

**Werner Hennings, Detlef Kanwischer,
Tilman Rhode-Jüchtern (Herausgeber)**

Exkursionsdidaktik - innovativ!?

**Erweiterte Dokumentation
zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld**



Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e.V.
(Selbstverlag)

GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik e.V.

von

Hartwig Haubrich

Jürgen Nebel

Yvonne Schleicher

Helmut Schrettenbrunner

9
14
—
40

Band 40

Werner Hennings

Detlef Kanwischer

Tilman Rhode-Jüchtern

(Herausgeber)

Exkursionsdidaktik – innovativ!?

Erweiterte Dokumentation

zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld

Weingarten 2006

BIBLIOTHEK
Betriebsinheit für die Lehrinheit Geographie
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
Inv.-Nr.: 2008/553

ISBN 3-925319-27-1

© 2006

Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD)

Bestellungen an: schleicher@ph-weingarten.de

Druck: Schnelldruck Süd, Nürnberg

Schrift und Redaktion: Marie George und Kerstin Lau (Jena)

Inhaltsverzeichnis

Begrüßung zum Symposium	5
-------------------------------	---

Einleitung

<i>Tilman Rhode-Jüchtern (Jena)</i> Exkursionsdidaktik zwischen Grundsätzen und subjektivem Faktor.....	8
---	---

I Konstruktive Didaktik

<i>Mirka Dickel (Aachen)</i> Zur Philosophie von Exkursionen.....	31
--	----

II Fieldwork/Forschendes Lernen

<i>Armin Hüttermann (Ludwigsburg)/Thomas Lenz (Schwäbisch Gmünd)</i> Fieldwork und Kooperation – Schule und Hochschule auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Exkursionsdidaktik ..	50
<i>Ulrich Mai (Bielefeld)</i> Vertrauensbeziehungen und wissenschaftliche Reflexion - Studentische Lehrforschung in Masuren/Polen	64

III Themenzentrierte Exkursionen

<i>Michael Hemmer/Rainer Uphues (Münster)</i> Schülerexkursionen in Berlin – Theoretische Grundlagen, Skizzierung und Ergebnisse eines Studienprojektes	71
<i>Ulrich Wieczorek (Augsburg)</i> Schüler als Meinungsforscher: Umfragen zu aktuellen Problemen der Stadtentwicklung – Arbeitsexkursionen im Rahmen von Projekten	82
<i>Volker Albrecht (Frankfurt/Main)/Maik Böing (Köln)</i> Bilinguale Erlebnisfahrten in die Europäische Landwirtschaft: Zwischen Versprachlichung von sinnlichen Erfahrungen und Erfassung von Nachhaltigkeit	93

<i>Martin Hasler (Bern)</i>	
Schnee und Lawinen im Alpenraum – ein Geländepraktikum für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II	109

IV Reale vs. virtuelle Begegnungen

<i>Wulff Schmidt-Wulffen (Hannover)</i>	
Eine „didaktische Exkursion“ nach Ghana: Recherchen für den Unterricht	120
<i>Alexandra Budke (Potsdam)/Detlef Kanwischer (Flensburg)</i>	
„Des Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände“ – Virtuelle Exkursionen contra reale Begegnungen.....	128

V Nachträge

<i>Josef Birkenhauer (Seefeld)/Franz Kestler (München)</i>	
Notwendige Vorweg-Überlegungen zur Planung und Evaluation geodidaktischer Exkursionen und von Geo-Projekten	143
<i>Martin Scharvogel (Kassel)</i>	
Zur Deutung von Bedeutung: Impulse für eine konstruktivistische Exkursionsdidaktik.....	155
<i>Melanie Wischalla (Potsdam)</i>	
Kommentar zur Berlinexkursion der Universität Münster (Schülerexkursion 2: Potsdamer Platz).....	168
<i>Michael Hemmer (Münster)</i>	
Erwiderung zum Kommentar von Melanie Wischalla	169
<i>Auszüge aus der Tagungs-Diskussion.....</i>	170

VI Nachbemerkenngen

<i>Detlef Kanwischer (Flensburg)</i>	
Exkursionen – quo vadis?.....	182
Teilnehmerliste.....	191

Begrüßung zum Symposium „Exkursionsdidaktik“ 1. März 2005 in Bielefeld

Alle zehn Jahre – mindestens – müssen wir uns darüber beugen, über das Kerngeschäft der Geographiedidaktik: *Die Exkursion*. 1995 erschien die Dokumentation des HGD-Symposiums „Außerschulische Lernorte“ in den Geographiedidaktischen Forschungen. Josef Birkenhauer hatte von München aus eingeladen in das „Aktionszentrum für Kultur und Umwelt“ im Salesianer- Kloster Benediktbeuren, unmittelbar am nördlichen Alpenrand gelegen. Und zehn Jahre älter finden wir drei Referenten von damals auch heute auf der Teilnehmerliste: neben Josef Birkenhauer sind dies Friedhelm Frank und Ulrich Wiczorek, die dem Thema also treu geblieben sind.

Auch zwei der heutigen Organisatoren, Werner Hennings und Tilman Rhode-Jüchtern, sind inzwischen älter geworden, genau 19 Jahre, seit wir 1986 erstmals als Tandem beim HGD aufgetreten sind, bei Helmuth Köcks Symposium „Theoriegeleiteter Geographieunterricht“ in Hildesheim (Geographiedidaktische Forschungen Bd. 15), zwar nicht als Jungstars des sog. *mainstreams*, aber immerhin und offenbar mit einer so belebenden Wirkung, dass damals Arnold Schultze sagte: „Schultze ist wieder da!“. Herzliche Grüße also auch nach Lüneburg!

Dies wäre nun die zweite große HGD-Einladung seitens der „Bielefeld-Jenaer-Schule“, nach den „Qualitativen Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik“ im Jahre 2001 in Jena (Geographiedidaktische Forschungen Bd. 35).

Dreierlei wäre für die Begrüßung kurz anzusprechen: Der Ort, das Thema und die Teilnehmer.

Der *Ort* hat es schwer gegen die Exzellenzzentren der Ästhetik im Süden: München, Benediktbeuren, Eichstätt, Freiburg und Schweiz. Aber immerhin tagen wir hier in der Nachbar- und Schwesterstadt von Münster, der - nach *Focus* - lebenswertesten Stadt der Welt. Und Bielefeld ist viel größer und hat die – wiederum nach *Focus* - mit Abstand am besten gerankte Fakultät für Soziologie (der hier die Geographie zugehört) in Deutschland. Bielefeld liegt an der Verkehrsmagistrale Köln – Berlin und wir sind von hier in 2 Stunden am Kölner Dom und in 2 ½ Stunden am Bahnhof Zoo. Bielefeld wurde von der Gesellschaft für Fachdidaktik ausgewählt für ihre zweite große nationale Tagung. Und wir vom HGD haben uns in Ort und Termin mit unserem Symposium eingefügt. (Sonst hätten wir Sie im Mai und im ältesten der drei Dornburger Schlösser hoch über dem Saalefluss mit dem berühmten Goetheblick begrüßt, dem neuen Tagungszentrum der Universität Jena - na ja, beim nächsten Mal.)

Dem *Thema* gemäß werden wir am Mittag für eine Stunde versuchen, in Ihnen Bielefeld als unvergessliche Landmarke zu verankern, so dass Sie beim nächsten Treffen immer wieder sagen können: „Bielefeld, das war doch, wo wir...“¹ Immerhin sprechen wir ja heute über verschiedene Formen und Methoden des Welterkennens durch Hinausgehen und Beobachten, und das können und wollen wir nicht nur mit dem Beamer tun.

¹ Im Nachhinein sei es verraten und erinnert: Wir fahren mit der Stadtbahn zum Fuß des Teutoburger Waldes und erklimmen in 15 Minuten die Höhe am „Bielefelder Pass“ mit der ehrwürdigen Sparrenburg. Hier gab es westfälische Bohnensuppe mit „Rauchendchen“, und danach einen kurzen Überblick im eisigen Wind. Merkwörter waren deshalb: Bielefeld liegt am Rand der Mittelgebirgsschwelle und also am „Rande der Eiszeit“ (daran erinnert man die Ortstemperatur), und, wenn das Weltklima wärmer geworden sein wird und die Münstersche Bucht voll Wasser gelaufen sein wird, dann ist Bielefeld die erste Hafenstadt in Deutschland.

Wo die Nordseewellen...



Klar, wir wissen, dass das Thema nicht neu ist (eine Lehrerfortbildnerin aus Bayern hatte sogar von der „100. Tagung zu Exkursionen“ geschrieben, wo sie doch viel lieber über Leistungsbewertung im offenen Unterricht oder derartige neuralgische Fragen des Geographieunterrichts sprechen wollte). Deswegen haben wir ja auch bereits gestern in einer ersten, genauer gesagt: in einer nullten Lesung über das aktuelle Thema der „Bildungsstandards für das Schulfach Geographie“ gesprochen, das derzeit von einer HGD-Arbeitsgruppe betreut wird.

Aber zum Thema Exkursionen zurück: Nein, es ist und bleibt eine hochaktuelle Herausforderung für Studium und Schule. Zwar gibt es inzwischen viele innovative Versuche und fast atemberaubend gute Exkursionsberichte (die gab es übrigens vor 10 Jahren auch schon), aber zugleich irren noch immer Busse durch Norddeutschland oder durch die Schwäbische Alb, nur um dort die Kulisse abzugeben für Referate, die bereits zuhause geschrieben wurden und danach zuhause als Hausarbeit abgegeben werden. Kurz: Es ist und bleibt ein Dauerthema.

Das führt uns zum letzten Punkt: zu den *Teilnehmern*. Diese untergliedern sich in die Referenten und die Zuhörer und Diskutanten. Die *Referenten* haben auf das *call for papers* so präzise reagiert, dass damit genau ein ganzer Tag gefüllt war. Wir hatten die Alternative bei der Planung, das Programm zu kürzen (also einzelne Angebote abzulehnen, etwa nur die „Jungen“ dranzulassen, nachdem die „Alten“ früher ihre Chance gehabt haben) *oder* in ein Kompaktprogramm zu gliedern, um dem Preis, dass nun nicht im Dreiviertelstundentakt von Referat und Diskussion durch den Tag getanzt wird, sondern in Themenblöcken (und das wiederum um den Preis, dass sich jeder Redner an seine Zeit hält und nicht an die Zeit der anderen...). Erträglich wird das nur im Vertrauen auf die Mittagspause und im fairen Beschluss, dass unser eigener Jenaer Stall mit Detlef Kanwischer und seine Potsdamer Fachfreundin Alexandra Budke das Schlusslicht übernehmen. (Ja, wir wissen, dass damit bereits ein nächstes Symposiumsthema geboren ist: „Tagungsdidaktik: innovativ!?“.)

Der Teilnehmer zweiter Teil sind die *Zuhörer*: Alle Redner sind wegen Ihnen hier! Und Sie sind wegen des Themas hier. Und das Thema kommt in einen neuen Band der „Geographiedidaktischen Forschungen“, so dass auch alle anderen Fachdidaktiker die

Ergebnisse in die Hand nehmen können. Besonders begrüßen möchten wir in dieser Gruppe den Lehrernachwuchs (Studienseminar Paderborn), auf dem unsere ganze Hoffnung liegt. Gute Lehrer sind nicht alles, aber ohne gute Lehrer ist alles nichts!

Wir beginnen das Programm, das so bunt und gut ist wie seine Künstler, mit einem Einleitungsvortrag, der von einer „Jungen“ gehalten wird, über die Mutter aller Fragen: *Wie erkennen wir die Welt beim Hinausgehen und wie können wir uns darüber verständigen?* Dies sind naturgemäß philosophische Fragen und sie sollen die Referenzpunkte sein für die folgenden Berichte und Ideen für die Praxis. Sie sollen also die Praxis ausleuchten und zugleich die dafür validen Kategorien liefern. Implizit können wir danach in allen Vorträgen aus der Praxis versuchen, diese Referenzpunkte wieder zu erkennen und in ihrer Bedeutsamkeit zu bewerten.

Werner Hennings
Detlef Kanwischer
Tilman Rhode-Jüchtern

Exkursionsdidaktik zwischen Grundsätzen und subjektivem Faktor

1. Es gibt so viele Exkursionen wie Personen

Eines verbindet alle Geographen: Die Erfahrung ihrer Exkursionen, passiv und aktiv, also als Teilnehmer und als Erkunder/Forscher/Leiter. Jeder hat da seine Geschichten zu erzählen, jeder hat eine eigene Praxis und womöglich auch eine Sehnsucht nach der einen besonders gelungenen Erfahrung.

Es scheint dabei unstrittig, dass die beteiligten *Personen*, insbesondere der/die Leiter/in dabei eine entscheidende Rolle spielen; diese sind im Prinzip bereit (oft auch fähig) zur Inspiration, die über die trügen Fakten weit hinausreichen. Es gibt dafür wohl nicht die *eine* jeweilige Sachstruktur, das *eine* Programm, die man einfach abspielen muss, um zu einem prägenden Ergebnis zu kommen. Die Exkursion sagt also, mehr als jede andere Fachveranstaltung, etwas über den dahinter stehenden Geographen aus. In ihr verdichtet sich sein implizites Konzept und seine implizite Theorie und Philosophie des Faches. Das ist mehr als nur eine Frage unterschiedlicher Methoden zu demselben Ziel. Man kann also im Umkehrschluss aus der Exkursion auch auf das Fachverständnis der Geographen schließen. (Jedenfalls müsste man methodologisch von einer geringen *Reliabilität* der Methode Exkursion sprechen, wenn denn bei jedem etwas anderes herauskommt oder herauskommen kann.)

Für unser Thema der Exkursionsdidaktik liegt hier der Fokus. Wenn es denn stimmt, zum Beispiel, dass bei einer bodenkundlichen Exkursion bei schlechtem Wetter oder bei knapper Zeit auch schon mal einfach im Bus diskutiert wird, wäre das nicht identisch mit einer entsprechend gleichgültigen Position gegenüber dem Thema, aber gegenüber der didaktischen Großform der Exkursion, zugleich auch ein Ausdruck des pädagogischen Bezuges zu den Lernenden. So wird denn auch der Fachwissenschaftler so oder so auch zum Lehrer, unabänderlich. Und es gilt *a la longue* die alte weltweit gültige Taxonomie vom Lehrer:

*Ein schlechter Lehrer spricht,
ein mäßiger Lehrer erklärt,
ein guter Lehrer inspiriert.*

Die Geschichten von Exkursionserfahrungen handeln etwa vom alten Ordinarius, der mit seinem Rucksack für die hartgekochten Eier stets dieselbe Tour fuhr, und dessen Studenten beim Aussteigen aus dem Bus vom langjährigen Fahrer instruiert wurden über die kommenden Schlüsselwörter „Schichtstufen“ und „Mio-/Pliozän“ sowie „Wölbäcker“ (gesprochen: Wölb-Äcker). Was man an einer „Wüstung“ eigentlich genau erkennen sollte, blieb im Trüben, ebenso die Frage, was an dem „Tanja-Problem“ in der ungarischen Puszta denn nun eigentlich das Problem war. Man konnte als Student aber trotzdem seine Punkte gutmachen, wenn man *nicht* etwa die Frage nach dem Sinn gestellt hätte – wobei man zu früheren Zeiten auch gar nicht auf eine solche Idee gekommen wäre.

Oder solche Geschichten handeln - andererseits - von den begnadeten Erzählern, die die Dinge im Raum lebendig machen konnten durch einfache Methoden; sie verliehen den Dingen aus ihrer überzeugenden Kenntnis von Land und Leuten eine eigene Aura, oder sie schafften dies durch einen geeigneten kleinen Text aus dem Fenster der Poesie, oder sie setzten die Lernenden auf eine Spur zum selber Finden und Deuten und fingen alle am Ende wieder ein

auf ihren fachlichen Irrwegen und Trampelpfaden. Sie schafften es tatsächlich, den Raum lesen zu lernen, aber nicht als eine triviale Wahrheit, sondern so, wie verschiedene Menschen eben ein- und denselben Text auch auf eigene Weise lesen und deuten und damit eine authentische Sicht der Dinge aufbauen dürfen.

H.-J. HOFMANN (vgl. 2000) hat in einer vergleichenden Studie aufgrund der Abschlussberichte verschiedene Typen von Exkursionen bestimmt; das ist zwar nicht die ganze Wahrheit über eine Exkursion, lässt aber doch Rückschlüsse über *Fragestellung, Methode, Ergebnis* und *Folgerungen* zu.

Und so wäre denn auch aus dem hier vorliegenden Tagungsbericht „Exkursionsdidaktik innovativ!“ einiges zu erkennen über diese großen Kategorien. Die Referenten haben jeweils ein Projekt vorgestellt in der Thematik und im Verlauf; sie hatten alle einen besonderen Plot, der ihren Fall unverwechselbar machte. Sie haben meist darauf verzichtet, eine genauere didaktische Analyse einschließlich der aktuellen Bezugsgruppe vorzustellen, womöglich um allfällige Leerformeln zu vermeiden. Aber natürlich und unvermeidlich steckt jeweils eine implizite Theorie von Exkursion (und von Geographie) dahinter.

Der erste große Beitrag der Tagung und dieses Bandes widmet sich denn auch quer dazu der Frage, ob es einen gemeinsamen *Referenzrahmen* für Exkursionen geben kann und soll und welcher das denn sein würde. Indirekt steckt dahinter auch die Frage, warum man überhaupt eine Exkursion veranstaltet, die doch erkennbar viel Regieaufwand, Zeit und Mittel erfordert und die ebenso erkennbar oft nur eine *Legende* ihrer Zielsetzung ist (dies gilt besonders, aber nicht nur für die schulischen Studienfahrten mit ihren hochfahrenden Zielen und dementsprechenden Anträgen und Genehmigungen). Diese Frage ist erkenntnistheoretisch und kommunikationspraktisch zu stellen („Wie erkennt man die Wirklichkeit?“ oder „Wie wird unsere Wirklichkeit jeweils konstruiert?“, „Wie können wir uns darüber verständigen?“, „Welche Leitbilder verbinden wir mit einer Exkursion?“). Und natürlich gehören dazu Hinweise, wie dies in der Praxis der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung denn erkennbar umzusetzen sei.

2. Darf man das: eine Exkursion ins Unbekannte?

Angesichts des Profils der in diesem Band folgenden konkreten Beispiele soll hier vorab ein ganz anderer Fall, ein anderer Typ zugleich, skizziert werden, der so in der Tagungsliste nicht zu finden ist: Die Arbeitsexkursion als *Expedition*, also ins Unbekannte auf nicht ausgetretene Pfade. Dies geschieht auch, um das Augenmerk auf das *Authentische* zu richten, das man wohl beim Hinausgehen sucht. Dies betrifft zum einen die Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen, die das zu bearbeitende *Problem* bestimmt und die aufgelöst werden soll; zum anderen die besondere eigene *Rolle*, die jeder Teilnehmer bei der Arbeit finden und spielen soll. Dieser Typ steht den Exkursionen diametral gegenüber, die durch Ortskenntnis und Vor-exkursionen der Leiter bis zum einzelnen Standort und Interviewpartner vorbereitet sind und dann als Programm ablaufen.

Skizziert wird eine Arbeitsexkursion auf die Kanareninsel La Gomera im Frühjahr 2002 (vgl. <http://www.geogr.uni-jena.de/fileadmin/Didaktik/Projekte/Gomerabericht.pdf>). Dies geschieht hier auch deshalb, weil die Teilnehmer darauf völlig überrascht reagiert hatten und in einem längeren Prozess angeschoben werden mussten. Das Besondere daran ist nämlich auf den ersten Blick, dass keiner der Teilnehmer und auch nicht die beiden Leiter die Insel aus eigener Erfahrung kannten; alle hatten insoweit denselben Wissensstand nach Literatur und Internet und hatten gemeinsam die möglichen Problemstellungen erörtert und definiert. Daraufhin wurden die möglichen Arbeitsweisen erörtert und vorbereitet. Vor Ort waren alle glei-

chermaßen gefordert, Vorbereitung und Anschauung und Nacharbeit zusammen zu bringen und ein Produkt vorzubereiten. Und am Ende sollte jeder das Gefühl haben, dass sich die Problemstellung, das Hinausgehen, die Arbeitsweise und das Ergebnis gelohnt haben.

Im Folgenden wird zunächst dokumentiert, wie die Teilnehmer mehrfach per Brief „angeschoben“ wurden für die Vorbereitungssitzungen. Mehrfach deshalb, weil anfangs die meisten einfach da saßen und warteten, was sie denn nun tun sollten (gewohnheitsgemäß wäre das die Übernahme eines Referates). Stattdessen haben wir dazu aufgefordert, aus einiger Literatur mögliche Problemstellungen zu entwickeln, die vor Ort - und nur vor Ort - zu untersuchen wären und die den Aufwand rechtfertigen und die Zielstellung der Exkursion in der Ausbildung verfolgen. Nach ersten Recherchen zeichneten sich drei mögliche Fragenkreise ab:

- Was hat es auf sich mit dem enormen Wasserbedarf der derzeitigen und einzigen *cash crop* Banane, insbesondere angesichts des periodischen Wassermangels und aufwendigen Wasserleitungs- und -verteilungssysteme?
- Welche Gründe hat die EU bei der Subventionierung der - „europäischen“ - Banane und welche ökologisch verträglichen und landwirtschaftlich realisierbaren Alternativen könnte es dazu geben (besonders ab 2006, mit Auslaufen der alten Regelungen)?
- Welche Bedeutung hat der sog. sanfte Tourismus (Wandern, Rucksack) für die Ökologie der Insel? In welche Richtung sollte sich der Tourismus entwickeln?

Dies waren Fragen, die offenkundig real existieren und auf die es zugleich keine fertig entwickelten Antworten gab. Die Art zu reisen musste zu der Fragestellung und Arbeitsweise passen, d.h. Wandern mit vollem Gepäck und Zelt und Proviant für eine Woche auf 1000 Meter Höhe.

Im Folgenden werden einige kurze Auszüge aus den Vorbereitungspapieren und des Verlaufs der Exkursion zitiert, damit soll deutlich werden, wie man sich bei der Vorbereitung - etwa anstelle eines fertigen Programms - in mehreren gemeinsamen Schritten an das Vorhaben annähern kann. Darin steckt dann auch das Konzept, nämlich die Suche nach einem lohnenden Problem, die Exploration von Fragestellungen, die Suche nach passenden Methoden und schließlich die Legitimation des Vorhabens auch in einem öffentlich gemachten Produkt.

Exkursion nach La Gomera März 2002

Startpapier 1:

- Grundsätze und Konzept -

(Stand: November 2001)

1. 22 Geographiestudierende fahren im März 2002 von Jena nach La Gomera: „Was macht Ihr da eigentlich?“
Was machen wir auf La Gomera? Was beobachten/lernen wir vor Ort, was wir nicht auch in Literatur und Kartenstudium erfahren könnten?
2. *Zunächst rein äußerlich: Wir werden uns viel zu Fuß bewegen und auch im Zelt schlafen. Das gibt uns die Chance uns zu „erden“: Relief, Höhenstufen, Nebelwald und Passat am eigenen Körper spüren. Das ist etwas anderes als ein Klimadiagramm, einen Passatkreislauf oder Höhenlinien zu „studieren“. Das schärft die Sinne für die Wahrnehmung, es schafft in Langsamkeit und Nähe (Großmaßstäbigkeit) Gelegenheit zur Annäherung an die Insel und Diskussion von Auffälligkeiten.*

3. Wir beginnen die Exkursion im Nationalpark, einem „einzigartigen Ökosystem“; dieser ist zugleich UNESCO-„Welterbe der Menschheit“. Das ganz Alltägliche und das ganz Besondere sind hier eins.
 ⇒ Diskussion zur Themenfindung: Was ist und aus welchen Gründen erklärt man eine Landschaft zum Nationalpark und zum Naturerbe der Menschheit?
4. Wir wissen aus der Literatur von einigen Problemfeldern der Insel: Wasserknappheit, Konflikte in der Wasserwirtschaft, Ost-West-Differenz und Nord-Süd-Differenz in Passat und Vegetation, „Kolonial“-Geschichte, Landwirtschaft zwischen Selbstversorgung, cash-crops und Importzwängen, sozialer Druck durch Touristen, Bauwünsche (vgl. Teneriffa, Gran Canaria): Flughafen, Yachthafen, Hotels.
 ⇒ Diskussion zur Themenfindung: Wie werden diese Standardprobleme öffentlich/planerisch politisch diskutiert? Wer sind die Akteure? Gibt es (alternative) Zukunftsszenarien und -optionen?
5. Einige der genannten Probleme sind zugleich spezifisch geographische Problemstellungen - in einem bestimmten Fachverständnis sind sogar alle Probleme der Insel „geographisch“: Landesnatur (Die Geographie der Objekte) und das Handeln der Menschen (Geographien der Subjekte), „gemachte“ und veränderte Bedeutungszuweisungen, ein Horizont der Möglichkeiten.
 ⇒ Diskussion zur Problemdefinition:
- Muss eine Kanareninsel dem Tourismus „geopfert“ werden? Wenn ja, warum und wie?
 - Brauchen Bananen wirklich so viel Wasser?
 - Was heißt eigentlich „Wasserknappheit“?
 - Wie geht man mit „räumlichen Disparitäten“ (Wasser, Vegetation u.a.) um?
 - Welche Rolle spielt die politische Vorgeschichte für die heutige Landwirtschaft, Umweltpolitik, Wasserwirtschaft etc.?
 - Wie unterscheidet sich eine EU-Insel von einer anderen Insel auf gleicher geographischer Breite?
 - Wieso ist Gomera überhaupt „grün“, auf der Höhe der Westsahara? Und wieso sind die Nachbarinseln nicht grün?
 - Welche Folgen haben bestimmte Grundsatzentscheidungen (z.B. Aufforstung mit Eukalyptus oder Kiefern, Exportsubvention für die Euro-Banane o.ä.) für die Ökologie der Insel? Gibt es eine typische Bodennutzungs- und Vegetationssukzession?
 - Was bedeutet ein Eingriff in die Landschaft (z.B. Straßenbau, Hotelneubau)? Wie lassen sich die Folge/Wirkungen eines Eingriffs quantifizieren oder qualifizieren und ausgleichen?
 - Ist die Insel tragfähig für die autochthone Bevölkerung? Wann/wie ja, wann/wie nein?

Wenn man ein echtes Problem entdeckt hat und dieses im Kontext definieren kann, dann hat man bereits die halbe Arbeit geleistet. Dann lohnt es vor Ort zu fahren und zu erkunden, was noch nicht in der Literatur steht. Dann entsteht eine Spannung von Wissen und Nichtwissen.

Getreu dem Satz des Wissenschaftstheoretikers KARL R. POPPER: Es ist die Qualität eines Problems und zwar ohne Ausnahme, die die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit ausmacht.

Deshalb besteht die erste wissenschaftliche Anstrengung für die Exkursion darin, die lohnenden und qualitätsvollen Probleme zu finden und zu definieren und bearbeitbar zu machen. Daraus formulieren wir Hypothesen und versuchen diese im Rahmen von „field-studies“ zu überprüfen. Darum fahren wir selbst nach Gomera, statt darüber nur einen Film anzusehen oder Artikel zu lesen.

6. *Die Arbeitsweisen der Geographen sind vielfältig. Wir müssen uns so weit auf die Themen- und Problemstellungen einstellen, dass wir gezielt Material und Gerät mitnehmen können. Die Methoden zu 5. können sein: Teilnehmende Beobachtung, Expertengespräche, objektiv-hermeneutische Auswertung von Materialien wie Prospekte u.ä., Ökobilanzierung, ökologische Risiko- und Wirkungsanalyse, Nutzwertanalyse etc.*
7. *Am Ende erstellen wir ein gemeinsames arbeitsteiliges Produkt, in dem unsere Fragestellungen, unsere Aktionen und Ergebnisse veröffentlicht werden (z.B. Ausstellungstafeln, Posterpräsentation, Videofilm, textliche Fachbeiträge) - ein Produkt, das es ohne uns und unsere Exkursion nicht geben könnte.*

Startpapier 2

-Mögliche Problemstellungen-

(Stand: Dezember 2001)

Problemkreis I

Landesnatur und Ökologie

1. *Inwiefern gehören die Kanarischen Inseln zu einer „Familie“ und unterscheiden sich doch sehr stark voneinander? Ist Gomera ein Individuum (und also nicht typisierbar)?*
2. *La Gomera ist eine „Grüne Insel“. Wieso gibt es hier Wassermangel?*
3. *Was ist die potentielle natürliche Vegetation der Insel? Welche Pflanzengesellschaften haben sich historisch abgelöst? Wie ist der gegenwärtige Stand der Sukzession?*
4. *Wie wird die Wasserfrage gelöst – faktisch, rechtlich, finanziell?*
5. *Landwirtschaft: Beispiel Bananen – Wieso brauchen Bananen so ruinös viel Wasser? Warum pflanzt man sie dann an?*

Problemkreis II

Ökologie und Planung

6. *Wie kann man eine Landschaft bewerten? Wie kann man einen Eingriff bewerten? Wie kann man rational zwischen Alternativen abwägen und entscheiden? (Umweltverträglichkeitsprüfung, Ökologische Wirkungsanalyse, Ökobilanz, Nutzwertanalyse, Eingriffsregelungen)*
7. *Fallstudien: Straßenbau, Flugplatz, Yachthafen*

Problemkreis III

Tourismus

8. *Tourismusentwicklung und -konzepte auf Gomera? Unterschiede zu anderen Kanareninseln? Was heißt „sanfter“ oder „umweltverträglicher“ Tourismus?*
9. *Fallstudien Zeltplatz/Nationalpark*
10. *Reisende und Bereiste: Folgen für die Ortsentwicklung und Sozialstruktur?*
11. *Aussteiger/Dableiber – Wer, warum, wo, mit welchen Folgen?*

22 Geographiestudenten fahren im März nach La Gomera: „Was macht Ihr da eigentlich?“ So lautete der erste Satz unseres Papiers zu den Grundsätzen und dem Konzept unserer Exkursion (Stand: Nov. 2001). In diesem Papier haben wir eine Reihe von Diskussionspunkten zur Themenfindung aufgeworfen, die uns lohnenswert erschienen. Wir haben aufgezeigt, dass erst ein gehaltvolles Problem identifiziert werden muss, bevor man Hypothesen bildet, die im Rahmen von „field-studies“ überprüft werden. Darauf aufbauend haben wir in einem zweiten Schritt Problemkreise definiert und Arbeitsgruppen gebildet: Landesnatur und Ökologie, Ökologie und Planung, Tourismus.

Nachdem nun kürzlich eine Exkursionsteilnehmerin – trotzdem und wiederum – gefragt hat: Was machen wir eigentlich auf La Gomera? erscheint es uns notwendig, die fachtheoretischen Hintergründe und das Konzept unserer Exkursion weiter zu konkretisieren.

Wenn wir Benno Werlen fragen würden, wie wir auf La Gomera arbeiten könnten, würde er sagen, dass nicht die „Raumbildung“ im Zentrum unseres Interesses stehen sollte, sondern die Formen der Aneignung der Welt der physisch-materiellen und sozialen Gegebenheiten. – Hmm. Was bedeutet dies nun? Am deutlichsten wird diese Aussage, wenn man sie in Fragen umformuliert: Wie machen die Menschen Geographie? Unter welchen strukturellen Bedingungen machen die Menschen „ihre“ Geographien?

Auf La Gomera gibt es eine Reihe von Akteuren mit unterschiedlichen - teilweise konträren – Interessen. Dies wird besonders deutlich, wenn wir uns das Beispiel „guerra del agua“, der Wasserkrieg, wie ihn die Einheimischen auf La Gomera nennen, anschauen. Hier zermürben sich einzelne Ortschaften in Verteilungskämpfen, wehren sich kleine Landeigentümer gegen Großgrundbesitzer, mahnen Ökologen die Brunnenbohrer, die Galerías (Stollen) in das Vulkangestein treiben, werden die Landwirte aufgefordert ihren Anbau auf Produkte umzustellen, die weniger Wasser verbrauchen. Diese Akteure führen Handlungen in unterschiedlichen Dimensionen aus (produktiv-konsumtiv, normativ-politisch und informativ-signifikativ). Diese Handlungen stehen aber auch immer in Wechselwirkung mit Strukturen, mit den vorhandenen Regeln und Ressourcen. In dem Beispiel „guerra del agua“ ist eine dieser Strukturen z. B. eine an das römische Recht angelehnte Gesetzgebung, welche die private Erschließung unterirdischen Wassers erlaubt. Damit einher gehen steigende Wasserkosten für die Landwirte. Dies führt wiederum dazu, dass kleinere Landwirte kaum noch in der Lage sind, ihr Ackerland zu bestellen und in die Stadt zum Arbeiten gehen.

Das folgende Schema verdeutlicht noch einmal diese kategorialen Ebenen.

Also, wer handelt wieso weshalb warum und welche räumlichen/materiellen Auswirkungen hat das Handeln der Akteure? Dies ist unser forschersicher Habitus, mit dem wir auf Exkursion gehen, um etwas NEUES zu erfahren, was wir anders nicht erfahren können. Damit wir uns nicht missverstehen, natürlich interessiert uns nicht nur diese Geographie der Subjekte, auch die Geographie der Objekte (Geologie, Morphologie etc.) werden wir behandeln – nur nicht um ihrer selbst willen.

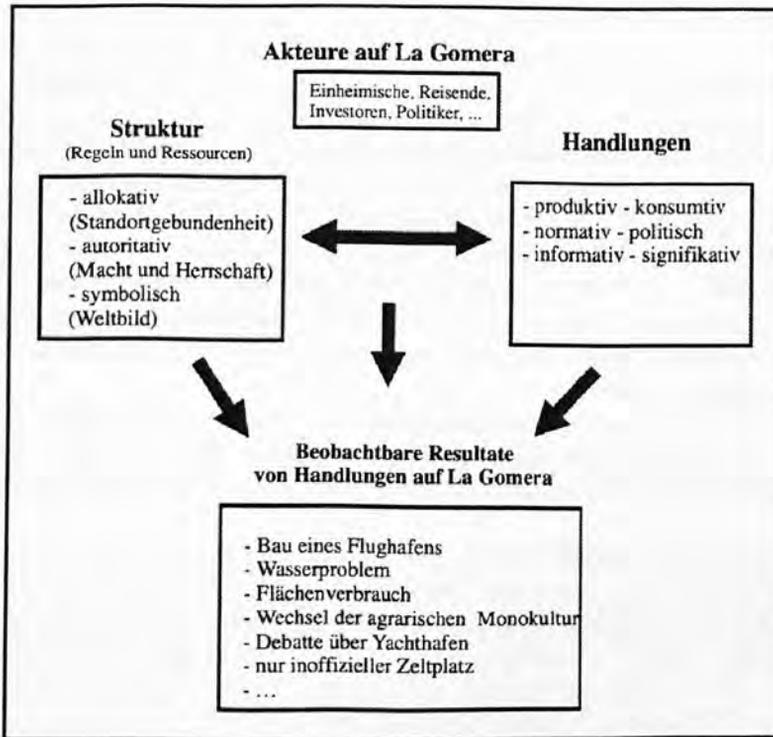


Abb. 1: Untersuchungsplan

Die nachfolgende Tabelle konkretisiert nach dem Untersuchungsplan, was wir auf La Gomera machen.

Problem	Hypothese/ Fragestellung	Arbeitsweisen/ Information	Ergebnis	Dokumentation/ Produkt	Verantwortliche Gruppe
<i>Tourismus auf La Gomera (Typologie)</i>	<i>Es gibt nur zwei Typen von Tourismus auf La Gomera</i>	- Literaturstudium - Beobachtung - Befragung	?????????	Ausstellungstafeln	Tourismus
<i>Wassermangel</i>	<i>Der Wassermangel auf La Gomera ist ein rechtliches Problem</i>	- Literaturstudium - Beobachtung - Befragung	?????????	Ausstellungstafeln	Landesnatur und Ökologie
<i>Landwirtschaftliche Monokulturen</i>	<i>Der Anbau von Früchten richtet sich nach der weltwirtschaftlichen Nachfrage</i>	- Literaturstudium - Beobachtung - Befragung - Pflanzenbestimmung - Bodenuntersuchung	?????????	Ausstellungstafeln	Landesnatur und Ökologie
<i>Es gibt keinen offiziellen Zeltplatz (I)</i>	<i>Ein Zeltplatz wäre eine Keimzelle für Dreck und Drogen</i>	- Literaturstudium - Beobachtung - Befragung	?????????	Ausstellungstafeln	- Ökologie und Planung - Tourismus
<i>Es gibt keinen offiziellen Zeltplatz (II)</i>	<i>Wie kann man einen Zeltplatz planen?</i>	UVP (Kartieren, Bestandsaufnahmen von Pflanzen und Tieren, Ökologische Wirkungsanalyse, Szenarien, Planungsskizzen/ -konzepte, Nutzwertanalyse)	?????????	Ausstellungstafeln	- Ökologie und Planung

Einige Blitzlichter zum Verlauf der Exkursion

Es ergaben sich eine Reihe von Erfahrungen, die nur deshalb möglich waren, weil niemand einfach anleiten und führen konnte. Die Eingangssituation stellte sich – nach rund 24 Stunden Fernreise per Zug, Flugzeug, Fähre und Bus – wie folgt dar: Der zu findende Zeltplatz „El Cedro“ lag in einer Entfernung von ca. 8 km von der Straße, aber es gab nur einen schmalen steilen Pfad mit ca. achthundert Höhenmetern, und ab und zu kleinen Schildern mit immer derselben Aufschrift: „El Cedro 1,9 km“. Dazu kam mit zunehmender Dämmerung ein kalter Nieselregen und entsprechend der Höhenstufung wurde es empfindlich und unangenehm kalt. Später in völliger Dunkelheit und völlig außerhalb der eingeplanten Gehzeit trafen wir dann auf einen Felstunnel, der den Weg direkt zum Zeltplatz geführt hätte; aber dieser Tunnel war zur halben Höhe mit Wasser vollgelaufen. Wir mussten also weiterlaufen und suchten in einem Gelände, in der die vorhandene Karte nur en gros, aber nicht en detail helfen konnte, abgesehen davon, dass die Taschenlampenbatterien bald ihren Geist aufgegeben hatten. Einige Studentinnen konnten das schwere Gepäck kaum noch bewältigen, ihre männlichen Kollegen halfen aus und trugen fortan zweimal 18 kg. Stunden später tauchte eine trübe Laterne auf und entpuppte sich als die Veranda des Zeltplatzgebäudes. Im Dunkeln wurden die Zelte aufgebaut, irgendwo hin. Auf der Veranda gab es Bier und noch etwas trockenes Brot. Der Tag der wandernden Tagestouristen war hier offiziell längst beendet. Alle waren viel zu erschöpft für irgendeine Manöverkritik, aber das wäre auch fruchtlos gewesen. Alle vorherigen Erkundigungen per Fax, Telefon, Reise- und Wanderführer hatten unseren Weg nicht erleichtern können. Acht Kilometer bedeuten im Gebirge eben mindestens drei Stunden, und es war im Laufe von drei, vier Stunden Wanderung einfach 10° kälter geworden; das Wort „Höhenstufen“ bekam einen einfachen Sinn, das Wort von der „Insel des Ewigen Frühlings“ entpuppte sich entsprechend als Unsinn.

Pädagogisch wertvoll wurde diese Erfahrung dadurch, dass die erste Wanderung „auf neuen Wegen“ für alle gleich ablief, es gab keine Leiter, die schon schlauer waren und nur führen mussten. Wichtig: Eine derartige Erfahrung kann man authentisch nur einmal machen; bei einer Wiederholung könnte man die Teilnehmer nicht in diesem Arrangement wandern lassen, es gäbe einen Aufstand. Also: Alle saßen erkennbar und gleichrangig im selben Boot, was die erste Erfahrung mit der Klima, Wetter und Landesnatur betrifft.

Zur körperlichen Aneignung einer fremden Region

Alle unsere Exkursionen finden sehr stark „körperbetont“ statt. Die Fahrten mit dem Fahrrad in der Toskana geben einen lebenslang bleibenden Eindruck vom Relief. Die zweitägige Wanderung durch das Hochmoor in Telemark/Südnorwegen in kleinen selbstverantwortlichen Gruppen, nur mit Karte und Kompass und kleinem Gepäck, machen die Wanderung und die dazu notwendigen Kompetenzen schlagartig ernsthaft und prägend. Die Fahrradfahrt über den 30 km langen Abschlussdeich der Zuidersee überlässt jeden für sich dem Wind, der grundsätzlich immer von vorne zu kommen scheint. Mit dem Fahrrad durch Polen kann man anhalten, wo es etwas zu sehen oder zu reden gibt, z.B. am Dorfbauer mit den drei alten Männern, die noch deutsch können und ganz bereit sind zum Erzählen aus der polnisch-deutschen Geschichte. Das alles geht in dieser Form nur zu Fuß oder mit dem Rad.

Mit dieser Form des Ankommens ist zweierlei verbunden: Erstens eine authentische Art der Annäherung und Aneignung des neuen Landes, zweitens eine starke Gruppenidentität, einschließlich der Leiter, die ab sofort nicht auf der anderen Seite stehen. Gemeinsam geht es dann ans Werk, immer in Absprache miteinander und gegenseitiger Beratung, was geht und was von jedem mitgetragen werden kann. Immerhin könnte man – theoretisch – ja auch mit dem Bus auf der Insel herumfahren, im Gefolge der bunten Fotosafari-Jeeps mit den Tagestouristen von Teneriffa...

Diese Form der Aneignung ist also geprägt von einer gewissen Langsamkeit, und genau dadurch werden manche Dinge präziser getroffen als mit dem schnellen Schuss. Beispiel: Wir hatten einen etwa sechzigjährigen „Aussteiger“ gefunden, der uns drei Stunden lang in Atem hielt mit seiner Lebens- und Umsteigergeschichte vom Ruhrgebiet über Portugal bis nach La Gomera. Wir waren überrascht von seinem persönlichen Lebensresümee als „Aussteiger“, dass „Aussteigen immer auch Einsteigen“ heiße. Wir konnten uns einiges vorstellen von der sozialen Situation in einer Migrantenkolonie von Hunderten von deutschen Aussiedlern, abgekoppelt von allen Sicherungssystemen der Heimat auch im Alter. Und so war diese Erzählung dann für lange vier Stunden Rückwanderung Gesprächsstoff. Einer der Studierenden, ein hochspezialisierter physischer Geograph, monierte dabei allerdings: „Der war ja total subjektiv!“ – eine wunderbare Gelegenheit für die Leiter, ihm in aller Ruhe zu erklären, dass *genau das* der Sinn ist bei einem narrativen Interview. Das konnte Früchte tragen bei einer Einzelbetreuung mit unbegrenzter Dauer, am authentischen Gegenstand, und nicht im Methodikseminar zur qualitativen Sozialforschung.

Dass die Leiter einer solchen Exkursion nicht alles schon vorher wissen, bedeutet nicht, dass sie nicht vieles anleiten können und müssen. Zentrale Methode der Gomera-Exkursion war zum Beispiel die Erprobung der „Nutzwertanalyse von Alternativen“; diese Methode war den Leitern aus mehreren Projekten wohlvertraut und sie konnten diese bereits vor der Reise gut vorbereiten und vor Ort begleiten. Es war gewährleistet, *dass* etwas Relevantes herauskommt, aber es war nicht vorher klar, *was* genau herauskommen würde.

Ein entscheidender Unterschied für ein wirkliches Projekt. Die Fragestellung „Welche Alternative ist für eine nachhaltige Tourismusedwicklung auf La Gomera zu empfehlen? Auf welchen Teilzielen beruht die Empfehlung? Was ist dabei Sachaussage, was Bewertung?“ war absolut plausibel. Das Ergebnis war methodisch solide, argumentativ nachvollziehbar, praktisch relevant. (Es wurde später mit dem Bericht ins Internet gestellt und erzeugte viele Nachfragen.)

Aus der reinen Körperlichkeit der Bewegung auf der Exkursion wird im Laufe der Zeit auch eine reflektierbare „Leiblichkeit“ im Zusammenspiel von Körper und Seele, im bewussten Erleben; das gilt für die Einzelnen und für die Dynamik in der Gruppe. Nach 8 Tagen „Nebelwald“ war es eine ganz bestimmte Gruppe geworden, mit kalten Nasen, bescheidensten Essenswünschen und konzentrierter Arbeit. Im Fall der Gomera-Exkursion wurde dies wie im Experiment deutlich, als der Standort für die zweite Woche verlegt wurde ins Tal von Hermigua und in eine Pension, mit komfortablen Gruppenappartments mit Kochgelegenheit und mit diversen Kneipen an der langen Dorfstraße. Flexible Verabredungen für das Plenum waren künftig kaum noch möglich, Kontakte außerhalb der Lehr-/Lernsituation nur noch vereinzelt, am Abend und beim Wein. Schlimmer noch: Beim morgendlichen Treffen in der Frühlingssonne auf der Dachterrasse über dem Bananental bekannten einige Mädchen: „Wir sind wohl doch eher die Massentouristen!“; sie hatten eine Woche lang tapfer gefroren - wiederum ein authentischer Anlass zur Sach- und Personalreflexion. Die Gruppe war aber immerhin noch in der Lage, sich der Dorfjugend zu einem großen Fußballspiel nach Feierabend zu stellen, was noch einmal Identität stiftete. (Überhaupt hilft Fußball fast immer und ohne große Worte, bis hinein in die Lybische Wüste und die dortigen Oasen; aber damit derartiges in Gang kommt, braucht es auch offene Situationen ohne Programm, wie zum Beispiel vorm Zelt und Bumeln).

Eine weitere Schlüsselsituation ergab sich bei einer Tagesfahrt ins Valle Gran Rey. Dieses Tal ist das touristische Zentrum der Insel, mit Hotels und deutschen Ärztezentrum, also außerhalb unserer Fragestellung, aber zur Imagination und Urteilsbildung gehörte der Ausflug dazu. Der Aufenthalt sollte gemäß dem Fahrplan des Linienbusses 4 Stunden dauern. Es wurde regressiv nach dem „Auftrag“ gefragt, aber die Leiter gaben keinen. Jeder Teilnehmer hatte eine Kopie mit einem Ortsplan und lokalen Details an die Hand bekommen. Mit diesem Plan

machten sich die beiden Leiter auf den großen Rundweg, am Strand entlang bis zum Hafen und der Mauer mit den berühmten Sonnenuntergängen, dann hoch ins alte verwunschene Dorf und zurück zum Bus an der Eisdiele. Das hatte genau 3 Stunden gedauert, zuzüglich eine Stunde Kaffee auf einer Dachterrasse im Schatten eines weißen Segeltuches. Schön. Vor Abfahrt des Busses gab es dann doch noch einen Auftrag; jeder Einzelne sollte in groben Strichen seine persönliche Route skizzieren, mit Zeitangaben, dazu drei Eigenschaftswörter zum „Valle“. Daraus konnte später eine Sammlung von Graphen hergestellt werden und das semantische Potential der Insel/ des Tales in der subjektiven Wahrnehmung.

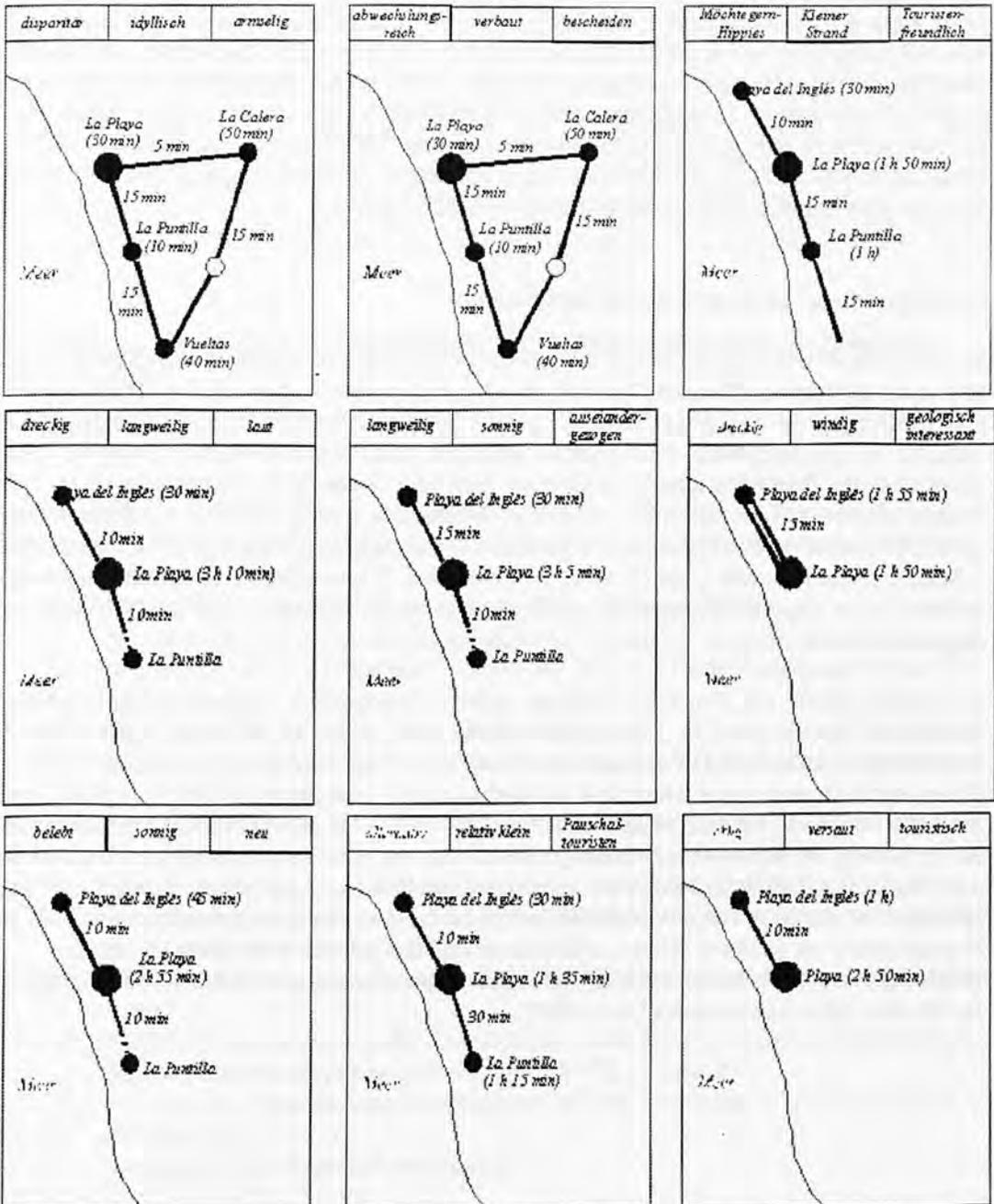


Abb.2: Graphen der Aktionsräume von Geographiestudierenden (Beispiele) während einer dreistündigen „Selbstbestimmung“ im Valle Gran Rey auf Gomera

Es kam sofort heraus, dass ein Teil der Studierenden sich überhaupt nicht bewegt hatte zugunsten einer langen Pause an der Eisdielen, ein Teil war nur bis zum FKK-Strand - außerhalb des Planes - gekommen, ein Teil immerhin noch bis zum Hafen und zurück. Die Frage, was Individuen, auch Geographiestudium-Individuen, tun, wenn „sie tun was sie tun“ (LUHMANN: Wie ist Erziehung möglich?), lag eindrucksvoll auf dem Tisch und war wiederum eine authentische Gelegenheit zur Fach- und Subjektdiskussion; man stelle sich dasselbe Thema in Form eines Zeitschriftenartikels vor der Exkursion vor – es wäre eben nicht dasselbe Thema. Aber eine Debatte nach der Fachliteratur war natürlich auch möglich, über Massentourismus, über Freaktourismus, über Tagestourismus etc., womit man vor Ort über verschiedene Typen des Tourismus nachforschen und nachdenken konnte, sicher anders als im Seminarraum. Ganz eigen war es zum Beispiel, den heftigen Streit in der geographischen Fachliteratur zwischen Gerhard Hard und Jürgen Hasse nachzuvollziehen über die Bedeutung(en) des Sonnenuntergangs auf der Hafenufermauer (vgl. HARD 2001/ 2002, HASSE 2001/2002); das geht so nur an dieser Hafenufermauer, weshalb man eben oft hinausgehen muss an den Ort und seine Aura, um sich selbst als Subjekt beteiligen zu können an einer Debatte über verschiedene Anschauungsformen von Welt. Die Fachliteratur ins Leben setzen, Themen zurück in die Welt setzen, am Fach partizipieren, urteilsfähig und handlungsfähig werden...

Nachsatz: Nicht immer gelingt die Aneignung

Die skizzierten Erfahrungen, die hier zugleich als Grundsätze fungieren, gelingen nicht immer und schon gar nicht als Routine. Wir haben selbst auch andere Exkursionen gemacht, die perfekt vorbereitet und von „Eingeborenen“ geführt wurden, z.B. 2004 nach Tschechien, gedolmetscht, mit Zugang in alle interessanten Behörden, Kraftwerke, Braunkohlentagebaue etc. (dazu wird im Folgenden analog zu Gomera auch in Textauszügen dokumentiert, wie diese Exkursion gedacht war: „Eine Exkursion nach Böhmen“). Aber das Gefühl am Ende war zumeist: Wir haben in überfüllten Büros gestanden, Computer von hinten gesehen, immer über 1 Stunde gestanden, manchmal offenbar unverstandene Fragen gestellt, die kaum beantwortet wurden – „nur dass wir da gewesen sind“... die Exkursion war unter der Hand in diesem Arrangement mutiert zu einer geführten Überblicksexkursion.

Die Erzähl-Skizze der Gomera-Exkursion sollte demgegenüber zeigen, welche Potentiale fachlich und pädagogisch im Hinausgehen stecken, wenn man sich dieses als ergebnisoffenen Prozess entwickeln lässt. Das ist zuweilen etwas kribbelig, ob es denn gut geht und nicht im Chaos versinkt, man muss damit sehr aufmerksam und gemeinsam reflektiv umgehen, man muss die Situation eventuell wieder einfangen, spätestens am selben Abend. Aber nach meiner Erfahrung ist jede einzelne dieser Exkursionen, von der Talsperre vor der Haustür bis nach Südafrika, Indien und Ägypten, eine prägende Erfahrung geworden, fachlich und persönlich. Und die Arbeitsergebnisse sind immer kleine Forschungen geworden, weit über die Reproduktion von fertigem Wissen in Referaten und Danach-Pflichthausarbeiten hinaus. In der Jugendsprache wurde der Dank für die Gomeraexkursion dann entsprechend ausgefertigt für die „übelst authentische Exkursion“.

Zur Erinnerung an die La Gomera - Exkursion 2002
möchten wir Ihnen BEIDEN was

„ÜBELST AUTHENTISCHES“

überreichen!!!

Danke für die schöne Exkursion ...

Maulitz

Vinca

Konrad

Jana

Mandy B.

Franka

Steffi

Kat

Christin

Eva

Silke

Silke S.

Silke T.

Silke G.

Ute

Barney

Yvonne

Matthias

Carsten

Stephan

... mit einem Tony unheimlich, einem authentisch.

3. Gibt es denn nun gemeinsame Prinzipien für eine gelungene Exkursion?

Aus einem Anschreiben an die Autoren der Vorträge und Druckfassungen:

„Wir stellen uns nun idealerweise vor, dass die Referenzpunkte jeder Exkursion (ob mit Bezugnahme auf Mirka Dickel im Kapitel „Zur Philosophie von Exkursionen“ oder ohne) in etwa dieselben sind:

- Was ist das Grundkonzept, die leitende Idee und Problemstellung?
- Warum müssen wir dafür ins Feld?
- Wie entwickeln und kommunizieren wir die Idee und Problemstellung mit den Teilnehmern?
- Wie schieben wir die Exkursion (Vorbereitung) an?
- Was ist das Authentische im Feld neben und außerhalb der häuslichen Vorbereitung?
- Welche Formen der Verantwortlichkeit und Arbeitsteilung werden vereinbart?
- Was betrachten wir als lohnende Fragestellung/lohnendes Ergebnis?
- Welche Methoden kommen zum Einsatz? Wie wird deren Validität reflektiert?
- Welche unterschiedlichen Fenster der Beobachtung werden geöffnet? Wie wird der traditionelle geographische Blick erweitert?
- Wie wird über mögliche Produkte diskutiert? Welche Alternativen werden dabei beraten?
- Sind die Fragestellungen, der Arbeitsprozess und die Ergebnisse anschlussfähig an andere Fächer und sind sie plausibel für die Öffentlichkeit?
- Wie wird die Exkursion insgesamt reflektiert/evaluiert und konzeptionell weiterentwickelt?
- Inwieweit ist das Exempel übertragbar?

Diese Punkte sind sicher implizit bei allen Exkursionen ein Thema. Es käme jetzt darauf an, den Umgang damit auch öffentlich vorzustellen. Das heißt: Wie auch immer Sie Ihr Thema jetzt schriftlich präsentieren (wofür Sie natürlich alle vernünftigen Freiheiten haben), die oben genannten Punkte sollen deutlich darin erkennbar sein.

Ergebnis kann dann sein, dass wir aus der Pluralität Ihrer Ansätze mit den gemeinsamen Referenzpunkten am Ende so etwas wie eine Quersumme von best-practice-Projekten, eine Agenda bekommen, die sich aus der Praxis heraus entwickelt hat und die man guten Gewissens weiter empfehlen möchte.

Man kann natürlich das Rad nicht immer neu erfinden; aber man kann es optimieren. Das wäre denn auch der Sinn, wenn wir 2005 Exkursionskonzepte als innovativ vorstellen und veröffentlichen. ...“

Aber auch bei allen anderen Beiträgen dürfte man nach den impliziten Kriterien suchen und dabei die oben genannten wieder erkennen, allerdings in unterschiedlicher Gewichtung und Funktion. Das ist ja die These dieser Einleitung insgesamt: Es gibt so viele Exkursionen, wie Personen (nicht nur: wie Leiter). Insofern ist die Frage der Nicht-Geographen „Was macht Ihr da eigentlich?“ völlig berechtigt und kaum allgemein beantwortbar.

Aber *diese* Art von Subjektzentriertheit in der neuen Geographiedidaktik ist wohl doch nicht ganz gewollt. Das Symposium liefert noch keine anderen bzw. abschließenden Antworten, aber es markiert das gemeinsame „work in progress“. Und die Beiträge bieten Anlass und Stoff für weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit und für die neue Tugend der gemeinsamen Reflexion darüber, was wir da eigentlich tun ...

Literatur

HARD, G. (2001): „Hagia Chora“. Von einem neuerdings wieder erhobenen geomantischen Ton in der Geographie. In: *Erdkunde*, 55. Jg., Heft 2, S. 172-198.

HARD, G. (2000): Eine einfältige Erzählung. Zu Falters und Hasses Text über „Die Geographie und das Mensch-Natur-Verhältnis“. In: *Erdkunde*, 56. Jg., Heft 1, S. 95-104.

HASSE, J. & R. FALTER (2001): Landschaftsfotografie und Naturhermeneutik. Zur Ästhetik erlebter und dargestellter Natur. In: *Erdkunde*, 55. Jg., Heft 2, S. 121-137.

HASSE, J. & R. FALTER (2000): Geographie und das Mensch-Natur-Verhältnis. In: *Erdkunde*, 56. Jg., Heft 1, S. 81-94.

HOFFMANN, H.-J. (2000): Geographische Exkursionen – auf neuen Wegen oder ausgetretenen Pfaden. In: *Geographische Revue*, Nr. 2, S. 67-71.

Anhang

Zwei Berichte (Auszüge) zur Konkretisierung und Diskussion möglicher Grundsätze (siehe oben Abschnitt 3, S.19)

I „Eine Exkursion nach La Gomera“¹

Einleitung und Problemstellung

1. Die Insel La Gomera ist durch zwei Merkmale charakterisiert: Zum einen ist die Tragfähigkeit für die frühere Bevölkerung (1940: ca. 30.000; 1995: ca. 16.000) nicht mehr ausreichend. Die Erträge aus Landwirtschaft und Fischerei sind stark zurückgegangen, verarbeitendes Gewerbe existiert gar nicht; das System der Halbpacht und der Quasi-Leibeigenschaft ist sozial nicht mehr verträglich. Zum anderen gibt es in den letzten 20 Jahren eine „Folgefrucht“ in Gestalt von Touristen, zunächst als „Freaks“, in den letzten 10 Jahren als Wanderer und – in einer bestimmten Region – Bade- und Discourlauber (Valle Gran Ray). Hier sind eine Reihe von Einkommens- und Arbeitsmöglichkeiten entstanden: Zimmervermittlung, Wanderführer, Läden, Bars und sonstige Dienstleistungen.
2. Die Abwanderung junger Menschen hielt aber an, vornehmlich durch weitere Auswanderung (Südamerika, v.a. Venezuela als „Achte Insel“ der Kanaren) und Verkellnerisierung (Teneriffa, Gran Canaria). Diese wird zahlenmäßig kompensiert durch eine bedeutende Gruppe v.a. deutscher Aus- bzw. Einsteiger (geschätzt 3.000), u.a. mit eigener Monatszeitung („Der Valle-Bote“).
3. La Gomera gilt als „Grüne Insel“, die in großen Teilen (107 km² von 987 km² gesamt) unter Schutz gestellt wurde, 1981 als Nationalpark und 1986 als UNESCO-Welterbe der Menschheit. Dies ist gleichermaßen Kapital und Beschränkung für eine wirtschaftliche Entwicklung, insbesondere die des Tourismus.
4. Vorhersehbare Probleme ergeben sich aus den beiden Perspektiven von Naturschützern und Naturnutzern. Diese stellen sich zunächst als Dilemma dar, das unter dem Maßstab der Naturverträglichkeit und Nachhaltigkeit betrachtet werden kann/soll. Es besteht derzeit weitgehend Einvernehmen darüber, dass das grüne Kapital erhalten und insbesondere die Fehler der großen kanarischen Schwester Teneriffa und ihres Massentourismus vermieden werden sollen.

Position Schützer	Position Nutzer
- UNESCO Welterbe	- Lebensgrundlagen erhalten
- Naturtourismus	- Naturtourismus nicht auskömmlich
- „Die andere Insel“	- frisches (auch auswärtiges) Kapital notwendig
- Einmaligkeit/ Endemismus	- Chancenungleichheit („Matthäus-Effekt“ = wer da hat, dem wird gegeben) abbauen

Kommunikationsprobleme entstehen dabei u. a. durch unbestimmte/mehrdeutige Begriffe wie „Naturschutz“, „Sanfter Tourismus“, „Verträglichkeit“, „Nachhaltigkeit“, „berechtigtes Interesse“, „Modernisierung“ und „Entwicklung“.

¹ Der folgende Text ist ein Auszug des Exkursionsberichtes, Jena 2002 (Fundgrube: <http://www.geogr.uni-jena.de/fileadmin/Didaktik/Projekte/Gomerabericht.pdf>)

In diesem Bericht wird die beschriebene Problemstellung anhand des Weilers El Cedro bearbeitet. „Noch vor wenigen Jahren war der Weiler El Cedro am Nordrand des Nationalparks von aller Welt vergessen und verlassen, Natur- und Wandertourismus haben ihm jedoch neues Leben eingehaucht“ (IZABELLA GAWIN, 2001, Insel Gomera – Urlaubshandbuch). Das Herz dieses „neuen Lebens“ in El Cedro ist der Campingplatz La Vista, auf dem sich auch ein rurales Restaurant befindet, das weit und breit die einzige Einkehrmöglichkeit für Wanderer und Touristen ist. Das beschriebene Dilemma der beiden Perspektiven Naturschützer und Naturnutzer wird ausgehend von der Fragestellung „Der Campingplatz La Vista – wie könnte er sich entwickeln?“ im allgemeinen diskutiert und im konkreten Einzelfall im Rahmen einer Nutzwertanalyse untersucht.

Im Folgenden wird zunächst das Untersuchungsgebiet abgegrenzt (Kap. 2). Darauf folgt eine kurze Einführung zum Einsatz und zur praktischen Anwendung der Nutzwertanalyse (Kap. 3). Im vierten Kapitel werden dann die Fachbeiträge zur Landschaftsentwicklung und Landschaftsnutzung vorgestellt. Hierbei wird jeweils in einem ersten Schritt die Sachlage auf Gomera vorgestellt, z.B. Gomeras Flora, um daraufhin z.B. die Bestandsaufnahme und die Bewertung der Flora auf dem Campingplatz La Vista vorzustellen und die Schutzansprüche zu begründen (die Fauna erscheint hier nicht relevant). Im fünften Kapitel folgen dann die Fachbeiträge zur ökonomischen Entwicklung des Tourismus auf La Gomera. In diesem Punkt werden eingangs allgemeine Tourismustrends und die Trends auf La Gomera verglichen. Daran anschließend erfolgt die Vorstellung des Tourismusleitbildes auf La Gomera und die Vorstellung der unterschiedlichen Varianten der Tourismusentwicklung auf dem Campingplatz La Vista, die im Rahmen der Nutzwertanalyse verglichen werden sollen. In Exkursen werden jeweils empirische Beobachtungen zum Tourismus, die für die Gewichtung der Kriterien der Nutzwertanalyse interessant sind, vorgestellt. Abschließend wird die Durchführung der Nutzwertanalyse präsentiert (Kap. 6), bevor ein Fazit gezogen wird.

Die Exkursion hat inkl. der sehr aufwendigen An- und Abreise 13 Tage gedauert. Die erste Woche wurde auf ca. 900m Höhe im Nebelwald verbracht (privater Zeltplatz El Cedro/La Vista am oberen Ende des Wasserfalls des Cedro-Baches), angesteuert zu Fuß und mit vollem Gepäck, um zugleich ein Gefühl für die Landesnatur und das Relief zu bekommen und die Perspektive der „echten Rucksacktouristen“ teilnehmend-beobachtend zu erfahren. Allein durch die Höhenstufung und die vertikale Temperaturabnahme wurde das Klischee von der Insel des ewigen Frühlings von Anfang an entwertet. Es bildete sich auch ein Gefühl dafür heraus, was es heißt in dieser Höhe auf kleinen Terrassen eine Familie zu ernähren und eine Hofstelle zu erhalten. Die Betreiberfamilie des Zeltplatzes hatte hier eine Nische entdeckt bzw. geschaffen, aber diese Idee lässt sich nicht beliebig wiederholen, allenfalls ausweiten wenn es klappt. In dieser Woche wurde über Wanderungen und gezielte Erkundungen das Untersuchungsgebiet kennen gelernt und erfasst. Daraus (und aus der heimischen Vorbereitung) sind die Fachbeiträge entstanden, die für die Abwägung der Alternativen der Entwicklung (Nutzwertanalyse) notwendig sind: Wie ist die Situation, wo liegen Konfliktlinien, was ist schützenswert in der Konkurrenz zu anderen Zielen?

Die zweite Woche war dem ökonomischen Aspekt gewidmet. Im langen Tal von Hermigua wurde vor allem das Thema Tourismus, Bewässerung und Bananenproduktion (als einzige Exportfrucht) bearbeitet.

Die Literaturlage wurde durchgehend ergänzt durch Internetrecherche (im Vorfeld) und durch zwei große Experteninterviews sowie elf Interviews mit Einheimischen in verschiedener Nähe/Ferne zum Tourismus. Dadurch wurde deutlich, dass „field studies“ der notwendige zweite Schritt nach dem ersten Schritt der Beschreibung nach „Aktenlage“ sind und dass relevante, d.h. bedeutsame Ergebnisse auf diesen zwei Beinen stehen.

II „Eine Exkursion nach Böhmen“²

Die Exkursion nach Tschechien (2004) war angekündigt als Exkursion nach *Böhmen*.

Aus formalen Gründen hätte man *Tschechien* sagen müssen, weil es sich erkennbar um eine Auslandsexkursion handeln sollte, 10 Tage, die alle Geographiestudenten absolvieren und dabei ein fremdes Land studieren sollen. Es war auch nicht ganz klar, ob im Jahre 2004 und damit fast 60 Jahre nach dem Ende der Naziherrschaft über das sog. „Protektorat Böhmen und Mähren“ die Bezeichnung *Böhmen* politisch korrekt ist.

Andererseits sagen wir ja auch nicht Midi, sondern Südfrankreich und nicht Strasbourg, sondern Straßburg und Lüttich statt Liège, ja sogar Breslau statt Wroclaw und Auschwitz statt Oswiecim. Überall in Europa ist eben Europa und damit europäische Geschichte, und diese wird erkennbar gemacht auch über Begriffe und Namen. *Endlösung* oder *Holocaust*, *Durchrassung* und *Ethnische Säuberung*, *Aussiedlung* oder *Vertreibung*, *Ostmark* oder *Österreich*.

Europa ist auch eine Konstruktion.

Seit wenigen Monaten (1.Mai 2004) ist die Tschechische Republik also wieder offiziell Teil des offiziellen Europas; „Tschechoslowakei“ heißt das Land aber nicht mehr, wie zu Zeiten der ersten Republik nach dem 1. Weltkrieg. Auch ohne das Zutun der Deutschen ist also noch viel passiert, was man wissen und verstehen müsste.

Tschechien hat sich jahrelang vorbereitet auf die EU und die Erfüllung der Beitrittskriterien. Zur gleichen Zeit hatte das EU-Land Griechenland munter gemogelt bei der Meldung der Haushaltszahlen nach Brüssel; die „Kernländer“ Deutschland und Frankreich verletzen seit Jahren die Maastricht-Defizitgrenzen. Es gibt riesige Disparitäten in Europa, die durch Fördergelder ein wenig gemildert werden sollen. Polen will für den Beitritt der Türkei stimmen und sogar für den der Ukraine, um die EU-Außengrenze wieder los zu werden. Zugleich wird die längste Friedenzeit der Geschichte in Europa hoffnungsfroh für die Zukunft gesichert.

Tschechien also: Unser enger Nachbar mit einer gemeinsamen Euroregion ((Elbe/Labe) und wieder vom Osten zur Mitte zurückgekehrt, und zugleich ein fremdes Land mit einer ganz unverständlichen Sprache. Man versteht kein Wort, vermutet nur, dass „Divadlo“ Theater bedeutet, weil der Bus hier hält. Aber dass „Usti hlavna naradzi“ ausgerechnet Hauptbahnhof bedeutet und man hier, aber nicht in Usti Zapad oder gar Usti Strekov aussteigen soll, das kann man philologisch kaum erschließen. Stop: Man versteht immerhin die Wörter Audi (nicht: Mercedes), Rossmann, Allianz, McDonald, Nivea und Nestlé und Milka - ja sogar „Illy“, das ist der Edel-Espresso, der in Deutschland 6 € für 250 Gramm kostet, und hier auch.

17.000 tschechische Kronen sind der Durchschnittslohn (zu teilen durch 30 für die €Parität), 7.800 Kronen sind das offizielle Existenzminimum, wobei im Oktober 2004 die Gehälter der Polizisten um 8.000 Kronen erhöht wurden, die der Lehrer jedoch nur um 2.000. Wie die Prager Zeitung vom 7.10.04 schreibt: „Die Gewerkschaften werden auch bei privaten Unternehmen auf höhere Lohnabschlüsse drängen, so die Besorgnis. Das wäre in seinen Konsequenzen jedoch fatal: Steigende Lohnkosten stellen nicht nur bestehende Arbeitsplätze aufs Spiel, sondern können auch mögliche Investoren abschrecken. Die ohnehin schon alarmierende Arbeitslosenrate von etwa 10 Prozent droht dann noch weiter nach oben zu klettern. Aber Premier Gross und seine Mannschaft scheint das nicht zu kümmern. Sie haben vorgesorgt: der griesrämige Bürger trifft auf lächelnde Polizisten.“

² Der folgende Text ist die Einleitung des Exkursionsberichtes, Jena 2005 (Fundort: www.geogr.uni-jena.de/Didaktik/Projekte)

Aber es ist – auch hier - eine Legende, dass das reine Lohnniveau automatisch eine Lohnkarawane nach Osten auslöst. Prag ist mittlerweile auf Rang 13 der beliebtesten europäischen Business-Städte geklettert (*nach* London, Paris, Frankfurt, Brüssel, Amsterdam, Barcelona, Madrid, München, Berlin, Zürich, Mailand und Dublin, und *vor* Manchester, Stockholm, Lissabon, Genf, Düsseldorf, Hamburg und Warschau. Quelle: „European Cities Monitor“ von Cushman&Weakfield Healey&Baker, zit. nach Prager Zeitung 41/2004, 9). „Nach Tschechien kommen immer mehr Unternehmen, die im Servicebereich arbeiten. Für diese sind neben den Arbeitskosten aber auch andere Faktoren ausschlaggebend wie zum Beispiel der Zustand der Infrastruktur oder auch die Ausbildung der Arbeitskräfte“, sagt die Finanzberatungsfirma *Nextfinance*.

Die Deutsche Post World Net z.B. hat soeben in Prag für sein Logistikunternehmen DHL 500 Mio € investiert, in das dritte IT-Zentrum mit dem Ziel, im Schichtbetrieb rund um die Uhr und rund um die Welt die eigene IT-Struktur überwachen zu können. Das Zentrum in Prag ergänzt die beiden bereits arbeitenden in Scottsdale (USA-Arizona) und Kuala-Lumpur (Malaysia). Jeweils nach 8 Stunden wird die Verantwortung in die nächste Zeitzone übergeben, um den 24-Stunden-Betrieb zu garantieren. Dafür werden die alten europäischen IT-Zentren von Danzas und DHL in Basel und London geschlossen. (Übrigens: Unter den *topten* befinden sich drei deutsche Städte (s.o.), mehr als aus jedem anderen europäischen Land.)

Was können wir also in Tschechien in zehn Tagen studieren? Welche Spuren können wir erkennen, wie können wir sie interpretieren? Was wird uns gezeigt werden in den Büros der Stadtplaner, der Umwelt- und Havariespezialisten, der Touristenbüros, der Heilbad-Verwaltungen, was werden uns die tschechischen Studenten sagen und was die Fahrgäste im O-Bus?

Nehmen wir probenhalber zwei aktuelle Ausgaben der „Prager Zeitung – Das Wochenjournal aus der Mitte Europas“ zur Hand (ohne zu wissen, ob diese deutschsprachige Zeitung nicht längst dem WAZ- oder Springerkonzern gehört, aber immerhin). Die Schlagzeilen ergeben folgendes Profil (Artikel ab ½ Seite Umfang):

Politik und Gesellschaft

- Aufbruch in die Freiheit. Am 30.9.1989 reisten die ersten DDR-Flüchtlinge aus der Prager Botschaft in die Bundesrepublik aus
- Vorwürfe und Manipulationen. Streit um die Auftragsvergabe verzögerte die Eröffnung der fünften Donaubrücke in Bratislava
- Bekannte Fakten – keine Botschaft. Der Film „Der Untergang“ nutzt geschickt den Rückenwind der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg
- Das Horror-Bild Hitlers. Die Faszination der heute Lebenden von dem Diktator
- Schlamm Schlacht im Wahlkampf gestartet. Oppositionsführer Topolanek wirft der Regierung vor, die Demokratie zu gefährden
- Slowaken sind dagegen, Tschechen dafür. Die Visegrader Vier sind uneins über die Aufnahme der Türkei in die Europäische Union
- Die Jugend greift zur Droge. Die Zahl junger Abhängiger steigt – mobile Drogenlaboratorien produzieren vor Ort
- Deutsch-tschechische Kooperation. BKA-Mann in Prag koordiniert die Drogenbekämpfung
- Der Zukunft zugewandt. Bundeskanzler Schröder verbreitet in Prag Sonnenschein
- „Der Terrorismus verschont keinen auf der Welt“ – Außenminister Svoboda über den internationalen Terror, den Irak und die Reform der Vereinten Nationen
- Früher ging es um Versöhnung. Heute geht es vielfach um strategische Kooperation, stellt eine Fachtagung zu sächsisch-tschechischen Städtepartnerschaften fest

- Die traurigen Helden von 1989. Jiri Suk analysiert die Euphorie und die Fehler des Bürgerforums während der samtene Revolution

Sport

- Trauriger Abschied. Nedvéd sagt der Nationalmannschaft Adieu und Nashledanou – es droht ein Ende des Dream Teams

Wirtschaft, Immobilien, Technik

- Froschsprung des Jahres. Auf der Liste der beliebtesten europäischen Business-Städte konnte Prag Plätze gut machen
- Die Polizisten lachen zuerst. Regierung startet mit Aufbesserungen für öffentlichen Dienst eine Lohnspirale
- „Slowakei bleibt attraktiv – mittelfristig“. Delegierter der deutschen Wirtschaft sieht Signalwirkung auch für Klein- und Mittelständler
- „Für jeden Kunden haben wir das passende Auto“. Rudolf Javurek, ein Österreicher mit tschechischen Vorfahren, über die Produktpalette der Volkswagen-Gruppe in Tschechien
- Schlechte Noten für tschechische Werkstätten. Laut Untersuchung österreichischer Verbraucherschützer arbeiten Brünner Autowerkstätten nur mittelmäßig
- Mühle Stanice. Ein einzigartiges Wohnbauprojekt in der Nähe von Prag
- Aufstieg ins Mittelfeld. Prager Büromieten nähern sich langsam westeuropäischem Niveau an
- „Schlüsselinvestition für Tschechien“. Das globale IT-Herz des Logistikunternehmens DHL schlägt von nun an in Prag – Investition von rund 500 Millionen Euro
- Bewachung für die Wächter. Schreckensmeldung ruft typische Reaktion hervor: Aktionismus (Korruption)
- Finish ohne Hochspannung. Verkauf der SE (Slovenské elektrárne) an die italienische Enel schient gesichert – Kritik an der Rolle des Wirtschaftsministers
- „Bewusst schielen wir nach Mittel- und Osteuropa“. Klaus Dittrich, Direktor der Messe München International, über das Konzept der *Systems*
- *Systems* goes Osteuropa. Die Medien- und IT-Messe lügt nach Tschechien
- Viel Raum für Große und Kleine. Consulting-Branche hat in Tschechien noch großes Wachstumspotential

Tourismus

- Tagesausflüge und Badespaß in Vrbov. Das Thermalbad in der Hohen Tatra ist ein idealer Ausgangspunkt für Abenteuerlustige
- Mehr als Smetana und die Tradition. Das alte und das neue Litomyšl: Ein Tag in der ostböhmischen Provinz
- Werben um die Kongresstouristen. Tschechien ist bei ihnen beliebter denn je. Prag lanciert Kampagne in Deutschland
- Von der Puszta in die Therme. Ungarn setzt auf Wellness- und Gesundheitsangebote

Kultur, Literatur, Musik

- Der Mensch und sein Los. Zum 75. Geburtstag Milan Kunderas erscheinen Sonderausgaben seines Romans „Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins“
- Lesestunde für Unkundige und Fortgeschrittene. Thomás Mazal schrieb eine Monographie über seinen Freund Bohumil Hrabal
- Fachsimpelei unter Schriftstellerkollegen. Philip Roth befragt andere Autoren zu Franz Kafka, Vacláv Havel – und auch ihren eigenen Werken
- Ein Tscheche in Berlin. Der Roman „Der Himmel unter Berlin“ von Jaroslav Rudis ist in Deutsche übersetzt worden

- Die zerstreuten Greise. Der russische Autor Oleg Jurjew erzählt eine Geschichte vom Krieg der Kinder und Greise
- Biene Maja und Jan Hus, Schwejk und Tschech. Jiri Grusa kommentiert die Geschichte Tschechiens und die Eigenarten der Einwohner
- Fundgrube Tschechien. Der aktuellste Reiseführer fällt aus dem Standardprogramm heraus (Micklitze: Tschechien entdecken. Trescher Verlag, Berlin 2004)
- Details von der Hintertreppe. In seinem literarischen Reiseführer erläutert Paul Krontorad Hintergründe der tschechischen Geschichte und Gegenwart (Kafka, das Schloss und die Schuhfabrik. Picus Verlag, Wien)
- Das Wunder der Erschaffung – vom Menschen vollbracht. Ina Rott reichert die Golem-Sage mit Details aus dem jüdischen Leben im 16. Jahrhundert an
- Wortoasen der Melancholie im Nadelbuch. Die Gedichtesammlung des gepriesenen Lyrikers Petr Borkovec wurde in Deutsche übersetzt
- Das Leben ist ein atemloser Tanz vor dem Abgrund. Joseph Hahns künstlerisches Werk ist eine Mahnung an die Menschheit, der Schöpfung mit Ehrfurcht zu begegnen
- Als Metternich aus Teplitz flüchtete. Die Erinnerungen eines böhmischen Juden vom Ende des 19. Jahrhunderts.
- Böhmisches-mährische Kindheitsstationen Mahlers. Auf den Spuren des Komponisten von seinem Geburtsort Kalisté bis zu seiner Kapellmeistertätigkeit in Olomouc
- Viktor Ullmanns Vermächtnis. Neue CD mit Werken des vor 60 Jahren in Auschwitz Ermordeten
- Mahlers Lieder. Gelungene Interpretation mit Musikbegleitung

Das wäre also *eine* Themenliste, in der Perspektive einer Zeitung, eine Selbstbeschreibung, eine Innensicht. Es geht um Hitler, um Europa, um Korruption, um Parteienstreit, um Wirtschaftswachstum und Konkurrenz, um die neue Blüte Prags, um Investoren und Tourismus. Und es geht sehr viel um Literatur. Das wäre also *ein* Profil von Tschechien im Herbst 2004. Wenn man auf der Suche nach eigenen Themen und Aufgabenstellungen eher aus einer engen geographischen Sicht Außenbeschreibungen Tschechiens bzw. in unserem Fall Nordböhmens sieht, wird man erschrecken. Und wenn man sich vorstellt, dass derartige Bilder von außen sich etwa in Schulbüchern 10 Jahre oder länger halten können, umso mehr. Wir lasen von der Umweltsituation (vgl. Kasten nächste Seite) und packten also Vorbereitungen zum Waldsterben und zur Wasseranalyse ins Gepäck.

Hätten wir z.B. alle Teilnehmer vor Beginn der Reise nach dieser Quelle einige Adjektive oder Substantive aufschreiben lassen, die sie als typisch für Nordböhmen erwarten, ohne aber selbst dort gewesen zu sein, hätte das Wortfeld also lauten können: *Verwüstet, unbewohnbar, unwiderrufliche Spuren, kein Leben mehr, Einwohner ersticken, ökologische Katastrophe, Wälder verschwunden, ungehemmte Industrialisierung, 40. Platz, Männersterblichkeit/ Krebs/Totgeburten, Arbeitslosigkeit, wochenlanges Smog, soziale Probleme: Skinheads/Vietnamesen/Zigeuner, Prostituierte/Zigeunerinnen.*

In Nordböhmen gibt es große Probleme. Trotz seiner Ähnlichkeit mit den südlich und westlich gelegenen Regionen ist es durch die Industrialisierung verwüstet; viele Gebiete sind so gut wie unbewohnbar, sogar früher intakte Heilbäder wie Teplice-Sanov. (...) In seinen Flüssen gibt es kein Leben mehr, seine Wälder sind am schlimmsten von den Auswirkungen des sauren Regens betroffen, und seine Einwohner ersticken an den Schwefelemissionen der Kraftwerke.

(...) Nordböhmen – damit assoziiert man inzwischen die ökologische Katastrophe und deren Konsequenzen, mit denen das Land seit dem Ende des Kommunismus zu kämpfen hat. Geschwächt durch den sauren Regen und durch starken Parasitenbefall angegriffen sind die Wälder so gut wie verschwunden und die Leute ersticken buchstäblich im Smog.

Schuld daran sind die Braunkohlekraftwerke, die die Region während der letzten hundert Jahre mit Arbeitsplätzen versorgt haben. (...) Ökonomische Faktoren führten (nach 1945) zum raschen Wiederaufbau und zur Wiederbesiedlung der Region, aber die letzten 40 Jahre ungehemmter Industrialisierung haben im Land und im Leben der Menschen Nordböhmens unwiderruflich ihre Spuren hinterlassen. Während das übrige Europa versuchte, Schwefelmissionen zu senken und die Treibstoffeffizienz zu erhöhen, sank die Produktivität der Tschechoslowakei auf den 40. Platz der Industrienationen und erreichte dafür den ersten Platz in der Statistik der Männersterblichkeit, Krebserkrankungen und Totgeburten. Es wäre zu einfach, all diese Missstände den Kommunisten zuzuschreiben. Waldschäden im Erzgebirge waren schon vor dem Zweiten Weltkrieg amtlich.

Doch nun, da auch Opposition erlaubt ist, scheint die zukünftige Entwicklung nicht mehr ganz so trostlos. Der Braunkohleabbau wird allmählich reduziert und es wird nach alternativen Energieformen gesucht. Die Kehrseite der Medaille jedoch ist, dass diese Maßnahmen wahrscheinlich zur Folge haben werden, dass die Region die höchste Arbeitslosenrate in der Tschechischen Republik haben wird. (...)

Das nordböhmische Kohlebecken. Es ist noch unattraktiver, als der Name ahnen lässt. (...) Inmitten dieser verschmutzten Region liegt die Stadt Teplice-Sanov, der vergessene, vierte böhmische Kurort des einst gefeierten Quartetts, zu denen Karlsbad, Marienbad und Franzensbad gehörten. (...) Im Winter, wenn sich der Smog wochenlang über die Stadt legt, steigen die Schwefeldioxidwerte manchmal auf das 25fache der von der WHO definierten Grenzwerte. Zudem hat Teplice eine ganze Menge sozialer Probleme: Es gibt eine (laut)starke Skinheadbewegung, so dass es in den letzten Jahren schon mehrere Male zu Auseinandersetzungen mit vietnamesischen Einwohnern und Zigeunern gekommen ist. Gleichzeitig stehen entlang der Straßen, die aus der Stadt führen – vor allem in Richtung Dresden – tschechische Prostituierte und Zigeunerinnen, die ihr Glück bei ausländischen Kunden versuchen.

Darstellung Nordböhmens im Reiseführer des Engländers ROB HUMPHREYS: Tschechische & Slowakische Republik. Verlag Michael Müller, Göttingen, 1993³, S. 227, 289, 294

Das sollte also unser Zielgebiet sein und zugleich explorativer Hintergrund für unsere Beobachtungen?

Indirekt war die Literatur incl. der Reiseführer natürlich bestimmend für die Erwartungen und die erwarteten Problemstellungen. Gleichzeitig war uns aber klar, dass eine Reise und Fachexkursion mehr zeigen soll und wird als die Literatur. Erstens, weil diese – unvermeidlich –

immer schon älter ist als die Gegenwart, und zweitens, weil sie – ebenso unvermeidlich – Ausdruck einer Beobachtungsweise und also eine Konstruktion ist. Daraus folgt, dass der Lektüre eines Landes nach Aktenlage stets auch das eigene Lesen der verschiedenen Wirklichkeiten vor Ort folgen muss. Sonst bliebe das Wissen von einem Land eine Anschauung aus zweiter, dritter und vierter Hand, es bliebe einäugig und eindimensional, unüberprüft und von blindem Vertrauen in das gedruckte Medium.

Das gilt natürlich nicht nur für ultrakurze Schulbuchtexpte und deren spärlichste Illustrationen, das gilt ebenso für Zeitungen, Reiseführer, Prospekte und Vorträge in Amtsstuben. Alle diese Quellen verkünden eine Idee von ihrem Thema, sie sind insofern alle ideologisch und notwendig verzerrt.

So wie den oben zitierten Reiseführer von 1993 kann man auch die neuen EU-geförderten Hochglanzbroschüren zur Hand nehmen; man bekommt dann allerdings das genau entgegengesetzte Bild konstruiert: Tschechien insgesamt ist „Eine zauberhafte Begegnung“, die Region Most „ein wiedergeborenes Land“, man findet zur „Harmonie der Seele und des Körpers im Heilbad Teplice“; und das im obigen Reiseführer nicht einmal erwähnte Usti nad Labem, die ehemals deutsche Stadt Aussig an der Elbe, ist „Eine romantische Inspiration“ und bietet eine prachtvolle Panorama-Karte an, gesponsort von „Spolchemie“, die allerdings vor eben dieser großen Chemiefabrik endet.

Die Herausforderung für die Geographiestudenten und die Exkursion war also offenbar, die Themen erst einmal aus der eigenen Lektüre *und* der eigenen Anschauung zu gewinnen, nicht aber, die heimische Vorbereitung aus mehr oder weniger zufälligen und/oder veralteten Quellen vor Ort zu reproduzieren. Das fällt offenbar schwer, weil es nicht vorstrukturiert ist, keine Gewissheiten erlaubt, einen eigenverantwortlichen Prozess verlangt und ergebnisoffen ist.

Zum Beispiel: Die Vorbereitungen zum Thema Waldsterben konnten nur noch für eine historische Reminiszenz bzw. die allgemeine Methodik der Waldschadenserhebung verwendet werden; der Naturpark Erzgebirge sah jedenfalls äußerlich gesund bzw. völlig gesundet aus. Zugleich weiß man aus den deutschen Waldschadensberichten auch, dass das Problem längst noch nicht gelöst, sondern durch konsequente Entnahme des Totholzes lediglich unsichtbar geworden ist und dass die Erfolgsberichte oftmals nur die Abnahme der Zunahme belegen. Zweites Beispiel: Die Luftqualität an unserem Standort Usti nad Labem entspricht inzwischen längst WHO- und EU-Standard; unwiderruflich (vgl. Zitat Reiseführer) waren die Belastungen also nicht. Allerdings gab es gleich am ersten Abend einen „Spolchemie“-Störfallalarm aus allgegenwärtigen Lautsprechern an den Häusern, aus jener großen Chemiefabrik also, die unmittelbar an den Stadtkern angrenzt. Dieser Störfall wiederum führte vor unseren Augen gleich am nächsten Morgen zu einer großen Pressekonferenz, tagelangen Zeitungsberichten und der Drohung des Magistrats der Stadt, die Betriebserlaubnis für den größten Arbeitgeber der Stadt zu widerrufen. Diese Beobachtungen, die wir zufällig gemacht haben, können etwas bedeuten, müssen es aber nicht. Sehen können wir jeweils nur Teile der Oberfläche der Realität. Zur Interpretation brauchen wir fremde Hilfe von Sachkundigen. Diese wiederum sagten uns oft: „Da habe ich eine private Meinung“, sagten sie aber nicht. Selten verplappert sich ein Fachmann, wenn er etwa die Verzögerung einer Autobahnbaus damit erklärt, dass dort Naturschützer „einen Baum entdeckt“ hätten oder „dass die Käferbeschädigungen“ doch wohl weniger bedeutend wären als die Belastungen für die Menschen. (Da wären die amtlichen Planer in Deutschland jedenfalls in der Rhetorik inzwischen besser geschult.)

So bestehen die folgenden Berichte und Exkurse also aus fokussieren Beobachtungen zu den Oberthemen *Euroregion/Euregio* und *Transformation*, gestützt auf selbst gesammelte Spuren und Nachfragen an Experten, interpretiert nach Plausibilität oder auch streitig ja nach Sichtweise.

Bemerkungen zur Methode der Spurensuche

Die Methode der Spurensuche geht aus von *Erwartungen* über das zu Sehende und von der prinzipiellen *Offenheit* für Nicht-Erwartetes. Jedenfalls braucht sie vorab ein Bild und ein Vorwissen, um überhaupt beobachten (statt nur zu betrachten) zu können.

Beispiel: Auf einer früheren Exkursion nach Böhmen sollten die Studierenden sich in Kleingruppen vom Quartier am Stadtrand von Karlsbad auf den Weg machen zum Grandhotel PUPP. Eine Gruppe fand dieses Herzstück des Kurviertels erst gar nicht, weil sie vorher in einer Fußgängerzone bereits die „Stadtmitte“ vermutete und hier hängen blieb. Ihr Bild von Karlsbad enthielt also keine Vorstellung von einem Grandhotel, sondern nur von einer Stadtmitte. Diese Vorstellung war aber nicht nur nicht einschlägig, sie verhinderte sogar noch das Entstehen eines genaueren Bildes. - Diese Erfahrung wäre übrigens erst gar nicht entstanden und hätte also auch nicht diskutiert werden können, wenn die Studierenden einfach angeleitet und geführt worden wären; dann wären sie einfach „nur da“ gewesen, offen wiederum nur für den Konsum von präpariertem Wissen.

Wir mussten also - zur Vermeidung derartiger Ab- oder Irrwege - vorab die gesuchten Beobachtungen ordnen in Kategorien und Instrumente. Um Böhmen bzw. den Einzelfall Teplice/Teplitz unter den Themen Euroregion und Transformation zu beobachten, wurde zu Anfang vorgeschlagen, sich exemplarisch dem Einzelhandel zu widmen und dem Zustand der Häuser. Als Indikator im Einzelhandel wurde von der Studierendengruppe vorgeschlagen, einen Preisvergleich zu machen für die Produkte „Brot“, „Milch“ und „Fernsehgerät“; außerdem sollte die Attraktivität bzw. Wertigkeit der Geschäfte in 4 Klassen bewertet werden. Als Indikator für die Qualität der Bausubstanz wurde vorgeschlagen, die Häuser einzuteilen in „alte Häuser“ und „neue Häuser“ und den Zustand nach Renovierungsqualität zu kartieren. - Diese Vorschläge wurden alsbald kritisiert anhand der Fragen: Wofür stehen denn die Indikatoren Brotpreis und Milchpreis? Sind dies nicht genau die Produkte, die als Grundbedarf die geringste Preisdifferenz aufweisen? Was ist unter Fernseher zu verstehen, wenn es Formate zwischen 100 € und 5000 € gibt? Was genau sind „alte Häuser“ und was „neue“? Steht der Fassadenzustand wirklich für den Zustand des Hauses? Was ist mit Dach, Fenstern, Türen, Rückseiten? Was wird kartiert, wenn das Erdgeschoss saniert ist (Filialgeschäfte), der Rest aber nicht? Was sagt der äußere Zustand oder Anschein aus über die Wohnqualität für die Bewohner? Man mag sich daran erinnern, dass die professionellen Statistiker und Gesellschaftsbeobachter mit ausgefeilten Methoden z.B. den Warenkorb für den notwendigen Lebensunterhalt oder die Indikatoren für den Vergleich des Preisniveaus und der Lebensqualität von Städten bestimmen (und laufend anpassen).

Mit anderen Worten: Es wurde in Frage gestellt, dass die vorgeschlagenen Indikatoren und Klassen für irgendeine Aussage wertvoll (*valide*) sind und dass sie in der vagen Definition zuverlässig (*reliabel*) zu handhaben sind.

Aber auch, wenn die Instrumente und Kategorien für die Beobachtung nach bestimmten Erwartungen plausibel erscheinen, bleibt die Möglichkeit für ganz andere Kategorien bestehen.

Es stellte sich heraus, dass allein die Route der Begehung des Ortes (hier: Teplice) von jedem Beobachter graduell oder auch grundsätzlich unterschiedlich gelegt wurde. Wer zum Beispiel ein Bild von Karlsbad mitbringt, sucht für Teplice nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden und nach Spuren für die Bezeichnung „Salon Mitteleuropas“ aus Goethe-/Beethovenscher Zeit. Er findet dann z.B. kaum Schmuckgeschäfte und kaum Restaurants/Cafés, keine Russen vom Typ „businessman“ mit Funkgerät, Goldkette und Mercedes; er findet stattdessen ein Paar mit komplett verschleierter Frau, Kinderwagen und arabisch aussehendem Ehemann; daraufhin findet er dann mehr und mehr arabische Aufschriften und Hinweise an den Häusern und Schildern und schließt daraus auf eine spezifische Klientel „Araber“. Die Deduktion von Geschäften für wohlhabende Kurgäste, florierende Gastronomie, prächtige Autos etc. aus der

Kategorie „Salon Mitteleuropas“, etwa analog zu Karlsbad, scheidet; stattdessen kommt es zur Induktion von den einzelnen arabischen Passanten und Aufschriften zu einem neuen Typ Heilbad, nämlich eher medizinisch indiziert und mit einer neuen Traditionsgruppe von Gästen. Dieses Wechselspiel von Deduktion und Induktion führt zu neuen Beobachtungen und Kategorien, hier: zu einer Unterscheidung von Karlsbad und Teplitz, und zu einer neuen Fokussierung der Beobachtung. Der Gang ins alte Kurbad „Beethoven“ und in seine Katakomben bestätigt es dann; spezialisiert auf Araber aus den Emiraten und Saudi-Arabien, die hier zu günstigen Preisen (Übernachtung 80 €/Zimmer plus „Anwendungen“) zu monatelangen Aufenthalten mit der ganzen Familie fahren und in ihrer Heimat die Legende von einer erstklassigen medizinischen Versorgung stiften. Dafür braucht es an dieser Stelle keine Schmuckladen-Meilen und keine besondere Außen- und Selbstdarstellung der Gäste, wie etwa in Karlsbad.

So werden deduktiv-induktiv die Instrumente verändert und kalibriert (geeicht) und führen im Ergebnis zur Unterscheidbarkeit von zwei grundverschiedenen Kurort-Typen. In einem neuen Durchgang wäre dann das neue Bild weiter zu präzisieren.

Fazit

Es genügt nicht, sich aus einem fertigen Instrumentenkasten unspezifisch zu bedienen und den subjektiven Faktor nur als Störung zu betrachten/zu ignorieren. Es genügt auch nicht, ohne Problemstellung und Fokussierung zu beobachten. Es geht auch nicht an, nur deduktiv oder nur induktiv zu arbeiten und sich mit irgendwelchen Daten zufrieden zu geben, ohne die Methode selbst zu evaluieren und ggf. in eine neue Form zu bringen (*formative Evaluation*).

Die Beobachtung muss bestimmten *Gütekriterien* standhalten:

- die Kategorien (Ordnungsbegriffe) müssen *definiert* sein,
- die Kategorien müssen *valide* (wertvoll) sein,
- die Anwendung der Kategorien muss *reliabel* (zuverlässig) sein,
- die Fragestellung muss *deduktiv* und *induktiv* verfolgt werden,
- das Beobachtungskonzept muss Raum lassen für *subjektive Differenz*,
- die Subjektivität/Perspektivität muss *offengelegt* und *reflektiert* werden.

Es wird sich dann herausstellen, dass eine *Themenstellung* in Abhängigkeit von der *Problemstellung* und von *Subjekten* hergestellt und verändert wird (und dass die Ausgabe von präparierten Untersuchungsplänen die Beobachter zu bloßen Sachbearbeitern ohne Konzeptualisierungs- und Reflexionskompetenz machen würde).

Autor:

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern, Didaktik der Geographie, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Löbdergraben 32, 07743 Jena. Tilman.Rhode-Juechtern@uni-jena.de

I Konstruktive Didaktik

Mirka Dickel (Aachen)

Zur Philosophie von Exkursionen

Vorbemerkungen: Im folgenden Beitrag werden Begriffe und Beispiele der Exkursions- und Reisedidaktik nebeneinander benutzt. Im Rahmen meiner Dissertation „Reisen und konstruktive Geographiedidaktik“ (DICKEL 2005) wird deutlich, dass die traditionellen Exkursionsprinzipien als Legitimation für eine Reisedidaktik unter modernen gesellschaftlichen Bedingungen nicht länger tragfähig sind. Hinsichtlich didaktischer Theoriebildung ist es daher sinnvoll, (themenspezifische) Schulfahrten aus dem traditionellen Exkursionsbegriff auszuklammern. Allerdings ist das Hauptdefizit der Exkursionsprinzipien, die Fremdbestimmung des Schülerverhaltens, das schon dem eingeschränkten Beobachtungsbegriff in der Rahmung eines verhaltenstheoretischen Lernverständnisses zugrunde liegt (vgl. DAUM 1982), auch für die Exkursionsdidaktik kontraproduktiv. Das wiederum legt nahe, Exkursion anders zu definieren, nämlich als Reisen (im Sinne der dargelegten konstruktivistischen Didaktik) in schulischen Zusammenhängen und mit einem thematischen Schwerpunkt.

Jüngere Konzepte der Exkursions- und Reisedidaktik sind verschiedenen Lehrtraditionen verpflichtet, beleuchten verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens, haben unterschiedliche Adressaten und sind unterschiedlich differenziert hinsichtlich der Darstellung des zugrunde liegenden Bildungsbegriffs und des Theorie- und Praxisbezugs. Sie werden im Rahmen meiner Arbeit vor dem Hintergrund des entworfenen Theoriekonzeptes gesehen und Wert geschätzt:

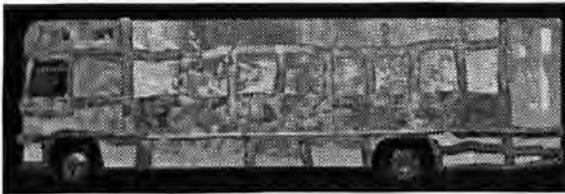
Veröffentlichungen über geographische Geländearbeiten, Wanderungen, Klassenreisen von 1970-1992 werden von BEYER (1991a, 1991b, 1991c, 1993) BETTE/BEYER (1991) sowie HAFFKE (1993b) zusammengestellt. Reisedidaktische Problemstellungen und Paradigmen(wechsel) im Geographieunterricht stellen u.a. BIRKENHAUER (1995), HAVERSATH (2000, 2001), HAVERSATH/HEMMER (2003), HOFFMANN (2003) dar. Gliederungsprinzip der folgenden Synopse, die nicht den Anspruch eines vollständigen Kompendiums erfüllen kann, gleichwohl aber wesentliche (geographie-)didaktische und pädagogische Ansätze berücksichtigt, sind die einzelne Ansätze verbindenden reisedidaktischen Leitbilder. Die Benennung der Leitbilder ergibt sich aus der zugrundegelegten Literatur; Fachbegriffe werden in der Bedeutung angewendet, in der dort von ihnen Gebrauch gemacht wird. Einige Ansätze integrieren zwei oder mehrere Leitbilder. Sie werden unter verschiedenen für diesen Ansatz charakteristischen Leitbildern genannt:

- Perspektivenwechsel als reisedidaktisches Leitbild z.B.: BRAUMÜLLER/DEPARDE (1986), DAUM (1985), DICKEL/RHODE-JÜCHTERN (2002), HAVERSATH (2000b), HEMMER (1996b, 2002), HENNINGS (1994, 1996), NÖLKER (1988), SCHMIDT-WULFFEN (1981), SCHULTZ (1999), TATSCH (2000), VORLAUFER (2002),
- Sanfter Tourismus als reisedidaktisches Leitbild z.B.: HEMMER (1996a, 2002), HEIDBRINK (1994), NIEDERER (1977), SPREITZHOFFER (2002), STEINECKE (1986, 1990b),
- Spurensuche als reisedidaktisches Leitbild z.B.: DENINGER (1999), HARD (1988, 1991, 1992, 1993, 1995), ISENBERG (1987, 1989a, 1989b, 1990, 1991), ONYGERTH (1990)
- „Ganzheitlich lernen“ mit allen Sinnen als reisedidaktisches Leitbild z.B.: BUSSE (1991), DAUM (1988), ENGELHARD (1990, 1991a, 1991b), HARD (1989), HARD/KRUCKEMEYER (1991), JAKOBS et al. (1991), KLUCKERT (1981, 1991), KRUCKEMEYER (1991, 1993a,

1993b, 1995), OPASCHOWSKI (1987), SCHMEER-STURM (1984, 1987), SCHMALGEMEIER (1991), WEGENER-SPÖHRING (1989, 1991),

- „Authentizität“ als reisedidaktisches Leitbild z.B.: BRITTNER (2002), HASSE (1996), OPASCHOWSKI (1995), STEINECKE (2000), UHLENWINKEL (1999)
- Interkulturelle Begegnung als reisedidaktisches Leitbild z.B.: FEURLE (1992, 1994), KLUCKERT (1991), SCHMEER-STURM (1984), WAGNER (1991),
- Spiel als reisedidaktisches Leitbild z.B.: GÜNTHER (1991), HARTUNG (1999), NAHRSTEDT (1984, 1991a, 1991b), NAHRSTEDT/WEGENER-SPÖHRING (1989), SCHMEER-STURM 1989, 1991a, 1991b, 1991c),
- Reiseerzählungen als reisedidaktisches Leitbild z.B.: GLAUBITZ (1994, 1996, 1997), SCHIRMER (1998)
- Historisch-politische Bildung als reisedidaktisches Leitbild z.B.: GLAUBITZ (1995, 1997, 2001), HARTUNG (1999),
- Projektartiges Arbeiten als reisedidaktisches Leitbild z.B.: BEYER/HAFFKE (1993), STEINECKE (2001), GUDJONS (1990), HAFFKE (1988, 1993a), HENTIG (2000a, 2000b), HOFMANN (2000), ISENBERG (1987), SCHMIDT-WALTHER (1990), MÜLLENMEISTER (1986, 1991), NAHRSTEDT (1994b), RHODE-JÜCHTERN/KANWISCHER (2002), STEUP (1990), STEIMLE (1987), WIECHMANN (1990), VON GROEBEN (1994).

Der Bühnenbildner MIRKO HENSCH aus Aachen machte im November 2004 beim Euregio-Theaterfestival „Die Entführung Europas“ mit einem ausgefallenen Projekt auf sich aufmerksam. Für die Aufführung eines Stückes dekorierte er einen Reisebus, in dem die Inszenierung stattfand, mit über 3000 Blättern weißem Papier, die sich im Wind mehrerer Ventilatoren auf und ab bewegten. Auf diese wurde von außen eine verfremdete Photographie des Busses projiziert. Innen wurden zusätzliche Videoaufnahmen, die auf Fahrten durch europäische Metropolen gedreht worden waren, projiziert, so dass für die im Bus sitzenden „Passagiere“ die Illusion einer Reise durch Europa entstand. (vgl. AACHENER NACHRICHTEN vom 4. Dezember 2004, S.4)



Photos: MIRKO HENSCH

HENSCH bricht unsere Vorstellung von Exkursionen, indem er die traditionelle Stadtrundfahrt in einen neuen Rahmen stellt: Der Bus bleibt an Ort und Stelle, allein die Bilder, projizierte Stadtansichten, bewegen sich. Die Verfremdung wird dadurch gesteigert, dass der Bus als Theaterkulisse dient. Die Theaterbesucher sind Statisten, Zuschauer und Touristen, abwechselnd und gleichzeitig. Auch in der Außenansicht treibt HENSCH sein Spiel mit der Illusion. Durch seine Installation dekonstruiert er dessen Bedeutung; unser Verständnis einer Exkursion als einer einfach zu durchschauenden methodischen Großform wird gestört. Indem HENSCH Gewohntes pervertiert und das Exkursionssetting als multivalente und offene Situation gestaltet, wird der Blick auf vermeintliche Gewissheiten gelenkt und folgende Frage erneut provoziert: „Was tun Menschen eigentlich, wenn sie auf Exkursion sind?“ Wie kann

die durch die Bühnenkunst angeregte Verfremdung des Phänomens in der Wissenschaft gelingen? Wie können exkursionsdidaktische Gewissheiten überprüfbar, neue Ansatzpunkte diskussionsfähig und zu erkennbaren Ergebnissen geführt werden?

Dies habe ich in meiner Dissertation „Reisen und konstruktive Geographiedidaktik“ zu klären versucht. Den offiziell gültigen exkursionsdidaktischen Entwurf in einen anderen Kontext gestellt: Außerschulische Erzählungen zum Bildungswert des Reisens wurden dem aktuell gültigen Text der Richtlinien, Lehrpläne und Schulbücher zur Seite gestellt, so wurde es möglich, die amtliche Erzählung zu brechen, neue Gesichtspunkte freizulegen und neue Fragen zu stellen. An den narrativen Bruchstellen kristallisierten sich sechs exkursionsdidaktische Grundfragen heraus: Was kann man über die Dinge wissen? Wie ist Verstehen denkbar? Wieso erscheint uns die Welt, wie sie uns erscheint? Welche Konsequenzen ergeben sich unter modernen Bedingungen für eine Sicht von Welt? Wie kann interkulturelle Kommunikation gelingen? Wie ist Verständigung über ein Thema möglich?

Als Annäherung an eine Antwort auf diese Fragen habe ich erkenntnistheoretische Bausteine herangezogen und aus ihnen exkursionsdidaktische Strukturelemente abgeleitet. Weitere Strukturelemente wurden aus Kategorien der Bildungs- und Tourismustheorie gefolgert. In ihrer Gesamtheit lassen sie das ansichtig werden, was der Titel verheißt: eine moderne Philosophie von Exkursionen. Und von hier aus lässt sich erneut und anders darüber nachdenken, wie Exkursionen heute konzipiert werden sollen. Dementsprechend gliedert sich der Beitrag folgendermaßen: Zunächst wird das der Untersuchung zugrunde liegende narrative Forschungsdesign vorgestellt. Dazu wird in 1) die offizielle exkursionsdidaktische Rahmung der Richtlinien, Lehrpläne und Schulbücher betrachtet. Diesem Entwurf werden in 2) Gegentexte zum Bildungswert von Exkursionen (hier: Reiseberichte) zur Seite gestellt. In 3) werden an den narrativen Bruchstellen die exkursionsdidaktischen Grundfragen herausgearbeitet und Strukturelemente aus erkenntnistheoretischen Kategorien abgeleitet. In den Gliederungspunkten 4) und 5) werden weitere exkursionsdidaktische Strukturelemente aus Kategorien der Bildungs- und Tourismustheorie gefolgert. In 6) wird geprüft, ob neuere exkursionsdidaktische Leitbilder an eine konstruktive Exkursionsdidaktik anschließbar sind. Und in 7) wird gezeigt, wie Exkursionen im Sinne der vorgestellten Philosophie konzeptionalisiert werden können.

1. Offizielle exkursionsdidaktische Rahmung

Exkursionen treten im offiziellen didaktischen Entwurf zum einen als methodische Großform auf, zum anderen werden sie im Rahmen des Unterrichtsthemas „Reisen“ auch als Unterrichtsinhalt behandelt. Zur „Exkursion“ als methodische Großform: Exkursionen sind Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit, sie müssen einen deutlichen Bezug zum Unterricht haben, programmatisch an das Schulleben angebunden sein, vor- und nachbereitet werden. Insbesondere für Schulreisen wird das fächerverbindende Arbeiten empfohlen. Der offizielle aktuelle exkursionsdidaktische Entwurf unterliegt jedoch der Gefahr, „totes Wissen“ und reduzierte Ergebnisse zu erzeugen:

Die Erdkundelehrpläne unterscheiden drei Exkursionstypen: Die Überblicksexkursion mit Geländevortrag, die Geländearbeit und die themenzentrierte Arbeitsexkursion. Während es auf Überblicksexkursionen allein um die Vermittlung von Inhalten geht, geht es bei der Geländearbeit um das Erlernen von Methoden als Selbstzweck. In beiden Fällen besteht die Gefahr, aufgrund fehlender Kontexteinbettung träges Wissen zu produzieren, das wäre ein Wissen, das isoliert und unvernetzt bliebe, hauptsächlich der Bewältigung schulischer Anforderungen diene, sich außerhalb der Schule kaum anwenden ließe und deshalb schnell vergessen würde. Ein Kernanliegen der themenzentrierten Arbeitsexkursion ist die Schulung

der Geländebeobachtung und Geländebeschreibung. Mit ihr sind drei traditionelle Exkursionsprinzipien verknüpft: das einfache Ansehen, der induktive Weg und die originale Begegnung. Die Relevanz traditioneller Exkursionsprinzipien wird nun fragwürdig, wenn man den Prozess der Wahrnehmung grundsätzlich anders denkt. Geht man nicht länger davon aus, dass der Mensch auf die Wirklichkeit, wie sie ist, reagiert, sondern auf die Wirklichkeit, wie sie ihm zu sein *scheint* und wie er sie *bewertet*, wird deutlich, dass Erkenntnisgewinnung, die auf traditionellen Exkursionsprinzipien basiert, allenfalls reduzierte Ergebnisse hervorbringen kann.

Hinzu kommt, so HARD (1993), dass die im Handbuch „Regionales Lernen“ getroffene Unterscheidung zwischen Lernorten und Lernstandorten „zu einer unentschuldbaren pädagogischen Naivität im Umgang mit der Wirklichkeit“ (vgl. HARD 1993, S. 83) führt. Unter Lernort wird hier jeglicher Ort verstanden, an dem etwas gelernt werden kann. Lernstandorte sind pädagogisch, didaktisch, methodisch, adressatengerecht aufbereitete Lernorte. Allerdings sind auch Lernorte eigentlich Lernstandorte, adressatengerecht aufbereitet und pädagogisiert. Hält nun der naive Besucher die Gegenstände, den offiziellen Text für die Sache selbst, verkennt er die Ziele außerpädagogischer Instanzen und wird so indoktriniert. Werden Lernorte zu Lernstandorten aufgearbeitet, so wird die schon vorhandene pädagogische Botschaft (und auch der „heimliche Lehrplan“) übersehen und verstärkt; die Botschaft wird unkritisch für einen Teil der Sache selbst gehalten und zum Lernziel erklärt (vgl. HARD 1993, S. 83).

Zur Exkursionspraxis an Schulen: Bildungsziele werden oftmals nicht nur nicht eingelöst, sondern konterkariert, wenn Exkursionen, insbesondere Klassen- und Kursfahrten, als Vergnügungstouren im Rahmen von Schule stattfinden. Reiseziele werden nach ihrer Attraktivität ausgewählt, nicht nach ihrem pädagogischen Nutzen, der Unterrichtsbezug wird durch ein beliebiges Kulturprogramm ersetzt. Die unterrichtliche Relevanz der Exkursionen wird in den Antragsformularen zwar pflichtgemäß dargelegt, doch ist es ein offenes Geheimnis, dass sie in vielen Fällen ohne didaktischen und methodischen Konzeptions- und Reflexionsanspruch stattfinden.

Zu Exkursionen als Unterrichtsinhalt: Exkursionen werden implizit zum Thema „Reisen“ und auch damit selbst zum Inhalt (also nicht nur methodische Großform) von Unterricht. Aktuelle Exkursionsdidaktik wird in diesem Sinne als raumbezogen, geographie-problemorientiert und damit einseitig charakterisiert. Was tun Menschen eigentlich, wenn sie reisen? Welche – positiven wie negativen, objektiven wie subjektiven – Auswirkungen haben Reisen für wen und aus welchem Grund? Diese und ähnliche Fragen werden oftmals nicht gestellt. Dies wird an folgenden Themenbeispielen in den Lehrplänen exemplarisch deutlich: „Der Landschaftshaushalt und seine Belastung durch Tourismus“ (RICHTLINIEN 1993, S. 71ff), „Raumwirksamkeit des internationalen Tourismus“ (RICHTLINIEN 1999, S. 72), „Tourismus in Kenia – keine Probleme?“ (RICHTLINIEN 1999, S. 64)

Auch in vielen Schulbüchern wird – wie auch STÖBER vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung gezeigt hat – das Thema „Reisen“ monoperspektivisch, eindimensional und „unredlich“ (vgl. STÖBER 2001) aufbereitet. Die Unredlichkeit besteht nach STÖBER darin, dass konstruierte Perspektiven lediglich auf ein intendiertes Lernziel zugeschnitten, aber nicht als Konstruktion offengelegt werden. Durch die Themen- und Darstellungsvereinfachung wird die Ambivalenz und Komplexität des Lernstoffes beschnitten. Zum Teil werden konstruierte Texte als Quellentexte ausgegeben und vermeintlich objektive Erkenntnis auf vermeintlich subjektive Weise vermittelt.

Schließlich ist auch die exkursionsdidaktische Forschung uneinheitlich und defizitär. Bei einem Vergleich von Schulbuchanalysen (DAUM 1975, HASSE 1988, FÜLDNER 1990, BEYER 1993a, RANFT 1993, GANSER 1993, HEMMER 1996a, MÜLLER & SCHRÜFER

2001, STÖBER 2001) über die Konzeption des Themas Reisen wurde deutlich, dass den Untersuchungen ein konsensfähiger Evaluationsmaßstab fehlt, dass die zugrundeliegenden Bildungsbegriffe unterschiedlich und wenig transparent sind und dass in der Konsequenz unterschiedliche Anforderungskataloge aufgestellt werden. Ein reisedidaktisches Theorie- und Kommunikationsdefizit ist offensichtlich.

2. Gegentexte zum Bildungswert von Exkursionen

Gemäß der Forschungskonzeption nach GEERTZ (1987) habe ich mich dem Bildungswert von Exkursionen narrativ angenähert. Dem offiziellen exkursionsdidaktischen Entwurf wurden drei Gegentexte zur Seite gestellt: 1) die Fallgeschichten einer Jahrgangsstufenfahrt in die Toskana; 2) der reiseliterarische Entwurf (neben reisetheoretischen Ausführungen habe ich Reiseberichte anerkannter Schriftsteller unterschiedlicher Jahrhunderte betrachtet und auf den dort zum Ausdruck kommenden Bildungswert des Reisens hin interpretiert); 3) die persönlichen Fallgeschichten vom Wandern auf dem Jakobsweg. Mit diesen wurde die Auswahl von Erzählungen um eine erweitert, die den Bildungswert des Reisens aus der Innensicht in den Blick nimmt.

Folgende Beispiele veranschaulichen, wie unterschiedlich der Bildungswert in den Erzählungen bestimmt wird: Von Schülerseite besteht der Bildungswert u.a. darin, in Florenz shoppen zu gehen und das Nachtleben zu genießen. In Goethes „Italienischer Reise“ besteht der Bildungswert darin, die Gegenstände vor Ort zu erforschen, die das eigene Erstaunen auslösen. In den Fallgeschichten vom Wandern auf dem Jakobsweg wird der Bildungswert in der Herausforderung gesehen, körperliche Grenzen erfahren zu können. Meine These bestand nun darin, dass in der Konfrontation mit anderen außerhalb von Schule gültigen Bestimmungen des Bildungswertes die derzeitige exkursionsdidaktische Perspektive aufgebrochen und in Frage gestellt wird. Eine Perspektive wurde mit den anderen kritisiert, so kristallisierten sich Inkongruenzen heraus. Neben den Dissonanzen zwischen offiziellem exkursionsdidaktischem Anspruch und derzeitiger Exkursionspraxis, wurde deutlich, dass die außerschulischen Erzählungen in Opposition zu den schulinternen Erzählungen stehen. Durch die Gegentexte wurden so die Defizite der amtlichen Erzählung freigelegt. Komplementär dazu ergaben sich Forderungen für einen alternativen didaktischen Zugriff. Die narrativen Inkongruenzen werden in der Gegenüberstellung folgender Defizite und Forderungen deutlich: klassische Bildungsgüter versus subjektiv bedeutsame Gegenstände; Monoperspektivität/Eindimensionalität versus Perspektivenvielfalt/Mehrdimensionalität; Vergnügungstour versus Wissenserwerb; Fremdbestimmung versus Selbstbestimmung; Rollenmanifestation versus Rollenkonstruktion; Instruktion versus Kommunikation. Diese Forderungen (also der jeweils zweite Teil der Oppositionen) sind zunächst nur Ansatzpunkte. Können diese im Rahmen von Schule begründet umgesetzt werden?

3. Exkursionsdidaktische Strukturelemente aus Kategorien der Erkenntnistheorie

Jede Forderung diene als Arbeitshypothese für eine veränderte Exkursionspraxis. Durch sie wurden erkenntnistheoretische Fragestellungen aufgeworfen, die auf Kategorien hinweisen, anhand derer zu prüfen war, ob und wie mit diesem Anforderungsprofil konstruktiv weitergearbeitet werden kann. Von jedem erkenntnistheoretischen Baustein wurde jeweils ein spezifisches Strukturelement von Unterricht beleuchtet und qualitativ gefüllt. Die Inkongruenzen, die exkursionsdidaktischen Grundfragen und die Strukturelemente werden nun nacheinander vorgestellt.

Durch die Inkongruenz „klassische Bildungsgüter vs. Gegenstände in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit“ wird die Frage aufgeworfen, was man in Anbetracht der Subjektivität von Wahrnehmung überhaupt sicher wissen kann. BERGER & LUCKMANN (vgl. 1969) gehen in ihrer soziologischen Abhandlung „Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“ dieser Frage nach und zeigen die dialektische Wechselwirkung auf, durch die subjektive und objektive Wirklichkeiten einander bedingen. Gemeinsames Handeln in einer Gesellschaft ist nicht trotz subjektiver Wirklichkeiten, sondern gerade durch die Subjektivität und der daraus entstehenden Notwendigkeit ihrer Objektivation in der Interaktion möglich. Umgekehrt entsteht erst durch die Internalisierung von Objektivationen subjektive Wirklichkeit. Diese Darstellung hat exkursionsdidaktische Konsequenzen hinsichtlich der Gegenstände. Die individuelle Existenz der Lernenden, ihre subjektiven geistigen Konstruktionen von Wirklichkeit werden ernst genommen. An die Stelle der auf fertige Strukturen reduzierten Auseinandersetzung mit sogenannten klassischen Kulturgütern tritt die subjektive Erfahrbarkeit der Welt, der Sachen und der Beziehungen. Aus dem Satz „Die Stadtmauer von Volterra muss man einfach gesehen haben“ wird dann der Satz: „Die Bedeutung der Stadtmauer von Volterra ist bemerkenswert, sie war im Mittelalter eine andere als heute, sie ist für mich persönlich als Tourist eine andere als für einen Bewohner Volterras.“

Die Spaltung „Monoperspektivität/Eindimensionalität vs. Vielperspektivität/Mehrdimensionalität“ wird mit HUSSERLS Ausführungen zur Phänomenologischen Methode (vgl. 1985) überbrückt. Diese lässt deutlich werden, wie Verstehen denkbar ist und zeigt, dass und warum die Forderung nach Multiperspektivität respektive Mehrdimensionalität als methodischer Grundsatz Sinn macht. Für die Exkursionsdidaktik lassen sich zwei methodische Schritte ableiten: 1) die Multiperspektivität auf Objektebene, Reflexionen über einen Gegenstand, 2) die Multiperspektivität auf Perspektivebene, die Reflexionen über die Perspektiven. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler sich das Wissen nicht notwendigerweise linear oder systematisch einprägen, sondern die „Hervorbringung der eigenen Vorstellungen, der subjektiven Analogien, Phantasien und Erfahrungen wird zum Ausgangspunkt des Lernens“ (vgl. DAUM 2002, S. 2). Aus dem Satz „Die Kathedrale von Siena ist eine heilige Stätte“ wird dann der Satz „Die Kathedrale von Siena kann als heilige Stätte gesehen werden, sie kann aber auch z.B. von Schülerinnen, die aufgrund ihrer schulterfreien Tops nicht hineingelassen werden, als Ort der Bieder- und Rückständigkeit aufgefasst werden.“ Hier schließen sich die Fragen an, wer den Ort aus welchen Gründen wie sieht und die Überlegung, welche Sichtweise handlungsleitend sein kann.

Die Inkongruenz „Vergnügungstour vs. Wissenserwerb“ wird durch Ausführungen der Konstruktivistinnen (z.B. FOERSTER 1992, GLASERSFELD 1992, WATZLAWIK 1988) und Hirnforscher (SINGER 2002, ROTH 2003) überwunden. Sie stellen dar, wieso uns die Welt so erscheint, wie sie uns erscheint, unter welchen Bedingungen Lernen stattfindet. Zusammen deuten die Theoriebausteine auf das Strukturelement der subjektzentrierten didaktischen Reduktion und der Bedingungsanalyse hin. Schülerinnen und Schüler nehmen nur dann neues Wissen auf bzw. bauen altes um, wenn sie mit Problemen konfrontiert werden, die sich mit Hilfe ihrer bisherigen Konstruktionen nicht routinemäßig integrieren lassen und ihr Bewusstsein zu einer Anpassung bzw. Neueinstellung zwingen. Das festgefügte Geflecht der Wirklichkeitskonstrukte kann durch Perturbationen, wahrgenommene Störungen ihres Personen-Umwelt-Verhältnisses, in Bewegung geraten. So wird die Viabilität (=Passung) ihrer Konstrukte in Frage gestellt. Häufig ist das der Auslöser für eine Neurahmung von Wahrnehmungen und kognitiven Mustern und führt zu einer Veränderung von Deutungsmustern. Wird Lernen in diesem Sinne als entdeckendes und sinnhaft-verstehendes Lernen aufgefasst, stellt sich die Aufgabe, die Lernprozesse einerseits offen zu gestalten, andererseits den Grad der Öffnung auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Z. B. wird durch die oben geschilderte Situation vor der Kirche aus dem Vorurteil „Die Italiener halten sich nicht an Regeln“ der Satz „Man denkt, dass die Italiener weniger

regelgeleitet leben, als ich aber den Dom von Siena besuchen wollte, habe ich aber das Gegenteil erlebt.“ Rationale Erkenntnis ist durch emotionale Konditionierung immer schon verknüpft mit einer emotionalen Haltung. Mehr über einen Gegenstand zu wissen, heißt auch, vielfältige und ambivalente Gefühle in Bezug auf ihn zuzulassen und auszuhalten, denn je nach Perspektive werden unterschiedliche Aspekte emotionaler Konditionierung aufgerufen. Diese unter Umständen widersprüchlichen Gefühle funktionieren ggf. als Motor weitere Perspektiven einzunehmen und näher hinzusehen.

Die Dissonanz „Fremdbestimmung vs. Selbstbestimmung“ wird mit dem Theoriebaustein der Neuen Sozialgeographie nach WERLEN (z.B. 1995) überwunden. Ausgehend von dem Paradigmenwechsel von der Verhaltens- zur Handlungstheorie stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich unter modernen Bedingungen für eine Sicht von Welt ergeben. Im modernen Weltbild hat das Subjekt, das den Dingen ihre Bedeutung zuweist, eine zentrale Stellung. Nicht die Dinge an sich haben eine Bedeutung, sondern die Dinge bedeuten einem Subjekt etwas. Konsequenterweise verändern sich auch die Inhalte, die auf Exkursionen untersucht werden. Sie werden nicht länger in Bezug auf den Raum formuliert, sondern in Bezug auf das alltägliche Geographie-Machen, das Handeln der Menschen. Die Frage, wie Jugendliche sich Räume adäquat aneignen im Sinne der Raumverhaltenskompetenz wird ersetzt durch Fragen, was Jugendliche tun, welche weiteren Möglichkeiten sich bieten, mit wem sie wie Interessenkonflikte austragen (vgl. DAUM 2001, S. 222). Aus dem Satz „Die Uffizien in Florenz sind von überragender touristischer Bedeutung“ wird der Satz „Die Uffizien sind zwar von überragender kunsthistorischer Bedeutung, bedeutsamer als ein Museumsbesuch nach dreistündigem Schlangestehen ist für mich persönlich heute, aber der Kauf eines gefälschten Fußballtrikots von Inter Mailand“.

Der Bruch „Rollenmanifestation vs. Rollenkonstruktion“ wird durch den Theoriebaustein der Interkulturellen Kommunikation nach RÜSEN (vgl. 1998) zusammengefügt. Wie kann interkulturelle Kommunikation gelingen? Mit RÜSEN findet interkulturelle Kommunikation als Pro-zess der Inklusion statt. Die existentielle Bedeutung fremder Rollenanteile für das eigene Selbstkonzept wird gezeigt, so dass deutlich wird, dass Rollen als konstruiert und konstruierbar gedacht werden müssen. Dies hat Folgen für alle Interaktionen auf Exkursionen. Die hierfür notwendige Haltung lässt sich beispielhaft in dem Verhältnis zwischen Schüler und Lehrperson einüben. Diese Haltung ist dann übertragbar auf alle Begegnungen mit Fremden auf Exkursionen.

Die Inkongruenz „Instruktion vs. Kommunikation“ wird mit Hilfe des Theoriebausteins der Kommunikationsprinzipien im Sinne HABERMAS' (vgl. 1981a/b) überbrückt. Hieraus können die grundsätzlichen kommunikativen Unterrichtsprinzipien der Wahrheit, Richtigkeit (lebenspraktisch) und Wahrhaftigkeit (Ehrlichkeit, wahre, valide Fragen) abgeleitet werden. HABERMAS geht der Frage nach, wie Verständigung über ein Thema in einer Gruppe in Anbetracht subjektiver Wirklichkeiten überhaupt nur denkbar ist. Er zeigt, dass die Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikationsprozessen ist. Wirklichkeit entsteht erst im Verhandlungsprozess von Subjekt zu Subjekt. Die Wirklichkeit auf Exkursionen wird in allen drei Phasen (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) durch die Exkursionsteilnehmer selbst über Kommunikation erst erschaffen. Dabei verläuft die Kommunikation ergebnisoffen. Im Gespräch werden valide Fragestellungen für den einzelnen und die Gruppe entdeckt. Eine Kommunikationskultur, die den Ansprüchen kommunikativer Rationalität entspricht, soll ausgebildet werden. Wenn diese überhaupt möglich ist, dann im Schonraum von Schule. Aus dem Satz „Reisen heißt Spaß haben, Neues entdecken, körperliche Grenzen ausloten“ wird der Satz „Wir haben uns in der Vorbereitung der Reise darauf geeinigt, dass wir Neues entdecken, körperliche Grenzen ausloten und Spaß haben möchten.“

4. Exkursionsdidaktische Strukturelemente aus Kategorien der Bildungstheorie

In bildungstheoretischer Hinsicht stellt sich die Frage, wodurch der Bildungswert von Exkursionen heute legitimiert werden kann. Das impliziert folgende Fragen: Im Hinblick auf welche Werte soll der moderne Mensch seine Persönlichkeit eigenverantwortlich ausbilden? Welches Persönlichkeitsideal liegt so einem Bildungs- und Erziehungsprozess zugrunde? Wie Identitätsausbildung in modernen Gesellschaften gedacht werden kann, kann mit den Identitätsmodellen der „alltäglichen Identitätsarbeit“ nach KEUPP u.a. (vgl. 1999) und der „reflexiven Leiblichkeit“ nach GUGUTZER (vgl. 2002) gezeigt werden. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für eine kritisch – konstruktive Didaktik. Bildung im kritisch-konstruktiven Sinn ist seit alters her nach KLAFKI (vgl. 1985) „kategoriale Bildung, in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbst-vollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ Ziele kritisch-konstruktiver Exkursionen werden als Kompetenzerwerb formuliert. Metakompetenzen sind nach KLAFKI die Ausbildung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Die Arbeitsgruppe CURRICULUM 2000+ der DGFG greift diese in ihrem Entwurf der Grundsätze und Empfehlungen für die weitere Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie im Jahre 2002 auf. Raumbezogene Mündigkeit sollen die Schülerinnen und Schüler erwerben über die inhaltlichen Kompetenzen (Verstehen von Welt), die personalen und sozialen Kompetenzen (existentielle Betroffenheit) sowie die methodischen Kompetenzen (Grundlegung und Förderung formalen Wissens und Könnens).

5. Exkursionsdidaktische Strukturelemente aus Kategorien der Tourismustheorie

In der tourismuswissenschaftlichen Theoriebildung wurden bislang Einzelaspekte in Einzeldisziplinen untersucht und Ergebnisse additiv zusammengefügt. Moderne Forschungsarbeiten einer integrativen Tourismuswissenschaft nähern sich dem Thema phänomenologisch. Die – noch immer – innovativste Erkenntnis HENNIGS (vgl. 1997) besteht in der Betrachtung des Reisens als einem Betreiben „imaginärer Geographie“. Beim Reisen geht es um die sinnliche Erfahrung imaginärer Welten. Man reist in der realen und der Phantasiewelt gleichzeitig und weist den subjektiv relevanten „Sehenswürdigkeiten“ subjektive Bedeutungen zu, die durch individuelle und/oder kollektive Erfahrungen präformiert worden sind. Konsequenterweise bilden die Ergebnisse moderner Tourismusforschung die Grundstruktur der Sachanalyse, auf dem Weg zu einer Theorie des Tourismus. Diese wurden an Fachhochschulen und Universitäten aber auch und gerade von privaten und halbkommerziellen Forschungsinstitutionen erarbeitet. Der Rezipient sieht sich der Aufgabe gegenüber, die Forschungsergebnisse in ihrer Rahmung zu reflektieren.

6. Anschlussmöglichkeiten exkursionsdidaktischer Leitbilder

Meiner Untersuchung lag die Vermutung zugrunde, dass neuere exkursionsdidaktische Leitbilder an die konstruktive Exkursionsdidaktik anschließbar sind. Im Folgenden wird deutlich, dass sie weiterhin ihren Stellenwert haben, jedoch zumeist in veränderter Perspektive und Bedeutung. Zu den Ergebnissen im einzelnen:

Das methodische Prinzip der *Perspektivenreflexion* wird bereits in vielen exkursionsdidaktischen Handreichungen erwähnt und angestrebt. Aber nicht immer wird es in seiner vollen Dimensionalität wahrgenommen. Solche Dimensionen sind z.B. der Gegenstand, das Subjekt und die Bewertung. Es fehlt in einzelnen Ansätzen die Einbindung der Perspektivenreflexion in den Zugang über die phänomenologische Methode oder über den Diskurs über die Gültigkeit der Perspektiven.

Z. B. liegt das *Leitbild des „sanften“ bzw. „umwelt- und sozialverträglichen“ Tourismus* vielen Exkursionskonzeptionen normativ zugrunde. Es hat in einem konstruktiven exkursionsdidaktischen Entwurf weiterhin seinen Platz, allerdings nicht als Unterrichtsinhalt und somit nicht normativ, sondern als Ergebnis eines Reflexionsprozesses.

Ein anderes exkursionsdidaktisches Leitbild ist die *Spurensuche*. Sie knüpft an eine Erfahrung der Welt als Lebenswelt, vor aller Theorie, an. Für die Schülerinnen und Schüler werden die Zeichen zur Spur, die sich einer automatischen Dekodierung sperren. Indem sie die Spuren selbst entdecken und lesen, kann dieses Verfahren die Vielzahl möglicher Spuren auf diejenigen reduzieren, die für sie subjektiv bildend sind. In der Reflexion der Objektseite sowie der Subjektseite der Spur kommt der Spurenleser über die üblichen Semantisierungen hinaus und erschließt sich neue Bedeutungen.

„*Ganzheitlichkeit*“ ist als Ziel einer konstruktiven Exkursionsdidaktik dagegen unhaltbar. Der Einzelne mag zwar das subjektive Empfinden der Ganzheitlichkeit haben, sie hat aber keinen Wert im Verstehensprozess, der kognitiv abläuft. Als Ausgangspunkt phänomenologischer Erkenntnis ist die Weltbegegnung in der unreflektierten Anschauung über die Sinneskanäle unersetzlich. Die Schülerinnen und Schüler können so mehr und anderes über die Welt erfahren, als sie bisher schon wissen. Diese Sinneswahrnehmungen und damit verknüpfte „Ganzheitserlebnisse“ müssen aber in der Reflexion als ein Hinweis auf Perspektivität „objektiviert“, genauer: intersubjektiviert werden.

Auch das exkursionsdidaktische Leitbild der „*Authentizität*“ ist nur unter veränderter Perspektive anschließbar. Denn unter modernen gesellschaftlichen Bedingungen geht es nicht (länger) darum, die immanente Bedeutung einer Situation oder eines Gegenstandes herauszufinden. Nicht die Dinge an sich haben eine Bedeutung, sondern die Dinge bedeuten einem Subjekt etwas. Das subjektive Erlebnis der „Authentizität“ ist nur eine subjektive Bedeutungszuweisung unter anderen möglichen und damit ebenfalls nur ein Hinweis auf die Perspektivität des Betrachters.

Das *Leitprinzip der interkulturellen Begegnung* liegt vielen Exkursionen in die Dritte Welt zugrunde. In moderner Auffassung entsteht Kultur erst in der Interaktion. Die Ansätze, in denen Kultur so als kommunikativ aushandel- und veränderbar gedacht wird, sind auch im Rahmen einer konstruktiven Exkursionsdidaktik implementierbar.

In einem konstruktiven Unterricht auf Exkursionen hat das *Leitbild des Spiels* zentrale Bedeutung. Während in den neueren exkursionsdidaktischen Ansätzen der Freiraum der Exkursion genutzt wird, um spielerische und dramaturgische Momente in eine Exkursion einzubauen, werden sie in einer konstruktiven Exkursionsdidaktik nicht länger losgelöst

gesehen, sondern als eine der Tätigkeit des Erkundens und Erkennens immanente Struktur im Sinne „imaginärer Geographie“.

Erzählungen sind von großer Bedeutung, geht man davon aus, dass alles, was über die Welt gesagt werden kann, zur Weckung von Vorstellungen, nur in Form von Erzählungen möglich ist. Immer ist die Standortgebundenheit des Reisenden und also des Erzählers zu berücksichtigen, der nie das Phänomen des Reisens in all seinen Schattierungen in den Blick nehmen kann.

Exkursionsdidaktische Ansätze, die auf das Leitbild „historisch-politische Bildung“ hin entworfen sind, haben Exkursionen mit thematischem Schwerpunkt im Sinn. Von vornherein wird eine Rahmung vorgenommen, in der Fragen zugelassen und Perspektiven reflektiert werden. Damit können diese Exkursionen als exkursionsdidaktische Sonderform bezeichnet werden.

Vor dem hier entfaltenen exkursionsdidaktischen Hintergrund greift es zu kurz, „projektartiges Arbeiten“ auf etwa die Organisation innerhalb der Exkursion zu beschränken. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr eigene Exkursionsvorhaben durchschauen, konzipieren und verändern lernen. Dieses kann nur gewährleistet werden, wenn die Gruppe die Projektarbeit selbständig plant und auf ihre Bedürfnisse zuschneidet.

7. Konzeptualisierungsvorschläge im Sinne der vorgestellten Philosophie von Exkursionen

Vorschläge für konstruktiven Unterricht im Hinblick auf Exkursionen sind nur in Form von Konzeptualisierungsvorschlägen möglich. Das Wort *Konzeptualisierung* verweist in Abgrenzung zu einer starren von vornherein festgelegten, vorbereiteten *Konzeption* darauf, dass Exkursionsplanung, -durchführung und -nachbereitung begründet reflexiv, prozessorientiert und ergebnisoffen angelegt werden muss. Diese These erweist sich als stimmig vor dem zuvor dargelegten didaktischen Hintergrund der Erkenntnis-, Bildungs- und Tourismuskategorien, aus denen Leitkriterien für die Exkursionspraxis abgeleitet wurden. Diese wiederum legen die einzelnen thematischen Schwerpunkte für die Unterrichtspraxis nahe, z.B.: Perspektivenvielfalt, Mehrdimensionalität, Reisen und Imagination, Umwelt- und Sozialverträglichkeit.

Im Folgenden werde ich nicht anhand von Beispielaufgaben aufzeigen, wie man eine Exkursion mit Schülerinnen und Schülern plant, durchführt und nachbereitet, das habe ich im Rahmen meiner Arbeit (DICKEL 2005) ausführlich getan. Ich möchte stattdessen anhand des Umgangs mit Begriffen, als Erkennungszeichen für die Logik des Denkens, zeigen, was es heißt, Exkursionen zu konzeptualisieren. Die Hinwendung zu offenen und reflexiven Prozessen wird auch in anderen Fächern praktiziert. MUTIUS (vgl. 2004) führt in seinem jüngst erschienenen Buch „Die andere Intelligenz“ innovative Strömungen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen. Es wird deutlich, dass es auch in anderen Fächern nicht um bloßes Wissen geht, sondern um einen anderen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen, um die Einübung eines „wiedereinschließenden Denkens“. Diese Graphik ist seinem Eröffnungsaufsatz entnommen.

DIE ANDERE INTELLIGENZ



(Quelle: MUTIUS 2004, S. 40f)

Altes und neues Denken, die Logik des Trivialen und die des Komplexen werden hier anhand von Begriffspaaren gegenübergestellt. Anhand dreier Begriffspaare wird nun verdeutlicht, wie im Gegensatz zur traditionellen Exkursionsplanung in konstruktivem Sinne mit Exkursionen umgegangen wird.

Begriffspaar 1: Objekte - Beziehungen.

„Ich werde den schiefen Turm von Pisa besichtigen“. Mit dieser Aussage wird ein Objekt fokussiert. „Ich interessiere mich dafür, welche Bedeutung der schiefe Turm von Pisa hat, für mich, für Galileo Galilei, in mythologischer Hinsicht.“ Beziehungen zwischen Objekt und Subjekt werden fokussiert.

Begriffspaar 2: objektive - beobachterabhängige Erkenntnis

„Die Baustelle „Schiefer Turm“ hat mittlerweile viele Millionen verschlungen. Der einfachste Lösungsvorschlag wäre ein Abtragen und ein erneutes Aufbauen des Turmes.“ Statiker formulieren diesen Satz als objektive Erkenntnis. „Aus Sicht der Statiker wäre ein Abtragen und erneutes Auftragen sinnvoll.“ Im Sinne der Logik des neuen Denkens wäre diese Formulierung angemessen. Denn neben der Erkenntnis der Statiker gibt es andere Erkenntnisse, die aus der jeweiligen Perspektive Sinn machen und z. T. gegenteilige Lösungen nahe legen z. B. die der Pisaner, die vom Tourismus leben. Jede Erkenntnis ist somit beobachterabhängig.

Begriffspaar 3: eindimensional - mehrdimensional

„Der Turm ist nicht nur Wahrzeichen dieser Stadt am Arno [...] sondern auch Symbol ganz Italiens“. Diese Betrachtung eines Reiseführers ist eindimensional. „Wer konstruiert den Symbolwert des schiefen Turmes wie, zu welchem Zweck und mit welchen Folgen?“ Diese Betrachtung sichert Mehrdimensionalität, indem der Reisende sich nach zur Kenntnisnahme der Meinung von dieser löst und in der Beobachtung zweiter Ordnung diese reflektiert.

8 Fazit

Ausgangspunkt meines Beitrags war die Verfremdung der traditionellen Exkursion in der Bühnenkunst durch MIRKO HENSCH. Mein Ziel bestand darin, didaktische Selbst-Gewissheiten über geographische Exkursionen zu prüfen, neue Fragen zu stellen, Antworten zu finden und plausibel zu machen. Es wurde deutlich, dass die offiziellen und gültigen Texte darüber, wie Schülerinnen und Schüler die Welt und sich selbst in dieser Welt auf Exkursion verstehen lernen sollen, oft zu kurz greifen. Hinsichtlich einer konstruktiven Exkursionsdidaktik muss es um mehr gehen als um eine Vermittlung geographischer Begriffe und dinglicher Objekte. Die konstruktive Exkursionsdidaktik braucht vielmehr ein anderes Lexikon, eine Sprachlogik des Komplexen.

Literatur

- AACHENER NACHRICHTEN vom 4. Dezember 2004: Bilder und Illusionen für die Bühnen der Euregio von L. GERMAN, S. 4.
- BERGER, P. L. & T. LUCKMANN (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit : eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- BEYER, L. (1991a): Mit Schülern unterwegs. Eine Übersicht über Veröffentlichungen, erschienen 1970-1990, über geographische Geländearbeiten, Wanderungen, Klassenreisen und Kursfahrten. Teil 1. In: Praxis Geographie 5/1991a, S. 40-45. [Und in: Thomas Morus Akademie (Hrsg.): Schule unterwegs. Ziele, Konzepte, Erfahrungen. Bensberger Protokolle 78, Bensberg, S. 257-271].
- BEYER, L. (1991b): Mit Schülern unterwegs. Eine Übersicht über Veröffentlichungen, erschienen 1970-1990, über geographische Geländearbeiten, Wanderungen, Klassenreisen und Kursfahrten. Teil 2. In: Praxis Geographie 6/1991b, S. 50-52. [Und in: Thomas Morus Akademie (1993) (Hrsg.): Schule unterwegs. Ziele, Konzepte, Erfahrungen. Bensberger Protokolle 78, Bensberg, S. 257-271].
- BEYER, L. (1991c): Mit Schülern unterwegs. Eine Übersicht über Veröffentlichungen, erschienen 1970-1990, über geographische Geländearbeiten, Wanderungen, Klassenreisen und Kursfahrten. Teil 3. In: Praxis Geographie. 7-8/1991c, S. 69-72. [Und in: Thomas Morus Akademie (1993) (Hrsg.): Schule unterwegs. Ziele, Konzepte, Erfahrungen. Bensberger Protokolle 78, Bensberg, S. 257-271].
- BEYER, L. (1993): Mit Schülern unterwegs – Fortsetzung. Eine Übersicht über Veröffentlichungen, mit Nachträgen zu Teil 1-3 (1970-1990) über geographische Geländearbeiten, Wanderungen, Klassenreisen und Kursfahrten. In: Praxis Geographie 7-8/1993, S. 35-38.
- BEYER, L. (1993a): Reisen als Thema im Schulbuch des Geographieunterrichts. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Schule unterwegs. Ziele, Konzepte, Erfahrungen. Bensberger Protokolle 78. Bensberg. S. 257-271.
- BEYER, L. & A. BETTE (1991): Biologische Schulfahrten, Exkursionen, Wanderungen, Feldarbeit – Literatur 1970-1990. In: Thomas Morus Akademie (Hrsg.): Schule unterwegs. Ziele, Konzepte, Erfahrungen. Bensberger Protokolle 78, Bensberg, S. 237-256.
- BEYER, L. & J. HAFKE (1993): Klassen- und Kursfahrten. Reisen zu räumlichen und didaktischen Zielen. In: Praxis Geographie 7-8/1993, S. 4-8.
- BEYER, L. & J. HAFKE (1993): Klassen- und Kursfahrten. Reisen zu räumlichen und didaktischen Zielen. In: Praxis Geographie 7-8/1993, S. 4-8.
- BIRKENHAUER, J. (1995): Außerschulische Lernorte oder: Besondere Einführung zur Tagung. In: Ders. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 26, Nürnberg, S. 9-15.

- BRAUMÜLLER, N. & F. DEPARDE (1986): Anders Reisen in die Dritte Welt. In: *geographie heute* 37/1986, S. 43-48.
- BUSSE, G. (1991): Naturwahrnehmung und Naturerlebnis – entdeckendes Lernen im Urlaub. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): *Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik?* Bensberger Protokolle 65, Bensberg, S. 145-183.
- BRITTNER, A. (2002): Freizeit und Urlaub in künstlichen Welten. In: *Praxis Geographie* 10/2002, S. 30-36.
- DAUM, E. (1985): Irland – grüne Insel am Rande. In: *Geographie heute* 6/1985, S. 16-21.
- DAUM, E. (1988): Lernen mit allen Sinnen. In: *Praxis Geographie* 7-8/1988, S. 18-21.
- DAUM, E. (1975): Wenn jemand eine Reise tut. Neuere Aspekte und Perspektiven geographischer Freizeiterziehung. In: *Die deutsche Schule* 67/1975, S. 874-887.
- DAUM, E. (2001): Grundlegende Prinzipien eines konstruktiven Geographieunterrichts. In: MEIXNER J. & K. MÜLLER (Hrsg.): *Konstruktive Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht.* Neuwied, S. 209-225.
- DAUM, E. (2002): Das eigene Leben und die Geographie. In: *GW-Unterricht* 86/2002, S. 1-11.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGFG) (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanempfehlungen im Schulfach Geographie.
- DENINGER, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. Teil I: Vorwiegend theoretische Zugänge zur Spurensuche. In: VIELHABER, C. (Hrsg.): *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht.* (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 15) Wien, S. 107-148.
- DICKEL, M. & T. RHODE-JÜCHTERN (2002): Das Ich auf Reisen. Sechs Stufen der „Erdung“ des Subjekts. In: *Praxis Geographie* 4/2002, S. 21-27.
- DICKEL, M. (2005): *Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik.* (=Reihe Neue Kulturgeographie Bd.2) Berlin.
- ENGELHARDT, W. (1990): Die Länder und die Sinne. Reiseerfahrungen geographiedidaktisch reflektiert. In: *Praxis Geographie* 4/1990, Themenheft Lernen mit allen Sinnen, S. 26-29.
- ENGELHARDT, W. (1991a): Lernen mit allen Sinnen. In: *Geographie heute* 96/1991a, S. 4-7.
- ENGELHARDT, W. (1991b): Die Nase im Erdkundeunterricht. *Geographie heute* 96/1991b, S. 13-15.
- FEURLE, G. (1992): Annäherung an ‚das Fremde‘. Erfahrungsprozesse und interkulturelles Lernen bei und nach einer Zimbabwe-Reise. Frankfurt a.M.
- FEURLE, G. (1994): Interkulturelles Lernen am Beispiel der Rezeption afrikanischer Literatur. In: KRAUSE-ISERMANN, U., KUPSCH, J. & M. SCHUMACHER (Hrsg.): *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene.* Ambos 38, Bielefeld, S. 260-286.
- FOERSTER, H. (1992): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: GUMIN, H. & H. MEIER (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus.* München/Zürich, S.9-40.
- FÜLDNER, E. (1990): Thema Massentourismus – Aufgaben des Geographieunterrichts. In: *Geographie und Schule* 90/1994, S. 6-14.
- GANSER, A. (1993): *Tourismus als Thema in der Schule. Eine Durchsicht von Schulbüchern.* München.
- GEERTZ, C. (1987): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt a.M.

- GLASERSFELD, E. (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: GUMIN, H. & H. MEIER (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich. S. 41-88.
- GLAUBITZ, G. (1994): Historische und politische Bildung auf Reisen. – Goethes ‚Italienische Reise‘ als Identitätsbildungskonzept. In: Neue Sammlung. Vierteljahrs-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 2/1994, S. 315-325.
- GLAUBITZ, G. (1995): Stereotypenproblematik und Reisedidaktik: Methodische Überlegungen und historische Beispiele. In: HAHN, H. H. (Hrsg.): Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde. Oldenburg, S. 75-103.
- GLAUBITZ, G. (1996): Historische Reiseliteratur und Reisedidaktik. Heinrich Heines ‚Reisebilder‘ und Theodor Fontanes ‚Wanderungen‘. In: Geschichte, Erziehung, Politik 12/1996, S. 667-681.
- GLAUBITZ, G. (1997): Geschichte, Landschaft, Reisen. Umriss einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise. Weinheim.
- GLAUBITZ, G. (2001): Theorie und Praxis der historisch-politischen Erwachsenenbildung auf Reisen. In: Bildung und Erziehung 1/2001, S. 105-121.
- GROEBEN, A. von der (1994): Ernstfall statt Unterricht. Reise- und andere Erfahrungen aus der Bielefelder Laborschule. In: Friedrich Jahrbuch 1994, S. 106-108.
- GUDJONS, H. (1990): Klassen reisen. Auf dem Weg zu einer neuen Reisekultur. In: Pädagogik 4/1990, S. 6-11.
- GÜNTER, W. (Hrsg.) (1991): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfadens für Exkursionen und Studienreisen. Sarnberg.
- GUGUTZER, R. (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns I/II. Frankfurt a.M.
- HAFFKE, J. (1988): Zum Beispiel Amrum – Eine Klassenfahrt von der Idee bis zur Erinnerung. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Reisen mit der Schule. Erfahrungen, Barrieren, Konzepte. Bensberger Protokolle 56, Bensberg, S. 105-116.
- HAFFKE, J. (1993a): Zugänge zur Provence. Landeskunde und Selbstversorgung bei einer Abitur-Fahrt. In: Praxis Geographie 7-8/1993, S. 22-24.
- HAFFKE, J. (1993b): Schüler und Lehrer unterwegs. Literaturtipps für die Praxis von Reisen mit der Schule. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Schule unterwegs. Ziele, Konzepte, Erfahrungen. Bensberger Protokolle 78, Bensberg, S. 227-236.
- HARD, G. (1988): „Spurenlesen“ als Beobachtung von Beobachtung. Die Stadtästhetik „hinter“ einem Erkundungsgang. In: Kunst-Unterricht 124/1988, S. 23-30.
- HARD, G. (1991): Zeichenlesen und Spurensichern. Überlegungen zum Lesen der Welt in Geographie und Geographieunterricht. In: HASSE, J., ISENBERG, W. (Hrsg.): Die Geographie neu denken. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 11, Osnabrück, S. 127-159.
- HARD, G. (1992): Reisen und andere Katastrophen. Parabeln über die Legasthenie des reisenden Geographen beim Lesen der Welt. In: Materialien zur Didaktik der Geographie 16/1992, S. 1-17.
- HARD, G. (1993): Graffiti, Biotope und „Russenbaracken“ als Spuren. Spurenlesen als Herstellen von Sub-Texten, Gegen-Texten und Fremd-Texten In: HASSE, J., ISENBERG, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. November 1991. Osnabrück.
- HARD, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 16, Osnabrück.

- HARD, G., KRUCKEMEYER, F. (1991): Zobeide oder: Städte als ästhetische Zeichen. In: Die Geographie neu denken. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 11, Osnabrück, S. 113-124.
- HARTUNG, O. (1999): Pädagogische Überlegungen zu einer Geschichtsdidaktik des Reisens. Oldenburg.
- HASSE, J. (1996): „Virtuelle Welten“ – Paradies oder Attrappe? In: Praxis Geographie 4/1996, S. 38-41.
- HASSE, J. (1988): Tourismus als Unterrichtsgegenstand. In: Geographie und Schule 6/1988, S. 19-24.
- HAVERSATH, J.-B. (2000): Vom Reisebericht zur Reiseerziehung, Das Thema ‚Tourismus‘ im Erdkundeunterricht. In: Geographische Rundschau 2/2000, S. 51-54.
- HAVERSATH, J.-B. (2001): Auf dem Weg zu einer Reiseerziehung. Plädoyer für die Behandlung touristischer Themen im Erdkundeunterricht unter veränderter Perspektive. In: POPP, H. (Hrsg.): Neuere Trends in Tourismus und Freizeit. Bayreuther Kontaktstudium Geographie, Bd. 1, Passau.
- HAVERSATH, J.-B. & M. Hemmer (2003): Vom Reisebericht zur Reiseerziehung. Das Thema „Reisen/Tourismus“ im Geographieunterricht. In: BECKER, C., HOPFINGER, H. & A. STEINECKE (Hrsg.): Handbuch der Geographie der Freizeit und des Tourismus. München 2003, S.55-62.
- HEIDBRINK, I. (1994): Sanfter Tourismus. „Ich selbst als Beobachter meiner selbst als Beobachter“. In: KRAUSE-ISERMANN, U., KUPSCH, J. & M. SCHUMACHER (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Ambos 38, Bielefeld, S. 341-350.
- HEMMER, M. (1996a): Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzept und empirische Untersuchungen zur Vermittlung eines umwelt- und sozialverträglichen Reisetils. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 28, Nürnberg.
- HEMMER, M. (1996b): Reisende und Bereiste. Perspektivenwechsel im Tourismus. In: Praxis Geographie 4/1996b, S. 18-23.
- HEMMER, M. (2002): 12 Thesen zur Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzept und Möglichkeiten einer interdisziplinären Zusammenarbeit. In: WERMKE, J. (Hrsg.): Wege durch Europa. Reisen und Reiseliteratur im fächerübergreifenden Unterricht, Bd. 1, Hohengehren, S. 194-208.
- HENNIG, C. (1997): Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur. Frankfurt a.M./Leipzig.
- HENNING, W. (1994): Samoa oder: Der Traum vom Leben ohne Zwänge. Über Perspektiven in Wissenschaft und Unterricht. In: KRAUSE-ISERMANN, U., KUPSCH, J. & M. SCHUMACHER (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Ambos 38, Bielefeld, S. 287-300.
- HENNING, W. (1996): Hinsichten auf andere Kulturen. Samoa im Wechsel von der Makro- zur Mikroperspektive. In: Praxis Geographie 4/1996, S. 10-13.
- HENTIG, H. von (2000a): Grenzgänge. Eine Reise mit Primanern nach Berlin. In: Fahrten und Gefährten. Reiseberichte aus einem halben Jahrhundert. München/Wien, S. 184-211.
- HENTIG, H. von (2000b): Casa Wubu oder das erfundene Dasein. Eine Reise mit Schülern ins Tessin. In: Fahrten und Gefährten. Reiseberichte aus einem halben Jahrhundert. München/Wien, S. 248-249.
- HOFFMANN, K. (2003): Massentourismus versus Sanften Tourismus im Erdkunde-Unterricht. In: EGNER, H. (Hrsg.): Tourismus – Lösung oder Fluch? Die Frage nach der nachhaltigen Entwicklung peripherer Regionen. Mainzer Kontaktstudium Geographie 9, Mainz, S. 25-42.
- HUSSERL, E. (1985): Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte. Stuttgart.

- ISENBERG, W. (1987): Geographie ohne Geographen. Laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in Jugendarbeit, Erwachsenenwelt und Tourismus. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 9, Osnabrück.
- ISENBERG, W. (1989a): Animative Geographie. Spontane Erforschung lokaler und regionaler Alltagswelten. In: Geographie heute 67/1989a, S. 47f.
- ISENBERG, W. (1989b): Spontane Länderkunde. Der Beitrag der „Geographie“ zu Inhalt und Methodik der Studienreise. In: Animation 2/1989b, S. 38-42.
- ISENBERG, W. (1990): Wegweiser in die Fremde? Reiseführer, Reiseratgeber, Reisezeitschriften. Bensberger Protokolle 57, Bensberg.
- ISENBERG, W. (1991): Zur Entsicherung des „naiven“ Blicks. Zu einer „kritischen Alltagsgeographie“. In: HASSE, J. & W. ISENBERG (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Bensberger Protokolle 73, Bensberg/Osnabrück, S. 169-176.
- JACOBS, T., NEIFEIND, H. & E. SCHRÖTER (1991): Sehnsucht nach Arkadien. Inszenierungen von kognitiven und sinnlichen Erfahrungen auf Studien- und Bildungsreisen (Toscana). In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik? Bensberger Protokolle 65, Bensberg, S. 111-144.
- KEUPP, H., AHBE, T., GMÜR, W., HÖFER, R., KRAUS, W., MITZSCHERLICH B. & STRAUS, F. (1999). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek.
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- KLUCKERT, E. (1981): Kunstführung und Reiseleitung. Methodik und Didaktik. Oettingen.
- KLUCKERT, E. (1991): Kunst und Kunstgeschichte auf Studienreisen. In: GÜNTER, W. (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. Starnberg, S. 373-386.
- KRUCKEMEYER, F. (1993b): Widerstände gegen das „Spurenlesen“. Wie Ich-Nähe und Selbstreferenz beim Spurenlesen zum Problem werden können. In: HASSE, J. & W. ISENBERG (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. November 1991. Osnabrück, S. 39-44.
- KRUCKEMEYER, F. (1995): Die Stadtvegetation als Spur der Gesellschaft. Untersuchungen zur Ökologie und Sozialökologie der Stadtvegetation am Beispiel einer kleinen Großstadt. Frankfurt a.M.
- MÜLLENMEISTER, H.-M. (1986): Animation durch Information – Länderkunde für Urlauber als Service eines Touristikunternehmens. In: Freizeitpädagogik 8/1986, S. 127-134.
- MÜLLENMEISTER, H.-M. (1991): Das Programmkonzept des Reiseleiters. In: GÜNTER, W. (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. Starnberg, S. 434-444.
- MÜLLER, A. & G. SCHRÜFER (2001): Der Stellenwert des Themas ‚Tourismus und Freizeit‘ in den bayrischen Lehrplänen für das Fach Erdkunde. Möglichkeiten unterrichtlicher Behandlung und curriculare Defizite. In: POPP, H. (Hrsg.): Neuere Trends in Tourismus und Freizeit. Wissenschaftliche Befunde – unterrichtliche Behandlung – Reiserziehung im Erdkundeunterricht. Bayreuther Kontaktstudium Geographie. Bd. 1. Passau. S. 39-52.
- MUTIUS, B. (Hrsg) (2004): Die andere Intelligenz. Wie wir morgen denken werden. Stuttgart.
- NAHRSTEDT, W. (1984): Freizeitdidaktik: Vom „learning by doing“ zum „learning by going“? Versuch einer theoretischen Grundlegung. In: NAHRSTEDT, W., HEY, B. & H.-C. FLOREK (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum

- selbstorganisierten Lern-Environment. Teil 1. Theoretische Grundlagen der Freizeitdidaktik. Bielefeld.
- NAHRSTEDT, W. (1991a): Tourismus – Von der Erziehungswissenschaft vergessen? Themen und Strukturen der Reisepädagogik heute. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. Bensberger Protokolle 65, Bensberg, S. 27-61.
- NAHRSTEDT, W. (1991b): Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung. In: Freizeitpädagogik 2/1991b, S. 106-120.
- NAHRSTEDT, W. & G. Wegener-Spöhring (1989): Spiel als freizeitpädagogisches Paradigma. In: Animation 10/1989, S. 124-132.
- NIEDERER, H. (1977): Reisen – eine lehrbare Kunst? Vorarbeiten für eine künftige Pädagogik des Reisens. Tübingen.
- NÖLKER, D. (1988): Als Tourist in die Dritte Welt. Hilfe oder Hemmnis von Entwicklung? In: Praxis Geographie 3/1988, S. 10-14.
- ONYGERTH, G. (1990): Reiseziel Heimat. Anstiftung zur Spuren- und Identitätssuche in der eigenen Stadt. In: Freizeitpädagogik 3-4/1990, S. 153-162.
- OPASCHOWSKI, H. W. (1987): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Freizeit- und Tourismusstudien, Bd. 1, Opladen.
- OPASCHOWSKI, H. W. (1995): "Wir schaffen Glückseligkeit!" Anspruch und Wirklichkeit künstlicher Freizeit- und Ferienwelten. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Kathedralen der Freizeitgesellschaft. Kurzurlaub in Erlebniswelten. Trends, Hintergründe, Auswirkungen. Bensberger Protokolle 83, Bensberg.
- RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE ERDKUNDE NRW (1993): Gymnasium SI, Düsseldorf.
- RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE ERDKUNDE NRW (1999): Gymnasium SII; Düsseldorf.
- RANFT, F. (1993): Reisen lernen!? Das Schweigen der Schulbücher. In: Schule unterwegs. Ziele, Konzepte und Erfahrungen. Bensberger Protokolle 78. Bensberg. S. 97-102.
- RHODE-JÜCHTERN, T. & D. KANWISCHER (2002): La Gomera – La Isla Ecológica? Landschaft- Tourismus- Alternativen. Auslandsexkursion März 2002, Jena, unveröff. Typoskript.
- ROTH, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt a.M.
- RÜSEN, J. (1998): Einleitung: Für eine interkulturelle Kommunikation in der Geschichte. In: RÜSEN, J., M. GOTTLOB & A. MITTAG (Hrsg.): Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität. Frankfurt a.M., S. 12-38.
- RÜSEN, J., M. GOTTLOB & A. MITTAG: Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität. Frankfurt a.M.. S. 12-38.
- SCHIRMER, H. (1998): Die Lehrkunst in Goethes ‚Italienischer Reise‘. Eine Unterrichtseinheit an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart als Probe aufs Exempel. Marburg.
- SCHMALGEMEIER, B. (1991): Lernen beim Surfen? Reisepädagogik und Segeln. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik? Bensberger Protokolle 65, Bensberg, S. 183-196.
- SCHMEER, M.-L. (1984): Handbuch der Reisepädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Bsp. Italien. München.
- SCHMEER-STURM, M.-L. (1987): Hat Reisen Sinn? Gedanken zur Studienreise bei der weniger oft mehr ist. In: Animation 6/1987, S. 292-293.
- SCHMIDT-WALTHER, P. (1990): Europa-Schüler auf Segeltörn in der Ostsee. In: Pädagogik 4/1990, S. 28-38.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (1981): Die Völkerverständigungssafari. Ferntourismus und Vorurteile. In: Geographie heute 10/1981, S. 22-25.

- SCHNEIDER, A. (1990): Historische Reiseführung auf Studienreisen am Beispiel Griechenlands und Zyperns unter besonderer Berücksichtigung der Alten Geschichte. Leitfaden für Reiseleiter. Berlin.
- SCHULTZ, H.-D. (1999): Einfach typisch! Zur Fiktion des Nationalcharakters. In: Praxis Geographie 7-8/1999, S. 24-28.
- SINGER, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt a.M.
- SPREITZHOFER, G. (2002): Kann denn Rucksack Sünde sein? In: Praxis Geographie 10/2002, S. 26-29.
- STEHR, I. & W. NAHRSTEDT (1993): Freizeitpädagogik. In: HAHN, H. & H. J. KAGELMANN (Hrsg.): Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft. München, S. 70-78.
- STEIMLE, H. P. (1987): Klassenfahrten aus der Sicht des Lehrers. Zur Praxis und Theorie projektorientierter Klassen- und Studienreisen. In: Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch 1987. Starnberg.
- STEINECKE, A. (1986): Reisen lernen – Lernen durch Reisen. Anmerkungen zu einer Pädagogik des Reisens. In: Freizeitpädagogik 3-4/1986, S. 99-108.
- STEINECKE, A. (1990b): Lernen. Auf Reisen? Bildungs- und Lernchancen im Tourismus der 90er Jahre. Bielefelder Tourismuskonzeption Sommersemester 1989, Bielefeld.
- STEINECKE, A. (Hrsg.) (2000): Erlebniswelten und Inszenierungen im Tourismus. Geographische Rundschau 2/2000, S. 42-45.
- STEINECKE, A. (Hrsg.) (2001): Konzeption, Organisation und Durchführung einer Studienreise – Beispiel Republik Irland. Paderborn.
- STEUP, K. (1990): Das Wattenmeer unter die Lupe genommen. Eine Hessische Gesamtschule arbeitet mit lokalen Wattenschutzgruppen zusammen. In: Pädagogik 4/1990.
- STÖBER, G. (2001): Multiperspektivität im Geographieschulbuch. In: Internationale Schulbuchforschung 23/2001. S. 439-452.
- TATSCH, C. (2000): Schon Caesar ging hier baden. Reisen nach Italien und auf dem Mittelmeer. Ein Lernzirkel für Geographie und Geschichte. In: Praxis Geographie 7-8/2000, S. 26-33.
- UHLINWINKEL, A. (1999): Inszenierungen an außerschulischen Lernorten In: Praxis Geographie 7-8/1999, S. 30-33.
- VORLAUFER, K. (2002): Jagdtourismus in Afrika. Gefährdung oder Schutz der Biodiversität? In: Praxis Geographie 10/2002, S. 21-25.
- WAGNER, E. (1991): Unterentwicklung erfahren? In: GÜNTER, W. (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. Starnberg, S. 289-300.
- WATZLAWIK, P. & F. KREUZER (1988): Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus. München.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1988a): Ich gehe durch den Barranco. Über die Didaktisierung der Weltzugänge und die subjektive Aneignung der Realität. In: Animation 2/1988a, S. 46-51.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1988b): Massentourismus – von der Pädagogik vergessen? Reisepädagogik unter dem Paradigma ‚Spiel‘. In: Freizeitpädagogik 3-4/1988b, S. 129-139.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1989): Körper, Sinne und Empfindungen – Vernachlässigte Dimensionen einer Reisepädagogik. In: Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch 1989. Starnberg.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1991a): Massentourismus und Pädagogik. Essays, Theorien, Gedanken zu einer gestörten Beziehung. Hohengehren.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1991b): Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen. In: Freizeitpädagogik 2/1991b, S. 144-155.

- WEGENER-SPÖHRING, G. (1991c): Wünsche und Träume auf Reisen. Über die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft mit dem Tourismus. In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik? Bensberger Protokolle 65, Bensberg, S. 63-90.
- WERLEN, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen Bd.1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart.
- WIECHMANN, J. (1990): Arbeiten auf der Klassenreise. Schüler beteiligen sich am Umweltschutz in den Alpen. Pädagogik 4/1990.

Autorin:

Dr. Mirka Dickel, Geographisches Institut, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
Becherweg 21, 55099 Mainz, m.dickel@geo.uni-mainz.de

II Fieldwork/Forschendes Lernen

Armin Hüttermann (Ludwigsburg) und Thomas Lenz (Schwäbisch Gmünd)

Fieldwork und Kooperation – Schule und Hochschule auf dem Weg zu einer zeit- gemäßen Exkursionsdidaktik

Die Wurzeln des hier vorgestellten Konzepts liegen in der Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen Geographie und Englisch an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Rahmen der Zusatzqualifikation „Bilingualer Geographieunterricht“. In Kooperation mit der Realschule Kornwestheim nahmen Studierende und Lehrende der Hochschule zusammen mit Realschülern und deren Begleitlehrern an bisher drei Aufenthalten in einem *Field Study Centre* auf der Isle of Wight teil (vgl. BLAICH & LENZ 2002, BRETZ et al. 2004).

1. Skizzierung der Problemlage

Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen liegt in der Beobachtung der gegenwärtigen Exkursionspraxis an Schulen und Hochschulen. Für den Bereich der Schule lässt sich, bezogen auf unsere Erfahrungen, für die Sekundarstufe I feststellen:

- Exkursionen sind häufig darbietende Exkursionen, bei denen zwar in der Regel außerschulische Experten hinzugezogen werden, die jedoch wegen des fehlenden Charakters einer Arbeitsexkursion eine selbständige Arbeit vor Ort meist nicht ermöglichen.
- Praktische Geländearbeit findet in der Sekundarstufe I eher selten statt, nicht zuletzt deshalb, weil sie im Bildungsplan bisher meist nicht verankert ist.
- Schullandheimaufenthalte und Studienfahrten werden oft nicht oder zu wenig für fachlich-methodisches Lernen genutzt, sondern haben eher den Charakter von reinen Freizeitveranstaltungen bzw. touristischen Reisen.
- Lehrern fehlt es häufig an der Zeit und Erfahrung fachspezifische Inhalte als Vor-Ort-Arbeit zu organisieren und mit entsprechenden Materialien didaktisch-methodisch aufzubereiten, so dass wirkliche Schüleraktivitäten ermöglicht werden.
- Die Stofffülle der Bildungspläne wird immer wieder als Argument gegen außerunterrichtliche Veranstaltungen angeführt und lässt vordergründig scheinbar wenig zeitlichen Spielraum.

In der Geographielehrerausbildung an der Hochschule stellen sowohl Exkursionen als auch Geländepraktika in der Regel verbindliche Studienelemente dar. Trotz der eigenen Erfahrungen übernehmen jedoch nur wenige Lehrkräfte diese Unterrichtsform für ihren Unterricht. Der Transfer von der eigenen Ausbildung zur schulischen Ausbildung scheint nicht zu gelingen. Dies hat nach unserer Ansicht folgende Gründe.

- Geländepraktika an der Hochschule vermitteln in der Regel fachtypische Methoden und Inhalte ohne Berücksichtigung der Relevanz für die spätere Tätigkeit als Lehrer und haben daher oft nur reinen Selbstzweck ohne praktische Konsequenz.
- Studenten haben daher häufig Probleme, die erlernten Methoden später auf den schulischen Kontext zu übertragen, da sie die didaktischen Prinzipien wie inhaltliche Reduktion, Exemplarität und Altersgemäßheit in diesem Kontext nie angewendet haben.

- Studenten machen allgemein wenig Erfahrung im Hinblick auf außerunterrichtliche Veranstaltungen mit Schülern und übernehmen daher später häufig die in den Schulen etablierten Formen. Neue und innovative Elemente finden nur schwer Verbreitung.

Vor diesem Hintergrund und den positiven Erfahrungen in didaktischer und methodischer Hinsicht bezogen auf *fieldwork* als auch die erfolgreiche Kooperation zwischen Hochschule und Schule im Rahmen der Lehrerbildung haben uns bewogen, diese Form der geographischen Arbeit vor Ort genauer zu analysieren und auf die Geographielehrerbildung in Deutschland zu übertragen.

2. Begriffsbestimmung

Zur Definition des Begriffs *fieldwork* werden zunächst zwei gängige Definitionen aus dem englischsprachigen Raum herangezogen:

- „*Fieldwork is the discovery part of geography because it involves ‚going out and finding out‘*“ (FREW 1999). FREW betont dabei vor allem den Aspekt der geographischen Erkenntnisgewinnung durch die Arbeit vor Ort.
- „*Geography without fieldwork is like science without experiments. The ‚field‘ is the geographer’s laboratory where young people experience at first hand landscapes, places, people and issues, and where they can learn and practice geographical skills in a real environment*“ (BAILEY & FOX 1996). BAILEY & FOX betonen insbesondere die Anschauung vor Ort und die originale Begegnung, bei der geographische Methoden und Arbeitsweisen erlernt und angewendet werden können.

Wichtige Elemente von *fieldwork* sind somit:

- *field studies*, d.h. Untersuchungen vor Ort zur Klärung oder zur selbständigen Erarbeitung von Sachverhalten sowie
- *field research*, d.h. Untersuchungen vor Ort mit dem Ziel neue Erkenntnisse zu gewinnen und ggf. neue Aspekte zu erforschen.

Field teaching als eine instruktive, darbietende und erklärende Begegnung mit Sachverhalten vor Ort stellt im Rahmen von *fieldwork* eher die Ausnahme dar.

Worin liegen nun die Parallelen bzw. Unterschiede zu Begriffen aus dem deutschsprachigen Raum? In Deutschland wird eine ganze Reihe von Begriffen verwendet, die mit *fieldwork* in Verbindung stehen. Exkursion und Geländearbeit dienen dabei gleichsam als Oberbegriffe für andere verwendete Bezeichnungen.

- „Die Exkursion ist eine Form des außerschulischen Unterrichts zur direkten, realen (originalen) räumlichen und thematischen Begegnung mit geographischen Sachverhalten“ und ermöglicht „eine zielgerichtete Erfassung geographischer Phänomene, Strukturen und Prozesse vor Ort“ (SCHNEIDER & SCHÖNBACH 1999, S. 39ff.).
- „Geländearbeit ist eine Form außerschulischen Unterrichts zur direkten Begegnung mit geographischen Phänomenen vor Ort, wobei der Schwerpunkt auf von den Schülern selbst zu verrichtenden Tätigkeiten liegt.“ (SCHNEIDER 1999, S. 47f.)

Fieldwork in dem von uns gebrauchten Sinn umfasst also sowohl die Exkursion im Sinne einer Arbeitsexkursion (vgl. LENZ 2003, S. 26) als auch die klassische Geländearbeit. Entscheidend sind dabei die Aspekte der Selbsttätigkeit („*learning by doing*“) und das Prinzip des entdeckenden oder auch forschenden Lernens. Ähnlich wie beim *field teaching* ist daher die darbietende, stark rezeptiv verlaufende Übersichtsexkursion wegen der fehlenden Selbsttätigkeit für unsere Zielsetzung auszuklammern. Anknüpfungspunkte im Bereich der Hochschulausbildung finden sich daher eher in den Geländepraktika und in den erwähnten Arbeitsexkursionen, bei denen nicht nur darbietende Formen angewandt werden.

3. Exemplarisches Beispiel für *fieldwork*: *Coastal Studies*

3.1 Einführung im Field Centre und Zielsetzung der Untersuchung

Der Ablauf einer themengebundenen Untersuchung besteht aus drei Phasen: Einführung in die Problemstellung im *Field Centre*, Durchführung der Untersuchungen vor Ort und schließlich Auswertung und Interpretation der Daten im *Field Centre*.

Die Einführung in die Problemstellung bedeutet zunächst, sich mit der Thematik und dem Untersuchungsort vertraut zu machen, in der Regel anhand von Lehrervorgaben. In unserem Beispiel „*Coastal Studies*“ wird anhand von Bildern und Skizzen ein stark erosionsgefährdeter Abschnitt an der Südküste der Isle of Wight vorgestellt. Anschließend wird gemeinsam das Ziel der Untersuchung festgelegt:

Aim: To study how the coastline is managed along the landslip zone of the Isle of Wight.

Daraus erwachsen Fragestellungen, die konkret als *key questions* formuliert werden:

1. a) *Why is the Monk's Bay coastal protection scheme not very successful?*
b) *How can the scheme be improved?*
2. *What are the designs of the other coastal protection schemes at Ventnor and Bonchurch?*
3. *What is the direction of longshore drift along this coast?"*

Schließlich wird dann noch im *Field Centre* geklärt, mit welchen Methoden man solche Fragestellungen bearbeiten kann, entsprechendes Material wird zur Verfügung gestellt und die Handhabung eingeübt.

3.2 Überblicksartige Darstellung der Methoden

Vor Ort werden die verschiedenen Untersuchungen in kleinen Schülergruppen durchgeführt. In der folgenden Tabelle werden die Methoden bei den *coastal studies*, die damit verbundenen Ziele und die benötigten Instrumente überblicksartig dargestellt:

Methoden:	Ziel:	Instrumente:
Hangneigungsmessung	An verschiedenen Strandabschnitten, insbesondere rechts und links der künstlich aufgeschütteten Steinwälle, wird die Neigung des Strandes bestimmt, um später sowohl räumliche als auch zeitliche Unterschiede feststellen zu können.	Hangneigungsmesser, Maßband
Messung der Windgeschwindigkeit und -richtung	Windrichtung und -stärke erlauben Rückschlüsse auf die Richtung, in der ein Strandversatz stattfindet.	Windgeschwindigkeitsmesser, Kompass
Zählen der Wellen pro Minute und Schätzen der Wellenhöhe	Die Intensität der Wellen erlaubt Rückschlüsse auf die Stärke der sich vollziehenden Veränderungen.	Zeitmesser
Zeichnen eines <i>field sketches</i>	In einer Skizze sollen die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Küstenschutzmaßnahme dargestellt werden. Dies ermöglicht eine Konzentration auf die geographisch relevanten Faktoren.	

Abb. 1: Untersuchungsmethoden, Ziele und notwendige Instrumente am Beispiel *coastal studies*

3.3 Auswertung der erhobenen Daten und Vergleich mit Sekundärdaten

In der dritten Phase der Untersuchung geht es darum, die selbst erhobenen Daten („Primärdaten“) auszuwerten und in geeigneter Form darzustellen. Als Beispiel mag hier das Zeichnen von Strandprofilen dienen.

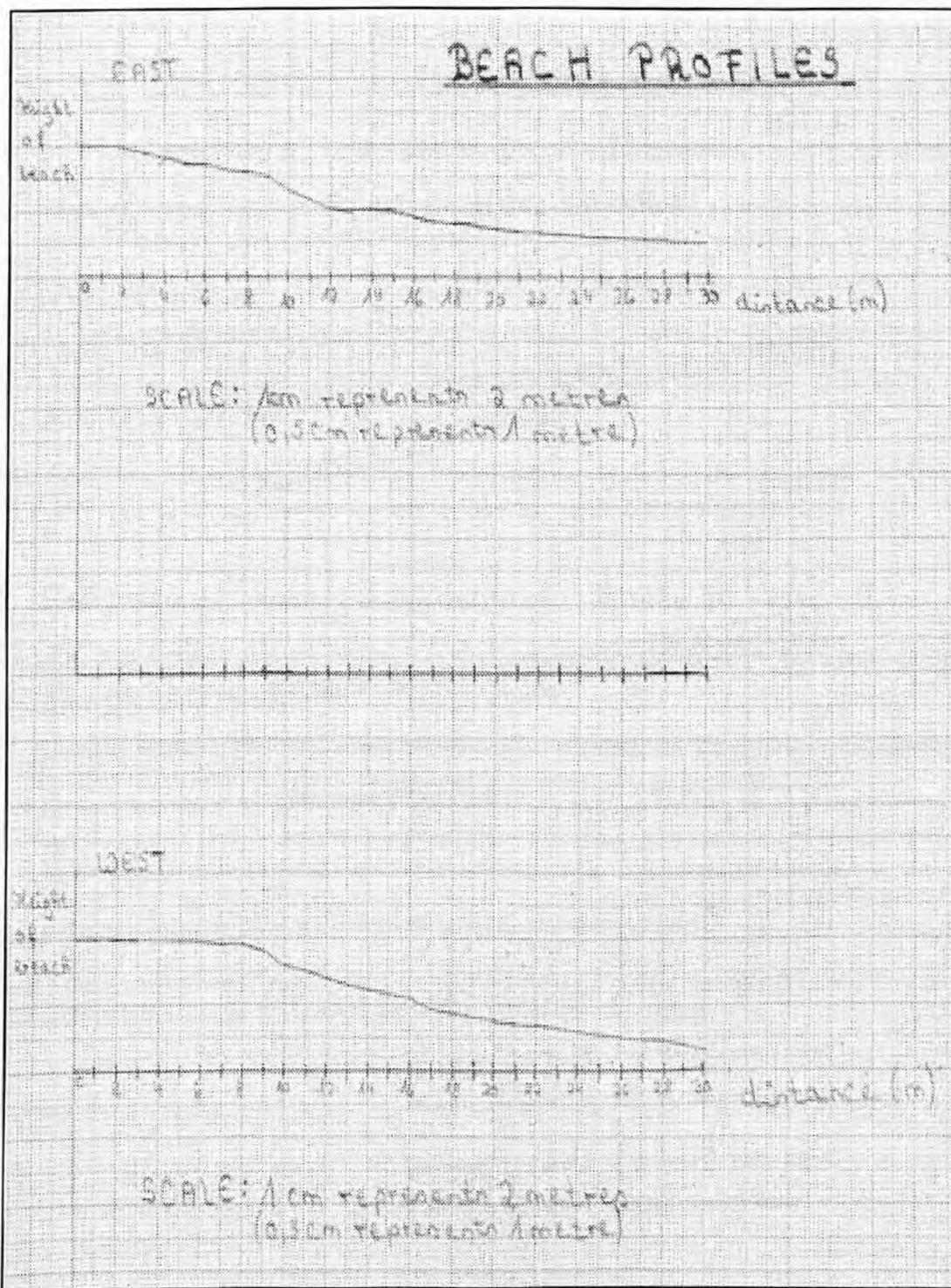


Abb. 2: Hangneigungsprofile (Schülerarbeiten)

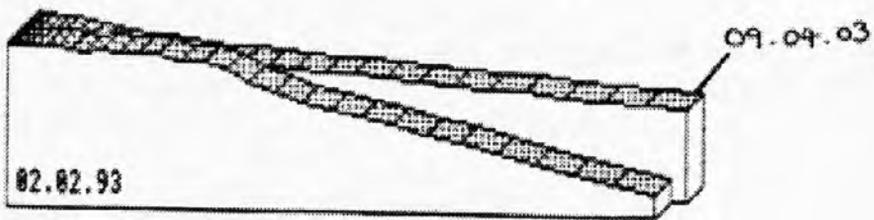
Sinnvoller Weise werden, wenn möglich, diese Primärdaten der Schüler ergänzt mit vorhandenen Sekundärdaten (aus amtlichen Statistiken, anderen Erhebungen etc.). Einerseits wird so das kritische Bewusstsein im Umgang mit Daten geübt, andererseits wird auch die sinnhafte Einbindung eigener Tätigkeiten in größere Zusammenhänge deutlich. Im Beispiel wurde eine Computergrafik erstellt, in der die selbst erhobenen Primärdaten mit Sekundärdaten aus der Anfangsphase des Projekts verglichen wurden.

SEDIMENT GAIN OR LOSS ON EITHER SIDE

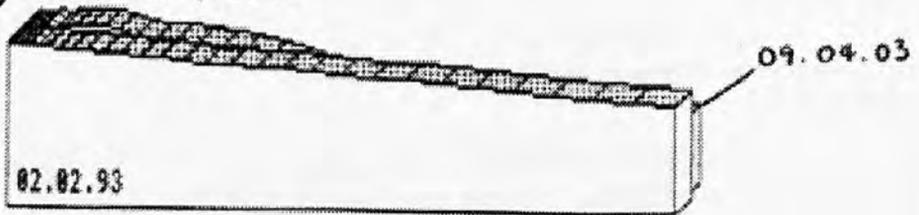
OF A GROUYNE AT MONK'S BAY BETWEEN

02.02.93 AND 09.04.03

A) EAST OF GROUYNE



B) WEST OF GROUYNE



Summary of results :

Sediment movement between 02.02.93 and 09.04.03

Transect line A - East of groyne

Sediment GAIN of 6442.62 sq.m

Transect line B - West of groyne

Sediment LOSS of -5664.02 sq.m

Total sediment GAIN of 5333.4 cu.m along the 13.7m section

Abb. 3: Vergleich der selbst erhobenen Primärdaten mit Sekundärdaten

3.4 Beantwortung der Ausgangsfragen und Bewertung der Küstenschutzmaßnahmen

Nach der Aufarbeitung der Daten muss der Bogen zurück gespannt werden zum Anfang: Die Fragestellungen aus Phase I der Untersuchung müssen beantwortet werden:

1. a) *The Monk's Bay coastal protection scheme is not very successful because of the longshore drift at the south coast of the Isle of Wight.*
b) *The scheme can be improved by building up the existing breakwater or to build another one. You can also build up the rock groynes, that means to make them higher, longer and bigger. Another possibility is to do rock revetment on the edge of the beach.*
2. *The direction of longshore drift along the south coast of the Isle of Wight is from west to east. That means the waves move the material of the beach from west to east.*

Neben inhaltlichen Fragen geht es auch darum,

- ein Untersuchungsdesign (Formulierung von Fragestellungen, Durchführung einer Untersuchung, Auswertung und Interpretation) kennen zu lernen und selbst durchzuführen.
- Arbeitsmethoden kennen zu lernen und anzuwenden, die dazu dienen, eine Fragestellung gezielt zu beantworten.

Auf diese Weise werden Schüler (und Studierende) in wissenschaftsorientiertes Arbeiten eingeführt.

4. Reflexion der *fieldwork* Aktivitäten

Das oben dargestellte Beispiel zu *coastal studies* verdeutlicht das enorme Lernpotential, das in selbsttätig durchgeführten *fieldwork* Aktivitäten steckt:

- Unter fachlichen Gesichtspunkten geht es darum, verschiedene Küstenschutzmaßnahmen auf der Südostseite der Isle of Wight kennen zu lernen und zu bewerten.
- Im methodischen Bereich geht es zum einen um die Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken (z.B. beobachten, zählen, messen, ...) und zum anderen um fachübergreifende Arbeitstechniken (z.B. Informationen auswerten, Ergebnisse darstellen, ...).
- Im personal-sozialen Bereich werden neben Teamarbeit und Kooperation vor allem auch Eigenverantwortlichkeit für den Arbeitsprozess vor Ort gefordert.

Dieser Kompetenzerwerb zieht sich durch alle Phasen der Arbeit von der Planung über die Durchführung bis hin zur Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.

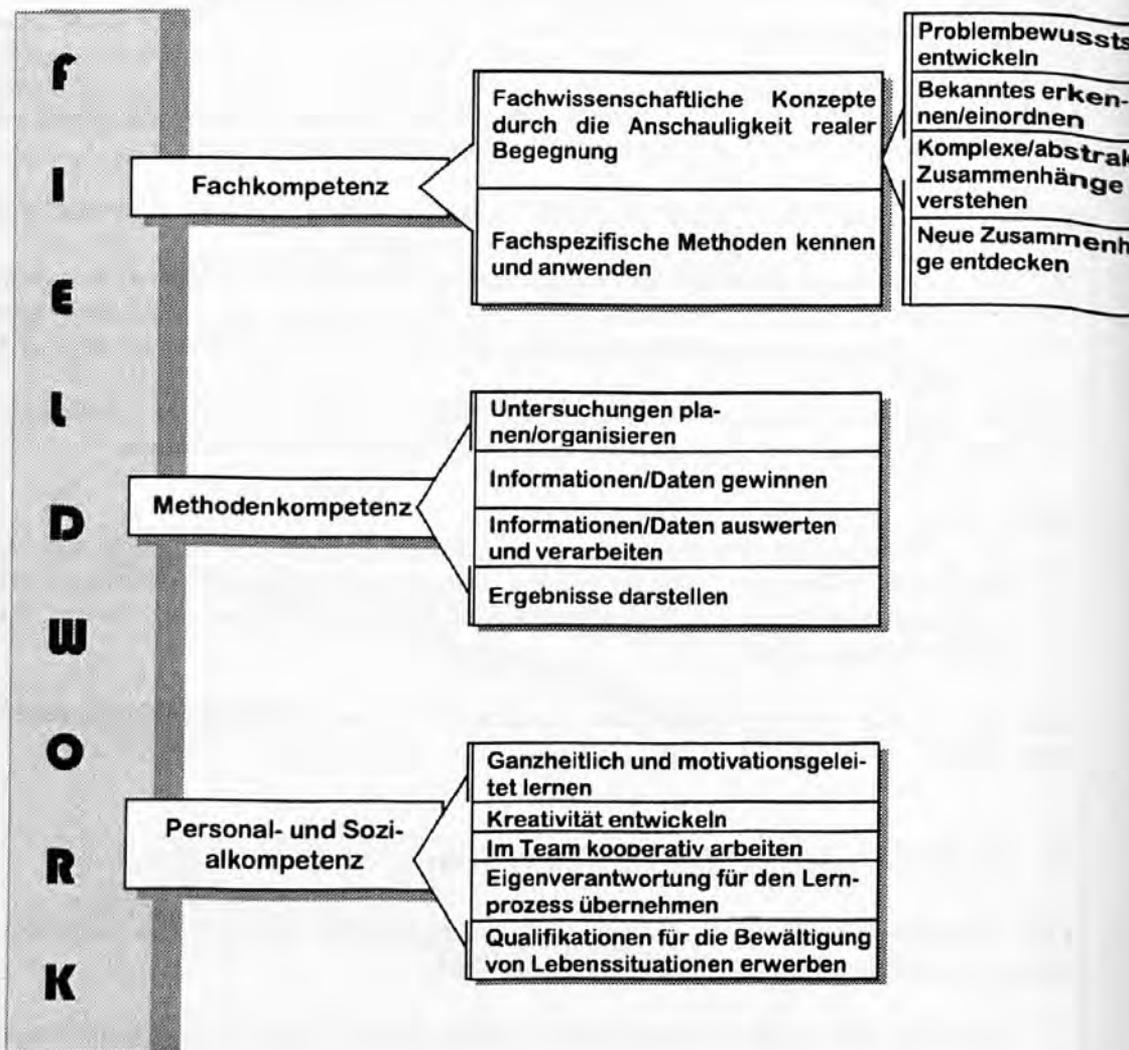


Abb. 4: Kompetenzvermittlung bei *fieldwork* Aktivitäten

Bei allen positiven Erkenntnissen gilt es im Hinblick auf eine Übertragung und Anpassung des *fieldwork* Konzepts auf den Geographieunterricht in Deutschland folgende Aspekte kritisch zu reflektieren bzw. stärker zu akzentuieren:

- Die sehr stark informierende Ausrichtung der Einführungsphase im *Field Center* könnte durch eine stärkere Beteiligung der Schüler bei der inhaltlichen, zeitlichen und methodischen Planung bei einer projektorientierten Umsetzung erweitert werden.
- Bei den Fragestellungen bzw. Problemstellungen für die Arbeit vor Ort sollte der Erfahrungsbereich der Schüler nach Möglichkeit stärker berücksichtigt werden. Andererseits ergeben sich die inhaltlichen Ziele für ein solches Vorhaben in der Regel direkt aus den vom Bildungsplan vorgegebenen Standards und den geforderten Kompetenzen.
- Bei der Auswertung sollte – dort wo sinnvoll – die gesellschaftliche Relevanz der Untersuchung beachtet werden und für die Präsentation der Ergebnisse auch die Schule nach außen geöffnet werden.

- Nicht zu vergessen sind eine kritische Beurteilung der Ergebnisse und eine Reflexion des Lernwegs zusammen mit den Schülern, damit die daraus gewonnen Erkenntnisse in weitere *fieldwork* Aktivitäten gewinnbringend einfließen können.

Die vorgestellten Überlegungen basieren auf Erfahrungen mit Schülern und Studierenden an einem speziellen *field study centre* in England. Einige unserer Überlegungen und kritischen Beobachtungen dazu finden sich auch in der englischen Literatur zu *fieldwork*. So entwickelt JOB (1999) das Konzept über „*field research based on hypothesis testing*“ zu „*geographical enquiry*“ weiter, insbesondere legt er auf eine höhere Eigenbeteiligung der Schüler Wert und stellt die Ausweitung von „*factual enquiry*“ auf „*values enquiry*“ aus (S. 13-24). JOB, DAY und SMYTH (1999, S. 14-17) sprechen in diesem Sinne von „*discovery fieldwork*“ und „*sensory fieldwork*“, bei denen der Lehrer stärker in den Hintergrund tritt bzw. die Sinneserfahrungen der Schüler stärker berücksichtigt werden.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte könnten dann die in Abb. 5 dargestellten fachspezifischen und fachübergreifenden Arbeitsweisen von den Schülern nicht nur behavioristisch ausführend sondern wirklich selbstständig planend, handelnd und reflektierend verinnerlicht werden und dadurch auch konstruktivistisches und nachhaltiges Lernen stattfinden.

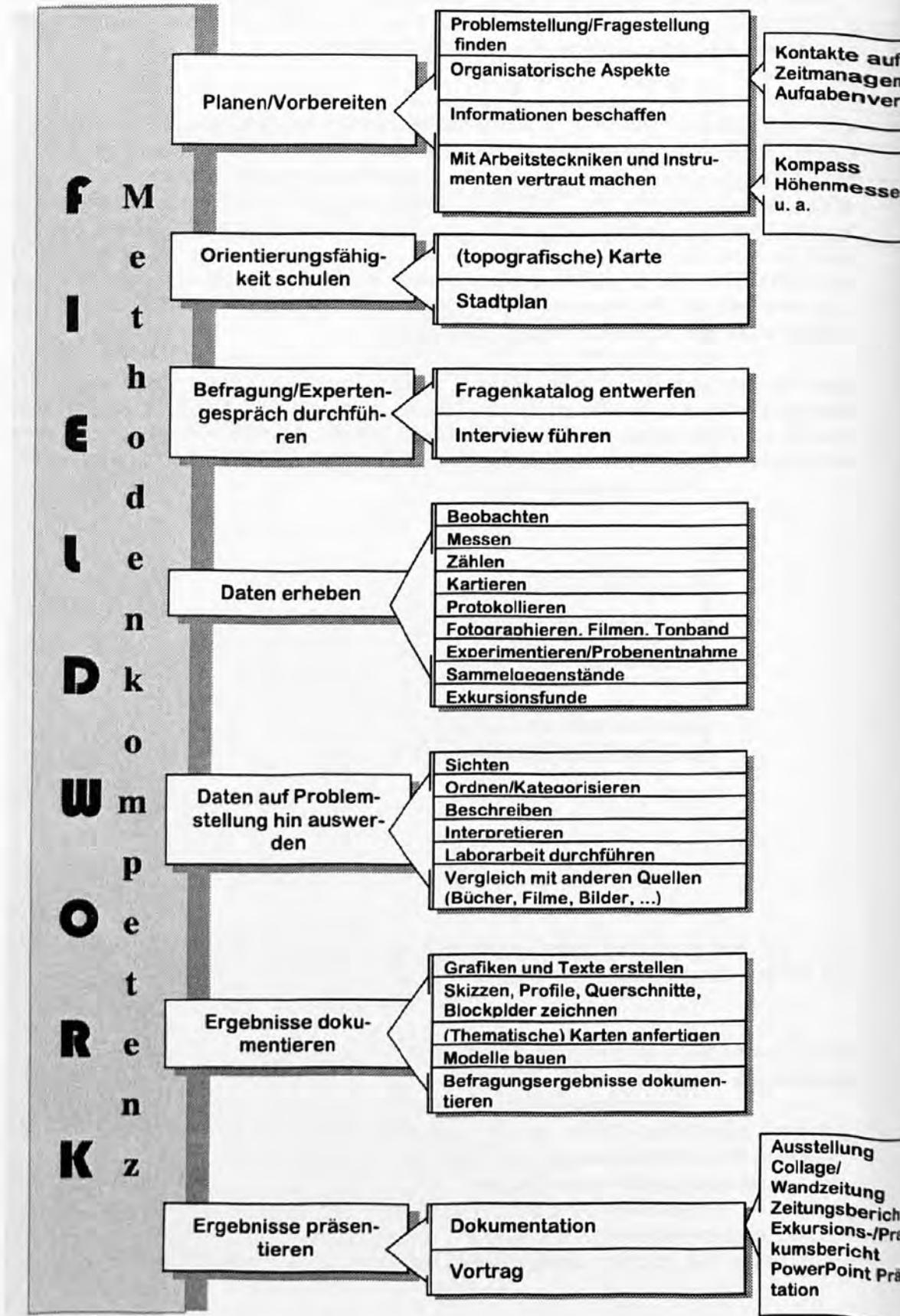


Abb. 5: Förderung von fachspezifischer und fachübergreifender Methodenkompetenz durch fieldwork (Auszug aus BLAICH & LENZ 2002, S. 20)

5. Übertragung des Konzepts auf die Lehrerbildung und den Geographieunterricht in Deutschland

Ziel dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, wie das oben dargestellte Konzept auf den Geographieunterricht in Deutschland und die Lehrerbildung an den (Pädagogischen) Hochschulen übertragen werden kann.

5.1 Bildungsplan und schulische Rahmenbedingungen

Erweiterter Lernbegriff:

Den neuen Bildungsplänen liegt ein erweiterter Lernbegriff zugrunde, der neben der Fachkompetenz auch die Methodenkompetenz sowie die Sozial- und Personalkompetenz betont. „Der Erwerb dieser Kompetenzen erfordert den Weg von einer ‚Vermittlungsdidaktik‘ hin zu einer ‚Didaktik der Aneignung‘, d.h. die angestrebten Kompetenzen können nicht in einem theoretischen Lehrprozess vermittelt werden, sondern werden in einem selbst gesteuerten, durch eigenständige Handlungen gekennzeichneten Lernprozess von den Schülern erworben“ (LENZ 2003a, S. 4).

Unterrichtsprinzipien:

Darüber hinaus bieten *fieldwork* Aktivitäten vielfältige Möglichkeiten zur Verwirklichung von Unterrichtsprinzipien, die in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion eine zentrale Bedeutung haben: Anschaulichkeit, Handlungsorientierung („*learning by doing*“), Problemorientierung, ganzheitliches Lernen (Kopf, Herz und Hand) sowie entdeckendes und forschendes Lernen.

Organisatorische Aspekte:

Schließlich sind die organisatorischen Rahmenbedingungen an den Schulen durch eine gewisse Flexibilisierung des Unterrichts zurzeit mehr als günstig:

- Für projektorientiertes Arbeiten werden an vielen Schulen neben den Projekttagen oft auch so genannte Zeitfenster zur Verfügung gestellt. Diese erlauben auch während des Schuljahres *fieldwork* Aktivitäten umzusetzen.
- Im Zusammenhang mit offenen Lernformen haben die Erstellung von Dokumentationen sowie Präsentationen einen wichtigen Stellenwert erhalten. Die Darstellung der Ergebnisse von Untersuchungen vor Ort bieten sich für eine solche Dokumentation und Präsentation besonders an.
- Offene Lernformen erfordern auch andere Formen der Leistungsbeurteilung. So sind zum Beispiel Dokumentationen, Handlungsprodukte und mündliche Präsentationen entsprechend zu berücksichtigen. In vielen Bundesländern fließen sie als so genannte GFS (gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen) in die Note ein.

5.2 Rahmenbedingungen und Chancen für die Ausbildung an der Hochschule

Vermittlung von Fachkompetenz:

Exkursionen und Geländepraktika bieten traditionell hervorragende Möglichkeiten zum Erwerb geographischer Kenntnisse durch selbständige Arbeit vor Ort: „Des Geographen Anfang und Ende bleibt das Gelände.“ Dieses Prinzip wird selbstverständlich auch weiterhin beibehalten und erfährt durch die Beteiligung von Schulen lediglich eine weitere methodische Dimension.

Vermittlung von Methodenkompetenz:

- Wie bisher geht es für die Studenten zum einen um den Erwerb und die Anwendung von geographischen Arbeitsmethoden und um die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten.
- Ein neues Ausbildungspotential liegt darin, die Geländepraktika an der Hochschule ihres Selbstzwecks zu entheben und mit Blick auf die spätere Tätigkeit als Lehrer zu gestalten. Indem die Studierenden *fieldwork* Aktivitäten für Schüler vorbereiten und mit diesen durchführen erwerben sie zusätzlich zur fachspezifischen Methodenkompetenz methodische Kompetenzen zur Vermittlung geographischer Arbeitsmethoden in der Schule. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung da Untersuchungen gezeigt haben, dass bei einer unzureichenden Verknüpfung von Theorie und Praxis Anfänger im Lehrberuf häufig in die selbst als Schüler erlebten Methoden zurückfallen.
- Im Rahmen der Hochschulausbildung werden zentrale Ausbildungsinhalte wie außerschulische Lernmöglichkeiten, Handlungsorientierung und fächerverbindendes Arbeiten nicht nur in Theorieveranstaltungen diskutiert, sondern ganz konkret und praxisnah vor Ort erfahren.
- Durch die enge Kooperation mit Schulen erhalten die Studierenden einen Einblick in die Planung und Durchführung von außerunterrichtlichen Veranstaltungen und in die Organisationsstruktur von Schulen.

Fachdidaktische Forschung:

Für die zunehmend wichtiger werdende Evaluation von schulischen Lehr- und Lernprozessen bietet die Evaluation der Konzepte und erarbeiteten Materialien zahlreiche Ansatzpunkte.

Für die Lehrerausbildung ergibt sich somit ein integriertes Ausbildungskonzept, in dem Studierende fachwissenschaftliche Arbeitsweise (wissenschaftliches Arbeiten vor Ort) im Zusammenhang mit ihrer späteren Berufstätigkeit kennen lernen: Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden miteinander verzahnt, Transfermöglichkeiten von der eigenen Ausbildung zur Ausbildungstätigkeit als Lehrer werden angebahnt.

Fieldwork – und Hochschule / Seminar auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Exkursionsdidaktik

Erweiterter Lernbegriff

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Personalkompetenz
- Sozialkompetenz

Unterrichtsprinzipien

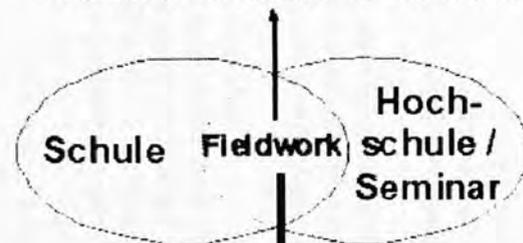
- Anschaulichkeit
- Handlungsorientierung
- Problemorientierung
- Ganzheitlichkeit
- Entdeckendes und forschendes Lernen

Rahmenbedingungen

- Dokumentationen / Präsentationen
- Zeitfenster / Projekttag
- GFS (gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen)

Unterstützung der Lehrer

- Fachdidaktische und methodische Impulse zur Realisierung der Kompetenzorientierung
- Konkrete Materialien für die Praxis



Fachdidaktisch- und praxisorientierte Lehrerbildung

- Konzeptentwicklung
- Zusammenarbeit mit Schülern und Lehrern bei (außer-)unterrichtlichen Veranstaltungen

Integratives Ausbildungskonzept

Fachkompetenz:

Eigenständige Erarbeitung geographischer Inhalte

Methodenkompetenz:

- Erwerb von geographischen Arbeitsmethoden
- Vermittlung von geographischen Arbeitsmethoden

Fachdidaktische Forschung:

Evaluation der Konzepte und Materialien

Abb. 7: Konzeption zur Kooperation von Schule und Hochschule im Bereich *fieldwork*

5.3 Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das hier vorgestellte Konzept in zweierlei Hinsicht innovativ ist und damit auch den Ansprüchen an eine zeitgemäße Exkursionsdidaktik entspricht.

Einerseits ermöglicht die unmittelbare Zusammenarbeit von Hochschule und Schule eine fachdidaktisch- und praxisorientierte Lehrerausbildung und stellt dadurch für die Lehrerausbildung einen enormen Mehrgewinn dar:

Im Rahmen von entsprechenden Vorbereitungsseminaren

- wählen die Studierenden einen geeigneten Untersuchungsraum aus;
- entscheiden sich für mögliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen;
- machen sich mit den notwendigen Untersuchungsmethoden vertraut;
- entwickeln ein didaktisches Gesamtkonzept für die *fieldwork* Aktivität;
- entwickeln Arbeitsaufträge und Materialien für die Arbeit mit den Schülern vor Ort.

Bei der Arbeit vor Ort

- erarbeiten die Studierenden mit Schülern die Zielsetzung der Untersuchung;
- vermitteln den Schülern notwendige methodische Kenntnisse;
- unterstützen die Schüler bei der Arbeit vor Ort und stehen ihnen beratend zur Seite;
- beobachten die Arbeit der Schüler unter bestimmten, vorher festgelegten Gesichtspunkten;
- kooperieren mit den Kolleginnen und Kollegen der Schule.

Im Rahmen der Nachbereitung an der Hochschule

- reflektieren die Studierenden den Prozess vor Ort und werten die Beobachtung aus;
- überprüfen kritisch das eingesetzte Material, überarbeiten dieses und stellen es für ähnliche Vorhaben (auch anderen Schulen) zur Verfügung.

Andererseits ergeben sich durch die Kooperation von Schule und Hochschule viele Vorteile für die Arbeit an den Schulen. Durch die Zusammenarbeit

- erhalten die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen exemplarisch fachdidaktische und methodische Impulse zur Realisierung der vom Bildungsplan geforderten Kompetenzorientierung;
- werden für die Schulen (regionalspezifische) Materialien für die Praxis erarbeitet und damit die Lehrer entsprechend unterstützt und entlastet;
- werden Lehrer motiviert solche *fieldwork* Aktivitäten im Rahmen ihres Geographieunterrichts umzusetzen;
- werden die Lehrer bei der Realisierung außerunterrichtlicher Vorhaben durch die studentische Begleitung unterstützt;
- werden Schulen in ihren anfänglichen Bemühungen um Evaluation von Lehr- und Lernprozessen von externen Experten der Hochschule unterstützt;
- ergeben sich vielfältige Angebote für die Lehrerfortbildung.

Literatur:

- BAILEY, P. & P. FOX (1996): Geography Teachers' Handbook. Sheffield: The Geographical Association.
- BLAICH, W. & T. LENZ (2002): Aufenthalt in einem Field Study Centre als Intensivlernphase des bilingualen Geographieunterrichts. In: Geographie und Schule. H. 137. S. 19-24.
- BÖHN, D. (1999): Didaktik der Geographie: Begriffe. München: Oldenbourg
- BRETZ, E. (2003): Geographisches Lernen vor Ort durch Fieldwork am Beispiel eines bilingualen Projekts der Theodor-Heuss-Realschule Kornwestheim auf der Isle of Wight. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen im Anschluss an das WS 2003/2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (unveröffentlicht).
- BRETZ, E., HÜTTERMANN, A. & T. LENZ (2004): Fieldwork im bilingualen Geographieunterricht und in der Lehrerbildung. In: Geographie und Schule. H. 149. S. 37-41.
- FRAEDRICH, W. (1989): Geländearbeit. In: Geographie heute. H. 76. S. 2-4.
- FREW, J. (1993): Advanced Geography Fieldwork. Walton-on-Thames: Nelson.
- HEMMER, M. (2004): Schülerexkursionen im Geographieunterricht. Grundzüge der Exkursionsdidaktik. In: <http://www.ifdg.uni-muenster.de/Berlinexkursion.htm>
- JOB, D. (1999): New Directions in Geographical Fieldwork. Cambridge 1999
- JOB, D., DAY, C. & T. SMYTH (1999): Beyond the Bikesheds. Fresh approaches to fieldwork in the school locality. Sheffield
- LENZ, T. (2003a): Handlungsorientierung im Geographieunterricht. In: Geographie heute. H. 210. S. 2-7.
- LENZ, T. (2003b): Auf dem Flughafen – Aktives Lernen vor Ort. In: Geographie heute. H. 210. S. 26-30.
- RINSCHDEDE, G. (1997): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht. In: Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Band 2, S. 7-80.
- SCHNEIDER, T. & R. SCHÖNBACH (1999): Exkursion. In: BÖHN, D. (1999): Didaktik der Geographie: Begriffe. München/ Oldenbourg. S. 39-41.
- SCHNEIDER, T. (1999): Geländearbeit. In: BÖHN, D. (1999): Didaktik der Geographie: Begriffe. München/Oldenbourg, S. 47-48.

Autoren:

Prof. Dr. Armin Hüttermann, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Geographie, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, huettermann_armin@ph-ludwigsburg.de

Dipl. Päd. Thomas Lenz, Seminarschulrat, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Realschulen), Lessingstraße 7, 73525 Schwäbisch Gmünd, th.lenz@gmx.de

Vertrauensbeziehungen und wissenschaftliche Reflexion - Studentische Lehrforschung in Masuren/Polen

Acht Wochen hatte die Studentin auf einem polnischen Bauernhof in Masuren verbracht, dicht an der russischen Grenze, hatte mit der Familie gelebt, war mit ihr in aller Herrgottsfrühe aufgestanden, hatte in der Küche, im Stall und auf den Feldern mit angefasst, Hühner, Gänse und das Lieblingsspferd Basza gefüttert, sogar immer wieder Versuche unternommen, beim Melken zu helfen, und dann erst recht bei der Ernte von Getreide, Kartoffeln, Stroh und Heu. Nach acht Wochen war sie fast zu einem Familienmitglied geworden, fühlte sich gleichsam adoptiert, war irgendwie in die Familiendynamik mit all ihren Koalitionen und Gegnerschaften zwischen den Generationen geraten – und nun zeigte sie anlässlich eines Betreuungsbesuches von mir auf dem Hof Skrupel, die sie so formulierte: „Diese Familie ist so nett zu mir! Irgendwie habe ich große Schwierigkeiten, sie zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion zu machen, dazu fehlt mir einfach die Distanz. Und außerdem: das gehört sich nicht!“

Bei den üblichen geographischen Lehrforschungen sind solcherlei Skrupel nicht gerade geläufig, schon wegen der erheblichen emotionalen Distanz zur Bevölkerung, in diesem Sinne eben auch deplaziert. Im Folgenden möchte ich das Institut der Bielefelder Studentischen Lehrforschung vorstellen und dabei besonders auf die Frage eingehen, was Vertrauensbeziehungen mit wissenschaftlichen Ergebnissen zu tun haben. Ich mache eingangs einige allgemeine Anmerkungen zur Bielefelder Lehrforschung, so zu ihrer Organisation im Studiengang, stelle die Ziele und Methoden dar und berichte dann über die wissenschaftlichen Ergebnisse. Der Akzent meiner Ausführungen liegt auf den Aspekten von Fremdheitserfahrung und Vertrauensbeziehung.

1. Die studentische Lehrforschung an der Universität Bielefeld

Die studentische Lehrforschung ist eine Pflichtveranstaltung im Hauptstudium des Diplom-Studienganges Soziologie der Universität Bielefeld¹. Wer den Praxisschwerpunkt Entwicklungssoziologie wählt, hat damit die Möglichkeit für zwei bis drei Monate in ein anderes Land zu gehen und dort eine kleine empirische Untersuchung zu einem ausgewählten überschaubaren Problem durchzuführen. Die dezidierte Praxisorientierung der Lehrforschung, in der Studierende meist das erste Mal ihre Methodenkenntnisse in einer bis dahin unbekanntem Kultur und Gesellschaft erproben, ist nach Aussagen von Studierenden und Absolventen des Studienganges außerordentlich hilfreich für die spätere berufliche Orientierung und entspricht im Übrigen ganz offensichtlich den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes in der Entwicklungszusammenarbeit.

Die Vorbereitungen des angesprochenen Auslandsaufenthaltes sind im Allgemeinen recht aufwändig und detailliert mit vorbereitenden und auswertenden Veranstaltungen. So findet jeweils im Wintersemester eine Regionalanalyse statt, in der die Interessenten an der später folgenden Lehrforschung in einer Art kritischen und problemorientierten Landeskunde auf Geschichte, Kultur und die verschiedenen Aspekte von Entwicklungsproblemen der jeweiligen Region vorbereitet werden. Im darauffolgenden Sommersemester wird inhaltlich stärker

¹ Eine Übernahme der studentischen Lehrforschung in den neuen B.A.Studiengang Soziologie ist, wenn auch in reduzierter Form, vorgesehen.

auf Einzelaspekte der später zu untersuchenden Probleme fokussiert, die weitere Vorbereitung betrifft die später anzuwendenden Methoden, vor allem jene der qualitativen Sozialforschung, dann selbstverständlich auch die organisatorische Vorbereitung von Reise, Unterkunft, Betreuungsmodalitäten etc. Der Feldaufenthalt findet in den Semesterferien zwischen Sommersemester und Wintersemester statt, im Wintersemester erfolgt dann eine sehr sorgfältige Auswertung der erhobenen Daten, sowie die Vorbereitung und Diskussion eines schriftlichen Berichtes über die Lehrforschung, der bereits als Teil der Diplomprüfung gewertet wird.

Wegen struktureller Ähnlichkeiten von Entwicklungsländern und postsozialistischen Transformationsländern werden in der Entwicklungssoziologie der Universität Bielefeld seit einigen Jahren auch Lehrforschungen in Zentralasien und Osteuropa angeboten². Die Lehrforschung, über die hier zu berichten ist, hatte das Thema „Bewältigungsstrategien in der ländlichen Armutsökonomie Masurens/Polen“. Der Feldaufenthalt von Studierenden und Betreuer fand vom 1. August bis 30. September 2004 statt.

2. Lehrforschung Masuren: Fragestellung und Organisation

Masuren ist eines der strukturschwachen Gebiete Polens und nun auch der EU, mit hoher Arbeitslosigkeit, Abwanderung und erheblichen Schwierigkeiten einer Anpassung an die Verhältnisse der Marktwirtschaft. In einigen Dörfern, vor allem dort, wo die alten Staatsgüter aufgelöst und privatisiert wurden, beträgt die Arbeitslosigkeit deutlich über 50%, alternative Arbeitsmöglichkeiten sind kaum vorhanden. Insofern stellen die kleinbäuerlichen Familienbetriebe eine ausgesprochen wichtige Einrichtung in der regionalen Armutsökonomie dar. Folgende – nicht völlig trennscharfe – Ziele wurden für die Untersuchungen der Studierenden gesetzt:

- Verhältnis von Subsistenz- und Marktproduktion
- dazugehörige Rationalitäten und normative Muster
- Einsatz von Arbeit und Kapital
- betriebswirtschaftliche Perspektiven und Pläne
- soziale Organisation von Armutsökonomie
- (geschlechtsspezifische) Arbeitsteilung auf dem Hof
- soziale Netzwerke: in Familien, Nachbarschaft, Dorf
- Umgang mit den normativen Anforderungen der Marktwirtschaft

Die Höfe, auf denen die Studierenden *einzel*n untergebracht wurden, waren unter Beteiligung polnischer Kooperationspartner von der Universität Warschau sehr sorgfältig nach unterschiedlichen betriebswirtschaftlichen Gegebenheiten ausgesucht worden: Es handelte sich um einen zertifizierten Ökohof, einen Hof, der seinen Zuverdienst durch Touristenunterkünfte sicherte, einen Hof mit traditioneller Mischproduktion und schließlich um einen Hof, der von einem Rentner-Ehepaar bewirtschaftet wurde. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Höfe relativ weit voneinander entfernt lagen, so dass häufige gegenseitige Besuche der Studierenden untereinander zumindest erschwert waren und sie umgekehrt nicht umhin konnten, sich auf fremde Lebenswelt und Sprache einzulassen. Die Betreuung der Studierenden war in der Weise gesichert, dass in 14-täglichem Rhythmus reihum Workshops auf den Höfen stattfanden, auf denen die Studierenden untergebracht waren. Während dieser eintägigen Workshops wurden wichtige Beobachtungen ausgetauscht, Fragestellungen präzisiert und

² Wie im vorliegenden Fall wird in Bielefeld wegen offensichtlicher inhaltlicher Affinität die Leitung von Lehrforschungen auch von Vertretern der Sozialgeographie übernommen. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass an der Universität Bielefeld die Sozialgeographie seit zwei Jahren in die Fakultät für Soziologie, hier in die Wissenschaftliche Einheit Entwicklungssoziologie, Sozialanthropologie und Sozialgeographie, integriert ist.

später dann auch der Leitfaden für die qualitativen Interviews fertiggestellt: Nach dem Prinzip der *grounded theory* (GLASER & STRAUSS 1998) wurden – jeweils orientiert am im Thema der Lehrforschung enthaltenen Forschungsproblem – meist nach vorheriger Diskussion in der Gruppe Entscheidungen zu den Untersuchungszielen und anzuwendenden Methoden sukzessive im Fortgang des Aufenthaltes getroffen. Neben den Workshops gehörten zur Betreuung auch Einzelbesuche auf den Höfen, die bei Bedarf auch spontan zustande kamen. In einem Fall, nämlich fehlender Kooperations- und Auskunftsbereitschaft der Hofeigentümer, die offenbar in erster Linie an gleichsam touristischen Einnahmen interessiert waren, musste ich als Betreuer die Umsiedlung der betroffenen Studentin auf einen anderen Hof durchsetzen und organisieren.

3. Methoden

Die während der Lehrforschung angewendeten Methoden orientierten sich weitgehend am Vorbild ethnographischer Methoden der Feldforschung, im weiteren Sinne auch der qualitativen Methoden empirischer Sozialforschung. Der Akzent lag dabei auf teilnehmender Beobachtung und Leitfadeninterviews³. Wer in einer fremden Kultur teilnehmende Beobachtung angewendet hat, wer den sanften, aber nicht aufzulösenden Widerspruch von Teilnahme (Dabeisein) und Beobachtung (Distanz halten) kennt, wird möglicherweise die eingangs angesprochenen studentischen Skrupel als gleichsam moralische Oberfläche dieses Paradoxons nachvollziehen können. Jedenfalls waren die Studierenden gehalten, an fast allen Lebensvollzügen des jeweiligen Hofes teilzunehmen, um einen Einblick zu bekommen nicht nur in die betriebswirtschaftlichen Strukturen des Hofes, sondern eben auch in Traditionen und Konventionen, Einstellungen und normative Muster, aber auch die Plackerei des Alltags. Dazu gehörten die normalen Arbeitsverrichtungen wie das Melken der Kühe, die Pflege des Gemüsegartens, Kartoffel- und Getreideernte, ebenso das Familienleben mit gemeinsamen Mahlzeiten, abendlichem Fernsehen, gemeinsamer Nutzung des Badezimmers, schließlich externe soziale Kontakte mit Kirchgang, Schwatz in der Nachbarschaft, reziproker Hilfe etc.

Obwohl die Studierenden auch mit einem Sprachkurs auf ihren Aufenthalt in Polen vorbereitet wurden, waren die Leitfadeninterviews wegen zunächst fehlender sprachlicher Kompetenz für die letzten Wochen des zweimonatigen Aufenthaltes geplant. Bis dahin gelang es den Studierenden nicht nur, ihre Fähigkeiten im Umgang mit der sicherlich sehr schwierigen polnischen Sprache sichtlich zu verbessern, mit den Ergebnissen teilnehmender Beobachtung waren aber auch die Voraussetzungen für die Formulierung des jeweiligen hofspezifischen Leitfadens für das Interview erfüllt. Jedenfalls wurden Leitfadeninterviews und teilnehmende Beobachtung immer komplementär gesehen, natürlich mit unterschiedlichen Akzenten, wobei in den Interviews nach nicht unmittelbar sichtbaren Aspekten des Forschungsproblems gefragt wurde, so vor allem nach Einstellungen, Plänen, emotionaler Bewältigung der Transformation etc. Selbstverständlich waren dies auch sehr persönlich gehaltene Fragen, die zu Beginn des Aufenthaltes auf dem Hof als Zumutung empfunden worden wären.

4. Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung

Die Anzeichen krisenhafter Situation nach der Wende 1989/90 sind vor allem im Zusammenhang eklatanten Kapitalmangels zu sehen, dieser wiederum eine Folge des Preisverfalls bei Agrarprodukten, gleichzeitig von Einnahmeausfällen nach Kündigung und Arbeitslosigkeit der Bäuerin, die üblicherweise früher im Zeichen sozialistischer Vollbeschäftigung einer Ar-

³ aus der Fülle von Literatur zu Methoden qualitativer Sozialforschung siehe: BEER 2003 und FLICK et al. 2004.

beit außerhalb der Landwirtschaft nachging. Neue betriebliche Investitionen wie etwa für die Anschaffung eines Traktors anstelle der früher üblichen Pferde, die Einrichtung einer hygienischen Milchammer nach EU-Vorschriften, dann aber auch eventuell der Ausbau touristischer Unterkünfte auf dem Hof nach westlichen Standards verschärfen diese schwierige monetäre Situation, und die Studierenden berichten von den heftigen Familiendiskussionen, in denen die Ansprüche individuellen Konsums zurückgewiesen wurden.

Wichtiger Bestandteil von ländlicher Armutsökonomie, wie sie etwa auch in Entwicklungsländern zu finden ist, ist die Kombination ökonomischer Sektoren, also von Markt- und Subsistenzproduktion, informellem Sektor, gelegentlichem Kleinhandel, Selbstversorgung, Eigenleistung und Reziprozität in der Nachbarschaft. Vor allem die Subsistenzproduktion, die nicht-monetäre Produktion für den Eigenbedarf also, war, etwa gemessen am Zeitaufwand im Vergleich zur Marktproduktion, erstaunlich hoch. Dies schließt aber die Entwicklung von Risikobereitschaft als vielgerühmte marktwirtschaftliche Tugend keineswegs aus: erkennbar etwa in den Versuchen einer Spezialisierung im ökologischen Landbau, im Getreideanbau, ebenso in der Tierhaltung, verbreitet, trotz kurzer Saison und meist geringer Nachfrage, auch im Einstieg in das touristische Angebot. Landkauf blieb dagegen wegen des allgemeinen Fehlens monetärer Ressourcen eine Ausnahme. Durchweg gelang es den Studierenden, die Regeln betriebswirtschaftlicher Rationalität zwischen persönlichen und betrieblichen Ressourcen, Marktsituation, Bedürfnissen und Lebensentwürfen zu rekonstruieren.

Die angesprochenen Untersuchungsergebnisse zu betrieblichen Strukturen und Entscheidungsverhalten sind nicht eben brandneu: wer die wissenschaftliche Literatur über die Situation von Familienhöfen in den postsozialistischen Transformationsländern kennt, wird nicht überrascht sein über diese Befunde. Aber die Lerneffekte und Einsichten gehen in einer studentischen Lehrforschung dieser Art weit über das übliche Maß reinen betriebswirtschaftlichen Wissens, das man gut in Zahlen fassen kann, hinaus: dies hat mit der Kombination von teilnehmender Beobachtung und Interviews zu tun, dann aber natürlich auch mit der Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses über die Aufenthaltsdauer von acht Wochen. Im Folgenden sollen deshalb jene Befunde angesprochen werden, die eine psychosoziale Qualität haben und für ein Vertrauensverhältnis zwischen Studierenden und Informanten sprechen.

So berichten die Studierenden davon, dass temporäre Migration in die großen polnischen aber auch westeuropäischen Ballungsräume Teil einer wichtigen Überlebensstrategie des Hofes ist, wobei in den Erzählungen der Hofbewohner die beklemmende und wohl auch demütigende Situation von Schwarzarbeit im westlichen Ausland keineswegs ausgespart wird. Temporäre Schwarzarbeit im westlichen Ausland spielt offenbar dann eine besondere Rolle, wenn aufwändige Investitionen geplant sind oder etwa auch Kinder vor einer teuren Universitätsausbildung stehen. Im Übrigen sind nach einigen Wochen Aufenthalt der Studierenden auf den jeweiligen Höfen die emotionalen Folgen der allgemeinen Krisensituation erkennbar: Frustration, Depressivität, gelegentlich auch Alkoholismus sind unter Einheimischen verbreitet. Besonders scheinen Frauen unter den Einschränkungen der postsozialistischen Zeit zu leiden, hatten sie doch, wie bereits angemerkt, im Sozialismus meist Arbeit außerhalb von Hof und Dorf und müssen nun eine erhebliche Einschränkung von Lebenswelt und sozialer Netze in Kauf nehmen. Überhaupt zeigen viele Hofbewohner Anzeichen von Überforderung mit entsprechenden Symptomen gelegentlich turbulenter Familiendynamik, Streitigkeiten, psychosomatischen Krankheiten. Aber da gibt es auch die gelegentlichen Solidarisierungen, die Freude über die kleinen Erfolge auf dem Hof und in der Nachbarschaft. Nicht selten kann man beobachten, dass auch die Krise ihre Helden hat, etwa jene, die es gewohnt sind, dem Mangel von Geld und Material durch ständiges Improvisieren zu begegnen und sich etwa zu Experten für die Reparatur von Traktor und Mähdrescher entwickeln; dies hat seine Tradition, denn bereits im Sozialismus war die allgegenwärtige Mangelwirtschaft eine ständige Herausforderung für Kreativität und Improvisationstalent.

Wer acht Wochen teilnehmende Beobachtung auf einem Hof betrieben hat, weiß nicht nur, warum unter polnischen Bauern das Improvisieren eine überlebenswichtige Tugend ist: er/sie versteht es auch, weil er oder sie mit der empirischen Erfahrung teilnehmender Beobachtung die vielfältigen Zusammenhänge von Betrieb, Kapitalmangel, sozialer Organisation, vor allem persönlicher Erfahrungen, Werte und Einstellungen logisch einordnen kann, nicht zuletzt weil er oder sie – anders als bei der Betrachtung einer statistischen Tabelle – real existierende Menschen, Gesichter, einen spezifischen Hof vor Augen sieht und die Logik betrieblichen Alltags rekonstruieren kann.

5. Vertrauen

Sage mir keiner, Einstellungen seien ohne weiteres mit einfachen Befragungen zugänglich. Dies ist zwar verbreitet, aber meist unseriös: irgendwelche Antworten bekommt man natürlich immer, aber ohne Vertrauen kaum brauchbar. Wie also ist es den Studierenden gelungen, als zunächst Fremde auf dem Hof ein Vertrauensverhältnis zur Bauernfamilie zu schaffen?

Zugegeben: dies war ein schwieriges Geschäft. Es bestand nicht zuletzt darin, Fremdheitserfahrungen zu überwinden, nicht nur die schwierige polnische Sprache kommunizierbar zu machen, sondern sich auch andere Merkmale kultureller Differenz anzueignen. Für die meisten Studierenden sehr ungewohnt waren die in der polnischen katholischen Dorfgesellschaft üblichen häufigen Kirchgänge, Tischgebete und andere Zeichen von Religiosität, dann aber auch eher traditionelle Rollenmuster zwischen Alt und Jung, Mann und Frau in der bäuerlichen Großfamilie. Gewöhnungsbedürftig war daneben auch das andere Essen mit einem ungewohnten Übermaß an Fleisch, Kartoffeln, Eiern und Gurken als häufig einziges Gemüse, zudem der herbe Verzicht auf die gewohnte Liebesspeise, ganz zu schweigen vom ewigen dennoch traditionellen Nötigen, mehr zu essen als man eigentlich mag. Nicht allen Studierenden fiel es zudem leicht, sich an den anderen Tagesablauf auf dem Hof zu gewöhnen, dies vor allem wegen des frühen Aufstehens, andererseits wurde als angenehm empfunden, mehr Zeit zu haben, überhaupt ein zeitliches Gleichmaß in Orientierung an Natur und Wetter und weniger Hektik als sonst üblicherweise am Studienort.

Sicherlich spricht vieles dafür, dass die Studierenden der Lehrforschung, die meisten von ihnen ohnehin Städter, in den angesprochenen Fremdheitserfahrungen, zumindest latent, eine Bedrohung ihrer innerfamiliären Sozialisation sahen, vor allem adoleszenter Befreiung von Religion und traditionellen Rollenmustern. Umso bemerkenswerter scheint die Überwindung von Fremdheitserfahrungen und Gewinnung von Vertrauen als interkulturelle Leistung. Jedenfalls spricht vieles für Vertrauen, das den Studierenden entgegengebracht wurde. So gab es alle Anzeichen für Quasi-Adoptionen mit einer selbstverständlichen Teilnahme an Familienfeiern, der alltäglichen Integration in Familiengespräche, selbst für die gelegentliche Einvernahme als Koalitionspartner in der Dynamik der Drei-Generationen-Familie, ebenso für das Einbeziehen in den Klatsch über Nachbarn, soweit die Sprachkompetenz eine aktive Teilnahme der Studierenden nicht überforderte. Schließlich spricht für Vertrauen als Medium zwischenmenschlichen Handelns auch die Bereitschaft, in den Leitfadenterviews oft detailliert Auskunft zu geben, gelegentlich aber auch außerhalb dieser Interviews, auf dem Hof, in der Küche, beim Kirchgang und in der Nachbarschaft.

Im Folgenden soll in aller Kürze reflektiert werden, wie die Studierenden für die polnischen Gastgeber zu Vertrauenspersonen werden konnten. Naturgemäß braucht Vertrauen hinreichend Zeit, Zeit nämlich für Erfahrungen miteinander, denn Vertrauen ohne Erfahrungen ist riskant. Sicherlich spielt dabei ein gewisser Gewöhnungseffekt eine Rolle: wer nicht nur wie ein Tourist auf dem Hof wohnt und beobachtend seine Lust an ländlicher Romantik nährt,

sondern mit anfasst und einen Beitrag zum Gelingen des Hofalltags leistet, ist fast zwangsläufig ein Mitglied auch der sozialen Gemeinschaft des Hofes, also vertrauenswürdig: Der vor-modern anmutende solidarische Effekt gemeinsamer Arbeit scheint in der Landwirtschaft ungebrochen. Aber es gibt offenbar auch die exponierten Erfahrungen miteinander, die dem Vertrauen besondere Nahrung geben. Dazu gehört in den bäuerlichen Lebenswelten immer die Ernte, deren Qualität und Umfang bis heute über bäuerliches Überleben entscheidet. So die Heu- oder Strohernte: wer fünf Stunden, mit einer kleinen Kaffeepause, Strohballen auf den Wagen und dann den Scheunenboden geworfen hat, unter der Drohung heraufziehender Gewitterwolken, trotz schmerzender Glieder, wie alle anderen auch, noch einen Zahn zulegt in der Arbeit, anerkennende Blicke und Bemerkungen auf sich zieht und also seinen Beitrag dazu leistet, dass die Ernte rechtzeitig in der Scheune landet, der hat nicht nur Anerkennung, sondern eben auch Vertrauen verdient – gleichsam als Gegenleistung. Der hat, im Übrigen nach fünf Stunden harter Arbeit und körperlicher Erschöpfung auch selbst das selten wohlige Gefühl, wie alle anderen, die Berge von Essen, nun völlig egal in welcher Zusammensetzung, verdient zu haben.

So also ist zu verstehen, dass in der studentischen Lehrforschung, aber eben auch sonst in der qualitativen Sozialforschung, Leitfadeninterviews ohne teilnehmende Beobachtung als Vertrauen schaffende Methode kaum möglich sind.

Ich antizipierte die moralischen Bedenken, Vertrauen werde hier missbraucht für zweckrationale Ziele des Studiums, der Wissenschaft. Ich halte aber dagegen: die Ziele der Lehrforschung diskreditieren in keiner Weise Vertrauen als Medium sozialer Beziehungen⁴. Denn vieles spricht dafür, dass die Vertrauensbeziehungen zwischen Studierenden und Gastgebern weit über das zweckrationale wissenschaftliche Interesse hinausreichen, so der allseits herzliche Abschied nach acht Wochen geteilten Alltags, die Pläne von Gegenbesuchen und Rückkehr zu persönlichen Besuchen, dann jenseits irgendwelcher Studieninteressen, die bekundete interessante Absicht von Studierenden, auch weiterhin die Sprachkompetenz im Polnischen zu verbessern und – in welche Weise auch immer – zur Verbesserung der geschundenen deutsch-polnischen Beziehungen beizutragen.

6. Zusammenfassung

Zugegeben: mit einer üblichen Reiseexkursion hat die studentische Lehrforschung auf den ersten Blick wenig gemeinsam. Doch vereinigt sie unstrittig mit der Exkursion den Versuch außeruniversitären Lernprozesses, allerdings mit recht unterschiedlichen didaktischen Mitteln, so vor allem einem erheblichem Maß an selbstbestimmtem entdeckenden Lernen. Die Vorzüge sind dabei evident: zum einen ein Erkenntnisgewinn, der infolge der intensiven Beschäftigung mit einem „Problem“, d.h. aber ebenso mit den Menschen hinter ihnen, eher durch „Verstehensprozesse“, die immer auch eine emotionale Qualität haben, als durch rein kognitives „Wissen“ zustande gekommen ist; zum anderen der Erwerb von Handlungskompetenz durch die erfolgreiche Anwendung von Methoden, die naturgemäß auf die Betrachtung anderer Gegenstände übertragen werden können.

Freilich ist der betriebene Aufwand einer studentischen Lehrforschung, nicht zuletzt im Vergleich mit einer üblichen geographischen Exkursion, beträchtlich. Doch sollte der Lerneffekt, auch übrigens die wiederholt von den Studierenden signalisierte Zufriedenheit mit den Ergebnissen, nachdenklich machen. Könnte es doch sein, dass zumindest eine Kombination von Elementen forschenden Lernens mit längeren Aufenthalten an einem Ort mit jenen einer Exkursion gelänge. Jedenfalls lasse ich den abwehrenden Verweis auf die disziplinäre Andersar-

⁴ zu Vertrauen aus systemtheoretischer Perspektive vgl. vor allem: LUHMANN 1973.

tigkeit der Soziologie nicht gelten: auch der universitäre Wissenskanon der Geographie dürfte hinreichend Gelegenheit bieten für eine Annäherung an zumindest Elemente der studentischen Lehrforschung.

Literatur:

- BEER, B. (Hrsg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin.
FLICK, U., KARDORFF, E. v. & I. STEINKE (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek.
GLASER, B. & A. STRAUSS (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
LUHMANN, N. (1973): Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart.

Autor:

Prof. Dr. Ulrich Mai, Fakultät für Soziologie/Sozialgeographie, Universität Bielefeld, PF 100131, 33501 Bielefeld, ulrich.mai@uni-bielefeld.de

III Themenspezifische Exkursionen

Michael Hemmer und Rainer Uphues (Münster)

Schülerexkursionen in Berlin – Theoretische Grundlagen, Skizzierung und Ergebnisse eines Studienprojekts



Abb. 1: Schülerexkursion in Berlin

Die Exkursionsdidaktik bildet an zahlreichen Standorten in Deutschland einen wichtigen Eckpfeiler der Lehramtsausbildung im Fach Geographie. Insbesondere im Hauptstudium bieten geographiedidaktische Lehrveranstaltungen zum Lernen vor Ort eine praxisorientierte Vertiefung basaler Kompetenzen der Unterrichtsplanung sowie ein Gespür für die Umsetzbarkeit und Effizienz der vielfach als Feiertagsdidaktik eingestuft Unterrichtsmethode. Im Rahmen eines dreijährigen Studienprojekts wurden im Institut für Didaktik der Geographie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mit verschiedenen Studentengenerationen einzelne Bausteine für eine geographisch ausgerichtete Schülerexkursion in Berlin entwickelt und vor Ort mehrfach erprobt. Geographielehrerinnen und -lehrer, die eine Klassenfahrt nach Berlin planen, finden auf der Homepage des Instituts (unter www.ifdg.uni-muenster.de → Materialien) sechs ausgearbeitete Exkursionsmodule. Deren theoretische Grundlage und Entwicklung sollen im Folgenden skizziert sowie am Beispiel des Exkursionsmoduls „Potsdamer Platz – die neue Mitte?“ konkretisiert werden.

1. Theoretische Grundlagen

In Abgrenzung zur Überblicksexkursion, bei der der Exkursionsleiter einen Sachverhalt monologisierend im Gelände erläutert und die Teilnehmer sich weitestgehend rezeptiv verhalten, kennzeichnet die Schülerexkursion ein eigenständig entdeckendes Lernen mit allen Sinnen. Nach BRAMEIER (vgl. 1985, S. 10), der die umfassendste Definition einer Schülerexkursion liefert, ist diese eine zeitlich begrenzte Organisationsform des Unterrichts, bei der der Lerngegenstand durch die Schülerinnen und Schüler zielgerichtet, selbsttätig und weitgehend selbstständig, zumeist in Kleingruppen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden im Gelände untersucht wird. Die Schülerexkursion, die nach SCHNEIDER & SCHÖNBACH (vgl. 1999, S. 39) ergänzend zum normalen Unterricht im Klassenzimmer den Schülern eine zielgerichtete Erfassung geographischer Phänomene, Strukturen und Prozesse vor Ort ermöglichen soll, ist somit stets Unterricht vor Ort. Unterstrichen wird dies in besonderer Weise durch die in der ehemaligen DDR übliche Bezeichnung „Unterrichtsexkursion“. In dem für die dortige Geographiedidaktik maßgeblichen Lehrbuch zur Methodik des Geographieunterrichts (vgl. BARTH & SCHLIMME 1978) wird die geographische Unterrichtsexkursion nach SOWADE (vgl. 1978, S. 210) als eine notwendige Form des Geographieunterrichts ausgewiesen, bei der „die Schüler unter Anleitung des Lehrers in vorwiegend aktiver Tätigkeit originale geographische Sachverhalte innerhalb ihres Wirklichkeitszusammenhanges unmittelbar untersuchen“.

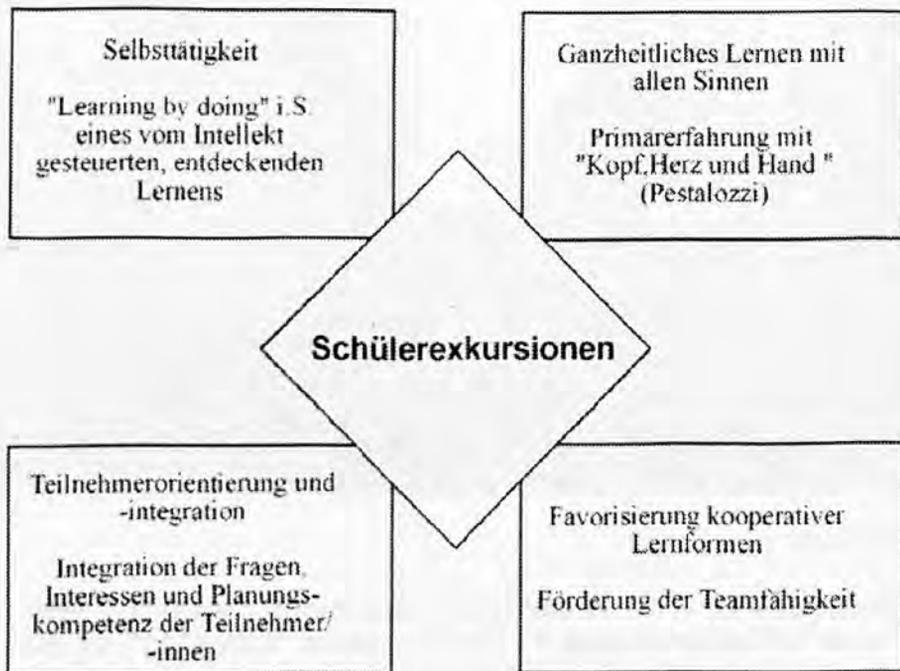


Abb. 2: Didaktische Leitprinzipien von Schülerexkursionen (Quelle: HEMMER 1996, S. 9)

Im Rahmen einer Schülerexkursion müssen somit – angefangen von der Formulierung konkreter Lernziele bis hin zur Sicherung der im Gelände gewonnenen Erkenntnisse – ähnliche Entscheidungs- und Handlungsfelder berücksichtigt werden wie im herkömmlichen Unterricht. Aus lernpsychologischer Perspektive haben sich insbesondere die in Abbildung 1 angeführten Leitprinzipien als besonders relevant erwiesen.

Für den Exkursionsleiter bedeutet dies, dass er bei der Vorbereitung einer Schülerexkursion zahlreiche didaktisch-methodische Entscheidungen treffen muss, die mit den Planungsphasen

und -schritten einer Unterrichtsreihe weitestgehend identisch sind. So wird der Lehrer beispielsweise (vgl. HEMMER & BEYER 2004, S. 5)

- nach Festlegung der Lernziele ein geeignetes Exkursionsgebiet ausfindig machen;
- sich mit Hilfe der Literatur (Fach-)Kenntnisse über das Thema und den Untersuchungsraum aneignen;
- im Rahmen der Didaktischen Analyse die Aspekte herausfiltern, zu denen er die Schülerinnen und Schüler hinführen will, und seine Auswahl begründen;
- über Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmer im Planungsprozess nachdenken;
- einzelne Standort ausfindig machen, an denen die Erkenntnisse aus der Physiognomie des zu beobachtenden Standortgegenstandes (und der multisensorischen Wahrnehmung) ableitbar sind;
- sich Leitfragen und Methoden überlegen, wie die komplexe Realität themengerecht und adressatengemäß erschlossen werden kann;
- in Betracht ziehen, für welche Lernschritte er gegebenenfalls weitere Medien benötigt und darüber entscheiden, in welcher Form er sie präsentiert (Bild oder Diagramm, Arbeitsblatt oder Schautafel, mit oder ohne farbliche Markierung relevanter Details etc.);
- sich schließlich Formen zur Sicherung und Auswertung der im Gelände gewonnenen Erkenntnisse überlegen.

2. Verlauf und Eckdaten des Studienprojekts

Zielsetzung des an eine fachdidaktische Berlin-Exkursion gekoppelten Hauptseminars zum Lernen vor Ort (im Sommersemester 2002) war es, geographisch ausgerichtete Schülerexkursionen für Berlin zu entwickeln und diese vor Ort auf ihre Effektivität hin zu überprüfen. Begünstigt wurde die Entscheidung für den Standort Berlin durch dessen Attraktivität als Zieldestination von Klassen- und Kursfahrten, die Vielzahl der zu erkundenden geographischen Phänomene und Gegenstandsbereiche sowie die Tatsache, dass für den Geographielehrer bislang keine ausgearbeiteten Schülerexkursionen (im Sinne eines selbstständig entdeckenden und problemorientierten Lehrens und Lernens) vorliegen.

Nachdem die Studierenden sich in den ersten Seminarsitzungen mit den Grundzügen der Exkursionsdidaktik und der – für das Verständnis der Metropole notwendigen – Stadtentwicklung auseinandergesetzt haben, galt es, ergiebige Exkursionsthemen und -gebiete zu eruieren. Sehr schnell wurde klar, dass das Spektrum potentieller geographischer Themen nahezu unermesslich ist; es reicht von stärker physiogeographisch ausgerichteten Schülerexkursionen wie z.B. zum glazialen Formenschatz des Berliner Umlandes bis hin zu stärker anthropogeographisch ausgerichteten Exkursionen, in deren Mittelpunkt beispielsweise eine aktuelle Fragestellung der Stadtplanung (wie z.B. das Projekt „Leben und Arbeiten am Wasser“ in der Rummelsburger Bucht) steht. Selbst dann, wenn eine Einschränkung des Themenspektrums auf eine Daseinsgrundfunktion, wie z.B. das Wohnen, angestrebt wird, zeigt sich bei genauem Hinsehen auch hier eine unerschöpfliche Themen- und Standortfülle, die von der Berliner Mietskaserne über den Wohnungsbau der 1920er Jahre bis hin zur Großwohnsiedlung Marzahn oder den Villenvierteln im Grunewald reicht. Ebenso wie im herkömmlichen Unterricht sind eine Themeneingrenzung und klare Zielsetzung unumgänglich.

Ausgangspunkt und Kriterium für die Themen- und Standortwahl der von den Studierenden entwickelten Exkursionsmodule waren die Interessen und Fragestellungen der Seminarteilnehmer, die spezifischen Besonderheiten der Stadt Berlin (wie z.B. die Berliner-Mauer und die Hauptstadtfunction), die Lehrpläne für das Fach Geographie, die Schülerinteressen sowie die Kriterien Exemplarität und Aktualität. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die Thematiken an einem halben (bzw. maximal an einem) Tag zu behandeln sind. Zur Ermittlung der Schülerinteressen wurde ca. 200 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangstufe 9 ein Fragebogen vorgelegt, der u.a. 26 Themen-Items enthält, zu denen die Schüler ihr Interesse auf einer fünfstufigen likert-ähnlichen Skala (von 5 = „interessiert mich sehr“ bis 1 = „interessiert mich gar nicht“) bekunden konnten (vgl. LÖCHTEFELD 2003). Abbildung 3 zeigt die zehn Themen, die die Schülerinnen und Schüler am meisten interessierten.

Rang	Item	Mittelwert
1	Welche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung Jugendliche in Berlin haben, interessiert mich ...	4,16
2	Wie das Leben der Jugendlichen in Ost- und West-Berlin war, als die Stadt noch durch die Mauer geteilt war, interessiert mich ...	3,83
3	Warum 1961 die Berliner Mauer gebaut wurde, interessiert mich ...	3,76
4	Ob Jugendliche in Berlin bessere Zukunftschancen haben als Jugendlichen in unserer Region, interessiert mich ...	3,73
5	Wie der Lebensalltag der Menschen in Berlin vor 1989 war, als es noch einen Ost- und einen Westteil gab, interessiert mich ...	3,66
6	Welche Probleme es im Zusammenleben der verschiedenen Kulturen gibt (z.B. Ausländerfeindlichkeit), interessiert mich ...	3,62
7	Wie die Menschen in Ost-Berlin 1989 reagiert haben, als sie plötzlich wieder in den Westteil der Stadt durften, interessiert mich ...	3,61
8	Wo man im heutigen Stadtplan noch erkennen kann, dass noch vor 14 Jahren eine Mauer die Stadt teilte, interessiert mich ...	3,40
9	Welche Folgen Großereignisse wie z.B. die Love-Parade für die Natur der Stadt haben, interessiert mich ...	3,28
10	Inwiefern sich bestimmte Stadtteile und die dort wohnenden Bevölkerungsgruppen unterscheiden, interessiert mich ...	3,02

Abb. 3: Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern in NRW an einzelnen Themen einer potentiellen Berlin-Exkursion (Quelle: LÖCHTEFELD 2003, S. 37f)

Besonders deutlich zeichnet sich das – auch in anderen Interessenstudien (z.B. HEMMER/HEMMER 2002) nachgewiesene – hohe Interesse der Schülerinnen und Schülern für den Lebensalltag der Menschen ab. Im vorliegenden Fall interessieren sich die Probanden in besonderer Weise für den Lebensalltag gleichaltriger Jugendlicher sowie den Mauerbau und die damit verbundenen Lebensbedingungen in der ehemals geteilten und nun wiedervereinigten Stadt. Während das Interesse an der Subskala „Lebensalltag der Menschen“ mit einem Mittelwert von 3,60 sehr hoch ist, fällt das Schülerinteresse bei den übrigen Subskalen (Topographie mean = 2,90; Physische Geographie 2,80 und Wirtschaft 2,60) deutlich ab. Bei der Auswahl der Exkursionsstandorte und Themen empfiehlt es sich somit – insbesondere bei den Themen, die im Schülerinteresse eher niedrig liegen – auf eine Verknüpfung mit dem Lebensalltag der Menschen zu achten.

In Anlehnung an die zuvor genannten Kriterien wurden im Sommersemester 2002 fünf Exkursionsmodule entwickelt, die sich im einzelnen mit dem Regierungsviertel und den dazugehörigen Hauptstadtfunktionen, dem Mauerbau und der Zeit der Trennung, der Entwicklung und dem Funktionswandel des Potsdamer Platzes, dem Wohnen in einer Großwohnsiedlung (Beispiel Marzahn) und dem Freizeit- und Naherholungsverhalten der Berliner (aufgezeigt am Beispiel des Tiergartens und des Wannsees) auseinandersetzen (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Die Exkursionsmodule im Überblick

Erprobt wurden die Exkursionsmodule in den Jahren 2002 bis 2004 im Rahmen von drei fachdidaktisch ausgerichteten Berlin-Exkursionen. Die einwöchigen Exkursionen begannen stets mit einer Überblicksexkursion, die den Studierenden anhand eines West-Ost-Profiles vom Kurfürstendamm bis zum Alexanderplatz (inklusive einiger erhöhter Standorte wie z.B. die auch für Schulklassen sehr geeignete Besucherplattform der Siegessäule) eine erste Orientierung im Großstadtdschungel ermöglicht. Vertieft wurden die Erkenntnisse des ersten Tages in der multimedialen Erlebnisausstellung „The Story of Berlin“ sowie anhand der äußerst ergiebigen, großformatigen Stadtmodelle der Senatsverwaltung (im Maßstab 1:500 und 1:1000) in der Behrensstraße 42. Der gesamte zweite Tag stand den einzelnen Arbeitsgruppen zur Erkundung der Exkursionsgebiete und eigenen Standorte zur Verfügung. Dabei haben sich in der Praxis folgende Hilfsfragen bei Vorbereitung der Standortarbeit bewährt:

- Welche Raummerkmale erleichtern dem Schüler die Orientierung im Gelände? Bedarf es zusätzlicher Medien (z.B. Kompass, Karte)?
- Welche physiognomisch wahrnehmbaren Phänomene bietet der Standort zur Thematik und Fragestellung der Exkursion? Was können die Schüler am Standort selbst beobachten/mit allen Sinnen wahrnehmen?
- Welche Aufgaben und Impulse können sie gegebenenfalls zu einer gezielten Wahrnehmung anregen?
- Welche fachspezifischen Arbeitsweisen (wie z.B. Kartierung, Befragung, Messung) und anderweitigen Methoden fördern die Selbsttätigkeit der Schüler? Welche Zusatzinformationen sind notwendig?
- Wie können die Ergebnisse in der Sicherungsphase nachhaltig mit dem Raumeindruck verknüpft werden?

In den darauf folgenden Tagen übernahm jeweils eine Arbeitsgruppe die Exkursionsleitung, währenddessen die übrigen Studierenden zum Teil in der Schülerrolle, zum Teil als kritische Beobachter Stellung zu den einzelnen Exkursionsmodulen bezogen. Komplettiert wurden die Berlin-Exkursionen durch Erkundungen in der Spandauer Vorstadt, einem von STATT-REISEN angebotenen Rundgang durch Kreuzberg sowie abendlichen Kieztouren in den Stadtbezirken Prenzlauer Berg, Schöneberg und Mitte.

3. Beispiel „Potsdamer Platz – die neue Mitte?“

Das Ziel des im Folgenden exemplarisch dargestellten Exkursionsmoduls ist ein Einblick in die wechselvolle Geschichte des Potsdamer Platzes, dessen Funktionswandel und Lagewert zu unterschiedlichen Zeiten. Die Themenstellung legt einen historisch-genetischen Aufbau der Exkursion nahe (vgl. Abb. 5). Ebenso wie beim Einstieg in eine Unterrichtsreihe kommt dem ersten Standort eine besondere Bedeutung zu (vgl. HEMMER 1998). Im vorliegenden Fall haben die Schüler nach einer kurzen Orientierungsphase zunächst Gelegenheit, die Eindrücke des Platzes optisch und akustisch auf sich wirken zu lassen. Die ersten Impressionen und aufkommende Fragen werden auf einem Zeichenblock festgehalten. Anschließend wird ein Luftbild aus dem Jahr 1985, welches das Gelände als Brachfläche zeigt, ausgehändigt. Der Vergleich mit der heutigen Situation führt im Sinne eines kontrastierenden Einstiegs zum eigentlichen Thema der Exkursion. Die sich daraus ergebenden Fragen werden ebenfalls auf dem Zeichenblock notiert.

Standort	Inhaltlich-methodischer Schwerpunkt	Medien
Ausgang U-Bahn Station, nördlicher Bereich des Leipziger Platzes	<i>Einstieg in die Exkursion</i> <ul style="list-style-type: none"> - Orientierung - Problematisierung (Vergleich der heutigen Situation mit einem Luftbild von 1985) - Sammeln der Schülerfragen 	Stadtplan Routenskizze Luftbild von 1985 Zeichenblock
Rasenfläche des Leipziger Platzes	<i>Vor den Toren der Stadt - der Potsdamer Platz im 18. und 19. Jahrhundert</i> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der Situation um 1778 anhand einer Karte - Stationen der weiteren Entwicklung im Überblick (Impulsreferat) 	Karte des Potsdamer Platzes um 1778 Foto des Potsdamer Bahnhofs Zeitleiste
Verkehrinsel auf dem Potsdamer Platz nördlich der Ampeluhr	<i>Die Goldenen 1920er Jahre – der einstmals verkehrsreichste Platz Europas</i> <ul style="list-style-type: none"> - Vorlesen eines Gedichts von Erich Kästner - Informationen zur Verkehrssituation und Bedeutung des Platzes in den Goldenen 1920er Jahren 	Routenskizze Gedicht von Erich Kästner (1929) Foto des Potsdamer Platzes (1926) Zeitleiste
Potsdamer Allee, Rückseite des Weinhauses Huth	<i>Von den Goldenen 20ern bis zum Zweiten Weltkrieg</i> <ul style="list-style-type: none"> - Baumbestand der Potsdamer Allee und Weinhaus Huth – Spuren im Gelände - Berlins Mitte und der II. Weltkrieg 	Routenskizze Luftbild von 1985 Zeitleiste
Ecke Stresemannstraße/Bergstraße Mauerreste	<i>Die Mauer – ein tiefer Einschnitt in das Leben am Potsdamer Platz</i> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsteilige Auswertung und Datierung verschiedener Fotos und Materialien 	Routenskizze Fotos vom Mauerbau, der Zeit der Trennung und dem Fall der Mauer
Ecke Linkestraße/Eichhornstraße	<i>Auf der Suche nach einer neuen Funktion</i> <ul style="list-style-type: none"> - Die Großbaustelle Potsdamer Platz Mitte der 1990er Jahren - Arbeitsteilige Kartierung der heutigen Gebäudefunktionen 	Routenskizze Luftbild 1995 Kartierungsgrundlage Zeitleiste
Innenhof Sony-Center	<i>Gestalt und Funktionen des heutigen Platzes</i> <ul style="list-style-type: none"> - Präsentation und Auswertung der Gruppenergebnisse - Der Potsdamer Platz - die neue Mitte? 	Routenskizze Kartierung Schlagzeilen Zeitleiste
Rasenfläche des Leipziger Platzes	<i>Zusammenfassung</i> <ul style="list-style-type: none"> - Rückblick, Fazit und Ausblick 	Zeichenblock mit den Schülerfragen Zeitleiste

Abb. 5: Das Exkursionsmodul „Potsdamer Platz – die neue Mitte?“ im Überblick

Im Verlauf der Exkursion werden an jeweils markanten Stellen rund um den Potsdamer Platz einzelne Standorte aufgesucht, um die Entwicklung des Platzes in chronologischer Reihenfolge zu rekonstruieren sowie einzelne der zuvor notierten Schülerfragen zu beantworten. Das Methodenspektrum der Exkursion reicht von der einfachen Beobachtung und Wahrnehmung geographischer Strukturen bis hin zu einer arbeitsteiligen Kartierung der Gebäudefunktionen und Bewertung des heutigen Lagewertes.

Die Arbeit beginnt an allen Standorten zunächst mit einer Orientierungsphase und dem Eintragen des Standortes und der Wegstrecke in die Routenskizze. Dies schult zum einen die Orientierungskompetenz der Schüler und unterstützt zum anderen die Verknüpfung von Thema und Raum. Für die Standortarbeit gilt die Regel: Pro Standort – ein Thema! Auf diese Weise werden spezielle Raumeindrücke und erarbeitete Raumkenntnisse mit jeweils einer spezifischen Entwicklungsphase des Platzes verbunden. Die Informationsstruktur wird dadurch klarer und der Behaltenseffekt erhöht. Nach Möglichkeit sollen die Erkenntnisse aus der Physiognomie des Standorts ableitbar sein. So werden beispielsweise am dritten Standort die „Goldenen 1920er Jahre“, in denen der Potsdamer Platz den verkehrsreichsten Platz Europas darstellte, auf einer Verkehrsinsel mit Blick auf die Rekonstruktion der historischen Ampeluhr thematisiert. Um ein Lernen mit allen Sinnen zu gewährleisten, sind die Schüler angehalten, die Augen zu schließen und die Geräuschkulisse auf sich wirken zu lassen. Währenddessen trägt der Exkursionsleiter das Gedicht „Besuch vom Lande“ von E. KÄSTNER (1929) vor. Die Schüler werden anschließend aufgefordert, zu erraten, aus welcher Zeit das Gedicht stammen könnte. Sachinformationen des Exkursionsleiters ergänzen das soeben Erlebte: In den „Goldenen Zwanzigern“ führten über diesen Platz, einer Kreuzung von fünf Straßen, 26 Straßenbahn- und 5 Omnibuslinien. Stündlich hielten hier 600 elektrische Straßenbahnen, an einem Tag überquerten bis zu 20.000 Autos sowie 100.000 Passanten den Platz. Zur Sicherung der Erkenntnisse werden, wie an allen Standorten, sämtliche Bilder, Zeitdokumente und Materialien der Entwicklungsphase mit der entsprechenden Jahreszahlen in chronologischer Abfolge an einer Wäscheleine befestigt. So entsteht im Verlauf der Exkursion sukzessive eine Zeitleiste als roter Faden.

Den Arbeitsablauf der Standortarbeit zeigt auf einer allgemeingültigen Ebene das nach KNIRSCH (1979, S. 10) vereinfachte Struktur- und Verlaufmodell in Abb. 6. Für den erfahrenen Lehrer sind dies durchweg vertraute Schritte: Einstieg, Erarbeitung (gegebenenfalls mit Hilfe von Medien und Zusatzinformationen), Auswertung und Sicherung.

Neben dem Einstieg sollte auch dem Abschlussstandort ein besonderer Stellenwert zugemessen werden. Wie beim Unterricht im Klassenzimmer ist es wichtig, zum Abschluss der Exkursion sämtliche Ergebnisse zusammenzufassen und diese in geeigneter Form zu sichern. Im angeführten Beispiel wird die Zeitleiste gewählt, die final die Basis für eine umfassende mündliche Wiederholungs- und Vertiefungsphase bildet. Überdies ermöglicht sie den Schülern, die eigenen Arbeitsblätter zeitlich zu ordnen und entsprechende Überschriften beziehungsweise Begriffe, die während der Exkursion möglicherweise überhört wurden, zu ergänzen.

Auch wenn die Auswertungsergebnisse einer Schülerexkursion noch nicht eine endgültige Darstellungsform (z.B. als Diagramm, Profil oder thematische Karte) erfahren konnten, so sollten diese stets in irgendeiner Form visualisiert und aus Gründen der Behaltenseffizienz mit dem Raumeindruck vor Ort verknüpft werden. Gleichsam einem Rahmen empfiehlt es sich zudem, einzelne Aspekte des Einstiegs zum Abschluss erneut aufzugreifen; im angeführten Beispiel wird überprüft, ob die auf dem Zeichenblock gesammelten Schülerfragen allesamt beantwortet sind.

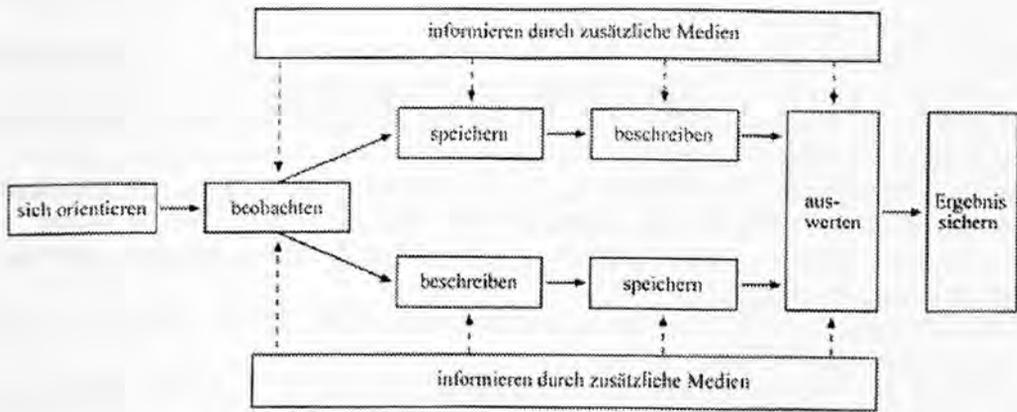


Abb. 6: Struktur – und Verlaufsmodell der Standortarbeit (verändert nach KNIRSCH 1979, S. 17)

4. Ausblick

Ähnlich wie die beschriebene Schülerexkursion zum Potsdamer Platz sind auch die übrigen Exkursionsmodule, die über die Homepage des Instituts für Didaktik der Geographie (über www.ifdg.uni-muenster.de → Materialien) abgerufen werden können, weitestgehend problemorientiert aufgebaut. Würde man die Exkursionsmodule auf einer Linie zwischen reiner Schülerorientierung auf der einen Seite (wie sie bezogen auf das Lernen vor Ort am konsequentesten im Konzept der Spurensuche (vgl. ISENBERG 1987) realisiert wird) und Frontalunterricht auf der anderen Seite einordnen, so bewegen sich die hier vorgestellten, an Lernziele geknüpften Schülerexkursionen allesamt im mittleren Feld der Schülerorientierung.

Es ist geplant, weitere (im Ansatz bereits vorliegende) Exkursionsmodule zu den Themen Mietskaserne, Kreuzberg und Wrangelkiez, Berlin im Überblick, urbane Transformationsprozesse in der Spandauer Vorstadt, Wissenschafts- und Medienstandort Adlershof und Großbaustelle Lehrter Bahnhof auszuarbeiten. Darüber hinaus sollen die bereits vorliegenden Exkursionen mit Schulklassen sukzessive erprobt werden. Im Bereich der Forschung fehlt es sowohl an Grundlagenforschung (z.B. zur Beobachtungsfähigkeit und Orientierungskompetenz von Schülerinnen und Schülern in einer Großstadt) als auch an experimentell-empirischen Untersuchungen zur Effizienz der bislang favorisierten Konzepte und Methoden. Insgesamt hat das Studienprojekt sehr deutlich gezeigt, dass Veranstaltungen dieser Art in der Lehrerbildung eine ergiebige Verknüpfung von Theorie und Praxis darstellen und die mit einer Feiertagsdidaktik verbundenen Vorbehalte weitestgehend abbauen können. Für Rückmeldungen jeglicher Art sind wir sehr dankbar.

Literatur

- BARTH, L. & W. SCHLIMME (1978): Methodik Geographieunterricht. Hrsg. von der Akademie der Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin.
- BEYER, L. (1989): Erdkundeunterricht im Gelände. In: Arbeitskreis Südtiroler Mittschullehrer (Hrsg.): Erdkundeunterricht im Gelände. Bozen. S. 147-150.
- BEYER, L. (1991 und 1993): Mit Schülern unterwegs. Veröffentlichungen über geographische Geländearbeiten, Wanderungen, Klassenreisen und Kursfahrten (ab 1970). In: Praxis Geographie, Heft 5/1991. S. 40-45; Heft 6/1991. S. 50-52; Heft 7-8/1991. S. 69-72 sowie Heft 7-8/1993. S. 35-38.

- BEYER, L. & R. ITTERMANN (1980): Wider die herkömmliche Großexkursion. In: Geographische Rundschau. S. 132-140.
- BIRKENHAUER, J. (Hrsg.) (1995): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993 Nürnberg (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 26).
- BIRKENHAUER, J. (1999): Außerschulische Lernorte. In: BÖHN, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie - Begriffe. München. S. 14f.
- BRAMEIER, U. (1985): Die Schülerexkursion im Rahmen des Erdkundeunterrichts. In: FRAEDRICH, W. (Hrsg.): Exkursionsführer Geographie. Köln.
- DAUM, E. (1982): Exkursion. In: JANDER, L. u.a. (Hrsg.) Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart. S. 71-75.
- GRÜNEWÄLDER, K. (1987): Schülerexkursionen – Geographie vor Ort. Stuttgart (= Terra Tipps, Fachfragen Erdkunde Nr. 2).
- HAUBRICH, H. (1997): Außerschulisches Lernen. In: HAUBRICH, H. (1997): Didaktik der Geographie - konkret. München. S. 208-213.
- HEMMER, M.: (1996): Grundzüge der Exkursionsdidaktik und –methodik. In: BAUCH, J. u.a. (Hrsg.): Exkursionen im Naturpark Altmühltal. Hrsg. v. Informationszentrum Naturpark Altmühltal. Eichstätt. S. 9-16.
- HEMMER, M. (1998): Einstiege ins Gelände – Der Einstieg im Rahmen von Schülerexkursionen. In: Geographie heute. Heft 157/1998. S. 39-41.
- HEMMER, M. (2004): Schülerexkursionen in Berlin und Umgebung – Grundlagen, Konzepte, Beispiele. In: ENDLICHER, W. u.a. (Hrsg.): Tagungsband 29. Deutscher Schulgeographentag. Zwischen Kiez und Metropole. Berlin. S. 213-218.
- HEMMER, M. & L. BEYER (1997): Perspektiven-Wechsel – Geographische Exkursionen im Lehramtsstudiengang. In: Rundbrief Geographie. Heft 140/1997. S. 1-4.
- HEMMER, M. & L. BEYER (2004): Mit Schülerinnen und Schülern „vor Ort“. Grundlagen der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel des Potsdamer Platzes in Berlin. In: RAAbits Geographie 43, Beitrag 6. S. 1-17.
- HEMMER, M. & I. HEMMER (2002): Mit Interesse lernen – Schülerinteresse und Geographieunterricht. In: Geographie heute, Heft 202. S. 2-7.
- HENKEL, K. (1981): Möglichkeiten der Analyse von Exkursionsabläufen und Exkursionserfolgen. In: Geographie und Unterricht. Heft 4/1981. S. 162f.
- ISENBERG, W. (1987): Geographie ohne Geographen. Laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in Jugendarbeit, Erwachsenenwelt und Tourismus. Osnabrück.
- KNIRSCH, R. (1979): Die Erkundungswanderung. Paderborn.
- KROSS, E. (1991): Außerschulisches Lernen und Erdkundeunterricht. In: Geographie heute. Heft 88. S. 4-9.
- LÖCHTEFELD, J. (2003): Interesse von Schülerinnen und Schülern an Inhalten und Arbeitsweisen einer geographisch ausgerichteten Berlin-Exkursion. Münster. Eine empirische Untersuchung in der Sekundarstufe I (= unveröffentlichte Staatsarbeit, Einsichtnahme über Prof. Dr. M. Hemmer).
- NIEMZ, G. (1980): Arbeit vor Ort – unverzichtbarer Bestandteil geographischen Unterrichts. In: Geographie und Schule. Heft 6. S. 3-9.
- NOLL, E. (1981): Exkursionen. – mehr als nur Abwechslung im Schulalltag. In: Geographie heute. Heft 3, S. 2-11.
- RINSCHEDI, G. (1997): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht – Ergebnisse einer empirischen Erhebung bei Lehrern und Stellung der Exkursion in der fachdidaktischen Ausbildung. In: PREISLER u.a. (Hrsg.): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht II. S. 7-80 (= Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 2).
- RINSCHEDI, G. (2003). Exkursionen. In: ders.: Geographiedidaktik. Paderborn, S. 235-248.
- SCHNEIDER, T. & R. SCHÖNBACH (1999): Exkursion. In: BÖHN, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie - Begriffe. München. S. 39-41.

- SCHRAND, H. (1992): Erdkunde vor Ort als didaktisches Prinzip. In: Geographie heute. Heft 104. S. 2-5.
- SOWADE (1978): Die Unterrichtsexkursion. In: BARTH, L., SCHLIMME, W. u.a. (1978): Methodik Geographieunterricht. Berlin. S. 209-220.
- STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (1995): Handreichungen zur Exkursionsdidaktik. Erdkunde am Gymnasium. München.
- VOLKMANN, H. (1986): Exkursionen effizienter gestalten. Untersuchungen zur Exkursionsdidaktik im Rahmen einer Angewandten Didaktik der Geographie. Augsburg (= Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Heft 6).

Autoren:

Prof. Dr. Michael Hemmer, Institut für Didaktik der Geographie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Hoyastraße 6, 48147 Münster, michael.hemmer@uni-muenster.de

Rainer Uphues, Institut für Didaktik der Geographie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Hoyastraße 6, 48147 Münster, uphuesr@uni-muenster.de

Schüler als Meinungsforscher: Umfragen zu aktuellen Problemen der Stadtentwicklung - Arbeitsexkursionen im Rahmen von Projekten

1. Einführung

Die Exkursion als Unterrichtsform lässt sich in vielfältiger Weise ausdifferenzieren (WIECZOREK 1993, PREISLER et al. 1996, 1997). Wichtig ist vor allem, dass Schüler zu eigener Aktivität angeregt werden (Beobachten, Messen, Kartieren usw.). In vielen Fällen werden aber die von den Schülern gelieferten Ergebnisse sich mit professionell durchgeführten Untersuchungen im Gelände kaum vergleichen lassen, da den Schülern die Einübung durch die tägliche Anwendung der entsprechenden Methoden fehlt. Dies gilt vor allem dann, wenn technisches Gerät verwendet werden muss. Letzteres Problem ist weit weniger von Bedeutung, wenn „Messungen“ zu humangeographischen Fragestellungen durchgeführt werden. Insbesondere Befragungen erfordern keinen technischen Aufwand. Jedoch sind die den Aufbau eines Fragebogens betreffenden Regeln zu beachten. Die Behandlung der Regeln des Fragebogaufbaus ist jedoch im Geographieunterricht nur in sehr knapper Form in wenigen Stunden möglich. Sollen daher Umfragen durchgeführt werden, die einen gewissen Anspruch an Verwertbarkeit erfüllen, muss bei Aufbau des Fragebogens von bereits vorhandenen, ähnlich gelagerten Untersuchungen ausgegangen werden, oder es müssen bereits Erfahrungen in dem Areal vorliegen, in dem die Befragungen durchgeführt werden.

2. Lehrplanvorgaben und einschränkende Rahmenbedingungen

Der bayerische Lehrplan für das Fach Geographie fordert für die 11. Jahrgangsstufe u. a. die Strukturanalyse des Heimatraumes. In diesem Zusammenhang soll auf einer Exkursion Lernen vor Ort erfolgen und geographische Arbeitsmethoden angewendet werden. Die Exkursion soll die Strukturanalyse des Heimatraums unterstützen und ergänzen. Die geforderte Exkursion lässt viele Möglichkeiten offen. Sie kann durch eine komplexe Thematik gekennzeichnet sein, ein streng abgegrenztes Thema aufgreifen oder in verschiedenen Phasen einer Unterrichtssequenz durchgeführt werden. Damit lässt sich auch die methodische Durchführung sowie die Vor- und Nachbereitung variieren. Im Folgenden wird ein spezieller Typus einer Exkursion vorgestellt, dessen Durchführung durch die Vorgaben der Schulleitung erst nach Notenschluss möglich war. Für eine Exkursion, die zu einem derartigen Zeitpunkt stattfindet, kann ein als Leistung zu bewertender Bericht nicht mehr gefordert werden. Also muss eine Exkursion bzw. eine Arbeit im Gelände zu einer Thematik durchgeführt werden, welche die Schüler ausreichend zur Eigenaktivität und zur Mitarbeit an einem Bericht motiviert.

Als Themen bieten sich aktuelle raumrelevante Fragen an, die durch die Kommunalpolitik diskutiert und letztlich entschieden werden müssen. Im Rahmen eines Projektes, in das eine Exkursion eingebunden wird, können mit Hilfe der Schüler Entscheidungshilfen für die Kommunalpolitiker erarbeitet werden.

Dabei wird es sich um eine Exkursion handeln, auf der die Schüler zum überwiegenden Teil Messungen und Erhebungen durchführen, also geographische Arbeitsmethoden anwenden, die im Unterricht zuvor behandelt wurden und deren Zweck klar geworden sein muss.

3. Exkursionsmethodik: die Durchführung einer Befragung

Auf einer Exkursion, bei der eine Befragung durchgeführt wird, wenden Schüler geographische Arbeitsmethoden an.

Es muss aber überprüft werden, ob die Durchführung einer Umfrage als Exkursion bezeichnet werden kann.

„Eine Exkursion ist eine Form des außerschulischen Unterrichts zur direkten, realen (originalen) räumlichen und thematischen Begegnung mit geographischen Sachverhalten. Ergänzend zum normalen Unterricht im Klassenzimmer soll sie den Schülern eine zielgerichtete Erfassung geographischer Phänomene, Strukturen und Prozesse vor Ort ermöglichen.“ (SCHNEIDER & SCHÖNBACH 1998, S. 39)

Welche geographischen Phänomene sind bei einer Exkursion Gegenstand der Betrachtung, deren Hauptaufgabe die Durchführung einer Umfrage ist?

Es sind geographische Phänomene, die auf Entscheidungen von Politikern (und auch der Wirtschaftsakteuren) beruhen, aber durch die Anforderungen der Bürger an den Raum induziert werden.

Raumgestaltend wirken also letztendlich die Bürger. Die Politik wird in der Regel so verfahren, dass sie nicht eine Entscheidung gegen die Mehrheit trifft (Man will ja wieder gewählt werden!). Als raumgestaltende Determinante ist also hier letztlich das Soziale (im Sinne von PARSONS & SMELSER 1956) zu sehen.

In diesen seit 1995 jährlich durchgeführten Exkursionen fließt der Gedanke ein, den WERLEN 1997, S. 29 so formuliert hat: „nicht nur die Wirtschaftsführer und Politiker machen die Geographie, sondern wir machen alle auch unsere eigene Geographie“.

Eine Exkursion, die durch eine Umfrage sich der Lösung dieser Fragen widmet, widmet sich Problemen aus einer handlungsorientierten Perspektive: „Materielle Gegebenheiten werden als Bedingungen, Mittel und Folgen des Handelns interpretiert (SEDLACEK 1982).

Als raumrelevantes Phänomen kann bei Exkursionen untersucht werden, „welche Handlungsweisen zu bestimmten Anordnungsmustern geführt haben, welche Bedeutung diese für bestimmte Handlungsweisen erlangen können, welche Handlungsweisen sie ermöglichen und welche sie verhindern“ wie es WERLEN (1997, S. 64) formuliert hat.

Im Rahmen von Umfragen kann überprüft werden, in welcher Weise eine raumwirksame politische Entscheidung akzeptiert wird oder nicht und damit das Risiko einer Fehlentscheidung verringern. Günstig ist es, wenn vor Beginn der Umfragen die politischen Entscheidungen zu den betreffenden Problemen noch nicht getroffen sind. Die Frage ist dann, ob durch die Ergebnisse der Umfrage ein Handeln induziert wird, das diese politische Entscheidung rechtfertigt.

Im konkreten Fall stellt sich also die Frage, ob Handlungsweisen, die anderswo zu bestimmten „Anordnungsmustern“ bzw. räumlichen Strukturen geführt haben, auf das betrachtete Gebiet (Exkursionsgebiet) übertragbar sind und welche Bedeutung im betrachteten Gebiet noch zu schaffende „Anordnungsmuster“ bzw. räumliche Strukturen für Handlungsweisen haben werden.

Auf einer derartigen Exkursion wird also die Begegnung mit dem Phänomen des Zusammenhangs zwischen „Anordnungsmustern“ bzw. räumlichen Strukturen und Handlungsweisen erfolgen.

Von 1995 bis 2003 wurden in Pfaffenhofen a.d. Ilm, an dem dort ansässigen Gymnasium, insgesamt 9 derartige Exkursionen durchgeführt. Dabei wurden in den Umfragen folgende Themenbereiche behandelt:

- 1995: mögliche Akzeptanz eines Stadtbussystems
- 1996: Einkaufsverhalten der Bevölkerung (Vergleich: Innenstadt und Gewerbegebiete)
- 1997: Stadtbus (Ausweitung nach Probetrieb mit einer Linie)
- 1998: Parkraum, Meinung zum Bau einer privat finanzierten Hauptplatztiefgarage (der Hauptplatz liegt im Zentrum der Stadt und hat eine Länge von ca. 340 Metern und eine durchschnittliche Breite von ca. 60 Metern)
- 1999: Hauptplatzgestaltung nach dem Bau einer Tiefgarage
- 2000: Belebung der Innenstadt/Meinung zur Tiefgarage im Vergleich zu 1998
- 2001: Attraktivität der Innenstadt
- 2002: Wohnqualität, Freizeitwert der Stadt
- 2003: Verweilqualität in der Innenstadt

4. Einbettung der Befragung in ein Projekt

Die Exkursionen wurden jeweils in ein Projekt eingebunden, das sich mit raumrelevanten Fragen befasst, über welche die Kommunalpolitiker zu entscheiden haben. Die Exkursion war ein Teil der Projektdurchführung. Sie war jeweils eine reine Arbeitsexkursion, bei der durch eine Umfrage

- Gelerntes angewendet werden und
- ein für die Öffentlichkeit interessantes Ergebnis erzielt werden sollte.

Das vom Lehrplan vorgegebene Ziel war:

„Sie (die Schüler) erkennen die Notwendigkeit planerischer Maßnahmen und erwerben die Voraussetzung, dazu begründet Stellung zu nehmen. Dabei soll den Schülern die Raumwirksamkeit menschlichen Handelns vor Augen geführt und der Sinn für Eigen und Gemeinschaftsverantwortlichkeit gefördert werden.“ (LEHRPLAN FÜR DAS GYMNASIUM IN BAYERN. AMTSBLATT DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST, KWMB1 I So. Nr. 10/1991, S. 1349-1353)

Projektdurchführung und Projektplanung waren stets miteinander verzahnt.

Zur Projektplanung gehörte die Festlegung der durch eine Befragung zu testenden raumrelevanten Problemstellungen, die Erarbeitung eines Fragebogens und die Analyse geeigneter Aktionsbereiche für die Befragungsteams im Stadtzentrum. Folgendes Schema zeigt die Konzeption der Projekte, in welches die Exkursion eingebettet wurde und auf deren Grundlage die Durchführung der Befragung erfolgte:

Projektphase	Inhalt
Initiative	Öffentliche Diskussion über ein raumrelevantes Problem, welches in der Öffentlichkeit diskutiert wurde und über welches im Kommunalparlament eine Entscheidung anstand.
Skizze	Skizzierung eines Weges, um ein repräsentatives Meinungsbild in der Bevölkerung zu dem Thema zu erhalten
Projektplanung	Festlegung der Fragestellungen, Frage nach Einbeziehung verwandter Fragestellungen Festlegung folgender einzelner Arbeitsphasen: 1) Entwicklung eines Fragebogens mit - Erstellung desselben - Überprüfung durch Mitschüler (Vortest) - Korrektur 2) Behandlung der Altersstruktur der Bevölkerung 3) Exkursion: Durchführung der Umfrage 4) Eingabe der Umfrageergebnisse in den Computer 5) Erarbeitung eines Presseberichts
Projektdurchführung	Realisierung der in der Projektplanung festgelegten Arbeitsphasen 1) bis 4), wobei die Unterrichtsform: Exkursion zeitlich eine zentrale Rolle spielt und die Befragung unter Berücksichtigung der Altersverteilung der Bevölkerung erfolgt
Präsentation	Darstellung des Ergebnisses in einem Pressebericht

Die Projektinitiative ging nur einmal aus dem Unterricht hervor, und zwar beim ersten Projekt. Durch den Erfolg des Projektes (vgl. Abschnitt 5) war das Interesse in der Öffentlichkeit so groß, dass bei den darauf folgenden Projekten die Initiative stets von außen an die Klasse herangetragen wurde (vgl. Tabelle).

Jahr	Thematik der Umfrage	Ursprung der Projektinitiative
1995	mögliche Akzeptanz eines Stadtbussystems	Unterricht
1996	Einkaufsverhalten	Gewerbeverein
1997	Akzeptanz der Probelinie des Stadtbus	Stadt Pfaffenhofen
1998	Parksituation, Akzeptanz einer privat finanzierten Tiefgarage	Agenda 21, AK Stadtentwicklung und Stadt Pfaffenhofen
1999	Hauptplatzgestaltung	Agenda 21, AK Stadtentwicklung
2000	Belebung der Innenstadt / Meinung Tiefgarage	Agenda 21, AK Stadtentwicklung
2001	Attraktivität der Innenstadt	Agenda 21, AK Stadtentwicklung
2002	Wohnqualität, Freizeitwert	Agenda 21, AK Stadtentwicklung
2003	Verweilqualität in der Innenstadt	Stadt Pfaffenhofen, Agenda 21, AK Stadtentwicklung

Die Befragungen wurden jeweils während eines Vormittags, in der Regel an einem Freitag, in der Innenstadt von Pfaffenhofen an der Ilm in Form eines Interviews durchgeführt, so dass die befragten Personen den Fragebogen nicht zu Gesicht bekamen und spontan antworten mussten. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Auswahl der Altersgruppen mit der tatsächlichen Alterstruktur übereinstimmte. Es wurden jeweils über 400 Personen befragt.

Die Repräsentativität der Umfragen möchte ich mittels eines Beispiels aufzeigen. Auf die Frage „Halten Sie eine Tiefgarage am Hauptplatz für sinnvoll?“ antworteten von 410 Befragten 192 mit „ja“, 172 mit „nein“ und 46 hatten keine Meinung. Damit konnte weder die Aussage „Die Mehrheit bejaht den Bau einer Tiefgarage!“, noch die Aussage „Die Mehrheit lehnt den Bau einer Tiefgarage ab!“ bestätigt werden, wenn man davon ausging, dass die Unentschiedenen sich den Befürwortern und Gegnern im Verhältnis der Ja- zu den Nein-Antworten zuwenden werden. Ein knappes Ergebnis für den wenige Monate später angesetzten Bürgerentscheid zu dieser Frage wurde vorausgesagt. In der Öffentlichkeit ging man aber von einem hohen Zustimmungsgrad aus, so dass das Ergebnis der Umfrage bezüglich dieser Frage stark bezweifelt wurde. Ein Bürgerentscheid (die Stimmung in der Bevölkerung hatte sich noch nicht geändert) zeigte, dass das Ergebnis der Umfrage die Situation gut erfasst hatte. Bei knapp 7000 abgegebenen Stimmen ergab sich eine Mehrheit von nur 25 Stimmen für den Bau einer Tiefgarage.

Daraus kann man schließen, dass sowohl die Zeit (Freitagvormittag) als auch die Zahl von ca. 400 Befragten repräsentative Aussagen liefern können.

Eine 2 Jahre später durchgeführte Umfrage dokumentierte ein deutliches Kippen der Stimmung hinsichtlich des Baus der Tiefgarage, der sich in der öffentlichen Diskussion schon vor der Umfrage zeigte. 63 % waren im Jahre 2000 gegen den Bau, der großenteils privat finanziert werden sollte. Wegen der Finanzknappheit der potenziellen Investoren und der Stadt ist dieses Projekt inzwischen aufgegeben worden.

Der größte und nachhaltigste Erfolg dieser Art forschenden Lernens wurde durch die Umfragen zur Einführung eines Stadtbussystems erzielt, die 1995 und 1997 durchgeführt worden sind und die im folgenden Abschnitt wegen ihrer modellhaften Bedeutung kurz vorgestellt werden.

5. Umfragen zur Einführung eines Stadtbussystems

Anlass für das erste Projekt, das in einer 11. Gymnasialklasse in den letzten Wochen des Schuljahres durchgeführt wurde, war eine sehr kontroverse Diskussion über die Einführung eines Stadtbussystems in Pfaffenhofen an der Ilm.

Nach negativen Erfahrungen mit einer innerstädtischen Buslinie zwischen dem Stadtzentrum und dem einwohnerreichen westlichen Teil der Stadt, die von den Bürgern nicht angenommen wurde, wurde diese nach 2 Jahren wieder eingestellt

In anderen Städten vergleichbarer Größenordnung, wie z.B. in Eichstätt, waren wenige Jahre zuvor eingeführte Stadtbussysteme sehr erfolgreich.

Somit bewegte sich die Diskussion zwischen den Argumenten der Befürworter, die jährlich bis zu 800 000 Fahrten nannten und den Skeptikern, die davon ausgingen, dass der Stadtbus nicht angenommen werden würde.

Mittels einer Umfrage im Rahmen des Projektes sollte festgestellt werden, welcher Anteil der Bürger eine grundsätzliche Bereitschaft zeigte, ein neu eingeführtes Stadtbussystem zu nutzen

und welcher Anteil der Bürger ein solches System grundsätzlich nicht bereit war, in Anspruch zu nehmen.

Hierzu musste ein Fragebogen erstellt werden. Eine große Hilfe hierfür bot eine ähnlich gelagerte Untersuchung im Raum Augsburg im Rahmen einer Dissertation am Lehrstuhl für Sozial- und Wirtschaftsgeographie der Universität Augsburg (SCHLICKUM-PEYKE 1988). Der in dieser Dissertation erarbeitete Fragebogen wurde an die Situation in Pfaffenhofen a. d. Ilm angepasst (vgl. Anhang Fragebogen 1). Die Frage Nr. 10 diente hierbei als eine Kontrollfrage um abzuschätzen, ob die Bereitschaft wirklich vorhanden war, den Stadtbus zu nutzen. Es wurde davon ausgegangen, dass Personen, die wenig Zeit haben, nicht bereit sind, bei einem Halbstundentakt entsprechend lange Wartezeiten in Kauf zu nehmen.

Das Ergebnis der Befragung zeigte, dass die Skeptiker wohl nicht Recht behalten würden. Allerdings konnte von übertriebenen Erwartungen an die Nutzung des Stadtbusses auch nicht ausgegangen werden. Von 473 Befragten lehnten 181 die Nutzung eines solchen kategorisch ab.

274 Befragte konnten sich vorstellen, einen Stadtbus zu nutzen, wenn er im 30-Minuten-Takt verkehrte. 42 Befragte wünschten sich eine höhere Taktfrequenz. Ein Weg von über 200 Metern von der Wohnung zur Haltestelle wurde nur von 103 Befragten akzeptiert.

Das Ergebnis der Umfrage wurde sowohl an die örtliche Presse, als auch an den Bürgermeister der Stadt und die Fraktionen im Stadtrat übermittelt. Damit war das Unterrichtsprojekt eigentlich abgeschlossen.

Es stellte sich unverzüglich ein erster Erfolg des Projektes ein: Die Stadt reagierte auf das Ergebnis der Umfrage sehr schnell. Sie wünschte nun eine repräsentative Umfrage in ausgewählten Wohngebieten in dem ca. 15 000 Einwohner umfassenden Kernbereich der Stadt (er umfasst nicht die baulich von diesem separierten Ortsteile) und bot Schülern an, diese im Rahmen einer bezahlten Ferienarbeit durchzuführen. Das bedeutete, dass das Unterrichtsprojekt noch einmal fortgesetzt werden musste. In den letzten beiden Unterrichtsstunden vor den Ferien wurde der Fragebogen den Erfordernissen der Befragung in den ausgewählten Wohngebieten angepasst (vgl. Anhang Fragebogen 2).

In den Ferien wurden 786 Personen befragt.

196 Befragte gaben an, den Bus unter keinen Umständen benutzen zu wollen. Von den 590 Befragten, die den Bus nutzen wollten, wünschten 43% eine höhere Taktfrequenz als 30 Minuten.

Das Ergebnis erlaubte eine Schätzung von minimal 50 000 bis maximal 150 000 Fahrten pro Jahr in der Zeit, wobei der Bus nicht von den Pendlern für die Fahrt von und zum Bahnhof benutzt wird. Zusätzlich konnte man mit der täglichen Nutzung durch ca. 200 Pendler rechnen. Somit wurde eine Kalkulation des Defizits möglich.

In einer seiner nächsten Sitzungen beschloss der Stadtrat einen Probetrieb auf einer Linie, die über 50% der 15 000 Einwohner des Kernbereichs der Stadt erreichte, für anderthalb Jahre einzuführen. Dies war ein nicht erwartetes Ergebnis, welches dieses Unterrichtsprojekt mit Exkursion bewirkt hat.

In der Folge wurde zwei Jahre später ein weiteres Projekt durchgeführt. Die Initiative ging von der Stadt aus. Es stand die Entscheidung an, das Stadtbussystem auf zwei oder drei Linien auszuweiten. Diesmal wurde in Zusammenarbeit mit der Stadt ein Fragebogen im Unterricht erarbeitet (vgl. Anhang Fragebogen 3). Die Befragung richtete sich an die Nutzer des

Stadtbusses und wurde den ganzen Tag über an den Haltestellen und in den Bussen der Probelinie durchgeführt. Spontan waren einige Schüler bereit, bereits während der ersten Fahrt um 6 Uhr früh in den Bussen mit der Umfrage zu beginnen. Insgesamt wurden 592 Personen befragt, davon 337 Personen in Bussen. Ca. 200 bis 300 Fahrgäste konnten nicht befragt werden, so dass von einer Nutzung durch 500 bis 600 Personen täglich ausgegangen werden konnte. Somit konnte die Nutzung der Probelinie auf ungefähr 140 000 Fahrten pro Jahr geschätzt werden. Das Ergebnis der Umfrage ist in den Fragebogen 3 (vgl. Anhang) eingetragen. Eine genaue Beachtung der Altersstruktur der Bevölkerung war bei dieser Umfrage nicht möglich, da unter den Fahrgästen bestimmte Altersgruppen, z.B. Schüler überrepräsentiert waren.

Aufgrund des Ergebnisses der im Rahmen dieses Unterrichtsprojekts durchgeführten Umfrage beschloss der Stadtrat drei Buslinien einzurichten.

Nachdem diese Exkursionen im Rahmen der genannten Projekte nach Notenschluss durchgeführt wurden, wurden die Ergebnisse nicht mit Schulnoten bewertet. Die Bewertung erfolgte durch die Öffentlichkeit und die politisch Verantwortlichen. Das positive Resultat dieser Bewertung können die Schüler, die an den Projekten mitgearbeitet haben, täglich in Form des Stadtbussystems mit seinen drei Linien erleben. Die Schüler haben nicht nur Geographie gelernt, sie haben mitgeholfen „Geographie zu machen“ (vgl. WERLEN 1997, S. 62 ff.).

7. Schlussfolgerungen

Projekte mit Exkursionen, in deren Rahmen Umfragen zu aktuellen raumrelevanten Themen in einer Kommune durchgeführt werden, ermöglichen Schülern nicht nur zu lernen, sondern Entwicklungen aktiv mit zu gestalten. Sie lernen nicht nur Geographie, sie können auch Geographie machen und dadurch lernen, wie man seine Verantwortung als Bürger durch sachliche Arbeit wahrnehmen kann. Daher sollten die Lehrpläne derartige Projekte auch in Zukunft stets ermöglichen. Das Thema „Nahraumanalyse“ bietet hierfür den geeigneten Rahmen.

8. Anhang

Fragebogen 1: Citybusumfrage 1995

1. Von woher kommen Sie in die Stadt ?
 2. Wie oft kommen Sie in der Woche durchschnittlich in die Stadt ?
1x 2x 3x 4x 5x 6x 7x mehr als 7x
 3. Zu welcher Tageszeit kommen Sie vorwiegend in die Stadt
früher Vormittag später Vormittag Mittag
früher Nachmittag später Nachmittag Abend
 4. Mit welchem Verkehrsmittel kommen Sie in die Stadt
zu Fuß mit dem Fahrrad mit dem Mofa/Motorrad
mit dem Auto mit dem Taxi sonstiges
 5. Zu welchem Zweck kommen Sie vorwiegend in die Stadt?
Einkaufen Gänge zu Behörden, Arzt u. ä. zur Freizeitgestaltung
 6. Unter welchen Bedingungen würden Sie mit dem Citybus in die Stadt fahren ?
(1) Wenn er in folgenden Zeitabständen fährt
alle 15 min alle 30 min alle 45 min jede Std alle 2 Std
(2) Wenn der Preis 1 DM beträgt: ja nein
 7. Wann muß früh der erste, abends der letzte Bus fahren, wenn Sie den Citybus benutzen wollen
frühUhr abendsUhr
 8. Welche Punkte der Stadt müssen mit dem Citybus erreichbar sein ?
Hauptplatz Gewerbegebiet (Interspar) Bahnhof sonstiges
 9. Wie weit sollte die Entfernung von Ihrer Wohnung zur nächsten Citybushaltestelle sein ?
< 50 m < 100 m < 150 m < 200 m < 300 m
 10. Würden Sie behaupten, daß Sie während des Tages viel oder wenige Zeit zur Verfügung haben
viel wenig teils/teils
- IV. Ungefähres Alter: <20 20-35 35-50 50-65 >65

Fragebogen 2:

(Bei Fragen mit * können auch mehrere Antworten angekreuzt werden.)

Umfrage zum City-Bus Pfaffenhofen Gebiet

*1. Welche Ziele steuern Sie im Stadtbereich regelmäßig an ?

(nur Kästchen ankreuzen!)

Wie oft jeweils pro Woche im Durchschnitt ?

Innenstadt ; 1x , 2x , 3x , 4x , 5x , 6x , 7x , mehr als 7x
Gewerbegebiet ; 1x , 2x , 3x , 4x , 5x , 6x , 7x , mehr als 7x
Krankenhaus ; 1x , 2x , 3x , 4x , 5x , 6x , 7x , mehr als 7x
Schwimmbad ; 1x , 2x , 3x , 4x , 5x , 6x , 7x , mehr als 7x
Sportanlagen ; 1x , 2x , 3x , 4x , 5x , 6x , 7x , mehr als 7x
Bahnhof ; 1x , 2x , 3x , 4x , 5x , 6x , 7x , mehr als 7x
sonstige ; 1x , 2x , 3x , 4x , 5x , 6x , 7x , mehr als 7x

welche sonstigen Ziele

*2. In welchen Zeiträumen am Tag steuern Sie diese Ziele vorwiegend an?

(nur Kästchen ankreuzen!)

6.. .. 8.. .. 10.. .. 12.. .. 14.. .. 16.. .. 18.. .. 20.. .. 22 Uhr

*3. Mit welchem Verkehrsmittel steuern Sie diese Ziele an ?

zu Fuß Fahrrad Mofa/Motorrad

Auto Taxi sonstiges

*4. Zu welchem Zweck steuern Sie diese Ziele vorwiegend an?

Einkaufen Gänge zu Behörden, Arzt u. ä. Arbeit

Freizeitgestaltung sonstiges

5. Unter welchen Bedingungen würden Sie diese Ziele mit einem Stadtbus ansteuern? (nur Kästchen ankreuzen!)

a. unter keinen, würde nie mit dem Stadtbus fahren (weiter bei 6.)

b. wenn er jede halbe Stunde fährt: ja nein

(wenn Antwort "nein": In welchen Zeitabständen sollte der Bus fahren?)

5 10 15 20 25 Minuten)

c. wenn der Preis 1 DM beträgt: ja nein

*d. wenn folgende Punkte mit dem Stadtbus erreichbar sind

Hauptplatz Gewerbegebiet (Interspar) Bahnhof

Krankenhaus Schwimmbad/Sportzentrum sonst. Sportanlagen

sonstige

e. wenn es von der Wohnung zur nächsten Bushaltestelle nicht weiter ist als

100 m (Rathaus-Ilmbrücke o. Marienbrunnen-Stegerbräu)

200 m (Marienbrunnen-Ilmbrücke o. Rathaus-Stegerbräu)

300 m (Marienbrunnen-Altenpflegeheim, o. Rathaus-ev. Kirche)

400 m (Bortenschlager-Altenpflegeheim o. Marienbrunnen-ev. Kirche)

500 m (Marienbrunnen-Volksfestplatz o. Stadtpfarrkirche-ev. Kirche)

6. Würden Sie behaupten, daß Sie während des Tages viel oder wenig Zeit zur Verfügung haben

viel wenig teils/teils

7. Ungefähres Alter: <20 20-35 35-50 50-65 >65

1. FRAGE: Wie oft benutzen Sie den Stadtbus?

täglich: 118 mehrmals in der Woche: 145 mehrmals im Monat: 78 selten: 79 nie: 175

2. FRAGE: Sind Sie Besitzer einer

Jahreskarte: 85 Monatskarte: 60 Tageskarte: 49 12er-Karte: 56 Einzelkarte: 159

3. FRAGE: In welchen Zeiträumen am Tag benutzen Sie bevorzugt den Stadtbus?

6-8: 133 8-10: 85 10-12: 68 12-14: 76 14-16: 134 16-18: 129 18-20: 86

4. FRAGE: Benutzen Sie regelmäßig andere Verkehrsmittel? nein: 67 ja: 331

wenn ja: zu Fuß: 128 Fahrrad: 185 Mofa/Motorrad: 24 Auto: 152 Taxi: 12 sonstige: 34

5. FRAGE: Wie haben Sie vor der Einführung des Stadtbus folgende Verkehrsmittel benutzt?

zu Fuß seltener: 54 genauso häufig: 65 häufiger: 114

Fahrrad seltener: 48 genauso häufig: 81 häufiger: 134

Mofa/Motorrad seltener: 22 genauso häufig: 26 häufiger: 10

Auto seltener: 41 genauso häufig: 63 häufiger: 104

Taxi seltener: 24 genauso häufig: 14 häufiger: 25

sonstige seltener: 9 genauso häufig: 5 häufiger: 2

6. FRAGE: Haben Sie vor der Einführung des Stadtbus vorwiegend nur 1 Verkehrsmittel benutzt?

ja: 286 nein: 108

Zusatzfrage: Welches Verkehrsmittel haben Sie überwiegend benutzt?

zu Fuß: 103 Fahrrad: 132 Mofa/Motorrad: 18 Auto: 117 Taxi: 16 sonstiges: 6

7. FRAGE: Bringt Ihnen der Bus finanzielle Einsparungen

ja: 137 nein: 192 weiß nicht: 81

8. FRAGE: Bringt Ihnen der Bus Zeitersparnis?

ja: 199 nein: 160 fahre kaum: 11 für mich nicht wichtig: 39

9. FRAGE: Zu welcher Jahreszeit benutzen Sie den Stadtbus häufiger?

im Winter: 150 im Sommer: 11 zu jeder Jahreszeit gleich oft: 251

10. FRAGE: Sollte der Betrieb des Stadtbusses zeitlich ausgeweitet werden?

ja: 353 nein: 119 interessiert mich nicht: 92

wenn ja; bis 22 Uhr: 160 bis 24 Uhr: 108 sonstiges: 37 (betrifft vor allem den Samstag)

11. FRAGE: Sollte der Stadtbus fahren

im Halbstundentakt: 330 häufiger: 143

Wenn häufiger alle 10 Min.: 29 alle 15 Min.: 91 alle 20 Min.: 57 interessiert mich nicht: 55

12. FRAGE: Sind die Zahl der Haltestellen auf der bisherigen Linie

zu wenige: 136 zu viele: 17 Zahl gerade richtig: 305 kann hierzu nichts sagen: 113

13. FRAGE: Wie viele Minuten gehen Sie von Ihrer Wohnung zur nächsten Bushaltestelle?

1: 72 2: 67 3: 60 4: 38 5: 118 mehr als 5: 148 weiß nicht: 68

14. FRAGE: Halten Sie weitere Stadtbuslinien für notwendig?

ja: 482 nein: 39 kann hierzu nichts sagen: 40

wenn ja, wohin:

Gewerbegebiet (Interspar): 370 Moosburger Straße: 124 Weiher/Gerlet: 71

Schwimmbad/Sportzentrum/Friedhof/Kino: 402 Försbach: 100 Schleiferberg: 88

Gritschstr./Ziegelstr./Kolpingsiedlung: 100 sonstiges: 66

15. FRAGE: Halten Sie den Fahrplan auf Schulbeginn/-ende gut abgestimmt?

ja: 132 nein: 64 für mich belanglos: 361

16. FRAGE: Halten Sie den Fahrplan auf die Halte der DB gut abgestimmt?

ja: 235 nein: 78 für mich belanglos: 243

17. FRAGE: Haben Sie weitere Änderungsvorschläge? ja: 73 nein: 470

Wenn ja: Antworten z.B. bessere Information, bessere Anbindung an die DB, Fahrplan im Bus aushängen, Buswartehäuschen

18. FRAGE: Sind Sie bereit, höhere Parkgebühren zu bezahlen, wenn mehr Busse fahren?

ja: 168 nein: 192 für mich belanglos: 201

19. FRAGE:

Geschlecht: männlich: 218 weiblich: 344

Alter: < 20: 147 20-35: 123 35-50: 142 50-65: 93 > 65: 57

Literatur

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (1991): Lehrplan für das Gymnasien in Bayern. (Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst KWMB1 I So. Nr. 10/1991)
- GRAF, I. (1995): Durchführung von Exkursionen im Erdkundeunterricht, ausgewählt an praktischen Beispielen. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit.
- PARSONS, T. & N.J. SMELSER (1956): Economy and Society. A Study in the Integration of Economic and Social Theory. London.
- PREISLER, G., RINSCHEDÉ, G., STURM, W. & I. VOSSÉN (1996): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht I. Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie. Band 1.
- PREISLER, G., RINSCHEDÉ, G., STURM, W. & I. VOSSÉN (1997): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht II. Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie. Band 2.
- SEDLACEK, P. (1982): Kulturgeographie als normative Handlungswissenschaft. In: SEDLACEK, P. (Hrsg.): Sozial-/Kulturgeographie. Paderborn.
- SCHLICKUM-PEYKE, P. (1988): Nahverkehr im Verdichtungsraum sozialgeographische Aspekte praxisbegleitender Projektforschung. (Angewandte Sozialgeographie 18). Augsburg.
- SCHNEIDER T. & R. SCHÖNBACH: (1998): Exkursion. In: D. BÖHN: Didaktik der Geographie - Begriffe. München. S. 39- 41.
- WERLEN, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Stuttgart.
- WIECZOREK, U. (1993): Didaktische Probleme bei der Gestaltung von Schülerexkursionen (Geographiedidaktische Forschungen, Band 26. J. BIRKENHAUER (Hrsg.): Außerschulische Lernorte). Nürnberg 1995. S. 111-126.

Autor:

Prof. Dr. Ulrich Wieczorek, Lehrstuhl für Didaktik der Geographie, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg, ulrich.wieczorek@geo.uni-augsburg.de

Bilinguale Erlebnisfahrten in die Europäische Landwirtschaft¹: Zwischen Versprachlichung von sinnlichen Erfahrungen und Erfassung von Nachhaltigkeit

1. Einleitung

Der Bauernhof ist ein klassisches Objekt von Schülerexkursionen. Er gilt als ein Ort, an dem Lernen mit allen Sinnen möglich ist und Bezüge zum Alltagshandeln jedes Einzelnen hergestellt werden können. Riechen, Hören, Sehen, Schmecken, haptische Erfahrungen und kognitiv-analytische Vorgehensweisen sind die sinnlichen und kognitiven Erfahrungsbereiche, die einen Zugang zur Komplexität eines Bauernhofes bieten. Gerade diese vielfältigen sinnlichen Erfahrungen gilt es zu thematisieren und in den gesamten Lernprozess gewinnbringend einzubeziehen. In diesem Zusammenhang kommt der Versprachlichung von sinnlichen Erfahrungen eine Schlüsselfunktion zu. Denn es geht letztlich nicht nur um ein individuelles, stilles Aufnehmen, sondern auch um ein angemessenes Verarbeiten und ein gegenseitiges Mitteilen. Nimmt man die Forderung nach „Lernen mit allen Sinnen“ beim Wort, muss dieses auch durch entsprechende Methodenarrangements unterstützt werden – auch und gerade beim Lernen vor Ort während mehrtägiger Exkursionen.

Im Rahmen des Projektes „Landwirtschaft neu erleben, genießen und verstehen“ haben Partner aus unterschiedlichen Institutionen versucht, speziell für die Zielgruppe der Klassen 9 – 13 altersgemäße Konzepte für eine aktive Entdeckung landwirtschaftlicher Betriebe zu entwickeln² und eine Reflexion über (eigene) Essgewohnheiten zu initiieren - unter Einbezug bilingualdidaktischer und sprechaktivierender Komponenten. Eine Woche lang haben Schüler in der Bretagne - d.h. der französischen Gegend *par excellence*, die wie keine zweite von und mit der Landwirtschaft lebt, aber auch die negativen Folgen einer jahrzehntelang betriebenen intensiven Landwirtschaft spürt - Betriebe besichtigt, die sich dem Prinzip der Nachhaltigkeit verschrieben haben, bei dem es darum geht, Ökologie und Ökonomie sozialverträglich miteinander zu verknüpfen. Die Schüler haben Strukturen und Prozesse der Betriebe durchleuchtet, deren Einbindung in vor- und nachgelagerte Wirtschaftszweige erfasst, vor Ort kartiert

¹ Das Projekt ist von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) mit dem Europäischen Sprachensiegel 2005 (Deutschland) ausgezeichnet worden. Der von der EU-Kommission ausgeschriebene Wettbewerb stand unter dem Motto „Fremdsprache im Sachfach – Förderung des bilingualen Lernens an Schulen und Hochschulen“ (vgl. <http://www.kmk.org/pad/sprachensiegel2005.htm>).

² Projektpartner in diesem Projekt waren die Fördergemeinschaft Nachhaltige Landwirtschaft e.V., Bonn, die Firma Genius-Biotechnologie, Darmstadt, das Institut für Didaktik der Geographie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie zwei Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Bildungsgang in Frankfurt am Main (Liebigsschule) bzw. Köln (Gymnasium Kreuzgasse). Durchgeführt wurden die Exkursionen mit einer Frankfurter bilingualen Klasse 9 im Juni 2003 in die Franche-Comté bzw. zwei Kölner Erdkunde-Grundkursen der Jahrgangsstufe 11 im doppelqualifizierenden Abi-Bac-Zug im Mai 2004 bzw. Mai 2005 in die Bretagne. Hintergrund des gemeinsamen Projektes war folgende Überlegung: Ist das Thema „Lernen auf dem Bauernhof“ in der Primarstufe und in Klasse 5/6 durchaus noch spannend, so wird es mit zunehmendem Alter immer schwieriger, die Schüler für dieses wichtige Thema zu begeistern. So zielen zahlreiche Veröffentlichungen und Initiativen – wie zuletzt z. B. das zwischen 2001 und 2003 äußerst breit angelegte und erfolgreiche Modellvorhaben „Bundesinitiative Lernen auf dem Bauernhof“ des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (vgl. BMVEL 2003) – vorwiegend auf 6-12jährige Schüler. Die dort angewandten Methoden sind aber nur bedingt für einen Einsatz in älteren Jahrgangsstufen geeignet.

und Agrarlandschaften analysiert, Interviews auf einem Wochenmarkt durchgeführt sowie im persönlichen Gespräch Landwirte befragt³.

Im Mittelpunkt der Bemühungen auf inhaltlicher Ebene stand bei den mittlerweile drei durchgeführten Exkursionen die Frage „Wie nachhaltig ist die französische Landwirtschaft des Netzwerks FARRE⁴? Wie nachhaltig wirtschaften die erkundeten Betriebe?“ In diesem Zusammenhang blieb auch zu klären, welche Bedeutungen dem Begriff „Nachhaltige Landwirtschaft“ in Deutschland und in Frankreich zugeordnet werden und inwieweit diese mit den eigenen Vorstellungen in Einklang gebracht werden können. Als Gerüst der Exkursion dienten folgende Zielsetzungen und deren bildungsrelevanten Aspekte:

- Der Bauernhof als Wirtschaftsunternehmen: Erwerb qualifizierter Einblicke in die Produktions- und Vermarktungsprozesse einer als nachhaltig definierten Landwirtschaft in Europa,
- Schaffung eines kritischen Bewusstseins für das komplexe und zukunftsorientierte Themenfeld „qualitative Ernährung“.

Der bilinguale Kontext bot in diesem Fall die Chance, einen starken Fokus auf die Verbindung von Sprache und Inhalten zu legen und Zuweisungen von bestimmten Begrifflichkeiten für bestimmte Sachverhalte in der einen oder der anderen Sprache intensiv zu reflektieren.

In allen Phasen der Exkursion wurden kognitive, metakognitive Lernstrategien sowie Strategien zur Nutzung interner und externer Ressourcen angewandt. Alle drei Strategien sind jeweils spezifische Formen selbstgesteuerter Lernprozesse. Um die im Kopf der Lernenden ablaufenden und abgelaufenen Prozesse einigermaßen erfassen zu können, wurde auf die gegenseitige Darlegung dieser Prozesse sowie auf die Evaluation großen Wert gelegt.

Der methodische Zugang sollte verschiedene Bereiche aktivieren (analytisch, motorisch und emotional). Dies galt, natürlich in unterschiedlichem Maße, für Aktivitäten vor dem Besuch eines Bauernhofes, für Aktivitäten während des Besuches und für Aktivitäten danach. Um die Lebendigkeit der Exkursionen und insbesondere auch von deren Nachbereitungen zu erhöhen, wurden Arbeitstechniken aus der Fremdsprachendidaktik, die auf eine sprachliche Aktivierung abzielen⁵, mit originär geographischen Arbeitsweisen verknüpft. Auf diese Weise sollte ein mehrperspektivisches und ganzheitliches Herangehen an geographische Problemstellungen ermöglicht werden (vgl. DICKEL 2005).

In unseren nachfolgenden Ausführungen konzentrieren wir uns nach einer knappen Darstellung der konzeptionellen Grundlagen der Aktivierungen vor allem auf Schüleraktivitäten während und nach dem Besuch eines Bauernhofes. So werden Methoden zur Einstimmung auf die Betriebs erkundung vorgestellt, die einer zu dominanten Rolle des Betriebsleiters ent-

³ Gerade regionale Spezifika machen Bauernhöfe zu vorzüglichen „regionalen, außerschulischen Lernorten“ (FLATH 2004, 42), da vielfältige spezifisch regionale Facetten fächerübergreifenden Lernens berücksichtigt werden können. FLATH (2004) führt folgende Dimensionen an: biologisch, chemisch, geographisch, ästhetisch, politisch-sozial, historisch, sprachlich-literarisch, ökonomisch-technisch.

⁴ FARRE = *Forum de l'Agriculture Raisonnée Respectueuse de l'environnement (FARRE)*. Nationaler Verband von integriert wirtschaftenden landwirtschaftlichen Betrieben in Frankreich, das französische Pendant zu der Fördergemeinschaft Nachhaltige Landwirtschaft in Deutschland (FNL e.V.) Über den Link www.farre.org gelangt man auf die Seite *FARRE dans les départements: Recherche des structures locales*. In insgesamt 66 départements gibt es mittlerweile über 500 *fermes de démonstration*. Besonderheit dieser Betriebe ist, dass es sich nicht um reine Besichtigungshöfe handelt, sondern in um landwirtschaftliche Vollerwerbsbetriebe, die auf Nachfrage ihre Türen für Besucher öffnen.

⁵ Als Stichworte seien hier bereits in Anlehnung an die ursprünglich auf eine Textrezeption ausgerichteten Verfahren *pre-, while- und post-reading-activities* folgende auf Exkursionen bezogene Aktivitäten genannt: *pre-, while- und post-discovering-activities* bzw. *activités avant, pendant, après la découverte* sowie kreative Methoden der gestaltenden Textproduktion.

gegenwirken und den Schülern Raum und Gelegenheit verschaffen sollen, ihre Erwartungen und Hypothesen zu äußern. Ebenso werden Methoden dargelegt, anhand derer die Schüler ihre individuellen Eindrücke und Erfahrungen äußern, vergleichen und reflektieren können und dabei gleichzeitig die inhaltliche Leitfrage der Exkursion noch im Auge behalten. Die Erkundung der Bauernhöfe erfolgte arbeitsteilig mittels „klassischer“ fachspezifischer Arbeitsmethoden. Aus diesem Grund werden diese nur kurz beschrieben. Zur Bündelung der verschiedenen Erfahrungen und Ergebnisse wurde eine Technik zur Veranschaulichung des oftmals nur schwierig zu erfassenden Paradigmas der Nachhaltigkeit eingesetzt und erprobt: die Anfertigung eines betriebsbezogenen Nachhaltigkeitsdreiecks, an dessen Spitzen die Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Sozialverträglichkeit stehen. Diese Technik wird exemplarisch als eine der analytischen *post discovering-activities* präsentiert. Es folgt eine kurze Skizzierung von Verbraucher-Interviews auf dem Markt, die im Anschluss an die Betriebserkundungen durchgeführt und von den Schülern ausgewertet worden sind. Schließlich soll ein abschließender Blick der Evaluation der Bilingualen Erlebnisfahrten⁶ in die Europäische Landwirtschaft gelten, aus dem auch Konsequenzen zur konzeptionellen Gestaltung, zur Weiterentwicklung und zur Übertragbarkeit abgeleitet werden.

2. Ein kurzer Blick auf den Sachgegenstand: die bretonische Landwirtschaft und die Dimensionen der Nachhaltigkeit

Zielpunkt zweier der drei durchgeführten Bilingualen Erlebnisfahrten war die Region Bretagne. Wie in kaum einer anderen Region Frankreichs treten hier die Folgen einer jahrelangen intensiv betriebenen Landwirtschaft zu Tage. Man spricht in der französischen Agrargeographie gar von dem *modèle agricole breton* (vgl. JALTA 2001, 74). In den 1950er Jahren haben die Entwicklungen in der Landwirtschaft es vermocht, der Landflucht zumindest zum Teil entgegenzutreten. Eine Spezialisierung sowohl in produktspezifischer wie in räumlicher Hinsicht, Monokultur und Mechanisierung, ein massiver Einsatz von mineralischem Dünger und Pestiziden, eine Flurbereinigung im großen Stil und damit verbunden eine Abkehr vom traditionsreichen System des *bocage*, vor allem aber auch die Konzentration auf bestimmte so genannte *hors sol*-Produktionsstandorte in der Viehzucht führten zu einer massiven Steigerung der Produktivität und letztlich der Wirtschaftskraft der Bretagne insgesamt. Jedoch blieb die intensive Bewirtschaftung nicht ohne Folgen für die Umwelt. Es finden sich im Grundwasser erhöhte Nitratwerte und Rückstände von Pestiziden, in den Flussläufen und küstennahen Gewässerzonen führte die Düngung zu einem vermehrten Algenwachstum. In den 1990er Jahren hat ein Umdenken in der bretonischen Landwirtschaft stattgefunden, nicht zuletzt auch unter großem öffentlichem Druck. So durfte zeitweise in Kindergärten und Grundschulen kein Leitungswasser als Trinkwasser während der Mahlzeiten an die Kinder ausgegeben werden, und dies in einem Land, in dem die *carafe d'eau* selbstverständlich zum Essen gehört. Wasserschutzinitiativen wie der Zusammenschluss *Bretagne eau pure* gründeten sich, Landwirte traten bei und verpflichteten sich, bestimmte Umweltauflagen zu erfüllen.

In der Bretagne geht es - wie andernorts in westeuropäischen Agrarregionen - längst nicht mehr nur um die polarisierenden Formen „Konventionelle Landwirtschaft“ versus „Ökologische Landwirtschaft“ (vgl. AUBERT & LECLERC 2003). Viele Betriebe folgen inzwischen dem Prinzip des Integrierten Landbaus, der auf „eine effiziente Produktion, die ebenso ökonomisch erfolgreich wie ökologisch verantwortlich ist“, (FNL 2003 S.9) abzielt und haben sich dem Netzwerk *FARRE* angeschlossen⁷. Als Argument für die wirtschaftliche Nachhaltig-

⁶ Der Begriff „Erlebnisfahrt“ ist bewusst gewählt, um durch den Begriff „Erlebnis“ zu verdeutlichen, dass erst die verschiedenen Sinne und Zugänge eine wirkliche Durchdringung des Themas ermöglichen.

⁷ Bezogen auf den integrierten Pflanzenschutz bedeutet „Nachhaltigkeit“ nach *FARRE* z.B.: „Der Landwirt versucht vorrangig mit nichtchemischen Maßnahmen die Schaderreger auf einem niedrigen Niveau zu halten. Chemische Pflanzenschutzmittel werden gezielt und sparsam eingesetzt. Ihr Einsatz erfolgt

keit der integrierten Landwirtschaft wird von deren Anhängern immer wieder darauf verwiesen, dass die ökologische Landwirtschaft spürbar kosten- und auch subventionsintensiver und damit weniger (ökonomisch) nachhaltig im Sinne einer Generationengerechtigkeit ist. Die regionale Ausrichtung auf das Raumbispiel Frankreich bot im Kontext der bilingualen Exkursionen ein besonders wertvolles transkulturelles (Sprach-)Potenzial, da dort seit einigen Jahren die sogenannte *Agriculture Raisonnée Respectueuse de l'Environnement* als nachhaltige Landwirtschaft firmiert. Es handelt sich dabei um eine Strömung, die ursprünglich aus der sogenannten konventionellen Landwirtschaft erwachsen ist.

3. Vom Informationsempfänger zum Wissensproduzenten oder: Warum der Drei-Schritt *pre-, while- und post-discovering-activities* und warum Einstimmungs- und Verarbeitungsbögen?

Bei zahlreichen Exkursionen, egal ob in schulischem oder universitärem Rahmen, läuft „die“ originale Begegnung an einem Geländestandort oder in einem Betrieb auch im Jahr 2005 häufig nach wie vor wie folgt ab: Ein Experte referiert die in seinen Augen wichtigen Informationen zum Standort, danach besteht für die Zuhörer (!) die Gelegenheit, Fragen zu stellen. Gerade in schulischem Kontext stellt sich ein derartiges Vorgehen als problematisch dar. Nach 15 - 20 Minuten Sprechzeit des Vortragenden sinkt die Aufmerksamkeit, erst recht im Ausland, wo unter Umständen noch mühsam übersetzt werden muss. Aus dieser Erfahrung heraus sind in vorliegender bilingualer Exkursion nach Frankreich, bei der Betriebserkundungen den zentralen Programmpunkt bildeten, Aktivitäten eingesetzt worden, die ursprünglich aus der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik stammen. Dort werden bereits seit einiger Zeit sogenannte *pre-, while- und post-reading-activities* oder auf Französisch *activités avant/pendant* sowie *après la lecture* eingesetzt (vgl. MSWWF NRW 1999). Der Zweck ist, eine intensivere und auch mehrperspektivische Auseinandersetzung im Umgang mit Texten zu ermöglichen. Im Rahmen der Exkursion in die französische Landwirtschaft sind in Anlehnung daran entsprechend gestaltete *pre-, while- und post-discovering-activities* konzipiert und erprobt worden. Im Kern geht es neben einer intensiveren inhaltlichen Beschäftigung mit dem geographischen Phänomen auch um eine sprachliche Aktivierung im wahrsten Sinne des Wortes. Nach dem Motto: *D'abord la parole aux élèves, ensuite la parole aux experts!* sollten in allen erkundeten Betrieben zunächst die Schüler das sprachliche Zepter in der Hand halten. An der bewährten Grundkonzeption einer Exkursion ist auch in vorliegendem Fall nichts geändert worden. Das bilinguale Unterrichtsprojekt inklusive Exkursion gliederte sich natürlich wie jedes andere Projekt in eine Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase. Die Besonderheit bei vorliegender Fahrt ist in der sprachlichen Dimension zu sehen und in dem Stellenwert, dem Sprache und die Versprachlichung von persönlichen Erwartungen, Hypothesen, Erfahrungen – auch im Vergleich mit anderen Personen und Ansichten – zu Teil geworden ist.

Kognitive Lernstrategien, das heißt die Verarbeitung von Informationen im Lernprozess, standen im Zentrum der einzelnen Phasen der Exkursion. Es lassen sich die vier Bereiche „Organisieren“, „Elaborieren“, „kritisches Prüfen“ und „Einprägen durch Wiederholen“ un-

nach dem Prinzip der wirtschaftlichen Schadensschwelle“ (FNL 2003, 35). In den besichtigten Tomatengewächshäusern z.B. konnten die Schüler folgende Maßnahme des integrierten Pflanzenschutzes beobachten: Schlupfwespen (*mouches noires*) wurden in den Treibhäusern als Nützlinge ausgesetzt. Diese legen ihre Eier in die Larven der Schädlinge (*mouches blanches*). Es schlüpfen nun keine Schädlinge mehr, sondern weitere Nützlinge.

terscheiden⁸. In allen drei Phasen der Exkursion kamen diese vier Formen der kognitiven Lernstrategien zum Einsatz. Zu den Organisationsstrategien fallen alle Lernaktivitäten, die vorliegende Informationen in eine leichter zu verarbeitende Form transformieren, wie das Identifizieren und Kennzeichnen von Fakten, deren Zusammenstellen in Merklisten, das Erstellen von Zusammenfassungen und das Anfertigen von Tabellen, Diagrammen und Skizzen, um den Stoff in einer besser strukturierten Form vorliegen zu haben. Die Elaborationsstrategien umfassen die Bildung von Analogien, die Verknüpfung des neu Gelernten mit Alltagsbeispielen, das Herstellen von Beziehungen zwischen neuem Wissen und den Inhalten verwandter Fächer. Das kritische Prüfen umfasste im Rahmen unserer Exkursionen das Nachdenken über verschiedene Alternativen der landwirtschaftlichen Produktion und damit auch den Vergleich der damit verbundenen Auffassungen zur angemessenen Ernährungssicherung in Europa. Diese drei Strategien können auch als Wiederholungsstrategien eingesetzt werden, um auf unterschiedliche Art Zusammenhänge bewusst zu machen und mehrperspektivisch zu ordnen.

Während kognitive Lernstrategien sich auf die individuell unterschiedliche Auseinandersetzung mit dem Stoff beziehen, haben metakognitive Lernstrategien die Funktion, eine interne Erfolgskontrolle durch Planung, Überwachung und Regulierung der Lernschritte durch den Lernenden selbst zu gewährleisten. Dieser Aspekt kam besonders während der verschiedenen Nachbereitungsphasen zum Tragen. Die zielsprachliche Auseinandersetzung mit Themen der landwirtschaftlichen Produktion und Vermarktung erforderte eine wesentlich höhere Anstrengung und Aufmerksamkeit als in der Muttersprache. Auf der anderen Seite bedeutete die Versprachlichung von verschiedenen Erfahrungen in zwei Sprachen (der Zielsprache Französisch und der Muttersprache) eine Relativierung des muttersprachlichen Realitätsverständnisses und eine Sinnerweiterung durch die Zielsprache und den damit verbundenen kulturhistorischen Kontext. Schließlich geht es bei den sprachlichen Aktivierungen auch um ein altersgemäßes Verständnis des Verhältnisses von sinnlichen Erfahrungen und deren Versprachlichungen oder auch um das Verhältnis von Anschauungen und begrifflichen Zuordnungen. Hinter diesen Aussagen steht die Annahme, dass subjektiv Erfahrenes, soweit möglich, versprachlicht werden sollte, um neben den individuellen Sinnbezügen auch die Einbindung in gesellschaftliche Diskurse zu fördern.

3.1 Die Vorbereitungsphase: Methoden zur Versprachlichung von Erwartungen, Hypothesen und (sinnlichen) Erfahrungen

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen war die Vorbereitungsphase durch Organisations- und Elaborationsstrategien geprägt. Über eine Folie „A table!“ wurden per Analogien und Verknüpfungen zu Alltagsbeispielen heutige und zukünftige Essgewohnheiten, die Qualität des Essens und unser Konsumverhalten kritisch hinterfragt. Nach einem ersten sprachlichen und inhaltlichen Aufwärmen erfolgte eine Konkretisierung auf ein Produkt bzw. einen Wirtschaftszweig, in vorliegendem Fall die Milch bzw. Milchwirtschaft. In diesem Zusammenhang wurde ein radikaler Perspektivenwechsel durchgeführt, indem die nachhaltige Tierhaltung aus der Sicht der Kuh versucht wurde zu beantworten. Wann ist eine Kuh glücklich? Eine scheinbar abwegige oder sogar ungeographische Frage. Die Schüler wurden mit der Verpackung eines bekannten französischen Käses konfrontiert, der eine lachende Kuh zum Markenzeichen gewählt hat (*La vache qui rit*). Diese wurde als Einstieg in das Thema „Nachhaltige Tierhaltung“ gewählt und mit der Frage verbunden „*Est-ce que la vache qui rit est un fromage de vaches heureuses ?*“ (Ist der Käse « Die lachende Kuh » ein Käse von glücklichen Kühen?). Die Schüler sollten sich in der Einstiegsphase in eine Kuh hineinversetzen und über-

⁸ Auf die Bedeutung dieser vier Bereiche wird in unterschiedlichen didaktischen Zusammenhängen im Neuen Handbuch Hochschullehre, Raabe-Verlag Stuttgart, unter der Rubrik A Lehren und Lernen eingegangen.

legen, wann eine Kuh wohl lacht und wann sie glücklich ist. Bei der richtigen Antwort ist man schnell bei den wesentlichen Eckpfeilern einer modernen Tierhaltung:

- Eine gute Fütterung,
- eine artgerechte Haltung und
- ein schonender Transport.

Ausgehend von einem kanadischen Artikel mit dem bezeichnenden Titel „*Vos vaches: Leurs peurs et votre portefeuille*“ erarbeiteten die Schüler, welche Stressfaktoren es für Kühe gibt (Lärm, Unruhe, ungewohnte Umgebung, ungewohnte Menschen, plötzliche Einflüsse etc.) und welche Konsequenz dies für die Milchleistung – und letzten Endes das Portemonnaie – hat. Somit konnten abschließend in zwei Fotos von Kuhhaltungen – einmal auf der Weide, einmal im Fressboxenlaufstall (immerhin: *le vachôtel* auf Französisch!) - potenzielle Stressfaktoren hineinprojiziert werden. Heraus kommt, dass auf einer Weide die Stressfaktoren für die Tiere unter Umständen viel größer sein können als in einem offenen, Licht durchfluteten und gut durchlüfteten Stall in gewohnter und sicherer Umgebung.

3.2 Einstimmungsbögen als *Icebreaker*: Methoden zur unmittelbaren sprachlichen und emotionalen Aktivierung in den Betrieben

Um eine emotionale wie sprachliche Öffnung der Schüler für eine bevorstehende Betriebsbesichtigung zu erleichtern, wurden sogenannte Einstimmungsbögen (siehe Abb. 1) eingesetzt. Es handelt sich hierbei um im Vorfeld der Fahrt (vom Lehrer) konzipierte „Arbeits“blätter, auf denen durch spezifische Fragen und gezielte Impulse die spontanen Gedanken der Schüler abgerufen werden können. Die Fragen und Impulse sind jeweils auf die spezifischen Standorte bzw. Betriebe zugeschnitten.

Unmittelbar vor der Betriebsbesichtigung, d.h. circa 10 Minuten vor Ankunft des Busses beim jeweiligen Betrieb, gelangen die Bögen zum Einsatz und jeder Schüler trägt individuell seine Gedanken auf seinem Bogen ein. Die Erwartungen werden somit sprachlich wie inhaltlich erfasst und reflektiert. Das Spezifische und Gewinnbringende dieser Technik tritt in einem zweiten Schritt zu Tage: Nach der ganz kurzen gegenseitigen Begrüßung von Schülern und Landwirt haben zunächst einmal die Schüler das Wort! Vom Lehrer moderiert haben nun verschiedene Schüler die Möglichkeit, ihre auf dem Bogen eingetragenen Äußerungen laut vor der Gruppe und dem Landwirt vorzutragen und gegebenenfalls zu kommentieren. Erst nach dieser emotionalen und sprachlichen „Einstimmungsrunde“, für die man durchaus je nach Bedürfnis zwischen 10 und 30 oder sogar mehr Minuten einkalkulieren sollte, beginnt die eigentliche Hoferkundung.

An dieser Stelle ist exemplarisch der Einstimmungsbogen für die bretonische Tomatenzucht-kooperative SOLARENN angeführt. Der Aufbau des Bogens erfolgt in folgender Schrittigkeit: Zunächst erfolgt ein erster spontaner, subjektiver, bewusst offen gehaltener Zugang zum Produkt Tomate überhaupt, sodann eine Verknüpfung mit alltäglichem Handeln, schließlich eine Ausweitung des Blickes durch Assoziationen zum Produkt Tomate als solchem. In einem zweiten Teil des Bogens wird der Fokus auf den spezifischen Betrieb und die spezifische Produktion gelegt, die zur Erkundung ansteht. An dieser Stelle besteht auch Raum, konkrete Erwartungen zu äußern. Obwohl der „rote Faden“ des Einstimmungsbogens vorgegeben ist und dadurch bestimmte Punkte und Antworten auch bis zu einem gewissen Grad antizipiert werden, ist die Konzeption als solche offen für vielfältige, mehrperspektivische Zugänge.

Avant la découverte
Vor der Entdeckung



Moi et les tomates: J'aime/ Je n'aime pas...
Ich und die Tomaten: Ich mag/ Ich mag nicht...

(Quand) j'achète des tomates...
Wenn ich Tomaten kaufe...

Ce que j'associe aux tomates:
Was ich mit Tomaten assoziiere:

Voici une publicité pour les tomates SOLARENN (Les Maraîchers du Pays Rennais):

Hier kommt eine Werbung für die Tomaten der Firma SOLARENN (Kooperative im Umland von Rennes):



Pour moi, la reine des tomates, c'est...
Für mich ist die Königin der Tomaten...



Ce que j'attends:
Was ich erwarte:

Didaktische Intentionen des Einstimmungsbogens

- ▶ erster subjektiver, offen gehaltenen Zugang zur Thematik
- ▶ Verknüpfung mit alltäglichem Handeln
- ▶ Erweiterung der Perspektive: Sammlung von Assoziationen zu dem Produkt Tomate, Reflexion über die Bandbreite der Zugänge

Überleitung zu dem spezifischen Betrieb (Standort)

- ▼
- ▶ Fokus auf das spezifische Produkt, den spezifischen Standort (hier über eine Werbung für das Produkt des zu besuchenden Betriebes)
- ▶ Aufbau und Äußerung einer Erwartungshaltung vor der Betriebskundung

Abb. 1: Der individuell einzusetzende Einstimmungsbogen „*Avant la découverte*“, „Vor der Entdeckung“ (im Original im DIN A 4-Format einsprachig in französischer Sprache) und seine didaktische Intentionen

In ihrer Zielsetzung sind die Einstimmungsbögen subjektorientiert, emotional, sprachlich, kommunikativ-interpersonal, mithin mehrdimensional angelegt.

- Sie ermöglichen einen emotional-individuellen Zugang zu den nachfolgenden Betriebsbesichtigungen und ebnen gleichzeitig kognitiven Prozessen den Weg, in dem sie die Schüler für diese sensibilisieren und öffnen.
- Sie schaffen authentische Sprech- und Redeanlässe.
- In sprachlicher Hinsicht wird auf inhaltlich-qualitativer Ebene jeder Schüler gefordert, sich mit erwarteten Inhalten auch wirklich selbst sprachlich auseinander zusetzen. Den Schülern soll durch dieses Verfahren ein größerer Sprechanteil in den Betrieben ermöglicht werden. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass die Entdeckungen der Betriebe in spracharmen und wenig dynamischen Besichtigungen enden, wo nur der Landwirt spricht und die Schüler schon nach kurzer Zeit abschalten.
- Schließlich gilt es auch die Kommunikation sowie die interpersonellen Kontakte zu fördern: Der Landwirt kann sich einen Überblick über den Sprach- und Wissenstand wie auch den Wissensdurst der Schüler verschaffen und sich später besser auf sie einstellen. Für die Schüler wiederum gewährleistet der Einstimmungsbogen eine größere Selbstsicherheit in der Kommunikation mit einer unbekannteren erwachsenen Person. Schließlich sind derartige Bögen eine Gelegenheit, um das Eis zu brechen, erste Lacher auf beiden Seiten zu schaffen und insgesamt eine lockere, gleichwohl aber auch respektvolle Arbeits- und Entdeckungsatmosphäre zu schaffen.

3.3 *Post-discovering-activities* zur Abfrage unmittelbarer Eindrücke direkt nach der Betriebserkundung

Für gewöhnlich gibt es bei jeder Betriebsbesichtigung eine Fülle von Eindrücken und Fragen unmittelbar zu verarbeiten und zu diskutieren, ähnlich wie nach einem Kinobesuch. Häufig geschieht dies jedoch erst nach Abfahrt des Busses weitgehend unsortiert. Vor Ort wird in der Regel nur noch in einer Abschlussrunde kurz ausgelotet, ob noch Fragen offen geblieben sind. In der Realität sieht es dann häufig so aus: Auch wenn man noch Fragen hat, werden diese nicht gestellt, sei es, weil man wegen der mannigfaltigen Eindrücke noch gar nicht in der Lage ist, auf Anhieb die Frage verbal in der Gruppe zu äußern, sei weil schon zu viel Zeit mit passivem Zuhören verbracht worden ist und man einfach nur möglichst schnell diese Situation beenden möchte. Um diese Sprachlosigkeit zu durchbrechen, die ja auch in gewissem Maße eine (vorübergehende) Inhaltsleere in einer wichtigen Phase der Reflexion widerspiegelt, bietet sich eine kurze schriftliche Reflexionsphase von wenigen Minuten Dauer an - und zwar noch vor Ort im Beisein des Landwirtes. Auf der Basis eines gezielt konzipierten „Verarbeitungsbogens“ (*Post-discovering-activity*) gilt es, am Ende der Erkundung kurz inne zu halten, um noch von der Unmittelbarkeit der Eindrücke zu profitieren und diese Momentaufnahme wie auf einem Bild festzuhalten (Abb. 2).

Exemplarisch ist im Folgenden aus Gründen der inhaltlichen Kontinuität das Textgerüst des „Verarbeitungsbogens“ angeführt, der nach der Entdeckung des Tomatenzuchtbetriebes eingesetzt worden ist. Obwohl auch dieser Bogen offen angelegt ist, ermöglicht er eine individuelle Versprachlichung der verschiedenen sinnlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen. Ein Versprachlichen und eine gemeinsame Reflexion des soeben Erfahrenen ermöglicht ein tieferes, ganzheitlicheres Eindringen in die Sachverhalte und in die Problemstellung und letztendlich ein besseres kognitives Verständnis durch emotional-individuelle Anbindungen.

Auch in dieser Abschlussrunde kommt dem anschließenden offenen Austausch der noch ganz „frischen“ Eindrücke, Fragen und Anmerkungen eine didaktische Schlüsselfunktion zu. Die unterschiedlichen sinnlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen können schließlich auch genutzt werden, um in mehrperspektivischer Weise die Einstellungen zur Landwirtschaft zu reflektieren.

Après la découverte
Nach der Entdeckung



Je trouve...
Ich finde...

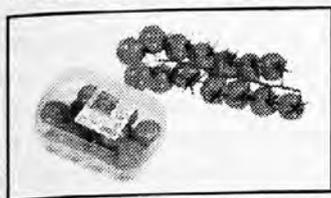
*Quels sens ont été activés
lors de la visite?*
*Quelles sensations ont été
les plus fortes?*
Welche Sinne sind wäh-
rend des Besuchs
wo angesprochen worden?
Welche waren die stärks-
ten Empfindungen?

*Ce qui m'a impressionné(e) le plus lors de la découverte de
l'entreprise:*
Was mich am meisten während der Betriebserkundung beeindruckt
hat:



*Remarques concernant le développement durable des entreprises
(selon les trois dimensions environnement, économie, social):*
Bemerkungen zur nachhaltigen Entwicklung der Betriebe (nach den
drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie, Sozialverträglichkeit):

Ce que je voudrais encore savoir...
Was ich noch wissen möchte...



D'autres remarques:
Andere Bemerkungen:

**Didaktische In-
tentionen**

► offener Impuls:
Möglichkeit zur
spontanen ersten
individuellen Äuße-
rung nach Ab-
schluss der Be-
triebserkundung

► Reflexion über
(unterschiedliche)
sinnliche Erfahrun-
gen während der
Betriebserkundung

► Versprachli-
chung des stärksten
Eindrucks

► Fokus auf die
kognitive Ebene der
Erkundung

► Möglichkeit, in
Ruhe über noch
offene Fragen nach-
zudenken

► Raum für letzte
Bemerkungen in
alle Richtungen

Abb. 2: Der individuell einzusetzende Verarbeitungsbogen „Après la découverte“/„Nach der Entdeckung“ (im Original im DIN A 4-Format einsprachig in französischer Sprache) und seine didaktische Intentionen

3.4 Methoden zur Erkundung landwirtschaftlicher Betriebe (*While-discovering-activities*)

Da die Prozesse der landwirtschaftlichen Produktion sehr komplex sind, bot es sich an, die erkundeten Betriebe (Milchwirtschaft, Tomaten *hors sol*, Obstbau, Geflügelzucht) arbeitsteilig zu erforschen. Die Schüler teilten sich vor der Fahrt in Kleingruppen ein. Jede Gruppe erhielt sowohl einen geographischen Arbeitsauftrag, den sie selbsttätig und selbstverantwortlich während der gesamten Fahrt bearbeitete, als auch eine kreative gestaltend-produktive Aufgabe⁹. Der Besuch auf dem Bauernhof ist auch gewissermaßen ein Lernen an Stationen im wörtlichen Sinne. Denn alle Schüler besuchen die gleichen Arbeits- und Produktionsbereiche auf den Bauernhöfen, aber mit jeweils unterschiedlichen, nach Gruppen eingeteilten Beobachtungsaufgaben. Die Informationen zur Bearbeitung ihres Arbeitsauftrages mussten die Schüler durch Zuhören, Beobachten und Fragen in Erfahrung bringen. Nach der Fahrt sollten die Ergebnisse übersichtlich und in ansprechender Form präsentiert werden – d.h. in der Regel in französischer Sprache bzw. dort, wo es Sinn macht, bilingual-kontrastiv.

Im Einzelnen sollten folgende geographische Arbeitsaufträge in französischer Sprache diametral durch mehrere Betriebe bearbeitet werden:

- Erstellung von Profilbögen der besichtigten Betriebe
- Anfertigung thematischer Karten zur Nutzung der Hoffläche in Verbindung mit Fotoaufnahmen
- Anfertigung von Strukturskizzen und Organisationsschemata zur Veranschaulichung von Produktions- und Vermarktungsprozessen
- Erstellung von Glossaren bzw. *mind map*-artig aufgebauten Begriffsnetzen mit agrargeographischen Fachbegriffen (Französisch – Deutsch), wobei besonders auf so genannte kulturspezifische Begrifflichkeiten geachtet werden sollte
- Ausarbeitung von Nachhaltigkeitsdreiecken, die die Dimensionen der Nachhaltigkeit der einzelnen Betriebe wiedergeben.

Da die fachspezifisch geographischen Aufgaben in zahlreichen Schulbüchern und geographiedidaktischen Beiträgen hinreichend beschrieben worden sind (z.B. DEGENER et al. 2000, 48-59), soll im Folgenden das Augenmerk auf der Technik zur Erfassung der Nachhaltigkeit liegen.

⁹ Die kreative Ausprägung der gestaltenden Textproduktion konnten die Schüler sich innerhalb ihrer Gruppe selbst ausdenken. Möglich waren Schilderungen aus der Sicht eines Produktes, eines Tieres (z.B. die Arbeit eines Nützlings im Tomatengewächshaus aus seiner Sicht). In jedem Fall sollten geographische Fakten in den Textproduktionen umgewälzt werden. Derartige kreative Übungsformen sind durchaus eine Denkart des „Spiel(s) als dem Reisen immanente Struktur im Sinne der „imaginären Geographie“ (DI-CKEL 2005).

4. Das Nachhaltigkeitsdreieck als Overlay (*Post-discovering-activity*)

„Nachhaltigkeit“ – ein schillernder Begriff und in der Begriffskombination „Nachhaltige Landwirtschaft“ von besonderer Relevanz für den Geographieunterricht. Doch mit welchen konkreten Methoden kann „Nachhaltigkeit“ erfasst werden, mit welchen didaktischen Arrangements Schülern erlebbar und (be-)greifbar gemacht werden? Zwei Verfahren sind diesbezüglich erprobt worden. Bei dem ersten Verfahren sollte eine der arbeitsteilig vor Ort tätigen Kleingruppen Informationen sammeln und diese in Form eines Nachhaltigkeitsdreieckes einem oder mehreren Paradigmen (Ökologie/Ökonomie/Sozialverträglichkeit)¹⁰ zuordnen und dementsprechend im Dreieck platzieren.

Dieses Dreieck verdeutlicht sozusagen wie eine Overlay-Folie, die über den entsprechenden Betrieb gelegt wird, die spezifischen auf diesen Betrieb zutreffenden Aspekte, die für eine Bewertung der Nachhaltigkeit maßgeblich sind.

Eine Variante bzw. Ergänzung zu dieser Methode wurde bei der 2. Exkursion in die Bretagne angewandt. Vor Ort sollten in den Betrieben gezielt Fotos gemacht werden, die bestimmte Aspekte in Bezug auf die Frage der Nachhaltigkeit wiedergeben. Diese Fotos wurden im Nachgang nach denselben Kriterien der drei Dimensionen positioniert. Durch die mittlerweile weit verbreiteten Digitalkameras ist sogar eine motivierende zügige Be- und Einarbeitung der Bilder am selben Tag möglich. Ein Aspekt, der nicht zu unterschätzen ist.

Bei jeder Exkursion oder Arbeit vor Ort geht es letztlich neben dem Wissen von Einzelphänomenen und deren verschiedenen begrifflichen Repräsentationen auch um sinnbesetzte Zusammenhänge, in die die Schülerinnen und Schüler sich einordnen können. Die Aktivitäten nach dem Besuch sollten deshalb neben dem synthetisierenden Versuch, ein Nachhaltigkeitsdreieck für den besuchten Betrieb zu entwickeln auch kreativ gestaltete Text- und Bildproduktionen umfassen. Dies bedeutet eine schülerorientierte, emotionale Verarbeitung der Erfahrungen und Ergebnisse, „harte“ geographische Fakten werden so in „weichen“ Texten und Bildern verpackt.

5. Interviews in der Markthalle von Besançon und auf dem Wochenmarkt in Rennes

Bei den theoretischen Ausführungen über Lernstrategien werden selten Aspekte des aktiven Transfers von Wissensaneignung, sondern häufig der reflexive Anteil am Lernprozess thematisiert. Uns ging es aber nicht nur um strukturelle und emotionale Bezüge zu ausgewählten Bereichen der Landwirtschaft in Frankreich, sondern auch um die Fähigkeit, diese Kenntnisse in kommunikativen Kontexten anzuwenden. Dazu sollten die Schüler Befragungen in den Markthallen von Besançon und auf dem Wochenmarkt von Rennes durchführen. Die Befragungen orientierten sich an der Frage, nach welchen Kriterien die Verbraucher in Frankreich ihre Lebensmittel einkaufen und ob sie überhaupt über die verschiedenen Produktionsweisen (ökologisch, integriert, konventionell) informiert sind. Zu diesem Zweck haben die Schüler vor Ort einen knappen Fragebogen entwickelt, anhand dessen Kunden von Kleingruppen interviewt werden sollten. Drei Fragen sind den Kunden dort gestellt worden (Fragen entworfen von der 9. Klasse während der Fahrt nach Besançon):

« *Selon quels critères faites-vous vos courses?* »

« *Cela vous dérange si on a utilisé des engrais/produits chimiques?* »

« *Savez-vous les différences entre l'agriculture intensive, l'agriculture raisonnée ou intégrée et l'agriculture biologique?* »

¹⁰ in Anlehnung an: VIDAL & MARQUER 2002, 63-64.

11 von 22 befragten Verbrauchern (50 %) wissen überhaupt nicht Bescheid über die verschiedenen Formen und Produktionsmethoden der Landwirtschaft, nur drei von 22 befragten Kunden (13,6 %) können die Unterschiede benennen. Während dieser Befragung entwickelten sich Gespräche zwischen den Schülern und den Befragten, in der Art, dass die deutschen Schüler die französischen Gesprächspartner in französischer Sprache über die verschiedenen Konzepte der landwirtschaftlichen Produktionsformen aufklärten – aus motivationspsychologischer Sicht ein herausragender Anreiz. Die kognitive, sprachliche und emotionale Bestätigung durch den realen Lebensbezug war sicherlich ein Grund dafür, dass diese Aktivität von allen Schülern am besten in der Abschlussevaluation bewertet wurde.

6. Meinungen zur Fahrt: Was denken, was wissen die Schüler?

Ein für Exkursionen im Allgemeinen und für Betriebserkundungen im Speziellen nicht zu vernachlässigendes Element ist das der Evaluation der Kenntnisse, Erfahrungen und Bewertungen, das ein weites Bündel von Aspekten umfassen kann:

Wie wird über den Besuch auf den Bauernhöfen reflektiert? Welche vernetzenden Einblicke sind vorhanden (z.B. innerhalb des Nachhaltigkeitsdreiecks)? Wie wird über Images und Vermarktung des Produktes vor und nach dem Besuch eines Bauernhofes geurteilt? In welcher Weise reflektieren Schüler über Begründungen von emotionalen Wahrnehmungsmustern und den daraus abgeleiteten Bewertungen? Können Schüler Veränderungen von Einstellungen und Bewertungen auch auf der Grundlage von Wissenserweiterung feststellen?

In der letzten Stunde des Unterrichtsprojektes wurden die Schüler um eine Bewertung gebeten, die sich vor allem auf die Fahrt selbst, aber auch auf die Vor- und Nachbereitungsphase bezog.

Zu diesem Zweck wurde am Institut für Didaktik der Geographie der Universität Frankfurt am Main ein zweisprachiger Fragebogen entwickelt (abgedruckt in BÖING 2004, S. 25-27). Die wichtigsten Ergebnisse¹¹ sind:

- Allen Schülern ist im Rahmen des Projektes das Prinzip der Nachhaltigen Landwirtschaft klar geworden.
- Geschlechtsspezifische Unterschiede: 80 % der Jungen fanden den Milchwirtschaftsbetrieb und die Käserei am interessantesten, 70 % der Mädchen hingegen den Obstbaubetrieb.
- Als Aktivitäten vor Ort wurden am meisten die Befragungen auf dem Wochenmarkt geschätzt, gefolgt von der Erstellung eines deutsch-französischen Glossars sowie der Anfertigung der thematischen Karten.
- 26 von 28 Schülern finden es interessanter, eine Fahrt zum Thema Landwirtschaft ins Ausland durchzuführen; nur 2 Schüler finden, es sei egal, ob eine Fahrt in landwirtschaftliche Betriebe in Deutschland oder Frankreich führt.
- Für 16 von 28 Schülern gab es während der Exkursion keine Phase, in der sie Deutsch als Arbeitssprache dem Französischen gegenüber bevorzugt hätten.

¹¹ Die hier skizzierten Ergebnisse beziehen sich auf die Fahrt 2003 der Klasse 9e der Liebigsschule Frankfurt/M. in die Franche Comté.

7. Zusammenfassende Bewertungen

Die drei bilingualen Erlebnisfahrten zum Thema „Nachhaltige Landwirtschaft“ sind insgesamt überaus erfolgreich verlaufen. Die Schüler haben vor Ort aktiv recherchiert und kartiert sowie sich im direkten Kontakt mit den französischen Landwirten mit den aktuellen Entwicklungen der europäischen Landwirtschaft auseinandergesetzt. Dies erfolgte in inhaltlich und methodisch qualifizierter, sprachlich differenzierter und persönlich äußerst engagierter Weise. Auf affektiver Ebene haben sich die Schüler in die Sorgen und Nöte einer Berufsgruppe hineinversetzt, von deren Befindlichkeiten man in der Regel nur indirekt über die Medien – im Spannungsfeld von öffentlicher und veröffentlichter Meinung (vgl. VON ALVENSLEBEN 2002) – erfährt. Durch das Raumbeispiel Frankreich wurde auch die europäische Dimension der Fahrt deutlich: So haben die Schüler aus erster Hand erfahren, dass die französischen Landwirte in einzelnen Branchen – ähnlich wie ihre deutschen Kollegen – vor allem unter Billigimporten von Lebensmitteln aus Entwicklungsländern leiden, z.B. im Bereich Geflügel. Diese Importe werden im Zuge der Globalisierung noch weiter fortschreiten, zum Teil ohne ausreichende Qualitätskontrollen. Mit dieser Erkenntnis und dieser Sensibilisierung für gemeinsame europäische Problemfelder sind die Schüler der großen Mehrheit der Deutschen wie Franzosen weit voraus.

In allen besichtigten Betrieben haben die Landwirte und Mitarbeiter die deutschen Schülergruppen begeistert empfangen und „mit leuchtenden Augen“ von „ihrem“ Betrieb berichtet. Diese Begeisterung für das Thema Landwirtschaft sprang jedes Mal auf die Schüler über – eine Tatsache, die gerade in der Altersstufe der 15-17 Jährigen durchaus nicht selbstverständlich ist. Der Bauernhof als ein bevorzugter Ort außerschulischen Lernens der Primarstufe sollte gerade auch in der Sekundarstufe I und II und auch für Studierende (wieder) verstärkt als Ziel und Objekt geographischer Exkursionen in den Erfahrungshorizont gebracht werden.

Die im Rahmen der Bilingualen Exkursionen erprobten *Pre-, While- und Post-reading-Activities*, insbesondere die unmittelbar vor und nach den Betriebsbesichtigungen eingesetzten Einstimmungs- und Verarbeitungsbögen sind voll übertragbar auf Exkursionen zu anderen Zielen (etwa in Industrieunternehmen, an Standorten im Gelände etc.)¹² bzw. von anderen Zielgruppen (z.B. Studierenden) einsetzbar. Auch stellen sie eine konkrete, im Gelände erprobte Möglichkeit dar, die exkursionsdidaktischen Leitbilder nach DICKEL (2005) nicht nur theoretisch in der Planung zu intendieren, sondern für alle Beteiligten spürbar vor Ort in der Praxis umzusetzen, indem ihnen sprachlicher Raum zur Verfügung gestellt wird. So wurden Perspektivenwechsel in vielfacher Weise und auf verschiedenen Ebenen gefördert und auch vollzogen:

- Darstellungen in der Werbung bzw. in journalistischen Veröffentlichungen wurde verglichen mit den Eindrücken auf dem Bauernhof,
- eigene Vorstellungen und eigene Hypothesen wurden konfrontiert mit Erfahrungen und Wahrnehmungen vor Ort,
- ein und dasselbe Phänomen wurde in zwei Sprachen erfasst, mit den jeweils kulturimmanenten und sprachspezifischen Besonderheiten,
- Sachverhalte wurden mehrperspektivisch erfasst: durch die Augen des französischen Landwirts, aus der Sicht eines Produkts oder eines Tiers, aus der Sicht der Verbraucher.

Spurensuche fand gelenkt und offen statt. So hatten die Schüler einerseits Arbeitsaufträge zu erledigen, andererseits aber auch die Möglichkeit eigene Eindrücke aufzunehmen und zu äußern. Die Besuche auf den Bauernhöfen waren authentisch und ganzheitlich angelegt. Nicht

¹² Die Verfasser haben ähnliche Methoden auch in anderen Kontexten erprobt, z.B. im Rahmen des stadtgeographischen Projektes „Schüler auf der Suche nach europäischen Traditionslinien in den mittelalterlichen Stadtbildern von Köln und Straßburg – ein bilinguales Unterrichtsprojekt“, das in einer fachdidaktischen Sektion auf dem Deutschen Historikertag Kiel 2004 vorgestellt worden ist.

jeder Besuch auf einem Bauernhof ist automatisch authentisch. Authentizität und Ganzheitlichkeit sind miteinander verbunden. Erfahrungen, die mit allen Sinnen gemacht werden, über verschiedene mediale Mittler laufen und individuelle und gesamtgesellschaftliche Sinnzuweisungen ermöglichen, werden als echt empfunden. Wichtige mediale Mittler sind Personen, mit denen Gespräche stattfinden.

Bilinguale Exkursionen in das europäische Ausland eröffnen somit in besonderem Maße interkulturelle Begegnungen, die durch Gespräche, Fragen und Antworten einen Prozess gegenseitigen Verstehens initiieren. Die im bilingualen Kontext der Fahrt getroffenen Entscheidungen sind durchaus in ähnlicher Weise auf einsprachige Kontexte, etwa Exkursionen innerhalb Deutschlands, übertragbar. Vielleicht können gerade durch den Bilingualen Geographieunterricht sogar Impulse in den deutschen Geographieunterricht gegeben werden – auch auf dem Feld der Exkursionsdidaktik. Denn viele der Forderungen, die DICKEL (vgl. 2005) als exkursionsdidaktische Leitbilder formuliert, sind auch Ansprüche an einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht, der den bilingualen Geographieunterricht zweifelsohne beeinflusst. Derartige Impulse betreffen sicherlich den Aspekt der sprachlichen Aktivierungen, ebenso aber auch den Umgang mit Interkulturalität und Transkulturalität, etwa die Reflexion über kulturspezifische Begrifflichkeiten, über die oftmals in einem mononationalen, rein einsprachigen Lern- und Lehrkontext zu schnell hinweggegangen wird. Die Hinterfragung der Angemessenheit und der Aussagekraft des deutschsprachigen Begriffs „Nachhaltige Landwirtschaft“ hat erst eine besondere Tiefe erfahren durch die sprachliche Gegenspiegelung des französischen Begriffs *Agriculture raisonnée respectueuse de l'environnement*. Hier gilt es, geeignete Aktivitäten zu entwickeln, die eine veritable transkulturelle Wortschatzarbeit ermöglichen.

Nicht unerwähnt bleiben soll die sprachlich-quantitative Dimension des Einsatzes der Einstimmungs- und Verarbeitungsbögen. Die Redeanteile und -anlässe zwischen Schülern und Landwirten sind quasi umgestellt worden. Dies bedingte allerdings auch ein Umdenken in der Rolle des Wissensvermittlers, unabhängig davon, ob es sich um eine Betriebserkundung oder einen Standort im Gelände mit vorgesehenem Expertenreferat handelt. Denn dieser muss lernen, sich zurückzunehmen, was gerade bei Personen nicht einfach zu erreichen ist, die seit Jahren Betriebsführungen auf „traditionelle“ Weise, d.h. mit einem hohen eigenen Sprechanteil als Referent, durchführen. Bei Betriebserkundungen impliziert die Steigerung der Sprechanteile der Schüler an zentralen Stellen der Betriebserkundung in jedem Fall eine vorherige Absprache über das pädagogische Konzept der Erkundung mit dem Betriebsleiter. Schließlich sollte die Evaluation von Exkursionen sich nicht nur auf die beteiligten Schüler beziehen, sondern auch den Landwirt mit in das Blickfeld nehmen. Denn ein unmittelbares Feedback vom Landwirt des besuchten Bauernhofes ist für weitere Planungen und Vorbereitungen von großem Nutzen. Und wer Perspektivwechsel proklamiert, sollte unbedingt auch alle Perspektiven zu Wort kommen lassen.

Die Verfasser dieses Artikels sind der Auffassung, dass gerade die Kombination von Methoden der (Fremd-) Sprachendidaktik mit spezifisch geographischen Arbeitsweisen Synergieeffekte schuf, die zu Ergebnissen geführt haben, die mit „herkömmlichen“ Techniken in dieser Weise nicht erzielt worden wären. Aus diesem Grund soll abschließend ein Modell eines „Exkursionskoffers“ (Abb.3) angefügt werden, das versucht, auf der Basis der theoretischen Konzepte und praktischen Erfahrungen der drei durchgeführten Fahrten generelle Desiderata an die Struktur und den Ablauf themenorientierter Erlebnisfahrten/-exkursionen zu artikulieren.

Ausland	Inland		Ausland
Unterschiedliche kulturelle und sprachliche Skripte	Verbindung von Alltagsfragen und geographischen Problemstellungen Bewusstmachung der Vorerfahrungen Aufbau von Erwartungshaltungen		Bilingualer Kontext
Europäische Dimension	Mehrdimensionale Aktivierung: analytisch motorisch emotional sinnlich kreativ	<i>Pre-discovering-activities</i> Einstimmungsbogen: Icebreaker <i>While-discovering activities</i> Erkundungsmethoden Verarbeitungsbogen <i>Post-discovering-activities</i>	stärkere Hinterfragung Funktion der Relativierung Notwendigkeit Begriffe exakter zu (er)klären
Interkulturalität Transkulturalität	Vielfältige Präsentationen und Reflexionen der Erfahrungen, Ergebnisse, Erlebnisse Transferpotenzial verdeutlichen Rückanbindung an den Alltag Individuelle Bedeutung		Reflexion über Sprache

Abb. 3: Der „Exkursionskoffer“ – ein Modell für eine schülerorientierte Exkursionsdidaktik und einen möglichen Ablauf themenorientierter Erlebnisexkursionen

Im Kern geht es hierbei um durchaus „typisch“ geographische Forderungen (etwa die Verbindung von Alltagsfragen und geographischen Problemstellungen, die Bewusstmachung von Vorerfahrungen, den Aufbau von Erwartungshaltungen im Vorfeld der Exkursion bzw. um den Transfer der Ergebnisse und Erfahrungen auf andere Kontexte). Diese werden ergänzt um den konsequenten Dreischritt *pre-/while-/post-discovering-activities*, die Einstimmungs- und Verarbeitungsphasen und den verstärkten Fokus auf die sprachliche Ebene, die mitunter in der Geographie nicht den Stellenwert zugewiesen bekommt, den sie eigentlich einnehmen müsste. Da zahlreiche Reisen und Exkursionen in das Ausland führen, sind die Thematisierung von unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Skripten, Aspekte der europäischen Dimension, Interkulturalität und Transkulturalität und auch Reflexionen über Sprache durchaus notwendig, um sachgemäß über Inhalte zu sprechen. Denn erst die bewusste und reflektierte Versprachlichung führt zu einem wirklichen Eindringen in den Sachverhalt. Aus diesem Grunde ist es wichtig, Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler in einen jeweils individuell und subjektiv verarbeiteten emotionalen Bewertungszusammenhang einzubinden, der Beginn und Ende der Exkursion miteinander verbindet.

Literatur

- ALVENSLEBEN, R. VON (2002): Zwischen öffentlicher und veröffentlichter Meinung – wie Politiker, Journalisten und Verbraucher die Landwirtschaft sehen. In : INFORMATION.MEDIEN.AGRAR E.V. (IMA) (Hrsg.) (2002): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Das Bild der Bauern in der Öffentlichkeit. Heft Dezember. S. 14-15.
- AUBERT, C. & B. LECLERC (2003): Bio – Raisonnée – OGM. Quelle agriculture dans notre assiette? Mens.
- BERENDT, B., VOSS, H.-P. & J. WILDT (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- BÖING, M. (2004): Bilinguale Erlebnisfahrten in die Europäische Landwirtschaft unter Beteiligung von Sponsoren – Methoden für eine aktive Entdeckung landwirtschaftlicher Betriebe. In: BEZIRKSREGIERUNG KÖLN (Hrsg.): Didaktische und methodische Konzepte im bilingual deutsch-französischen Bildungsgang. Protokoll der Lehrerfortbildungsveranstaltung vom 24. bis 26. März 2004 in Bad Honnef-Rhöndorf. S. 19 –71.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ, ERNÄHRUNG UND LANDWIRTSCHAFT (BMVEL) (Hrsg.) (2003): Leitfaden „Bundesinitiative - Lernen auf dem Bauernhof“. Bonn - siehe auch: www.lernenaufdembauernhof.de.
- DEGENER, L., DIEFFENBACHER, B., PLATTEN, H. & U. WAHLANDT-BURGERT (2000): grenzenlos 1. Erdkunde Rheinland-Pfalz. Hannover.
- DICKEL, M. (2005): Exkursionsdidaktik – innovativ und konstruktiv. Vortrag. www.uni-flensburg.de/geo/exkursionsdidaktik.pdf (10.06.2005)
- FLATH, M. (2004): Bauernhöfe als regionale, außerschulische Lernorte. In: Geographie heute 219. S. 42 – 44.
- FÖRDERGEMEINSCHAFT NACHHALTIGE LANDWIRTSCHAFT E.V. (FNL) (Hrsg.) (2003): Landwirtschaft neu erleben, genießen und verstehen. Bilinguale Klassenfahrten ins europäische Ausland - Frankreich. Lehrerbegleitheft. Bonn. siehe auch: <http://www.landwirtschaft-neu-erleben.de>
- INFORMATION.MEDIEN.AGRAR E.V. (IMA) (Hrsg.) (2002): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit - Das Bild der Bauern in der Öffentlichkeit. Heft Dezember.
- JALTA, J. (2001): Géographie 2e. Les hommes occupent et aménagent la Terre. Paris.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWWF) (Hrsg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne Französisch. Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Frechen.
- SCHLAG, M. (2003): Politischer Erntedank? Eine Bestandsaufnahme der Agrarwende. Deutschlandfunk 12.10.2003.
Quelle: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/hiwi/182439/> (08.01.2004).
- VIDAL, C. & P. MARQUER (2002): Vers une agriculture européenne durable. Outils et méthodes. Dijon.

Autoren:

Prof. Dr. Volker Albrecht, Institut für Humangeographie, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Campus Bockenheim. Robert-Mayer-Str. 6-8, 60325 Frankfurt am Main, albrecht@em.uni-frankfurt.de

Maik Böing, Fachleiter für Erdkunde/Erdkunde bilingual am Studienseminar für Lehrämter an Schulen Vettweiß, Seminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Schulstr. 12, 52391 Vettweiß, Studienrat am Gymnasium Kreuzgasse, Städt. Gymnasium mit zweisprachig deutsch-französischem Bildungsgang (Abitur-*Baccalauréat*), Vogelsanger Str. 1, 50672 Köln, maik.boeing@gmx.de.

Schnee und Lawinen im Alpenraum – ein Geländepraktikum für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II

1. Zur Leitfrage

Das Schweizerische Maturitätssystem (MAR95) schreibt neben den für alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten obligatorischen Grundlagenfächern, zu denen auch die Geographie zählt und den Schwerpunktfächern die Belegung eines Ergänzungsfach vor, das aus persönlichem Interesse oder im Hinblick auf ein zukünftiges Studium ausgewählt wird. Das Ergänzungsfach Geographie vertieft und erweitert geographische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und erlaubt der Lehrperson bei der Wahl der Themenfelder größere Freiheiten. In dieser Unterrichtseinheit lässt sich das hier angesprochene Themenfeld „Schnee und Lawinen“ beispielsweise innerhalb des Semesterthemas Naturgefahren bearbeiten.

Obwohl die Schweiz als klassisches Alpenland gilt, lebt die Mehrheit der Schweizer Bevölkerung längst nicht mehr im Alpenraum. Sie konzentriert sich auf die Ballungszentren Zürich, Basel, Lausanne-Genf und Bern und damit auf das Mittelland, das sich vom Genfersee zum Bodensee erstreckt. Trotzdem sind in der Schweiz die Distanzen für eine Fahrt in die Berge gering: In einem Tagesausflug lassen sich bekannte und beliebte Wintersportorte bequem erreichen. Junge Menschen nutzen diese Möglichkeit häufig übers Wochenende oder an einem freien Tag zum Snowboarden oder Skifahren. Sie wechseln dabei vom städtisch geprägten Lebens- und Arbeitsraum in den alpinen Freizeitbereich. Der rasche Übergang von der vom Menschen geschaffenen Kulturlandschaft zum naturgeographisch geprägten Gebirgsraum überfordert die freizeit- und konsumorientierten Unterländer. Sie sehen in einer Gebirgslandschaft nur ein Gelände, in dem sie ihre körperlichen und sportlichen Fähigkeiten auch außerhalb der planierten (und gesicherten) Pisten unter Beweis stellen können. Die Alpen haben als sportliche Herausforderung da zu sein, Gefahren werden kaum wahrgenommen, wie die schweizerische Statistik der Lawinenunfälle (Abb. 1) drastisch aufzeigt.

Aufgabe des Geographieunterrichtes ist es, einen Beitrag zur Entwicklung einer Raumverhaltenskompetenz zu leisten, die zu einem kompetenten raumbezogenen Verhalten führt (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 27). Im hier vorgestellten Themenblock „Schnee und Lawinen“ lässt sich dieses Ziel konkret umschreiben: Das Bewältigen von Handlungssituationen in den Alpen setzt im Winter voraus, dass man die Gesetzmässigkeiten einer alpinen Gebirgslandschaft sehr gut kennt, um sich ausserhalb sicherer Wege und Pisten verantwortungsbewusst zu verhalten und zu bewegen. Dieser Auftrag führt zur **Leitfrage**:

Wie können wir junge Menschen zu einem verantwortungsbewussten Verhalten in einem bekannten Raum mit unbekanntem Gefahren anleiten?

Inhaltlich ergibt sich daraus ein klarer Auftrag für den Unterricht: Die Grundlagen im Bereich „Schnee und Lawinen“ sind zu erarbeiten und im Gelände unter kundiger Leitung zu üben. Ein fundiertes theoretisches Wissen und die Fähigkeit, dies im Gelände anzuwenden, zählen damit zu den zentralen Schlüsselqualifikationen, die in dieser Unterrichtseinheit erworben werden sollen.

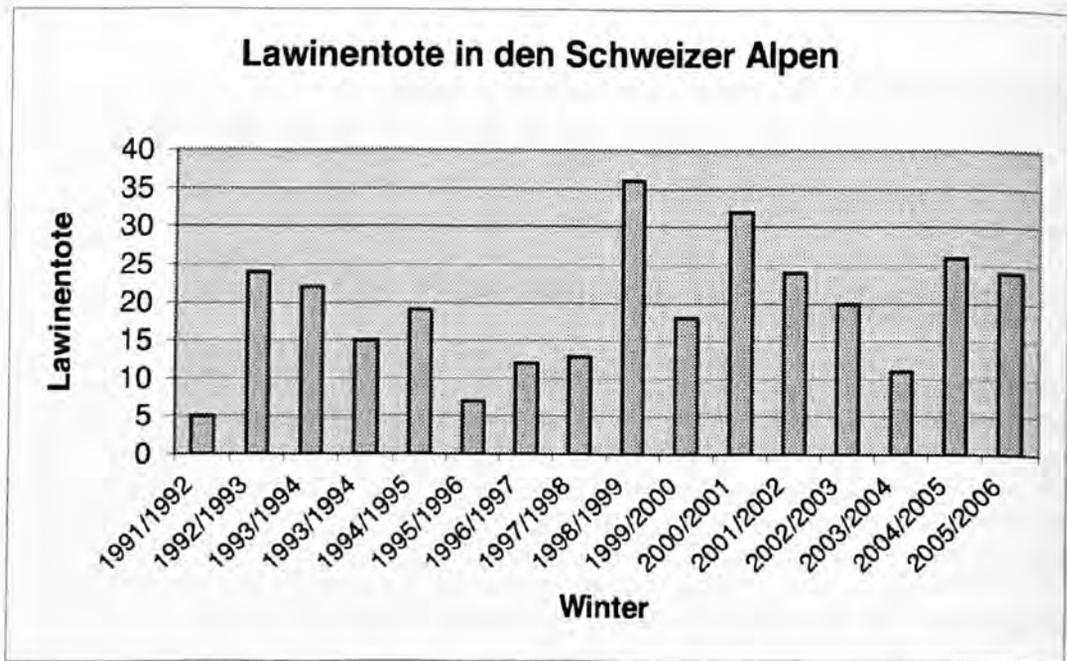


Abb. 1: Lawinenunfälle mit tödlichem Ausgang in den Schweizer Alpen. Der Winter 1991/92 war extrem schneearm, der Winter 1998/99 ging als „Lawinenwinter“ in die Geschichte ein. Im Winter 2005/06 kamen durch Lawinenunfälle 24 Personen ums Leben (Stichdatum: 20. März 2006). Quelle: Eidgenössisches Institut für Schnee und Lawinenforschung SLF, www.slf.ch.

2. Der exkursionsdidaktische Bezug

Exkursionen, bzw. außerschulische Lern- und Arbeitsorte werden in den gängigen geographiedidaktischen Werken eher als Randerscheinung des Schulunterrichtes behandelt. Gemessen an der gesamten Ausbildungszeit auf der Sekundarstufe II wird nur ein sehr kleiner Prozentsatz der Unterrichtszeit außerhalb der Schule eingesetzt, wodurch die marginale Stellung von Originalbegegnungen in der Didaktik durchaus verständlich erscheint. Da sich die Geographie als raumzentriertes Unterrichtsfach versteht, kann sie sich allerdings in der Didaktik der Thematik des Umgangs mit dem Raum „vor Ort“ nicht entziehen. Eine Exkursionsdidaktik kann deshalb kaum beim Aufzählen von Arbeitsformen im Gelände stehen bleiben (etwa bei RINSCHÉDE 2003, S. 235 – 248 oder THEISSEN 1986), sondern muss sich den Fragen der Bedeutung von Originalbegegnungen in der geographischen Erziehung stellen. Welche Themenfelder und Leitfragen stehen bei Originalbegegnungen im Vordergrund? Mit welchen Arbeitsmethoden lassen sich geographische Sachverhalte aufnehmen? Wie werden Prozesse, die im Raum ablaufen, vor Ort sichtbar gemacht? Welcher systemische Hintergrund erklärt die beobachteten Sachverhalte und Prozesse? Eine Exkursionsdidaktik hat hier ein weites Aufgabenfeld, in dem es schließlich auch den Stellenwert und die Bedeutung von Originalbegegnungen gegenüber Ausflügen in virtuelle Welten zu klären gilt.

ACKERMANN (vgl. 1998) sieht die Bedeutung außerschulischer Lernorte darin, einen „Problembereich durch eigene Erfahrungen, Beobachtungen und Erlebnisse gemeinsam zu erschliessen.“ Lernen vor Ort erklärt den Schülerinnen und Schülern Sachverhalte am Originalstandort und fordert sie im Sinne eines problemorientierten Ansatzes unmittelbar heraus. Dabei ist es Aufgabe eines Vorspannes im Unterricht, theoriegestützt jene Kenntnisse zu vermitteln, die die Aufmerksamkeit im Gelände erhöhen. Eine Theorie über Schnee und Lawinen vermittelt insbesondere Kenntnisse über die Entwicklung der Schneedecke, exogene Einflüsse (Temperatur, Niederschlag, Wind), endogene Prozesse (Wasserdampflagerung)

und eine Lawinentheorie, die dann im Gelände eine mögliche Lawinengefahr aufzeigen soll. In einem Geländepraktikum soll das Einbringen und Anwenden des theoretischen Wissens (der Kenntnisse) in der Originalbegegnung geübt werden. Ziel des Praktikums ist es, Lernsituationen im Gelände anzubieten und damit die theoretischen Kenntnisse zu vertiefen und anzuwenden. Dabei ist nicht „der Weg das Ziel“, wie es ACKERMANN (vgl. 1998) postuliert, sondern das Ziel, die Umsetzung der Kenntnisse in Erkenntnisse im Sinne von KOECK & REMPFLE (vgl. 2004, S. 9), steht im Vordergrund.

Wahrnehmungssysteme, stellt KÖCK (vgl. 2004, S. 60) gestützt auf ROTH (vgl. 2003) fest, arbeiten selektiv. Wahrgenommen wird nur, was nach POPPER (vgl. 1973, S. 31) „im Licht von Theorien“ als mögliche Erwartung vorbereitet wird. Eine Einschätzung des Geländes auf dessen Lawinengefährdung hin ist, wenn persönliche Erfahrungen aus nahe liegenden Gründen ausgeschlossen werden sollen, demnach nur theoriegestützt und damit erwartungsgeleitet möglich. Geographische Kenntnisse werden nach KÖCK & REMPFLE (vgl. 2004, S. 9), nur dann zu Erkenntnissen, wenn sie „als ...“ erkannt werden. Dies bedeutet, dass jede verantwortungsbewusste Geländebeurteilung auf einer Schnee- und Lawinentheorie beruht, die ein Erwartungsspektrum öffnet, auf dem dann die Route als lawinensicher oder gefährlich angesprochen werden kann. Konkret bedeutet dies, ein Gelände zu einem bestimmten Zeitpunkt richtig einzuschätzen, denn diese Fähigkeit entscheidet letztlich über eine sichere Talfahrt.

3. Die fachlichen Voraussetzungen

Um ein alpines Gelände im Winter geographisch ansprechen zu können, ist es notwendig, Bildung und Aufbau einer Schneedecke in einem Theorieblock darzustellen („Strukturansatz“ nach KÖCK, REMPFLE, 2004, S. 19). An dieser Stelle muss allerdings auf eine umfassende Schnee- und Lawinentheorie verzichtet werden. Der interessierten Lehrkraft kann dazu etwa SALM (1982) und MUNTER (2003) empfohlen werden. Eine kurze und reich illustrierte Lawinentheorie findet sich zudem bei WASSERMANN & WICKI (2004).

In den folgenden Abschnitten werden einige wichtige Begriffe und Aspekte einer Schnee- und Lawinentheorie kurz zusammengestellt. Sie dienen dem besseren Verständnis des Geländepraktikums (Kap. 4).

Schnee fällt als Schneesterne, Plättchen und Stäbchen vom Himmel und verdichtet sich im Verlaufe des Winters zu einer kompakten Schneeschicht. Dieser Prozess wird, da die sechskantigen Schneekristalle allmählich zu einem runden Schneekorn reduziert werden, als abbauende Umwandlung bezeichnet. Bei jedem Schneefall wiederholt sich der Vorgang, und eine neue Schneeschicht bildet sich. Schülerinnen und Schüler verstehen, dass eine Schneedecke geschichtet aufgebaut ist und sich im Verlaufe des Winters verändert („Prozessansatz“ nach KÖCK & REMPFLE 2004, S. 29).

An den kalten nordost- bis nordwestexponierten Hängen und bei geringer Mächtigkeit der Schneedecke kommt es zu einer aufbauenden Schneekristallentwicklung: In den obersten Zentimetern der Schneedecke wandeln sich Schneekörner durch einen Wasserdampftransport von den wärmeren, bodennahen Schneeschichten zur kalten Schneedeckenoberfläche zu Becherkristallen um. Diese glasklaren Eiskristalle haften kaum aneinander und bilden bei späteren Neuschneeaufgaben eine instabile und gleitanfällige Zwischenschicht, eine Schwimmschneeschicht. Wird die darüber liegende Schneedecke zusätzlich z.B. durch einen Skifahrer belastet, kann dadurch ein Schneebrett ausgelöst werden, das auf dieser Schwimmschneeschicht abgleitet.

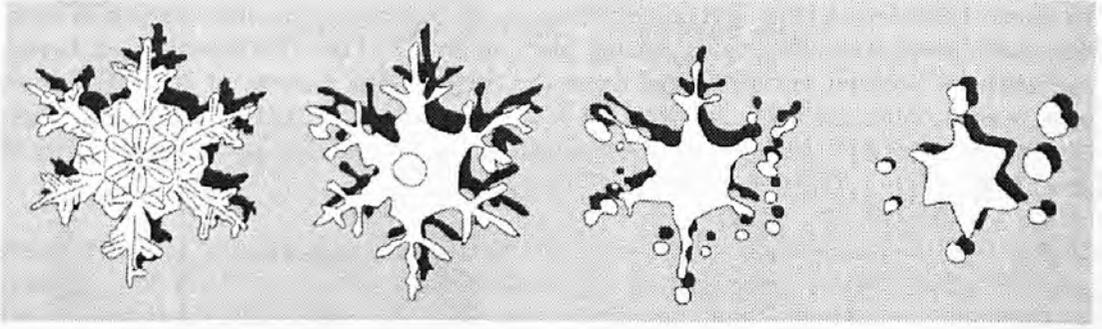


Abb. 2: Abbauende Umwandlung. Die sechskantigen Schneesterne werden durch Sublimation und Schmelzprozesse zu Schneekörnern reduziert, die sich dann zu einer kompakten Schneesicht zusammenfügen. Quelle: Glossar des SLF in <http://wa.slf.ch>.

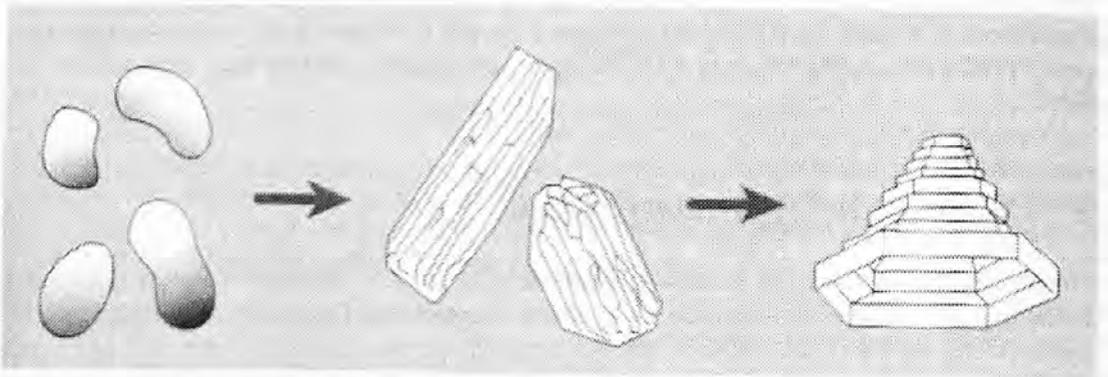


Abb. 3: Aufbauende Umwandlung. Durch den Wasserdampftransport von wärmeren, tiefer liegenden Schneeschichten zur kalten Oberfläche bilden sich in den oberen Schneeschichten sogenannte Becherkristalle, die sich in der Schneedecke kaum verfestigen und so einen gefährlichen Gleithorizont (Schwimm-schneesicht) für Lawinen abgegeben. Quelle: Glossar des SLF in <http://wa.slf.ch>.

Im Frühjahr beginnen die Schneekörner zu schmelzen, es entstehen grobe, durchsichtige Schmelzkörner, und die Schneedecke wird mit Wasser durchtränkt (Sulzschnee). Die am frühen Morgen noch genügend gefestigte Schneedecke verliert durch die starke Sonneneinstrahlung gegen Mittag an den südexponierten Hängen ihren Zusammenhalt und kann als Nassschneelawine abgleiten.

Bildung, Aufbau, Umwandlung und Abbau einer Schneedecke basieren auf vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Witterungsablauf, Höhenlage, Exposition und innerer Umwandlungsprozesse. Die Schneedecke kann deshalb als Teil des Systems „Jahreszeitliche Prozesse in den Alpen“ angesprochen werden („Systemansatz“ nach KÖCK & REMPFER 2004, S. 37).

Eine Einführung in die Lawinentheorie zeigt zudem, dass Lawinen in den Alpen ein völlig normales Ereignis sind: Fällt viel Schnee, gleitet er als Neuschneelawine ab. Wird die durch eine aufbauende Umwandlung instabil gewordene Schneedecke durch zusätzlichen Schneefall belastet, löst sich spontan ein Schneebrett. Eine wasserdurchtränkte Frühlingsschneedecke kann durch das Gewicht des nassen Schnees und den Verlust der inneren Festigkeit durch das Auftauen ab dem späteren Vormittag abgleiten.

Auf den Geländeeinsatz vorbereitet werden die Schülerinnen und Schüler durch das Tourenplanungsformular nach WASSERMANN & WICKI (2004 S. 36f) und durch die 3x3-Formel nach MUNTER (2003 S. 116 ff). Sie lernen dabei – vorerst theoretisch – entsprechend der 3x3 – Formel räumliche und zeitliche Informationen über den Aufenthalt im Gelände zu sammeln.

Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich die Struktur der Schneedecke innerhalb weniger Meter und in wenigen Stunden grundlegend ändern kann. Eine stabil aufgebaute Schneedecke kann in eine Mulde mit Triebsschneeanisammlungen (vgl. Lawinenunfall Kap. 5) oder in einen Nordhang mit Schwimmschneeschnichten übergehen und dadurch zu einem gefährlichen Lawinengang werden.

4. Das Geländepraktikum

Es gibt in den Schweizer Alpen mehrere Orte, die sich für ein Geländepraktikum „Schnee und Lawinen“ gut eignen. Aus der Region Bern werden etwa die Engstligenalp bei Adelboden (Abb. 5) oder das Lötschental (Wallis) ausgewählt; beides Destinationen, die mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichen sind und in denen hochalpine Regionen (über 2000m) kostengünstig erreicht werden können.

Das hier vorgestellte Praktikum wurde im Februar 2004 auf der Engstligenalp bei Adelboden (Berner Oberland) durchgeführt. Die Klasse wird zu Beginn in zwei Gruppen aufgeteilt: Eine Gruppe wird vom Bergführer übernommen und an verschiedene Hänge geführt, die im Blick auf die aktuelle Lawinengefahr zu beurteilen waren. Eine Lawinenrettungsübung schließt sich an. Ein Rucksack mit einem eingeschalteten Lawinenverschüttetensuchgerät LVS wurde durch den Bergführer bereits vor Übungsbeginn vergraben und die Oberfläche vom Pisten dienst mit einem Planierfahrzeug großflächig platt gewalzt. In Zweiertams werden die Schülerinnen und Schüler in die Technik der Verschüttetensuche eingeführt. Möglichst rasch soll das vergrabene LVS gefunden werden.

Die zweite Gruppe wird von der Geographielehrkraft übernommen. In Kleingruppen werden mehrere Rammprofile erstellt, anschließend der Profilstange entlang ein Schacht bis auf den Grund der Schneedecke gegraben und ein Schneeprofil aufgenommen. Die Auswertung (Berechnung des Rammprofils, graphische Darstellung) erfolgt entweder am Abend in der Skihütte oder im Geographieunterricht. Normalerweise nehmen die Arbeiten zwei Tage in Anspruch, können also beispielsweise an einem Wochenende durchgeführt werden.

Mit dem Geländepraktikum werden drei Zielsetzungen verfolgt:

1. Ein Rammprofil, das von den Schülerinnen und Schülern im Gelände aufgenommen wird, belegt vor Ort, dass eine Schneedecke schichtweise aufgebaut ist und damit die Witterungsverhältnisse der vergangenen Monate widerspiegelt. Die Aufnahme des Profils wird graphisch umgesetzt (vgl. Abb. 4) und interpretiert.

2. Unter der Leitung eines Bergführers werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Hänge hinsichtlich der Lawinengefahr anzusprechen (3x3-Formel, vgl. Kap. 3) und mögliche Routen zu diskutieren. Sie erkennen dabei, dass die Theorie zwar eine gute Grundlage liefert, sehen aber auch, dass eine langjährige Erfahrung nötig ist, um sich wirklich sicher in den Alpen zu bewegen. Der Bergführer wird sie zudem auf die Regel „Im Zweifel nie!“ hinweisen.

3. Ebenfalls unter Leitung des Bergführers wird schließlich der Notfall, die Lawinenrettung mit dem Einsatz der Lawinenverschüttetensuchgeräte LVS, geübt. Das Trainieren einer Suchstrategie ist sehr wichtig, gehen doch beim ziellosen Umherirren auf einem Lawinenkegel wertvolle Minuten verloren (vgl. Abb. 6).



Abb. 5: Die Engstligenalp bei Adelboden. Kreis: Standort der Schneeprofilaufnahme in Abb.4, Kreuz: Lawinenunfall vom 30.Dezember 2003 (vgl. Kap. 5). Quelle: Digitale Landeskarte 1:50'000 mit Kilometerkoordinatennetz. Reproduziert mit Bewilligung von swisstopo (BA057094).

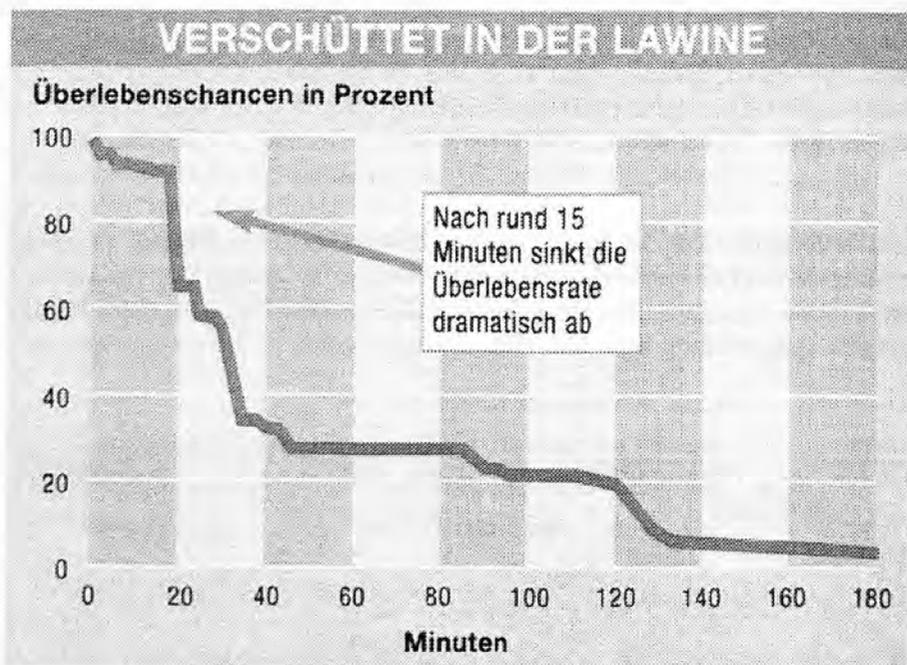


Abb. 6: Die Überlebenschancen eines Verschütteten in Abhängigkeit von der Zeit: Eine Lawinenrettung ist ein Wettlauf gegen die Zeit: Nach 15 Minuten sinkt die Wahrscheinlichkeit, ein Unfallopfer noch lebend auszugraben rapide, nach 45 Minuten können 2/3 der Verschütteten nur noch tot geborgen werden.



Abb. 7: Ein Schüler des Gymnasiums Kirchenfeld, Bern, bei der Aufnahme eines Schneeprofiles entlang der Rammsonde. (Aufnahme: Martin Hasler, Februar 2004)



Abb. 8: Schüler des Gymnasiums Kirchenfeld, Bern üben den Umgang mit dem Lawinensuchgerät LVS. (Aufnahme: Martin Hasler, Februar 2004)

5. Ergebnisse

Das Geländepraktikum vermag dem wissenschaftlichen Anspruch einer Schneedeckenanalyse durchaus zu genügen: Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Messungen vorzunehmen, graphisch auszuwerten und zu interpretieren. Sie erkennen, dass eine Schneedecke nicht einfach „Schnee von gestern“ ist, sondern dass der Aufbau einer Schneedecke den Witterungsverlauf des ganzen Winters wieder spiegelt.

Doch welchen Beitrag leistet ein Aufenthalt im Gelände zum Überdenken des eigenen Verhaltens? Unterziehen die Schülerinnen und Schüler das Gelände einer kritischen Beurteilung oder stürzen sie sich weiterhin gedankenlos und fahrlässig in eine Variantenabfahrt?

Nur wenige Wochen vor dem Geländepraktikum ereignete sich im Ski- und Tourengebiet Engstligenalp ein tragisches Lawinenunglück, dem ein Vater mit seinem Kleinkind zum Opfer fiel (vgl. Artikel des Tagesanzeigers). Die Hänge außerhalb der markierten Skipisten scheinen dem ungeübten Betrachter auf der Engstligenalp harmlos und jederzeit problemlos zu befahren. Ein genaueres Hinsehen ließ die Schülerinnen und Schüler allerdings aufhorchen: Nach Weihnachten 2003 schneite es bei starkem Nordwind. Auf der Engstligenalp betrug der Neuschneezuwachs ca. 40 cm, der sich bis zum 30. Dezember kaum verfestigte. Über den Ärtelengrat wurde durch den Nordwind zudem Neuschnee verfrachtet, der sich dann auf der Südwestseite als Tribschnee ansammelte. Der Familienvater stieg bei schlechter Sicht in den etwa 35 – 40° geneigten Hang ein und löste dabei im oberen Teil (Tribschnee!) ein lockeres Schneebrett aus, das ihn und seinen Sohn etwa einen halben Meter verschüttete. Trotz sofort ausgelöster Rettung kam jede Hilfe für Vater und seinen kleinen Sohn zu spät.

Vater mit Kind verschüttet

Ein Vater und sein zweijähriges Kind sind im Gebiet Engstligenalp bei Adelboden von einer Lawine verschüttet worden. Der Vater war sofort tot, das Kind starb im Spital.

Die Lawine auf der Engstligenalp ging kurz vor 16.30 Uhr nieder. Um 17.25 Uhr wurden der Vater und der Zweijährige geborgen - der 38-jährige Vater aus dem Raum Karlsruhe tot, das Kind stark unterkühlt.

Das Kind wurde mit der Ambulanz am Abend ins Inselspital nach Bern gefahren, wie Rega-Sprecher Thomas Kenner sagte. Die Rega konnte wegen des Wetters nicht fliegen. Am Abend teilte die Kantonspolizei mit, der Zweijährige sei tot.

Das Unglück ereignete sich in sehr steilem Gelände abseits jeglicher Pisten, wie der Adelbodner Rettungschef Bernhard Bühler sagte. Der Vater trug Schneeschuhe und hatte seinen Sohn auf dem Rücken.

Er ging einer Gruppe deutscher Touristen voraus, welche teils Tourenskis, teils Schneeschuhe trugen. Gegen 16.30 Uhr löste der zuerst gehende Vater in gut 2200 Meter über Meer die Lawine aus. Sie verschüttete nur ihn und den Sohn.

Die drei Lawinensuchhunde und die Teams mussten mit Seilwinden in den Hang abgelassen werden. Die Rega hatte zwei, Air Glacier einen Helikopter im Einsatz. (grütsda)

Aus dem Online-Tagesanzeiger vom 30.12.2003.

Dieser Lawinenunfall unterstrich bei den Schülerinnen und Schülern die Aktualität des Themas und löste Betroffenheit aus. Nach RHODE-JÜCHTERN (2005, S. 29) sind es Geschichten, die die Theorie zu lebendigem Wissen erweitern. Dabei kommt dem „Medium“ Bergführer eine zentrale Bedeutung zu: Er ist mit dem Gelände in allen jahreszeitlichen und witterungsbedingten Variationen vertraut, kennt eine Vielzahl von „Einzelereignissen“ und weiß, dass es keine absolute Sicherheit gibt: Ein Restrisiko begleitet selbst den Bergführer auf seinen Touren.

Einschränkend zu RHODE-JÜCHTERN (2005, S. 36), der die Bedeutung der Erfahrung in einem „imaginativen und verständnisintensiven“ Lernprozess unterstreicht, muss vor dem Hintergrund alpiner Gefahren vor direkter Erfahrung als Teil des Lernprozesses gewarnt werden: Wenn sorglos, ohne sorgfältige und überlegte Routenwahl in einen verlockenden, unberührten Hang gesprungen wird und „nichts passiert“, fördert das ein leichtsinniges Verhalten. Wird hingegen eine Lawine ausgelöst, kann das, wie Abb. 6 zeigt, tragisch enden.

Was lässt sich mit praktischen Arbeiten im Gelände erreichen? Werden sich junge Menschen nach diesem Geländepraktikum im Sinne der Leitfrage verantwortungsbewusster verhalten? Gedankengänge und kurzfristige Entscheidungsprozesse während der Freizeit im Gelände lassen sich kaum wissenschaftlich erfassen. Nicht stattgefundene Unfälle entziehen sich einer statistischen Auswertung. „Trockenübungen“ (Kartenarbeiten mit Routenwahlabklärungen) im nachfolgenden Unterricht bestätigten allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich zuerst nach der Lawinengefahrenstufe fragen, Hänge der Expositionen Nordost bis

Nordwest markieren und in steilem Gelände mit Muldenlagen gefährliche Triebsschneean-sammlungen vermuten. Jede durch das Praktikum angeregte Überlegung „darf ich ...?“ und jeder Entscheid „Im Zweifel nie!“ darf damit als „Erfolg“ gewertet werden. Offen bleibt, ob die Schülerinnen und Schüler im Gelände dann wirklich den Mut haben, sich gegenüber ihre Kolleginnen und Kollegen durchzusetzen und auf eine Variantenabfahrt in einem gefährlichen Hang zu verzichten. Der Lehrkraft bleibt die Hoffnung ...

Literatur

- ACKERMANN, P (1998): Einleitung: Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung. In: Politik und Unterricht: www.lpb.bwue.de/aktuell/puu/2_98/puu982e.htm.
- HOFFMANN M. (2001): Lawinengefahr. Risiken erkennen – Entscheidungen treffen. München.
- KÖCK H. & A. REMPFLE (2004): Erkenntnisleitende Ansätze – Schlüssel zur Profilierung des Geographieunterrichts. Köln.
- KÖCK H. (2004): Erkenntnisleitende Ansätze. In: Praxis Geographie, 7 – 8/2004, S. 60 – 62.
- MAR95 (1995): Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement, MAR) erlassen von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem Schweizerischen Bundesrat.
- MUNTER W. (2003): 3X3 Lawinen. Risikomanagement im Wintersport. Garmisch-Partenkirchen.
- POPPER K.R. (1973): Logik der Forschung. Tübingen.
- RINSCHEDI G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.
- RHODE-JÜCHTERN T. (2005): „Struktur- und Modellansatz oder „Imaginatives Lernen“? Gedanken zu einer komplementären Lerntheorie. In: Geographie und ihre Didaktik 1/2005, S.18 – 39.
- ROTH G. (2003): Aus der Sicht des Gehirns. Frankfurt.
- SALM B. (1982): Lawinenkunde für den Praktiker. SAC, Brugg.
- THEISSEN U. (1986): Organisationsformen des Unterrichts. In: KÖCK H. (Hrsg.): Grundlagen des Geographieunterrichts. Handbuch des Geographieunterrichts, Band 1. Köln.
- WASSERMANN E., WICKY M., 2004: Lawinen und Risikomanagement. Worb.

Informationen über die aktuelle Lawinensituation im Alpenraum, aktuelle Zahlen und Forschungsergebnisse finden sich auf der Homepage des Schweizerischen Lawinenforschungsinstitutes: www.slf.ch.

Autor:

Prof. Dr. Martin Hasler, Geographisches Institut. Universität Bern, Hallerstraße 12, CH- 3012 Bern, hasler@sis.unibe.ch

IV Reale vs. virtuelle Begegnungen

Wulf Schmidt-Wulffen (Hannover)

Eine „didaktische Exkursion“ nach Ghana – Recherchen für den Unterricht

1. „Didaktische Exkursion“ – die innovative Leitidee

Exkursionen habe ich als Student in zwei Varianten erlebt (und als Dozent sicherlich auch über viele Jahre so praktiziert):

Typ 1: Die „Überblicksexkursion“. Hier wurde vorgestellt und erklärt, was die entsprechende Region/Landschaft an geographisch interessantem und bedeutsamen aufwies – durch die „Brille“ des Dozenten gesehen. In der Regel waren das fachwissenschaftlich orientierte Exkursionen, bei denen die Relevanz der Erkenntnisse und Ergebnisse für den (späteren) Unterricht ohne Diskussion als gegeben unterstellt wurde. Als Student „trottete“ man, unabhängig ob mit Bus, PKW, Fahrrad oder zu Fuß unterwegs – im Schlepptau des Dozenten hinter diesem her. Die Eigenaktivität war weitestgehend auf das Protokollieren reduziert.

Typ 2: Die „Demonstrationsdiskussion“. Hier wurden fachliche Sachverhalte demonstriert, die als bedeutsam für den Unterricht in der Schule angesehen wurden. Beiden Varianten ist gemeinsam, dass auf einer Exkursion vorwiegend etwas „gesehen“ oder erklärt wurde, was *in den Augen des Exkursionsleiters* als relevant galt. Studenten waren – einschließlich jener Situationen, wo auf Geheiß des Dozenten etwas ermittelt, erfragt, kartiert wurde – *Objekte* seiner Überlegungen.

Auf einer mehrwöchigen „Didaktischen Exkursion“ in Ghana (September 2002) wurden andere Gewichtungen zwischen Demonstration und Eigenaktivität gesetzt. Den 20 Studierenden war bewusst, dass ihnen eine *Subjektrolle* abverlangt wurde. Sie ermittelten nicht, was der „weitsichtige“, landeskundige Leiter ihnen als Aufgaben vorgab. Stattdessen verfolgten sie *unterrichtsgerichtete* Aufgaben, die sie sich selbst bei der Vorbereitung gestellt hatten. Dabei ging es um Unterrichtsprojekte, die während der Vorbereitung von den Studierenden erdacht, vorgeschlagen und als „Gerippe“ bereits strukturiert worden waren. Diese wurden nun vor Ort durch Beobachtungen, Befragungen, Interviews, Gespräche, Fotos, Videoclips u.a.m. konkretisiert, so dass authentische und praktikable Unterrichtsmaterialien entstanden, unter denen Schüler ihre Auswahl treffen können. Inhaltlich folgten die Entwürfe somit einem Konzept, das den Erwartungen und Lerninteressen heutiger Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollte: Es ging um Fragen und Probleme des ghanaischen Alltags, der Erfahrungen, Handlungsprobleme und Problemlösungsperspektiven der Menschen dort, der Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen als Gegenbild entsprechender Fragen in unserem Alltag. Ganz allgemein: Es handelte sich um Fragen, die unsere Jugendlichen altersentsprechend bewegen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1996a, b, 1997). Durch Diskussionen aller Teilnehmer/innen in der Planungsphase wurden mögliche Schwerpunkte, Ansprüche und Ziele erörtert, so dass das von der aktuellen Pädagogik propagierte Unterrichtsverständnis von Teilnehmer- und Handlungsorientierung, von Lernen nach den eigenen Interessen auf der Basis von gleichgerichteter Kommunikation auch auf der Exkursion zu einem Erfahrungsfeld der zukünftigen Lehrer werden konnte – möglicherweise auf überzeugendere Art als in einem Fachpraktikum.

Natürlich gab es auch hier „Überblicke“, z.B. zu einem typischen regionalen Nutzungsmuster in der Landwirtschaft – im Vergleich zu dem einer anderen Region, etwa Süden/Feucht-

waldzone im Kontrast zum Norden/Trockensavanne. Auch hier wird Interessantes „rechts und links vom Weg“ beachtet, z.B. eine Mischkultur oder ein Cassavafeld inmitten einer Kakao-pflanzung. Aber diese Erscheinungen stellten keine fachwissenschaftlich interessanten Objekte *an sich* dar, sondern wurden gemeinsam nach Sinn und Bedeutung im Alltagsleben der Menschen befragt und in Lebens- und Handlungszusammenhänge eingeordnet. So konnten sie auf diese Weise auch zu Bausteinen für das eine oder andere Unterrichtsprojekt werden. Meine Rolle als Exkursionsleiter und Landes“experte“ bestand – neben der Organisation von Unterkünften und Festlegung der Route - in erster Linie darin, den studentischen Arbeitsgruppen meine langjährigen Kontakte zu Lehrern, Schulleitern und Familien für Gespräche und Befragungen zur Verfügung zu stellen sowie ihnen in abendlichen Diskussionsrunden bei der Aufarbeitung von Erfahrungen, Ängsten, Erlebnissen und Fragen behilflich zu sein. Im Jargon schülerorientierter Reformpädagogik gesprochen: Es fand ein Rollenwechsel statt von der Dominanz des Wissensvermittlers zu der des Lernberaters, -begleiters und –moderators.

2. Die Vorbereitung

Die Vorbereitung für die Ghana-Exkursion (September 2002) fand im SS 2002 in Form eines semesterbegleitenden (fachwissenschaftlichen) Moderationsseminars in der Universität Hannover und eines zusätzlichen (fachdidaktischen) Wochenendseminars in einer Jugendherberge statt. In diesem kombinierten Vorbereitungsseminar gab es drei Themenblöcke.

Themenblock 1 (pro Thema eine Sitzung)

Es sind mehrtägige Aufenthalte an sechs Standorten vorgesehen – von Süd nach Nord: Accra - Cape Coast – Kumasi – Obuasi – Techiman – Tamale. In sechs Gruppen wird nun versucht, ein „Bild“ des jeweiligen regionalen Standortes zu entwerfen, das dem möglichst nahe kommt, was uns erwartet. „Standort“ ist nur der Zugangsbegriff. Damit ist ein „Bild“ gemeint, das wirtschaftliche, soziale, historische und kulturelle Komponenten mit physischen Aspekten verbindet und im besten Sinne eine „Region als Lebensraum“ zu (re)konstruieren versucht und über Rollenspiele erfahrbar macht. Auf der Exkursion wird dann das konstruierte Bild des jeweiligen Lebensraumes mit der wahrgenommenen Realität kontrastiert und diskutiert.

Themenblock 2 (Pro Thema zwei Sitzungen)

Bei diesem Themenblock geht es nicht um eine *regionale* Anordnung von Standorten von Süd nach Nord, sondern um die Fokussierung von für Ghana und Afrika zentralen (sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen) Problembereichen:

1. „Bielefelder Verflechtungsansatz“/„Ansatz der „Fragmentierenden Entwicklung“/Informeller Sektor: Leben und Überleben in Armutsgesellschaften.
2. Frauen in Ghana: ihre Stellung und Rolle in Gesellschaft und Familie
3. Politik und Wirtschaft in Ghana: Ressourcenlage (Gold, Kakao, Holz) – „Inwertsetzungs“- Prozesse - Verschuldung- Strukturanpassung.
4. Dezentrale Entwicklung, ein zukunftsfähiges Modell?

Zur Bearbeitung der Themen wurde ein umfangreicher Handapparat in der Bibliothek aufgebaut sowie eine Liste mit ca. zwanzig einschlägigen Internetadressen zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse wurden in Form von Rollen- und Planspielen präsentiert, z.B.:

- Cape Coast: Ein Manager der TUI lässt sich von ghanaischen Experten verschiedener geo- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen zur Frage beraten: Sollte die ghanaische Küstenregion zu einer internationalen Urlaubsregion ausgebaut werden?
- Tamale: Ein britischer Kolonialbeamter und europäische Firmenvertreter auf einer Zugfahrt von Accra nach Tamale. Merkwürdigerweise endet die Trasse aber in Kumasi. Was steckt dahinter? Sollte man die Bahnlinie nicht verlängern?

- Politik und Wirtschaft: Vertreter von IWF und Weltbank verhandeln mit ghanaischen Regierungsgliedern über ein Sanierungsprogramm für das hoch verschuldete Land.

Themenblock 3 - Das Wochenendseminar (Freitag – Sonntag)

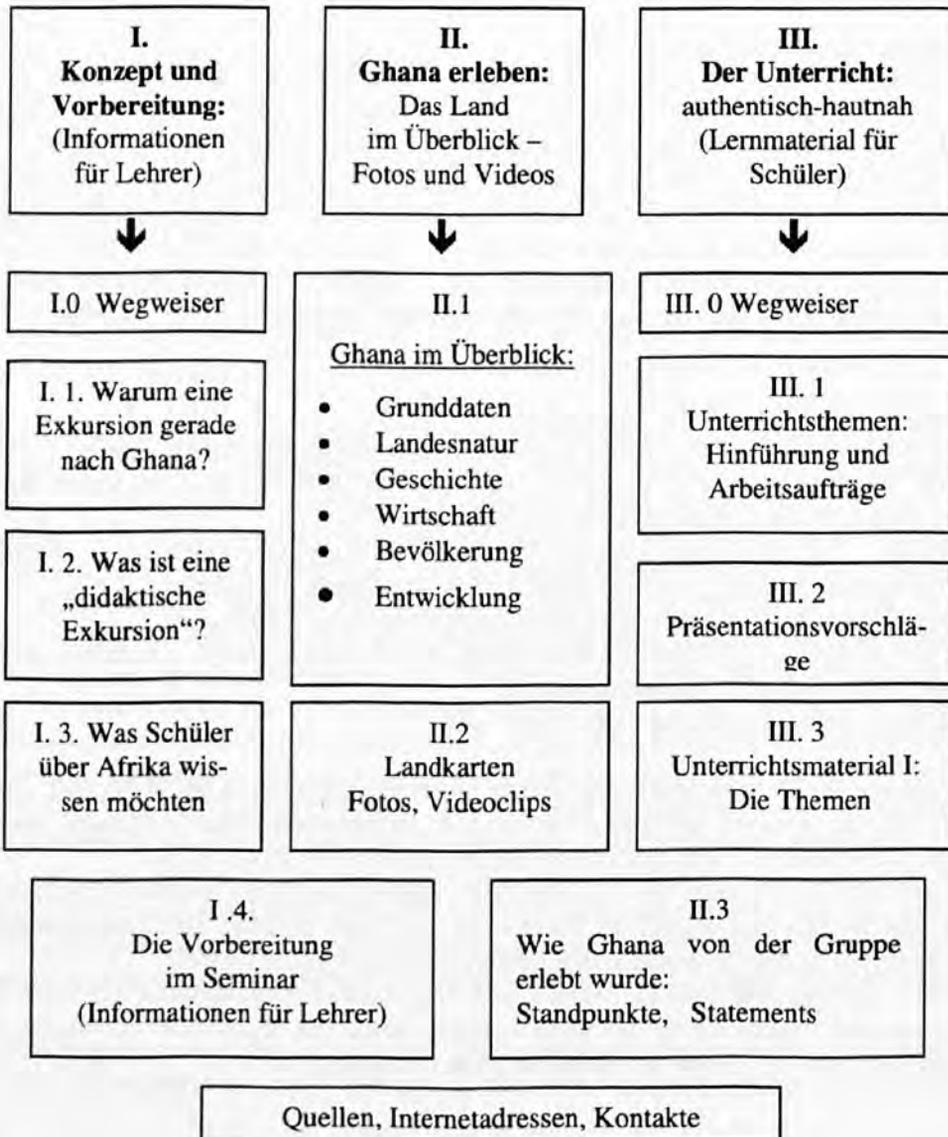
Im Mittelpunkt der Arbeit stand die Klärung von fünf Themenkomplexen:

1. Grundprinzipien sinnvollen Unterrichts über Afrika.
2. Was Schüler über Afrika wissen möchten. Ergebnisse einer Untersuchung zu Schülerinteressen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1996, 1997, 1999a, b)
3. Entwurf eigener Unterrichtsprojekte zum Rahmenthema „Alltagsleben in Ghana“ - Themenfindung und Ausarbeitung von Konzepten für sechs Themen.
4. Arbeitsweisen auf der Exkursion

Die Ergebnisse der Exkursion wurden mittels dreier Laptops an Ort und Stelle verarbeitet und im Folgesemester auf einer CD-Rom für den Unterricht in der Unter- wie in der Oberstufe verfügbar gemacht werden. Diese wird im folgenden vorgestellt.

3. Die Unterrichts-CD und ihre Struktur

Alltagsleben in Afrika: Erkundungen in Ghana



Übersicht über die Forschungs- und Unterrichtsthemen

- Spiel-Sport-Freizeit bei uns in Ghana
- unsere Probleme im Alltag
- meine Zukunft: zu Hause bleiben oder abwandern?
- Meine Familie – meine Sicherheit?
- Was ich nach der Schule einmal werden will
- Schule und Lernen – wofür?

Beispielhafte Ausschnitte aus Thema 2: „Unsere Probleme im Alltag“

Hinführung und Arbeitsauftrag:

1. Gesprächseinführung: Wir alle wissen, dass die meisten Afrikaner sehr arm sind. Fernsehen und Zeitungen berichten kaum anders über Afrika. Der Direktor eines Gymnasiums in Ghana, der gewiss nicht zu den schlechtest verdienenden Menschen gehört, bekannte, mit seinem Gehalt von 150 Euro im Monat gerade zwei Wochen auszukommen. Wie kann er dann die anderen beiden Wochen überstehen? Und wie überleben dann erst Millionen von Ghanaern, die viel weniger verdienen oder gar kein festes Einkommen haben?
2. Schreibt eure Vermutungen auf, auf welche Weise arme Ghanaer überleben könnten. (Hypothesenbildung) – Vergleicht am Ende des Unterrichts diese mit der Wirklichkeit.
3. Ihr habt drei Beispiele zur Auswahl: a) Jugendliche im Goldbergbau - b) Frauen schließen sich zusammen – c) Kumasi: In Suame Magazin als Carfitter leben.
4. Überlegt in eurer Gruppe, wie ihr eure Ergebnisse den anderen präsentieren könnt. Bei Problemen berätet euch mit eurem Lehrer.

Textbausteine: Die Materialien für den Unterricht bestehen - neben Video- und Fotomaterial – aus zweierlei Textsorten. Als Ergebnis der Exkursion liegen *authentische Materialien* wie Gesprächsaufzeichnungen, Interviews, Fragebogenauswertungen und Beobachtungsniederschriften vor. Diese werden ergänzt durch vor der Exkursion entstandene insgesamt 38 *abstrakte Hintergrundmaterialien* wissenschaftlicher Herkunft. Diese geben wissenschaftlich abgesichert Aufschluss über die Ursachen und Hintergründe von Problemen und Prozessen. Auf die Hintergrundmaterialien, die unterschiedlich komplex für die Unter- und für die Oberstufe entwickelt wurden, wird innerhalb der authentischen Materialien durch das Symbol (→HM) hingewiesen. Siehe hierzu das folgende Beispiel:

Themenbeispiel 2c: „In Suame Magazin als Carfitter leben“

Suame ist ein Stadtteil von Kumasi, der zweitgrößten Stadt Ghanas, Hauptstadt der „Ashanti Region“ sowie des früheren Königreiches Ashanti. Dieser Stadtteil wird beherrscht von mehr als Tausend Autowerkstätten (Magazins), teils in festen Häusern, teils in behelfsmäßig wirkenden Bretterbuden, teils unter freiem Himmel. Die Betriebe sind meist nach Branchen sortiert und stark spezialisiert. So gibt es Betriebe für Achsen, für Lenkräder, Stoßstangen, Getriebe, Außenspiegel, Stoßdämpfer, Motoren, Dichtungen usw. Die „Carfitter“ gehören, soweit sie in festen Häusern ihren Betrieb haben, zum „Formellen Sektor“; nur die mit provisorischen Standorten, meist unter freiem Himmel, sind dem (→HM) „Informellen Sektor“ zuzuordnen. Schätzungen zufolge leben hier bis zu 40 000 Menschen vom Reparieren von Autos, dem Ausschichten von Autowracks und der Herstellung völlig neuer Gebrauchsgüter.

genstände aus Autoteilen (Recycling). Die Menschen sind sich des Wertes ihrer Arbeit durchaus bewusst; sie treten selbstbewusst auf und begegnen dem ausländischen Besucher mit Freundlichkeit und Neugier. Es lassen sich leicht Gespräche „anzetteln“. Auf unsere Fragen gingen die Leute - überwiegend Männer - ernsthaft ein, da sie das wirkliche Interesse hinter den Fragen erkannten. Wir teilten die folgenden Fragen untereinander auf. So konnten von jedem einige wenige Fragen eher beiläufig gestellt werden und bei den Carfittern entstand nicht das Gefühl, ausgeforscht zu werden.

Wie werdet Ihr für eure Arbeit bezahlt? Mit Geld oder mit Waren? - How do you get paid (for your work)? With money or goods?

Hier läuft alles über „cash“ oder manchmal auch, indem Produkte untereinander getauscht werden. Bankbeziehungen hat hier niemand.

Wie lange arbeiten Sie am Tag, in der Woche? - How many hours do you work every day/week?

Vom Sonnenaufgang, ca. 6.30 bis zum Sonnenuntergang, ca. 18.30, also 12 Stunden und das an sechs Tagen in der Woche. Der Sonntag ist Kirchtag. Urlaubspausen gibt es nicht, weil dann die Ernährung der Familie in Frage gestellt wäre.

Wie viel verdient ihr durchschnittlich (pro Tag/Woche/Monat)? Ist das Einkommen sicher?

How much money do you make on an average day/week/month? Can you rely on the money?

Das ist natürlich sehr unterschiedlich. Das hängt von den Aufträgen und vom Verkauf ab. Manchmal verkauft man sehr viel, manchmal auch tagelang überhaupt nichts. Aber man kann besser davon leben als würde man als Kleinbauer leben.

Apropos Kleinbauer: Wo sind Sie geboren, in Kumasi oder auf einem Dorf? - Where were you born? In Kumasi or in a village?

Die meisten von uns sind Zuwanderer vom Lande, irgendwo in einem Dorf geboren, wo es aber keine Jobs gab oder wo die Arbeit nichts einbrachte. Hier verdienen wir mehr.

Könnt Ihr von dieser Arbeit leben oder arbeiten andere Familienangehörige auch noch? - Can you live on your income or do other members of your family have to work too?

Natürlich arbeiten alle Familienmitglieder mit, wie das allgemein in Ghana üblich ist: die Frau, die Kinder, der Vater. Aber nicht unbedingt alle in Suame und auch nicht ständig. Kinder z.B., indem sie Botendienste übernehmen oder bei anderen ein bestimmtes Autoersatzteil suchen. Die Arbeit der Kinder ist zwar nicht schwer, aber wenn wir sie noch zusätzlich machen müssten – nein, das kostete viel zu viel Zeit. Ohne Kinder geht's nicht.

Geht das nicht auf Kosten der Schule? – and the lessons of your children?

Hier arbeiten nur Jungen. Sie besuchen die Schule bis Ende der Junior Sec. School (→ HM Schule). Danach wachsen sie allmählich in ihre Aufgabe hinein, die sie später ganz übernehmen, wenn wir aufhören.

Hat Ihre Familie Land oder einen Garten zum Anbau von Nahrungsmitteln? In der Stadt oder woanders? - Does your family have a field or garden to grow plants/ fruits? In town or somewhere else?

Natürlich, den Garten oder ein Stück Land brauchen wir. Dann sind wir nicht so sehr vom Geld abhängig (→HM Städtische Landwirtschaft). Da es in der Stadt kaum Land gibt und wir auch zu arm für eigenen Grundbesitz sind, haben wir ein bisschen Land außerhalb der Stadt, etwa 40 km von Kumasi entfernt. Das bearbeitet meine Frau und die Mädchen helfen ihr dabei. Ohne die Arbeit unserer Frauen und ohne ihren Zuverdienst kämen wir gar nicht über die Runden.

Sind die Behörden eher hilfreich oder ein Problem für Euch, wenn Ihr hier arbeitet? - Is the government causing problems for you working here?

Die Behörden lassen uns eigentlich in Ruhe. Aber von ihnen haben wir auch nichts zu erwarten. Sie machen große Versprechungen. Aber eigentlich sammeln sie bei uns nur Steuern ein, 1000 Cedi am Tag, aber von denen kommt nichts. Unser Geld versackt bei den Politikern. Sie könnten ja z.B. mal etwas für die Beseitigung des Altöls tun, das so einfach in den Boden eindringt.

Aus Platzgründen werden die weiteren 15 Fragen, u.a. zur Ausbildung von Jugendlichen und zur Alterssicherung, weggelassen.

Beispiel für ein HM (Hintergrundmaterial)

HM Städtische Landwirtschaft (Oberstufe)

Für fast alle Städte ist es enorm wichtig, selbst eine kleine, meist gartenartige Landwirtschaft zu betreiben. Das gilt auch für Politiker (z.B. Minister) und für gut verdienende Händlerinnen und Händler. Kann man selbst Mais, Kochbananen oder etwas Obst (Bäume) und Gemüse anbauen, lässt sich der Bargeldbedarf senken. Am profitabelsten sind Bäume. Diese erfordern wenig Pflege. Ihre Früchte lassen sich gut verkaufen, um davon wieder Grundnahrungsmittel zu bezahlen.

Eine solche Landwirtschaft im Hinterhof („Backyard-gardening“) findet man im Anschluss an Häuser, auf ummauerten Freiflächen, manchmal gar an „herrenlosen“ Straßenrändern. Am vorteilhaftesten ist der Anbau im eigenen Hinterhof, der allerdings Platz erfordert: Hier ist der Besitz diebstahlssicher, die Wege sind kurz, Wasser und Küchenabfälle als Dünger sind vorhanden. Die ärmsten Haushalte sind hiervon allerdings ausgeschlossen, da diese meist nur ein Zimmer angemietet haben. Auch für die aus den ländlichen Regionen abgewanderten Bauern bildet der Zugang zu einer Fläche in der Stadt das Hauptproblem. Viele versuchen deshalb, außerhalb der Stadt ein Stück Land zu pachten oder zu kaufen. Je weiter die Flächen von der Wohnung entfernt sind, desto schwieriger wird die Erhaltung der Fruchtbarkeit. Es stehen z.B. keine Küchenabfälle zur Verfügung und auch die Bewässerung ist schwierig. Dann ist häufig nichts anderes möglich als der Anbau von anspruchslosen Knollen (→Cassava/Maniok).

Städtischer Anbau ist günstig für das Kleinklima. Gärten wirken als Staubfilter; auch nehmen sie einen beträchtlichen Teil des Mülls als Dünger auf. Von den Stadtpolitikern wird die „wilde“ Landwirtschaft nicht gern gesehen. Sie gilt als rückständig und verringert das Bauland.

Durchschnittlich betreiben in Afrika 20-50% der Städte die städtische Landwirtschaft. An Accra sind es 15%. Das ist eigentlich viel zu wenig, da nur 20% der Bevölkerung eine sichere Ernährung haben. 50% gelten als verwundbar, d.h. bei ihnen wechseln Perioden der Sicherheit und der Unsicherheit. Diese leiden unter qualitativer Unterernährung. Ihre Nahrung zeichnet sich durch den Mangel an Vitaminen oder Fett aus.

Städtische Landwirtschaft (Unterstufe)

Für fast alle Städte ist es enorm wichtig, selbst eine kleine, meist gartenartige Landwirtschaft zu betreiben. Das gilt selbst für alle gut verdienenden Politiker und Händler. Wenn man selbst Mais, Kochbananen oder etwas Obst (Bäume) und Gemüse anbaut, kann man von weniger Geld leben, ohne zu hungern. Den größten Gewinn bringen Bäume. Diese erfordern wenig Pflege. Ihre Früchte lassen sich gut verkaufen, um davon wieder Grundnahrungsmittel zu bezahlen.

Eine solche Landwirtschaft im Hinterhof („Backyard-gardening“) findet man im Anschluss an Häuser, auf ummauerten Freiflächen, manchmal gar an „herrenlosen“ Straßenrändern.

Am vorteilhaftesten ist der Anbau im eigenen Gehöft, der allerdings Platz erfordert: Hier ist der Besitz diebstahlssicher, die Wege sind kurz, Wasser und Küchenabfälle als Dünger sind vorhanden. Die ärmsten Haushalte sind hiervon allerdings ausgeschlossen, da diese meist nur ein Zimmer angemietet haben. Auch für vom Land in die Stadt abgewanderte Bauern bildet der Zugang zu einer Fläche das Hauptproblem. Viele versuchen, außerhalb der Stadt ein Stück Land zu pachten oder zu kaufen. Je weiter vom eigenen Gehöft entfernt desto stärker wird die nachlassende Fruchtbarkeit zum Problem. Es stehen keine Küchenabfälle zur Verfügung, auch die Bewässerung stößt auf Schwierigkeiten. Dann ist häufig nichts anderes möglich als der Anbau von anspruchslosen kartoffelartigen Knollengewächsen (→Cassava/ Maniok).

Von den Stadtpolitikern wird die „wilde“ Landwirtschaft nicht gern gesehen. Sie gilt als rückständig und verringert das Bauland.

4. Rückblick und Ausblick

Durch die Zielbezogenheit, die man umschreiben könnte mit „Ich ‚sehe‘ ein Land, eine Gesellschaft, sowohl auf der Mikro- wie auf der Makro-Ebene mit dem Ziel eines mehrperspektivischen und multimedialen Unterrichts“, waren eine hohe Motivation und Eigenverantwortlichkeit gesichert. Jede „unverplante“ Stunde wurde zu eigenen Erkundungen in der Kleingruppe genutzt. Dieses hohe Maß an Selbstorganisation der Teilnehmer sorgte für eine stets gute Stimmung und einen hohen Zustimmungsgrad zur Exkursion. Dieser konnte selbst durch die Begleiterscheinungen einer von den Gesundheitsämtern zu verantwortenden falsch verordneten Malariaprophylaxe – Lariam statt Resochin/Paludrine – sowie durch eine Fleischvergiftung, die etwa ein Drittel der „Truppe“ für zwei Tage außer Gefecht setzte, nicht nachhaltig beeinträchtigt werden. Ein überraschendes „Handlungsprodukt“ war das von einigen Studenten komponierte Exkursionslied „Ghana Roads“. Es wurde am Abschlussabend uraufgeführt und diente in der Wartehalle des Kotoko-Airport, lautstark intoniert, dem Abschied von Ghana. Unser Gesang wurde von den anwesenden Ghanaern mit offensichtlichem Entzücken aufgenommen (womit vermutlich die Überzeugung von den „kühlen Deutschen“ zum Einsturz gebracht wurde).

Die Grundprinzipien dieser Exkursion – von der gemeinsamen Abstimmung der Inhalte und Ziele bis zur CD-Rom als „Container“ von Unterrichtsmaterial hat in den Folgejahren (Lechtal in Tirol 2004, Euregio Neisse 2005) ihre „Tragfähigkeit“ unter Beweis gestellt.

Das „Projekt Ghana-Exkursion“ ist derzeit aber noch nicht abgeschlossen. Die Hauptfunktion der CD war nicht die eines vollständig durchstrukturierten Unterrichtsmediums, sondern mehr die eines „Erinnerungsalbums“ für die Teilnehmer/innen. 2004 erhielt ich von der Niedersächsischen Lottogesellschaft und vom NILS (Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung) 6000 Euro für die Herstellung einer CD-Endfassung, die auf der Begutachtung von Lehrern (und Schülern) nach einem Unterricht mit der Erstfassung basieren wird. In gut einem Dutzend Schulen (Haupt-, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien) sind die Unterrichtsmaterialien mittlerweile erprobt und mit Verbesserungsvorschlägen versehen worden. Eine Neufassung der CD wird Anfang 2006 vorliegen.

Da Schüler erfahrungsgemäß nicht allein mit einem audio-visuellem Medium arbeiten können, ist parallel dazu eine Papierfassung geplant. Die während der Exkursion erarbeiteten sechs Unterrichtsprojekte werden 2006 in den „Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde“ (Geogr. Inst. Der Univ. Wien) erscheinen – unter Beigabe der CD, um einen selbstorganisierten Zugriff der Schülerinnen und Schüler auf alle Materialien einschließlich Fotos und Videosequenzen zu ermöglichen.

Literatur

- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999a): Leben in Afrika - (k)ein Kinderspiel. Zukunftsvorstellungen und Visionen afrikanischer Jugendlicher. MATERIALIEN ZU DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE Bd. 14.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999b): Eine Welt und Dritte Welt. Länder oder Menschen? Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht - Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Klett-Perthes, Pädagogische Reihe (Sonderband). S. 223-256.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1996): Was interessiert Jugendliche an der „Dritten Welt“? – Eine empirische Untersuchung mit didaktischen Konsequenzen. In: Praxis Geographie, Nr.10, S. 50-52. Zweitabdruck: Was interessiert Jugendliche an der „Dritten Welt“? – Eine empirische Untersuchung mit didaktischen Konsequenzen. In: Eine Welt in der Schule, Nr. 4. S. 19-24.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1997): Jugendliche und Dritte Welt: Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: GW-Unterricht Nr. 66. S. 11-20. Zweitabdruck: ZEP Nr.4. S. 10-14.

Autor:

Prof. Dr. Wulf Schmidt-Wulffen, Universität Hannover, Geographisches Institut, Schneiderberg 50, 30167 Hannover, schmidt-wulffen@arcor.de

„Des Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände!“

Virtuelle Exkursionen contra reale Begegnungen

„Ein Besuch auf dem „Bauernhof.net“ lohnt sich jedoch auf alle Fälle, da der Besucher hier Einblicke in das Leben auf dem Bauernhof erhält, die so selbst in der Realität nicht möglich sind“ (PÜSCHEL 2001, S. 57)

„Lediglich die originale Begegnung mit der Natur muss durch die Fantasie ersetzt werden“ (www.satgeo.zum.de).

Diese beiden verlockend klingenden Zitate spiegeln die Begeisterungen für eine neue Exkursionsform wider – die virtuelle Exkursion, auch Online-Exkursion oder Internet-Exkursion genannt. Das technisch Machbare fasziniert. „The world at your fingertips“ war einer der Werbeslogans zu Beginn des Internetzeitalters, heutzutage warten zahllose virtuelle Exkursionen auf neue Teilnehmer. Es werden u. a. virtuelle Reisen nach Wien, zum Stromboli, zu Hafenstädten, ins Ruhrgebiet, auf einen virtuellen Bauernhof, in Museumsdörfer und sogar zum Mond Europa angeboten (vgl. FRIEDL et al. 2001, ALEAN 2000, PHILIP 2003, APELT 2000, COX 2000, MÜLICH 2000 und FRAEDRICH 1999). Diese neue Exkursionsform erscheint auf den ersten Blick als sehr innovativ, da digitale Medien genutzt werden können. Vielfach wird hervorgehoben, dass „virtuelle Exkursionen eine ausgezeichnete Erweiterung des bisher verfügbaren e-learning-Methodenspektrums darstellen“ (GLÄBER & THÜRKOW 2004, S. 6). Zudem scheinen der geringere Organisationsaufwand und die geringen Kosten für die virtuellen Exkursionen zu sprechen, da weder Entfernung zum Exkursionsziel noch Reisekosten eine Rolle spielen. Darüber hinaus wird auch die Ansicht vertreten, dass man auf einer virtuellen Exkursion Einblicke in das Leben erhält, die so selbst in der Realität nicht möglich sind. Aufgrund dieser Vorteile liegt die Versuchung nahe, traditionelle Exkursionen in Realräume zugunsten dieses neuen Exkursionstyps aufzugeben. Es stellt sich auch die Frage, ob der traditionelle Ausspruch „Des Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände“ hoffnungslos veraltet ist.

Ausgehend von Erfahrungen, die wir mit dem Einsatz von virtuellen Exkursionen im Unterricht gemacht haben, möchten wir an vier für uns wichtigen Punkten einige Überlegungen zum Einsatz von virtuellen Exkursionen im Geographieunterricht anstellen. Wir folgen dabei den Fragen:

- Welche unterschiedlichen Formen von virtuellen Exkursionen gibt es?
- Wie lassen sich virtuelle Exkursionen definieren?
- Welche Lernkompetenzen können durch virtuelle Exkursionen gefördert werden?
- Welche Perspektiven haben virtuelle Exkursionen?

1. Welche unterschiedlichen Formen von virtuellen Exkursionen gibt es?

Ebenso wie die realen Exkursionen lassen sich auch die virtuellen Exkursionen nach Übersichts- und Arbeitsexkursion unterscheiden. Die Übersichtsexkursionen werden dem traditionellen Typus zugeschrieben, der *inhaltlich* mit den ‚übereinanderliegenden Schichten‘ einer Region im Sinne Hettners operiert und *methodisch* durch deskriptive Führungen, Referate und Diskussion gekennzeichnet ist. Die Arbeitsexkursionen werden dem modernen Typus zugeschrieben, der *inhaltlich* einen stringenten thematischen Zusammenhang aufweist, *methodisch* u.a. die Arbeitsweisen quantitative und qualitative Datenaufnahme, naturgeographische Untersuchungen und Kartierung berücksichtigt und zudem durch den Ansatz des forschenden respektive entdeckenden Lernens charakterisiert ist (vgl. HABERLAG 1998 und HOFMANN 2000). Im folgenden werden wir die virtuelle Übersichtsexkursion „Stromboli“ und die virtuelle Arbeitsexkursion „Strukturwandel im Ruhrgebiet“ vorstellen.

1.1 Virtuelle Übersichtsexkursion „Stromboli“

Das Internetportal Stromboli (www.stromboli.net) existiert seit 1995. Neben vielen fachlichen Informationen zum Thema Vulkane wird auch eine virtuelle Exkursion auf den Stromboli bereitgestellt. Auf der Startseite der Exkursion werden dem Exkursionsteilnehmer die Hilfsmittel vorgestellt, die er während des virtuellen Aufstiegs nutzen kann. Der Exkursionsteilnehmer steigt über mehrere Stationen bzw. Internetseiten zum Gipfel des Stromboli auf. Hierbei kann er auf jeder Seite eine topographische Karte und ein Luftbild aufrufen, das zur räumlichen Orientierung dient. Zudem kann er an den sogenannten geologischen oder biologischen Stationen halt machen bzw. diese Seiten aufrufen. Hier werden Bilder und Erläuterungen zur Flora oder zu geologischen Sachverhalten präsentiert (vgl. Abb. 1).

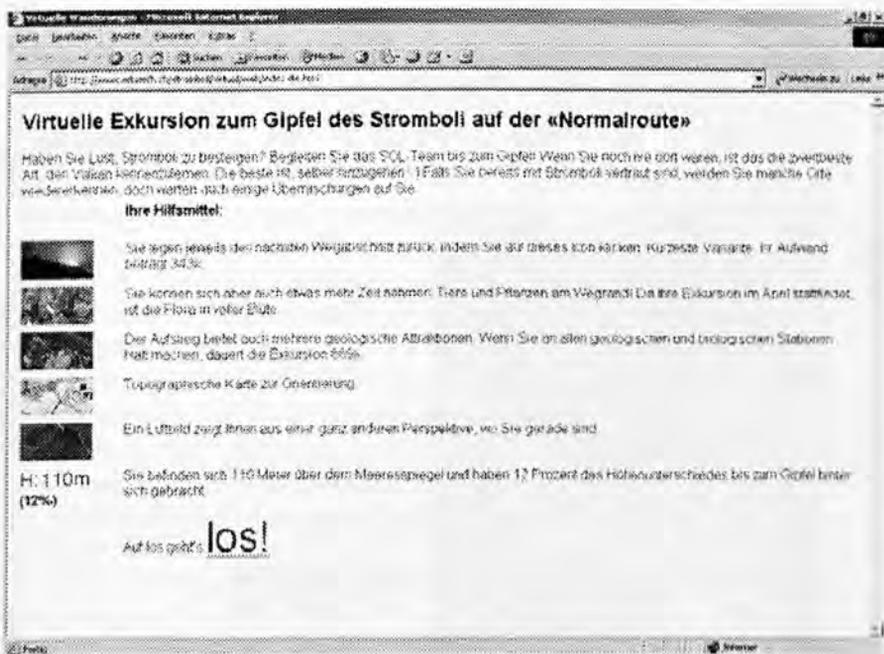


Abb. 1: Startseite der virtuellen Exkursion „Stromboli“ (Quelle: www.educeth.ch/stromboli/virtual/walk/index-de.html, Zugriff am 1. Feb. 2005)

Im weiteren Verlauf erreicht der Exkursionsteilnehmer, gegliedert über elf Höhenstufen bzw. Internetseiten, den Gipfel des Stromboli (vgl. Abb. 2). Die folgende Abbildung zeigt eine dieser Seiten.

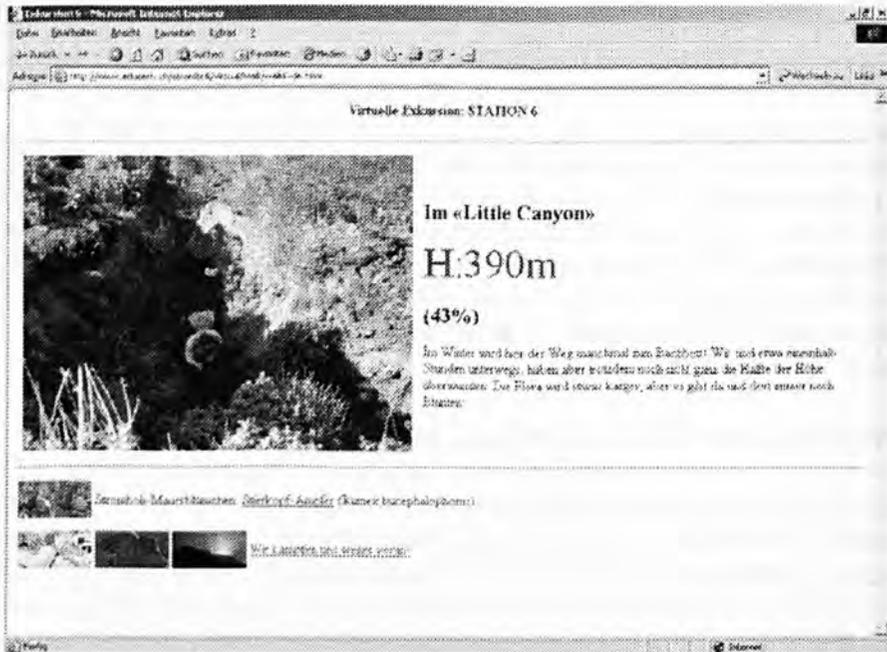


Abb. 2: Auf dem Weg zum Gipfel des Stromboli (Quelle: www.educeth.ch/stromboli/virtual/walk/index-de.html, Zugriff am 1. Feb. 2005)

Auf dem Vulkangipfel, also der letzten Internetseite, lassen sich Eruptionen auf Standbildern beobachten.

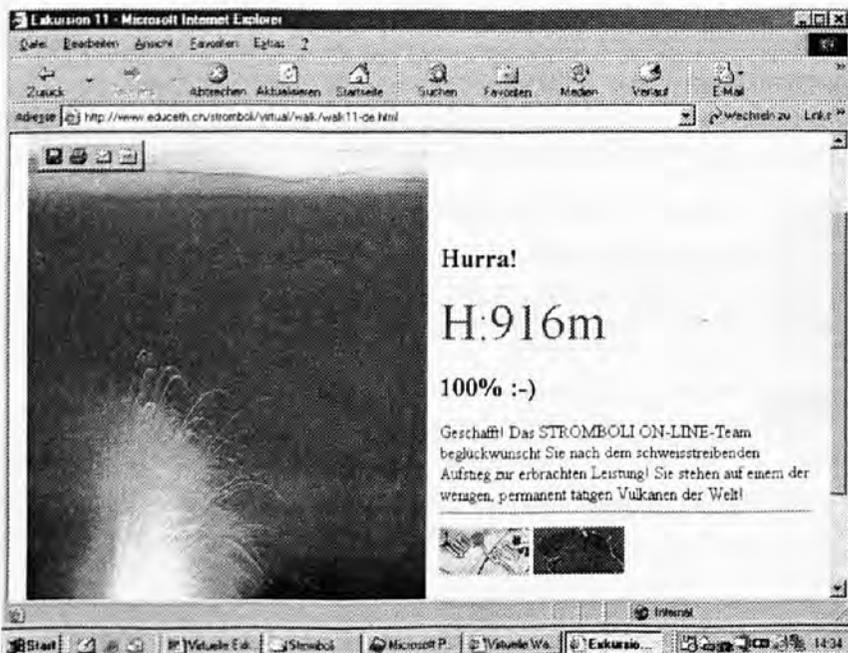


Abb. 3: Auf dem Gipfel des Stromboli (Quelle: www.educeth.ch/stromboli/virtual/walk/index-de.html, Zugriff am 1.Feb.2005)

Diese virtuelle Exkursion ist eingebunden in eine Unterrichtseinheit zum Thema „Vulkanismus“ für die 10. bis 12. Klassenstufe. Die soziale Lernform ist die Partner- oder Einzelarbeit. Die fachliche Zielsetzung ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zum Thema „Vulkanismus“ vertiefen. Durch die gelenkte Nutzung des Internetportals „www.stromboli.net“ sollen die Schüler auf methodischer Ebene die Nutzung und die Struktur eines Internetportals erlernen.

Der virtuellen Exkursion geht in der Vorbereitungsphase eine ein- bis zweistündige Einführung durch die Lehrperson voraus. Hier wird erklärt, wie Vulkanausbrüche entstehen, dass diese je nach Zusammensetzung des eruptierten Magmas mehr oder weniger explosiv sind und dass es unterschiedliche Vulkanformen und -typen gibt. Die Zielsetzung der virtuellen Exkursion besteht darin, dass die Schüler eine Vorstellung davon erlangen, was man während des Aufstiegs oder in der Nähe des Kraters erleben kann. Des Weiteren sollen die Schüler die im Gelände typischen vulkanischen Formen und Förderprodukte erkennen und benennen. Im Anschluss an die virtuelle Exkursion bestehen auf dem Internetportal noch vielfältige Möglichkeiten sich mit dem Thema Vulkanismus tiefergehend auseinanderzusetzen, z.B. Flugbahnen von Bomben, Ausbruchprognosen und Vulkanismus außerhalb der Erde (Olympus Mons) (vgl. ALEAN 2000 und www.stromboli.net).

Aus didaktischer Sicht ist abschließend festzuhalten, dass die gesamte Unterrichtseinheit durch eine Fremdsteuerung der Schüler gekennzeichnet ist und die Aufgabenstellungen reproduzierend-geschlossen sind. Die virtuelle Exkursion zum Stromboli ist also eindeutig dem Typus der Übersichtsexkursion zuzurechnen.

1.2 Virtuelle Arbeitsexkursion „Strukturwandel im Ruhrgebiet“

In dem folgenden Exkursionsvorschlag wird der Strukturwandel industrieller Räume in Deutschland exemplarisch am Ruhrgebiet erarbeitet. Die Exkursion orientiert sich an den Prinzipien von „Arbeitsexkursionen“ wie Problemorientierung, Selbsttätigkeit der Schüler und Handlungsorientierung.

Didaktische Zielsetzungen:

Fachliches Lernen:

Die virtuelle Exkursion ist in eine Unterrichtsreihe zum Strukturwandel industrieller Räume in Deutschland eingebunden, ein Thema, das in den Rahmenrichtlinien von Nordrhein-Westfalen für die 11. Jahrgangsstufe vorgesehen ist. Im Rahmen der Unterrichtsreihe zu diesem Thema wird zunächst die Industrialisierung des Ruhrgebiets und die dortige Schlüsselstellung der Montanindustrie behandelt.

Nachdem die traditionelle Monostruktur des Ruhrgebiets erarbeitet wurde, wird im letzten Teil der Unterrichtsreihe untersucht, wie die betroffenen Kommunen mit den wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Folgen des Strukturwandels, infolge des Niedergangs der Montanindustrie, umgehen. Dies wird im Rahmen einer virtuellen Exkursion zum „Emscher Landschaftspark“ geschehen. Der „Emscher Landschaftspark“ ist ein Strukturprogramm des Landes Nordrhein-Westfalen zur Steigerung der Lebens- und Wohnqualität im nördlichen Ruhrgebiet. Es führt die 120 Projekte weiter, die durch die Internationale Bauausstellung „Emscher Park“ (1989-1999) in 17 Städten initiiert wurden. Architektonische, wirtschaftliche, städtebauliche, soziale, kulturelle und ökologische Maßnahmen sollen die Grundlagen für wirtschaftlichen Wandel in dieser Region legen.

Die virtuelle Exkursion steht damit am Ende der Unterrichtsreihe und soll damit bisher Erarbeitetes vertiefen und festigen und zusätzliches Wissen über die Konsequenzen des Strukturwandels vermitteln.

Methodisches Lernen:

Ein Schwerpunkt der virtuellen Exkursion liegt im Bereich des methodischen Lernens. Zur Qualifikation für das Studium sollen die Schüler zunächst die zur erfolgreichen Internetrecherche notwendigen Fähigkeiten üben und erweitern. Im Einzelnen sind dies die Benutzung von Suchmaschinen, das diagonale Lesen von geöffneten Internetseiten, die Bewertung der gefundenen Informationen in Bezug auf die Fragestellung und die Selektion der relevanten Inhalte. Die von den Schülern ausgewählten Materialien müssen nach der Recherche detailliert ausgewertet werden. Je nach Materialart kann hier die Textanalyse, die Auswertung von Tabellen oder Diagrammen geübt werden. Die Materialien müssen kritisch bewertet werden, was die Medienkompetenz der Schüler erhöht.

Die Ergebnisse der Exkursion werden in Form von Power-Point-Vorträgen präsentiert. Auf diese Weise wird die Benutzung des Programms, die Strukturierung der im Internet gefundenen Informationen und der Vortrag vor der Gruppe geübt.

Soziales Lernen:

Die individuelle Internetrecherche soll mit kooperativen Lernformen verknüpft werden, um durch den gegenseitigen Austausch der Schüler untereinander soziales Lernen zu ermöglichen.

Ablauf der virtuellen Exkursion:

Vorbereitungsphase:

Ausgehend von der Information, dass zwischen 1960 und 1994 90 000 Industriearbeitsplätze in Dortmund verloren gingen, werden die ausschlaggebenden Gründe für diese Tatsache wiederholt und ihre Bedeutung für Dortmund erörtert.

Die Schüler legen als Fragestellung für die Exkursion fest: Wie lösen die betroffenen Gemeinden im Ruhrgebiet ihre durch die Krise der Montanindustrie hervorgerufenen Probleme?



Quelle: www.lohrberg.de/elp1.htm (Zugriff am 26. Feb. 2005)

Sie stellen Hypothesen über Lösungsansätze auf und informieren sich durch eine erste Internetrecherche über die Arbeitsbereiche des „Emscher Landschaftsparks“ (Ökologie, Freizeit, Stadtteilentwicklung, Wirtschaft und Kultur). Die Schüler entscheiden sich für einen der fünf Bereiche, den sie auf der virtuellen Exkursion näher erkunden möchten. Aus jedem Bereich soll ein repräsentatives Projekt vorgestellt werden. Mit der Klasse wird die Exkursion geplant, indem relevante Aspekte der Projekte für die detailliertere Internetrecherche

erarbeitet werden: Allgemeine Informationen zum Projekt, Ausgangsproblem, Projektidee und Umsetzung des Projekts. Die virtuelle Exkursionsroute bewegt sich demnach nicht auf vorgegebenen Seiten, sondern wird mit den Schülern geplant. Eine Power-Point-Präsentation wird als Handlungsprodukt festgelegt.

Exkursionsphase:

Die Schüler verschaffen sich zunächst individuell durch eine Internetrecherche einen Überblick über die in ihrem Arbeitsbereich realisierten Projekte. Sie tauschen sich dann in ihrer Kleingruppen über die Projekte aus und wählen ein Projekt, das sie gemeinsam untersuchen und vorstellen möchten. Sie suchen anschließend im Internet nach detaillierten Informationen zu diesem Projekt.

 <p>www.raumplanung.uni-dortmund.de/rwp/ersa2002/graphics/teutoburgia.jpg (Zugriff am 26. Feb. 2005)</p>	 <p>www.ruhrgebiet-regionalkunde.de/homeregionalkunde/MM_19/K_EM1.jpg (Zugriff am 26. Feb. 2005)</p>	 <p>www.mswks.nrw.de/Kultur/kulturpolitik/bildZehzollverein.jpg (Zugriff am 26. Feb. 2005)</p>
<p>Wohnsiedlung Teutoburgia Arbeitsbereich Stadtteilentwicklung</p>	<p>Kläranlage Bottrop Arbeitsbereich Ökologie</p>	<p>Zelle Zollverein Arbeitsbereich Kultur</p>

 <p>www.iba.nrw.de/images/thema/2_arbeiten_1.jpg (Zugriff am 26. Feb. 2005)</p>	 <p>www.astridpadberg.de/fotosframe/ruhr77a51a.jpg (Zugriff am 26. Feb. 2005)</p>
<p>Wissenschafts-park Rheinelbe Arbeitsbereich Wirtschaft</p>	<p>Landschaftspark Duisburg-Nord Arbeitsbereich Freizeit</p>

Abb. 4: Projektbeispiele

Nachbereitungsphase:

Nach der Exkursion vergleichen die Schüler die von ihnen recherchierten Informationen in ihrer Kleingruppe und wählen die im Vortrag zu präsentierenden aus.

Die Schüler gestalten ihren Vortrag individuell mit Power-Point. Es folgt die Präsentation der Projekte nach der Methode des Gruppenpuzzles: Es werden neue Gruppen gebildet, die aus je einem Vertreter der Ausgangsgruppen bestehen. Die Gruppenmitglieder präsentieren ihre Projekte untereinander. Im abschließenden Unterrichtsgespräch werden die Projekte mit den Vorschlägen der Schüler, zur Lösung der Probleme in der Vorbereitungsphase verglichen und bewertet. Es schließt sich eine Phase der Medienkritik an, in der über die im Internet gefundenen Informationen kritisch reflektiert wird.

2. Virtuelle Exkursion contra reale Begegnung – eine diskursive Annäherung

Im vorhergehenden Abschnitt haben wir zwei unterschiedliche Typen von virtuellen Exkursionen vorgestellt. Des Weiteren gibt es virtuelle Exkursionen, die sich nicht eindeutig dem Typ der Überblicks- oder dem der Arbeitsexkursion zuordnen lassen, da sie von beidem Anteile erhalten. Ein Beispiel ist die Exkursion nach Darß (http://www.webgeo.de/beispiele/rahmen.php?string=1;d_003;1).

Im Folgenden werden wir uns im Rahmen einer diskursiven Annäherung darüber verständigen, wie der Begriff virtuelle Exkursion definiert werden kann und was die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Exkursionen in Realräume und denen in virtuelle Welten sind. Darauf aufbauend wird es anschließend möglich sein, die Förderung bestimmter Lernkompetenzen bei der Durchführung von virtuelle Exkursionen herauszuarbeiten.

D. K.: Es stellt sich für mich erst einmal die Frage, ob man bei den virtuellen Exkursionen überhaupt von Exkursionen sprechen sollte. Bei der „virtuellen Exkursion“ zum Stromboli scheint es sich eher um ein Beispiel für ein digitales Bilderbuch zu handeln und die „virtuelle Exkursion“ ins Ruhrgebiet scheint sich nicht von einer Internetrecherche zu unterscheiden.

Müssten wir dann nicht eigentlich fragen, ob Exkursionen oder Internetrecherchen sinnvoller für den Erwerb von Raumverhaltenskompetenzen sind?

A. B.: Ich denke nicht, dass man Internetrecherchen mit virtuellen Exkursionen gleichsetzen kann, da bei diesen häufig der Raumbezug fehlt, der bei Exkursionen so entscheidend ist.

D. K.: Du meinst da Exkursionen häufig als „Unterricht im Gelände“ verstanden werden? HAUBRICH u.a. (1997) schreiben z. B. diesbezüglich: „Als originale Begegnung wird im Erdkundeunterricht der außerschulische Unterricht im Gelände verstanden. Gelände bedeutet nicht nur die offene, naturnahe Landschaft, sondern auch der bebaute, städtische und dörfliche Raum“ (HAUBRICH u.a. 1997, S. 208, vgl. hierzu auch SCHLEICHER 2004 und HABERLAG 1998).

A. B.: Genau - das „Gelände“ ist aber nicht nur ein zu beobachtender und zu analysierender Landschaftsausschnitt, sondern auch die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Dies entspricht auch dem neuen geographischen Denken, dass Räume nicht nur im realistischen Sinne als Container aufgefasst werden, sondern auch unter der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit betrachtet werden müssen (vgl. Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG, 2002). Da auch die virtuellen Welten gesellschaftliche Konstruktionen sind, bedeutet dies, dass man virtuelle wie reale Exkursionen als Begegnung mit der Realität auffassen muss. Hier sehe ich jedoch aus beobachtungstheoretischer Sicht Unterschiede zwischen realen und virtuellen Exkursionen. Während auf Exkursionen in Real-

räume die Schüler als Beobachter erster Ordnung direkte Erfahrungen mit der Wirklichkeit machen und Lernen mit allen Sinnen möglich wird, sind sie bei virtuellen Exkursionen auf die durch das Medium Internet bzw. Computer vermittelten und subjektiv gefärbten Darstellungen der Anbieter angewiesen. Sie sind hier nur Beobachter zweiter Ordnung und können sich damit kein so umfassendes Bild von den zu behandelnden Themen machen, wie dies bei „realen“ Exkursionen der Fall wäre.

D. K.: Du hast recht, bei Exkursionen in Realräume werden die Schüler mit allen Sinnen angesprochen, was u. a. zu einer größeren emotionalen Betroffenheit führt als bei virtuellen Exkursionen. Jedoch im Vergleich zum Unterricht mit dem Schulbuch, werden durch die vielfältigen visuellen Informationen auf virtuellen Exkursionen mehr Sinne angesprochen.

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Schüler bei virtuellen Exkursionen nicht Beobachter erster Ordnung sein können. Aber auch bei Exkursionen in „Realräume“ nehmen die Schüler nur einen kleinen Teil der Wirklichkeit wahr, den sie gemäß ihren Vorerwartungen und subjektiven Theorien interpretieren. Auch die originale Begegnung und das Authentische führen zu keinem „objektiven“ oder umfassenden Weltbild. So schrieb DAUM (1982) schon vor über 20 Jahren: „Es gilt dem nahe liegenden Trugschluss entgegenzuwirken: Auch das durch „unmittelbare“ Beobachtung gewonnene Bild vom „geographischen Objekt“ kann dieses „Objekt“ selbst niemals „objektiv“ erfassen“ (DAUM 1982, S. 72).

Zudem ist i. d. R. nur ein kleiner Teil der Exkursionen in Realräume eine „Beobachtung erster Ordnung“. Große Bedeutung haben auch hier die durch Lehrer oder lokale Experten vermittelten Informationen. Die Schüler sind dann Beobachter zweiter Ordnung, was ja durchaus richtig ist, da sich viele Sachverhalte eben nicht nur durch reine Anschauung beurteilen lassen.

A. B.: Einen weiteren Unterschied bezüglich der virtuellen und der realen Exkursionen sehe ich in den unterschiedlichen Arbeitsmethoden.

D. K.: Da gibt es sicherlich einige Unterschiede, aber auch viele Gemeinsamkeiten. Die Arbeitsmethoden Kartierung und naturgeographische Untersuchungen lassen sich bisher nur bei realen Exkursionen durchführen. Wohingegen die Internetrecherche insbesondere auf einer virtuellen Exkursion durchgeführt werden kann. Verschiedene Datenerhebungs- und Beobachtungsmethoden können jedoch heutzutage sowohl Bestandteil realer wie auch virtueller Exkursionen sein. Eine quantitative Datenerhebung kann z. B. durch eine Fragebogenerhebung per E-Mail erfolgen. Die teilnehmende Beobachtung in Diskussionsforen ermöglicht z. B. eine qualitative Datenerhebung im Sinne von Gruppendiskussionen. Die Durchführung von qualitativen Interviews per Videokonferenz ist technisch auch schon möglich. Durch die Vielzahl von Web-Cams können auch auf virtuellen Exkursionen unterschiedliche Beobachtungsmethoden (registrierend, bestätigend, entdeckend) angewendet werden. Umfangreiche Visualisierungen auf der Basis der Techniken der virtuellen Realität und der GIS-Animationen erlauben auch schon ansatzweise die Durchführung von naturgeographischen Untersuchungen, Kartierübungen und die Orientierung im Gelände. Man kann davon ausgehen, dass in Zukunft durch die stetige Entwicklung dieser Techniken eine neue Komplexität der Körperempfindungen und Visualisierungsmöglichkeiten realisierbar sein wird.

A. B.: Resümierend können wir also festhalten, dass auf virtuellen Exkursionen durch das Internet raumbezogene Informationen in Form von Bildern, Karten, Texten oder Statistiken gesammelt werden, die vor allem in Bezug auf ihre soziale Konstruiertheit ausgewertet werden können. Die Unterschiede zwischen virtuellen und realen Exkursionen bestehen insbesondere darin, dass bei einer virtuellen Exkursion die Beobachtung erster Ordnung nicht möglich ist und dass teilweise mit unterschiedlichen Arbeitsmethoden gearbeitet wird (vgl. Abb.5).

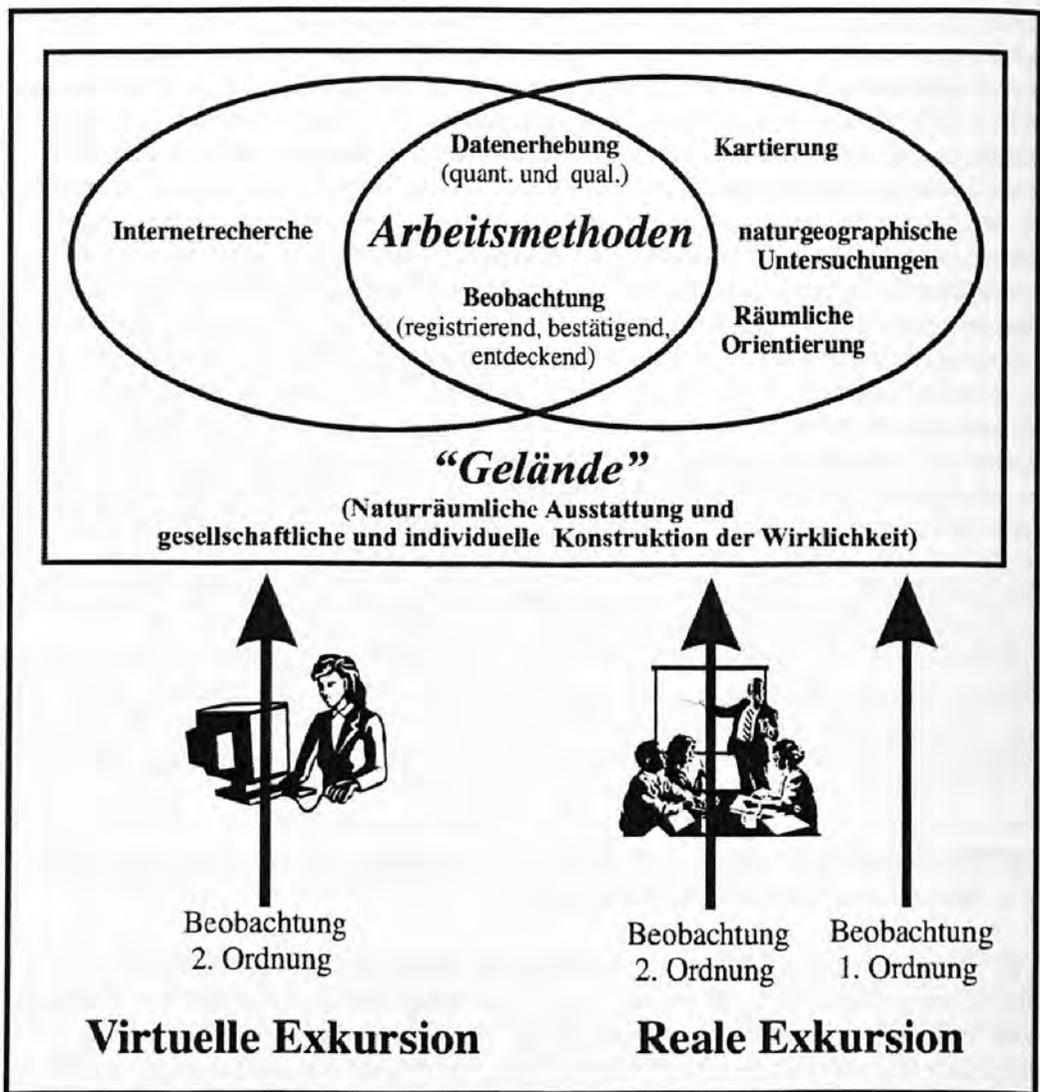


Abb. 5: Unterschiede und Gemeinsamkeiten von virtuellen und realen Exkursionen

Nachdem wir nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet haben, werden wir uns im nächsten Punkt mit den Lernkompetenzen, die im Rahmen von virtuellen Exkursionen vermittelt werden können, auseinandersetzen.

3. Vermittlung von Lernkompetenzen im Rahmen von virtuellen Exkursionen

Einhergehend mit dem vielfach beschriebenen Wandel in den Bereichen Gesellschaft, Ökonomie und Technologie kam es auch zu einem Paradigmenwechsel in der Bildung. Der Unterricht ist nicht mehr allein durch fachlich-inhaltliches Lernen gekennzeichnet, sondern gleichermaßen auch durch methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und selbsterfahrenes und selbstbeurteilendes Lernen. Aus dieser Zielsicht erwachsen auch Konsequenzen für den Unterricht. Die Aufgaben müssen so formuliert werden, dass es den Schülern möglich ist, Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zu entwickeln und anzuwenden. In unserem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob diese Kompetenzen auch bei virtuellen Exkursionen vermittelt werden können.

3.1 Fachkompetenz

Durch virtuelle Exkursionen können unterrichtsrelevante Fragestellungen erarbeitet werden und bereits erworbenes Wissen kann gefestigt werden. Die Schüler haben bei virtuellen Exkursionen ebenso wie bei „realen“ Exkursionen Zugang zu aktuellen Primärquellen, was sie motiviert, sich mit den fachlichen Inhalten auseinander zu setzen. „Die Einbindung des Internets führt zu einer neuen Qualität: Es werden keine didaktisch aufbereiteten Materialien ausgewertet, sondern Quellen von großer Vielfalt und unterschiedlicher Qualität, die jederzeit verfügbar sind – ihre Auswertung ist ein Stück Lebenswirklichkeit“ (LATZ 2000, S. 7).

Des Weiteren wird die große Akzeptanz des Mediums Internet bei den Schülern betont, die dieses in ihrer Freizeit schon in großem Umfang nutzen. Es handelt sich also um eine „generationsangepasste“ Lernform. Theoretisch können Schüler auf Internetexkursionen eine Fragestellung ebenso bearbeiten, wie dies auf Arbeitsexkursionen in Realräume vorgesehen ist und damit ihre fachlichen Kenntnisse in gleichem Umfang erweitern.

Analysiert man bestehende Vorschläge zu virtuellen Exkursionen und bezieht man die Erfahrungen ein, die auf der virtuellen Exkursion zum Strukturwandel im Ruhrgebiet gesammelt werden konnten, werden jedoch Schwächen offensichtlich, die den großen fachlichen Lernzuwachs in Frage stellen: Zunächst ist die *Informationsbeschaffung* nicht unproblematisch. Wird eine Internetrecherche durchgeführt, fällt es den Schülern oft schwer, aus der Fülle der im Internet vorhandenen Informationen, die für ihr Thema relevanten, richtigen und aktuellen herauszufinden. Noch schwieriger erscheint die ausgewogene *Bewertung* der im Internet gefundenen Informationen durch die Schüler, da sich zu einigen Themen nur einseitige Darstellungen im Internet finden lassen, die die Interessen ihrer Anbieter widerspiegeln. Die Projekte der IBA wurden im Internet z. B. fast ausschließlich sehr positiv dargestellt. Nur zu einigen Themen kann ein mehrperspektivischer Unterricht allein mit Internetdokumenten durchgeführt werden, Beispiele hierfür sind die Themen „Globalisierung“ und „Umweltschutz“. Diese Problematik leitet über zu dem methodischen Lernen.

3.2 Methodenkompetenz

Medienkompetenz steht heutzutage ganz oben auf der Agenda der methodischen Lernziele. Der Einsatz von virtuellen Exkursionen bietet hierfür natürlich eine besonders gute Ausgangsbasis. Zunächst können Methoden der *Informationsbeschaffung* wie die Internetrecherche, Experteninterviews und Beobachtungen auf virtuellen Exkursionen geübt werden. Dann können vielfältige Methoden der *Materialanalyse* wie die Auswertung von Diagrammen, Texten, Tabellen und Karten trainiert werden. Es schließt sich die *Informationsbewertung* an. Im Sinne der Vermittlung einer umfassenden Medienkompetenz ist die Förderung der Kritikfähigkeit gegenüber dem Internet und den recherchierten Informationen von großer Bedeutung. Um den kritischen Umgang zu üben, können bei virtuellen Exkursionen auch die gestalterischen Mittel analysiert werden, mit deren Hilfe ein bestimmter Eindruck bei dem Leser von Internetdokumenten erzeugt werden soll. Die auf der virtuellen Exkursion gefundenen Informationen sollten in jedem Fall in einer Nachbereitungsphase von den Schülern kritisch reflektiert werden. Die Probleme im Bereich der Informationsbewertung lassen sich durch Kontrastierung und Ergänzung der eventuell einseitigen Informationen der virtuellen Exkursion mit gegenteiligen Darstellungen, die anderen Medien wie z. B. der Tageszeitung oder dem Schulbuch entnommen werden, realisieren. Zusätzliche Hintergrundinformationen können während der virtuellen Exkursion von den Schülern auch über Experteninterviews erhoben werden. Dies kann z. B. durch E-Mail-Kontakte oder online-Befragungen geschehen. Letztlich lassen sich im Anschluss an die virtuelle Exkursion Methoden der *Informationspräsentation* üben. Hier können Power-Point-Präsentationen, Internetseiten oder Karten mit GIS erstellt werden.

3.3 Selbstkompetenz

Der Förderung der Selbstkompetenz kommt im Zuge des Paradigmas des lebenslangen Lernens eine besondere Bedeutung zu. Die Schüler sollen schon frühzeitig lernen, sich selbstständig neue thematische Inhalte zu erschließen. Eine Grundlage hierfür ist die selbständige Informationsbeschaffung.

Die oben beschriebenen Probleme im Bereich der *Informationsbeschaffung* im Internet werden in einigen Exkursionsvorschlägen (u.a. FRAEDRICH 1999, FRIEDL 2001 und PHILIP 2003) durch die Vorgabe der durch die Schüler anzusteuern Internetseiten durch den Lehrer gelöst. Die Informationsaufnahme auf den Internetseiten wird dann mit Hilfe von Arbeitsblättern gesteuert. Auch bei „WebQuests“ werden die Schüler durch vorgegebene Internetseiten und Aufgaben stark durch das Internet geleitet. Ähnlich sind virtuelle Exkursionen, deren Exkursionsroute größtenteils nicht durch den Lehrer, sondern durch den Internetanbieter vorgegeben ist (u. a. ALEAN 2000 und APELT 2000). Auf diese Weise ist zwar gewährleistet, dass die Schüler die vom Lehrer oder vom Internetanbieter als relevant eingestuften Informationen auch finden. Selbstgesteuertes, entdeckendes und kreatives Lernen können auf diese Weise jedoch nicht gefördert werden.

Eine bessere Methode zur Gewährleistung von effektiver Informationssuche im Netz besteht in der problemorientierten Eingrenzung des Themas und seiner inhaltlichen Strukturierung gemeinsam mit den Schülern, was automatisch die Zahl der relevanten Internetseiten reduziert (u.a. GLASZE 2001). Dies bedeutet, dass vor der virtuellen Exkursion eine Vorbereitungsphase stattfinden sollte, in der gemeinsam mit den Schülern Fragestellungen erarbeitet und Hypothesen aufgestellt werden. Die gesamte Recherche sollte gemeinsam mit den Schülern geplant werden. Auf diese Art und Weise können die virtuellen Exkursionen als Vehikel benutzt werden, damit die Schüler mehr über sich und ihre Fähigkeiten erfahren. Auch in Bezug auf ihre Sozialkompetenz.

3.4 Sozialkompetenz

Als Vorteile des Geographieunterrichts mit dem Internet wird häufig genannt, dass die „Individualität des Lernens“ gefördert wird (u. a. SAUERBORN 1998). Dies leuchtet ein, bedenkt man, dass der Computerunterricht häufig in Einzelarbeit stattfindet, bei der jeder Schüler in seinem individuellen Lerntempo arbeitet. Vorschläge zur Durchführung von virtuellen Exkursionen in Gruppenarbeit finden sich in der geographiedidaktischen Literatur bisher nicht, was einerseits darauf zurück zu führen ist, dass die Struktur und Ausstattung der Computerräume in den Schulen mit festen Arbeitsplätzen und kleinen Bildschirmen lediglich auf Einzelarbeit ausgerichtet ist, andererseits aber sicher auch auf die fehlende Wertschätzung dieser Lernform durch die Lehrer, die oftmals traditionelle Unterrichtsformen bevorzugen. Nun stellt sich jedoch die Frage, wie verstärkt soziales Lernen bei virtuellen Exkursionen erreicht werden kann.

Eine Möglichkeit zur Förderung der sozialen Kompetenzen auf virtuellen Exkursionen besteht in der Verknüpfung von Internetrecherchen in Einzel- oder Partnerarbeit mit Phasen der Kleingruppenarbeit in der die individuellen Ergebnisse verglichen und bewertet werden. Gemeinsam wird überlegt, welche zusätzlichen Informationen noch benötigt werden und das weitere Vorgehen kann abgestimmt werden. Während der kooperativen Arbeitsphasen können sich die Schüler als Team begreifen, dass nur über den inhaltlichen Austausch und die kollektiv getroffenen Entscheidungen gute Ergebnisse erzielen kann.

Die Reflektion über die Förderung von unterschiedlichen Lernkompetenzen zeigt auf, dass viele der didaktischen Ziele, die mit Exkursionen in Realräume erreicht werden sollen, sich auch bei virtuellen Exkursionen realisieren lassen. Dies verweist darauf, dass nicht das Medium den Wert einer Exkursion ausmacht, sondern die didaktische Planung. JANET H. MURRAY (1997) bringt dies mit folgendem Zitat zum Ausdruck: „Narrative beauty is independent of Medium“.

4. Perspektiven von virtuellen Exkursionen

JANET H. MURRAY (1997) hat in ihrem Buch „Hamlet on the Holodeck“ eine Vision entwickelt, die sich auf das technische Medium Computer bezieht. Die Autorin bedient sich mangels realer Alternativen einer Apparatur, die bislang nur in der Fiktion existiert. Es ist das in der Science-fiction-Serie „Star Trek“ benutzte Holodeck. Ein Computer, der Programme ausführen kann, die bestimmte vorher vom Menschen ausgewählte Aspekte der Welt virtuell duplizieren, um Astronauten auf zukünftige Anforderungslagen vorzubereiten bzw. Bildungsdefizite durch perfekte Simulation der Außenwelt auszugleichen. Der Computer als Gerät spielt dabei keine Rolle mehr, er generiert vielmehr die Lernumgebung bis hin zur identischen Replikation der Erde und wird als selbstverständlich hingenommen.

Diese Utopie spiegelt die Spitze des Diskussionsstandes wider, der sich gegenwärtig um die technische Ausgestaltung von virtuellen Exkursionen vollzieht. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Qualität eines Computermodells nur so gut sein kann, wie die Kenntnisse des Entwicklers über die zugrunde gelegte Wirklichkeit. Computermodelle sind weitestgehend von einer hygienischen Hyperrealität beherrscht, es fehlt der Schmutz als Strukturmerkmal. Zudem ist das Reale auch nicht programmierbar, da es unvorhersehbar ist. Festzuhalten bleibt jedoch, dass beide Exkursionsvarianten bezüglich der räumlichen Konstruiertheit durch die Gesellschaft den gleichen Stellenwert besitzen. Hier gilt es auch perspektivisch anzusetzen. Häufig liegt den virtuellen Exkursionen nur der traditionelle Raumbegriff zugrunde. Dieser muss um den modernen Raumbegriff erweitert werden. Auch bei virtuellen Exkursionen besteht die Möglichkeit, die Inszenierung eines Raumes reflektierend auszuleuchten. Gerade hier kann über Räume als inszenierte Umwelt nachgedacht werden. Die Begegnung soll sich auf den Raum selbst beziehen (Was sehe ich? Was ist es?), darüber hinaus aber auch auf die Art und Weise wie der Raum strukturiert und konstruiert ist (Welche Prozesse und Beziehungen kann ich beobachten? Wer handelt wie und warum?) und wie die Schüler ihn wahrnehmen und bewerten (Wie sehe ich ihn? Was bedeutet er für mich?). Gerade der letztgenannte Punkt birgt im Rahmen von virtuellen Exkursionen jedoch einige Gefahrenpunkte, die vom Lehrer bedacht werden müssen. Hartmut VON HENTIG hat auf diese Problematik im Allgemeinen hingewiesen:

„Es gibt zweierlei Schein – und der Unterschied liegt in der Absicht. Der eine Schein will, dass ich mit ihm rechne, will, dass ich den Abstand zwischen ihm und der Wirklichkeit denke; der andere Schein will, dass ich ihn für die Wirklichkeit halte (...) Was auf dem Bildschirm erscheint, kann fast immer beides sein: einerseits ein Mittel zur besseren und schnelleren Wiedergabe, Veranschaulichung und Gestaltung potentieller Wirklichkeit, andererseits Wirklichkeitsersatz“ (VON HENTIG 2000, S. 28f.)

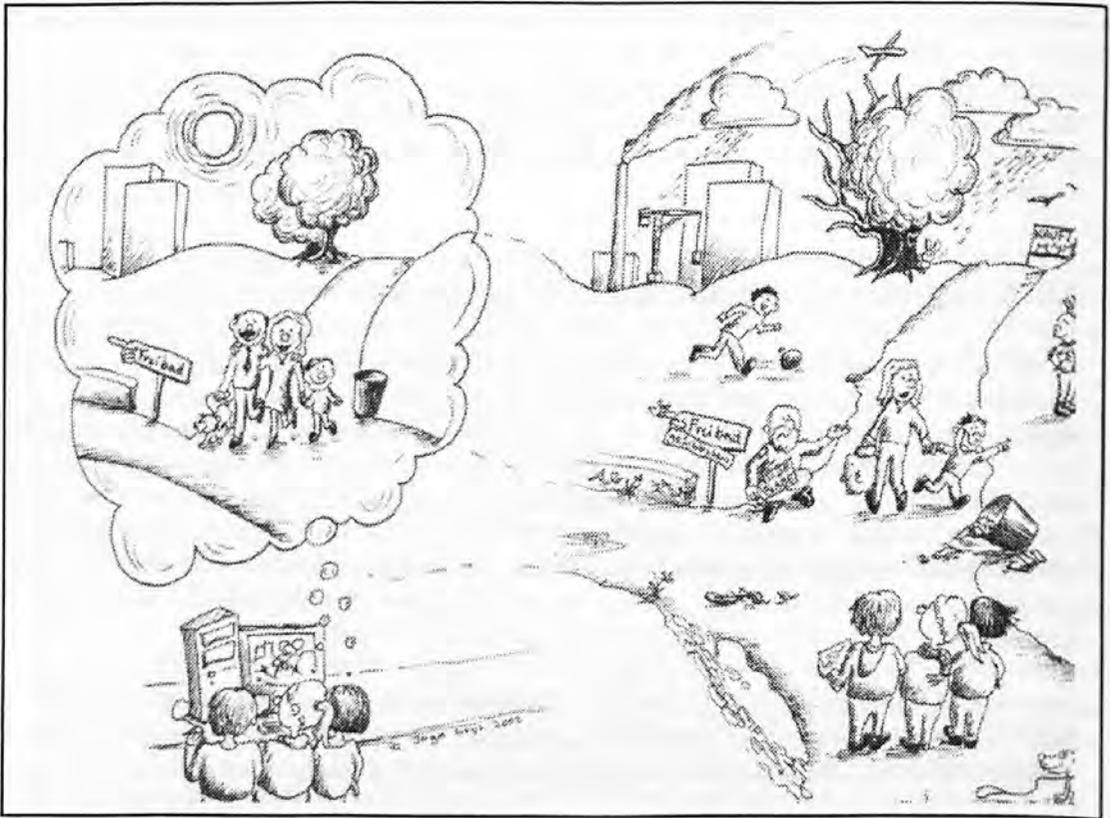


Abb. 6: Virtuelle Exkursion oder reale Begegnung (Entwurf Budke & Kanwischer, Zeichnung Inga Gryl)

Aufgrund dieser Aspekte wird deutlich, dass die Durchführungen von virtuellen Exkursionen die Exkursionen in „Realräume“ niemals überflüssig machen werden. Auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Möglichkeiten im Bereich der methodischen Kompetenzentwicklung werden virtuelle Exkursionen nicht die realen Exkursionen verdrängen. Die methodischen Kenntnisse im Bereich der Kartierung und der Durchführung von Geländeuntersuchungen lassen sich bisher nur auf „realen“ Exkursionen fördern. Andererseits können die Schüler nur auf virtuellen Exkursionen den kritischen Umgang mit den digitalen Medien lernen. Die teilweise unterschiedlichen Kompetenzen, die auf virtuellen und „realen“ Exkursionen angestrebt werden, machen deutlich, dass sich die beiden Exkursionsarten nicht entsprechen und damit nicht ersetzen können. Sehr sinnvoll ist dagegen die Kombination der beiden Exkursionen, die sich auf diese Weise fruchtbar ergänzen können. Für das Beispiel der virtuellen Exkursion zum Strukturwandel im Ruhrgebiet hieße dies, dass durch die Kontrastierung der auf der virtuellen Exkursion gewonnenen Eindrücke mit den Erfahrungen, die auf einer „realen“ Exkursion zu den Projektstandorten gewonnen würden, die Einsicht der Schüler in die intentionale Konstruiertheit der Darstellungen im Internet vertieft werden könnte und ihnen eine umfassende Bewertung der Projekte möglich wäre.

Literatur

- ALEAN, J. (2000): Virtuelle Exkursionen: Vulkane und Gletscher. – In: Praxis Geographie. Bd. 5. S. 36-39.
- APELT, T. (2000): Unterrichtsmodell Bauernhof. – In: FLATH, M. & G. FUCHS (Hrsg.): Lernen mit Neuen Medien im Geographieunterricht. Gotha. S. 57-65.
- ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2002): Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. – In: Geographie Heute, Nr. 200, S. 4-7.
- COX, M. und J. MICHELS (2000): <http://www.erdkunde-museen.de>. – In: Geographie heute. Bd. 182. S. 34-36.
- DAUM, E. (1982): Exkursion. – In: Jander, L., Schramke, W. & H.-J. Wenzel (Hrsg.) Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart. S. 71-75.
- DICKEL, M. (2004): Reisen und konstruktive Geographiedidaktik. Entwurf einer Reisedidaktik durch Narration und Subjektzentrierung. Unveröffentlichte Dissertation.
- FRAEDRICH, W. (1999): Mit dem Internet ins All. – In: Geographie heute. Bd. 176. S. 20-23.
- FRIEDL, B., WÖSS, E. & A. KOLLER (2001): Wien online entdecken. – In: GW-Unterricht. Bd. 82. S. 33-37.
- FUCHS, M. (1999): Werkstatt für die Zukunft von Industrieregionen. Die Internationale Bauausstellung (IBA) Emscher Park im nördlichen Ruhrgebiet. – In: Praxis Geographie. Bd. 10. S. 46-49.
- GLÄBER, C. & D. THÜRKOW (2004): Virtuelle Landschaften und Exkursionen – innovative Tools in der geowissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Online: http://www.fzg.uni-vechta.de/mitarbeiter/schiewe/elw04/papers/15_thuerkow.pdf (Zugriff am 1.3.2005).
- GLASZE, G. (2001): Internet-Recherche im Unterricht. Beispiel: Vorbereitung einer Klassenfahrt nach Berlin. – In: Geographie heute. Bd. 195. S. 14-15.
- HABERLAG, B. (1998): Exkursionen im Erdkundeunterricht. Theoretische und praktische Überlegungen zur Umsetzung im Schulalltag. – In: Erdkundeunterricht. Bd. 3. S. 182-186.
- HAUBRICH, H., KIRCHBERG, G., BRUCKER, A., HAUSMANN, W. & D. RICHTER (1997): Didaktik der Geographie. – Außerschulisches Lernen. München. S. 208-213.
- HEMMER, M. (1997): Einstiege ins Gelände. – In: Geographie heute. Bd. 157. S. 39-41.
- HENTIG, H. von (2000): Kolumnen, Stuttgart.
- HOFMANN, H.-J. (2000): Bereichsrezension. Geographische Exkursionen – auf neuen Wegen oder ausgetretenen Pfaden? – In: Geographische Revue. Bd. 2. S. 67-72.
- LATZ, W. (2000): Die Nutzung des Internets im Geographieunterricht. – In: Praxis Geographie. Bd. 5. S. 4-11.
- MÜLICH, W. (2000): Mit dem Internet Hafenstädte ansteuern. – In: Geographie heute. Bd. 181. S. 22-23.
- MURRAY, J. (1999²): Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace. Cambridge, Massachusetts.
- PICHLER, H. (1999): Authentische Lernorte – Rahmenbedingungen, Ziele und Fallbeispiele eines schulischen Lernens außerhalb der Schule. – In: GW-Unterricht. Bd. 73. S. 65-72.
- PHILIP, A. (2003): Internet-Exkursionen in das Ruhrgebiet. – In: Praxis Geographie. Bd. 2. S. 26-28.
- PÜSCHEL, L. (2001): Das Internet im Geographieunterricht. Reihe Geobits, Gotha.
- PÜTZ, R. & P. REUBER (2001): Das Internet im Erdkundeunterricht. – In: Geographie heute. Bd. 195. S. 5-10.
- SAUERBORN, P. (1998): Geographieunterricht und Internet. – In: Praxis Geographie. Bd. 7-8. S. 74-75.

SCHLEICHER, Y. (2004): Online-Exkursionen – Expertenbefragungen im Internet. In: SCHLEICHER, Y. (Hrsg.): Computer, Internet & Co. im Erdkundeunterricht, Berlin, S. 53 – 55.

Internet:

www.satgeo.zum.de

www.stromboli.de

<http://www.webquests.de/>

http://www.webgeo.de/beispiele/rahmen.php?string=1;d_003;1

Autoren:

Dr. Alexandra Budke, Institut für Geographie, Abteilung Didaktik, Universität Potsdam, Karl-Liebknechtstr. 24-25, Haus 9, 14476 Golm, abudke@rz.uni-potsdam.de

Dr. Detlef Kanwischer, Institut für Geographie und ihre Didaktik, Landschaftskunde und Regionalforschung, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, dkanwischer@web.de

V Nachträge

Josef Birkenhauer (Seefeld) und Franz Kestler (München)

Notwendige Vorweg-Überlegungen zur Planung und Evaluation geodidaktischer Exkursionen und von Geo-Projekten

1. Ansätze einer Arbeitsgruppe in München

Eine Arbeitsgruppe der Ludwig-Maximilians-Universität München beschäftigt sich derzeit gezielt mit Vorüberlegungen, die in die bewusste und durchdachte Planung, Vorbereitung und Ausführung von geodidaktischen Exkursionen eingehen müssen. Diese Vorweg-Überlegungen sind daher notwendig, weil allein auf einer solchen Grundlage die *methodisch bewusste* Ausführung der realen Exkursion erfolgen kann sowie nur so die wirklich *Ergebnis erbringende Evaluation*.

Die Exkursionen werden als *geodidaktisch* bezeichnet, weil die Resultate nicht nur für geographische, sondern auch für geologische und andere vergleichbare geowissenschaftliche Bereiche angewendet werden können und auf diese auch anwendbar sein sollen.

Außer den beiden Verfassern gehören der Arbeitsgruppe StR Michael STREIFINGER und Dipl.-Geographin Christine WÖLFL an.

2. Nähe zum Fragenkatalog von Tilman Rhode-Jüchtern

Unsere Überlegungen und Maßnahmen, mit denen wir innerhalb der beiden letzten Jahre begonnen haben, gehen unseres Erachtens weitgehend konform mit dem Fragenkatalog, den Tilman RHODE-JÜCHTERN in einem Rundschreiben (10. 4. 2005) formuliert hat (vgl. Einleitung S. 20). Insoweit geben sie u.E. bereits Antworten auf darin enthaltene Fragen.

Die Vorweg-Überlegungen wurden im Sinne von Hypothesen in der Zeit zwischen dem 29. 9. 2004 und dem 3. 2. 2005 ausformuliert. Diese Formulierungen bilden die Basis für die folgenden Ausführungen und Weiterungen.

Um eine Überprüfung zu ermöglichen, sind im Folgenden die Fragen RHODE-JÜCHTERNs aufgelistet.

1. Was ist das Grundkonzept, die leitende Idee und Problemstellung?
2. Warum müssen wir dafür ins Feld?
3. Wie entwickeln und kommunizieren wir die Idee und Problemstellung mit den Teilnehmern?
4. Wie schieben wir die Exkursion – die Vorbereitung – an?
5. Was ist das Authentische im Feld neben und außerhalb der häuslichen Vorbereitung?
6. Welche Formen der Verantwortlichkeit und Arbeitsteilung werden vereinbart?
7. Was betrachten wir als lohnende Fragestellung – was als lohnendes Ergebnis?

8. Welche Methoden kommen zum Einsatz? Wie wird deren Validität reflektiert?
9. Welche unterschiedlichen Fenster der Beobachtung werden geöffnet? Wie wird der traditionelle Blick erweitert?
10. Wie wird über mögliche Produkte diskutiert? Welche Alternativen werden dabei beraten?
11. Sind die Fragestellungen, der Arbeitsprozess und die Ergebnisse anschlussfähig an andere Fächer und sind sie plausibel für die Öffentlichkeit?
12. Wie wird die Exkursion insgesamt reflektiert/evaluiert und konzeptionell weiter entwickelt?
13. Inwieweit ist das Exempel übertragbar?

3. Geopunkte, geodidaktische Projekte und Nutzer

Der Begriff „*Geopunkt*“ wird als Oberbegriff deswegen eingeführt, weil er geeignet ist, einen jeden größeren Halt während einer Exkursion, jede näher betrachtete Stelle übergreifend zu bezeichnen und für Vorhaben jedweder Art, die sich erdräumlichen Sachverhalten widmen, einen überall anwendbaren, verallgemeinernden Begriff zu besitzen. Wir ziehen diesen Begriff der allgemeinen Bezeichnung „Standort“ vor, weil damit sofort deutlich gemacht wird, um welchen inhaltlichen Bezug es sich handelt.

Ein Beispiel für einen Geopunkt wäre etwa ein Standort, von dem aus ein prägnanter Landschaftsausschnitt einsehbar ist, so dass ein geowissenschaftliches Phänomen erschlossen werden kann, wie z.B. ein glaziales Trockental. Aber auch ein Aufschluss in einer Kiesgrube ist ein Geopunkt, indem Exkursionsteilnehmer dort u.a. eigenständig einfache Gesteinsbestimmungen durchführen können und so vor Ort in geowissenschaftliche Arbeitsmethoden eingeführt werden.

Geopunkte, die eines der genannten Gütekriterien (prägnanter, überschaubarer Landschaftsausschnitt/ Möglichkeit für Eigenaktivitäten der Teilnehmer) aufweisen, wurden in einer Evaluation durch die Exkursionsteilnehmer am höchsten bewertet (vgl. KESTLER 2005, S. 176ff).

Ebenso verallgemeinernd, werden alle Vorhaben der gekennzeichneten Art als „*Geodidaktische Projekte*“ bezeichnet. Dazu gehören nicht nur Exkursionen, sondern auch Lehrpfade (deren Anlage), der intensive Besuch einer Ausstellung oder eines Museums, die Einrichtung einer eigenen Ausstellung zu erdräumlichen Sachverhalten und dgl. mehr. Der Begriff Projekt bezeichnet in diesem Zusammenhang also ein geodidaktisches *Vorhaben* im weitesten Sinne und ist nicht zu verwechseln mit der Projektmethode als offene Unterrichtsform.

Die späteren Nutzer eines Geodidaktisches Projektes sind in der Regel *Laien*. Eine jede Annahme, die in die Vorbereitung und Ausführung eines Geodidaktisches Projektes (häufig unterbewusst) einfließt, muss sich ganz bewusst ständig mit dieser Tatsache der *Laien- und Adressatengemäßheit* auseinandersetzen. Der *Wahrnehmungshorizont der Adressaten* ist von Anfang an zu berücksichtigen. Jede Annahme (Hypothese) für ein Geodidaktisches Projekt, für jeden auszuwählenden Geopunkt, muss bewusst vorweg reflektiert und bedacht werden. Das ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass nach der Etablierung eines Geodidaktisches Projektes und seiner Nutzung diese Annahmen überhaupt auf ihr Zutreffen hin überprüft werden können (Evaluation). Die abschließende Evaluation möglichst einer jeden Annahme hat mit Selbstverständlichkeit zu erfolgen.

Daher muss die reflektierte Adressatengemäßheit von vornherein in den vorgesehenen (und im Einzelnen zu begründenden) Prozess der Vorbereitung und in jenen der anschließenden Vermittlung eingehen.

3.1 Begegnungswert von Geopunkten und eines Geodidaktischen Projektes

Ein Geodidaktisches Projekt mitsamt den Geopunkten, die es umfasst, ist so auszuwählen, dass sie für die angepeilten Adressaten einen für diese einsehbaren deutlichen Gewinn erbringen, eben den Begegnungswert, wie z.B.

- ästhetischer und kognitiver Reiz
- tieferes Verstehen geowissenschaftlicher Zusammenhänge
- beide gegründet auf „Aha“-Erlebnissen „vor Ort“
- holistische Zusammenhänge
- und dgl.

Ob ein solcher deutlicher Gewinn später tatsächlich evaluiert werden kann, spielt eine erhebliche und entscheidende Rolle. Er kann aber nur dann exakt evaluiert werden, wenn er zuvor genauestens bedacht worden ist.

Der Begegnungswert eines Geodidaktisches Projektes hängt

- einerseits voraussichtlich von den am jeweiligen Geopunkt ermöglichten Erlebnissen und Einsichten ab,
- andererseits von der *Einbettung* in umfassendere Zusammenhänge.

Ein solche Einbettung braucht hier im Einzelnen nicht begründet zu werden; denn es ist lernpsychologisch allgemein bekannt, dass nur eine solche Einbettung beim Adressaten eine dauerhafte Einsicht erbringt und somit eine notwendige – somit: eine nicht beliebige – Voraussetzung ist. Ohne dauerhaften Erfolg ist daher eine so aufwändige Veranstaltung wie es ein Geodidaktisches Projekt ist, ein unsinniger Aufwand.

Die hiermit erforderliche Einbettung ist in mindestens **zwei** Weisen vorzunehmen:

1. Der sog. *holistische Aspekt* ist von großer (wenn nicht gar von entscheidender) Bedeutung. Darunter versteht man die ganzheitliche Einbeziehung von möglichst zwanglos sich ergebenden Verbindungen z.B. zwischen der kulturräumlichen Genese und der naturräumlichen Ausstattung.

Z. B.:

- Wo auch immer Hauptdolomit vorkommt, finden wir eine waldreiche Landschaft vor.

- Wo auch immer Flysch die Oberfläche bildet, herrscht reiner Wald vor.

(Begründung: Aus verschiedenen Gründen nicht landwirtschaftlich nutzbar.)

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass eine der Voraussetzungen für die Vergabe von Gütesiegeln durch die UNESCO z.B. für nationale Geoparks eben dieser holistische Aspekt ist.

2. Zum Abschluss eines Geodidaktisches Projektes müssen die Einsichten, die an den einzelnen Geopunkten gewonnen wurden, zu einem *größeren* (z. B. wissensmäßigen) *Zusammenhang* zusammengefügt und –geführt werden, welcher selbst wieder auf andere Sachverhalte angewendet werden kann.

Diese Zusammenführung erfolgt über die beiden *Transferarten*, nämlich den sog. horizontalen (räumlichen) und den sog. vertikalen (inhaltlichen) Transfer. Selbstredend sind die Transferformen nicht streng trennbar. So schließt der räumliche Transfer den inhaltlichen oft mit ein und umgekehrt.

Mit dem *horizontalen Transfer* wird gezeigt, dass die einzelnen Geopunkte nicht bloße Singularitäten darstellen, sondern *exemplarisch* stehen müssen für weitere vergleichbare Objekte. Diese Exemplarität kann etwa so ausgedrückt werden: „Das kommt da und dort in ähnlicher Weise vor und ist dort ebenso charakteristisch für die Landschaft, ihr Verständnis und ihren Aufbau wie hier“. Man hat etwa an einer Stelle im Alpenvorland ein glaziales Zungenbecken mit einem See darin kennen gelernt und erkennt im horizontalen Transfer, dass solche auch an anderen Stellen konstitutive Formen sind. Der eher winzige Zungenbeckensee des Kirchsees im Bereich des glazialen Lobus von Bad Tölz steht dann für den riesigen Bodensee, Genfer See oder Gardasee etc.

Ferner sind die an den einzelnen Geopunkten gewonnenen Einsichten unter- und miteinander *systematisch zu vernetzen*. Z.B.: „An diesem glazialen Lobus von Bad Tölz gewinnen wir ein Verständnis für die Abfolge der Formen einer Eiszeit und damit ihren Verlauf. Wir finden diese Formen überall dort wieder, wo die Eismassen der Würm-Eiszeit ein vorzeitliches Relief überdeckt und überformt haben. Unser ästhetisches „Gefühl“ der Schönheit einer solchen landschaftlichen Vielfalt („Schweiz“) wird über diesen „Anmutungscharakter“ nicht nur angesprochen, sondern erfährt eine emotional-kognitive Begründung. Wollen wir vergleichbare Landschaftseindrücke erleben, wissen wir, wo wir sie gezielt aufsuchen können.“

Über den *vertikalen Transfer* kann die exemplarisch kennen gelernte glaziale Landschaft zum Verständnis des gesamten Eiszeitalters in Mitteleuropa und seines Ablaufs einschließlich seiner möglichen Ursachen beitragen. Sind die Teilnehmer über die sie beeindruckende Gestaltung des Geodidaktisches Projektes motiviert, werden sie vermutlich von selbst z.B. nach den Ursachen fragen.

Selbstverständlich müssen solche Effekte ebenfalls evaluiert werden. Werden die Erwartungen bestätigt, ist dieses Ergebnis zugleich eine Bestätigung dafür, dass gerade das vorgenommene und gewählte „Arrangement“ des Geodidaktisches Projektes diesen Effekt in den Teilnehmern bewirkt hat. Ein solches Evaluationsergebnis kann allerdings nur dann erwartet werden, wenn der Veranstalter des Geodidaktisches Projektes alles dieses *explizit* vorweg bedacht hat und die Geopunkte nach den genannten Maßgaben ausgewählt hat.

Das Bewusstmachen solcher Transfers fördert voraussichtlich ebenso eine zunehmende Selbstständigkeit der Adressaten im Hinblick auf ein genaueres eigenes Hinblicken und Erkennen, einer eigenständigen emotional-kognitiven „Verarbeitung“.

3.2 Eignung von Geopunkten

Aus dem dargelegten übergreifenden Zusammenhang sind bestimmte Eigenschaften von Geopunkten herzuleiten, die deren Geeignetheit für den angedachten Erfolg ausmachen und damit erst zur endgültigen *Auswahl solcher Geopunkte* führen. Dafür ist es erforderlich, u. a. mindestens die folgenden Fragen gründlich vorweg zu reflektieren:

1. Welche Merkmale und Strukturen besitzt ein Geopunkt, über die sein Potenzial für den Laien erkennbar werden kann?
2. Was macht den affektiv-ästhetischen Reiz eines Geopunkts aus („Anmutungscharakter“)?
3. Worin besteht die Aussagekraft für den Laien?
4. Inwiefern ist er exemplarisch?
5. Worin ist sein Stellenwert innerhalb des ganzen Geodidaktisches Projektes begründet?

Zu einer solchen gründlichen Reflexion gehören ferner die – *s e c h s t e* – Frage danach, ob der einzelne Geopunkt in seiner *Komplexität* auch für den Laien „verkraftbar“ ist (m.a.W.: er darf nicht zu komplex sein und das zumutbare Maß der Komplexität muss evaluiert werden) und die – *s i e b t e* – Frage, ob die *Anzahl der Geopunkte* den Laien nicht ermüdet. Anders ausgedrückt: Die Anzahl der Geopunkte muss sorgfältig dosiert sein. Als Regel muss gelten: Mit je weniger Geopunkten man im Hinblick auf ein Geodidaktisches Projekt auskommen kann, umso besser verkraftbar ist ihre Anzahl für den Laien. FRANK (2001) hat z.B. darauf aufmerksam gemacht, dass ein intensives Betrachten eines Geopunktes bzw. intensives Arbeiten in einem Geopunkt (z.B. Steinbruch, ein Aufschluss) den Teilnehmern nur für drei Geopunkte zugemutet werden kann. Danach erfolgten eine deutliche Ermüdung und ein deutlicher Rückgang des Interessespiegels. Eine längere Pause ergibt sich zwingend. Hinsichtlich der in Frage 6 angesprochenen Komplexität ist im Hinblick auf den Laien zu verlangen, dass diese auf vertretbare Weise reduziert werden muss. Selbstverständlich muss eine solche Reduktion stringent begründet werden – insofern ist eine weitere Vorweg-Reflexion erforderlich. Eine solche Reduktion hat sich in der Ausführung als richtig zu erweisen und ist somit ebenfalls zu evaluieren.

3.3 Vorgehensweisen bei der Auswahl von Geopunkten bzw. der Planung und Ausführung eines Geodidaktischen Projekts

Als Wissenschaftler sollte man sich darüber bewusst sein, dass man sich in der wissenschaftlichen Lehre und Praxis hinsichtlich der Präsentation geowissenschaftlicher Objekte ein *deduktives Vorgehen* angewöhnt hat. Dieses Vorgehen ist einem über Jahre hinweg derart selbstverständlich geworden, dass man erst gar nicht mehr darüber reflektiert und es allenthalben als das einzig richtige Vorgehen betrachtet. Ein deduktives Vorgehen, wie es hier verstanden wird, schließt z.B. ein, dass man vorweg eine allgemeine Einführung gibt, eine äußerst *komplexe geologische Karte* präsentiert, eine diffizile *stratigraphische Tabelle* oder eine *historisch-genetische „Linie“* als „Marschroute“ des Vorgehens wählt. Z.B. geht man dann bei der Erläuterung der Situation am Potsdamer Platz in Berlin nicht von seinem heutigen Erscheinungsbild aus, sondern versucht, die einzelnen historischen Phasen seines Werdens nacheinander darzustellen. Bei den beiden zuletzt genannten „Wegen“ geht man gewissermaßen „von Adam und Eva“ aus. Laien aber fehlt in der Regel ein Verständnis größerer historischer und erst recht geologischer Zeiträume. Die Folgen werde keinem aufmerksamen Beobachter solcher deduktiver Situationen entgehen: zunehmende Demotivation, zunehmendes und immer gähnenderes Desinteresse. Indessen geht es doch gerade genau darum, Interesse zu erregen und aufrecht zu erhalten (In der psychologischen Forschung gelten Videoaufnahmen der vorhin erwähnten Verhaltensweisen – zusammen mit dem akustisch gespeicherten begleitenden Vortrag – als zureichendes Dokumentationsmaterial für die Ungeeignetheit eines solchen Vorgehens).

Vergleichbares gilt für das Verständnis *geologischer Profile*. Laien gleich zu Beginn ein solches vorzulegen und davon auszugehen, dass Laien dieses verstehen, darf als schwere didaktische Sünde bezeichnet werden.

Genetisches Verständnis – sei dieses kulturlandschaftlich, historisch oder geologisch – kann *nur* über die sukzessive Verknüpfung der Geopunkte erfahren werden. Denn: Für irgendeine genuine und implizite Überlegenheit des deduktiven Verfahrens im Gelände gibt es keinerlei Belege (zumindest bisher nicht).

Zudem werden beim deduktiven Verfahren die Laien mit ihnen von vornherein unverständlichen *Fachbegriffen* regelrecht überschüttet. Die Folgen erkennt der aufmerksame Beobachter sofort: Frustration und Interesseverlust. (vgl. dazu ebenfalls FRANK 2001)

In unserer Arbeitsgruppe wird daher davon ausgegangen, dass der *induktive Prozess* für den Laien von vornherein sowohl interessanter, spannender und insgesamt zumutbarer ist. Dieser Prozess erweckt stets Neugier und Interesse. Wir erwarten daher, dass die Motivation erhalten bleibt.

Außerdem werden die für das Verständnis und den späteren Transfer *notwendigen Fachbegriffe* in konkreter Begegnung am konkreten Ort dosiert erfahren sowie darüber auch verstanden, zumal jeder Teilnehmer die Möglichkeit erhält, direkt nachzufragen. Die Forderung nach einer Reduzierung der zu verwendenden Fachbegriffe ist wegen der zu erwartenden Überforderung der Laien ebenfalls nachdrücklich zu erheben. Die konsequente Beschränkung auf so wenig Fachbegriffe wie möglich ist notwendiges didaktisches Postulat. Selbstverständlich ist deren Auswahl von vornherein ebenso gründlich zu reflektieren und zu begründen wie in den vergleichbaren früher genannten Fällen. Wir nennen solche notwendigen Fachbegriffe *essenzielle Fachbegriffe*. Ob sie tatsächlich essenziell sind, ist wiederum zu evaluieren.

Insgesamt ist das induktive Verfahren unseres Erachtens zwar besonders bei jüngeren Teilnehmern (unter 16 – 17 Jahren) geboten, aber auch für Erwachsene günstig.

Für Erwachsene ist es ebenso notwendig, am Beginn eines Geodidaktisches Projektes einen *Überblick* zu skizzieren oder durch eine erste Überblicksexkursion (z.B. auf der Isle of Wight; vgl. den Beitrag HÜTTERMANN) zu gewinnen. Dieser Überblick bezieht sich auf die beiden folgenden Dimensionen:

1. über das zu erkundende Gelände (das dafür überschaubar genug sein muss),
2. eine allgemeine *Problemstellung* als sich durchziehende Fragestellung („roter Faden“), deren Beantwortung nach und nach über die Folge der Geopunkte erreicht werden soll.

Erwachsene möchten nämlich von vornherein wissen, worauf sie sich einlassen (vgl. BIRKENHAUER 2004).

3.4 Wesentliche Merkmale von Geopunkten

In den vorstehenden Abschnitten wurden bereits einige wesentliche Merkmale, die Geopunkte aufweisen sollten – damit sie „aus sich ankommen“ können -, genannt. Der Übersicht halber werden sie hier mit weiteren zusammengestellt. Die Zusammenstellung ist unvollständig. Sie basiert u.a. ursprünglich auf ausgedehnten Erhebungen zu Lehrpfaden in Bayern (vgl. BIRKENHAUER 1996).

Als wesentliche Merkmale von Geopunkten sind anzusehen:

- einsichtige, prägnante und überschaubare Strukturiertheit („intrinsische Güte“)
- Authentizität (die „originale Begegnung“ möglich werden lässt und damit eine durchaus entscheidende Vorbedingung für den Erfolg des Geodidaktisches Projektes bildet)
- Anbieten eines Anreizes, Wecken von Neugier, Sensibilisierung, gerade auch über die beiden zuerst genannten Merkmale („Aktivitätspotenzial“ des Geopunktes).
- Anmutungscharakter (ästhetischer Reiz, emotionale Attraktivität).

(vgl. BIRKENHAUER 1996, S. 78)

Es schließt sich eine Reihe von Fragen an. Diese Fragen stellen heißt, dass wir über ihre Bedeutung und Berechtigung herzlich wenig wissen. Fragen sind z.B.:

- Ob diese Merkmale tatsächlich wesentlich sind, den Adressaten wirklich zu einer Beschäftigung ermuntern, insofern „interessant“ sind, weil sie Interesse erregen,
- ob der Geopunkt für den Adressaten einsichtig wird,
- was „Einsichtigkeit“ und „Interessantheit“ für den Adressaten überhaupt heißt,
- wodurch ein Objekt, ein Geopunkt, eine Landschaft für den Adressaten „schön“ oder „hässlich“ wirkt, wodurch diese Eigenschaften definiert werden können und ob sie für alle Adressaten ähnlich ausfallen.

Gestaltung und Auswertung eines Geodidaktisches Projektes sollten möglichst viele nachprüfbarere Antworten auf diese Fragen geben. Es gehört somit ebenfalls zu den notwendigen Vorweg-Überlegungen, die Gestaltung eines Geodidaktisches Projektes so vorzunehmen, dass Antworten auf die Fragen möglich werden können.

3.5 Medien und Methoden

Bei der Gestaltung und Ausführung eines Geodidaktisches Projektes mit Laien werden bestimmte Medien und Methoden eingesetzt. Denn wir gehen eher stillschweigend davon aus, dass Medien und Methoden den Prozess des Aufnehmens und Verstehens fördern. Medien und Methoden müssen also einerseits den angestrebten Zwecken adäquat entsprechen, andererseits muss der Adressat sie auf eine für ihn gemäße Weise kennen lernen, ihre Aussagefähigkeit und ihren Wert verstehen lernen.

Gerade auch in dieser Hinsicht müssen Ausführung und Gestaltung von vornherein so vorgenommen werden, dass am Ende Aussagen u.a. darüber möglich werden,

- welche Medien und Methoden wirklich vorrangig sind,
- auf welchen Wegen der Laie sie am besten in ihrem Wert verstehen lernt.

Wiederum: Leider wissen wir herzlich wenig über solche Qualitäten und Prozesse, über ihre Geeignetheit, darüber, wie man die Geeignetheit „misst“ (vgl. BIRKENHAUER 1997). Stattdessen machen wir auch hierbei stillschweigende Annahmen – häufig allein deswegen, weil uns diese Wege und Medien im Laufe der Zeit sehr vertraut geworden sind und wir ihre Einsichtigkeit daher einfach unterstellen. Wahrscheinlich sind sie uns zu vertraut geworden. Daher sind wir gezwungen – und sollten uns selber zwingen -, diese uns objektiv erscheinende Einsichtigkeit ernsthaft und entschieden zu hinterfragen.

Die Arbeit an Geodidaktischen Projekten sollte somit auf die Dauer zu einer deutlich verbesserten und vertieften Kenntnis auch auf diesem didaktischen Gebiet führen.

4. Evaluierungen

Unserer Arbeitsgruppe ist es im Laufe der Zeit immer deutlicher bewusst geworden, dass – wie es scheint – für *a l l e* im Vorstehenden angesprochenen Sachverhalte Evaluierungen zwingend notwendig sind. Da Evaluationen diesen hohen Grad an Notwendigkeit besitzen – auch das ist uns allmählich klar geworden -, ist bei *a l l e n* Geodidaktischen Projekten ebenfalls *v o n v o r n h e r e i n* das besondere Augenmerk darauf zu richten, dass sie über Ablauf und Gestaltung sich mit eben demselben Grad an Notwendigkeit zu ergeben haben. Sie sind sozusagen von vornherein „einzubauen“.

Die Frage stellt sich somit, wie Evaluierungen des Konstrukts „Geodidaktisches Projekt“ vorgenommen werden können, sollen, müssen. Dazu stehen verschiedene Methoden zur Verfügung.

4.1 Qualitative Verfahren

PIAGET z.B. hat seine Bahn brechenden Erkenntnisse über die Entwicklung kognitiver, sprachlicher und anderer Fähigkeiten vom Säuglingsalter bis in die Adoleszenz hinein über die sog. „klinische Methode“ erzielt. Sie ist den *qualitativen Verfahren* zuzurechnen.

Unter *klinischer Methode* versteht man die genaue Beobachtung von Einzelfällen, die ständig mit anderen Einzelfällen verglichen werden, so lange bis sich ein bestimmtes Muster ergibt, das auch bei der Beobachtung weiterer Einzelfälle nicht mehr verändert oder gar umgestoßen werden muss. Karl POPPER hat die klinische Methode bekanntlich als jene bezeichnet, die auf Dauer zu den gesichertsten Erkenntnissen in Wissenschaft und Technik geführt haben. Auch was die Ergebnisse PIAGETs und seiner Mitarbeiter betrifft, hat u.W. bisher eine jede weitere Überprüfung mit den üblichen statistischen Methoden zu einer Bestätigung geführt, vorausgesetzt, es wurden dieselben Randbedingungen beibehalten. Bei dieser Methode ist demnach der Induktionsschluss die grundlegende Forschungsstrategie.

In welcher Weise hilft uns die Reflexion auf diese Methode unseren geodidaktischen Vorhaben? Sicherlich würde die kontinuierliche Beobachtung von Einzelfällen weiterführen, doch sie würde wegen der notwendigen Iterationen einen unermesslichen Zeitraum beanspruchen und einen großen personellen Aufwand mit sich bringen. Unter realistischen Bedingungen ist die klinische Methode somit auszuschließen, abgesehen vom Einsatz für bestimmte Teilbereiche (vgl. Kap. 4.3).

4.2 Quantitative Verfahren

Es bleiben also die *quantitativen Methoden* für die Evaluation. Um eine ausreichende Menge statistisch auswertbarer Daten zu erhalten, sind allerdings Evaluierungen über die Erfahrungen mehrerer Gruppen erforderlich. Dabei lehrt die Überlegung im Zusammenhang mit der klinischen Methode, dass die *Randbedingungen konstant* gehalten werden müssen. Zwar ist z.B. jede Exkursion als solche einmalig und somit nicht wiederholbar, jedoch geht es darum, die Randbedingungen konstant zu halten.

Was sind solche Randbedingungen?

In unserer Arbeitsgruppe sehen wir vor allem drei (worauf auch bereits frühere Beobachtungen verweisen: vgl. z.B. FRANK 2001):

1. Die „*Führungslinie*“ (d.h. z.B. eine bestimmte Auswahl und Reihenfolge von „Geopunkten“ muss konstant gehalten werden – gleichgültig ob in einem Geodidaktischen Projekt, bei einer Exkursion, einem Lehrpfad oder in einem Museum. Auf diese Weise können verschiedene Probandengruppen bei *Wiederholungen* in derselben Reihenfolge vergleichbare Erfahrungen an denselben Objekten machen (die zum Abschluss „abgerufen“ und miteinander verglichen werden können).
2. Die *verwendeten Medien* müssen die gleichen sein.
3. Der „*Versuchsleiter*“ muss bei jeder Probandengruppe dieselbe Person sein.

(Diese Randbedingungen gelten im Übrigen ebenfalls für die Evaluation einzelner Geopunkte, gleichgültig ob es sich um den Potsdamer Platz oder den Loreley-Felsen mit seiner Schichtung und Schieferung handelt.)

Mit einem *Fragebogen*, der

- alle oben genannten Vorüberlegungen berücksichtigt,
- durch eine Pilotstudie auf seine Geeignetheit überprüft worden ist,
- den Gütekriterien der klassischen Testtheorie entspricht,
- und dann ebenfalls konstant gehalten wird

können sodann die Erfahrungen der Probanden ermittelt und die Richtigkeit der Vorüberlegungen bestätigt oder verworfen werden. Dabei geht nicht es darum, die Fähigkeit der Probanden zu beurteilen, sondern letztere bewerten die Brauchbarkeit eines Geodidaktisches Projektes, d.h. also ein Fremdobjekt.

Zwar muss eingeräumt werden, dass die Signifikanz der Ergebnisse unter den gegebenen experimentellen Verhältnissen nicht hoch sein kann – aber immerhin kann eine Signifikanz erzielt werden, wie sie nun einmal unter den gegebenen Umständen einer *quasiexperimentellen Felduntersuchung* erreichbar ist. Solche Untersuchungen zeichnen sich nach BORTZ & DÖRING (2003, S. 56) durch eine hohe externe Validität aus. Darunter versteht man die Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse.

Das Ziel der Untersuchung darf als erreicht gelten, wenn die betreffenden Fragen im Fragebogen primär in ihre sog. „*Schlüsselrichtung*“ (d.h. im Sinne der zu Grunde liegenden Hypothese; z.B. „Eine induktive Führungslinie ist adressatengerecht“ oder „Eine laiengerechte Sprache führt besser zu dem gewünschten Verständnis“) beantwortet werden. Im gegenteiligen Fall muss die Annahme als null und nichtig betrachtet werden.

Für explanative Untersuchungen wie jene in unserer Arbeitsgruppe, die von unspezifischen Hypothesen ohne festgesetzte Effektgröße ausgehen, sind nach BORTZ & DÖRING (2003, S. 75) Angaben zur optimalen Stichprobengröße nicht möglich.

Im Hinblick auf ein einzelnes Objekt (Geopunkt) bzw. ein ganzes Geodidaktisches Projekt führt eine Bewertung nach der sog. *EPA-Struktur* zu differenzierenden Erkenntnissen. Es handelt sich um das dreidimensionale System des „semantischen Raumes“, das aus sprachvergleichenden Untersuchungen entstand, dem aber universelle Gültigkeit unterstellt wird (OSGOOD et al. 1957, zit. nach BORTZ & DÖRING 2003, S. 184f). Das Modell umfasst folgende Dimensionen:

- *Evaluation* (E-Dimension := affektive Bewertung, „ästhetischen Reiz“, z.B. angenehm – unangenehm),
- *Potency* (P-Dimension := Macht, „Prägnanz“, „Ensemblewirkung“, z.B. stark – schwach) und
- *Activity* (A-Dimension := Aktivität, „Authentizität“ und „Aktivierungspotenzial“; z.B. erregend – beruhigend).

4.3 Grid-Technik

Zur Verbesserung der Bewertung von Einzelpunkten schlagen wir eine spezielle qualitative Einzelfalluntersuchung vor (vgl. oben die Einzelfallmethode à la PIAGET), die unseres Wissens bisher in der Geodidaktik noch keine Anwendung fand.

Es handelt sich um die so genannte *Grid-Technik* (BORTZ/DÖRING 2003, S. 186f) oder *Repertory Grid-Technik* bzw. *Reprgrid-Technik* (SCHEER/CATINA 1993).

Dieses Verfahren entstand aus der *Theorie der Persönlichen Konstrukte* (KELLY 1955). Nach dieser Theorie entwickelt jedes Individuum durch Erfahrung Konstrukte als persönliche Interpretation der Realität, bei der jeweils eine bestimmte Klasse von ähnlichen Objekten von bestimmten anderen Objekten unterschieden wird. Das Ergebnis ist eine dichotome Einheit aus Ähnlichkeitsmerkmal („Konstruktpol“) und differenzierendem Kriterium („Kontrastpol“).

Ein Konstrukt ist also eine *individuelle Wahrnehmungs- oder Bewertungsdimension*, mit der gleichzeitig Ähnlichkeiten und Unterschiede festgestellt werden.

Um die wichtigsten Dimensionen (Konstrukte) zu ermitteln, mit denen eine Person seine Umwelt wahrnimmt, werden sog. „Triaden-Vergleiche“ durchgeführt (Abb. 1).

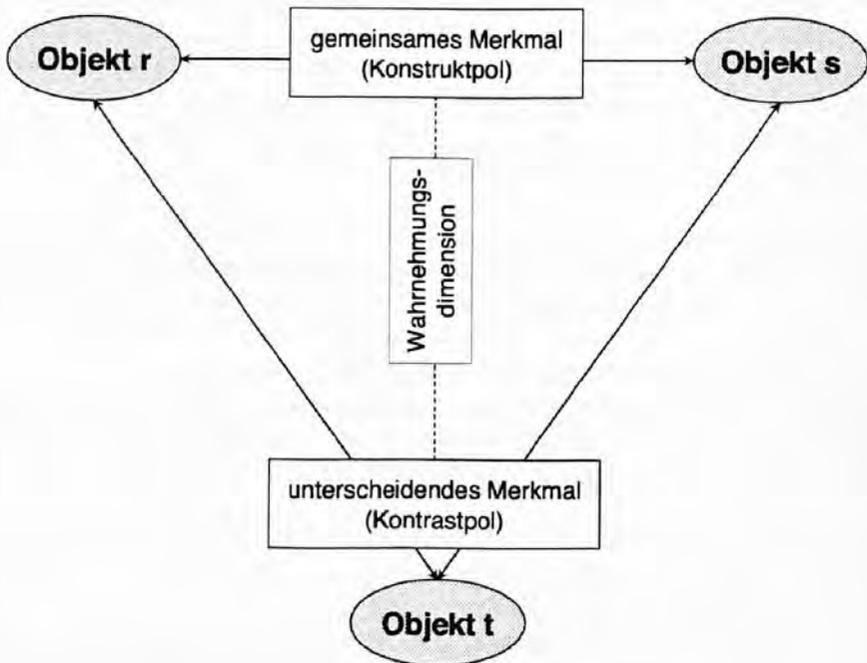


Abb. 1: Ermittlung einer Wahrnehmungsdimension aus einem „Triaden-Vergleich“. Der Proband gibt ein gemeinsames Merkmal von Objekt r und Objekt s an und ein Merkmal, dass diese vom Objekt t unterscheidet ($r \neq s$, $r \neq t$, $r \neq t$). (F. KESTLER)

Dazu werden je drei Objekte, sog. Triaden miteinander verglichen. Der Proband soll dabei angeben, in welcher Hinsicht sich zwei der Objekte ähneln und sich vom dritten unterscheiden. Welche Kriterien für den Vergleich herangezogen werden, bleibt dem Probanden überlassen. Das Ergebnis der Auswertung beschreibt dann ein bipolares Konstrukt, welches eine subjektive Wahrnehmungsdimension des Probanden widerspiegelt.

Innerhalb einer empirischen Untersuchung zur Exkursionsdidaktik wurden u.a. Dimensionen ermittelt, mit denen einzelne Teilnehmer die *natürliche Umwelt eines Geopunktes* wahrnehmen. Dazu wurde beispielsweise ein Exkursionsteilnehmer gebeten, für die drei Geopunkte „Blick auf ein ehemaliges Gletschertor und die heute dadurch verlaufenden Verkehrswege“, „Gesteinsbestimmungen in einem Moränenaufschluss“ und „eiszeitliche Findlinge“ einen Triaden-Vergleich durchzuführen. Der Proband hat die beiden letztgenannten Geopunkte wegen des jeweils fehlenden Alltagsbezuges zusammengefasst, während für ihn beim erstgenannten Geopunkt der Einfluss auf Leben und Alltag offenbar war. Demnach wurde von diesem Probanden die Qualität eines Geopunktes danach beurteilt, ob ein Alltagsbezug ersichtlich ist oder nicht (KESTLER 2005, S. 193ff).

Indessen werden durch weitere Triadenbildungen weitere Wahrnehmungsdimensionen ermittelt.

Nachdem das individuelle Konstruktsystem eines Probanden ermittelt wurde, soll er schließlich alle Objekte hinsichtlich der gefundenen Wahrnehmungsdimensionen anhand einer Rating-Skala bewerten. Die Ergebnisse werden üblicherweise in ein Raster oder *Gitter* (engl. „grid“) eingetragen, welches im deutschen Sprachraum auch Kelly-Matrix genannt wird (Abb. 2).

	W_1	W_2	...	W_k	...	W_m
O_1	B_{11}	B_{12}				B_{1m}
O_2	B_{21}	B_{22}				
...						
O_i				B_{ik}		
...						
O_n	B_{n1}					B_{nm}

Abb. 2: Einschätzung jedes Objektes O_i ($1 \leq i \leq n$) hinsichtlich der ermittelten Wahrnehmungsdimensionen W_k ($1 \leq k \leq m$). Dabei steht B_{ik} für die Bewertung des Objektes O_i bezüglich der Wahrnehmungsdimension W_k .

BORTZ & DÖRING haben dabei zwar nicht im Entferntesten an Geopunkte gedacht, jedoch setzen wir im Rahmen unserer Arbeitsgruppe u.a. auch diese „Gitter-Technik“ ein, um anhand der Geopunkte im Gebiet des glazialen Lobus von Bad Tölz ihre geodidaktische Brauchbarkeit zu überprüfen (KESTLER 2005).

5. Abschließende Bemerkung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durchaus ein Arsenal an Methoden zur Verfügung steht, um Evaluierungen in einem Bereich zu erzielen, der didaktisch bisher so gut wie gar nicht *systematisch* angegangen worden ist. Hierfür sind vermutlich mindestens zwei Gründe auszumachen:

1. Die geringe explizite Vorweg-Reflexion auf die vielen implizit eingehenden Annahmen (um wie viele es sich dabei tatsächlich handelt, dürfte aus den gesamten Ausführungen ersichtlich geworden sein).
2. Die als beträchtlich angesehenen (und damit eher abschreckenden) Schwierigkeiten für Evaluierungen.

Wir hoffen mit unseren Ausführungen einerseits wenigstens eine Reihe der notwendigen Überlegungen geliefert zu haben, andererseits aber auch gezeigt zu haben, dass die explizit gemachten Gedanken auch praktisch gangbar sind. Wir nehmen an, dass damit einige Antworten auf den eingangs benannten Fragenkatalog von Tilman RHODE-JÜCHTERN gegeben werden konnten.

Literatur

- BIRKENHAUER, J. (1996): Lehrpfade in Bayern. (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Bd. 7). München.
- BIRKENHAUER, J. (Hrsg.) (1997): Didaktik der Geographie – Medien. Systematik und Praxis. München.
- BIRKENHAUER, J. (2003): Geodidaktik – einige Überlegungen und Grundsätze. In: Schriftenreihe der Deutschen Geologischen Gesellschaft, Heft 14, S. 95 - 101.
- BIRKENHAUER, J. (2004): Wahrnehmung von Raum und Landschaft bei Kindern und Jugendlichen. In: Praxis Geographie, 34, Heft 12, S. 58 – 60.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York
- FRANK, F. (2001): Das Geowissenschaftliche Museum als außerschulischer Lernort. (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Bd. 11). München.
- KELLY, G. A. (1955): The Psychology of Personal Constructs. New York.
- KESTLER, F. (2005): Der Tölzer Lobus des würmeiszeitlichen Isar-Loisach-Gletschers als Gegenstand einer geodidaktischen Exkursion. Eine empirische Untersuchung zur Exkursionsdidaktik. Dissertation. Universität München.
- SCHEER, J.W. & CATINA, A. (Hrsg.) (1993): Einführung in die Repertory Grid-Technik. Band 1: Grundlagen und Methoden. Bern.

Autoren:

Prof. Dr. Josef Birkenhauer, Steinebacher Weg 5, D-82229 Seefeld, j.birkenhauer.seefeld@t-online.de

Dr. Franz Kestler, Akademischer Oberrat am Department für Geo- und Umweltwissenschaften der Universität München, Luisenstr. 37, D-80333 München, Franz.Kestler@lmu.de

Zur Deutung von Bedeutung: Impulse für eine konstruktivistische Exkursionsdidaktik

Wesentliche Impulse für eine Neuformulierung der Exkursionsdidaktik liegen in den fachwissenschaftlichen Ansätzen, welche gerade in den letzten Jahren im Rahmen des handlungstheoretischen Paradigmas und den Strömungen einer Neuen Kulturgeographie (vgl. GEBHARDT et al. 2003) entworfen wurden. Sie liegen aber auch in vielfältigen geographiedidaktischen Arbeiten, die diese Impulse aufgreifen und sie für die Schule weiterformulieren, wie dies beispielsweise Tilman Rhode-Jüchtern (2004a) in seiner Monographie „Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte“ getan hat.

An diesen Impulsen anknüpfend sollen in diesem Aufsatz einige Anregungen für eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik formuliert werden. Die Leitfrage ist: Welche Folgerungen sollen und müssen aus einer konstruktivistisch orientierten Geographiedidaktik für die Konzeption von Exkursionen gezogen werden?

1. Über das Drinnen und das Draußen

Was passiert, wenn sich ein Schmetterling in ein Klassenzimmer verirrt?

Die Schüler werden abgelenkt, unaufmerksam und konzentrieren sich auf ein flatterndes Insekt, anstatt dem Lernstoff zu folgen. In der Regel wird der Störenfried schnellstmöglich aus dem Klassenzimmer verbannt. Weder ist der Klassenraum ein geeigneter Lebensraum für den Schmetterling, noch ist er ein Ort, an dem sich Schüler mit lebenden Insekten beschäftigen. Unter schulischen Bedingungen ist der Schmetterling wohl eher als Illustration, Fotografie oder aufgespießt im Schaukasten präsent. Selbst wenn gerade im Erdkundeunterricht das Thema „Almwirtschaft in den Alpen“ oder „Natur und Naturschutz“ verhandelt wird, in denen Schmetterlinge meist so marginal wie selbstverständlich sind, wird das Tier als dem Draußen zugehörig wahrgenommen werden.

Im tradierten (Erdkunde-)Unterricht tritt der Schüler als Mensch mit seinen Vorerfahrungen, seinen Empfindungen und seinem Körper zumeist hinter eine mehr oder weniger dominante kognitive Vermittlungsebene zurück. Die Schule ist ein Schutzraum, aber gleichzeitig ein Raum der abschottet, in welchem – trotz einiger Ansätze alternativen Unterrichts – Emotionales und Kognitives, biographische Erfahrungen und (wissenschaftliches) Wissen getrennt werden. Das Unterrichtsmaterial ist didaktisch reduziert und allzu leicht entlebendigt. Hinter Statistiken, Diagrammen, Tabellen, Karten oder kausallogischen Texten bleiben die Menschen in ihrem Lebens- und Erlebenskontext oftmals unsichtbar.

Man läuft nicht Gefahr, bei ihrer Lektüre zu erleben, was es heißt den beißenden Geruch im Verkehrschaos einer Mega-City einzusatmen oder die körperliche Anstrengung beim Mähen einer Almwiese zu spüren. So schützt diese Art des Unterrichts und verschüttet gleichzeitig. Nichts, wovor man sich ängstigen oder ekeln müsste oder was man zusätzlich zu seinem Verstand „mit der Zunge, den Händen, den Augen, dem Körper genießen, greifen und so begreifen könnte“ (PURITZ 2000, S. 175). Die Informationen aus dem Lehrbuch sind gefiltert durch die Sprache. Auf dem „Tablett liegen Worte, zu Sätzen gereichte schablonierte

Schriftzeichen“ (PURITZ 2000, S. 175). Doch wo bleiben in diesen Wörtern, Sätzen die Schüler mit ihren „Bildern, Gefühlen, Erfahrungen und Fantasien“ (PURITZ 2000, S. 175)? In dieser Hinsicht scheint gerade die Geographie ein Schulfach zu sein, in dem die angesprochene Diskrepanz zwischen Unterrichtsrealität und Lebensrealität als Widerspruch erscheinen muss. Man geht nach drinnen in den Schulraum, um mit Büchern, Texten, Bildern, Filmen und Karten zu illusionieren, was draußen ist – oder, dass man draußen ist.

Nun scheint gerade die Exkursion eine besondere und besonders geeignete Form des Unterrichts zu sein, um diese Widersprüchlichkeit aufzuheben. Die geschützte und geregelte Sphäre des Klassenzimmers und der Schule wird verlassen, um den Menschen und Gegenständen vor Ort zu begegnen, um eine reale „Begegnung mit der räumlichen Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers“ (RINSCHÉDE 2003, S. 235) herzustellen. Nicht das Schulbuch, Fotografien, Diagramme oder Texte stehen im Mittelpunkt, sondern der erlebbare Raum. Dies ist gewiss eine außerordentliche Chance des Geographieunterrichts. Doch Exkursionen werden nicht dadurch zu einer sinnvollen oder gar verständnisintensiveren Form des Unterrichts, indem der Lehrer mit den Schülern den Klassenraum verlässt und pauschal auf die Qualitäten einer originalen Begegnung setzt. Es bedarf einer Exkursionsdidaktik, die die Potenziale von Exkursionen auf methodischer und methodologischer Ebene genauso wie auf erkenntnistheoretischer und bildungstheoretischer Ebene reflektiert, damit Exkursionen nicht ein bloßes Fortsetzen des Unterrichts am anderen Ort werden.

2. Etablierte Gangarten für Exkursionen: Ein Streifzug

Was geschieht, wenn der Lehrer den Klassenraum verlässt und mit den Schülern vor die Tür tritt?

Eine Möglichkeit ist, dass der Lehrer den Schülern diese ‚Wirklichkeit‘ erklärt. Er erläutert den Raum. Nehmen wir an, der Lehrer hat eine Siedlung ausgewählt. Er beschreibt die Gebäude in ihrer Stellung zueinander, er berichtet über den Architekten und möglicherweise über städtebauliche Leitbilder. Dies nennt man dann *Übersichtsexkursion*. Der Lehrer referiert selektive, im Vorfeld der Exkursion angeeignete Wissensbestände. Was passiert? Die Schüler bekommen ein Deutungsschema für einen Ort. Die Unterrichtsform entspricht dem Frontalunterricht. Mag sein, dass das reale Vor-Ort-Sein die Anschaulichkeit erhöht und die Merkfähigkeit fördert, allerdings verbleibt der Ort selbst auf der Ebene der Illustration für vorgefertigte Wissensbestände. Der Unterschied zu einer Illustration mit Dias im Klassenraum bleibt minimal – vielleicht könnte man die Spezifika der Siedlung durch gezielt herausgezoomte Teilelemente im Dia sogar genauer hervorheben. Daran ändert sich auch wenig, wenn die Rollen getauscht werden und die Schüler auf der Grundlage angelesenen Materials referieren.

Eine andere Möglichkeit wäre, das Wissen direkt vor Ort zu erarbeiten, beispielsweise durch gezielte Impulsfragen, die in Verbindung stehen zum Themenbereich der letzten Unterrichtsstunden. Man könnte argumentieren, dass dabei Transferleistungen möglich sind und Wissen vertieft wird. Die Leitfrage wäre: Erkennen die Schüler die besprochenen Strukturen in der Wirklichkeit wieder? Die Exkursion wird zu einer Überprüfung und Anwendung erlernter Kategorien und Ordnungsmuster. Allerdings kann auch hierbei ein konkreter Ort in seiner Vielfalt hinter den vorgefertigten und vorgeleisteten Kategorien verschwinden. Die Schüler sind durch den Unterricht bereits mit den ‚Lesebrillen‘ für den Ort ausgestattet.

Eine weitere Möglichkeit wäre, Exkursionen handlungsorientiert durchzuführen. Die Schüler würden mit Arbeitsaufträgen und Arbeitsblättern durch die Siedlung geschickt. Der Lehrer könnte Zusatzinformationen in Form von kurzen Texten, Plänen oder Bildern bereitstellen. Die Schüler würden die räumlichen Strukturen erkunden und ihre Beobachtungen mittels

Skizzen und Notizen festhalten. Hier gelangen wir in den Bereich der *Arbeitsexkursion* (welche wiederum verschiedene Spielarten wie Geländepraktikum oder Feldarbeit mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen umfasst). An dieser Stelle bekommt das Vor-Ort-Sein eine tatsächliche Bedeutung. Die Richtung der Exkursion wird dann maßgeblich durch die Fragestellung und die Arbeitsaufträge bestimmt. Arbeitsaufträge können so eng gefasst sein, dass das Erkunden eines Ortes zur ‚Schnipseljagd‘ wird. Beispielsweise: Kartiere die Infrastrukturausstattung im Quartier! Oder: Welche unterschiedlichen Gebäudetypen findest du im Quartier? Dann läuft auch diese Form der Exkursion nur darauf hinaus, die ‚richtigen‘ bereits vom Lehrer gewussten Ergebnisse herauszufinden.

Dieser Ansatz kann noch weiter verfeinert werden. Beispielsweise durch den Einbezug von alten Photographien, auf denen die Geschichtlichkeit eines Ortes zum Ausdruck kommt. Man könnte Vergleiche anstellen, wie die Menschen früher in einer Siedlung lebten und wie sie dies heute tun, man könnte durch literarische Materialien Stimmungsbilder entwerfen und die Atmosphäre eines Ortes einzufangen versuchen. Aber: Erlebnisfähigkeit ist noch keine Erkenntnistätigkeit.

Im Folgenden wird eine Exkursionsform umrissen, die versucht die Erfahrungen der Schüler in den Mittelpunkt zu stellen und ein reflexives Verhältnis zum Raum zu befördern. Es ist eine Exkursion, die nach Bedeutungen fragt und diese als Grundlagen für das Handeln konzipiert.

3. Eine konstruktivistische Relativierung der Idee der authentischen Erfahrung

Ein, wenn nicht das zentrale Argument für Exkursionen ist die „direkte Begegnung mit dem ‚Original‘“ (HAUBRICH et al. 1993, S. 190) mit dem Ziel, „Beobachtungsfähigkeiten am ‚realen Objekt‘ zu entwickeln“ (HAUBRICH et al. 1993, S. 190). Informationen aus Primärerfahrungen seien wertvoller als Informationen aus zweiter Hand, die teils verfälscht (vgl. RINSCHKE 2003, S. 237) oder zumindest gefiltert seien (vgl. HAUBRICH et al. 1993, S. 190).

Diese Unterscheidung führt aus konstruktivistischer Blickrichtung in eine problematische Dichotomie. Auf der einen Seite gibt es die gefilterte und selektierte Erfahrung, wie sie beispielsweise in Massenmedien, aber auch in Schulbüchern zum Ausdruck kommt. Auf der anderen Seite steht die authentische, originale und umfassende Erfahrung, welche in der realen Begegnung stattfindet. Dabei erscheint die reale Begegnung als Möglichkeit zu erfahren, was ein Ort ‚wirklich‘ ist. Es wird vorausgesetzt, dass die Begegnung eine wirklichkeitsgetreue Abbildung im Wahrnehmenden, sprich im Schüler, hervorrufen könnte. Diese Setzung ist erkenntnistheoretisch in dieser Form jedoch nicht haltbar. „Es gilt, einem naheliegenden Trugschluss entgegenzuwirken: Auch das durch ‚unmittelbare‘ Beobachtung gewonnene Bild vom ‚geographischen Objekt‘ kann dieses ‚Objekt‘ selbst niemals ‚objektiv‘ erfassen!“ (DAUM 1982, S. 72). Wie kommt dieses Problem zustande? Aus konstruktivistischer Sicht besteht die Schwierigkeit darin,

„daß sich *wirkliches Wissen* auf die *wirkliche Welt* beziehen müßte. Die ‚wirkliche Welt‘ aber kennen wir nicht. Wir kennen nur ihre Erscheinungen. Und die Erscheinungen wiederum kennen wir nur so, wie wir sie wahrnehmen und in der Kommunikation darstellen. Man hat also eine zirkuläre Struktur vor sich, in der gegenwärtiges *Wissen* immer nur mit früherem *Wissen*, aber niemals mit der *objektiven* oder *apriorischen* Wirklichkeit verglichen werden kann. Realität wird immer erst in dem Symbolsystem faßbar, in dem sie kodiert oder beschrieben ist“ (JENSEN 1999, S. 27).

Dies hat weitreichende Konsequenzen, für das, was weiter oben als reale Begegnung bezeichnet wurde. Die reale Begegnung darf nicht mit der Vorstellung verwechselt werden, dass

durch das Vor-Ort-Sein ein genaues „Abbild der Wirklichkeit“ (VIELHABER 1999a, S. 10) entstehen könnte. In den Vordergrund rückt der Aspekt der Konstruktion von Wirklichkeit, „die erst durch Kommunikation, durch Beziehungen mit der Umwelt Sinn erhält“ (VIELHABER 1999a, S. 10).

„Man muss sich nur klar machen, dass jeder Mensch seine eigene Perspektive hat, die er durch Erfahrung erlernt hat, dass er sich aus dieser Erfahrung eine Vorstellung und einen Begriff von anderen Dingen macht und dass sich das für ihn bewährt hat“ (RHODEJÜCHTERN 2004a, S. 38).

Das heißt, dass unsere Erfahrungen immer in Korrespondenz mit unseren subjektiven Vorerfahrungen stehen, welche wir uns im Laufe unseres Lebens angeeignet haben und welche im alltäglichen Lebensvollzug wirksam werden. Man könnte formulieren: Durch individuelle subjektive Vorerfahrungen entsteht im Kopf jedes einzelnen eine Reproduktion eines ‚geographischen Objekts‘. Das hieße, ‚so viele Subjekte, so viele Reproduktionen‘.

Allerdings sind solche individuellen Bilder nicht als genuine Leistungen des Subjekts zu verstehen. Sie müssen im Hinblick auf sozial vermittelte Muster der Wahrnehmung und der Bedeutungsgenerierung befragt werden. In jeder Gesellschaft werden mögliche Formen, die Welt als etwas Sinnhaftes zu erleben, ausgebildet und sozialisiert.

„Ich erfahre die Wirklichkeit der Alltagswelt als eine Wirklichkeitsordnung. Ihre Phänomene sind vor-arrangiert nach Mustern, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre, und die sich gewissermaßen über meine Erfahrung von ihnen legen. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien“ (BERGER & LUCKMANN 2000, S. 24).

An dieser Stelle ist wichtig, dass sich eine Exkursionsdidaktik von der offen formulierten oder auch latent wirksamen Dichotomie einer authentischen Begegnung versus einer mittelbaren Begegnung verabschiedet, um eine Neuformulierung vorzunehmen. Dabei gilt es nicht eine Differenz zu nivellieren, denn sicherlich „hebt sich der üblicherweise beanspruchte ‚unmittelbare‘ Zugang des Geographen von jedem durch ein Medium vermittelten Zugang ab“ (DAUM 1982, S. 72). Es ist vielmehr eine Erfahrung von besonderer Qualität.

4. Zwischen Zeichen, Ordnung und Sprache: Eine Exkursionserfahrung

Ich möchte an dieser Stelle von einer Exkursion mit Studierenden berichten, um an diesem Beispiel einige Potenziale einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik zu entfalten.

Im Rahmen eines Seminars mit Studierenden der ersten Semester für Geographiedidaktik hatte ich eine Quartiersbeobachtung durchgeführt. Der Arbeitsauftrag war bewusst sehr offen formuliert: Die Studierenden sollten nach der Quartiersbeobachtung davon erzählen, wie die Menschen in diesem Quartier leben.

Ich möchte eine Begebenheit herausgreifen, die sich während der Quartiersbeobachtung zugetragen hat. Am Rande einer Fläche stand eine Gruppe Studierender.



Abb. 1: Die Fläche inmitten eines Stadtquartiers: Ein Problem der Bezeichnung oder der Bedeutung?

Die Studierenden hatten verschiedene Aufzeichnungen gemacht und für einen Quartiersplan eine Legende entwickelt, in der sie den einzelnen Flächen im Quartier Funktionen zugewiesen hatten: Flächen zum Wohnen, Arbeiten, Erholen, Verkehr - außerdem hatten sie einzelne Einrichtungen markiert wie Läden (getrennt nach primärem und sekundären Bedarf), Tankstellen, Gaststätten etc. Die Kategorien ihrer Legende sind einem Geographen natürlich hinlänglich vertraut. Auf meine Nachfrage stellte sich heraus, dass sich die Studierenden in der Oberstufe mit der Theorie der Daseinsgrundfunktionen beschäftigt hatten. Sie versuchten nun diesen Zugang auf das Quartier anzuwenden. Allerdings ließ sich die Fläche nicht in die Kategorien ihrer Legende einordnen. Es entstand eine Irritation und eine Unsicherheit, die häufig dann auftritt, wenn ein Ordnungsmuster, welches wir im Kopf haben, nicht auf die wahrgenommene Wirklichkeit passt.

Die Studierenden hatten bereits drei Begriffe ‚ausprobiert‘: *Grünfläche*, *Brache* und - für mich überraschend - *Biotop*. Aber keiner schien die Fläche treffend zu charakterisieren. Auch der Begriff *Baulücke*, den der für dieses Quartier zuständige Stadtplaner verwendet hatte, schien den Studierenden nicht angemessen.

Ich schlug ihnen vor, die Fläche genauer in Augenschein zu nehmen und nach Spuren zu suchen, die uns etwas über diesen Ort erzählen könnten. Die Ergebnisse waren erstaunlich. Die Studierenden wurden von einer Gruppe von Kindern zum Verlassen *ihres Spielplatzes* aufgefordert, eine ältere Dame beklagte sich (sie hatte wohl ähnlich wie die Kinder die Studierenden mit ihren Klemmbrettern und Plänen als eine Art Stadtplaner ‚gelesen‘), dass dieser *Schandfleck* endlich verschwinden solle. Man müsse sich schämen in einer solchen Umgebung zu leben, sagte die Frau. Auch die Suche auf dem Gelände war sehr erfolgreich: Gartenpflanzen wie Rhabarber, Gartenstauden und Obstbäume ließen die Vermutung zu, es könnte sich bei der Fläche um *ehemalige Gärten* oder eine *ehemalige Gärtnerei* handeln. Außerdem fanden die Studierenden eine Feuerstelle mit einigen Abfällen (Bierdosen, Grillgutverpackun-

gen), die auf einen (inoffiziellen) *Grillplatz* deuteten. Unter einem Baum lehnten ein Klapp-tisch und einige Klappstühle, was die Studierenden zur Überlegung anregte, die Fläche im Sinne der Daseinsgrundfunktionen vielleicht doch der *Erholung* zuzurechnen. Zu allem Über-fluss war die Fläche dann auch noch mit einem Wegenetz durchzogen.



Abb. 2: Nachmittägliches Kaffeetrinken in einem ‚Erholungsgebiet‘?

Die anfängliche Irritation und Unzufriedenheit der Studierenden entpuppte sich als eine pro-ductive Unruhe. Was war dies nun für eine Fläche? Eine gärtnerische Brache, ein Spielplatz, ein Schandfleck, ein Biotop, ein Grillplatz, ein Teil des Fußwegenetzes oder eine Baulücke? Oder vielleicht etwas noch ganz anderes? Oder vielleicht alles gleichzeitig?

Offensichtlich waren wir auf etwas gestoßen, was uns in einer voreiligen Kategorisierung wahrscheinlich entgangen wäre. Es gab ganz unterschiedliche Formen der Wahrnehmung ein und desselben Erdraumausschnitts. Die verschiedenen Begriffe spiegeln verschiedene Bedeu-tungszuweisungen unterschiedlicher Menschen/Gruppen wider. Die Suche nach der ‚richti-gen‘ oder umfassenden Kategorie erwies sich dabei eher als hinderlich denn als förderlich für das Verstehen eines sozialen Raumes.

Die Ausgangsfrage, wie die Fläche sinnvoll oder ‚richtig‘ zu bezeichnen sei, rückte in den Hintergrund. Sie erwies sich als Frage, die anders zu formulieren ist. Denn dasselbe Stück Erdraum ist offenbar mit einer Vielzahl nicht kompatibler Bedeutungen überzogen. Für wen bedeutet diese Fläche etwas und was bedeutet sie ihm?

5. Wie nehmen wir wahr und was nehmen wir wahr? – Räume produzieren als aktiver Prozess

Was haben die Studierenden wahrgenommen, als sie im Quartier unterwegs waren? Zuerst einmal haben sie sich selbst ein ‚Brille‘ aufgesetzt. Sie haben sich auf vermeintlich sicheren Boden begeben, indem sie Kategorien eines geographischen Ordnungsmusters gewählt haben. Durch diese ‚Brille‘ haben sie das Quartier beobachtet und verschiedenen Orten Funktionen zugewiesen. Diese Vorgehensweise hat ihnen die Arbeit zuerst erleichtert. Der größte Teil des Quartiers war bereits kartiert, die Kategorien ‚passten‘ auf das Gesehene. Die Begegnung mit der Fläche, die sich einer eindeutigen Zuordnung entzog, bewegte die Studierenden dazu, die Grenzen und Begrenztheit ihres Ordnungsschemas zu reflektieren. Dabei zeigte sich ein tiefgreifender Zusammenhang: Die Formierung des Blicks, die einhergeht mit jedweder Perspektive, aus der man einen Gegenstand betrachtet. Die Perspektive steht in enger Beziehung zu dem, *was man wahrnimmt* und *was nicht*, wie man das Wahrgenommene *ordnet und wertet* (z. B. viele Erholungsflächen = hohe Wohnqualität) und in welchem *begrifflichen Rahmen* man das Beobachtete fasst.

Jede Beobachtung sagt zuallererst etwas über denjenigen, der beobachtet, über seine Perspektive, seine Art und Weise die Welt zu ordnen und eine Beziehung zwischen den Dingen herzustellen. Das heißt, jede Begegnung mit einem Außen ist auch eine Begegnung mit dem Innen. „Verständnis entsteht dadurch, dass ich weiß, was ich wie wahrnehme und nachdenklich bin darüber, wie ich meine Vorstellungen über die Wirklichkeit bilde“ (RHODE-JÜCHTERN 2004a, S. 38). Hier liegt ein wichtiger Ansatz, welcher auf die Schule bezogen, Schülererfahrungen direkt aufgreift.

„Wahrnehmungsbilder in den Köpfen sind nichts anderes als aus einer Gesamtheit herausgesprengte Versatzstücke einer parzellierten Wirklichkeit und dienen dem einzelnen zur Unterstützung seiner Alltagsorientierung. Selbstverständlich sind diese Bilder dynamisch und damit veränderbar, dem Lernen zugänglich, vorurteilsbehaftet, von Klischees durchdrungen und vor allem stark subjektiv und offen für mediale Einflüsse aller Arten“ (VIELHABER 1999b, S. 63).

Was nimmt ein Mensch wahr? Wie ordnet er es? Welche Beziehungen stellt er her zwischen den wahrgenommenen Elementen und seinen Erfahrungen und Deutungsmustern?

Ein meines Erachtens sinnvoller Ansatz, diese Fragen zu differenzieren und zu kontextualisieren stellt eine Konzeption Henri Lefebvres dar, welche er in seiner *Theorie der Produktion des Raumes* (LEFEBVRE 1991) zusammengefasst hat. Diese beinhaltet für konstruktivistische Ansätze eine Vielzahl fruchtbarer Anschlussmöglichkeiten.¹

Nach Lefebvre ist unser Zugang zum Raum immer sozial produziert. Wir bewegen uns in einem sozial definierten Raum, welcher ausschließlich im Prozess seiner Produktion zu erfassen ist. Angemerkt sei, dass die Produktion des Raumes sowohl Mentales als auch Materielles umfasst. Somit wird Raum immer durch Subjekte konstituiert. Dieser Aspekt soll hier hervorgehoben werden. Lefebvre unterscheidet drei Momente (moments) der Produktion des Raumes (vgl. LEFEBVRE 1991, S. 38ff):

¹ Es sei angemerkt, dass diese Bezugnahme auf Lefebvre nur sehr selektiv ist und bei weitem nicht die vielfältige und teilweise auch widersprüchliche Theorie Lefebvres widerspiegeln will oder kann. Es ist ein kleiner Ausschnitt aus einem Theoriegebäude, dem noch viele weitere Anschlussmöglichkeiten innewohnen.

- Das *erste* Moment stellt den wahrgenommenen Raum (perceived) dar. Die Elemente des Raumes sind unserer Wahrnehmung zugänglich und sinnlich erfahrbar. Raum wird also produziert, indem wir den Raum sinnlich erfahren.
- Das *zweite* Moment ist der konzeptualisierte Raum (conceived). Es bezeichnet unsere mentalen Vorstellungen des Raumes beziehungsweise unsere Vorstellungen, wie die Dinge des Raumes in Beziehung zueinander stehen. Ein Beispiel hierfür ist die Theorie der Daseinsgrundfunktionen. Sie ordnet den Raum, indem sie einzelne unterschiedene Flächen oder Gebiete hinsichtlich funktioneller Ansprüche unterscheidet und in Beziehung setzt. Der vorgestellte Raum findet seinen Ausdruck zudem in der Sprache und der Diskussion über den Raum. Die Bedeutung der Elemente und ihre Beziehung zueinander werden diskursiv hergestellt. Dieses diskursive ‚Wissen‘ über die Dinge, welches beispielsweise in Massenmedien transportiert wird, ist immer Teil der Produktion des Raumes.
- Das *dritte* Moment stellt den erlebten und gelebten Raum (lived) dar. Es bezeichnet das Mehr, das in jeder Konzeptualisierung des Raumes mitschwingt: Subjektive Erfahrungen, symbolische Bedeutungen, Emotionen. Der erlebte Raum ist eng verbunden mit den alltäglichen Erfahrungen, Gewohnheiten und Routinen, aber auch Wünschen und emotionalen Beziehungen zum Raum.

Die grundlegende These Lefebvres ist, dass der Raum im Zusammenspiel dieser drei Momente produziert wird. Auf jeder dieser drei Ebenen laufen Ordnungsprozesse ab, die sich mehr oder weniger stark vermischen. Im wahrgenommenen Raum werden die Relationen der Elemente auf der Ebene ihrer Dimensionen, Größenverhältnisse, der Farben und Gerüche wirksam. Eher auf der zweiten Ebene finden Prozesse der Ordnung nach kognitiven Kriterien statt. Dies ist der Ausschnitt, welcher in erster Linie in der Schulausbildung zum Tragen kommt. Es sind Ordnungen nach Funktionen, nach Zentralität und Peripherie, Entwicklungsstand, Bauphasen, Bodenpreisen u. a. Auf der dritten Ebene finden sich Raumordnungen nach subjektiven Erfahrungen: Ob ein Ort als hässlich oder schön, gefährlich, bedrohlich, chaotisch oder vertraut, heimisch, harmonisch erlebt wird, ob er aufgeladen ist mit Erinnerungen oder symbolischen Bedeutungen.

Das Schema Lefebvres kann als ein Orientierungsraster aufgefasst werden, um Raum im Prozess seiner Produktion begreifbar werden zu lassen. Es kann als ein Schema verstanden werden, um verschiedene Perspektiven der Raumkonstruktion zu differenzieren und ihre mehr oder weniger verborgenen Axiome der Betrachtung kommunizierbar zu machen.

6. Wie nehmen andere wahr und was nehmen sie wahr? – Kontexte aufschließen

Dass ein und derselbe Erdräumausschnitt für verschiedene Menschen etwas anderes bedeutet, wurde bereits formuliert. Die Kinder haben die Fläche als Spielplatz, als *ihren* Spielplatz gelesen. Das Vegetationsbild mag als Zeichen interpretiert worden sein, dass diese Fläche keiner normativen Nutzung und Kontrolle unterliegt. Die Beobachtung, dass die Fläche häufig menschenleer ist, kann Anlass gewesen sein, die Fläche zu ‚erobern‘ und für individuelle Ansprüche zu nutzen. Der Wunsch nach einem Spielraum, welcher möglicherweise eine geringere soziale Kontrolle und funktionale Festgelegtheit aufweist als ein etwa 200 m entfernter Spielplatz, könnte ein Grund dafür sein, diese Fläche als sozial angeeignetes Territorium gegen das Außen zu verteidigen.

Ganz anders liest die ältere Frau die Fläche, welche diese als einen Schandfleck bezeichnete. Man sollte dabei nicht den Fehler begehen, die Wertung der Frau als eine etwas eng gefasste Vorstellung von Ordentlichkeit abzutun. Nimmt man die Aussage ernst, taucht eine Reihe von

Fragen auf, die wiederum weiterverfolgt werden können. Wie werden in unserer Gesellschaft Bilder von Ordentlichkeit und Unordentlichkeit hergestellt? Unter welchen Bedingungen gilt ein Erscheinungsbild als ordentlich, geordnet, eingeordnet, normal oder als unordentlich, außerhalb der Ordnung, unnormal? Wäre die Fläche auch ein Schandfleck, wenn man sie einzäunt und mit dem Schild ‚Naturschutzgebiet‘ oder ‚erhaltenswertes Biotop‘ kennzeichnet? Ein anderer Horizont könnte aufgetan werden, wenn wir den Begriff Schandfleck wörtlich nehmen. Wieso ist die Fläche eine Schande? Wer schämt sich hier wofür? Hier gelangen wir zu Fragen der Identität, des Sich-Identifizierens mit einem Ort, mit der *eigenen* Straße, dem *eigenen* Quartier. Dies ist nur ein Beispiel, wie aus einer einfachen und alltäglichen Begebenheit bedeutsame alltagsweltliche Fragen aufgeworfen und erschlossen werden können.

Die Bezeichnung Baulücke des Stadtplaners wirft wieder ganz andere Kontexte auf. Die ‚Lücke‘ verweist auf einen Mangel, der durch Bebauung behoben werden kann. Die Fläche erscheint in seiner Perspektive offen für eine ökonomische Verwertung. Mit dem Begriff Baulücke bewegt man sich in einem Raster, in dem soziale Bedeutungen keinen Platz finden. Hier lassen sich Kontexte aufschließen, welche nach den Planungsroutinen fragen, nach professionalisierten Kategorien und Ordnungen im Zusammenhang mit ökonomischen Verwertungsprozessen und –mechanismen in der Stadt.

7. Wie werden Dinge und Orte bedeutsam? – Von der Notwendigkeit einer Rekonstruktionsarbeit

„Eine *einfache* und *eindeutige* Wirklichkeit (Dinge, Tatsachen, Ereignisse) gibt es nicht“ (RHODE-JÜCHTERN 2004a, S. 39). Sie wird konstituiert, indem sie wahrgenommen, geordnet, klassifiziert, mit unseren Vorerfahrungen in Beziehung gebracht wird. Bedeutungen lassen sich, wie aus den oben beschriebenen Momenten der Produktion des Raumes hervorgeht, nicht nur auf den Raum und seine Materialität zurückführen. Es gibt keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Materialität eines Gegenstandes oder eines Ortes und seiner Bedeutung. Diese Differenz bedarf einer genauen Berücksichtigung und hat wesentliche Konsequenzen für eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik. Man wird die verschiedenen Bedeutungshöfe eines Gegenstandes nicht durch noch so intensives Anschauen ‚heraus interpretieren‘ können. Dieser Vorgang der „Bedeutungszuschreibung“ (WERLEN 2000) muss als mentale „Leistungen der Subjekte“ (WERLEN 2000, S. 307) konzipiert werden und darf nicht als Eigenschaft der Objekte selbst begriffen werden. Bedeutungen „sind zugeschrieben und nicht wesensimmanent“ (WERLEN 2000, S. 307). Sie können somit nicht unidirektional gelesen, sondern müssen rekonstruiert werden. Das heißt auch: Eine Exkursion, in der nur die Materialitäten betrachtet und bezeichnet werden, greift immer zu kurz!

Eine Möglichkeit für eine solche Rekonstruktionsarbeit ist das Spurenlesen. Bedeutungen werden im täglichen Lebensvollzug der Menschen, in ihrem Handeln, realisiert. Räume werden angeeignet und besetzt und dies sowohl kognitiv, diskursiv (z. B. in Form von Planskizzen, Gutachten, Medienberichten), emotional (z. B. indem man bestimmte Erfahrungen mit einem Ort macht und verbindet), symbolisch als auch materiell (z. B. durch ein Denkmal oder ein Graffiti). Das Handeln der Menschen kann Spuren hinterlassen. FRAUKE KRUCKEMEYER betont, dass nichts „an sich eine Spur [ist], aber fast alles [...] als Spur gelesen werden“ (KRUCKEMEYER 1993, S. 39) kann: Trampelpfade, Feuerstellen, Blumenrabatten, Hundekot, Zäune, Gebäudefassaden, Stellung von Baukörpern u. a. „Darüber hinaus gibt es aber auch jede Menge Zeichen und Spuren, die unauffällig bleiben (sollen), zum Beispiel Zeichen von Unterprivilegiertheit oder Zeichen von Macht, die ihre Wirksamkeit, ihre Bot-

schaft nur sehr subtil entfalten“ (DENINGER 1999, S. 108). Das Spurenlesen ist dabei bewusst auf das Nichteindeutige, das Mehrdeutige angelegt.

„Von ‚Zeichenlesen‘ soll die Rede sein, wenn es sich um ein Reproduzieren, ein Vor- und Wiederfinden bekannter Bedeutungen handelt, vorzugsweise, wenn es um ein Entschlüsseln geht, das auf einen vorgegebenen, üblichen Kode zurückgreifen kann (und oft auch auf automatisierte Dekodierungsgewohnheiten). Die Kodierung – die Korrelation von Zeichen und Bedeutung, Signifikant und Signifikat – ist mehr oder weniger konventionell und offiziell, beruht im Normalfall auf einer bekannten Konvention, einem konventionellen Kode.

Vom ‚Spurenlesen‘ oder ‚Spurensichern‘ ist die Rede, wenn es nicht oder weniger ums Entschlüsseln und Reproduzieren bekannter Bedeutungen, sondern mehr ums Erschließen, Produzieren, Erfinden mehr oder weniger neuer Bedeutungen geht. Bei dieser Art von Dekodierung wird der Kode gewissermaßen erst hergestellt. ‚Spurenlesen‘ in diesem Sinne ist kein flüssiges, sondern [...] ein detektivisches Lesen der Wirklichkeit“ (HARD 1993, S. 72).

Zur Konzeption des Spurenlesens existiert eine überschaubare, aber durchaus ansehnliche Anzahl von Arbeiten (dokumentiert in DENINGER 1999). Hier liegen für eine innovative konstruktivistische Exkursionsdidaktik eine Reihe vielfältiger Anknüpfungspunkte, die dringend in die Exkursionsdidaktik einfließen sollten.

8. Welche Wirkmächtigkeit besitzen verschiedene Bedeutungszuschreibungen? – Macht und Raum

Bedeutungszuschreibungen können unter dem Aspekt der Macht analysiert werden. Sie besitzen eine Wirkmächtigkeit, welche nach verschiedenen Seiten differenziert werden kann. Die Macht liegt bereits im Begriff. Jeder Begriff impliziert gleichzeitig einen Zugriff auf den Raum, eine Aneignung des Raumes. Kein Begriff ist wertneutral. Begriffe stehen nicht für sich allein, sie stehen im Kontext, als sprachliches Zeichen immer in Relation zu anderen Zeichen, als Bedeutungsträger immer in Relation zu anderen Bedeutungen. Jeder Begriff bringt bereits eine Sichtweise zum Ausdruck, wirft ein Assoziationsfeld und Kontexte auf (Biotop – Natur, ‚schützenswerte‘ Natur, ‚hochwertige‘ Natur), grenzt Dinge oder Orte voneinander ab (Brache – ökonomisch genutzte Flächen, nicht genutzte Flächen), impliziert Probleme oder einen Handlungsbedarf (Schandfleck – ‚muss entfernt werden‘; Brache – muss in Wert gesetzt werden). Begriffe bezeichnen nicht das, was von Natur aus vorhanden ist. Sie sind kein Spiegel der Realität, sondern spiegeln unsere Auseinandersetzung mit der Realität. Begriffe zerteilen die Welt und bringen die Gegenstände hervor, verleihen den Dingen „zugleich Realitätscharakter“ (BUBLITZ 2003, S. 30).

„Sprache gerät zum Medium einer Machtordnung, die über die Verleihung eines Realitätsstatus hinaus sowohl den Platz als auch die Bedeutung und Zugehörigkeit der Dinge und Menschen in der Welt definiert und markiert. Prozesse der Bedeutungsproduktion und damit zugleich Produktionsweisen sozialer Individuen, Gruppen, Positionen und Werte. Sie konstituieren Machtverhältnisse und sind als solche umkämpft. Es ist ein Kampf um das Vorrecht auf legitime Klassifizierung und Gliederung der soziokulturellen Welt“ (BUBLITZ 2003, S. 31).

Die Macht liegt auch in der Perspektive. Es geht um die Frage, welche Wirkungen und Folgen es hat, aus einer bestimmten Perspektive auf einen Ort zuzugreifen. Die Überlagerung eines Raumes mit verschiedenen Bedeutungsschichten einzelner Menschen oder Gruppen muss kein Problem darstellen. Sie kann durchaus in einem Nebeneinander existieren. In Konfliktsi-

tuationen ändert sich dies. Dann stellt sich die Frage nach der Legitimität der Beschreibung eines Ortes. Wessen Beschreibung erlangt welches Gewicht? Wessen Bedeutungen werden Teil einer Diskussion, wessen Perspektive wird marginalisiert? Raumkonzepte können somit als Teil gesellschaftlicher Prozesse um die Vorherrschaft über den Raum gefasst werden, als ein „Kampf der Bedeutungen“ (REICHERT 1996, S. 25) und deren Legitimität. „Wessen Art und Weise, die Welt zu ordnen, setzt sich durch? Wessen Beschreibung darf als Repräsentation der Welt gelten? Wessen logischer Raum gilt als reale Ordnung?“ (REICHERT 1996, S. 26).

Dieser Zusammenhang sollte von der Exkursionsdidaktik aufgegriffen werden. Alltagsweltliche genauso wie planerische, geographische, kulturhistorische oder architekturtheoretische Zugangsweisen sollten reflektiert und als perspektivische Zugangsweisen hinsichtlich ihrer ‚blinden Flecken‘ dekonstruiert werden, um ihre Wirkmächtigkeit offen zu legen.

EGBERT DAUM formuliert: „Konstruktivistische Geographie‘ in der Schule bedeutet für mich: Als Lehrer konfrontiere man die Schüler so wenig wie überhaupt irgendmöglich mit Fertigwissen und fertigen räumlichen Strukturen“ (DAUM 1993, S. 67). Eine voreilige ‚Ab-richtung‘ auf spezifische Perspektiven gilt es zu vermeiden. Das heißt nicht, dass man jedes Ordnungswissen ausblendet. Aber: Jede Ordnung soll als Ordnungsschema kenntlich gemacht werden. Es kann reflektiert werden hinsichtlich dessen, was es ordnet, wie es die Dinge ordnet und was diese Ordnung bewirkt. Kein Ordnungsschema hat einen Wert an sich, keine Anwendung von Wissen genügt sich selbst.

9. Einige Schlussfolgerungen für eine konstruktivistische Exkursionsdidaktik

„Zwei Arten von Dingen sind [...] zu unterscheiden: die, über die man sich einigen kann, und die, die Menschen etwas bedeuten“ (RHODE-JÜCHTERN 2004b, S. 777). Damit verbunden sind zwei unterschiedliche Arten Fragen zu stellen: „Fragen, die sich nach Tatsachen erkundigen [...] und Fragen, die sich nach Werten und Zielen erkundigen“ (RHODE-JÜCHTERN 2004b, S. 776). Einigen kann man sich über Daten, Baustile, Materialien. Bedeutungen müssen erschlossen werden. Die ‚Tatsachen‘ bekommen nur Sinn, wenn sie im Rahmen von Bedeutungen verstanden werden. Deshalb setzt eine Exkursionsdidaktik, wie sie hier vorgeschlagen wird, immer bei der Sinngebung, der Bedeutung und dem Handeln als gelebte Realisierung von Sinn an. Das heißt nicht die ‚Tatsachen‘ auszublenden oder zu verleugnen, sondern sie im Spektrum des Bedeutsamen differenzieren zu lernen. Dies ist der Ausgangspunkt, der Startpunkt für ein Unterrichts-Unternehmen mit – im positiven Sinne – nicht zu kalkulierendem Ausgang.

Der Komplexität der Produktion des Raumes – der sinnlichen Wahrnehmung, den kognitiven und diskursiven Ordnungen, dem Erleben des Raumes – kann mittels eines vielperspektivischen Zugangs Rechnung getragen werden. Dieser Blickwinkel fragt nicht: Was *ist* ein Ort? Sondern: Was *bedeutet* ein Ort für wen? Aus welcher *Perspektive* wird der Raum produziert? In welchem *Kontext* werden diese Perspektiven gebildet? Was kann ich von meiner Perspektive aus sehen, was bleibt verborgen? Warum ist eine Perspektive für uns sinnvoll, hilfreich für das Verstehen eines Ortes, oder warum eine andere nicht? Welche gesellschaftlichen Sichtweisen (Werturteile, Normen) werden in verschiedenen Perspektiven transportiert? Welche *Intentionen*, *Interessen* sind solchen Perspektiven hinterlegt? Welche Perspektivitäten sind im Kampf um die Bedeutung eines Ortes legitim, welche werden an den Rand gedrängt oder unterdrückt? Welche *Macht* geht von diesen Perspektivitäten aus? Die Fragehorizonte können dabei immer weiter gezogen werden, sich verschieben oder verlagern.

Es ist ein Ansatzpunkt für Didaktiker, die zu verstehen versuchen, wie Menschen ihre eigene Wirklichkeit erzeugen und Anlass, über sich selbst nachzudenken, die eigenen gewohnten mehr oder weniger bewussten Zugangsweisen zum Raum zu sondieren und ein reflexives Verhältnis zu sich selbst aufzubauen. Exkursionen sind nicht nur Begegnungen mit einem Außen, sondern wie jede Begegnung mit dem Fremden, eine Begegnung mit dem Selbst. Schließlich bleibt „das Fremde, das uns ängstigt oder fasziniert, gleichsam das ungeliebte Schatten- oder Spiegelbild unseres Selbst“, welches „friedfertig nur dann angeeignet werden kann, wenn wir uns zu diesem Spiegelbild bekennen“ (MAI 1991, S. 67).

Um die Dinge einfach zu bezeichnen oder nach vorgefertigten Schemata zu ordnen, brauche ich den Klassenraum nicht zu verlassen. Doch wenn sinnliche Wahrnehmungsweisen thematisiert, Erfahrungen gesammelt, Beziehungen aufgebaut und reflektiert werden und damit den Raum erlebbar werden lassen, dann ist dies ein zentraler Schritt in die Richtung eines emphatischen und differenzierten Verhältnisses – auch zum erlebten Raum der anderen. „Ergebnis könnte dann eher ein *Verstehen* als ein Wissen sein, aus dem besinnlichen Nachdenken könnte ein *Reflexivität des Denkens* resultieren“ (DENINGER 1999: 108f). Exkursionen können hierzu Impulse liefern. Dies heißt allerdings, dass Exkursionen dahingehend angelegt sein müssen, Bedeutungen erfahrbar oder zumindest nachvollziehbar werden zu lassen.

„Wenn restriktive Realismus-Konzepte fallengelassen werden, erweitert sich die Perspektive für kulturelle und soziale Phänomene sowie für eine Vielfalt individueller Möglichkeiten. Statt blinder Realitäts-Gläubigkeit geht es um ein lebendiges, ja sogar ‚lebbares‘ Wissen in verschiedenen, gleichermaßen möglichen Wirklichkeits-Konstruktionen“ (DAUM 1993, S. 66).

Es geht um eine Verunsicherung des Blickes, die in der Lage ist „das Gewohnte und Vertraute aufzubrechen, das Unsichtbare sichtbar zu machen“ (DAUM 1993, S. 67).

Vom Lehrer erfordert diese Reise sicherlich einen gewissen Mut. Die Richtungen, die aufgestoßen werden, sind nicht zu kalkulieren, viele Fragen, die entstehen, sind nicht mit einfachen Lösungen zu beantworten. Aber ich glaube, es ist eine lohnenswerte Reise, vor allem natürlich für die Schüler, aber auch für den Lehrer, der mit seinen Schülern aktiv auf ein forschendes Reisen geht, statt fertige Wissensbestände zu ‚vermitteln‘. „Der Unterricht wäre damit jener Rahmen, innerhalb dessen unterschieden wird zwischen ‚der Welt‘, wie sie für uns als Lehrende erscheint, und der Welt vom differenzierten Standpunkt der Handelnden aus“ (VIELHABER 1999a, S. 10). Es ist auch ein Potenzial für einen profilierten Geographieunterricht, der ein „*emanzipatorisches Erkenntnisinteresse*“ (VIELHABER 1999a, S. 11) verfolgt.

Literatur

- BERGER, P. & T. LUCKMANN (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 17. Aufl. Frankfurt am Main.
- BUBLITZ, H. (2003): Diskurs. Bielefeld.
- DAUM, E. (1982): Exkursion. In: JANDER, L. SCHRAMKE, W. & H.-J. WENZEL (Hrsg.). Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung, S. 71-75.
- DAUM, E. (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: HASSE, J. & W. ISENBERG (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung. Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 14. Osnabrück. S. 65-70.
- DENINGER, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik. In: VIELHABER, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik

- kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit. Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15. Wien. S. 107-184.
- GEBHARDT, H., REUBER, P. & G. WOLKERSDORFER (2003): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin.
- HARD, G. (1993): Graffiti, Biotope und „Russenbaracken“ als Spuren. Spurenlesen als Herstellen von Sub-Texten, Gegen-Texten und Fremd-Texten. In: HASSE, J.; ISENBERG, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung. Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 14. Osnabrück. S. 71-107.
- HAUBRICH, H. et al. (1993): Didaktik der Geographie konkret. 5. Aufl. München.
- JENSEN, S. (1999): Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft. Opladen.
- KRUCKEMEYER, F. (1993): Widerstände gegen das „Spurenlesen“. Wie Ich-Nähe und Selbstreferenz beim Spurenlesen zum Problem werden können. In: HASSE, J. & W. ISENBERG (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung. Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 14. Osnabrück. S. 39-44.
- LEFEBVRE, H. (1991): The Production of Space. Malden.
- MAI, U. (1991): Die Wahrnehmung des Fremden. Über Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens. In: HASSE, J. & W. ISENBERG (Hrsg.). Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Osnabrücker Studien zur Geographie. Band 11. Osnabrück. S. 65-76.
- PURITZ, U. (2000): Sushi-Syndrom: LKW als PKW oder LebensKunstWerke als Projekt-KunstWerke. In: BLOHM, M. (Hrsg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln. S. 171-198.
- REICHERT, D. (1996): Räumliches Denken als Ordnen der Dinge. In: REICHERT, D. (Hrsg.): Räumliches Denken. Zürich. S. 15-45.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2004a): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 18. Wien.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2004b): „Zahlen, Figuren, wahre Weltgeschichten“ – Fachwissen und verständnisintensives Lernen im Geographieunterricht. In: GAMERITH, W. et al. (Hrsg.): Alpenwelt – Gebirgswelten. Inseln, Brücken, Grenzen. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen zum 54. Deutschen Geographentag. Heidelberg und Bern. S. 771-782.
- RINSCHADE, G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.
- VIELHABER, C. (1999a): Vermittlung und Interesse. In: VIELHABER, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit. Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15. Wien. S. 9-26.
- VIELHABER, C. (1999b): Über die (Un)Wichtigkeit des Raumes in der Schulgeographie. In: VIELHABER, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit. Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15. Wien. S. 47-66.
- WERLEN, B. (2000): Sozialgeographie. Bern.

Autor:

Martin Scharvogel, Wissenschaftlicher Angestellter an der Universität Kassel am FB 5/Fachgruppe Geographie, Universität Kassel, Nora-Platiel-Straße 5, 34127 Kassel, Martin.Scharvogel@gmx.de

Kommentar zur Berlinexkursion der Universität Münster zur Schülerexkursion 2: Potsdamer Platz

Im Folgenden möchte ich meine Gedanken zur Berlinexkursion, Standort Potsdamer Platz, darlegen.

Das Grundgerüst für eine gute Exkursion sollte aus einer Vorbereitungsphase, der eigentlichen Durchführung und einer Nachbereitungsphase bestehen, so wie es auch in den von den Studenten der Universität Münster zitierten didaktischen Kommentaren aufgeführt ist. Allerdings ist der schriftlichen Planung nicht entnehmbar, in welchem Maße eine Vorbereitung auf den Standort Potsdamer Platz stattfinden soll. Die Schüler kommen lediglich am genannten Ort an und sollen sich orientieren, ehe die räumliche Verortung auf mitgebrachten Karten stattfindet und Fragen fixiert werden. Der weitere Verlauf der Exkursion soll dann unter anderem der Beantwortung dieser Fragen dienen, obwohl die nächsten Standorte schon vom Exkursionsleiter exakt vorgegeben sind und das zu bearbeitende Material erstellt worden ist ohne spezielle Berücksichtigung der Fragen der Schüler. Die gesamte Exkursion ist also gelenkt und anscheinend ohne Absprache mit den Schülern geplant. In den Kommentaren dazu heißt es auch von den Verfassern, dass eine Lenkung in Richtung der historisch-genetischen Aspekte gewollt ist; aber wären nicht aktuelle Problemstellungen an diesem Exkursionsort sinnvoller? Ein Verbesserungsvorschlag wäre hier, dass das gesamte Sammeln der problemorientierten Fragen in die Vorbereitungsphase in den Klassenraum verlegt wird und so der Verlauf der Exkursion von den Schülern mitbestimmend vorher geplant werden kann. So kann auch für gewisses Vorwissen gesorgt werden, was die Arbeit mit den Medien, bestehend aus Karten, Luftbildaufnahmen und Fotos, vor Ort erleichtern kann und Zeit für die Dinge lässt, die den Schülern interessant zu erforschen scheinen. Das erhöht die Motivation und lässt nicht den Eindruck entstehen, dass die Schüler getreu dem Frontalunterricht den Unterrichtsstoff bearbeiten.

Die Verfasser dieser Exkursion machen im didaktischen Konzept deutlich darauf aufmerksam, dass die Schüler bei dieser Berlinexkursion „selbsttätig und weitgehend selbstständig“ arbeiten sollen. Allerdings ist es nur schwer ersichtlich, wie diese Selbstständigkeit erreicht werden soll, wenn alle Materialien schon vorher erstellt worden sind und die Schüler an jedem Standort einen Arbeitsauftrag diktiert bekommen, der zumeist aus beobachten, diskutieren oder kartieren besteht. Wo bleiben die schon genannten Interessen der Schüler und deren eigene Kreativität im Erforschen des Exkursionsgebietes? Soll der Geographieunterricht nicht einen handlungsorientierten Beitrag leisten, damit die Schüler den Unterricht eigenverantwortlicher und somit selber aktiv gestalten lernen? Ich denke, dass sich am Potsdamer Platz eine Exkursion in jedem Falle anbietet und auch lohnend ist, allerdings mit Berücksichtigung der von mir vorgeschlagenen Änderungen.

Autorin:

Melanie Wieschalla, Kniephofstraße 3A, 12157 Berlin, melanie_wieschalla@hotmail.com

Erwiderung zum Kommentar von Melanie Wieschalla

Ich stimme Frau Wieschalla grundsätzlich zu. Selbstverständlich sollte eine Schülerexkursion im Idealfall die Schülerinnen und Schüler von Anfang an in den Planungsprozess einbinden. Die vorgestellten Exkursionsmodule richten sich jedoch in erster Linie an Lehrer, die eine Berlin-Exkursion geplant haben und im Rahmen dieser an einem oder zwei Tagen beabsichtigen, geographische Aspekte zu berücksichtigen. Für diesen Adressatenkreis wurden die Exkursionsmodule so konzipiert, dass die Exkursion mit der Erkundung vor Ort beginnen kann. Die Fragen der Schülerinnen und Schüler, die wir in verschiedenen Vortests ermittelt haben, werden berücksichtigt und lassen sich ohne Schwierigkeit in das vorgestellte Exkursionsmodul integrieren. Damit geographisches Lernen vor Ort nicht einer völligen Willkür überlassen bleibt und sich eine Erkundung des Potsdamer Platzes auf das Zählen der Stockwerke und die Geschwindigkeit der Aufzüge beschränkt, erscheint uns eine Zielorientierung durchaus angemessen. Dass eigene Kartierungen und Passantenbefragungen das selbsttätige Arbeiten der Schüler fördern, dürfte außer Frage stehen.

Autor:

Prof. Dr. Michael Hemmer, Didaktik der Geographie, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster, Hoyastraße 6, 48147 Münster, michael.hemmer@uni-muenster.de.

Auszüge aus der Tagungs-Diskussion

(Kürzung und stilistische Überarbeitung durch Tilman Rhode-Jüchtern)

Dickel	Vortrag: „Zur Philosophie von Exkursionen“
Budke	<p>Ich bedanke mich für den sehr interessanten Vortrag. Eine Frage habe ich zu Deiner Forderung, dass Exkursionen stärker als bisher dem Wissenserwerb der Schüler dienen sollen. Jetzt interessiert mich, was du unter Wissenserwerb verstehst, wenn auf Exkursionen die für die Schüler subjektiv bedeutsamen Probleme behandelt werden sollten, wenn die Schüler die Exkursionsgegenstände selbst bestimmen und wenn der Unterrichtsprozess ergebnisoffen sein soll. Du hast das Beispiel eines Schülers genannt, der auf einer Schülerexkursion vielleicht lieber ein Fußballtrikot kaufen möchte, als sich mit der Stadt Pisa zu beschäftigen. Ist es dann wirklich Deine Forderung, diesem subjektiven Interesse auf der geographischen Exkursion nachzugehen? Was verstehst Du unter diesen Umständen unter Wissenserwerb? Wenn ich das provokant formulieren würde: Sind die Exkursionsinhalte und damit auch der Wissenserwerb auf Exkursionen nach deinem Konzept nicht von großer Beliebigkeit, wenn sie nur von Wahrnehmungen und subjektiven Interessen der Schüler abgeleitet werden? Für mich stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Art von Exkursionen dann noch mit denen in den Richtlinien festgelegten Inhalten und Zielen des Geographieunterrichts vereinbaren lässt.</p>
Dickel	<p>Dazu möchte ich zweierlei anmerken. Zum einen habe ich hier die Hochform von Exkursionen vorgestellt, also ein Metakzept, das man durchführen kann, wenn Schülerinnen und Schüler in methodischen Arbeitsweisen vor Ort sehr geschult sind, z.B. in der mehrperspektivischen Herangehensweise an Situationen und Dingen, im Reflektieren von Perspektiven, im Finden und Ausloten valider Fragestellungen. Man kann aber die Rahmung des Exkursionsvorhabens als Lehrperson immer auch selber setzen und -entsprechend der Vorerfahrungen und -kenntnisse der Schülergruppe- diese enger und weiter fassen. Es wäre z.B. denkbar, als Lehrperson bestimmte Fragestellungen, Arbeitsweisen oder Sozialformen in der Erarbeitung zu fordern oder mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu entdecken, um die Spurensuche in Reinform überhaupt erst anzuleiten. Zum anderen eine grundsätzliche Antwort: Wissenserwerb sehe ich als Kompetenzerwerb. Nach Klafki gehen formale und materiale Bildung immer Hand in Hand. Subjekt und Objekt werden gleichzeitig erschlossen. Indem das Subjekt einen Ausschnitt der Welt erschließt, erschließt es sich selbst. Und (nur) an dieser Schnittstelle ist Erkenntnisgewinn möglich. Und vielleicht noch eine dritte Ergänzung. Die Kompetenzbereiche müssen immer zusammen gedacht werden. Inhaltliche Kompetenzen können nicht losgelöst von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen erworben werden.</p>
Flath	<p>Mich würde zunächst interessieren, von welchem Begriff der geographischen Schülerexkursion Sie ausgegangen sind; das haben Sie uns ja verschwiegen. Daraus ergibt sich für mich eigentlich eine zweite Sache, mehr Feststellung. Für mich wäre eine geographische Exkursion und erst recht eine geographische Schülerexkursion immer ungleich zu setzen mit Tourismus und Reisen. Dass da Elemente hineinspielen ist ohne Frage, aber dann muss man das begrifflich irgendwie abgrenzen. Das war mir hier sehr vermischt, aber das Problem kann man vielleicht schon lösen indem Sie sagen, von welchem Begriff der geographischen Schülerex-</p>

	<p>kursion sie ausgegangen sind. Dann hab ich mir ihre Leitbilder angeschaut. Und ich habe mir jetzt vorgestellt, ich wende sie an auf eine Exkursion, die ich sehr häufig mache, nämlich im ländlichen Raum als Erkundung eines landwirtschaftlichen Betriebes. Dann kann ich mit Ihren Begriffen – sanfter Tourismus etc. – doch relativ wenig anfangen. Das heißt, wie beziehen Sie auch solche Erkundungs-Exkursionsthemen in Beziehung zu ihren Leitbildern?</p>
Dickel	<p>Zunächst zum Begriff der „Schülerexkursion“. Ich habe von dem offiziellen amtlichen Entwurf gesprochen, konkret habe ich mich da auf die Richtlinien und Lehrpläne von NRW bezogen. Ich möchte noch einmal auf die Folie verweisen, in der die drei von offizieller Seite empfohlenen Exkursionstypen gegenübergestellt worden sind: die Überblicksexkursion, die Geländearbeit und die themenzentrierte Arbeitsexkursion. Zu Ihrer zweiten Frage bezüglich der Kombination von Reisen und Exkursionen ist folgendes zu sagen: In allen einschlägigen didaktischen Handreichungen wird die Reise in schulischen Zusammenhängen als eine Form der Exkursion gesehen und von daher ist es legitim, dass ich die Gegenstände zu der offiziellen amtlichen Erzählung aus den literarischen <i>Reiseberichten</i> sowie aus persönlichen <i>Reiseerfahrungen</i> gezogen habe. Und zu Punkt drei: Arbeitsexkursionen und landwirtschaftliche Betriebsbesichtigungen – (wie) passen diese mit meinem Konzept zusammen? Da sehe ich keinen Widerspruch. Auch in diesem Kontext können Schülerinnen und Schüler eigenständig Fragen formulieren, selbstständig überlegen, welche Methoden angemessen sind, um in dem Betrieb vor Ort relevante Antworten zu finden. Mein Konzept ist mit der themenzentrierten Arbeitsexkursion kompatibel.</p>
Padberg	<p>Ich möchte mich als erstes bedanken. Ich bin sehr angeregt durch all die Bezüge, die Du dargestellt hast. Und bin jetzt doch ein bisschen bei den sieben Jahren Deiner Schulerfahrung und den 150 Seiten Theorie - wie es der Zufall so will, werde ich mich morgen mit einem Kollegen treffen und eine Exkursion fürs Sommersemester durchdenken. Ich habe die ganze Zeit einen geplanten Standort vor Augen, nämlich die Straße unter Krahenen-bäumen (kennt vielleicht der eine oder die andere aus dem wunderbaren Photoband von Chargesheimer mit dem fantastischen Texten von Heinrich Böll dazu, der beschreibt, wie es in den 60er Jahren war). Da werde ich also stehen, irgendwann im Sommersemester. Für mich sind diese Bilder/ Fotos Teil meiner subjektiven Wahrnehmung dieses Raumes. In einem Lied der Rockgruppe BAP tauchten diese Photobilder auch wieder auf, die Nord-Süd-Fahrt auf dieser Achse durch „Auto-Köln“, wie es Böll genannt hat, die dann diese Straße „amputiert“ hat. Die Studierenden stehen aber vielleicht da und fragen sich nur „Wo krieg ich denn hier den Mittagsdöner?“ Was mache ich jetzt mit dieser konstruktiven Didaktik praktisch?</p>
Dickel	<p>Die Offenheit meines Konzeptes bedeutet nicht, dass Konzeptionalisierungen von Exkursionen beliebig sind. Wir unterrichten ja immerhin auf der Grundlage von Lehrplänen und Richtlinien. Von daher finden Exkursionen an Schule und Hochschule von vornherein unter bestimmten Voraussetzungen statt. Wenn es zu dem dargestellten Interessenskonflikt kommt (Döner essen – Exkursionsaufgaben erfüllen), so ist die Lehrperson gefordert, in die Führungsrolle zu gehen und eine klare Entscheidung zu treffen. Dies kann bedeuten, auf Erfüllung des Exkursionsvorhabens zu drängen. Das ist kein Widerspruch zur Schülerzentrierung, denn Schülerinnen und Schüler sind nach konstruktivistischer Lerntheorie</p>

	<p>zum einen begierig zu lernen und zum anderen wissen sie, dass bestimmte Erwartungen an sie gestellt werden; das kann auch bedeuten, die Befriedigung körperlicher Grundbedürfnisse für den Moment hintan zu stellen. Die Entscheidung der Lehrperson kann aber auch heißen, sich auf die Dönerpause einzulassen. Eine dritte Möglichkeit besteht darin, an dieser Stelle deutlich zu machen, dass man in Bezug auf dasselbe Objekt unterschiedlich handeln kann, z.B. kann man die Straße nach einem Dönerstand absuchen und/oder das Leben der Menschen dort beobachten. Diese Handlungsweisen können in der Betrachtung zweiter Ordnung reflektiert werden, so dass die Handlung des „Döner-Suchens“ als Konstrukt von Exkursion, das in vielen Schüler- und Studentenköpfen vorhanden ist und ihr Handeln / Geographie-Machen motiviert, offengelegt wird. In der Reflexion erster und zweiter Ordnung kann also unter Umständen diese zunächst „störende“ Situation gewinnbringend als Lernchance genutzt werden.</p>
Scharvogel	<p>Ich hätte noch eine Frage zu der Übersicht. Ist diese Exkursion nicht eigentlich auch körperlich? Wenn ich diesen schiefen Turm von Pisa nehme, dann liegt seine Bedeutung nicht in Pisa, sondern sie liegt in einer Sinnggebung, einer Bedeutungs-zuschreibung. Da muss ich also eigentlich gar nicht nach Pisa fahren. Das ist ja ein interessanter Aspekt: Wenn Wirklichkeit über Konstruktion, über Kommunikation hergestellt wird, brauche ich eigentlich den Raum nicht. Jetzt ist die Frage: An welcher Stelle setzt jetzt überhaupt die Exkursion ein? Wenn man diese konstruktivistischen Theorien zugrunde legt, warum ist es dann trotzdem oder gerade wichtig, als Person „räumlich“ dort zu sein? Diese Frage kann man sehr stark auf Geographieunterricht insgesamt anwenden, sie ist nicht exkursionspezifisch.</p>
Dickel	<p>Den letzten Satz möchte ich erst einmal unterstreichen. Die Strukturelemente, die ich abgeleitet habe, sind nicht exkursionspezifisch. Sie sind gleichermaßen relevant für den Unterricht im Klassenzimmer. Ich habe die körperliche Dimension an mehreren Stellen berücksichtigt. Ich habe von den Identitätstheorien gesprochen, die mit der kategorialen Bildung von Klafki kompatibel sind. Und da habe ich nicht nur das Identitätsmodell der alltäglichen Identitätsarbeit von Keupp u.a. herangezogen, die vorstellen, wie rationale Entscheidungen identitätsstiftend sein können, z.B. darüber, welche Projekte für mein Leben persönlich sinnvoll sind und wie ich eine Entscheidung diesbezüglich herbeiführen und verantworten kann; außerdem habe ich das Modell der Reflexiven Leiblichkeit nach Gugutzer benannt. Beide sind kompatibel mit dem Bildungsbegriff von Klafki, mit der Bildung als Lernerlebnis an der Schnittstelle zwischen Individuum und Welt. Dabei sind die Sinneswahrnehmungen gerade nicht überflüssig. Aber man muss sie anders nutzen und werten, als dies in den „ganzheitlichen exkursionsdidaktischen Ansätzen“ getan wird. Sinneswahrnehmungen sind wichtig, nicht als Selbstzweck, sondern als Hinweis auf die Perspektivität des Beobachters. Der Begriff der emotionalen Konditionierung macht dies deutlich: Wir lernen Situationen immer in Verbindung mit einem Gefühl und beides wird gekoppelt im Gehirn gespeichert. Indem wir mehr und Neues über die Dinge lernen, lernen wir auch unterschiedliche und ambivalente Emotionen hinsichtlich dieser Dinge auszuhalten und zuzulassen. Und umgekehrt bedeutet die Wahrnehmung über unterschiedliche Sinne, wie sie vor allem im Gelände möglich ist, ein neues Hinsehen, im Sinne einer neuen und komplexeren Annäherung an das Untersuchungsobjekt.</p>

Falk	<p>Ich bedanke mich herzlich für diesen allumfassenden Überblick, wie konstruktive Didaktik auf Exkursionen einwirken kann und welche Schlussfolgerungen man daraus ziehen kann. Ich möchte dem sozusagen einen deutlichen Kontrapunkt gegenüberstellen, aus der eigenen Exkursionspraxis und aus den eigenen Erfahrungen, quasi ein Blick zurück in die exkursionsdidaktische Steinzeit. Wir alle kennen ja den Professor, der vorne steht, ich denke an meinen Lehrer Professor Haseroth, der nach der zweiten Bypassoperation mit uns bei 40 Grad auf den Ätna raufgeklettert ist, und es war fantastisch. Wir wurden weder gefragt, ob wir da hinauf wollen, noch hatten wir irgendeine Möglichkeit mitzuplanen, und dennoch war es faszinierend. Dieser Mann hat ein Charisma ausgestrahlt, er hat 2 Stunden dort oben gesprochen, wir waren erfasst von dieser Naturschönheit. Ich denke, wir müssen ein bisschen vorsichtig sein, wenn wir Exkursionsdidaktik betreiben. Wir können nicht nur konstruktive Didaktiken entwickeln und anwenden oder selbstentdeckendes Lernen. All das probiere ich auch mit Schülern und Studierenden aus und das hat alles auch seinen Wert, aber ich denke, das ist doch sehr situations- und persönlichkeitsabhängig; und ich denke, man sollte beides mischen. Ich denke, eine wirklich gute Exkursion findet sich irgendwo in der Mitte. Dazu gehört meines Erachtens auch eine wohlfeile Ansprache des Geländes, so wie wir das quasi schon vor hundert Jahren durch irgendwelche enthusiastischen Lehrmeister erlebt haben.</p>
Dickel	<p>Sie sprechen den traditionellen Lehrervortrag an. Er macht auch in meinem Konzept Sinn, allerdings in von Schülerinnen und Schülern reflektierbarer Weise! Wer spricht, mit welchen Zielen und woher bezieht derjenige sein Wissen? Vorträge, die so reflektiert werden, sind ohne Zweifel wünschenswert. Ich möchte zu Ihrem Beispiel ein weiteres eigenes Beispiel von einer Schülerexkursion in die Toskana hinzufügen. Von der Autobahn aus kann man die Marmorsteinbrüche von Carrara sehen. Eine Schülerin fragte nach, wieso es dort oben am Hang so weiß sei. Meine Kollegin erwiderte, dass es sich um ein Skigebiet handele. Wir waren der Ansicht, dass die Schülerin den unernsten Charakter dieser Antwort verstanden hatte. Am folgenden Tag wurden wir eines Besseren belehrt, dieselbe Schülerin sagte: „Das ist ja toll hier! Wir können hier baden und da oben wird Ski gefahren!“ Hieran wird deutlich, dass das, was Lehrerinnen und Lehrer sagen, zunächst erst einmal gilt und nicht hinterfragt wird. Und aus dieser Haltung möchte eine konstruktive Exkursionsdidaktik herausführen, sie möchte eben auch das, was Lehrende, Reiseleiter, Stadtführer sagen und das, was in Reiseführern steht, hinterfragbar machen.</p>
Rhode-Jüchtern	<p>Ich möchte dazu auch eine kurze Geschichte erzählen, zum Abschluss dieser Runde. Ein Erlebnis, wie instinktiv das „Konstruktive“ und das „Körperliche“ und das „Traditionell-Geographische“ in Eins geht (das „in der Mitte“, von dem Herr Falk sprach). Wir waren vor Jahren auch mehrmals in der Toskana. Wir haben die Fahrten in der Toskana „natürlich“ körperlich, mit dem Fahrrad gemacht und nicht mit dem Bus. Denn das Reden über Reliefenergie usw., das sind nur Wörter, aber das Fahren mit dem Fahrrad in der Toskana, das ist eine Erfahrung; diese erschließt den Gegenstand und die Person kategorial und in Beziehung zueinander. Wir sind also auch mit dem Fahrrad in die Marmorbrüche von Carrara gefahren (bzw. geschoben) und haben natürlich da keine Salzsäureprobe zum Kalknachweis gemacht - das kann man auch woanders machen. Wir haben stattdessen Charles Dickens gelesen „In den Marmorbrüchen“</p>

	<p>von Carrara“ und wir empfanden da eine Aura des physischen Ortes, den wir uns nämlich körperlich angeeignet hatten und ihm so eine besondere Bedeutung zuschreiben konnten; wir konnten dies noch einmal mit der Aura in der alten Geschichte von Charles Dickens verbinden. Es fiel nun nicht sehr schwer, sich in einer Zeitreise vorzustellen, was es damals bedeutete, mit Ochsenfuhrwerken diese Marmorblöcke hinunter zu bringen. Dies alles wirkte einfach instinktiv, es ist aber vorher arrangiert und insofern auch konstruiert, um all die Dimensionen einzufangen, die von der reinen Geographie der Sachen über deren Geschichtlichkeit bis zur reinen Körperlichkeit der beobachtenden Personen in Eins gebracht wurden (das sollte man auf keinen Fall „ganzheitlich“ nennen, es ist vielmehr ein ganz einfaches, aber wirkungsmächtiges Arrangement). Man fährt nicht mit dem Bus, wo man alsbald müde wird; man fährt mit dem Fahrrad – da wird man zwar auch müde, aber man weiß dann, wo man ist und warum man müde ist. Und wenn man das so denkt, also im didaktischen Arrangement, ganz einfach, überhaupt nicht aufwändig, dann ist das alles mitgedacht und mit enthalten. Nicht kategorial, an die Wandtafel geschrieben „Wir machen jetzt eine Körpererfahrung, um sie sodann zu reflektieren!“; sondern das tut man, indem man es tut. Daraus ergibt sich eine Erfahrungsmöglichkeit – sie ist allerdings gemacht, im Arrangement. Ich denke, dass so eine Erfahrung 20 oder 30 Jahre hält [Zwischenfrage aus dem Publikum: „Aber macht das denn auch Spaß?“] Das hat natürlich auch Spaß gemacht. Das ist konstruktiv im doppelten oder dreifachen Sinne gedacht und es ist positiv gedacht, also nicht feindselig oder pflichtmäßig oder desinteressiert.</p> <p>Die Fragen, die sich daraus ergeben könnten (oder sollten), sei es bei der Betriebsbesichtigung um Vechta und überall sonst, die Fragen dürfen schon vorher mitkonstruiert werden und hinterher dann noch mal evaluiert werden „Haben wir denn das, was wir da suchten, auch gefunden? Und haben wir Überraschendes dazu gefunden?“ Das Suchen nach lohnenden Fragen und die Offenheit für Überraschungen ist etwas anderes als die bloße vorbereitete reale Begegnung von Dingen mit Vortrag. Es führt in eine Vielfältigkeit, die hinterher nachklingt und ganz viel neues Potential erschließt, einschließlich der Aura eines Ortes und der Körperlichkeit der Beobachter. Das ist mehr als anstrengend, aber es hat sich gelohnt. Dann sieht man nämlich plötzlich, dass die Traktoren in der Toskana mit Ketten fahren, wie ein Panzer, weil die Felder so wahnsinnig steil sind. Das denkt man aus der Postkartenperspektive doch sonst gar nicht mit.</p>
Hüttermann/Lenz	Vortrag: „Fieldwork - Schule und Hochschule auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Exkursionsdidaktik“
Mai	Vortrag „Studentische Lehrforschung“
Michael Hemmer	Ich habe zwei ganz pragmatische Fragen an Herrn Mai. Zunächst den Begriff Lehrforschung. Ich bin als Fachdidaktiker natürlich irgendwie vorbelastet und assoziiere etwas mit Lehrforschung. Wieso wird dieser Begriff verwandt oder was bedeutet „Lehrforschung“ in diesem Kontext? Und die zweite Frage richtet sich auf die Beziehung zwischen Ihrem Vortrag und dem Thema des Symposiums, wo es ja in erster Linie um schulische Exkursionsdidaktik geht. Wo ist da die Beziehung?
Mai	Gemeint ist eine Kombination von Forschen und Lernen. Der Versuch also, in Kleinforschungsprojekten Studierenden beizubringen, wie das geht. Notwendigerweise ist dies ein Teil von Lehre, da Kompetenzen

	<p>erwartet werden, die nicht vom Himmel fallen. Dafür macht man die begleitenden Veranstaltungen, die über drei Semester gehen, wie Sie gehört haben. Was in der Lehre vermittelt wurde, muss dann später umgesetzt werden von den Studierenden in der Feldsituation. Aber auch da sind sie nicht völlig selbstständig und unabhängig. Ich habe ja gesagt, es gibt einen Teil von Betreuung und die hat wiederum auch was mit „Lehre“ zu tun.</p> <p>Nun zu der Frage, was das mit Exkursion zu tun hat. Ich habe ja zu Beginn gesagt, eine studentische Lehrforschung ist natürlich keine Exkursion; aber die Gemeinsamkeit besteht dennoch darin, dass man zu Lernzwecken den Lernort wechselt, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Gemeint sind hier Erkenntnisse, die in diesem Fall weit über kognitive Wissensbestände hinaus gehen, eher so etwas wie „Verstehen“ beinhalten. In der Tat, also mit der üblichen Reiseexkursion hat eine Lehrforschung nur wenig zu tun, aber darin sehe ich nun auch gerade den Reiz dieses einen Modells.</p>
Hupke	<p>Meine Frage geht in die Richtung, welche Bedeutung die sprachliche Fremdheit zwischen beiden Gruppen hat innerhalb ihres Konzepts. Mal innerhalb eines interpretativen Forschungsparadigmas wo man ja sehr viel, in der Regel jedenfalls, mit Sprache umgeht, Sprache interpretiert, Sprache analysiert, Sprache situativ auswertet, da reichen ja zwei Monate Aufenthalt hinten und vorne nicht aus, um eine angemessene Beherrschung der polnischen Sprache zu gewährleisten. Jetzt meine Frage: Hätte man nicht mit einem Forschungsaufenthalt, sagen wir mal in der Niederlausitz, mit einem vergleichbaren Maße an Fremdheit, aber mit größerer sprachlicher Nähe und damit auch irgendwo auch besseren Arbeitsmöglichkeiten, mehr erreicht, oder ist die sprachliche Fremdheit auch Teil des Konzeptes, wo man eben gerade auch diese soziale Leistungsfähigkeit letzten Endes bei den Studierenden noch herausfordert?</p>
Mai	<p>Es geht selbstverständlich auch darum, so etwas wie interkulturelle Kompetenz zu lernen. Nun können Sie natürlich sagen: „Dieses Land ist groß genug, wie haben genügend Fremdheit im eigenen Lande!“ Tatsächlich können Sie auch in der Lausitz, wo ich selbst Forschung gemacht habe, vor allem in der katholischen Oberlausitz, in einigen Dörfern durchaus auch auf Sprachprobleme stoßen, wo die Einheimischen im Alltag tatsächlich immer noch ihr Obersorbisch sprechen. Das ist klar. Nun war das natürlich eine Kombination von interkultureller Kompetenz auf der einen Seite, und da kann man immer darüber rätseln, welches Land dafür am geeignetsten ist, dann aber auch von wissenschaftlichen Inhalten: In der Entwicklungssoziologie der Fakultät für Soziologie hier in Bielefeld gehören die postsozialistischen Transformationsländer Osteuropas in gewisser Weise, wenn auch noch leicht vernachlässigt, zum inhaltlichen Spektrum von Forschung und Lehre. Und insofern hat sich eine Lehrforschung in Polen angeboten. Übrigens, wenn Sie sagen, das hätte man ebenso gut - das wäre ja eine interessante Hypothese - in der Lausitz machen können: Dies würde natürlich voraussetzen, dass die inhaltlichen Ergebnisse, jenseits aller Fragen interkultureller Kompetenz, übertragbar wären. Das sind sie aber nicht ohne weiteres. Natürlich gibt es universelle Ähnlichkeiten zwischen einem Bauern sagen wir in Togo, in der Lausitz und in den Masuren, etwa wenn es um Armut und Armutsökonomie geht in der Kombination von Faktoren wie informeller Sektor, formeller Sektor, Subsistenzproduktion, Marktproduktion etc., das ist klar. Aber die Lausitz und Masuren unterscheiden sich hier eben</p>

	ganz erheblich, nicht zuletzt wegen der sehr unterschiedlichen politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern.
Kross	Ich habe eine Frage zum ersten Vortrag von Herrn Hüttermann und Herrn Lenz. „ <i>Fieldwork</i> “ ist ja eine Sache, die in Großbritannien in der Tat sehr etabliert ist und vielfach durchgeführt wird mit großem Erfolg. Ich setzte deshalb ein bei dem Begriff „zeitgemäße Exkursionsdidaktik“. „ <i>Fieldwork</i> “ hat eine Tradition von über 52 Jahren. Warum präsentieren wir das jetzt hier unter dem Stichwort <i>zeitgemäß</i> ? Wenn es so alt ist, müsste man dann nicht fragen, was hat die deutsche Geographiedidaktik daran gehindert, diese Erfahrung zu rezipieren? Ich kenne dazu nur vielleicht 5 Veröffentlichungen in der deutschen Didaktik. Und der zweite Punkt zur „Zeitgemäßheit“. Frau Dickel hat ja von der konstruktivistischen Seite her die zeitgemäße Messlatte hoch gelegt. Das englische „ <i>fieldwork</i> “ ist ja verbunden mit der wissenschaftstheoretischen Position des empirisch-analytischen Forschungsdesigns, also des Positivismus. Und von dort her sehe ich große Differenzen, wie gesagt: im Hinblick auf die Überschrift „ <i>Zeitgemäß</i> “.
Hüttermann	Ja, das erste ist natürlich klar. Warum wir es überhaupt zur Sprache gebracht haben, liegt an den jetzt veränderten Rahmenbedingungen in der Schule; die neuen Standards in Baden-Württemberg zum Beispiel ermöglichen es oder fordern das sogar viel mehr ein, dass solche Dinge gemacht werden. Auch die Hochschuleseite weiß, dass man das immer schon gemacht hat oder machen wollte, dass aber der Transfer in die Schulen nicht funktioniert hat; jetzt sehen wir die Möglichkeit, in diesem Überschneidungsbereich tätig zu werden. Wir wollen sehen, ob wir das mit Schule und Hochschule gemeinsam hinkriegen. Vielleicht kriegen wir die Lehrer in der Ausbildung soweit, dass sie das nicht nur für sich interessant finden, sondern sehen: Das kann man auch an der Schule machen!
Lenz	Ich möchte diesen Punkt unterstützen. Es gibt ja Untersuchungen, die zeigen, dass Ausbildungselemente an der Hochschule, an den Pädagogischen Hochschulen, zum Teil keine nachhaltige Auswirkung auf den späteren Unterricht haben und dass Lehrer, entgegen positiven Ansätzen in der Ausbildung, zurückfallen in Elemente, die sie aus ihrem eigenen Unterricht früher erlebt haben. Und gerade vor diesem Hintergrund ist auch der Begriff „zeitgemäß“ zu verstehen, dass eben das, was wir an den Hochschulen an innovativen Elementen bringen, nicht verpufft, sondern tatsächlich in der Praxis später von Relevanz ist. Das scheint uns dann doch den Begriff „zeitgemäß“ zu legitimieren. Zeitgemäß ist eben insbesondere gedacht im Hinblick auf die Schule bzw. die Kombination Hochschule/Schule, weniger im Hinblick auf den Begriff „ <i>fieldwork</i> “ oder Exkursion selbst. Und schon gar nicht als „neuartig“.
Birkenhauer	Ich habe vier Bemerkungen. Die erste Bemerkung steht im Zusammenhang mit dem, was Michael Hemmer vorhin gefragt hat. Ich würde eine Verbindung sehen zwischen den beiden Arbeitsrichtungen in Hinblick auf die teilnehmende Beobachtung. Der Begriff <i>Teilnehmen</i> scheint mir sehr wichtig zu sein; wir wollen doch die Schüler und die Studenten bei einer Exkursion oder Geländearbeit zu einer wirklichen kognitiven und konstruktiven Haltung bewegen. Denn sonst würde ich meinen, dass außer einem gewissen Spaß nicht so ganz viel hängen bleibt. Die andere Fragen richten sich an den Erstvortrag. Sie haben davon gesprochen, dass sie eine didaktisch methodische Aufbereitung der Materialien vor-

	<p>nehmen. Geben Sie uns doch mal bitte ein Beispiel dazu, was das bei Ihnen heißt: „didaktisch-methodische Aufbereitung“. Das zweite: Sie scheinen nach meinem Eindruck alle Aufgaben den Schülern vorgegeben zu haben, das halte ich aber im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung und im Sinne einer angestrebten zeitgemäßen Didaktik für falsch. Die dritte Frage. Ich nehme an, dass das Alter der Schüler (Zwischenruf der Referenten: „9. Klasse“) ungeheuer wichtig ist im Hinblick auf einen Punkt, nämlich dass man vorher schon etwas davon wissen muss, was man hinterher erkennen bzw. beobachten soll. Und das hängt wieder vom Alter ab. Schüler die in der 9. Klasse sind älter und wollen vorweg wie jeder Erwachsene einen Rahmen haben für das, was sie wie beobachten sollen. Höhere Schüler sind dann an den Details interessiert und daran kann man mit ihnen arbeiten. Welche Beobachtungen haben Sie dazu gemacht?</p>
Hüttermann	<p>Unter „Aufarbeitung“ ist zu verstehen, dass wir unser Konzept im Rahmen des bilingualen Unterrichts seit einigen Semestern praktizieren (Realschule Kornwestheim), und dass wir solche Elemente einarbeiten in deren neues Schulprofil. Bei der Frage nach dem Alter haben Sie natürlich Recht: Wir führen in gewisser Weise ein Forschungsdesign ein, und dabei muss man Fragestellungen haben und darauf bezogene Hypothesen entwickeln, dann muss man sich überlegen, mit welchen Methoden man die Hypothesen prüft und wie man die Ergebnisse interpretiert. Also: Der Ablauf eines solchen Projektes, das ist der vorgegebene Rahmen, neben dem vorgegebenen Inhalt, in unserem Falle England.</p>
Lenz	<p>Vielleicht noch ein Beispiel. In Baden-Württemberg ist es durchaus üblich, eine Exkursion auf die Schwäbische Alb zu machen. Die findet meistens statt, nachdem den Schülern entsprechende Inhalte und Kenntnisse vermittelt wurden. Sie wissen, was eine Doline ist, sie kennen die übrigen Karstformen. Aber wozu gehen sie raus? Nur, um registrierend festzustellen „aha“ und vom Lehrer darauf hingewiesen zu werden: „Das ist jenes, das ist das“ usw.? Der Anreiz wäre es, den Spieß herumzudrehen und zu versuchen, dieses über selbstentdeckendes und selbsttätiges Lernen zu erarbeiten. Und das deckt sich ja wiederum genau mit konstruktivistischen Ansätzen. Es geht nämlich darum, dass Wissen selber erarbeitet wird; das impliziert Selbsttätigkeit, und durch diese wird Wissen dann selber konstruiert. Das wäre im Prinzip auch unser Ansatz. Damit wollen wir nicht den ganzen Unterricht umkrepeln, aber wir möchten da, wo es möglich ist – und es sind ja nur eher wenige Punkte, wo man regional mit Schülern so etwas machen kann – diesen neuen Ansatz wie jetzt mit der Realschule erproben. Dann machen die Studenten das Geländepraktikum nicht mehr für sich selbst als Selbstzweck, wo sie naturgeographische Methoden und Arbeitsweisen und Inhalte gemäß Lehrbuch kennen lernen. Vielmehr sollen sie ihre eigene Blickrichtung automatisch immer reflektieren und mit dieser Erfahrung aus dem eigenen Hinsehen dann auch mitdenken: Was mache ich jetzt wie konkret mit Schülern? Es geht also nicht um Reproduktion von bereits fertigem Wissen, sondern um Auswahlentscheidungen, Auswahl von Inhalten und von passenden Methoden.</p>
Hemmer/Uphues	Vortrag: „Schülerexkursion in Berlin und Umgebung“
Wieczorek	Vortrag: „Schüler als Meinungsforscher“

Albrecht/Böing	Vortrag: „Bilinguale Erlebnissfahrten in die Europäische Landwirtschaft“
Hasler	Vortrag: „Schnee und Lawinen im Geländepraktikum“
Birkenhauer	<p>Ich habe zwei Fragen an Michael Hemmer.</p> <p>Es war davon die Rede, dass ein so genanntes Exkursionsmodul vier Stunden dauert. Habt ihr irgendwelche empirischen Erfahrungen darüber, warum das so sein sollte?</p> <p>Das zweite Frage: Ich bin als Wissenschaftler durchaus für ein Anliegen im Sinne einer historisch-genetischen Methode, aber ich weiß nicht, ob das auch das Richtige ist für Schüler. Die sehen doch eine ganz bestimmte heutige Situation und später dann taucht eigentlich erst die Frage auf: „Wie ist das entstanden?“. Ich suche bei diesem Vorgehen nach einer Begründung und Evaluierung.</p>
Hemmer	<p>Die vier Stunden sind ein Zeitmaß „aus dem Bauch heraus“, natürlich immer mit Reserven in der Planung nach oben oder unten. Wenn eine Klasse nach Berlin fährt, vielleicht für fünf oder sieben Tage, dann wäre einiges erreicht, wenn man zwei halbe Tage für eine Erkundung aus geographischer Perspektive vorbereiten und reservieren könnte; „ein halber Tag“, das wäre auch ein Zeitmaß für eine normale Studienfahrt.</p> <p>Zu der zweiten Frage: „Historisch-genetisch“. Also das war ja eine Sehweise, die die Studierenden entwickelt haben. Natürlich ist die erste Frage vor Ort immer von der Art: „Wie hoch ist das Gebäude?“, „Wer arbeitet da?“, „Welche Nutzung ist das?“ – das sind so die Fragen, die man im Rahmen einer Kartierung vorgeben kann. Aber das Besondere ist ja gerade, dass dieser Platz im Laufe der Zeit einen enormen Funktions- und Strukturwandel durchgemacht hat, und den wollten wir rüberbringen. Es ist uns bei unseren Exkursionen selbst besonders deutlich geworden, dass die noch sehr stark gelenkt sind, dass es wie Schulunterricht vor Ort ist. Wir hatten 7 Standorte, aber die Nutzungskartierung der Jetztzeit, die nimmt am meisten Zeit in Anspruch. Die übrigen Epochen durchleuchtet man im Vorbeigehen, indem man Spuren aus der jeweiligen Zeit als Spur, als Hilfestellung für Interpretationen heranzieht. Das müssen wir noch weiter austesten und weiter entwickeln. Wir haben ja allein drei Durchgänge gebraucht, bis die Exkursion so stand, wie sie jetzt ist. Da waren anfangs noch viele sachlogische Brüche drin; wir haben in diesem Jahr sogar ein ganzes Modul noch einmal völlig umgestellt, weil uns Dinge anfangs nicht aufgefallen sind. Und wir sind gerade dabei, ähnliches für Mallorca zu konzipieren, wo es um eine Studienfahrt der Sekundarstufe II geht; da geht man das Thema „Tourismus“ in allen Facetten an, und ich weiß auch, dass wir bestimmt noch zwei oder drei Mal hinfahren müssen, bis das so steht wie diese Berlingeschichte.</p>
Hemmer	<p>Wir haben jetzt in Addition vier Beispiele gehört. Was uns eigentlich fehlt – und ich finde, dafür müsste man da noch mehr Zeit einräumen – ist, dass wir die Beispiele nach Kategorien ordnen, z.B. „stark gesteuerte/offene Formen“, „handlungsorientiert/weniger handlungsorientiert“. Dann könnten wir vielleicht aus der Geographiedidaktik auch entscheiden: „Wir würden für diese Form der Exkursion plädieren, oder wir würden jene favorisieren!“ Das muss dann entsprechend auch evaluiert und überprüft werden. Es ist jetzt ein bisschen schwierig, dass wir jetzt einfach nur vier Beispiele haben, die nebeneinander stehen, ohne dass man die impliziten Theorien und Ordnungen erkennen und vergleichen kann.</p>

Rhode-Jüchtern	<p>Vielleicht können wir uns später bei der Besichtigung der Beiträge dazu noch neue Gedanken machen; wir werden also und vor der Drucklegung noch einen Brief an die Referenten herumschicken.</p> <p>Da ist z.B. die Kategorie „Problem“. Wenn man dieses Wort bei normalen Menschen benutzt, bei Schülern allzumal, dann meinen die zumeist, dass „Problem“ etwas Schlimmes ist. Wir würden natürlich wissenschaftlich „Problem“ anders definieren und sagen „Ein Problem liegt immer dann vor, wenn es eine Spannung von Wissen und Nichtwissen existiert, in jedweder Fragestellung.“ Unabhängig davon, ob sich eine Katastrophe oder anderes Nicht-Schlimmes damit verbindet, ist ein Problem wissenschaftlich gesehen etwas ganz anderes. Wir könnten zum Beispiel jetzt bei den vier themenzentrierten Vorträgen prüfen, welche Art von Problem es denn ist, die da jeweils beleuchtet wird. Es ist ja etwas ganz Harmloses, nach Berlin zu fahren – es ist kein Problem im Sinne von Katastrophe, aber es stecken natürlich Probleme drin im Sinne der Spannung von Wissen und Nichtwissen. Wer wohnt denn da, wer arbeitet da, wie passt denn das zusammen mit diesem und jenem? Was waren eigentlich die Alternativen im Architekturstreit? Wofür steht eigentlich der Herr Kollhoff und warum hat er sich als Architekt durchgesetzt? Was ist das Sony-Siegel für eine Zeitsignatur? Spektakulär stellt sich diese Frage in dem letzten Beitrag bei der Hazard-Forschung“; „Hazard-Forschung“ gilt ja derzeit als Rettungsformel schlechthin für die Geographie, als Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Fächern.</p> <p>Insgesamt kann man zur Problemorientierung sagen, dass das eine heuristische Kategorie ist: Welche Art von lohnendem Problem steckt denn hinter diesem Besuch in die äußere Realität? Und dann: Wie wird diese Spannung von Wissen und Nichtwissen im Beobachtungs- und Deutungsprozess abgearbeitet? Und am Ende dann die große Probe: Hat es denn eine Erkenntnis, einen Fortschritt gebracht, die wir vor zwei Stunden, vor vier Stunden oder vor vier Tagen noch nicht hatten? War es ein lohnendes Problem auch im Sinne der Ergebnisse? Wir können versuchen, dass wir diese Art von Grundfragen an jede themenzentrierte Exkursion stellen. Vielleicht gibt es auch noch andere Kategorien, die wir als Grundkategorien, als Ordnungsbegriffe für alle themenzentrierten Exkursionen finden können.</p> <p>Wir wollen die Möglichkeit schaffen, auch später dazu noch kleine Beiträge und Ideen für den Tagungsband zu liefern. Wir haben ja in der Tat in diesem Symposium noch nichts Neues gemacht in dem Sinne, dass wir jetzt „die“ Innovation“, „die“ Lösung hätten. Wir können nur sagen: Wir sind jetzt an dieser Stelle, und das ist das, was in der <i>community</i> jetzt mitgeteilt wird, in aller Heterogenität und Buntheit. Das ist der Stand der Dinge, in unseren Köpfen, in unseren Personen, es ist abzulesen, was wir im Moment zu leisten in der Lage sind. Die Heterogenität der Beiträge zeigt: Wir haben da nicht eine einheitliche Forschungsfront, an der alle Autoren arbeiten würden; aber wir suchen nach lohnenden Fragestellungen, nach Methoden, die etwas bringen, was vorher nicht da war.</p> <p>Aber insgesamt würden wir uns doch immerhin einigen können: „Totes (Konserven)Wissen wollen wir nicht mehr haben, träges Wissen auch nicht und nicht lohnende Methoden natürlich auch nicht“.</p>
Schmidt-Wulffen	Vortrag: „Didaktische Exkursionen“
Budke/Kanwischer	Vortrag: „Der Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände. Virtuelle Exkursion kontra reale Begegnung“

Rhode-Jüchtern	<p>Ich habe mal eine Reisegruppe erlebt, die vom Marburger Schloss zurückging zu ihrem Bus; ihnen kam eine ebensolche Gruppe entgegen und fragte: „Wie war’s denn?“ und die erste Gruppe sagte: „Ach, nix Besonderes, nur das wir da gewesen sind!“</p> <p>Das wäre ein Fazit, das wir künftig nicht mehr akzeptieren würden. Weder auf Mallorca, noch auf Gomera noch in Berlin noch irgendwo sonst. Wir würden also immer die Frage: „Wir machen das <i>um zu...</i>“ stellen; diese Frage und Antwort nach dem Was und warum/wozu, das wäre der Mindeststandard, den jede Exkursion künftig aushalten muss. Und in diesem Rahmen macht dann jeder, was er macht und was er gut kann, mit den jeweiligen Möglichkeiten der Personen; da kann der eine das, der andere das besser. Wenn wir uns auf einen Standard von ganz wenigen Grundfragen einigen könnten, die jede Exkursion, jeder Exkursionsplaner und -teilnehmer aushalten muss, auch hinterher in der Nachbreitung und Rechtfertigung, dann wären wir ein gutes Stück weiter.</p> <p>Auch die Tourismustheoretiker sind immer noch auf der Suche nach einer Theorie des Tourismus – warum sollte es uns da besser gehen – nur es wird langsam wieder Zeit. Wir haben dieses Defizit ja vor zehn Jahren entdeckt und heute wieder, und es wird Zeit. Wir müssen jetzt Standards formulieren, ohne genauer zu wissen, was denen vorausgeht in der Schulzeit und in der Ausbildung der Lehrer.</p> <p>Da steht jetzt nach meiner Einschätzung ein Pausenzeichen von unbestimmter Länge, eine Fermate über der Defizitfrage, die wir klären müssten in den nächsten Monaten bei der Drucklegung. Wenn es bis dahin nicht gelingt, wäre der Tagungsband der Impuls für ein Symposium Nummer Drei, in 5 oder in 10 Jahren.</p>
Ingrid Hemmer	<p>Ich möchte nicht viel Zeit in Anspruch nehmen, aber doch ein Schlusswort sagen. Als Vorsitzende des ausrichtenden Verbandes möchte ich anknüpfen an die Bedeutung des Themas für unser Fachgebiet Geographiedidaktik und für den Geographieunterricht. Über das Theoriedefizit haben wir gesprochen. Ich denke, das müssen wir in Angriff nehmen. Dazu ist eins der Gebiete, die wir uns vornehmen müssen, auch die Exkursionsdidaktik; diese ist sicher eines der herausragenden Alleinstellungsmerkmale für die Geographiedidaktik.</p> <p>Zum Anderen wäre anzuschließen an den Bereich der Forschung; Michael Hemmer hat es eben schon erwähnt, wir haben zu wenig Forschung in dem Bereich – wir haben einiges an Entwicklungsarbeit und wir haben heute gesehen, dass sie durchaus kreativ und gut ist; aber die sich anschließende Evaluationsforschung ist doch noch sehr bescheiden und erst in Ansätzen vorhanden.</p> <p>Hier muss also mehr gemacht werden und wir sind uns im klaren darüber: Evaluationsforschung ist natürlich sehr hartes Brot, sehr kompliziert und komplex. Trotzdem sollten wir uns hier heranwagen, und wir müssen uns auch noch stärker anschließen an die internationale Diskussion (es wurde heute von den Herren Hüttermann, Lenz und Kroß verwiesen auf englische Definitionen von <i>fieldwork</i> und wir haben dankenswerter Weise den Vortrag vom Kollegen Hasler aus der Schweiz gehört). Da müssen wir weiter hereinarbeiten und auch zur Kenntnis nehmen, wie der Diskussionsstand in den anderen Ländern über das Fachgebiet ist. Das wissen wir spätestens seit dem Postdok-workshop, den wir am Sonntag besucht haben. Wir müssen auch über unseren disziplinären Tellerrand gucken, zum Beispiel in die Biologiedidaktik: Was treiben die da eigentlich und welchen Diskussionsstand haben die, gera-</p>

de im Methodenbereich?

Ich komme zum Bereich der Lehre, auch da sehe ich durchaus Handlungsbedarf. Ich habe erfreut registriert, dass wir in der Ausbildung dieses Thema sehr bewusst wahrnehmen und auch sehr gute Konstruktionen haben hinsichtlich der gemeinsamen Entwicklung von Exkursionsmodulen mit Studierenden und mit Schülern – da haben wir heute einige sehr schöne Beispiele sehen können. Ich glaube aber noch nicht, dass es selbstverständlich ist, dass an jeder Universität, bei jeder Geographiedidaktik die Exkursionsdidaktik einen so hohen Stellenwert hat, wie sie haben müsste – dazu zählen auch explizit die fachdidaktischen Exkursionen. Woran es z.B. noch sehr hapert, ist noch die Abstimmung zwischen der ersten und zweiten Phase, die wir heute im Gespräch zwischen der Stadtbahnhaltestelle 1 und 2 entdeckt haben und wir haben beschlossen – für Bayern haben wir da schon entsprechende Absprachen – das jetzt auch für Nordrhein Westfalen anzugehen. Es gab 1997 schon mal einen Anlauf in der Deutschen Gesellschaft für Geographie, der aber in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich realisiert wurde. Hier ist sicher auch noch Absprache- und Handlungsbedarf. Was können wir in der ersten Phase leisten und worauf kann die zweite Phase effektiv aufbauen?

Und *last but no least*: die Fortbildung. Da habe ich Erfreuliches zu berichten: Der Vorsitzende des Partnerverbandes der Schulgeographen sagte am letzten Mittwoch zu mir: „Wenn wir denn die Geographentage und die Schulgeographentage demnächst zusammen legen, dann brauchen wir aber auch fachdidaktische Exkursionen“. Das habe ich erfreut zu Kenntnis genommen und das sehe ich auch als Handlungsaufforderung für uns, diesen Anspruch, der da an uns herangetragen wurde, auch zu erfüllen. Soweit zur inhaltlichen Diskussion.

Vielleicht noch ein Wort, worüber ich mich auch gefreut habe. Bei dieser Veranstaltung gab es doch eine bessere methodische Aufbereitung verglichen mit früheren Symposien - nicht nur, dass wir durchweg Präsentation mit PowerPoint hatten, das ist ja kaum erwähnenswert – aber erstaunlicherweise wurde etwa die Hälfte der Vorträge im Team gehalten; das finde ich sehr bemerkenswert, und dann auch diese neue methodische Variante der Diskussion auf der Bühne hat mir sehr gut gefallen.

Wir hatten ja jetzt nur den einen Tag, aber solche neuen Formen noch stärker einzubringen – das wäre eine feine Sache.

Ja, zum Schluss bleibt mir etwas ganz Wichtiges, nämlich auch meinen ganz herzlichen Dank auszusprechen, an Werner Henning, Tilman Rhode-Jüchtern und ich denke Detlef Kanwischer ist auch nicht völlig ohne Arbeit davon gekommen. Auch an Gunnar Handtke von der Technik, ganz herzlichen Dank euch vieren, dass ihr uns hier so einen tollen Tag mit Impulsen beschert habt.

Und wir werden an Bielefeld lange zurückdenken. Bielefeld war das, wo wir im kalten Wind oben auf der Burg standen, wo wir leckere Bohnensuppe gegessen haben, wo wir dann in den warmen Hörsaal zurück kamen, wo wir hoffentlich jede Menge Impulse mit nach Hause genommen haben.

Wärmsten Dank, für die Arbeit und die Mühe; wir können ermessen was dahinter steckt!

VI Nachbemerkungen

Detlef Kanwischer (Flensburg)

Exkursionen – quo vadis?

„Rückblickend auf meine Schulzeit gab es viele Situationen, in denen Schule außerhalb des Klassenzimmers stattgefunden hat. (...) Zum Lernen, zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes oder als Ergänzung zum Fachunterricht wurden diese Fahrten allerdings kaum genutzt. (...) Im Fach Erdkunde gab es während meiner Schulzeit an der weiterführenden Schule lediglich drei nennenswerte Beispiele für Lernen vor Ort:

- *In der sechsten Klasse wurde ein landwirtschaftlicher Betrieb, der sich auf die Milchwirtschaft spezialisiert hatte, besucht.*
- *In der elften Klasse gab es einen Besuch beim Deutschen Wetterdienst Hamburg.*
- *Im Leistungskurs Erdkunde wurde das Hamburgische Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA) zu Zwecken der Literaturrecherche aufgesucht.*

(...) Betrachtet man nun den Zeitraum von Klasse fünf bis dreizehn, also insgesamt neun Jahre, so ist die Anzahl der durchgeführten Exkursionen im Fach Erdkunde doch recht gering. Neben dieser quantitativen Feststellung stellt sich für mich auch eine qualitative Frage: Was habe ich persönlich bei diesen Exkursionen gelernt bzw. für mich mitgenommen? Ich weiß jetzt, wo ich nach wissenschaftlicher Literatur suchen kann. Ich weiß, wie es im Wetterinstitut zugeht, und ich habe eine ungefähre Ahnung, wie der Alltag eines Landwirtes aussieht. Aber was hatte all dies mit meinem Leben zu tun? Nachhaltiges und verknüpfbares Wissen konnte ich durch diese Exkursionen nur in geringem Maße aufbauen, was unter anderem auch daran gelegen haben könnte, dass die Vermittlungsformen immer nur frontalunterrichtlich waren“ (WARNECKE 2005, S. 1-2).

Diese biographische Erzählung liegt mir gerade vor und entstammt der Einleitung einer Staatsexamenarbeit zum Thema „Exkursionen zwischen Theorie und Praxis – dargestellt am außerschulischen Lernort Hamburger Hafen“.

Auch wenn diese Schilderung ein Einzelfall ist, so wird das Dilemma der schulischen Exkursionen im Fach Geographie deutlich. Exkursionen werden kaum durchgeführt, und wenn sie durchgeführt werden, dann bleibt den Schüler am Ende bestenfalls eine Erinnerung an einen netten Ausflug. Wenn man die Gretchenfrage „Was macht Ihr da eigentlich?“ stellt, dann kann der Sinn solcher Exkursionen sehr schnell in Frage gestellt werden, und damit auch das ganze Fach.

Obwohl auf fachdidaktischer Ebene immer wieder betont wird, dass Exkursionen eines der zentralen Potenziale des Geographieunterrichts sind, verwundert der geringe Stellenwert in der Schulpraxis und das Bild, das in der Öffentlichkeit von diesen „Fahrten ins Blaue“ besteht, nicht. Exkursionen werden oftmals übersichtsartig durchgeführt, in der ausschließlich die Wiedererkennung eines theoretisch im Unterricht behandelten Sachverhaltes im Vordergrund steht. Die sich hieraus ergebene zentrale Kritik besteht darin, dass sie eher als touristische Unternehmungen einzuordnen sind, als dass sie dazu beitragen den Schülern einen wissenschaftlich fundierten Einblick in das „Funktionieren der Welt“ zu liefern.

Dass es so ist, wie es ist, das verwundert nicht, da das Thema „Exkursion“ auf fachtheoretischer Ebene in den letzten Jahrzehnten stiefmütterlich behandelt wurde. Es gab in den vergangenen Jahren keine umfangreichen erkenntnis- oder lerntheoretischen Arbeiten, die

sich mit Exkursionen auseinandergesetzt haben. Erst DICKEL (2004) hat eine Arbeit vorgelegt, die unterschiedliche Bausteine zu einer theoretischen Grundlegung von Exkursionen zusammenflechtet.

Mit dem Ihnen vorliegenden Buch gibt es zudem erstmals einen Sammelband, der sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven widmet. Das Beruhigende an diesem Sammelband ist, dass sich alle Beiträge durch einen Erkenntnisstand auszeichnen, der weit über die Eingangs beschriebene Exkursionsform hinausreicht und damit einen Standard markieren, hinter den man heutzutage nicht mehr zurückfallen darf. Das Beunruhigende ist die Tatsache, dass der Sammelband aufzeigt, welche aktuellen Defizite und Schwächen bezüglich der Thematik bestehen. Diese werde ich im Folgenden kurz aufzeigen, bevor ich abschließend einen Leitfaden zur Konzeption und Analyse von Exkursionen vorstelle.

1. „Originale Begegnung“ oder Mehrdeutigkeit?

Im Bereich der begrifflichen Definitionen haben wir es mit einigen Altlasten zu tun, die den Weg zu einer zeitgemäßen Exkursionsdidaktik versperren. Insbesondere die Definition einer Exkursion als „originale Begegnung“, die in den einschlägigen Lehrbüchern und in einigen Aufsätzen dieses Sammelbandes verwendet wird, ist nicht mit den heutzutage gängigen lerntheoretischen Ansätzen kompatibel. Die lexikalische Definition des Begriffes „original“, wie z.B. „ursprünglich, echt, urschriftlich“ (Duden, Fremdwörterbuch), verweist darauf, dass eine „originale Begegnung“ mit der Wirklichkeit etwas eindeutiges ist. Dies ist jedoch aus erkenntnistheoretischer Sicht nicht haltbar (vgl. DICKEL, SCHARVOGEL und BUDKE & KANWISCHER in diesem Band). Einige Traditionalisten werden jetzt entgegennen, dass die „originale Begegnung“, z.B. mit einem Gesteinsaufschluss, doch etwas eindeutiges ist. Diesem Einspruch möchte ich einige Zeilen aus dem Aufsatz „Zur Imagination und Realität der Gesteine“ von Hard (1993) gegenüberstellen:

„Gesteine sind nicht nur physische Gegenstände, sondern auch Zeichen, d.h. Bedeutungsträger. Jeder, der Steine kennt, kennt sie also nicht nur nach ihrer physisch-materiellen Beschaffenheit. Auch wer keine Ahnung vom Chemismus, den physikalischen Eigenschaften und der Mineralogie eines Granits hat, kann schon sehr lange sehr genau wissen, was es heißt, „auf Granit zu beißen“, ja er könnte vielleicht sogar auch ohne reale Erfahrungen mit dem wirklichen Granit kontextfrei verstehen, was gemeint ist, wenn vom „granitenen Widerstand einer Nonne“ die Rede ist. Und auch ein Student, der in einer Prüfung den Marmor im vorgelegten Handstück nicht erkennt (und auch sonst nichts über ihn zu sagen weiß), der könnte doch sehr genau und schon lange wissen, dass Marmor „kostbar“ und „kalt“ ist, und er könnte infolgedessen auch unmittelbar und kontextfrei verstehen, wenn ein Barockdichter von einem „Marmorbusen“ spricht – was umso bemerkenswerter ist, als zur Zeit des Barockdichters mit „Marmor“ noch ganz andere Gesteine gemeint waren als heute. Offenbar ist die Semantik der Gesteine konstanter als ihre Wirklichkeit.

Andererseits aber kann auch der oberflächliche Beobachter nicht übersehen, dass auch die Semantik der Gesteine sich verändert: Wie wäre sonst z.B. zu erklären, dass sich auf den städtischen und dann auch auf den ländlichen Friedhöfen Nordwestdeutschlands die Gesteinsfarben in den letzten Jahrzehnten deutlich aufgehellt haben?

„Granit“ z.B. hat nicht nur eine denotative Bedeutung (z.B.: „Körniges Tiefengestein, das hauptsächlich aus Feldspat, Quarz und Glimmer besteht“); er hat noch andere, konnotative Bedeutungen in einem „zweiten Bedeutungssystem“.

Erst in diesem semantischen Raum wird der gemeinte Gegenstand mit unserem primären Lebensinteressen und Erfahrungen verknüpft, erhält psychische und kulturspezifische Bedeutungen und kann auch ideologisch aufgeladen werden. Hier wird sozusagen der Stein an sich zum Stein für uns und für mich“ (gekürzt nach HARD, 1993, S. 106 - 107).

Die Ausführungen von HARD (1993) zeigen auf, dass Gesteine als materielle und kulturelle Gegenstände im semantischen Sinne nicht ohne Bezug zueinander stehen. Insofern kann es auch keine „originale Begegnung“ mit Gesteinen geben.

Ich möchte zu diesem Beispiel noch anmerken, dass gerade die Einbeziehung einer kulturellen Ebene bei einer Gesteinsexkursion einen beachtlichen Erkenntniszuwachs verspricht. Neben einer elementaren Gesteinskunde lernen die Schüler zwei unterschiedliche Sichtweisen – die materielle und die kulturelle – auf einen Gegenstand einzusetzen und diese auch miteinander zu verknüpfen. Schüler können z.B. den Naturstein an Häuserfassaden bestimmen und mit der Nutzung des Gebäudes und den Bodenpreisen des Standortes in Verbindung bringen. Es wird sich herausstellen, dass die Gesteine ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Verhältnisse in der Stadt sind. Ein weiteres Beispiel ist die gesteinskundlich, zeitlich gestufte Bestimmung von Grabsteinen auf einem Friedhof. Die daran anschließende Befragung eines Steinmetzes wird den Schülern die abnehmende Bedeutung von Transportkosten und die Veränderung der globalen Handelsstrukturen verdeutlichen.

Aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten sollte zukünftig bei der begrifflichen Bestimmung von Exkursionen auf den Wortgebrauch „originale Begegnung“ verzichtet werden, da man sich ansonsten durch die Hintertür theoretische Probleme ins Haus holt, die schon überwunden sind. Zudem wird der Dunst der traditionellen Lehrwanderung, der Exkursionen in Zusammenhang mit dem altertümlichen Begriff „originale Begegnung“ umweht, reduziert. Dieser letztgenannte Aspekt leitet über zu einem weiteren Diskussionspunkt: Die Rolle des Lehrers.

2. Belehrung oder Beratung?

„Hier kann man wunderbar die Agrar- und Siedlungsstrukturen zeigen!“

„Interessiert das die Schüler?“

„Ü-ber-haupt nicht!“

Dieser Dialog zwischen zwei Geographielehrern auf einer Burg im Thüringer Wald verweist auf eine weitere Diskrepanz in der aktuellen Debatte um die Durchführung von Exkursionen, die auch in diesem Sammelband mehr oder weniger offen diskutiert wird (vgl. Diskussionsbeitrag von FALK zu Vortrag DICKEL und Kommentar von WISCHALLA zu HEMMER & UPHUES): Wie gelingt es die Schüler zu motivieren und zu beteiligen?

Der einfachste Weg, den auch Falk vorstellt, ist der „enthusiastische Lehrmeister“. Das Problem an dieser Lösung ist jedoch, dass diese Personen äußerst rar sind und zudem die Selbst- und Methodenkompetenz der Schüler bei „einer wohlfeilen Ansprache des Geländes“ nicht gefördert wird. Um Missverständnisse vorzubeugen, möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinweisen, dass ich im Rahmen von Exkursionen keine vollständig offenen Unterrichtsformen favorisiere und auch einer „wohlfeilen Ansprache“ zustimme. Es stellen sich jedoch die Fragen: An welcher Stelle des Lernprozesses ist dies sinnvoll und wie ausgeprägt soll sie sein?

Wenn ich als Lehrer im Rahmen einer Exkursion meine Schüler motivieren und mit ihnen den „Schleier der Wirklichkeit“ lüften will, dann geht dies nicht, wenn ich sie wie Pauschaltouristen mit Standarderläuterungen zu einzelnen Standorten langweile. Ich muss den Schülern vielmehr die Möglichkeiten geben, Neugier und Interesse zu entwickeln. Ich muss ihnen die Gelegenheiten geben, eigene Fragen zu entwickeln und diese zu beantworten. Sie müssen die Chance haben sich auf der Exkursion zu erfahren und auch zu erproben. Die Welt der Geographie muss sozusagen in anregende Probleme und Fragen verwandelt werden; nur so lassen sich die Kreativität und Entdeckerfreude der Schüler im Rahmen von Exkursionen fruchtbar machen.

Ein Ansatz, der dies ermöglicht, ist das entdeckende Lernen, das auch von einigen Autoren dieses Bandes erwähnt, aber nicht weitergehend thematisiert wird (vgl. MAI, WIECOREK, HEMMER & UPHUES, ALBRECHT & BOING und HÜTTERMANN & LENZ). Exkursionen bieten sich für die Umsetzung dieses Konzeptes gut an, weil ein in der Literatur immer wieder auftauchender Kritikpunkt, die fehlende Zeit, relativiert wird. Exkursionen sind losgelöst vom schulischen 45-Minuten-Takt und bieten damit vorzügliche Möglichkeiten der Umsetzung. Ich möchte an dieser Stelle keine umfassende Übersicht über den Diskussionsstand des entdeckenden Lernens oder des forschenden Lernens, als Spielart des entdeckenden Lernens, präsentieren¹, sondern vielmehr die Möglichkeiten der Realisierung auf Exkursionen thematisieren.

Wenn entdeckendes Lernen als Lehrmethode aufgefasst wird, dann soll vom Lehrer auf sämtliche Lenkungs- und Strukturierungsmaßnahmen verzichtet werden, d.h. die Schüler lernen selbstgesteuert. Auch wenn ZOCHER (2000, S. 337) die Ansicht vertritt: „Ein bisschen entdeckendes Lernen geht nicht!“, muss man sich trotzdem die Frage stellen, was eigentlich dagegen spricht, die positiven Aspekte, wie z.B. die Berücksichtigung der Selbststeuerung, in andere Unterrichtskonzepte zu integrieren.

Exkursionen, die sich an dem Konzept des entdeckenden Lernens orientieren, sind nicht bzw. kaum planbar. Bei dieser Form von Exkursionen muss der Lehrer in eine ihm weitestgehend fremde Rolle wechseln; er lernt mit seinen Schülern. Schüler und oftmals auch Studenten verfügen jedoch selten über die Fähigkeit selbstständig Forschungsfragen und Hypothesen aus den Zusammenhängen und Problemstrukturen eines Sachbereiches abzuleiten, eine empirische Erhebung durchzuführen und diese dann mit den geeigneten Methoden auszuwerten und zu interpretieren. Damit es nicht zu einem „blinden“ herumprobieren kommt, muss der Lehrer beratend tätig werden. Je nach Selbststeuerungsfähigkeiten der Schüler bezüglich der Planung des Lernziels, der Lerninhalte, der Lernorganisation, der Lernmethoden und der Lernbewertung muss der Lehrer zwischen unterschiedlichen Methoden wählen und unterschiedliche Rollen einnehmen.

Ein Ansatz der die unterschiedlichen Rollen des Lehrers berücksichtigt ist das Staged Self-Directed Learning Model von GROW (1991). Dieses Modell versucht, in unterschiedlichen didaktisch-methodischen Stufen, den Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen zu führen. GROW (1991) entwickelt vier hierarchische Stufen auf dem Weg vom fremdgesteuerten zum selbstgesteuerten Lernen und charakterisiert für jede Stufe die Tätigkeiten der Lerner und Lehrenden (vgl. Abb. 1).

¹ vgl. hierzu BRUNNER, AUSHUBEL, ZOCHER etc.

	Student	Teacher	Examples
Stage 1	Dependent	Authority, Coach	Coaching with immediate feedback. Drill. Informational lecture. Overcoming deficiencies and resistance.
Stage 2	Interested	Motivator, guide	Inspiring lecture plus guided discussion. Goal-setting and learning strategies.
Stage 3	Involved	Facilitator	Discussion facilitated by teacher who participates as equal. Seminar. Group projects.
Stage 4	Self-directed	Consultant, delegator	Internship, dissertation, individual work or self-directed study-group.

Abb. 1: The Staged Self-Directed Learning Model (Quelle: GROW 1991, S. 129).

Auch wenn in diesem Modell das Gelingen von Exkursionen maßgeblich durch die didaktisch-methodische Brille beleuchtet wird, so verdeutlicht dieses Modell, dass die erfolgreiche Förderung des entdeckenden und selbstgesteuerten Lernens in hohem Maße von der Kenntnis der Lehrperson über die Fähigkeiten und den Erwartungen des Lerners abhängig ist; je nach Fähigkeit und Erwartung der Schüler muss die Vorbereitung und die Durchführung einer Exkursion so gestaltet werden, dass sie für diese auch gewinnbringend ist. Hierbei ist es das Ziel, dass der Lehrer seine lernsteuernden Aktivitäten zunehmend zurücknimmt.

Für die geographiedidaktische Forschung zum Thema Exkursionen ergeben sich aus den aufgezeigten Überlegungen fortschreitende Fragen, wie z.B.:

- Wie viel Struktur benötigen die Schüler in den einzelnen Planungsphasen einer Exkursion, um nicht durch totale Offenheit überfordert zu werden?
- Welche Methoden eignen sich, um den Lernern Raum zu geben für entdeckendes und selbstgesteuertes Lernen im Rahmen von Exkursionen?

Erst wenn diese Fragen im Rahmen von evaluativen Begleitforschungen zu Exkursionen befriedigend beantwortet werden, wird die Diskussion über die Rolle des Lehrers ihren gegenwärtig alltagstheoretischen Charakter verlieren. Weitere offene Forschungsfragen bestehen bezüglich der lerntheoretischen Fundierung von Exkursionen, die ich im Folgenden aufzeige.

3. Mögliche weitere Bausteine zu einer theoretischen Fundierung von Exkursionen

DICKEL (2004) hat unterschiedliche erkenntnistheoretische Bausteine für eine zeitgemäße Exkursionsdidaktik fruchtbar gemacht (vgl. Beitrag in diesem Band). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen und den im vorhergehenden Punkt angestellten Überlegungen, stellt sich die Frage, welche lerntheoretischen Bausteine erfolgreich für eine theoretische Fundierung von Exkursionen adaptiert werden können?

Hierfür bieten sich die Ansätze der Situated-Cognition-Bewegung an. Seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden von amerikanischen Instruktionsdesignern Ansätze entwickelt, die im deutschsprachigen Raum in die Konstruktivismusdebatte eingeführt

wurden und zu einer Diskussion über die Gestaltung von Lernumgebung nach konstruktivistischen Prinzipien geführt haben. Die drei Ansätze, die ich im folgenden vorstellen werde, sind die zur Zeit am häufigsten im deutschsprachigen Raum zitierten Ansätze.

Ausgangspunkt für den Ansatz des Anchored Instruction, der von der Forschergruppe um BRANSFORD entwickelt wurde (vgl. BRANSFORD ET AL. 1989; Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1990, 1991, 1992, 1993 zitiert nach GERSTENMAIER & MANDL, 1995, S. 875), war die Beobachtung des Phänomens des „trägen Wissens“, d.h. die Unfähigkeit des Lerners, das erworbene Wissen auf Alltagsprobleme zu übertragen. Die Grundannahme ist, dass die fehlende Anwendungsqualität mit der Art des Wissenserwerbs korreliert. Zentrales Element der Lernumgebungen, die dieses Problem lösen sollen, „ist ein narrativer ‚Anker‘, der Interesse erzeugt, den Lernenden die Identifizierung und Definition von Problemen erlaubt, sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wahrnehmen und Verstehen dieser Probleme lenkt“ (GERSTENMAIER & MANDL 1995, S. 875). Für die Gestaltung „narrativer Anker“ bieten sich neben den von BRANSFORD untersuchten Zugang per Video auch generierende Lernverfahren mit einer thematischen Problemkomplexität an. „Der Anchored Instruction-Ansatz bietet den Lernenden eine authentische Lernumgebung und zielt – insbesondere in einem ersten Schritt – vor allem auf explorierendes, offenes Lernen ab“ (GERSTENMAIER & MANDL, 1995, S. 876. Hervorhebung im Original). Im weiteren Verlauf des Lernprozesses wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, selbstgesteuert Probleme zu erkennen, zu definieren und zu lösen. Die Lernenden erwerben hierbei ihr Wissen aus unterschiedlichen Anwendungskonzepten und erfahren schon so beim Wissenserwerb, „welches Wissen auf andere Situationen übertragbar und welches Wissen situationspezifisch ist“ (GERSTENMAIER & MANDL, 1995, S. 876).

Die Vertreter des Cognitive flexibility-Ansatzes, der von Spiro und seinen Mitarbeitern entwickelt wurde (SPIRO et al. 1992; SIPO et al. 1987 zitiert nach GERSTENMAIER & MANDL, 1995, S. 876), gehen davon aus, dass die Wissensanwendung häufig in komplexen Problemsituationen stattfindet. Sie fordern eine Vermeidung der Vereinfachung von Sachverhalten und eine Darstellung realer Komplexität. Für den Lernprozess spielt die Einnahme von multiplen Perspektiven eine entscheidende Rolle. „Bei der Technik des Landscape Criss-Crossing wird entsprechend dasselbe Konzept zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Kontexten unter veränderter Zielsetzung und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Auf diese Weise soll das Lernen multidirektional und multiperspektivisch erfolgen, um ein facettenreiches Wissen und dessen flexible Anwendung sicherzustellen“ (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997, S. 369). Die Forschergruppe um MANDL zeigt anhand einer Untersuchung im Bereich der Betriebswirtschaftslehre, dass „multiple Perspektiven nur dann die angestrebte Handlungskompetenz optimal fördern, wenn die Lernenden gleichzeitig eine instruktionale Anleitung zur Reflexion erhalten“ (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1997, S. 369).

Der Ansatz des Cognitive Apprenticeship, der von COLLINS und BROWN entwickelt wurde (vgl. BROWN ET AL. 1989; COLLINS, 1996; COLLINS ET AL. 1989; zitiert nach REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1997, S. 369), unterscheidet zwischen Gegenstandswissen und Strategiewissen von Experten. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich das implizite strategische Wissen von Experten „nur schwer außerhalb von authentischen Problemsituationen“ (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1997, S. 369) vermitteln lässt. Die Lernenden sollen über authentische Aktivitäten und soziale Interaktionen in die Expertenkultur eingeführt werden. Das Vorbild hierfür ist die Lernmethode der traditionellen Handwerkslehre, deren Vorteile auf kognitive Lernprozesse übertragen werden. Bei der Handwerkslehre beobachtet der Lehrling den Handwerksmeister bei der Lösung eines authentischen Problems. Dieser erläutert seine fachliche und strategische Vorgehensweise. Anschließend beginnt der Lehrling unter immer geringer werdender Einflussnahme des Meisters auch ein authentisches Problem selbstgesteuert zu lösen. Weitere wichtige Merkmale

des Cognitive Apprenticeship ist die Einbindung des Lernenden in eine Expertenkultur und das kooperative Lernen zu fördern. „Vor allem die Kooperation soll den Lernenden dabei helfen, sich zu Mitgliedern der Expertenkultur zu entwickeln und unterschiedliche Herangehensweisen, Standpunkte und Sichtweisen etwa bei Problemlösungen kennen zu lernen“ (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1997, S. 370). Auf die Wirksamkeit des Cognitive Apprenticeship deuten zahlreiche Studien hin (vgl. GERSTENMAIER & MANDL, 1956, S. 877-879).

Aus den drei vorgestellten Ansätzen ergeben sich für die lerntheoretische Fundierung von Exkursionen weitreichende Möglichkeiten, die empirisch überprüft werden müssen.

4. Zum Abschluss – ein Leitfaden

Es stellt sich abschließend die Frage nach gemeinsamen Referenzpunkten, die sich als Quersumme aus den Beiträgen dieses Sammelbandes ergibt. Der hier vorgeschlagene Leitfaden soll eine Hilfe zur schnellen inhaltlichen und fachlichen Konzeption und Beurteilung von Exkursionen ermöglichen. Der Leitfaden sollte nicht als "Checkliste" in strenger Reihenfolge missverstanden werden, da die Qualität einer Exkursion von der Zielsetzung desjenigen abhängt, der die Exkursion plant. Aus diesem Grunde sollte die Zielsetzung vor der Arbeit mit Hilfe des Leitfadens formuliert werden. Es ist nicht notwendig, dass alle der hier angeführten Kriterien erfüllt sein müssen, um mit einer Konzeption sinnvoll und erfolgreich zu arbeiten, sie sollten nur bedacht worden sein.

Vorbereitungsphase

- Gibt es Bezüge zu Richtlinien und Lehrplänen?
- Gibt es Bezüge zu den Schlüsselproblemen unserer Zeit?
- Ist eine Problemstellung formuliert?
- Ist die Problemstellung an die Interessen der Exkursionsteilnehmer anschließbar (Schülerorientierung)?
- Werden Hypothesen und Fragestellungen formuliert, die während der Exkursion bearbeitet werden?
- Werden Zielsetzungen und Absichten des Exkursionsanbieters an exponierter Stelle benannt?
- Sind die Inhalte sachlich und fachlich richtig?
- Bieten sich fächerübergreifende Ansätze an?
- Wurde gemeinsam mit den Schülern das Konzept der Exkursion erarbeitet?
- Liegt der Schwerpunkt der Exkursion auf der Vermittlung von Sach- oder Methodenkompetenz?
- Sind die Inhalte in Sinn- und Sachzusammenhängen?
- Ist die Struktur transparent und logisch?

Durchführungsphase

- Entsprechen die Inhalte den didaktischen Erkenntnis-/Diskussionsstand des Faches?
- Sind die didaktischen Reduktionen sach- und adressatengerecht?
- Bietet die Exkursion die Möglichkeit aus verschiedenen Perspektiven zu informieren?
- Werden Einsichten in komplexe Zusammenhänge vermittelt?
- Werden die Exkursionsteilnehmer zur bewussten Wahrnehmung Ihrer Umwelt angeleitet?
- Was hat Vorrang: die Belehrung oder die Beratung der Exkursionsteilnehmer?
- Wird Teamarbeit gefördert?

- Werden abstrakte Unterrichtsgegenstände mit konkreten lebensweltlichen Perspektiven und Auffassungen der Exkursionsteilnehmer in Verbindung gebracht (lebensweltlicher Bezug)?
- Ermöglicht die Exkursion entdeckendes und selbstgesteuertes Lernen?
- Können die Lernenden ihren je spezifischen Zugang zum Thema finden oder werden alle „auf demselben Weg“ geführt?
- Bietet das Thema und der Ort Anregungen zum Sammeln authentischer Erfahrungen und fachspezifische Arbeitsweisen?

Nachbereitungsphase

- Bietet das Angebot Anlässe zur kritischen Reflexion (z. B. Wäre die Zielsetzung leichter auch mit anderen Unterrichtsformen zu erreichen?)
- Gibt es eine inhaltliche Überfrachtung?
- Besteht die Möglichkeit, sich kritisch mit den Fragestellungen und Methoden der Geographie auseinander zu setzen?
- Lohnt sich der Aufwand?
- Worin besteht der Erkenntnisfortschritt?
- Ist das Produkt eine reine Reproduktion vorhandenen Wissens oder wurde Neues entwickelt, was es ohne die durchgeführte Exkursion nicht geben würde?

Literatur

- AEPKERS, M. & S. LIEBIG (Hrsg.) (2002): Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen. Hohengehren.
- AUSUBEL, D. P. & F. G. ROBINSON (1969): School learning. New York.
- BRUNER, J. S. (1961): The act of discovery. – In: Harvard Educational Review 31. S. 21-32.
- DICKEL, M. (2004): Reisen und konstruktive Geographiedidaktik. Entwurf einer Reisedidaktik durch Narration und Subjektzentrierung. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Jena.
- GERSTENMEIER, J. & H. MANDL (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. – In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6. S. 867-887.
- GROW, G. O. (1991): Teaching learners to be self-directed. – In: Adult Education Quarterly, Nr. 44. S. 109-114.
- GUDJONS, H. (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn.
- HARD, G. (1993): Zur Imagination und Realität der Gesteine nebst einigen Bemerkungen über die wissenschaftliche Geographie als eine unbewusste Semiotik. In: Urbs et Regio, Nr. 61. S. 105 – 155.
- KLAUTKE, S. (2003). Entdeckend-forschendes Lernen. In: Lernchancen, Nr. 5. S. 33-41.
- NEBER, H. (Hrsg.) (1973): Entdeckendes Lernen. Weinheim.
- NEBER, H. (Hrsg.) (1981): Entdeckendes Lernen. Weinheim. (Dritte revidierte Auflage)
- NEBER, H. (2001): Entdeckendes Lernen. In: ROST, H.D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim. S. 115-121.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & H. MANDL (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: WEINERT, F. E. & H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen.
- WARNECKE, J. (2005): Exkursionen zwischen Theorie und Praxis – dargestellt am außerschulischen Lernort Hamburger Hafen. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Flensburg, Institut für Geographie und ihre Didaktik, Landeskunde und Regionalforschung.

ZOCHER, U. (2000): Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth.

Autor:

Dr. Detlef Kanwischer, Universität Flensburg, Institut für Geographie und ihre Didaktik, Landschaftskunde und Regionalforschung, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, dkanwischer@web.de

HGD-Symposium „Exkursionsdidaktik“ 1.3.2005 in Bielefeld - Teilnehmerliste

1.	Albrecht, Volker	Frankfurt Main	albrecht@em.uni-frankfurt.de
2.	Biesler, Jessica	Paderborn	j.biesler@web.de
3.	Birkenhauer, Josef	Seefeld	J.Birkenhauer.Seefeld@t-online.de
4.	Böing, Maik	Frankfurt Main	maik.boeing@gmx.de
5.	Brinkmann-Brock, Ursula	Paderborn	Ursula.Brinkmann@t-online.de
6.	Budke, Alexandra	Potsdam	a.budke@web.de
7.	Dickel, Mirka	Aachen	mirkadickel@gmx.de
8.	Drieling, Kerstin	Münster	drieling@uni-muenster.de
9.	Eversloh, Kristina	Paderborn	tjarap@aol.com
10.	Flath, Martina	Vechta	martina.flath@uni-vechta.de
11.	Frank, Friedhelm	Dresden	friedhelm.frank@mailbox.tu-dresden.de
12.	Göbel, Diana	Paderborn	dianagoebel@gmx.de
13.	Hasler, Martin	Bern	hasler@sis.unibe.ch
14.	Haversath, Hans	Gießen	Haversath@geogr.uni-giessen.de
15.	Hemmer, Ingrid	Eichstätt	ingrid.hemmer@ku-eichstaett.de
16.	Hemmer, Michael	Münster	michael.hemmer@uni-muenster.de
17.	Hennings, Werner	Bielefeld	werner.hennings@uni-bielefeld.de
18.	Hlawatsch, Sylke	Kiel	hlawatsch@ipn.uni-kiel.de
19.	Hupke, Klaus-Dieter	Heidelberg	k.hupke@ph-heidelberg.de
20.	Hüttermann, Armin	Ludwigsburg	huettermann-armin@ph-ludwigsburg.de
21.	Illies, Carmen	Paderborn	carmen.illies@uni-bielefeld.de
22.	Kanwischer, Detlef	Flensburg	dkanwischer@web.de
23.	Kestler, Franz	München	franz.kestler@geographie.uni-muenchen.de
24.	Klawitter, Ruth	Würzburg	ruth.klawitter@mail.uni-wuerzburg.de
25.	Lamkemeyer, Thomas	Münster	die_lamkis@yahoo.de
26.	Lehmann, Rainer	Giessen	rainer.lehmann@gmx.de
27.	Lenz, Thomas	Ludwigsburg	th.lenz@gmx.de
28.	Lößner, Marten	Gießen	m.loessner@gmx.de
29.	Mai, Ulrich	Bielefeld	ulrich-mai@uni-bielefeld.de
30.	Markussen, Michael	Paderborn	mmarkus@gwdg.de
31.	Meyer, Christiane	Trier	meyerc@uni-trier.de
32.	Müller, Thomas	Paderborn	muetho17@web.de
33.	Müller-Bittner	Dortmund	Anke.Bittner@t-online.de
34.	Obermaier, Gabi	Bayreuth	gabriele.obermaier@uni-bayreuth.de
35.	Ohl, Ulrike	Heidelberg	u.ohl@ph-heidelberg.de
36.	Ostländer, Christof Paul	Paderborn	ch.ostlaender@web.de
37.	Otto, Karl-Heinz	Bochum	karl-heinz.otto@ruhr-uni-bochum.de
38.	Padberg, Stefan	Köln	s.padberg@uni-koeln.de

39.	Pemsl, Alrun	Paderborn	alrun.pemsl@gmx.de
40.	Raffelsiefer, Marion	Mainz	m.raffelsiefer@geo.uni-mainz.de
41.	Rhode-Jüchtern, Tilman	Jena	tilman.rhode-juechtern@uni-jena.de
42.	Ringel, Gudrun	Freiburg	ringelgu@ph-freiburg.de
43.	Rohwer, Gerti	Berlin	rohwer@geog.fu-berlin.de
44.	Roux, Yvonne von	Dresden	Yvonne.von_Roux@mailbox.tu-dresden.de
45.	Schafranitz, Bettina	Paderborn	schaafb@uni-muenster.de
46.	Schleicher, Yvonne	Weingarten	schleicher@ph-weingarten.de
47.	Schmitt-Wulffen, Wulff	Hannover	Schmidt-Wulffen@uni-hannover.de
48.	Schuler, Stephan	Ludwigsburg	schuler@ph-ludwigsburg.de
49.	Streifinger, Michael	Freising	Michael_Streifinger@web.de
50.	Treucker, Roswitha	Paderborn	treucker@cityweb.de
51.	Wieczorek, Ulrich	Augsburg	ulrich-wieczorek@geo.uni-augsburg.de
52.	Wöfl, Christine	München	christine.woelfl@gmx.de
53.	Zimmermann, Sabine	Dresden	

Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen“

Die Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen“ wird im Auftrag des HGD von namhaften Geographiedidaktikern herausgegeben: H. Haubrich, J. Nebel, A. Schultze, Y. Schleicher, H. Schrettenbrunner.

Die Reihe wendet sich an engagierte Fachlehrer, Fachleiter in Ausbildungsseminaren, Didaktiker an Hochschulen, Referendare und Studenten. An einen Leserkreis also, der unmittelbar Einblick nehmen möchte in Untersuchungen zu aktuellen Problemen der Schulgeographie. Auch die geographiedidaktischen Symposien sind in den „Geographiedidaktischen Forschungen“ gründlich dokumentiert - die beste Gelegenheit, sich in einen Themenbereich einzuarbeiten und den Stand der Diskussion kennen zu lernen!

Lieferbare Bände:

- Band 16 R. Oeser: Untersuchungen zum Lernbereich „Topographie“. Ein Beitrag zur Quantitativen Methodik in der Fachdidaktik Geographie. Lüneburg 1987. 12 €
- Band 17 H. Schrettenbrunner, J. van Westrhenen (Hg.): Empirische Forschung und Computer im Geographieunterricht. Niederländisch-deutsches Symposium Amsterdam 1987. Lüneburg 1988. 10 €
- Band 18 H. Schrettenbrunner (Hg.): Software für den Geographieunterricht. Nürnberg 1997 (4. Auflage, Neubearbeitung). 15 €
- Band 19 D. Böhn (Hg.): Geographiedidaktik außerhalb der Schule. Würzburger Symposium 1998. Würzburg 1990. 10 €
- Band 21 L. Hemmer: Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe, Nürnberg 1992. 15 €
- Band 22 E. Kroß, J. van Westrhenen (Hg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg 1992. 15 €
- Band 23 R. Weber: Bilingualer Erdkundeunterricht und Internat. Erziehung. Nürnberg 1993. 14 €
- Band 24 H. Haubrich (Hg.): International Charter on Geographical Education. Nürnberg 1994. 25 €
- Band 27 D. Böhn, M. Hoogeland, H. Vogel (Hg.): Umwelterziehung international. Symposium Würzburg 1994, Nürnberg 1995. 14 €
- Band 28 M. Hemmer: Reiseerziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1996. 15 €
- Band 29 H. Haubrich, U. Schiller: Europawahrnehmung Jugendlicher. Nürnberg 1997. 14,50 €
- Band 30 U. Weinbrenner: Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Nürnberg 1998. 14,50 €
- Band 31 A. Seidl: Die Diffusion und Adoption von Software für den Erdkundeunterricht. Nürnberg 1998. 15 €
- Band 32 H. Köck (Hg.): Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.-15. Okt. 1998 in Landau. Nürnberg 1999. 15 €
- Band 33 M. Hemmer: Westen ja bitte - Osten nein danke! Empirische Untersuchung zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Nürnberg 2000. 16,50 €
- Band 34 O. Mentz: Lernziel Nation und Europa. Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs. Nürnberg 2001. 16,50 €
- Band 35 D. Kanwischer, T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001. Nürnberg 2001. 13 €
- Band 36 Y. Schleicher: Nutzen Schüler geographische Websites? Eine empirische Studie. Nürnberg 2002. 15 €
- Band 37 Hoffmann (Hg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte - Praxis - Forschung. HGD/DGFF-Symposium vom 13.-15. Sept. 2001 in Trier. Nürnberg 2003. 11 €
- Band 38 Kroß (Hg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. HGD-Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum. 16 €
- Band 39 D. Golay: Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im deutsch-französischen Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Nürnberg 2005. 14,00 €
- Band 40 Hennings W., Kanwischer D., Rhode-Jüchtern T. (Hg.): Exkursionsdidaktik - innovativ!? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld, Weingarten 2006, 14,00 €

Anfragen und Bestellungen:

Prof. Dr. Yvonne Schleicher, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
Fax: 0751-50158356. E-Mail: schleicher@ph-weingarten.de

Im Jahre 2005 fand in Bielefeld das HGD-Symposium „Exkursionsdidaktik innovativ?!“ statt, zwölf Jahre nach dem Symposium „Außerschulische Lernorte“ in Benediktbeuren.

Das Symposium wird hier in erweiterter Form dokumentiert und kommentiert. Es markiert den Stand der Diskussion und Erfahrungen auf dem Weg zu einer Theorie der Exkursion als methodische Großform in Geographicausbildung und Schule.

Die meisten Exkursionen haben eine stark subjektive Ausprägung, je nach Priorität und Fachverständnis der Veranstalter. Deshalb ist ein Kernstück des Symposiums und dieses Bandes der Versuch einer Philosophie von Exkursionen (Mirka Dickel). Hier werden die erkenntnistheoretischen, bildungstheoretischen und tourismustheoretischen Eckpunkte diskutiert, an denen sich jede Exkursion ausrichten sollte.

In Berichten aus der Praxis geht es um „fieldwork“/Forschendes Lernen und themenzentrierte Exkursionen, um Zusammenarbeit von Hochschule und Schule und um den neueren Aspekt der virtuellen Exkursion.

Die kritische Diskussion und die Nachträge zeigen, dass es sich hier um ein engagiertes „work in progress“ handelt. Die freundlichen Leser sollen nicht „das“ fertige neue *Konzept* erwarten, sondern teilhaben an der theoretischen und praktischen Diskussion für eine begründete, reflektierte und kommunizierbare *Konzeptualisierung* künftiger Exkursionen.