebensmittel durch die EU-Verordnungen klar definiert werden und die Definition „Saisonalität“ vom Saisonkalender und den heimischen Klimabedingungen bestimmt wird, gibt es hingegen noch kein einheitliches Verständnis, was unter dem Begriff „Regionalität“ genau zu verstehen ist.

Lernziele

Ein zentrales Lernziel dieses Unterrichtsentwurfes ist, dass sich Jugendliche bei Kaufentscheidungen über die Herkunft von Lebensmittel informieren und ihren Einkauf nach ökologischen Kriterien bewerten. Die Lernenden kennen das Prinzip der „Saisonalität“ und berücksichtigen es bei zukünftigen Kaufentscheidungen. Ein weiterer Aspekt dieser Lernsequenz ist, dass den Jugendlichen der Weg eines Gutes, von der Produktion bis zum Verbraucher, bewusst wird. Die Jugendlichen erkennen die Wichtigkeit heimischer Lebensmittel, wissen, dass Bio-Produkte nicht zwingend regionale Produkte sind, und informieren sich, unter welchen ökologischen und sozialen Bedingungen Lebensmittel produziert werden. Durch das Beachten der Etiketten, Gütesiegel oder Gebrauchsinformationen auf den Verpackungen der Lebensmittel können Informationen über den Ort der Herstellung gewonnen und daher zukünftige Kaufentscheidungen der Jugendlichen beeinflusst werden. Die Lernenden wissen, was „regional einkaufen“, vor allem „saisonal einkaufen“ bedeutet.

Durchführung

Einheit 1:

Zu Beginn der angedachten Unterrichtssequenz verweist die Lehrperson auf die Tatsache, dass der Themenschwerpunkt zuerst in der Schule und dann außerhalb der Schule in einem Supermarkt behandelt wird. Als Stundeneinstieg hat der/die Lehrende Kärtchen vorbereitet, die er/sie an der Tafel befestigt. Die Klasse wird dann aufgefordert mittels zwei Punkten ihre Standpunkte und Kaufmotive zu vermerken (Arbeitsmaterial 5). Nach einer Reflexion im Plenum wird mittels Impulsfragen das Interesse für das Unterrichtsthema weiter verstärkt. Der Lehrende fragt die Klasse: Was ist eine Region? In welcher Region leben wir und welche

Gebiete zählt ihr dazu? Was bedeutet „Regionalität“? Schnell stellt sich heraus, dass eine Region ganz unterschiedlich definiert wird. Regionale Lebensmittel sind für die einen Produkte mit einem Radius von 50 km um den Wohnort, andere sind noch großzügiger und sind zufrieden, wenn die Konsumgüter aus dem Bundesland und Österreich kommen. Fragen wie z.B. Was sind regionale Lebensmittel? Welche regionalen Lebensmittel kennt ihr? Welches Lebensmittel ist bekannt für eure Region?, können dabei weiter an das Thema heranführen. Im Anschluss wird das Prinzip der „Saisonalität“ aufgegriffen und der/die Lehrende fragt nach den Essgewohnheiten der Jugendlichen. Im Plenum werden dann der Saisonkalender besprochen und die Vorteile von saisonalen Lebensmitteln erarbeitet (Arbeitsmaterial 1).

Danach werden die Lernenden aufgefordert, ihr Lieblingsgemüse und Lieblingsobst an der Tafel zu vermerken. Das Tafelbild wird dann im Plenum besprochen und es wird klar, dass viele genannte Gemüse und Obstsorten nicht heimisch bzw. laut dem Saisonkalender im Moment nicht verfügbar sind (Arbeitsmaterial 4). Im Anschluss bildet der Lehrende Kleingruppen und fordert diese auf, sich intensiver mit dem Begriff „regionale Lebensmittel“ zu beschäftigen und ein Mind-Map zu gestalten (Arbeitsmaterial 2).

Einheit 2

In der darauffolgenden Einzelstunde können die Gruppen noch an der Fertigstellung ihrer Mind-Maps arbeiten. Nach dieser kreativen Arbeitsphase werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert. Anhand von Impulsfragen seitens der Lehrperson wird das Interesse für das Lehrplanthema verstärkt und dann in eine Diskussion übergeleitet: Wenn die Ziegen im Nachbarort mit Futtermittel aus Südamerika gefüttert werden, ist dann der Käse noch regional? Sind regionale Lebensmittel aus konventioneller Landwirtschaft bzw. ist der heimische Salat besser als Bio-Salat aus Italien? Wieso ist der lokale Apfel teurer als die weitgereiste Banane?

Im Anschluss verweist der Lehrende auf nationale Gütezeichen und EU-Zeichen für den Lebensmittelbereich und zeigt kurz eine Internetseite (Arbeitsmaterial 4). Die restliche Unterrichtszeit der Einheit dient als Überleitung für den Lehrausgang. Die Lehrperson bildet gleichgroße Kleingruppen, teilt Bilder aus und erklärt den nächsten Arbeitsauftrag. Dazu verwendet er/sie Bildimpulse, die die Essgewohnheiten auf der Welt aufgreifen. Im

Anschluss an die Bearbeitungszeit beschreiben die Jugendlichen im Plenum die ihnen zugeteilten Bilder aus dem Buch „So ist die Welt“ und vergleichen die Einkäufe bzw. den Esstisch der abgebildeten Familien (Arbeitsmaterial 4).

Einheit 3 und 4

Für den eigentlichen Lehrausgang wird eine Doppeleinheit angedacht. Vor Ort werden die SchülerInnen aufgefordert, nach saisonalen, regionalen und importierten Obst- und Gemüsesorten zu suchen und dabei auf Etiketten, Informationen auf den Verpackungen der Lebensmittel und Gütesiegel zu achten (Arbeitsmaterial 3). Die Ergebnisse der außerschulischen Lernsequenz werden dann in der darauffolgenden Einheit präsentiert und mit denen ihrer MitschülerInnen gegenübergestellt.

Einheit 5

In dieser abschließenden Unterrichtseinheit arbeiten die Kleingruppen in der Schulklasse und überarbeiten ihre Ergebnisse. In dieser Stunde verwendet die Klasse den heimischen Saisonkalender und die Kleingruppen stellen ihre begonnenen Tabellen fertig. In einem abschließenden Gesprächskreis werden dann die gesammelten Ergebnisse der Lernenden präsentiert.

Im Anschluss an die Präsentationen ist noch genügend Zeit vorhanden, um eine Abschlussdiskussion bzw. Reflexionsrunde abzuhalten, um die zentrale Frage aufzugreifen, ob die gewünschten Obst- und Gemüsesorten ganzjährig in den Verkaufsregalen erhältlich sein sollen.

Arbeitsmaterialien: Welche Lebensmittel findet ihr im Einkaufsregal?

Arbeitsmaterial 1:

Welche Vorteile hat Obst und Gemüse für dich, das in Österreich saisonal geerntet wurde?

Erwartungshorizont:

- durch die Ernte in reifem Zustand sind mehr Nährstoffe enthalten
- reif geerntete Früchte haben das beste Aroma
- kurze Transportwege schonen die Umwelt
- wenn das heimische Obst seine Haupterntezeit hat, ist es besonders preiswert
- unterstützen wir heimische Bauern und Landwirtschaftsbetriebe

- wenn wir uns nach dem Saisonkalender richten, essen wir abwechslungsreich

Arbeitsmaterial 2: Mind Map

Erwartungshorizont:

- mit dem Kauf von regionalen Produkten wird die heimische Wirtschaft gestärkt
- regionale Produkte sind besonders frisch
- regionale Produkte sind gesund
- die Qualität regionaler Produkte ist hoch
- die Herkunft regionaler Produkte ist bekannt
- regionale Lebensmittel gelten als Spezialitäten
- regionale Produkte haben kurze Transportwege

Arbeitsmaterial 3: Außerschulische Arbeitsaufträge

- Fülle die Tabellen aus und recherchiere die Herkunft von Obst und Gemüse. Nimm den Saisonkalender zur Hand und finde mehr über diese Lebensmittel heraus? Was fällt dir auf?
- Welche Produkte und Lebensmittel aus der Region findest du im Supermarkt? Wie sind diese gekennzeichnet?
- Ermittle in der Schule die Transportkilometer von importiertem Obst und Gemüse. Überlege dir, welche Verkehrsmittel beim Transport involviert waren?

1. Fülle die Tabelle aus, ermittle die Herkunft und bestimme, wann welches Obst oder Gemüse Saison hat.

Obst- und Gemüseart	Von wo kommt es?	Liegt das in deiner Region? (ja/nein)	Wann hat es Saison?

2. Welche regionalen bzw. Bio-Lebensmittel findest du noch? Fülle die Tabelle aus.

Lebensmittel	Von wo kommt es?	Wie sind diese gekennzeichnet?

Arbeitsmaterial 4: weiterführende Links:

- <http://www.bio-austria.at/app/uploads/saisonkalender.pdf>
- <https://www.studiblog.net/2014/05/22/essen-fuer-eine-woche-auf-dem-tisch-eine-eindrucksvolle-fotoreihe-aus-allen-laendern-der-welt/>
- <https://www.lebensmittel-guetezeichen.at/>

Arbeitsmaterial 5:

- Welche Kriterien sind für euch beim Kauf von Lebensmitteln wichtig?
 - Österreichische Herkunft
 - kontrollierte Qualität
 - Regionalität
 - Biologische Produktion
 - Nachhaltigkeit
 - Rückverfolgbarkeit
 - Fair-Trade
 - Preis
 - Aktionsangebot
 - Label

10.4.2 Manipulations-und Verkaufstricks des Handels

Didaktische Überlegungen

Die zweite angedachte Unterrichtsplanung widmet sich der Werbung und den Manipulationstricks des Handels. Heutzutage sind Jugendliche mit ausgeklügelten Werbestrategien konfrontiert und als kaufkräftige und zuverlässige Zielgruppe stark umkämpft. Darüber hinaus erobern immer dreistere Werbekampagnen Straßen, Plätze und sogar die Schulumgebung und in Zeiten von Instagram, Facebook und Co sind Jugendliche nicht nur der Werbung im öffentlichen Raum ausgesetzt. Die geplante Lernsequenz „Manipulations- und Verkaufstricks des Handels“ wird als mehrstündige Unterrichtseinheit angedacht. Die geplanten Lernsequenzen beinhalten eine Werbungsanalyse, Beobachtungsaufgaben in einem Supermarkt und Diskussionen im Plenum. Für den

Lehrausgang könnte in diesem Zusammenhang auch ein Einkaufszentrum (Shopping Mall) aufgesucht werden.

Lehrplanbezug

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Mensch und Gesellschaft: *Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums.*

Natur und Technik: *[...]verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; kritische Auseinandersetzung mit Statistiken, Wahrnehmen von Manipulationsmöglichkeiten; Auseinandersetzung mit einfachen Modellen.*

Gesundheit und Bewegung: *[...]Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Umweltbedingungen[...]" (BMBWF 2017).*

Lehrstoff:

„1.Klasse:

Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften:

Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt.

3.Klasse:

Wirtschaften im privaten Haushalt:

Erkennen der Notwendigkeit, im privaten Haushalt Ausgaben den finanziellen Möglichkeiten entsprechend zu planen. Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft[...]“ (BMBWF 2017).

Lernziele

Den Jugendlichen wird klar, dass sie einer Vielzahl von Manipulationstricks seitens des Handels ausgesetzt sind. Die Lernenden können den Einfluss von Werbung auf das eigene Konsumverhalten und ihre persönliche Handlungskonsequenzen ableiten. Sie erkennen, mit welchen Verkaufsstrategien die Werbeindustrie und der Handel manipulieren und zum Kauf anregen. Das zentrale Lernziel ist, Jugendliche mit einem kritischen Blick durch die Konsumwelt gehen zu lassen. Die SchülerInnen erfahren, was Werbung ist, was alles zu einer Werbekampagne gehört und welche Werbeformen es gibt. Die Jugendlichen verstehen die verschiedenen Möglichkeiten von Werbung und kennen Kanäle, mit denen neue Produkte im Markt beworben werden.

Durchführung

Einheit 1

Die/Der Lehrende leitet mit Impulsfragen auf den Themenschwerpunkt über und fordert die Klasse auf, ein gemeinsames Mind-Map zum Begriff „Werbung“ zu erstellen. Der/Die LehrerIn befestigt ein Plakat an der Tafel und initiiert anhand Impulsfragen den Lernprozess. Diesbezüglich soll auf Massenmedien wie Zeitungen, Radio, Fernsehen und auch auf die Werbung in sozialen Medien (Instagram und Facebook) eingegangen werden. Der/Die Lehrer/In moderiert und lenkt die Ideensammlung. Die Schüler erkennen, dass Werbung praktisch überall und jederzeit präsent ist. Im Anschluss werden von der Lehrperson Bildimpulse gezeigt und in eine abschließende Diskussion übergeführt. Die Klasse wird dabei auch gefragt, was Werbung darf und was nicht (Arbeitsmaterial 1). Am Ende der Unterrichtseinheit erklärt die Lehrperson den Arbeitsauftrag für den außerschulischen Lehrausgang, bei dem die Lernenden aufgefordert werden, eine Werbeanzeige bzw. Werbeplakat auf ihrem Schulweg auszuwählen und dieses anhand eines Analyserasters zu bewerten. Die Ergebnisse der Beobachtungen werden in der darauffolgenden Stunde

besprochen und die Lernenden erzählen, was ihnen auf ihrem Schulweg aufgefallen ist und welche Werbungen ihnen besonders ins Auge gestochen sind (Arbeitsmaterial 5).

Einheit 2

Die darauffolgende Unterrichtseinheit widmet sich den Ergebnissen der Klasse bzw. Einzelbeobachtungen am Schulweg. Im Plenum werden die einzelnen Beobachtungen und Bewertungen der Lernenden aufgegriffen und besprochen. Der/Die Lehrende will wissen, welche Produkte in unmittelbarer Schulumgebung beworben werden und die Lernenden erkennen, dass die Werbung im öffentlichen Raum omnipräsent ist. Im zweiten Teil des Unterrichts werden im Plenum die wesentlichen Merkmale „guter Werbung“ herausgearbeitet und die Bildimpulse aus der vorangehenden nochmals gezeigt (Arbeitsmaterial 1). In diesem Zusammenhang wird auch die Theorie des AIDA Modells von Lewis erläutert und erklärt. Die restliche Unterrichtszeit wird dafür verwendet, die Klasse für den bevorstehenden Lehrausgang zu sensibilisieren. Dabei werden die Jugendlichen aufgefordert, sich eine Situation vor einem Schaufenster vorzustellen und die Gedanken, die dabei auftreten können, zu notieren (Arbeitsmaterial 2). Die Jugendlichen reflektieren das eigene Konsumverhalten und präsentieren ihre Gefühle im Plenum. Im Anschluss werden bereits bekannte Verkaufstricks aufgezählt und der außerschulische Arbeitsauftrag besprochen (Arbeitsmaterial 3 und 4). Am Ende der Einheit wird der organisatorische Rahmen für den bevorstehenden Lehrausgang geklärt und die Klasse in Kleingruppen aufgeteilt.

Einheit 3 und 4

Für den Besuch eines Supermarktgeschäfts wird eine Doppelstunde eingeplant, die auch die An- und Abreise beinhaltet. Das Lebensmittelgeschäft, welches näher durchleuchtet wird, sollte aus organisatorischen Gründen in unmittelbarer Schulumgebung sein. Die Jugendlichen beschäftigen sich in Zweiergruppen vor Ort mit den gestellten Beobachtungsaufgaben und werden dadurch auf die verschiedenen Verkaufsfallen des Handels aufmerksam gemacht (Arbeitsmaterial 4). Die Kleingruppen werden dabei aufgefordert, Verkaufsregale und den Aufbau von Supermärkten näher unter die Lupe zu nehmen. Für die Beantwortung der Fragen und Beobachtungen stehen den Lernenden 1,5

Stunden zur Verfügung. Die anschließende Lerneinheit dient dazu, die gesammelten Verkaufsfallen und Manipulationen im Supermarkt zusammenzutragen.

Einheit 5

Die abschließende Unterrichtseinheit widmet sich den Präsentationen der Ergebnisse der Klasse im Supermarkt. Im Plenum wird der außerschulische Arbeitsauftrag besprochen und auf die Beobachtungen und etwaigen Fragen der Kleingruppen näher eingegangen.

Arbeitsmaterialien: Manipulations- und Verkaufstricks im Handel

Arbeitsmaterial 1: Bildimpulse



Abbildung 18 Bildimpuls Werbung im öffentlichen Raum (Wien, Votivkirche)



Abbildung 19 Bildimpuls Werbung im öffentlichen Raum (MA 48)

Quelle: <https://steemit.com/deutsch/@sonci/colorchallenge-tuesdayorange-witzige-mistkuebel-in-wien-mit-bericht>

Arbeitsmaterial 2: Gedankenblase



Abbildung 20 Gedankenblase
Quelle: Microsoft Word, Clip Art

Arbeitsmaterial 3: Einkaufsfallen im Supermarkt

Erwartungshorizont:

- **Gebrochene Preise**

Mit Preisen wie € 2,99 soll der Eindruck vermittelt werden, dass die Ware preisgünstiger ist. Aus diesem Grund findet man in Supermärkten kaum runde Preise.

- **Große Preisschilder**

Große Preisschilder vermitteln den Eindruck, dass man die Ware günstig und preiswert kauft.

- **Teure Produkte in Augenhöhe**

In den Verkaufsregalen sind die teuren Produkte rechts und in Augenhöhe angeordnet. Die günstigere und oft gleichwertige Ware ist in den Regalen meistens darüber oder darunter platziert.

- **Großpackungen und Mogelpackungen**

Großpackungen schätzt man besonders preisgünstig ein, jedoch ist oft weniger Inhalt in einer Packung, als sie uns durch ihre Größe verspricht.

- **Aufwendig dekorierte Auslagen bzw. Verkaufstische**

Dekorierte und beleuchtete Auslagen wecken die Kauflust und laden ein ins Geschäft zu kommen.

- **„Solange der Vorrat reicht!“**

Ist der Verkaufstisch fast leer, wird man leichter dazu animiert, noch schnell zuzugreifen und ein Schnäppchen zu ergattern.

- **Mundgerecht geschnittene Lebensmittel**

Lebensmittel wie Obst und Gemüse sind im ursprünglichen Zustand preisgünstiger als mundgerecht geschnittene und in Plastik verpackte Nahrungsmittel.

(Quelle: www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Fuer_PaedagogInnen/8._9._Schulstufe/Werbung_&_Verkaufstricks)

Arbeitsmaterial 4: Arbeitsaufträge am Lernort außerhalb der Schule

Überprüfe im Supermarkt die folgenden Aussagen. Welche Aussagen treffen zu? Lest euch die unten stehenden Aussagen durch und beantwortet abschließend die Fragen:

- ☐ Es sind große und kleine Einkaufswägen vorhanden.
- ☐ Im Eingangsbereich befindet sich die Obst- und Gemüseabteilung.
- ☐ Die teuren Produkte sind in Augenhöhe und rechts angeordnet.
- ☐ Sonderangebote stehen häufig mitten im Weg.
- ☐ Es gibt Kostproben.
- ☐ Für die billigen Produkte muss man sich bücken oder strecken.
- ☐ An der Kasse befinden sich für Kinder attraktive Waren in ihrer Greifhöhe.

Arbeitsmaterial 5: Raster für eine Werbungsanalyse

Nutze das Raster für die Analyse einer Werbeanzeige auf deinem Schulweg.

- Art des Mediums: Name der Zeitschrift/Zeitung bzw. Fundort der Werbung im öffentlichen Raum (Straße, Haltestelle, etc.). Beschreibe die Werbung genauer. (Zeitungswerbung, Plakatwerbung, Radio, etc.)

-
- Was ist im Vordergrund? Was ist im Hintergrund erkennbar? Welche Farben werden verwendet?

- Ist dieses Werbeplakat wirksam? Warum (nicht)? Wie wirken die Bilder auf dich? Wie wirkt der Text auf dich?

- Welche Zielgruppe spricht dieses Werbeplakat an?

- Warum findest du persönlich diese Werbung (nicht) gut?

- Welches bestimmte Image wird durch die Werbung erzeugt?

10.5 Außerschulische Lernsequenz am Beispiel eines Nicht-Ortes (Bahnhof)

Vorbemerkung

Der Begriff Bahnhof steht heute im Alltagsverständnis der meisten Menschen für den Abfertigungsbereich des Personen- und Güterverkehrs, wozu in erster Linie das Empfangsgebäude sowie der Bahnhofsvorplatz und die Bahnsteighalle gehören. Die Aufgaben und das Bild der Bahnhöfe hat sich den letzten Jahrzehnten gravierend verändert, da die meisten Bahnhöfen nicht mehr nur Verkehrsdrehscheibe, sondern zugleich auch Shopping Mall sind. Der Bahnhof gilt nicht nur als städtische Sehenswürdigkeit, sondern auch als Ausgangspunkt für neue bisher ungeahnte Wahrnehmungs- und Erlebnismöglichkeiten. Ein Transitraum wie der Bahnhof wäre nach AUGÈS Definition ein Nicht-Ort, nicht jedoch für soziale Randgruppen oder Menschen mit Migrationshintergrund. Ein Nicht-Ort ist aber zugleich auch ein Ort der Geschichte, der die Entwicklung der Gesellschaft widerspiegelt und sich mit ihr weiterentwickelt. Den typischen Bahnhofsschalter gibt es nicht mehr, die Zugtickets werden online oder am Kassenautomat erworben. Neben einer Ankunfts- und Abfahrtstafel in der Eingangshalle, informieren auch digitale Anzeigetafeln am Gleis auf einen Blick über Abfahrtszeit, Gleis, Zugkategorie und Destination. Einzig der Fahrplanaushang an Bahnhöfen informiert in Papierform chronologisch über die Ankunfts- bzw. Abfahrtszeiten der Züge und den weiteren Fahrtverlauf. Das lehrplanrelevante Schwerpunktthema „Zentrum-Peripherie“ könnte genauso mit einem Besuch am Bahnhof außerschulisch erfasst werden, jedoch widmen sich die angedachten Unterrichtssequenzen anderen Bereichen des GWK-Lehrplans der Unterstufe.

Didaktische Überlegungen

Die angedachte mehrstündige Lernsequenz beinhaltet Arbeitsphasen im Plenum, Beobachtungsaufgaben und eine themengeleitete Spurensuche. Außerschulische Lernarrangements an Nicht-Orten wie dem Bahnhof oder Shopping-Malls fördern die Entwicklung eines multiperspektiven Denkens und das Wahrnehmen der Komplexität der unmittelbaren Lebenswelt bzw. der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt. Der

außerschulische Lernort Bahnhof gilt als Schauplatz für das Aufeinandertreffen von verschiedensten Interessen und Akteuren, als Ort, an dem sich der Wandel der Arbeitswelt manifestiert und als Tor zur Welt. Das Aufsuchen dieser Lernorte erlaubt eine differenzierte Herangehensweise an gesellschaftsrelevante Phänomene und bietet eine enorme Themenvielfalt, wie zum Beispiel das Deuten von Spuren der Globalisierung, Spuren vom Zusammenleben verschiedener Kulturen, Spuren von touristischen Aktivitäten, Spuren von arm und reich. Der Besuch und das Aufspüren von Spuren der Digitalisierung in einem Bahnhofsareal stellen dabei einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen her. Neben der Vielzahl digitaler Hinweisschilder und Anzeigetafeln können vor Ort auch Veränderungen im Dienstleistungssektor und der Gastronomie erlebt werden. In einigen Fast-Food Restaurants oder Supermarktketten sollen „Touch-Screens“ und „Self-Check-Out-Kassen“ die Wartezeit der Kunden und Konsumenten verringern. Auf der anderen Seite werden jedoch dadurch auch Arbeitsplätze vernichtet. Durch den Besuch eines Bahnhofes bzw. Bahnhofsareals und die Methode Spurensuche können speziell für die achte Schulstufe eine Vielzahl von lehrplanrelevanten Themen konstruktivistisch erschlossen werden.

Lehrplanbezug

„Bildungs-und Lehraufgabe:

- Bewusstes Wahrnehmen der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt.

[...]

- Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können.

[...]“ (BMBWF 2017).

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Mensch und Gesellschaft: *Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz[...] Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und*

Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; [...]“ (BMBWF 2017).

Lehrstoff:

„2.Klasse

Der Dienstleistungsbereich:

Erkennen der Vielfalt des Dienstleistungsbereichs sowie Verständnis für seine zunehmende Bedeutung im Wirtschaftsleben. Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus[...]

3.Klasse

Einblicke in die Arbeitswelt:

[...]Den stetigen Wandel der Arbeitswelt erkennen und daraus die Einsicht in die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung und Mobilität gewinnen[...]

4.Klasse:

Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa:

Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen[...]

Leben in einer vielfältigen Welt:

Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde. Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen [...]

Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung:

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen [...]Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.“ (BMBWF 2017).

Lernziele

Die SchülerInnen können den Begriff „Dienstleistung“ mit eigenen Worten erklären und Dienste, die geleistet werden, benennen und einer bestimmten Berufsgruppe zuordnen. Außerdem unterscheiden sie zwischen öffentlichen und privaten Dienstleistern. Sie erkennen die Wichtigkeit des Dienstleistungssektors und nehmen den ständigen Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt bewusst wahr. Die Lernenden bewerten die Chancen und Risiken des digitalen Wandels und beginnen, die gegenwärtigen Tendenzen kritisch zu hinterfragen. Die Lernenden sollen den Raumausschnitt bewusst wahrnehmen und Alltagsphänomene, Spuren und Zeichen deuten.

Durchführung:

Einheit 1

Als Stundeneinstieg wird gemeinsam an der Gestaltung einer Mind-Map mit dem Thema „Bahnhof“ gearbeitet. Der/Die Lehrende befestigt ein Plakat an der Tafel und schreibt den Begriff in die Mitte und initiiert so eine kreative Aktivierungsphase. Die Lernenden nennen abwechselnd Assoziationen und Gefühle und schreiben diese aufs Plakat. Im Anschluss werden die Ausführungen der Jugendlichen besprochen und im Plenum erläutert. Der/Die Lehrende unterstützt dabei mit Impulsfragen und möchte von der Klasse wissen, welche Personen für gewöhnlich am Bahnhof anzutreffen sind und weshalb sich diese dort aufhalten. Die Lernenden erkennen, dass es eine Vielzahl von Akteuren am Bahnhof und es unterschiedliche Motive für einen Aufenthalt gibt. Im zweiten Teil der Unterrichtsstunde werden die Kinder zu einem Sitzkreis eingeladen. Der oder die Lehrende beginnt das Gespräch mit der Klasse und legt den Spruch „Menschen leisten Dienste“ (Arbeitsmaterial 1) in die Mitte des Sitzkreises. Im Anschluss werden Pfeile (Arbeitsmaterial 2) aufgelegt und sprachlich begleitet. Die gestellten Fragen führen die Klasse wie ein roter Faden durch das Material und sollen später das Lernen am gewählten Lernort außerhalb der Schule erleichtern. Am Ende werden in einem LehrerInnen-SchülerInnen Gespräch die Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Dienstleistungen erläutert und Beispiele genannt (Arbeitsmaterial 3). Dabei wird ein weiteres Unterrichtsmaterial eingesetzt (Arbeitsmaterial 4), die Satzteile miteinander verbunden und dann im Heft notiert.

Abschließend wird die Klasse aufgefordert Orte zu nennen, wo hauptsächlich Dienstleistungen angeboten werden.

Einheit 2

Zu Beginn der zweiten Unterrichtseinheit wird der organisatorische Rahmen mit der Klasse besprochen, da die Lernsequenz einen doppelstündigen Lehrausgang in ein Bahnhofsareal vorsieht. Unmittelbar nach dem Klären des zeitlichen und organisatorischen Rahmens werden von der Lehrperson Berufe, Berufsgruppen und Unternehmen genannt und die Klasse wird aufgefordert, diese in private und öffentliche Dienstleistungen einzuteilen. Dabei wird nach den Dienstleistungen gefragt, die im Zusammenhang mit dem Sommerurlaub stehen. Nach dem Wiederholen des Dienstleistungsbegriffs wird ein Film gezeigt, der die Veränderungen in der Arbeitswelt im digitalen Zeitalter aufgreift.

Film: Arbeit 4.0: <https://www.youtube.com/watch?v=jsYw4Bx5Z3M>

Einheit 3

Am Beginn der Unterrichtseinheit werden die Aussagen der Arte- Dokumentation „Arbeit 4.0“ aufgezählt und die Kernaussagen im Plenum besprochen. Als weitere Vertiefung und Sensibilisierung für den anschließenden Lehrausgang wird die Klasse in drei Kleingruppen aufgeteilt und jeweils ein Online Artikel zugeteilt, der später im Plenum zusammengefasst und den restlichen Gruppen präsentiert wird. Dieser Input thematisiert den digitalen Wandel im Handel und stellt eine Überleitung zum außerschulischen Lehrausgang dar.

- <https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4914744/Kunden-duerfen-sich-bei-Merkur-an-Kassen-selbst-bedienen>
- <https://diepresse.com/home/karriere/karrierenews/5358106/Eine-Welt-ohne-Kassiererin>
- <http://www.nachrichten.at/nachrichten/wirtschaft/Wie-die-PlusCity-digital-wird-Roboter-und-Abholstationen-fuer-Onlinekunden;art15,2842835>

Nach der Bearbeitungsphase der Zeitungsartikel bittet der/die Lehrende zu einem Sitzkreis oder zu einer Art „Expertenrunde“. Die Kleingruppen präsentieren abwechselnd die Kernaussagen der Zeitungsartikel, berichten über die gegenwärtigen

Tendenzen in der Arbeitswelt und nehmen diesbezüglich Stellung. Die Lehrperson moderiert dabei und interveniert bei Bedarf.

Einheit 4

Den eigentlichen Lehrausgang der Unterrichtssequenz konstituiert der Besuch eines Bahnhofareals. Für den Besuch an diesen Lernort werden Arbeitsaufgaben vorbereitet (Arbeitsaufgabe 5), wobei die Themen der Methode Spurensuche im Gegensatz zu den Beobachtungsaufgaben frei wählbar sind (Arbeitsmaterial 6). Ratsam ist dabei, dass die Lernenden die Arbeitsaufgaben nicht gleichzeitig durchführen und sich dem Lernort Schritt für Schritt annähern. Beobachtungsaufgaben sollen dabei die Wichtigkeit des Dienstleistungssektors erfahrbar machen. Außerdem sollen Hinweise und Spuren für den digitalen Wandel in der Arbeitswelt gefunden und gesammelt werden. Die doppelstündige Unterrichtseinheit, die auch die An- und Abreise miteinschließt, führt dazu, dass die Kinder die Auswirkung der Digitalisierung auf die gegenwärtige Arbeitswelt erkennen und beginnen, kritisch zu hinterfragen.

Einheit 5

In der letzten Einheit der Lernsequenz werden die gesammelten Ergebnisse und Beobachtungen der Kleingruppen präsentiert. Die Jugendlichen erstellen in ihrer Freizeit eine Powerpoint-Präsentation und berichten im Plenum über ihre Beobachtungen. Im Anschluss an die Präsentationen der Kleingruppen, die in die Beurteilung der Leistungen mit einfließen kann, findet eine kleine Reflexionsrunde statt. Dabei werden die gefundenen Spuren der Kleingruppen gegenübergestellt und miteinander verglichen. Am Ende der Einheit werden die SchülerInnen gefragt, wie sie die gegenwärtigen Tendenzen in der Arbeitswelt bewertet und welche Anforderungen und Kenntnisse in Zukunft gefragt sind.

Arbeitsmaterialien: Außerschulisches Lernen an Nicht-Orte

Arbeitsmaterial 1



Quelle: GW-Unterricht Nr. 125 / 2012

Arbeitsmaterial 2



Abbildung 21 W-Fragen Dienstleistung
Quelle: GW-Unterricht Nr. 125 / 2012

Arbeitsmaterial 3

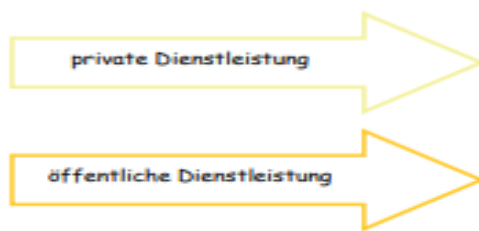


Abbildung 22 Private und öffentliche Dienstleistung
Quelle: GW-Unterricht Nr. 125 / 2012

Arbeitsmaterial 4

Die Arten der Dienstleistung	
Satzanfang	Satzende
Man unterscheidet öffentliche und...	...den Besitzer des Unternehmens,
Bei einer privaten Dienstleistung wird die Arbeit...	... vom Staat (Bund), dem Bundesland oder der Gemeinde erledigt,
Du bezahlst für den geleisteten Dienst direkt an...	...private Dienstleistungen,
Bei einer öffentlichen Dienstleistung wird die Arbeit...	... der Feuerwehr, der Polizei, des Krankenhauses oder der Rettung,
Zu diesen Aufgaben gehören die Dienste...	... von einer Privatperson oder einer unabhängigen Firma durchgeführt,

Abbildung 23 Arten der Dienstleistung
Quelle: GW-Unterricht Nr. 125 / 2012

Arbeitsmaterial 5: Bildimpulse



Abbildung 24 Bildimpuls Digitale Anzeigetafel (Linz Hauptbahnhof)



Abbildung 25 Bildimpuls Digitale Anzeigetafel ÖBB (Linz Hauptbahnhof)



Abbildung 26 Bildimpuls Supermarkt am Bahnhof (Spar, Linz Hauptbahnhof)



Abbildung 27 Bildimpuls Fast Food Restaurant (Linz Hauptbahnhof)

Arbeitsmaterial 5: Beobachtungsaufgaben

- Welche Dienste werden am Bahnhof/im Bahnhofsareal geleistet? Wer leistet einen Dienst?
- Finde Beispiele für öffentliche und private Dienstleistungen.
- Welche Beispiele für den Vormarsch der Digitalisierung findet ihr an diesem Verkehrsknotenpunkt?
- Welche verschiedenen Akteure gibt es an Bahnhöfen? Was sind deren Motive? Warum sind sie hier?

Arbeitsmaterial 6: Spurensuche

Einigt euch in der Kleingruppe auf einen Beobachtungsbereich und findet Spuren und Hinweise zu folgenden Themen.

- Spuren der Globalisierung
- Spuren von Arm und Reich
- Spuren von touristischen Aktivitäten

10.6 Außerschulisches Lernen im öffentlichen Raum

Vorbemerkung

In dieser Lernsequenz werden Parks, Gärten, Spielplätze im Schulumfeld aufgesucht. Der Stadtraum liegt im Spannungsfeld zwischen Erweiterung und Verdichtung. Umso wichtiger wird es, Freiräume für zukünftige Generationen zu sichern und sich mit den Auswirkungen menschlichen Handelns auseinanderzusetzen. Häufig fühlen sich die Akteure an diesen Plätzen durch übermäßigen Lärm, Vandalismus bzw. Graffiti, Gewalt, Müll und Alkoholmissbrauch gestört. Die außerhalb der Schule stattfindende Lernsequenz stellt den respektvollen Umgang mit der Umwelt in den Vordergrund und beschäftigt sich mit den Umweltproblemen und Herausforderungen von Ballungsräumen. Spielplätze, Parks, Sport- und Freizeitanlagen sind Beispiele aus der unmittelbaren Lebenswelt der SchülerInnen und gleichzeitig authentische Schauplätze für altersadäquate Fragestellungen und Erkenntnisse für den GWK-Unterricht. Es wird gefragt, wie viel Grün eine Stadt braucht und wer mit welchen Interessen Spielplätze und Grünflächen realisiert, beziehungsweise warum es überhaupt Spielplätze und Parks gibt. Beim Lernen an öffentlichen Plätzen können

unterrichtsrelevante Themen gefunden werden, die einerseits der Sozialgeographie zuzuordnen sind, andererseits auch der Stadtgeographie und Stadtentwicklung sowie auch der Politischen Geographie und dem Umweltschutz angehören können (EDLINGER und PICHLER 2012: 36).

Didaktische Überlegungen

Öffentliche Plätze, Spielplätze und Parkanlagen sind Räume der Begegnung, Kommunikation und des Austausches und gelten daher als typisch für das öffentliche Leben. Solche Räume sind aber auch Bühne raumbezogener Konflikte. In der Lernsequenz begeben sich die Lernenden auf die Suche nach Freiräumen in der Schulumgebung und bewerten diese in Bezug auf Sauberkeit, Vandalismus etc. Neben der Stärkung des Umweltbewusstseins ermöglicht die Methode Spurensuche, dass Jugendliche Zeichen und Spuren im öffentlichen Raum wahrnehmen. Für EDLINGER und PICHLER (2012) handelt es sich beim Lernort Spielplatz um einen bekannten Ort aus der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden, an dem die Mehrperspektivität der Betrachtung von Räumen und Orten erlebt werden kann. In ihrem Verständnis gilt der Spielplatz auch als ein emotionaler Ort, an denen die Gefühle (Hoffnungen, Wünsche, Ängste etc.) der Jugendliche aufgegriffen werden können (EDLINGER und PICHLER 2012: 29).

Lehrplanbezug

„Bildungs-und Lehraufgabe:

- Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können.*
- Bewusstes Wahrnehmen der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt.*
- Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen.*

[...]“ (BMBWF 2017).

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation: Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen

Mensch und Gesellschaft: Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz[...]Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums

Natur und Technik: [...]verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt[...]

Kreativität und Gestaltung: Kreative Darstellung von Sachverhalten; Entwicklung der Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt“ (BMBWF 2017).

Lehrstoff:

„2.Klasse:

Leben in Ballungsräumen:

[...]Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen. Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen“ (BMBWF 2017)

Lernziele

Ein wesentlicher Aspekt dieser Lernsequenz ist, dass Raumnutzungskonflikte für den Einzelnen bewusst und oft als sozial unerwünschtes Verhalten erlebt wird. Die SchülerInnen interviewen Passanten an den Lernorten und lernen die Wahrnehmung und Befindlichkeit dieser Personen bezüglich Sauberkeit und Abfällen kennen. Die SchülerInnen erkennen und erfassen die Umweltprobleme in Ballungsräumen und entwickeln ein stärkeres Bewusstsein für die Umwelt. Die Lernenden erstellen und werten Interviews aus, nehmen Raumnutzungskonflikte bewusst wahr und entwickeln entsprechende Lösungsansätze. Außerdem entwickeln sie die Fähigkeit, den Raum nach bestimmten Merkmalen zu beschreiben und ihn vergleichend voneinander abzugrenzen und bewerten unterschiedliche Standorte in Hinblick auf Umweltqualität und Sauberkeit. Sie erkennen die Auswirkungen menschlichen Handelns und verstehen, dass im öffentlichen Raum, verschiedenste Akteure

aufeinandertreffen und daher auch unterschiedliche Machtinteressen ausgelebt und ausgehandelt werden.

Durchführung

Einheit 1

Zu Beginn der Lernsequenz wird der organisatorische Rahmen kurz besprochen. Da die geplanten Unterrichtseinheiten mit einem außerschulischen Lehrausgang aufgewertet werden, ist es wichtig, eine Begleitperson für die Doppeleinheit zu organisieren. Als Einstieg in das Thema wird die Klasse gefragt, was ein Konflikt bedeutet. Folgende Fragen können dabei nützlich sein:

- Was ist für dich ein Konflikt?
 - Welche Arten von Konflikten gibt es?
- Wie könnten Konflikte gelöst werden?

Im Anschluss will der/die Lehrende den Unterschied zwischen Konflikten und Problemen herausarbeiten und stellt weitere Impulsfragen. In dieser Phase des Unterrichts sollen von den Lernenden Beispiele für Konflikte genannt werden, die im Zusammenhang mit der Nutzung von Spielplätzen, Parks, Sportplätzen und öffentlichen Freizeitanlagen entstehen können und den Jugendlichen bereits widerfahren sind. In diesem Zusammenhang sollen als Beispiele für raumbezogene Konflikte Graffiti und „Littering“ genannt. Dieser Teil der Unterrichtseinheit widmet sich auch der Frage, ob es sich bei Graffiti um Kunst oder um Vandalismus handelt. Der/Die Lehrende zeigt im Anschluss Bildimpulse (Arbeitsmaterial 3). Dann wird der Begriff „Littering“ wird erläutert und die Klasse gefragt, an welchen Orten es häufig zu einer Vermüllung kommen kann und welche Gründe dahinter stecken. Der zweite Teil der Lernsequenz widmet sich der Beantwortung der Frage „Warum gibt es überhaupt Spielplätze, Parks und Grünflächen in der Stadt? Der/Die Lehrende fragt auch, wer aus welchem Interesse Spielplätze und Erholungsräume finanziert bzw. errichtet und wie viele Grün ein Ort oder die Schulumgebung vertragen würden. Diese Fragestellung leiten ein gemeinsames Nachdenken über Frei- und Spielflächen im öffentlichen Raum ein. Der/Die Lehrende zeigt Bildimpulse und leitet dann in eine Diskussion über (Arbeitsmaterial 4). Die

Jugendlichen werden auch gefragt, ob es sich bei den gezeigten Bildimpulsen um Spielflächen in zentralen bzw. peripheren Gebieten handelt. Im Anschluss wird eine Google-Maps Karte der Schulumgebung gezeigt und Grünflächen bzw. Parks für den außerschulischen Lehrausgang ausgewählt. Nach der Einteilung der Kleingruppen arbeiten die Lernenden alleine und sammeln zuerst in Einzelarbeit und später im Plenum die wichtigsten Aussagen des Online-Artikels „Verpackungen sind das größte Problem“ der Wiener Zeitung heraus. (Arbeitsmaterial 1) Am Ende der Unterrichtseinheit werden die Aussagen im Plenum gesammelt und Interview-Fragen für den Lehrausgang erarbeitet.

Einheit 2 und 3

Zu Beginn der ersten Einheit der Doppeleinheit wird es nochmals kurz notwendig sein, mit den Jugendlichen den konkreten Ablauf zu besprechen. Die Lernenden sind mit Karten der Schulumgebung ausgestattet und werden angehalten, auch am Weg zu den Lernorten nach Spuren raumbezogener Konflikte Ausschau zu halten. Diesbezüglich können Graffitis an Gebäuden oder Hauswänden, Vandalismus und „Littering“ in den Fokus der Lernenden geraten. In den Kleingruppen werden dann mit einer Begleitperson (StudentIn) Spielplätze, Erholungsparks oder andere Freizeitanlagen in der Schulumgebung aufgesucht und bewertet. Die Kleingruppen führen selbständig ihre Interviews und bewerten ihren Beobachtungsbereich in Bezug auf Sauberkeit und „Littering“.

Einheit 4

Im Anschluss an den Lehrausgang finden sich die Kleingruppen der jeweiligen Beobachtungsbereiche zusammen und bereiten ihre Ergebnisse auf. Bei der Reflexion eines erkannten oder beobachteten Raumkonfliktes im Zielgebiet der Lernumgebung können folgende Fragen leitend sein: Worum geht es in dem Konflikt? Wie ist der Konflikt entstanden? Welche Interessen spielen eine Rolle? Welche Akteure sind verwickelt? Wer sind die Verursacher der Vermüllung bzw. wo tritt sie vermehrt auf? Welche Maßnahmen können ergriffen werden? Nach der Bearbeitungsphase werden die gefundenen Spuren bzw. Indizien und Aussagen der InterviewpartnerInnen präsentiert. Die Lernenden erkennen womöglich, dass „Littering“ häufig den Rahmen für Vandalismus und Graffitis im öffentlichen Raum weiter verstärkt. Als Gründe sollen die Gleichgültigkeit gegenüber Mitmenschen bzw. der Umwelt, die Bequemlichkeit des Einzelnen und die veränderten Lebens- und

Konsumgewohnheiten, wie der Verpackungswahn und vermehrte Verzehr von „Fast-Food“-Produkten und Dosengetränken genannt werden. Am Ende der Unterrichtseinheit werden die Lernenden nach den Motiven und Gründen gefragt, weshalb sie Parks und Freiflächen in ihrer Freizeit aufsuchen. In dieser Reflexionsphase wird ein gemeinsames Mind-Map erstellt, mit dem Hintergedanken, die differenzierten Zugänge der Lernenden aufzugreifen und den Lernertrag zu sichern.

Arbeitsmaterialien Außerschulische Lernsituationen im öffentlichen Raum

Arbeitsmaterial 1: Weiterführende Links

- https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/912002_Verpackungen-sind-das-groesste-Problem.html

Arbeitsmaterial 2: Interview-Fragen zu liegengelassenen Abfällen auf öffentlichen Plätzen

Aus welchen Gründen suchen Sie diesen Ort auf?

Wie sauber finden Sie diesen Ort hier?

☐ sehr sauber ☐ sauber ☐ schmutzig ☐ sehr schmutzig

Stört Sie der herumliegende Abfall in öffentlichen Räumen?

☐ ja ☐ nein

Falls es Sie nicht stört, sind Sie sich bewusst, dass der Abfall andere stören könnte und warum?

Welche Abfälle stören Sie am meisten?

☐ Zigaretten ☐ Kaugummis ☐ Verpackungen ☐ Hundekot ☐ Früchteschalen ☐

Zeitungen

Welche Maßnahmen würden Sie empfehlen, die Sauberkeit hier zu erhöhen? Haben Sie konkrete, weitere Vorschläge, etwas gegen das achtlose Wegwerfen von Abfällen zu unternehmen?

Wie können Menschen animiert werden, ihre Abfälle nicht einfach auf den Boden zu werfen, sondern in die bereitstehenden Abfallkübel zu werfen?

Was würden Sie tun, wenn Sie diesen Platz besitzen würden und verantwortlich für dessen Sauberkeit wären und Sie sich Gedanken zum Abfall machen müssten?

Arbeitsmaterial 3: Bildimpulse Graffiti



Abbildung 28 Graffiti (Wien, 1150)



Abbildung 29 Graffiti (Wien, 1140)



Abbildung 30 Graffiti (Linz, Dornach)



Abbildung 31 Graffiti (Wien, 1040)

Arbeitsmaterial 4: Bildimpulse Stadtoasen



Abbildung 32 Stadtoasen (Linz, Dornach)



Abbildung 33 Stadtoasen (Linz, JKU-Universität)



Abbildung 34 Stadtoasen (Linz, Aubrunnerweg)

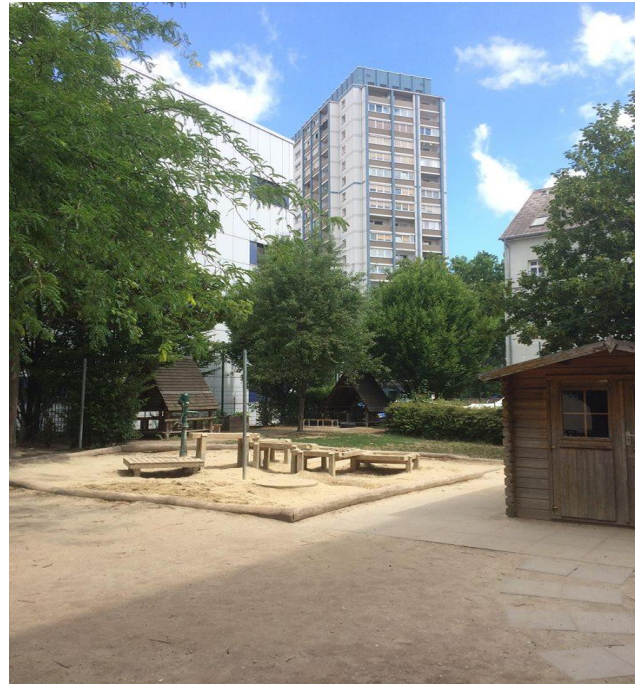


Abbildung 35 Stadtoasen (Linz, Wienerstraße)

10.7 Standortfaktoren

Vorbemerkung

Die Wahl des Standortes für eine Betriebsansiedlung oder eines Verkaufsgeschäfts ist schwierig und von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. In Bezug auf unternehmerische Tätigkeiten werden in der Regel zwischen harte und weiche Standortfaktoren unterschieden. Falsche Standortentscheidungen bedeuten in der Regel leere Geschäfte, Konkurse und auch Arbeitslosigkeit. Standortfragen betreffen aber nicht Unternehmer, sondern auch viele Menschen in ihrem Privat- und Arbeitsbereich. Das Zentrum-Peripherie-Modell, welches die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Zentren und Peripherie auf unterschiedlichen Maßstabsebenen beschreibt, steht in sehr engem Zusammenhang mit Standortfaktoren. Die Unausgeglichenheit der Raumstrukturen wird als räumliche Disparität bezeichnet und lässt sich am Beispiel des Gegensatzes Zentrum bzw. Stadt und Peripherie bzw. ländlichen Raum treffend nachvollziehen.

Didaktische Überlegungen

Die angedachte Lernsequenz wird durch Arbeitsaufgaben und einem Lehrausgang aufgewertet. Da das Zentrum-Peripherie-Modell in sehr engem Zusammenhang mit Standortfaktoren steht, werden in den folgenden Einheiten zwei zentrale Schwerpunktthemen aus dem Lehrplan an Standorten außerhalb der Schule behandelt. Die Erarbeitung der Bedeutung von Standortfaktoren am Beispiel eines Cafes in der jeweiligen Heimatgemeinde bzw. des Wohnortes oder Schulstandortes sind lebensnahe Themen für Jugendliche, die im Rahmen von außerschulischen Lehrausgängen und Arbeitsaufträgen in der Freizeit behandelt werden. Ziel der Unterrichtsplanung ist, dass Lernende regionale Disparitäten erkennen und unterschiedliche Standortfaktoren bewerten können. Aufgrund dieses Wissens sollen Jugendliche Entscheidungen treffen können, die zum Beispiel den Ort des Einkaufes, die Wohnortwahl oder den zukünftigen Arbeitsstandort betreffen (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung).

Lehrplanbezug

„Bildungs-und Lehraufgabe:

[...]

- Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen.

[...]“ (BMBWF 2017).

„Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation: *Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen*

Natur und Technik: *[...]verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt[...]*“

Lehrstoff:

„2.Klasse:

Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben:

Erkennen, dass unterschiedliche Gründe die Standortwahl für einen Betrieb beeinflussen[...]

3.Klasse:

Gestaltung des Lebensraums durch den Menschen:

[...]Vergleichen unterschiedlicher Standortpotenziale zentraler und peripherer Gebiete an den Beispielen Verkehr, Infrastruktur, Versorgung und Umweltqualität[...]

4.Klasse:

Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft:

[...]Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen[...]" (BMBWF 2017).

Lernziele

Die Lernenden können zwischen harten und weichen Standortfaktoren unterscheiden und bewerten die Vor- und Nachteile von Wirtschaftsstandorten in Österreich. Sie sind in der Lage, topographische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten zu lesen und Informationen unter einer zielführenden Fragestellung herauszuarbeiten. Außerdem können sie die Standorte von Unternehmen und Wohnorte bewerten und übertragen die Standortfaktorenfrage auch auf andere Maßstabsbereiche, wie z.B. Wirtschaftszonen der Erde, Regionen, Städte bzw. Wohnorte. Die Lernenden wissen, was hinter den Begriffen „Zentralität und Peripherie“ steckt und erlangen auch die Fähigkeit mit einem Partner oder einer Gruppe produktiv und kooperativ arbeiten zu können.

Durchführung

Einheit 1

Zu Beginn der Lernsequenz wird der organisatorische Rahmen besprochen, da die geplanten Unterrichtseinheiten mit einem spurensuchorientierten Lehrausgang aufgewertet werden. Als Einstieg in das Thema wird die Klasse gefragt, was ein Zentrum für sie bedeutet. Der/Die Lehrende sammelt die Aussagen und Beispiele der Lernenden und will wissen, wo sich das

Zentrum der Schule, Stadt bzw. der österreichischen Wirtschaft befindet. Der Lehrende stellt Impulsfragen und die SchülerInnen erkennen, dass das Prinzip „Zentralität und Peripherie“ auf viele Maßstabsebenen übertragbar ist. Mit der Frage nach den unterschiedlichen Wirtschaftsräumen in Österreich, deren Lage, Merkmale und Sektorenzugehörigkeit wird die Klasse weiter sensibilisiert. In Einzelarbeit werden dann zentrale und periphere Gebiete in eine stumme Karte eingefärbt und eingetragen (Arbeitsmaterial 1). Die Jugendlichen begründen dann ihre Ausführungen. Im Zuge einer abschließenden Diskussion wird den Lernenden klar, dass zentrale und periphere Räume von natürlichen Gegebenheiten beeinflusst werden. Mit der Frage, warum sich Unternehmen an bestimmte Orte ansiedeln, wird weiter an das Thema herangeführt. In diesem Zusammenhang wird der Klasse eine zweite thematische Karte präsentiert und über die Wirtschaftsräume in Österreich gesprochen und auf einzelnen Sektoren kurz eingegangen. Dieser Teil stellt die Überleitung zum Themenschwerpunkt „Standortfaktoren“ dar. Mit einem Mind-Mapping werden dann Begriffe an der Tafel gesammelt. Auch auf jene Begriffe, welche nicht zu den Standortfaktoren passen, wird näher eingegangen und die Aussagen der Klasse im Plenum diskutiert. Der Lehrende unterscheidet dann im Theorieteil zwischen harten und weichen Standortfaktoren und verweist darauf, dass Standortentscheidungen im Arbeits- und Privatbereich allgegenwärtig sind und die Standortwahl zu den ersten unternehmerischen Entscheidungen zählt. In diesem Zusammenhang wird mit der Klasse kurz der Inhalt einer letzten thematischen Karte präsentiert (Arbeitsmaterial 1). Dabei soll deutlich gemacht werden, dass die Akademikerquote in den Städten höher ist als in den ländlichen Gegenden. Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit wird die Klasse in Gruppen aufgeteilt und aufgefordert, einen der Begriffe „Zentralität“ und „Peripherie“ auszuwählen und näher zu durchleuchten. Jede Gruppe gestaltet dann ein Plakat und beschreibt die Merkmale von zentrumsnahen und peripheren Gebieten. Die jeweiligen Expertengruppen finden sich dann zusammen, vergleichen ihre Ergebnisse und präsentieren sie dann im Plenum der anderen Gruppe. Am Ende der Unterrichtseinheit werden die Jugendlichen aufgefordert in einer Hausarbeit ihren Wohnort genauer unter die Lupe zu nehmen (Arbeitsmaterial 2).

Einheit 2

Die darauffolgende Stunde widmet sich der Auswertung der Fragebogen. Als Aktivierung werden die Jugendlichen gebeten, sich in der Klasse nach der Entfernung zum Schulstandort

anzuordnen. Die Tafel steht dabei für die Schule und die Lernenden verteilen sich im Raum. Es wird nach den jeweiligen Distanzen gefragt und später versucht, die Wohnorte der SchülerInnen in zentrale und periphere Orte zum Schulstandort einzuteilen. Danach wird ein Sesselkreis gebildet und es werden die Ergebnisse des in der Vorstunde ausgeteilten Fragebogens besprochen. Dabei werden die Merkmale der Wohnorte der Lernenden abwechselnd präsentiert und die Vor- und Nachteile von zentralen und eher ländlichen Wohnräumen herausgearbeitet. Die Lernenden vergleichen somit die Lebenssituation in zentralen bzw. peripheren Räumen. Die zweite Unterrichtshälfte widmet sich einem anderen Diskurs und der Frage, warum in vielen Innenstädten bzw. zentrumsnahen Ortgebieten Österreichs eine Vielzahl von Geschäften, Gaststätten und Schaufenster leer stehen. Unter der Moderation der Lehrperson beschreiben die Jugendlichen dann ihr eigenes Konsumverhalten und nennen mögliche Gründe für das Aussterben des Handels im Zentrum. Sie werden auch danach gefragt, ob der Online-Handel und die Einkaufszentren an den Randzonen der Ballungsräume, Städten und Gemeinde für diese Entwicklung verantwortlich seien. In diesem Zusammenhang werden die wichtigsten Aussagen in Bezug auf Standortqualität und Online-Handel aus dem Zeitungsartikel „Verdrängungskampf: Große wachsen, Kleine sterben aus“ der Presse (31.07.2012) herausgearbeitet (Arbeitsmaterial 3). Dann wird im Plenum nach Gründen für das vermehrte Auftreten von Einkaufszentren und Shopping-Malls an den Randzonen von Ballungsräumen, Städten und Gemeinden gesucht. Am Ende der Unterrichtseinheit wird die Klasse für den bevorstehenden Lehrausgang vorbereitet und in Zweiergruppen eingeteilt. Der Klasse wird der organisatorische Rahmen präsentiert, die Zeitdauer von zwei Unterrichtseinheiten und ein gemeinsamer Treffpunkt mit den Begleitpersonen vereinbart. Die Klasse plant im Plenum die An- und Abreise und beginnt mit dem Herausarbeiten der Fragen (Arbeitsmaterial 4).

Einheit 3 und 4

Der Lehrausgang kann auch als eine Art Stadt- bzw. Ortserkundung betrachtet werden und erfordert das Treffen einiger organisatorischer Vorkehrungen. Um die Aufsichtspflicht zu gewährleisten, wird den Zweiergruppen eine Begleitperson (StudentIn) zur Seite gestellt, die - wie auch die Lehrperson - den Lernprozess unterstützend begleitet. Die Klasse trifft sich zu Beginn der Doppeleinheit im Stadt- bzw. Ortszentrum des Schulstandortes und führt dann die Interviews mit den UnternehmerInnen, GeschäftsführerInnen bzw.

MitarbeiterInnen. Diesbezüglich soll auch ein besonderes Augenmerk auf die Standortqualitäten gelegt werden. Im Anschluss richtet sich der Fokus nach einem geeigneten Standort für ein Cafe bzw. Restaurant.

Einheit 5 und 6

Wieder in der Schule angelangt, arbeiten die Kleingruppen an den Abschlusspräsentationen für die darauffolgende Stunde, bewerten das Standortpotential der Niederlassungen ihrer InterviewpartnerInnen und begründen ihre Standortwahl für ein Cafe. Im Anschluss der Klasse zur Vertiefung und Sicherung der Lerninhalte ein letzter Zeitungsartikel ausgeteilt. In einer abschließenden Reflexionsrunde werden die wichtigsten Aussagen des Artikels an der Tafel gesammelt. Die Lernenden bearbeiten dabei in Einzelarbeit den Zeitungsartikel aus dem Kurier und nennen die Motive für die Standortwahl eines großen österreichischen Unternehmens (Arbeitsmaterial 3). Der/Die Lehrende moderiert dabei und sammelt die Aussagen der SchülerInnen. Als Abschluss der Lernsequenz wird im Plenum der Schulstandort bewertet. Die Lernenden sollen dabei auch Faktoren nennen, die für ihre Bewertungen maßgebend waren.

Arbeitsmaterialien: Standortfaktoren

Arbeitsmaterial 1: Thematische Karten



Abbildung 36 Landkarte

Quelle: www.creactie.nl/flusse-osterreich-karte.html

Wirtschaftsräume in Österreich

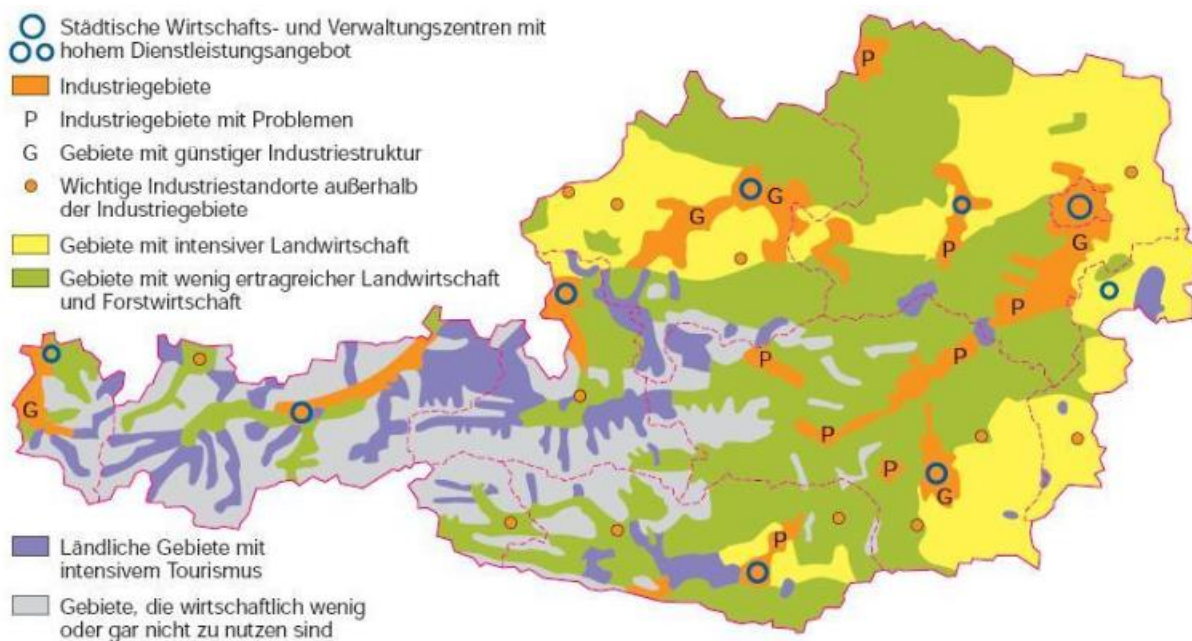


Abbildung 37 Wirtschaftsräume in Österreich

Quelle: <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/erasmus/wirtschaft1.htm>

Bildungsstand in Österreich

Höchste abgeschlossene Ausbildung 2015: Hochschule nach Politischen Bezirken

Anteil der Bevölkerung mit Abschluss einer Hochschule
an der Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren

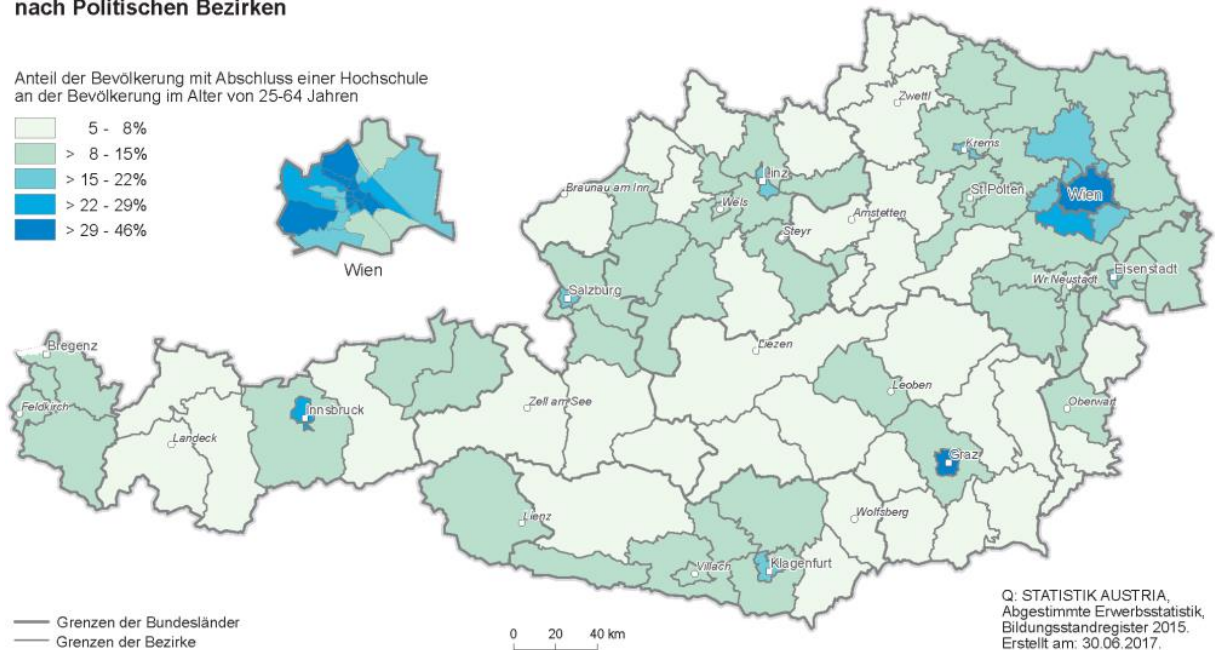


Abbildung 38 Bildungsstand der Bevölkerung

Quelle: www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html

Arbeitsmaterial 2: Erwartungshorizont Wohnort-Check

- In welchem Stadtteil/Ort lebst du? Ermittle die Entfernung zur Schule.

Wie fühlst du dich an deinem Wohnort?

☐sehr gut ☐gut ☐mittelmäßig ☐schlecht ☐sehr schlecht

- Nenne Gründe hierfür:

- Befragt eure Eltern und nennt Motive für die Wahl eures Wohnortes.

- In meinem Wohnort/Stadtteil kann ich wichtige Orte (wie Schule, Geschäfte, Freunde) zu Fuß erreichen.

☐Ja ☐Nein

- Dein Wohnort/Stadtteil befindet sich in einem zentrumsnahen bzw. peripheren Gebiet? Nenne Gründe hierfür:

- Welche öffentlichen Verkehrsmittel kann ich in meinem Wohnort nutzen?

- In meinem Wohnort/Stadtteil gibt es viel Natur.

☐JA ☐NEIN

- Ich darf in meinem Wohnort/Stadtteil auch allein draußen sein.

- In meinem Wohnort/Stadtteil gibt es viele interessante Treffpunkte/Spielorte für mich.

☐JA ☐NEIN wenn ja, welche_____

- Wenn du in deinem Wohnort/Stadtteil sofort etwas ändern könntest, was würdest du ändern?

- Was gefällt dir an deinem Wohnort/ Stadtteil besonders gut?

Arbeitsmaterialien 3: Weiterführende Links

- https://diepresse.com/home/wirtschaft/handelimwandel/1273733/Verdraengungskampf_Grosse-wachsen-Kleine-sterben-aus
- <https://kurier.at/wirtschaft/voestalpine-baut-in-kapfenberg-erstes-stahlwerk-seit-40-jahren-in-europa/288.718.799>

Arbeitsmaterialien 4: Interviewfragen

- Ich führe dieses Geschäft seit _____
- ☐ Ich bin Eigentümer ☐ Ich bin Pächter.
- Wie bewerte ich den Standort meines Geschäftes?

- Inwiefern haben sich die Standortfaktoren im Bereich meines Geschäfts verändert?
(z.B. Mietpreise, Einzugsgebiet, Kunden)

- Die Zukunftschancen für mein Geschäft beurteile ich wie folgt: _____
- Die Kundenwünsche haben sich in den letzten Jahren wie folgt geändert:

Arbeitsmaterialien 5: Standortanalyse

Sucht in eurer Schulumgebung nach einem geeigneten Standort für ein Cafe oder Restaurant. Entwickelt ein Gesamtkonzept und begründet die Wahl eures Standortes. Überlegt euch auch, wie ihr euch von der Konkurrenz unterscheidet und welche Speisen und Gerichte ihr anbieten werdet und weshalb?

Leitfragen:

- Wo befindet sich der Standort eures Cafe/Restaurants?
- Welche Standortfaktoren haben eure Entscheidung beeinflusst?
- Welche Zielgruppen spricht ihr mit eurem Konzept an?
- Wie unterscheidet sich euer Konzept von der Konkurrenz?

11. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Inszenierung von Lernprozessen außerhalb der Schule. Es fällt dabei auf, dass an außerschulischen Orten die Umsetzung der Unterrichtsprinzipien der Handlungsorientierung und SchülerInnenorientierung leicht realisierbar ist, da die Lebenswelt, persönliche Ansichten und Vorerfahrungen von Lernenden berücksichtigt und integriert werden können. Im praktischen Teil der Arbeit spielt der Raumbegriff nach WARDENGA (2002) eine zentrale Rolle, da der Fokus auf den Potentialen liegt, die bei Bezug auf den Wahrnehmungsraum und den konstruierten Raum im GW-Unterricht entwickelt werden können. Die Auflistung der Unterrichtsbeispiele zeigt, dass mit relativ geringem Aufwand ein reichhaltiges Erkenntnispotential geschaffen werden kann, das alle Raumperspektiven berücksichtigt und grundsätzlich jeder Ort zu einem Lernort transformiert werden kann.

Es wurde eingangs die Frage aufgeworfen, inwieweit der öffentliche Raum außerschulisch erfassbar und in den Regelunterricht integriert werden kann. Da der öffentliche Raum Schauplatz und Bühne einer sich ständig wandelnden Gesellschaft ist, in der einerseits Partizipation eine Rolle spielt, andererseits aber auch verschiedene Machtinteressen und Konflikte ausgelebt werden, können in solchen Räumen lehrplanrelevante Themen gefunden werden, die der Sozialgeographie, Stadtgeographie oder Stadtentwicklung sowie der Politischen Geographie und dem Umweltschutz angehören können.

Die Methoden, die in den außerschulischen Lernsequenzen angedacht werden, ermöglichen einen aktiven und lebensnahen Unterricht, der Wissen im Sinne des konstruktivistischen Vermittlungsinteresses konstruiert und nicht vorselektiert. Durch den Einsatz subjekt- und erfahrungsbezogene Methoden wie die Spurensuche, das Zeichnen von Mental-Maps, Foto-Dokumentationen oder Befragungen (Interviews) werden individuelle und differenzierte Wahrnehmungen und Raumbilder der Jugendlichen in den GWK-Unterricht transferiert.

In seiner zukünftigen Berufstätigkeit wird der Autor diese Sequenzen ausprobieren und hofft möglichst viele KollegInnen von der Bedeutung von Lernprozessen außerhalb der Schule überzeugen zu können.

12. Literaturverzeichnis

ACKERMANN, P. (1998): Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung. In: Politik und Unterricht, Heft 2, S. 3-5 Online im Internet: http://www.politikundunterricht.de/2_98/puu982e.htm (6.4.2011)

Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. - Bonn.

AUGÈ, M. (1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Aus dem Französischen von Michael Bischof. - Frankfurt am Main.

AUGÈ, M. (2010): Nicht-Orte. Aus dem Aus dem Französischen von Michael Bischoff. - München.

BMBWF (2017): Lehrpläne der AHS-Unterstufe, BGBl. II Nr. 133/2000. Online im Internet: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf

BMBWF (2017): AHS- Lehrplan, BGBl. II Nr. 133/2000, Online im Internet: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html.

BÖHN, D. (1999): Didaktik der Geographie – Begriffe. - München.

BÖNSCH, M. (2003): Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte. In: Das Schullandheim, 4-10. Online im Internet: http://www.lernwelten.phlu.ch/fileadmin/media/lernwelten.phlu.ch/literaturdb/Boensch_2003.pdf

BRAUM, M. und SCHRÖDER, T. (2010): Wie findet Freiraum Stadt? Fakten, Positionen, Beispiele, Band 2. - Basel.

BREUER, B. (2003): Öffentlicher Raum – ein multidimensionales Thema. In: Informationen zur Raumentwicklung, Heft 1 (2), 5–13.

BUNDESKANZLERAMT (Hrsg.) (2017). Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 472/1986, Online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (23.5.2017).

BURK, K. und CLAUSSEN, C. (1980): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers – Didaktische Perspektiven. In BURK, C.; CLAUSSEN, C. (Hrsg.): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers I. Didaktische Grundlegung und Beispiele. - Frankfurt am Main, 5-25.

DICKEL, M. (2006): Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik. - Berlin.

DENINGER, D. (1995): Spurensuche oder: Auf der Suche nach Erkenntnis in einer unübersichtlichen, pluralen, postmodernen Gesellschaft : Neue Formen des Lehrens und Lernens in Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Diplomarbeit an der Universität Wien

DENINGER, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie und Wirtschaftskundendidaktik. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15- Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, 107-184.

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

DÜHLMEIER, B. (2008): Außerschulische Lernorte in der Grundschule. - Baltmannsweiler.

DÜHLMEIER, B. (2010): Mehr außerschulische Lernorte in der Grundschule. Neun Beispiele für den fächerübergreifenden Sachunterricht. - Baltmannsweiler.

EDLINGER, H. und PICHLER, H. (2012): Kind : Macht : Spielplatz Ein GW-Workshop im Rahmen der Kinderuni 2012: In: GW-Unterricht Band 128-Wien, 28-37. Online im Internet. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_128_028_037_pichler_edlinger.pdf

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

FLATH, M. (2009): Die Region als Lernort - außerschulisches Lernen im Kontext Lebenslangen Lernens. In: FLATH, M. und SCHOCKEMÜHLE, J. (Hrsg.): Geographiedidaktische Forschungen. Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Dokumentation zum HGD-Symposium in Vechta, 09.-10. Oktober 2008. Band 45. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD), 7-14. Online im Internet:

http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_45_flath_schockem__hle.pdf

GLASERFELD, E. (1997). Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. - Heidelberg.

GUDJONS, H. (1997): Didaktik zum Anfassen. - Bad Heilbrunn.

GUDJONS, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. - Bad Heilbrunn.

HARD, G. (1995): Spuren und Spurenleser: Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. - Osnabrück.

HELLBERG-RODE G. (2006): „Außerschulische Lernorte.“ In: KAISER, A.; PECH, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht. Unterrichtsplanung und Methoden, 145-150.

HOPF, A. (1993): Grundschularbeit heute. Didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse. München.

ISENBERG, W. (1989): Spontane Länderkunde. Der Beitrag der „Geographie“ zu Inhalt und Methodik der Studienreise. In: Animation. Heft 2, 38-42.

JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK (2002): Raumkonzepte im Geographieunterricht. Online im Internet http://www.geographie.uni-jena.de/geogrmedia/Lehrstuehle/Didaktik/Aktuelles/Raumkonzepte_15_08_.pdf

KANWISCHER, D. (2006a): Neue Raumkonzepte und neue Raumkultur. Zur Verbindung fachlicher und didaktischer Ansätze. In: DICKL, M.; KANWISCHER, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert - Berlin, 123-138.

KANWISCHER, D. (2006b): Die Ordnung der Dinge und/oder die Ordnung der Blicke? Überlegungen zu einem konstruktivistischen Geographieunterricht. In: DICKL, M.; KANWISCHER, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. - Berlin, 277-297.

KANWISCHER, D. (2014): Spuren lesen und geographische Bildung. In: Geographische Revue, Jg. 16, H. 1., 79 – 89.

KECK, R.W. und THOMAS, B (2014): Lernorte. In: EINSIEDLER, W.; GÖTZ, M.; HARTINGER, A.; HEINZEL, F.; KAHLERT, J.; SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. - Bad Heilbrunn, 426-429.

KERRES, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. - München.

KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik- Weinheim und Basel.

KLAPPACHER, O. (2002): Sinnvoll GW: Vom Wissen und Handeln. Fachdidaktische Überlegungen zum Geografie- und Wirtschaftkundeunterricht der 10- bis 14-jährigen. - Linz.

KROSS, E. (1991): Geographiedidaktik heute. Probleme und Perspektiven 20 Jahre nach dem Umbruch. In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.) Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. - Bensberg, 11-24.

KUCKUCK, M. (2014). Konflikte im Raum – Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht (= Geographiedidaktische Forschungen 54). - Münster.

KUCKUCK, M. (2015): Konflikte im öffentlichen Raum - Vom öffentlichen Raum zum Problemraum. In: GW Unterricht, Band 137, 32-36. Online im Internet: www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_137_32_40_kuckuck.pdf (11.12.2017)

LENZ, T. 2003. Handlungsorientierung im Geographieunterricht. In: Geographie heute. Heft 210, 2-7.

MESSMER, K.; VON NIEDERHÄUSERN, R.; REMPFLE, A.; WILHELM, M. (2011): Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Außerschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik. Bd. 1- Zürich u.a.

MEYER, H. (2008): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. - Berlin.

NEEB, K. (2009): Chancen und Grenzen eines konstruktivistischen Unterrichtsversuchs im schulischen Alltag. IN: GW-Unterricht (116), 29-46.

ÖHL, F. und C. VIELHABER (2010): Politik im öffentlichen Raum. Der öffentliche Raum als Lern-Ort politischer Bildung. Themendossier Online im Internet:

http://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/Themendossier_DPB_Politik_im_366ffentlichen_Raum__1_.pdf.

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

PLOCH, B. (1994): Vom illustrativen Schaubild zur Methode- Mental Maps und ihre Bedeutung für die Kulturanthropologie.- In: GREVERUS, I. M (1994): Kulturtexte. 20 Jahre Kulturanthropologie und europäische Integration. - Frankfurt am Main, 113-133.

REICH, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistischen konstruktivistischen Pädagogik. - Weinheim.

REINMANN-ROTHMEIER, G. und MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. & B. WEIDEMANN [Hrsg.]: Pädagogische Psychologie.-Weinheim, 601-646.

REISS-SCHMIDT, S. (2001): Der öffentliche Raum: Traum, Wirklichkeit, Perspektiven. Online im Internet: www.urbanauten.de/reiss_schmidt.pdf, letzter Zugriff am 03.03.2017

RINSCHDEDE, G. (2007): Geographiedidaktik. - Paderborn.

REUBER, P. (2005): Konflikte um Ressourcen. Ein Thema der Politischen Geographie und der Politischen Ökologie. In: Praxis Geographie 9/2005, 4-9.

RHODE-JÜCHTERN T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren.

SALZMANN, C. (2007): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: KAHLERT J.; FÖLLING-Albers M.; GÖTZ M.; HARTINGER A.; VON REEKEN D. und WITTKOWSKE S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. - Bad Heilbrunn, 433-438.

SAUERBORN, P. und BRÜHNE, T. (2010): Didaktik des außerschulischen Lernens. - Baltmannsweiler.

SCHMIDT-WULFFEN, W.D. (2008): Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern. - Baltmannsweiler.

SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (2008): Konstruktivismus im GW-Unterricht - oder: Wir wollen dir nicht die Welt erklären, sondern helfen diese für dich zu entdecken. In: DOBLER, Karin et al. (Hrsg.): kind:macht:raum. - Heidelberg, 76-86.

SCHOCKEMÖHLE, J. (2009): Außerschulisches Regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“. Band 44. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD).

SCHWARZ, I. (2006): Orte und Nicht-Orte. Das Beispiel eines Studienzirkels für Frieden und Globales Lernen. In: FREIBERG, B: Friedensbuch. Europäischer Studienzirkel für Frieden und Globales Lernen. - Győr, 39-44

SCHWARZ, I. (2008): Orte und Nicht-Orte – grenzüberschreitende Räume bilden. In: DOBLER, Karin et al. (Hrsg.): kind:macht:raum. - Heidelberg, 154-167

SCHWARZ, I. (2009): Orte und Nicht-Orte für Politische Bildung und Globales Lernen. In: SCHRÖTTNER, B und HOFER, C. (Hrsg.). In: Education – Identity – Globalization. Bildung – Identität . – Globalisierung, 212-227

THOMAS, B. (2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: ARNOLD, K.-H.; SANDFUCHS, U.; WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. - Bad Heilbrunn, 283-287.

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

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

VIELHABER, Ch. (1999b.): Türe öffnen im GW-Unterricht. Online im Internet: www.gw.eduhi.at/bundesarge/verlage/tuerenoeffnen.doc (12.10.2017).

VIELHABER, Ch. (2009): Mensch und Lawine: Eine differenzierte fachdidaktische Annäherung an eine nicht immer problemlose Beziehung. In: GW-UNTERRICHT 116, 52-65.

VIELHABER, C. und SCHMIDT-WULFFEN, W.D. (1999) Braucht die Erdkunde den Raum? In: SCHMIDT-WULFFEN, W.D. und W. SCHRAMKE: Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. - Gotha und Stuttgart, 97-127.

WARDENGA, U. (2002). Räume der Geographie – zu Raumbegriffen. Online im Internet: http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm (10.06.17)

WARDENGA, U. (2006). Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, M. und Detlef KANWISCHER (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. - Berlin, 21-47.

WEISS, S. (2005). Orte und Nicht-Orte. Kulturanthropologische Anmerkungen zu Marc Augè. - Mainz.

WEIXLBAUMER, N. (2001): Wahrnehmungsgeographie. In: SITTE, W. (Hrsg): Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, 518 -530.

WENTZ, M.(2002): Der öffentliche Raum als das Wesentliche des Städtebaus. In: SELLE, K. (Hrsg.): Was ist los mit den öffentlichen Räumen? Analysen, Positionen, Konzepte. - Aachen u.a., 191–199.

WERLEN, B. (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. - Bern u.a.

WILDNER, K und TAMAYO, S. (2004): Möglichkeiten der Kartierung in Kultur- und Sozialwissenschaften Forschungsausschnitte aus Mexiko-Stadt. In: MÖNTMANN, N. und Y. DZIEWIOR. (Hrsg.): Mapping the City. Hamburg-Kartierung. - Hamburg, 104-117.