OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Universität Augsburg
Universitätsbibliothek

Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus

Ulrike Ohl, Kerstin Neeb

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Ohl, Ulrike, and Kerstin Neeb. 2012. "Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus." In Geographiedidaktik: Theorie - Themen - Forschung, edited by J.-B. Haversath, 259–88. Braunschweig: Westermann.

Nutzungsbedingungen / Terms of use: **licgercopyright**

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under th conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

4.2 Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus

(Ulrike Ohl, Kerstin Neeb)

Die Durchführung von Exkursionen besitzt innerhalb der geographischen Ausbildung eine lange Tradition. Seit mehreren Jahrhunderten setzt man sich im Fach Geographie – weit mehr als in anderen fachlichen Disziplinen – mit dem realen Lerngegenstand in der unmittelbaren Begegnung vor Ort auseinander. Die methodische Großform der Exkursion stellt dabei kein homogenes Konstrukt dar, sondern das Spektrum an begrifflichen, definitorischen und didaktisch-methodischen Variationen gestaltet sich außerordentlich vielfältig. Moderne exkursionsdidaktische Konzeptionen bewegen sich zwischen eher kognitivistischen und eher konstruktivistischen Auffassungen von Lernen, wobei jede Gestaltungsform spezifische Charakteristika und didaktische Intentionen aufweist.

4.2.1 Exkursionen – Definition, didaktische Relevanz und Klassifikationen

Definition

Der Begriff der Exkursion, der sich von dem lateinischen Verb *excurrere* (heraus-, hinauslaufen) ableiten lässt, bezeichnet in der Alltagssprache laut Brockhaus „einen Gruppenausflug zu wissenschaftlichen oder Bildungszwecken" (Brockhaus 2006, 640). Es existieren viele begriffliche wie konzeptionelle Varianten von Exkursionen. Unter dem Terminus Exkursion sowie synonymen Bezeichnungen wie Lehrausflug, Anschauungsunterricht oder Lehrwanderung werden in der Geographiedidaktik wie in der Unterrichtspraxis verschiedene Formen außerschulischen Lernens unterschiedlicher Dauer, Intentionen und didaktisch-methodischer Konzeptionen durchgeführt, die alle einen unmittelbaren Bezug zum geographischen Lernen besitzen. Unter Bezugnahme auf gängige Definitionen (Deuringer, L. et al. 1995, 9; Haubrich, H. 1997, 208; Rinschede, G. 1997, 7; Köck, H. & D. Stonjek 2005, 90; Falk, G. 2006, 134; Rinschede, G. 2007, 250) wird Exkursion hier wie folgt definiert:

> **Eine geographische Exkursion stellt eine methodische Form des Lernens in außerschulischen Lernumgebungen mit einer Dauer von wenigen Stunden bis zu mehreren Tagen dar. Die Ziele bestehen in der Erarbeitung geographischer Inhalte und in der Anwendung geographischer Arbeitsweisen in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Lerngegenstand in seiner realen Umgebung.**

Didaktische Relevanz

Dem Lernprozess auf Exkursionen werden diverse Merkmale zugesprochen, die die Besonderheiten sowie den potenziellen Mehrwert des Lernens in der außerschulischen Lernumgebung auszeichnen. Zu den immer wieder angeführten Effekten des Lernens auf Exkursionen zählen

eine erhöhte Lernleistung und längere Behaltensfähigkeit der Lerninhalte durch eine erhöhte Lernmotivation und die aktive, unmittelbare Auseinandersetzung mit dem realen Lerngegenstand. Die bewusste und gezielte Wahrnehmung bestimmter Phänomene in der naturräumlichen Umgebung, die selbsttätige Erarbeitung authentischer Problemstellungen und die Anwendung geographischer Arbeitsweisen vor Ort gelten als prädestiniert, deklaratives wie prozedurales Wissen und damit Qualifikationen für eine spätere Anwendung und den Transfer der erlernten Inhalte zu erwerben (DEURINGER, L. et al. 1995, 9; HEMMER, M. 1996; RINSCHEDE, G. 1997, 10; HEMMER, M. & L. BEYER 2004; KÖCK, H. & D. STONJEK 2005, 91; FALK, G. 2006, 134; RHODE-JÜCHTERN, T. 2006b, 9). Jenseits innerschulischer Unterrichtsbedingungen sind intensivere Wahrnehmungen und nachhaltig wirksame Erfahrungen möglich, die zu einer hohen Verständnisintensität komplexer ökosystemarer Zusammenhänge führen können (MEYER, H. 1980, 211; DAUM, E. 1988, 20; VIELHABER, C. 1989; DAUM, E. 1993, 4; DE HAAN, G. et al. 1997, 163; HAUBRICH, H. 1997; BEYRICH, C. 1998, 10; BÖGEHOLZ, S. 1999, 176; LUDE, A. 2001, 214; MUFF, A. 2001, 54; RINSCHEDE, G. 2007).

Abb. 4.2.1/1 *Individuelle Auseinandersetzung mit der Lernumgebung*

Zudem besitzen die exkursionsspezifischen Rahmenbedingungen wie z. B. der veränderte Lernort und die Chance kooperativen Lernens und der selbsttätigen Beschäftigung vor Ort usw. in der Regel eine motivierende Wirkung (KNIRSCH, R. 1979; BRINKMANN, W. 1980, 64; FICK, K. E. 1980, 185; NIEMZ, G. 1980, 4; NOLL, E. 1981, 4; FRAEDRICH, W. 1986, 122; THEISSEN, A. 1986, 209; DEURINGER, L. et al. 1995, 12; FALK, G. 2006, 134; LÖSSNER 2011). Das Resultat kann in diesem Sinne in einer erhöhten Lernmotivation bestehen, die schließlich zu einer höheren Lernleistung, d. h. einem vermehrten Wissenszuwachs und einer längeren Behaltensfähigkeit des Gelernten führen kann (FICK, K. E. 1980, 185; NIEMZ, G. 1980, 4; DEURINGER, L. et al. 1995, 12).

Eine maßgebliche Ursache dieser Effekte wird insbesondere in der aktiven, d. h. selbsttätigen und möglichst selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in dessen realer Umgebung gesehen (Abb. 4.2.1/1) (DEURINGER, L. et al. 1995; RINSCHEDE, G. 1997, 10; RHODE-JÜCHTERN, T. 2006b, 9).

Klassifikation von Exkursionen nach dem Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmung des Schülers und der Schüleraktivität

Entsprechend des Grades an Aktivität der Schüler und deren Selbst- bzw. Fremdbestimmung im Lernprozess manifestiert sich eine zunächst vereinfachende Diffe-

renzierung zwischen Überblickexkursionen einerseits und Arbeitsexkursionen andererseits. Überblicksexkursionen zeichnen sich durch eine zumeist starke Steuerung des Lernprozesses durch den Exkursionsleiter und eine überwiegend rezeptive Aneignung kognitiver Lerninhalte durch die Schüler aus. Arbeitsexkursionen hingegen streben eine stark handlungsorientierte sowie fragen- oder hypothesengeleitete Lösung von Problemen und Aufgaben durch die Anwendung geographischer Arbeitsweisen an (Haubrich, H. 1997, 208; Falk, G. 2006, 134; Rinschede, G. 2007, 251; Hemmer, M. & R. Uphues 2009). Dabei können Arbeitsexkursionen sowohl einer eher kognitivistisch als auch einer konstruktivistisch orientierten Konzeptionierung folgen. Der Grad an Selbstständigkeit und Eigenaktivität des Schülers spiegelt die Zuordnung zu einer kognitivistischen oder einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen.

Die folgende Übersicht (Abb. 4.2.1/2) verdeutlicht die wesentlichen Merkmale dieser Grundformen von Schülerexkursionen. Dabei nimmt von der Überblicksexkursion über eine kognitivistische, eine gemäßigt konstruktivistische Arbeitsexkursion hin zur stark konstruktivistischen Arbeitsexkursion der Grad an Aktivität und Selbst- bzw. Fremdbestimmung deutlich zu.

Die traditionelle Überblicksexkursion erfüllt ihren Zweck mit der Vermittlung

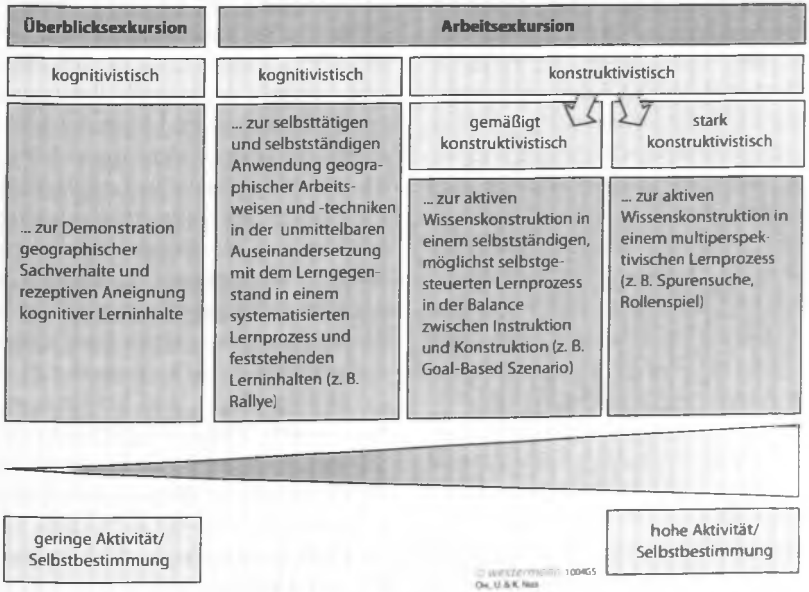

Abb. 4.2.1/2 *Klassifikation von Exkursionen nach dem Grad von Schüleraktivität und Selbst- bzw. Fremdbestimmung des Schülers*

vorwiegend kognitiver Lerninhalte und der Demonstration geographischer Sachverhalte vor Ort durch den Lehrer, einzelne Schüler (Schülerreferate vor Ort) oder einen Experten (THEISSEN, A. 1986; HAUBRICH, H. 1997, 208; RINSCHEDE, G. 1997, 10; HEMMER, M. 1999, 167; KÖCK, H. & D. STONJEK 2005, 91; FALK, G. 2006, 134; SCHARVOGEL, M. 2006, 156). Die darbietende Vorgehensweise wird durch ein lehrerzentriertes Vorgehen und ein eher passives Verhalten der Lernenden bestimmt, die sich die Informationen vor allem rezeptiv aneignen sollen. Die Extremform ist dabei sicherlich der Lehrer- (bzw. Schüler-/Experten-)Vortrag. In der Praxis werden jedoch häufiger impulsgesteuerte, erarbeitende Verfahren im Sinne von Unterrichtsgesprächen vor Ort angewendet. Die Kritik an diesem Exkursionstypus ist in der Fachliteratur deutlich ausgeprägt: Die rezeptive Aneignung der Lerninhalte eigne sich nicht für den Erwerb nachhaltig verfügbaren und anwendungsfähigen Wissens, sei demotivierend und entspreche nicht den Anforderungen an ein problemorientiertes Lernen im Geographieunterricht (WIRTH, E. 1968; RITTER, G. 1976, 17; NOLL, E. 1981; DAUM, E. 1982a). Aus der Perspektive einer konstruktivistisch orientierten Didaktik wird angezweifelt, ob eine Erweiterung von Wissen ohne individuelle, aktive und selbstgesteuerte Zugänge zu den Lerninhalten vor Ort überhaupt möglich sei. Weitere Kritikpunkte ergeben sich aus Sicht der Wahrnehmungsgeographie. Trotz dieser Kritik ist die Überblicksexkursion weit verbreitet, denn die Vorteile liegen in einer überschaubaren organisatorischen wie methodisch-didaktischen Planung, einem relativ detailliert planbaren Ablauf und klar definierbaren Lernzielen. Die lehrerzentrierte, darbietende Vorgehensweise ermöglicht aus Sicht der Befürworter ein in hohem Maße zielorientiertes Vorgehen und damit im besten Fall die effiziente Vermittlung kognitiver Lerninhalte.

Im Kontext einer modernen kognitivistischen Exkursionsdidaktik setzen sich kognitivistische Arbeitsexkursionen mit einem zentral positionierten Prinzip der Selbsttätigkeit in einem problem- und ganzheitlich-orientierten Lernprozess durch (NOLL, E. 1981; GEIGER, M. 1984, 4; THEISSEN, A. 1986, 226; GRUPP-ROBL, S. 1992; RINSCHEDE, G. 1997, 10; HABERLAG, B. 1998, 182; HEMMER, M. & L. BEYER 2004; KÖCK, H. & D. STONJEK 2005, 91; FALK, G. 2006, 134; RHODE-JÜCHTERN, T. 2006b, 9). Die Notwendigkeit einer rezeptiven Aneignung von Lerninhalten wird lediglich als sinnvolle Ergänzung zum problemlösenden Lernen hervorgehoben (ENGELHARD, K. & I. HEMMER 1989). Die konzeptionelle Gestaltung kognitivistischer Arbeitsexkursionen erfolgt in Anlehnung an M. HEMMER (1996, 9) anhand von Leitprinzipien, die didaktisch-methodische Trends ebenso wie aktuelle lernpsychologische Erkenntnisse widerspiegeln (Abb. 4.2.1/3) (DEURINGER, L. et al. 1995; HEMMER, M. 1996, 1999; HEMMER, M. & L. BEYER 2004). Im Zentrum der Exkursionen steht jeweils die Beantwortung einer konkreten, problemerschließenden Fragestellung durch die selbsttätige Anwendung geographischer Arbeitsweisen in direkter Konfrontation mit der Realität (HEMMER, M. & L. BEYER 1997; RINSCHEDE, G. 1997; HEMMER, I. 2001, 81; RINSCHEDE,

Leitprinzipien nach Deuringer et al. 1995	Leitprinzipien nach Hemmer 1996/1999/2004
Realitätsorientierung Handlungsorientierung Lernen mit allen Sinnen wissenschaftspropädeutisches Lernen Schülerorientierung Berücksichtigung fachübergreifender Aspekte	Prinzip der Selbsttätigkeit Lernen mit allen Sinnen Teilnehmerorientierung und -integration Favorisierung kooperativer Lernformen

westermann 100SG5

Abb. 4.2.1/3 *Leitprinzipien von Arbeitsexkursionen*

G. 2007). Beispiele für derartige Arbeitsmethoden sind beispielsweise Kartierungen, Zählungen, Messungen, Befragungen oder systematische Beobachtungen eines bestimmten Phänomens oder Sachverhaltes (Sauerborn, P. & T. Brühne 2009, 23). Diese Methoden sollten stets fragen- oder hypothesengeleitet eingesetzt und die jeweils erhobenen Daten (Kartierungs- oder Zählungsergebnisse, Beobachtungsnotizen, Interview- und Fragebogenaussagen etc.) systematisch ausgewertet werden.

Gemäßigt konstruktivistische Arbeitsexkursionen unterscheiden sich idealtypisch von den beschriebenen kognitivistischen Herangehensweisen durch eine ausgeprägte Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Schüler und eine große Ergebnisoffenheit. Die Schüler entscheiden, meist in Kleingruppen, selbstständig über die zu behandelnden Fragen oder Hypothesen, die zur Bearbeitung notwendigen Methoden der Informationsbeschaffung und -auswertung sowie die Art der Ergebnisse und ihre Darstellung.

Im Mittelpunkt einer stark konstruktivistischen Arbeitsexkursion steht die multiperspektivische Wahrnehmung eines Raumes, der als Produkt sozialer Handlung und Kommunikation betrachtet wird. Unter der Annahme, dass sich Raum durch seine individuell unterschiedliche Wahrnehmung multiperspektivisch konstituiert, erreicht das Paradigma des Spurenlesens eine nachhaltige Bedeutung. Spuren werden als Zeichen verstanden, mit denen physisch-materiellen Gegebenheiten oder Objekten (soziale) Bedeutungen zugewiesen werden (Hard, G. 1988; Haversath, J.-B. 1990, 86; Hard, G. 1991, 127; Kruckemeyer, F. 1992, 27; Hard, G. 1993, 72; Deninger, D. 1999). Im Rahmen von stark konstruktivistischen Arbeitsexkursionen sind die Lernenden gefordert, selbstständig für sie relevante Spuren im Raum zu erkennen und (auch selbstreferentiell) zu hinterfragen, um auf diese Weise eine bedeutsame Leitfrage zu entwickeln. So kann zum Beispiel eine unbebaute großstädtische Fläche als Spur verstan-

den werden, die Fragen nach der Bedeutung und (informellen) Nutzung dieser Fläche durch Stadtbewohner aufwirft (SCHARVOGEL, M. 2006). Die Spurensuche steht stellvertretend für didaktisch-methodische Gestaltungsformen konstruktivistisch orientierter Exkursionen, mit denen ein Höchstmaß an aktiver Wissenskonstruktion und Selbstständigkeit des Schülers im Lernprozess angestrebt wird. Zur Auseinandersetzung mit den als wichtig erkannten Leitfragen bedient sich die Spurensuche der bereits genannten handlungsorientierten Arbeitsmethoden wie Befragung oder Zählung.

Weitere Klassifizierungen nach zeitlichen, organisatorischen, inhaltlichen oder didaktisch-methodischen Kriterien werden u. a. von G. RINSCHEDE (1997) vorgenommen. Mit diesen Differenzierungen lassen sich Exkursionen aufgrund ihrer Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Methoden entsprechenden Bezeichnungen zuordnen. Die konzeptionelle Struktur erschließt sich in der Realität jedoch oft nicht nur aus der Begrifflichkeit, sondern auch aus der konzeptionellen Gestaltung, die Überschneidungen ebenso wie Variationen beinhalten kann.

4.2.2 Konzeptionelle Vielfalt als Kennzeichen einer modernen Exkursionsdidaktik

Die beschriebenen Exkursionstypen gehen mit unterschiedlichen Auffassungen von Lernen einher. So streben kognitivistisch konzipierte Exkursionen die Vermittlung weitgehend feststehender Wissensbestände an. Konstruktivistisch orientierte Exkursionen stellen die aktive, eigenständige Wissenskonstruktion der Lernenden in einem weitgehend ergebnisoffenen Lernprozess in den Mittelpunkt. Die Heterogenität kognitivistischer und konstruktivistischer Exkursionskonzeptionen lässt durch den unterschiedlichen Verlauf des Lernprozesses eine spezifische Intensität der dem exkursionsspezifischen Lernprozess zugesprochenen Qualitäten erwarten. Dementsprechend stellen sich im Entscheidungsprozess des Lehrenden für oder gegen eine bestimmte Position Fragen nach den spezifischen Möglichkeiten und Qualitäten des Lernens unter unterschiedlich konzipierten Exkursionen. Anhaltspunkte, ob eine eher kognitivistische oder eine eher konstruktivistisch konzipierte Exkursion für den jeweiligen Kontext und die vorhandenen Rahmenbedingungen (Lernort, Zielgruppe etc.) geeignet ist, ergeben sich oft schon aus den Charakteristika der jeweiligen Paradigmen. Darüber hinaus besitzen kognitivistische wie konstruktivistische Lernprozesse spezifische Stärken und Schwächen, die bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden sollten.

Kognitivistisch orientierte Exkursionskonzepte: theoretische Hintergründe, Potenzial und Grenzen

Attribute einer kognitivistisch orientierten Exkursionsdidaktik

Die Entwicklung einer kognitivistischen Exkursionsdidaktik ist eng mit dem Einsetzen der kognitiven Wende zu Beginn der 1950er-Jahre verbunden. Es beginnen sich sukzessive Vorläufer einer Auffassung von Lernen durchzusetzen, in

denen man sich stärker dem lernenden Subjekt und der Art und Weise widmet, wie Informationen vom menschlichen Organismus verarbeitet werden. Im Paradigma des Kognitivismus bemüht man sich um die Konzipierung eines komplexen Systems, das internale kognitive Struktur- und Prozesskomponenten des Lernens wie Denken, Wahrnehmung, Problemlösen, Entscheidungsverhalten und Informationsverarbeitung angemessen abbildet (SCHERMER, F. J. 2006; WINKEL, S. et al. 2006, 145). Lernen wird als Veränderung kognitiver Strukturen unter Berücksichtigung motivationaler und affektiver Faktoren verstanden. Zentrales Merkmal kognitivistischer Theorien ist die Auffassung von Lernen als Wissenserwerb. In Analogie zu computertechnologischen Datenverarbeitungsprozessen wird davon ausgegangen, dass der menschliche Organismus im Zuge internaler Denkprozesse Informationen aufnimmt, verarbeitet (encodiert), durch kognitivistische Repräsentationen mit vorhandenem Wissen in Beziehung setzt und am Ende neue kognitive Strukturen entwickelt, die das Verhalten steuern (SEEL, N. 2003, 23; SCHERMER, F. J. 2006; WINKEL, S. et al. 2006, 25; GÖHLICH, M. et al. 2007, 10).

Zentraler Bestandteil einer modernen kognitivistischen Exkursionsdidaktik ist – als Resultat allgemeindidaktischer Entwicklungen in den 1980er-Jahren – eine starke Handlungsorientierung, die das selbsttätige und schülerorientierte Lernen forciert (MEYER, H. 1980, 211). Nach der Festlegung von Inhalten, Methoden, Zielen sowie des geplanten Verlaufs des Lernprozesses erfolgt eine möglichst ganzheitliche Auseinandersetzung mit lebensnahen Problemstellungen mit dem Ziel, die Lernenden zur Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit in einer komplexen Lebenswelt zu befähigen (MEYER, H. 1980; GRÜNEWALDER, K. 1987, 8; BÖNSCH, M. 1990; WIMMERS, R. 1990; VOLKMANN, H. 1992).

Das allgemeindidaktische Konzept der Handlungsorientierung bietet gerade für den Geographieunterricht ein reichhaltiges Potenzial zum ganzheitlichen, lebensnahen, entdeckenden und problemlösenden Lernen am außerschulischen Lernort (ENGELHARD, K. & I. HEMMER 1989, 30; BÖNSCH, M. 1990; WIMMERS, R. 1990, 42; VOLKMANN, H. 1992, 73; BÄHR, R. et al. 2007, 9). Gleichzeitig kann eine angemessene Lernzielorientierung des Unterrichts beibehalten werden, denn diese gilt trotz einer zentralen Positionierung ganzheitlichen und schüleraktiven Lernens als Notwendigkeit des Unterrichts und wesentliche Voraussetzung zur Strukturierung komplexer geographischer Problemstellungen (DAUM, E. 1982b, 523; MEYER, H. 1987, 347; ENGELHARD, K. & I. HEMMER 1989, 27).

Ein zentraler Bestandteil innerhalb des ganzheitlichen Konzeptes ist die sinnliche Wahrnehmung von Lerngegenständen, der durch das Prinzip des Lernens mit allen Sinnen nachgekommen wird (DAUM, E. 1988, 19; ENGELHARDT, W. 1991; DAUM, E. 1993, 5). Über multiple Sinneseindrücke erfolgt die individuelle Annäherung an den Lerngegenstand mit dem Ziel, über die Beteiligung mehrerer neurophysiologischer Wahrnehmungsfelder eine aktive Aneignung der Lerninhalte und damit eine bessere und lang-

fristigere Speicherung des Wissens zu bewirken (Engelhardt, W. 1991, 5; Vester, F. 1998, 142; Zimmer, R. 2005, 31). Das Prinzip des Lernens mit allen Sinnen komplettiert einerseits das Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts, der die multisensuell bedingte und emotional begleitete dynamische Wechselwirkung von Kopf- und Handarbeit im Lehr-Lern-Prozess berücksichtigt, und wird damit zum Inbegriff ganzheitlichen Lernens innerhalb des handlungsorientierten Konzepts. Andererseits vermag das Lernen mit allen Sinnen – unabhängig vom Konzept des handlungsorientierten Unterrichts – Komponenten des Lernprozesses im Gelände zu umschreiben, die die besondere Spezifik des Lernens auf Exkursionen auszeichnen.

Unter diesen Einflüssen konstituiert sich ein konzeptioneller Typus, der sowohl curriculare Forderungen zu erfüllen vermag als auch eine Methodik anstrebt, in deren Mittelpunkt die möglichst ganzheitliche, selbsttätige, multisensuelle Auseinandersetzung mit der Lernumgebung steht. Der Grad der Erfüllung curricularer Vorgaben und selbsttätigen Arbeitens stellt die zentrale Variable kognitivistisch gestalteter Exkursionen dar, die sich situativ in Abhängigkeit von den vorliegenden strukturellen Gegebenheiten, den Lerngegenständen respektive Inhalten und den jeweiligen Intentionen definieren.

Potenzial und Grenzen kognitivistisch gestalteter Exkursionen

Eine kognitivistische Exkursionskonzeption, die sich zum Beispiel an der schriftlichen Bearbeitung von Aufgaben anhand vorgegebener Informationen im Gelände orientiert (z. B. in Form einer fragebogengeleiteten Rallye) (Abb. 4.2.2/1), besitzt Stärken in der Vermittlung eines hohen Maßes an deklarativen Lerninhalten. Kontinuierliche schriftliche Fixierungen der Lerninhalte im Verlauf der Exkursion gewährleisten eine ausführliche Sicherung und Festigung neuen Wissens, die sich insbesondere in Bezug auf die langfristige Behaltensleistung erworbener Kompetenzen auszahlt (Neeb, K. 2011). Darüber hinaus bietet der übersichtliche Verlauf mit geringen methodischen Variationen insbesondere lernschwächeren Schülern eine hohe Strukturierung des Lernprozesses, die nur ein geringes Maß an Selbstständigkeit und Problemlösefähigkeit von den Lernenden fordert und eine permanente instruktionale Unterstützung der Lernenden im Verlauf der Exkursion ermöglicht. Dieses Konzept bietet dem Lehrenden ein Höchstmaß an Kontrolle über Dauer, Verlauf und Inhalte des Lernprozesses, was besonders bei verhaltens- und lernauffälligen Schülern ebenso wie bei sozial problematischen Strukturen innerhalb der Lerngruppe von immensem Vorteil sein kann.

Die geringe Selbststeuerung des Lernprozesses und Selbstverantwortung der Lernenden in dem stark instruktional gesteuerten Vorgehen bei der Bearbeitung der Aufgaben und eine vorwiegend rezeptive Wissensaneignung müssen jedoch äußerst kritisch betrachtet werden. Steht die schriftliche Bearbeitung von Aufgaben mithilfe vorgegebener oder am Lernstandort verfügbarer Materialien im Vordergrund der Exkursion, besteht für die Schüler keine Notwendigkeit, sich aktiv mit der naturräumlichen Umgebung

auseinanderzusetzen. Von entsprechend geringem Ausmaß erfolgen die Wahrnehmung spezifischer Objekte und Phänomene des Lernstandortes und die aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen in deren naturräumlicher Umgebung. Die Anwendung neuen Wissens im Rahmen entsprechender theoretischer Fragestellungen der Lerninhalte qualifiziert so nur bedingt für den reflektierten Transfer des erworbenen Wissens auf alternative Problemstellungen. Wird ferner auf methodische Wechsel während des Exkursionsverlaufs verzichtet, besteht – wie auch im innerschulischen Unterricht – auch auf Exkursionen die Gefahr von Monotonie und Langeweile, die die Dauer der effektiven Mitarbeitsbereitschaft altersentsprechend verkürzt.

Konstruktivistisch orientierte Exkursionskonzepte: theoretische Hintergründe, Potenzial und Grenzen

Attribute einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik

Seit Ende der 1970er-Jahre entwickelt sich parallel zu kognitivistischen Unterrichtskonzeptionen ein Unterricht, in dessen Vordergrund nicht die Vermittlung feststehender Wissensbestände, sondern die subjektive Gestaltung von Wissenskonstruktionen eigenständig denkender und handelnder Subjekte steht (von Glasersfeld, E. 1997, 96; Reich, K. 2000, 21; Neubert, S. et al. 2001). Kennzeichnend für eine konstruktivistische Didaktik ist die Integration unterschiedlicher Positionen des konstruktivistischen Paradigmas aus diversen natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen in entsprechende, konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernansätze. Dazu zählen die Betrachtung des Konstruktivismus als Wissenschafts- und Erkenntnistheorie (radikaler Konstruktivismus) ebenso wie als theoretisches Paradigma in Soziologie, Kognitionswissenschaft und Psychologie, die durch konstruktivistische Ansätze in der Instruktionspsychologie und empirischen Pädagogik (gemäßigter Konstruktivismus) ergänzt werden (Gerstenmaier, J. & H. Mandl 1995; Siebert, H. 1998, 18; Rustemeyer, D. 1999; Reinmann-Rothmeyer, G. & H. Mandl 2001, 614).

In der Summe der verschiedenen konstruktivistischen Positionen besteht der Minimalkonsens konstruktivistischer Lehr-Lernansätze darin, dass Wissen eine subjektive Konstruktion ist und sich der Erwerb von Wissen durch die subjektive Gestaltung von Wissenskonstruktionen auf der Basis vorhandenen Wissens, biographischer Erfahrungen, persönlicher Werte und Überzeugungen und dem Vergleich der (subjektiven) Konstruktionen mit anderen im sozialen Austausch vollzieht (Abb. 4.2.2/1) (Gerstenmaier, J. & H. Mandl 1995; Gräsel, C. et al. 1996; von Glasersfeld, E. 1997, 96; Reinmann-Rothmeyer, G. & H. Mandl, H. 1999; Reich, K. 2000, 21; Neubert, S. et al. 2001; Reinmann-Rothmeyer, G. & H. Mandl 2001; Mandl, H. et al. 2002, 140). Interaktive und soziale Prozesse bilden die zentrale Aktivität in einem kooperativen Lernprozess. Sie sind die Voraussetzung sowohl für unterschiedliche Lernwege und -ergebnisse als auch für die Einnahme divergenter Perspektiven (Neubert, S. et al. 2001; Reinmann-Rothmeyer, G. & H. Mandl 2001; Lin-

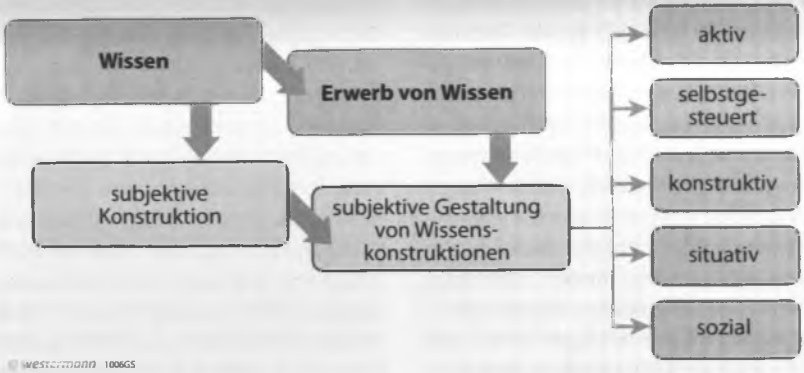

Abb. 4.2.2/1 *Konstruktivistische Auffassungen von Wissen und Lernen*

DEMANN, H. 2006, 28). Unterschiedliche Lernergebnisse stellen demzufolge keine fehlerhaften Konstruktionen dar, sondern selbstverständliche Resultate individuellen Denkens und Erkennens.

Im Vordergrund einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik steht eine subjektive Raumwahrnehmung unter Berücksichtigung erkenntnistheoretischer Aspekte in einem Prozess des sozialen Handelns und der Kommunikation (RHODE-JÜCHTERN, T. & A. SCHNEIDER 2009, 153). Mit der subjektiven Wahrnehmung des Raumes ist die Konstituierung von sogenannten Imaginationen verbunden, d. h. von Vorstellungen und inneren Bildern, über die – interaktiv gefördert durch sprachliche oder symbolische Kommunikation – Wissen konstruiert wird (NEUBERT, S. et al. 2001). Aus diesen Imaginationen entwickelt sich eine individuelle Perspektive, die mit einer spezifischen Bedeutungszuweisung verbunden ist (BLOTEVOGEL, H. H. 1994, 734). Mit der Erkenntnis der eigenen Perspektive und der Konfrontation mit anderen Perspektiven sowie der damit verbundenen intersubjektiven Auseinandersetzung und Diskussion verschiedener Imaginationen werden die Voraussetzungen für eine multiperspektivische Raumwahrnehmung in einem ergebnisoffenen Lernprozess geschaffen (RHODE-JÜCHTERN, T. 2004b, 53; 2006b). Der Aspekt der Vielperspektivität findet sich in zahlreichen Veröffentlichungen zu einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik wieder (DICKEL, M. 2006; SCHARVOGEL, M. 2006; NEUER, B. & U. OHL 2008, 35; BUDKE, A. & M. WIENECKE 2009; DICKEL, M. & G. GLASZE 2009b, 7; ROLFES, M. & M. STEINBRINK 2009; SCHARVOGEL, M. & A. GERHARDT 2009; DICKEL, M. et al. 2011). Die multiperspektivische Betrachtung des Raumes gilt nicht mehr nur als Indiz einer umfassenden Analyse eines existierenden Raumes durch die Gegenüberstellung verschiedener Positionen, sondern die unterschiedlichen Positionen und Perspektiven werden als Faktoren betrachtet, aus denen sich der Raum als Produkt sozialen Handelns und Kommu-

nikation konstituiert. Die Art und Weise, wie diese Faktoren wirken, welche sozialen, gesellschaftlichen und technologischen Beziehungen die Konstitution des Raumes beeinflussen, wie dieser Raum von den beteiligten Akteuren subjektiv wahrgenommen und intersubjektiv zwischen den Akteuren ausgehandelt wird, stehen im Mittelpunkt des erkenntnistheoretisch geleiteten Interesses.

Eines der markanten Charakteristika konstruktivistischer Lernprozesse und gleichzeitig ein deutliches Unterscheidungskriterium zu kognitivistischen Lernprozessen stellt ein hohes Maß an Eigenständigkeit der Lernenden im Prozess der subjektiven Gestaltung von Wissenskonstruktionen dar (Hemmer, M. & R. Uphues 2009, 40). Anders als der handlungsorientierte Unterricht kognitivistischer Lernprozesse bedeutet Handlungsorientierung bei konstruktivistischer Auffassung von Lernen einen selbstgesteuerten, aktivaufbauenden Lernprozess innerhalb einer authentischen, komplexen Lernumgebung, der Instruktionen ebenso wie die Festlegung auf ein bestimmtes Handlungsprodukt vermeidet und den Wissenserwerb durch Interaktionen und die subjektive Gestaltung von Wissenskonstruktionen gesichert sieht (Dubs, R. 1999; Reinmann-Rothmeyer, G. & H. Mandl 1999, 20).

Potenzial und Grenzen konstruktivistisch gestalteter Exkursionen

Die Stärken konstruktivistischer Exkursionen werden laut K. Neeb (2011) in der aktiven, problemlösungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Abb. 4.2.2/2) und der Eigenständigkeit der Lernenden gesehen. Diese Lernumgebungen ermöglichen die kreative Bearbeitung von authentischen Problemstellungen in der direkten Konfrontation mit der Realität und erfordern das selbstständige Eruieren eines geeigneten Lösungsweges unter der potenziellen Anwendung unterschiedlicher geographischer Arbeitsweisen. Die multimethodische und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fördert einerseits die Verständnisintensität kausaler Zusammenhänge und komplexer Sachverhalte und andererseits erzeugt sie eine hohe Mitarbeitsbereitschaft, sodass die Schüler in der Lage sind, Exkursionen von längerer zeitlicher Dauer (≥ 60 min) zu bewältigen. Die notwendige Auseinandersetzung und Diskussion möglicher Lösungswege in der Kleingruppe bietet zudem vielfältige Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs im Bereich des kooperativen Lernens.

Gravierende Schwächen der konstruktivistischen Exkursion werden deutlich, wenn auf eine ausreichende Festigung des Gelernten verzichtet wird und/oder den Lerninhalten keine Relevanz über die Exkursion hinaus zugesprochen wird. Dann besteht die Gefahr, dass zwar unmittelbar nach der Exkursion ein deutlicher Kompetenzerwerb im Bereich Fachwissen zu verzeichnen ist, dieses Wissen jedoch keine nachhaltige Verankerung in den kognitiven Strukturen findet und damit nicht langfristig verfügbar ist. Ferner könnten die Lernenden durch das hohe Maß an Eigenständigkeit durch fehlende Zielvorstellungen und eine unzureichende Unterstützung während des Lernprozesses überfordert

Abb. 4.2.2/2 *Aktive Wissenskonstruktion*

werden (GRÄSEL, C. & H. MANDL 1999, 11; KANWISCHER, D. 2006b, 186). Gerade auf Exkursionen sind spontane Interventionsmöglichkeiten durch die Lehrkraft meist nur unzureichend vorhanden und insbesondere Schüler, die keine ausreichenden Fähigkeiten zur eigenständigen, problemlösungsorientierten Bewältigung der Aufgabenstellung besitzen, erwarten und bedürfen Instruktionen sowie eine ausreichende Struktur des Lernprozesses, um Wissen effizient zu erarbeiten (WELLENREUTHER, M. 2005, 73). Darüber hinaus wird die Motivation durch Eigenverantwortung im Lernprozess nicht unbedingt gesteigert, sondern kann rapide abnehmen, wenn der Lernprozess zwischen Desorientierung und struktureller Überforderung – beispielsweise durch die Entscheidung für wenig zielführende Lösungswege oder eine fehlerhafte Routenwahl – stagniert. Auch für den Lehrenden kann eine große Offenheit des Lernprozesses ein Problem darstellen, denn die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des Exkursionsverlaufes bewirken eine große Variabilität der Dauer, des Ablaufes und der Lerninhalte. Dadurch besteht zum einen nur eine geringe Kontrolle über die tatsächliche Aktivität der Lernenden im Verlauf der Exkursion und zum anderen ist der Verlauf der Exkursion für den Lehrenden schwer vorhersehbar und planbar. Das optimale Verhältnis zwischen Instruktion und Konstruktion wird folglich als Kriterium betrachtet, das über Erfolg und Misserfolg der jeweiligen konzeptionellen Gestaltung entscheidet.

Möglichkeiten konstruktivistischen Lernens unter komplexitätsreduzierten Bedingungen bieten in diesem Zusammenhang sogenannte gemäßigt konstruktivistische Ansätze. Diese Lernumgebungen verfolgen das Ziel, Lernenden notwendige Freiräume für individuelle Wissenskonstruktionen zu gewähren und gleichzeitig vielfältige Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung dieses Prozesses bereitzuhalten, die an vorhandenes Wissen anknüpfen und sich an fehlendem Wissen orientieren. Im Vordergrund des binnendifferenzierten und situativen Instruktionsverhaltens steht das Aufzeigen von Perspektiven und Optionen inklusive der Bereitstellung der zur Problemlösung benötigten Materialien anstelle der Demonstration und Vorgabe von Handlungs- und Lösungswegen (ARBINGER, R. 1998, 30; REINMANN-ROTHMEYER, G. & H. MANDL 1998; 2001, 627; REMPFLER, A. 2007, 30).

Die Realisation einer gemäßigt konstruktivistischen Didaktik erfolgt bevorzugt über Modelle der situierten Kognition („situated cognition"), die multiple Möglichkeiten zur flexiblen Strukturierung des konstruktivistischen Lernprozesses

und situativ instruktionalen Unterstützung der Lernenden bieten. Im Zentrum der seit Ende der 1980er-Jahre in der nordamerikanischen Kognitionspsychologie entwickelten Modelle stehen stets das denkende und handelnde Subjekt und ein aktiver, konstruktiver Prozess des Wissenserwerbs. Je nach Modell können die Exkursionsinhalte beispielsweise in eine fiktive Rahmenhandlung eingebettet werden (Goal-Based-Szenario (SCHANK, R. C. 1992), Anchored-Instruction-Ansatz (COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP VANDERBILT 1997)) oder exemplarische Problemlösungen zur Ausbildung von Experten herangezogen werden, die authentische und komplexe Problemstellungen zunehmend eigenständiger lösen können (Cognitive-Aprenticeship-Ansatz) (COLLINS, A. et al. 1989).

4.2.3 Perspektiven einer modernen Exkursionsdidaktik

Ob letztendlich kognitivistische oder konstruktivistische Lernumgebungen in der Lage sind, günstigere Rahmenbedingungen für einen effektiven und effizienten Kompetenzerwerb zu schaffen, gehört nicht nur im innerschulischen Kontext, sondern auch in der Exkursionsdidaktik zu den kontrovers diskutierten Themen. Hauptkritikpunkt kognitivistischer Modelle ist die mangelnde Anwendungs- und Transferfähigkeit des erworbenen Wissens (DAUM, E. 1982a; BEYER, L. 1989, 148). Eine weitgehend rezeptive Aneignung von Lerninhalten wird als ineffiziente Verfahrensweise zur Vermittlung von Informationen und hinsichtlich der Befähigung zu problemlösendem Handeln betrachtet (RITTER, G. 1976, 17; NOLL, E. 1981; STICHMANN, W. 1981, 116; DAUM, E. 1982a, 71; BEYRICH, C. 1998, 11; EBERS, S. et al. 1998; GEBHARDT, W. 1998; MEGERLE, H. 2003, 6). Konstruktivistische Lernprozesse gelten hingegen durch eine starke Prozessorientierung als prädestiniert, die in den deutschen PISA-Studien offengelegte Lücke der mangelnden Anwendungs- und Transferfähigkeit schließen zu können (MANDL, H. et al. 1994, 5; GRÄSEL, C. & H. MANDL 1999; GERSTENMAIER, J. & H. MANDL 2000, 292; REINMANN-ROTHMEYER, G. & H. MANDL 2001; MANDL, H. et al. 2004, 21).

Eine eindeutige Entscheidung wurde bislang nicht gefällt und ist auch nicht zu erwarten. Schließlich belegen zahlreiche empirische Studien die Effizienz kognitivistischer Lernumgebungen zur Vermittlung deklarativen Wissens im Bereich der Reproduktionsleistungen, aber teilweise auch in Bezug auf die Anwendung und den Transfer der Lerninhalte. Dies gilt insbesondere dann, wenn eine hohe Handlungsorientierung Bestandteil des kognitivistischen Lernprozesses ist (WEINERT, F. & A. HELMKE 1995; WEINERT, F. 1996; HELMKE, A & F. WEINERT 1997; BEYEN, W. 2008, 117). Demgegenüber wächst durch die Publikation entsprechender Studien (COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP VANDERBILT 1997, 291; VYE, N. J et al. 1997; KOHLER, B. 1998) die Anerkennung gegenüber konstruktivistischen Lernumgebungen zum Erwerb prozeduralen Wissens, das zur Anwendung und zum Transfer der Lerninhalte qualifiziert. Beim empirischen Vergleich kognitivistisch und gemäßigt konstruktivistisch

gestalteter Exkursionen (Neeb, K. 2011) zeigt sich, dass jede konzeptionelle Gestaltungsform ihre Stärken und ihre Schwächen besitzt, die das Potenzial und die Grenzen einer kognitivistischen und einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik bestimmen.

Als Konsequenz dieser Ausführungen liegen Überlegungen nahe, wie eine Exkursionskonzeption beispielsweise in einer Mischform beider konzeptioneller Varianten realisiert werden kann, die die Stärken der kognitivistischen und konstruktivistischen Exkursionskonzeptionen vereint und Defizite minimiert. Die Entscheidung, eine Exkursion schwerpunktmäßig unter einer kognitivistischen oder einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen zu gestalten, obliegt dem Lehrenden und ist in Abhängigkeit von den vorliegenden Rahmenbedingungen und Intentionen mit jeder Exkursion erneut zu fällen. Dazu zählen die Berücksichtigung der spezifischen Lernbedingungen vor Ort sowie die allgemeinen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (zur Verfügung stehende Zeit, Struktur der Lerngruppe etc.) ebenso wie die Einhaltung aufsichtsrechtlicher Bestimmungen, die das potenzielle Maß an Eigenständigkeit im Verlauf des Lernprozesses insbesondere unter den exkursionstypischen Bedingungen des Lernens in einer außerschulischen Lernumgebung gravierend einschränken können. Auch gilt, dass die Voraussetzungen zur erfolgreichen Gestaltung eines selbstgesteuerten und problemlösungsorientierten Lernprozesses in einer angemessenen Strukturierung des Lernprozesses und instruktionalen Unterstützung des Lernenden bestehen. In welcher Form diese Strukturierungen und Instruktionen erfolgen, muss situativ und in Abhängigkeit der vorliegenden Bedingungen entschieden werden. Von Bedeutung ist, dass der Schüler eine seinem individuellen Potenzial adäquate Unterstützung erhält, die ihn zur Bearbeitung der Problemstellung befähigt. Demzufolge müssten – unter Beibehaltung der generellen Struktur konstruktivistischer Exkursion – Elemente in die Exkursionskonzeption integriert werden, die

- durch die schriftliche Fixierung relevanter Aspekte im Verlauf der Exkursion die Festigung erworbener Kompetenzen unterstützen,
- durch die Integration realer Problemstellungen den Transfer auf alternative Problemstellungen und dadurch eine langfristige Relevanz der Lerninhalte bewirken,
- durch Instruktionen den Schülern eine angemessene Struktur des Lernprozesses bieten, ohne das Maß an Eigenverantwortung und Selbststeuerung übermäßig einzuschränken sowie
- durch die Bereitstellung relevanter Instruktionen die eigenständige Durchführung der Exkursion gewährleisten.

Das Ziel instruktionaler Maßnahmen im Verlauf des konstruktivistischen Lernprozesses besteht nicht in einer systematischen Anleitung des Lernenden mit Ziel des Erreichens eines bestimmten Wissens oder einer bestimmten Problemlösung, sondern in der Unterstützung des Lernenden in seinem individuellen Prozess der subjektiven Wissenskonstruktion. Dabei muss die Struktur des konstruktivistischen Lernprozesses ebenso erhalten bleiben wie eine hinreichende inhaltliche und

methodische Offenheit gegenüber dem individuellen Vorgehen zur Problemlösung und unterschiedlichen Lernergebnissen. Auf diese Weise erhalten die Schüler eine Lernumgebung, die aktive Wissenskonstruktionen in höchstem Maße fördert und sie dennoch intensiv in allen Phasen des Lernens begleitet. So kann ein Lernprozess initiiert werden, der zum Erwerb multipler, kurz- wie langfristig verfügbarer Kompetenzen qualifiziert.

4.2.4 Didaktisch-methodische Prinzipien der Exkursionsplanung

Sowohl eher konstruktivistische als auch eher kognitivistische Ansätze der Exkursionsdidaktik weisen mit ihren charakteristischen Merkmalen jeweils spezifische Stärken auf und könnten damit unterschiedlichen Zielen des außerschulischen Lernens gerecht werden. Doch wovon genau hängt nun im Einzelfall, d. h. bei einem konkreten Exkursionsvorhaben, die Wahl der jeweiligen Herangehensweise ab? In welchen Fällen können stärker konstruktivistische Ansätze ihre Qualitäten entfalten, wann sind instruktionale Arrangements in besonderer Weise legitimierbar und wann bietet sich eine Kombination von instruktionalen und konstruktivistischen Elementen im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus an? Welche didaktischen Grundsätze können dazu beitragen, die Qualität von Exkursionen in der Praxis zu gewährleisten?

Das Prinzip der themengebundenen Exkursionsplanung

Die konkrete Themen- oder Fragestellung einer Exkursion hat unmittelbare Implikationen für die didaktisch-methodische Herangehensweise. Anhand von zwei Beispielen soll dies verdeutlicht werden. Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema Landwirtschaft in der eigenen Re-

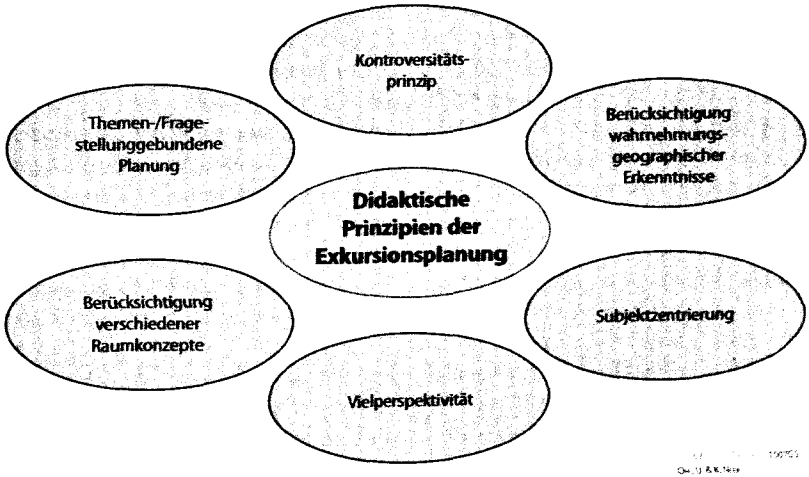

Abb. 4.2.4/1 *Ausgewählte didaktische Prinzipien der Exkursionsplanung*

gion soll in beiden Fällen eine Exkursion zum außerschulischen Lernort Streuobstwiese durchgeführt werden.

Beispiel 1:

Behandlung der ökologischen Bedeutung von Streuobstwiesen

Im ersten Fall ergab sich im Geographieunterricht die Leitfrage nach der ökologischen Bedeutung von Streuobstwiesen. Die daraufhin durchgeführte Exkursion fokussiert insbesondere auf die Frage, welche biologische Artenvielfalt eine Streuobstwiese aufweist und wie sich diese erklären lässt. Dabei sind zwei unterschiedliche Varianten denkbar:

Variante 1a ist an die klassische Überblicksexkursion angelehnt und damit vorwiegend instruktional ausgerichtet. Die Schüler haben einen geringen Grad an Selbstbestimmung und Eigenaktivität: Vor Ort erläutert der Lehrer, was eine Streuobstwiese ist und welche ökologischen Merkmale sie in sich trägt. So geht er z. B. auf die Anordnung der hochstämmigen Bäume ein, die Mehrfachnutzung (z. B. auch als Weide), die extensive Bewirtschaftungsform (zumeist ohne Dünger und Pestizide). Hinsichtlich der Artenvielfalt erläutert er etwa, dass die fehlende Düngung und seltene Mahd zu einer Nährstoffknappheit führen. Es wird deutlich, dass deshalb keine einzelne Pflanzenart überhand nehmen kann, was die Koexistenz zahlreicher Arten ermöglicht. Phasenweise führt der Lehrer mittels geeigneter Impulse mit den Schülern eine Art fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch und die Schüler stellen Verständnisfragen, die jeweils Mitschüler oder der Lehrer beantworten.

Variante 1b arbeitet in Anlehnung an das Konzept der kognitivistisch orientierten Arbeitsexkursion, ist damit stärker handlungsorientiert und ermöglicht den Schülern einen höheren Grad an Eigenaktivität. Dies soll gelingen, indem die Teilnehmer eine Streuobstwiese mit den vorhandenen Obstbäumen und deren Anordnung kartieren und die Artenvielfalt durch Bestimmung vorzufindender Pflanzen und Tiere selbst erkennen. Systematische Beobachtungen in Kombination mit vom Lehrer ausgeteilten schriftlichen Informationen zu den spezifischen Lebensbedürfnissen unterschiedlicher Tierarten sollen u. a. zu der Erkenntnis führen, dass sich auf der Streuobstwiese unterschiedliche Stockwerke mit je charakteristischen Pflanzen- und Tierbewohnern ausbilden (in den Bäumen z. B. verschiedene Vogelarten oder Fledermäuse und Siebenschläfer, die Schutz im knorrigen Obstbaumgehölz finden).

Beispiel 2:

Behandlung eines Raumnutzungskonflikts am Beispiel Streuobstwiese

Im zweiten Fall führt die Exkursion ebenfalls zu einer Streuobstwiese, jedoch unter gänzlich anderen Voraussetzungen, denn sie befindet sich auf einem Grundstück, über das es einen hitzigen und kontroversen Diskurs in den Medien und innerhalb der Gemeinde gibt. Der Grund: Das Grundstück soll zu Bauland werden. Auch hier sind wieder zwei unterschiedliche Herangehensweisen vorstellbar:

In Variante 2a vermittelt der Lehrer, ähnlich wie in Variante 1a, vor Ort im Sinne der traditionellen Überblicksexkursion die ökologischen Spezifika von Streuobstwiesen und erläutert den Schülern

die aktuelle Diskussion um das Grundstück. Er stellt mehrere Argumente der öffentlichen Debatte vor, bezieht gegebenenfalls selbst Stellung und/oder diskutiert mit den Schülern darüber, welche Sichtweisen am besten nachvollziehbar sind.

Bei der Variante 2b setzen sich die Schüler mit der öffentlichen Diskussion um das Grundstück, von der sie als Anwohner oder durch die lokalen Medien erfahren haben, im Sinne einer gemäßigt konstruktivistischen Arbeitsexkursion handlungsorientiert auseinander. Sie formulieren in Kleingruppen Leitfragen für ihre Untersuchungen und haben eine große Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Informationsbeschaffung und der Art der Ergebnisse. So führen sie z. B. Interviews mit verschiedenen Akteuren (Anwohnern, Vertretern von Pro- und Kontra-Bürgerinitiativen, Lokalpolitikern, Umweltschützern, Vertretern unterschiedlicher Gemeinderessorts etc.). Dabei erfassen sie deren unterschiedliche Sichtweisen. Bei genügend Zeit untersuchen sie eventuell die Artenvielfalt entsprechend der Variante 1b. Anschließend werten Sie ihre erhobenen Daten aus und versuchen auf dieser Basis, selbst begründet Stellung zum aktuellen Planungsvorhaben zu beziehen.

Didaktisch-methodische Reflexion

Welcher Variante ist nun jeweils aus didaktischer Sicht der Vorzug zu geben?

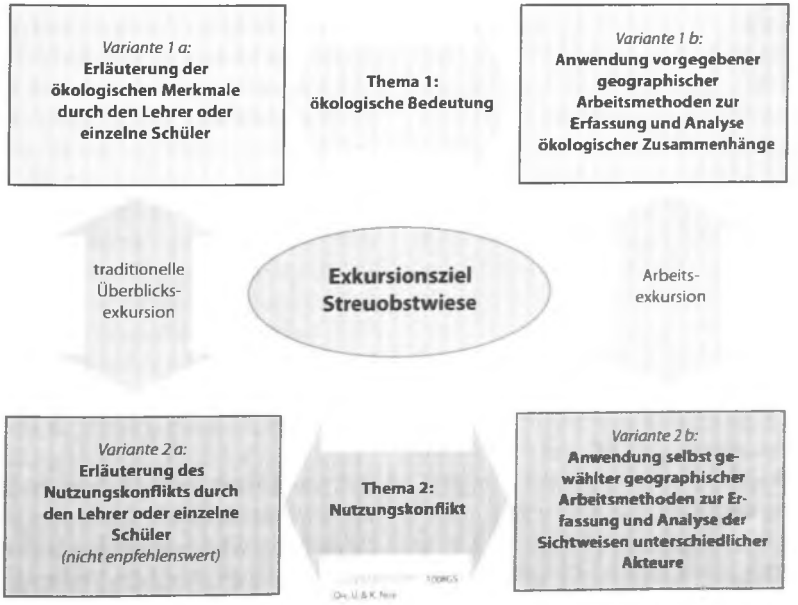

Abb. 4.2.4/2 *Beispielhafte Darstellung unterschiedlicher konzeptioneller Varianten*

Die Ausführungen verdeutlichten bereits, dass hinsichtlich des Kompetenzzuwachses im Bereich Fachwissen und der langfristigen Behaltenseffekte des Gelernten sowohl stärker instruktionale als auch eher konstruktivistische Varianten ihre jeweiligen Stärken entfalten können. Unter diesem ausschließlichen Gesichtspunkt könnte man also für jeweils beide Varianten Pro- und Kontraargumente finden und in beiden Beispielen die beschriebenen Varianten rechtfertigen. Im Hinblick auf die Vermittlung von Basiswissen, z. B. zu den Mechanismen der Nährstoffknappheit auf Streuobstwiesen, erscheinen die beschriebenen instruktionalen Elemente (in der jeweiligen Variante a) sehr zielführend, da mit diesen die Inhalte effizient und – bei entsprechender Festigung des Gelernten – langfristig verfügbar vermittelt werden können. Bei genügend Zeit erscheinen in beiden Fällen die handlungsorientierten Formen (Varianten b) wünschenswert, u. a. da sie den Schülern eine größere Eigenaktivität ermöglichen und zugleich wichtige Methodenkompetenzen trainieren.

Doch die didaktischen Reflexionen müssen deutlich weiter gehen. Denn vor dem Hintergrund vertiefender Überlegungen ist eine rein instruktionale Herangehensweise insbesondere im zweiten Beispiel nicht mehr legitimierbar. Eine maßgeblich durch den Input eines Exkursionsleiters (also des Lehrers oder auch eines Experten wie z. B. eines Quartiersmanagers, Stadtplaners, Vertreters einer Bürgerinitiative etc.) geprägte Herangehensweise birgt Risiken in sich, die stärker konstruktivistische Ansätze in der Regel relativieren oder vermeiden können. So kann der Lehrer in Variante 2a die Sichtweisen der an der Diskussion beteiligten Akteure evtl. nicht ausreichend differenziert darstellen, um damit den Schülern das notwendige Wissen für die individuelle Meinungsbildung zu vermitteln. Noch gewichtiger ist jedoch die Tatsache, dass die Gefahr besteht, dass der Lehrer – bewusst oder unbewusst – die Schüler durch seine ganz persönliche Sichtweise beeinflusst und damit den Argumenten anderer Interessengruppen zu wenig Gewicht gibt. Und – ganz banal – der Lehrer kann nicht alle Sichtweisen vertiefend kennen, denn gerade die Berichterstattung in den Medien ist in der Regel nicht hinsichtlich aller Interessenlagen ausreichend differenziert und im ungünstigsten Fall sehr einseitig. Doch auch im zunächst eindeutiger erscheinenden ersten Beispiel wird eine rein instruktionale Herangehensweise im Sinne der Variante 1a dann problematisch, wenn der Lehrer auf die Bedrohung von Streuobstwiesen und auf die Frage nach dem Sinn ihres Erhalts eingeht. Hier könnten seine persönlichen Sichtweisen Übergewicht gewinnen. In diesem Bewusstsein sind bei einer von der konkreten Themen- und Fragestellung ausgehenden Exkursionsplanung im ersten Beispiel beide Varianten grundsätzlich denkbar, im zweiten sind konstruktivistisch orientierte Ansätze hingegen eindeutig zu bevorzugen.

Das Kontroversitätsprinzip politischer und geographischer Bildung

Die vorhergehenden Überlegungen verdeutlichten: Eine Vielzahl, wenn nicht sogar die Mehrzahl geographischer Themen (insbesondere der Anthropo-

und Regionalen Geographie) ist in der Realität durch das Vorhandensein unterschiedlicher Sichtweisen und Interpretationen verschiedener Akteure geprägt, durch deren unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen. Dies macht sowohl im Klassenzimmer als auch auf Exkursionen die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven erforderlich, die in der Gesellschaft in Bezug auf die jeweilige Problem- oder Fragestellung vorhanden sind. Gerade stark instruktionale Herangehensweisen, wie sie für die oben beschriebenen Varianten der Überblicksexkursion charakteristisch sind, enthalten die Gefahr einseitiger Darstellungen. Im Extremfall kann die Vermittlung der Exkursionsinhalte dabei – meist gänzlich unbeabsichtigt – Tendenzen zur Manipulation der Schüler aufweisen. Selbst bei einem hohen Anspruch an die eigene Darstellung von Sachverhalten kann der Exkursionsleiter nie ausschließen, etwa durch indirekte Botschaften, auch durch Mimik und Gestik, seine eigene Auffassung zu verdeutlichen, ohne sie gleichzeitig ausreichend in den Kontext unterschiedlicher vorfindbarer Sichtweisen relativierend einzubetten.

Nur durch die Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Bedürfnissen verschiedener Akteure wird im Kontext einer Erziehung zur Mündigkeit eine solide Basis für individuelle Meinungsbildungsprozesse von Schülern geschaffen. Das Interesse des Lehrers sollte also gerade auch auf Exkursionen auf die Erweiterung der reflexiven Fähigkeiten von Schülern abzielen (Dickel, M., Scharvogel, M. & U. Ohl 2011, 35). Dabei sind speziell die Fähigkeiten zur Selbstreflexion bedeutsam, um „Exkursionsteilnehmern eigene Zugänge und vertiefende individuelle Denkprozesse zu den jeweiligen Themen zu ermöglichen" (Dickel, M., Scharvogel, M. & U. Ohl 2011, 35). Durch geeignete didaktische Arrangements soll damit nach C. Vielhaber (1999, 17) „auch das solidarische Interesse an der Selbstbestimmung geweckt und geschult werden, um mittels empathischer Zugänge an Beispielen ausgewählter Konflikt- und Problemfälle die Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit individueller Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der einen Seite und der umgebenden Gesellschaft auf der anderen Seite zu ermöglichen".

Selbstständige Urteilsbildung im Rahmen der Behandlung geographischer Themen hat, wie die angeführten Beispiele zeigen, vielfach eine auch politische Dimension, so etwa bei der Positionierung zu einem auf der Exkursion behandelten umstrittenen Planungsvorhaben. Deshalb lohnt hier ein Blick auf die Nachbardisziplin der politischen Bildung, genauer auf den für diese grundlegenden Beutelsbacher Konsens von 1976. Dort ist die Rede vom sogenannten Überwältigungsverbot: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils' [...] zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers" (Wehling,

H.-G. 1977, 179). Das sich genau hier anschließende didaktische Prinzip der politischen Bildung, das sogenannte Prinzip der Kontroversität (GRAMMES, T. 2005, 128), lässt sich gewinnbringend auf die Behandlung geographischer Themen auf Exkursionen übertragen. Denn es verlangt, dass Inhalte, die in der Gesellschaft und/oder in der Wissenschaft kontrovers behandelt werden (was, wie bereits herausgestellt, für viele geographische Themen charakteristisch ist), grundsätzlich auch im Unterricht (und damit auf Exkursionen) kontrovers zu thematisieren sind. Dies gilt es in geeigneten didaktisch-methodischen Exkursionsarrangements zu berücksichtigen.

Berücksichtigung wahrnehmungsgeographischer Erkenntnisse

Neben diesen hinsichtlich des Kontroversitätsprinzips formulierten Herausforderungen besteht, orientiert man sich an den Erkenntnissen der Wahrnehmungsgeographie, ein etwas grundsätzlicheres Problem im Hinblick auf eine stark instruktionale Vermittlung geographischer Inhalte durch den Exkursionsleiter. Dieses rückte u. a. G. HARD bereits zu Beginn der 1970er-Jahre in den Blick. Er führte aus, dass Menschen grundsätzlich nicht auf die Realität, wie sie ist, reagieren können, sondern darauf, wie ihnen die Wirklichkeit erscheint bzw. wie sie glauben, dass sie sei, und wie sie sie bewerten (HARD, G. 1973, 202; vgl. auch DICKEL, M. & G. GLASZE 2009a, 4). Gerade für Exkursionen gilt in diesem Zusammenhang: „Allein der Vorgang des Sehens und Erkennens ist wahrnehmungspsychologisch komplizierter, als dies traditionell angenommen wird. So stellt die Aussage, ‚Subjekt A erkennt Objekt B' eine Verkürzung dar. Denn ein Objekt kann nicht ‚an sich' oder ‚als solches' erkannt werden. Folglich gilt: ‚A erkennt B als C'" (HARD, G. 1973, 104). Darüber hinaus beeinflusst „[...] ein Exkursionsleiter durch die Auswahl der Route, der Standorte, der Inhalte und Themen sowie durch sein Vorverständnis die Auseinandersetzung mit den Objekten vor Ort" (DICKEL, M. & G. GLASZE 2009a, 4); E. DAUM erweiterte diesen Gedanken bereits 1982 in einer Kritik an der traditionellen Überblicksexkursion wie folgt: „A sieht B als C, freilich durch die ‚Brille' von D" (DAUM, E. 1982a, 72), also des Exkursionsleiters.

Diese Erkenntnisse relativierten zentrale, bis dato gültige exkursionsdidaktische Auffassungen: „‚Originale Begegnung' und ‚einfaches Ansehen' galten lange Zeit unhinterfragt als die exkursionsdidaktischen Prinzipien. [...] Den Kategorien ‚Originalität', ‚Unmittelbarkeit', ‚Authentizität', ‚Echtheit', ‚Ganzheitlichkeit' liegt dabei die Annahme zugrunde, dass die Exkursionsteilnehmer einen Zugang zur tatsächlichen Welt finden können. [...] Dieser Annahme liegen jedoch unterkomplexe Vorstellungen über den Prozess der Weltaneignung sowie über eine vermeintliche Gegebenheit einer objektiven Wirklichkeit zugrunde" (DICKEL, M. & G. GLASZE 2009a, 3). Aus dieser wahrnehmungsgeographischen Perspektive wird also die Eignung der Varianten a beider obigen Beispiele grundsätzlich infrage gestellt, da dort die mentale Brille des Exkursionsleiters besonders stark zum Tragen kommt.

Zusammengefasst verdeutlichen die Ausführungen zur themengebundenen Planung, zum Kontroversitätsprinzip wie auch zu den Erkenntnissen der Wahrnehmungsgeographie die Gefahren der Vermittlung einseitiger Sichtweisen, anders ausgedrückt „monoperspektivische[r] und eindimensionale[r] Weltbilder" (Dickel, M. & G. Glasze 2009a, 3) im Rahmen von Exkursionen, die den Teilnehmern eine ausschließlich oder überwiegend rezeptive Rolle zuweisen. Wie kann eine moderne Exkursionsdidaktik nun diesen Herausforderungen in sinnvoller Weise begegnen? Hilfreich sind hier zwei weitere didaktische Prinzipien mit ihren jeweiligen methodischen Implikationen: das Prinzip der Subjektorientierung (Böing, M. & U. Sachs 2007, 38-43) resp. Teilnehmerzentrierung (Dickel, M. & G. Glasze 2009a) sowie das Prinzip der Vielperspektivität (Dickel, M. & G. Glasze 2009b).

Das Prinzip der Subjektzentrierung und praktische Realisierungsmöglichkeiten

Berücksichtigt man die oben angesprochenen wahrnehmungspsychologischen Grundlagen des Sehens und Erkennens, dann sollten die Exkursionsteilnehmer möglichst wenig von einem instruierenden Exkursionsleiter beeinflusst werden und stattdessen eigene Bedeutungskonstruktionen vornehmen können. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, ihnen gezielt individuelle Zugänge zum jeweiligen Exkursionsort zu ermöglichen und sie damit für diesen zu sensibilisieren. Entsprechende didaktisch-methodische Arrangements folgen dem didaktischen Prinzip der Subjekt- oder Teilnehmerzentrierung, d. h. sie stellen den Exkursionsteilnehmer mit seinen eigenen subjektiven Wahrnehmungen und Raumzugängen in den Vordergrund. Praxismethoden zur Unterstützung der Subjektzentrierung werden z. B. von M. Böing & U. Sachs (2007) überblicksartig dargestellt. So fokussiert etwa Spurensuche die subjektiv bedeutsamen Raumwahrnehmungen in besonderer Weise. Weitere methodische Zugänge zeigt die Tab. 4.2.4/1 auf.

Vielperspektivität – Prinzip und Umsetzungschancen

Das didaktische Prinzip der Vielperspektivität (auch: Mehrperspektivität, Multiperspektivität) erlaubt die Umsetzung des Kontroversitätsprinzips in besonders sinnvoller Weise (Grammes, T. 2005, 134). Hierbei vollziehen die Schüler einen empathischen Perspektivenwechsel, bei dem sie die Situation, Sichtweisen, Interessen und Bedürfnisse anderer kennenlernen und sich in diese hineindenken und -fühlen. Neben den für den Klassenunterricht bekannten methodischen Realisierungsformen wie z. B. Pro-Kontra-Debatten, Podiumsdiskussionen oder Rollenspiele bieten Exkursionen ein außerordentlich kreatives Potenzial, um den Perspektivenwechsel vor Ort zu vollziehen und damit fruchtbare Lernimpulse zu erzielen.

Ein Beispiel hierfür ist die sogenannte Rollenexkursion (Böing, M. & U. Sachs 2009). Hierbei handeln die Exkursionsteilnehmer während der Exkursionsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung aus einer Rolle heraus. Sie nehmen die Perspektive einer Akteursgruppe ein, die im jeweiligen Raum in

der Realität eine Bedeutung hat (z. B. die oben in Beispiel 2, Variante 2b genannten Akteure im Fall des umstrittenen Planungsvorhabens). Hierdurch sowie durch die gezielte Interaktion untereinander (in den Rollen) können die Schüler den Raum multiperspektivisch erfahren und vertiefende Einblicke jenseits der eigenen Raumwahrnehmung gewinnen. Im Rahmen der anschließenden Rollendistanz können die Schüler auf dieser Basis die Rollenerfahrungen metakognitiv

Methode	
Graphen von Aktionsräumen Rhode-Jüchtern, T. 2006	Schüler erkunden mithilfe eines (Stadt-)Plans einen Raum zunächst ohne Arbeitsauftrag selbstständig, bevor sie eine grobe Skizze ihrer gewählten Route zeichnen. Anhand dieser verdeutlichen sie ihre persönlichen Wahrnehmungen.
Streifenkarten Hüttermann, A. 2005	Schüler fertigen während oder nach der Exkursion Kartenskizzen an, die den Weg aufzeigen, aber auch die Beobachtungen am Rand des Weges enthalten können. Die Skizzen verdeutlichen den von den Schülern individuell wahrgenommenen Exkursionsverlauf.
Nadelmethode Ohl, U. 2007	Schüler versehen einen Plan des Exkursionsgebietes mit unterschiedlich farbigen Stecknadeln, die jeweils bestimmte Bedeutungen haben, und erläutern daran all das, was ihnen in besonderer Weise aufgefallen ist.
Foto- oder Video-streifzüge Ohl, U. 2007	Schüler erkunden in Kleingruppen das Exkursionsgebiet mit einer Kamera und halten im Bild das fest, was ihnen besonders auffällt (Beispiel: besondere Aufenthaltsqualitäten oder -schwächen). Anhand ausgewählter Fotos bzw. einer Filmsequenz können die Schüler sodann ihre persönlichen Wahrnehmungen verdeutlichen und Fragestellungen für eine weitere Beschäftigung mit dem Gebiet erarbeiten.
Blind durch Berlin Dittmann, A. 2009	Eine individuelle Sensibilisierung für einen Ort wird durch die Ausschaltung des Sehsinns und Fokussierung der Wahrnehmung auf das Hören und gegebenenfalls Fühlen erreicht. Jeweils zwei Exkursionsteilnehmer erkunden das Terrain gemeinsam, wobei einer von ihnen verbundene Augen hat und vom anderen geführt wird. Der „Blinde" verbalisiert seine Wahrnehmungen.
Exkursions-Gruppen-puzzle Ohl, U. & S. Padberg 2007	Die Schüler erarbeiten in Expertengruppen Exkursionskonzepte für einzelne Exkursionsstandorte und treffen dazu individuelle Entscheidungen hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte und der Aktivitäten an den einzelnen Standorten. Entsprechend des Gruppenpuzzle-Konzeptes suchen während der Exkursion die einzelnen Stammgruppen die verschiedenen Standorte auf und an jedem Standort wird ein anderes Mitglied der Stammgruppe zum Exkursionsleiter. Mit dieser Form des kooperativen Lernens ermöglicht der Lehrer zugleich eine besonders starke Handlungs- und Schülerorientierung.

Tab. 4.2.4/1 *Methoden zur Realisierung des Prinzips der Subjektzentrierung auf Exkursionen*

reflektieren sowie persönliche Meinungsbildungsprozesse voranbringen. Der Perspektivenwechsel (RHODE-JÜCHTERN, T. 1995, 35, vgl. auch BUDKE, A. 2009, 14) wird damit zum fruchtbaren didaktischen Exkursionskonzept.

Doch auch klassische geographische Arbeitsmethoden, welche der Erhebung unterschiedlicher Sichtweisen oder verschiedener Raumnutzungen dienen, ermöglichen Schülern eine Erfassung unterschiedlicher Interessen, Meinungen und Verhaltensweisen und stellen Umsetzungsmöglichkeiten des Prinzips der Vielperspektivität dar. So können Schüler etwa die Lebensqualität im eigenen Stadtteil aus der Sicht unterschiedlicher Bewohnergruppen erfassen, indem sie mithilfe von Gesprächsleitfäden Interviews führen und auswerten (OHL, U. 2007). Im Hinblick auf die Beschäftigung mit regionalen Identitäten verdeutlichen B. NEUER & U. OHL (2010a, 2010b), wie die Methoden Polaritätsprofil, Befragung mittels Fragebogen und ‚Regionen abgrenzen' (graphisch gebundene Erhebungsmethode, bei der die Befragten auf einer Karte einzeichnen, welcher Raum für sie zur jeweiligen Region gehört) fruchtbar und schülergerecht zum Einsatz kommen können, um die Wahrnehmungen und Bedeutungszuweisungen verschiedener Bewohnergruppen einer Region sichtbar zu machen. Hier ermöglicht der Ansatz des forschenden Lernens die Umsetzung des Prinzips der Vielperspektivität. Wird zudem eine arbeitsteilige Herangehensweise gewählt, kann eine didaktische Differenzierung nach Zielen und Inhalten sowie implizit auch nach Leistungsfähigkeit stattfinden, da die Gruppen jeweils unterschiedlich herausfordernde Forschungsthemen bearbeiten können.

Innovative Exkursionmethoden, die das Prinzip der Vielperspektivität umsetzen und unterschiedliche Raumnutzungen in teils kreativen Zugängen verdeutlichen, stellen zum Beispiel die von A. BUDKE & M. WIENECKE (2009) vorgestellten Ansätze dar. So folgen die Exkursionsteilnehmer beim Tracking etwa einzelnen Passanten, um deren Raumnutzungen sichtbar zu machen (KURTH 2009). Beim sozialen Experiment werden Räume von den Exkursionsteilnehmern mit ungewöhnlichen Aktivitäten belegt, um die Reaktion von Passanten erfassen und auswerten zu können (SCHÄLLIG 2009). Der Filmdreh ermöglicht die Umsetzung des exkursionsdidaktischen Leitbildes Vielperspektivität durch die gezielte Arbeit mit den Perspektiven bestimmter Raumnutzungsgruppen, die in einem Kurzfilm verdeutlicht werden sollen. Der Film wird dabei selbst zum Gegenstand vertiefender Interpretationen: „Die Teilnehmer setzen Musik, Bewegung und Bilder gezielt ein und werden sich darüber bewusst, welche Möglichkeiten der Manipulation sich hinter dem Film als Konstruktion verbergen" (SERWENE 2009, 111).

Berücksichtigung unterschiedlicher Raumkonzepte auf Exkursionen

Für eine angemessene und differenzierte Behandlung geographischer Räume im Unterricht ist in der deutschsprachigen Geographiedidaktik mittlerweile die Fokussierung von Raumbeispielen unter den hier dargestellten verschiedenen Raumperspektiven üblich. Um die vielfältigen

Bedingungen und Prozesse zu erfassen, unter denen Raum durch das alltägliche Handeln und Kommunizieren konstruiert wird, ist auch im Kontext von Exkursionen eine multiperspektivische Betrachtung des geographischen Raumes erforderlich, die das Erkennen der eigenen Perspektive und die Einnahme alternativer Perspektiven mit dem Ziel der Vermittlung einer entsprechenden raumbezogenen Handlungskompetenz vereint (VIELHABER, C. 1998; RHODE-JÜCHTERN, T. 2004a; KANWISCHER, D. 2006a, 278; 2006c; RHODE-JÜCHTERN, T. 2006a, 28; 2006c; THIERER, A. 2006, 233). So konzipieren etwa M. BÖING & U. Sachs (2007, 42) eine Exkursion zur Insel Wangerooge unter Berücksichtigung aller vier Raumperspektiven.

Geographische Räume

Die Ablösung traditioneller Lebensgewohnheiten durch globalisierte Lebenszusammenhänge bewirkt veränderte gesellschaftliche und damit auch neue räumliche Bedingungen des Handelns, die sich in einem neugestalteten Gesellschafts-Raum-Verhältnis äußern (WERLEN, B. 2000, 16; DAUM, E. & B. WERLEN 2002, 5). Dem erkennenden und handelnden Subjekt wird im Globalisierungsprozess eine zentrale Rolle zugewiesen. Dies führt teils zu einer Ersetzung der traditionellen objektorientierten Geographie durch eine Geographie der Subjekte, in der „das Räumliche als Dimension des Handelns gesehen wird, nicht als Gegenstand per se" (WERLEN, B. 2002, 13).

Auf dieser Basis ist auch die Geographiedidaktik gefordert, sich auf veränderte Raumkonzepte zu beziehen, die den veränderten Strukturen entsprechen (VIELHABER, C. 1998; WARDENGA, U. 2002a; 2002b). U. WARDENGA (2002a; 2002b) erstellt eine theoretische Schablone für den Geographieunterricht, indem sie vier unterschiedliche Raumkonzepte idealtypisch charakterisiert. Räume können dementsprechend in traditioneller Sicht als Container der dinglich-materiellen Welt behandelt werden sowie als Systeme von Lagebeziehungen; unter Beachtung moderner Ansätze als Kategorien der Sinneswahrnehmung und als soziale Konstrukte (d. h. als Elemente von Kommunikation und Handlung) (vgl. DGFG 2010, 6; BUDKE, A. 2009, 11-14). Damit treten Raumbegriffe in den Blick, die zunehmend das Subjekt mit seiner individuellen Raumwahrnehmung und seinen Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Kommunizierens in den Mittelpunkt stellen. Durch die Akzeptanz divergenter Wahrnehmungsperspektiven wird hier also die Hinwendung zu einem subjektivistischen Raumverständnis vollzogen, in dem sich Raum durch seine individuell unterschiedliche Wahrnehmung multiperspektivisch konstituiert. Die soziale, technische und gesellschaftliche Konstruiertheit von Räumen wird durch ein Raumverständnis zum Ausdruck gebracht, das Räume als Produkte des sozialen Handelns von Subjekten betrachtet (KLÜTER, H. 1986; 1987; 1999; WARDENGA, U. 2002a; 2002b; GEBHARDT, H. et al. 2003).

Die Perspektive des Containerraums sowie die des Raums als System von Lagebeziehungen lassen sich auf zahlreiche physisch- oder anthropogeographische Exkursionsthemen beziehen. Sobald ein Exkursionsthema jedoch, wie dargelegt, die Anwendung des Kontroversitätsprinzips erforderlich macht, ist es unabdingbar, den Exkursionsraum auch als Wahrnehmungs- und sozial konstruierten Raum zu behandeln. Gleiches gilt, möchte man den Erkenntnissen der Wahrnehmungsgeographie gerecht werden (HARD, G. 1973; DAUM, E. 1982a, DICKEL, M. & G. GLASZE 2009b).
Nur so können Schüler erfahren, dass raumwirksame Prozesse des Menschen nicht durch den Raum an sich initiiert und gestaltet werden, sondern auf Basis subjektiver Bedeutungszuweisungen und Bewertungen. In der Praxis lässt sich dies mittels der im Hinblick auf die Teilnehmerzentrierung und Vielperspektivität aufgezeigten methodischen Möglichkeiten realisieren.

Zusammenfassung

Fazit

Die Exkursionsdidaktik des beginnenden 21. Jahrhunderts ist von der parallelen Existenz kognitivistisch und konstruktivistisch gestalteter Exkursionen geprägt, die in unterschiedlicher Intensität und didaktisch-methodischer Konzeptionierung an Schule und Hochschule realisiert werden. Im Mittelpunkt einer modernen kognitivistisch orientierten Exkursionsdidaktik steht die mehr oder weniger instruktional angeleitete, teils handlungsorientierte Bearbeitung von Frage- und Problemstellungen, die vorgegeben oder gemeinsam mit den Schülern entwickelt worden sind. Demgegenüber stehen konstruktivistisch orientierte Exkursionskonzeptionen, deren Minimalkonsens darin besteht, dass Wissen von jedem Lerner aktiv, situativ und kontextbezogen in einem ergebnisoffenen Lernprozess konstruiert wird. Im Vordergrund steht die subjektive Wissenskonstruktion infolge einer multiperspektivischen Betrachtung des Raumes, der sich – einer konstruktivistischen Raumdefinition folgend – als Produkt sozialer Handlungen und Kommunikation konstituiert.
Sowohl kognitivistisch als auch konstruktivistisch konzipierte Exkursionen besitzen Lernqualitäten, die für bestimmte Lerngruppen, Themen und Lernorte ein spezifisches Potenzial besitzen. Das offensichtliche Potenzial kognitivistischer Exkursionskonzeptionen liegt in den Möglichkeiten zum effizienten und effektiven Erwerb von Kompetenzen im Bereich des deklarativen Fachwissens. Konzepte konstruktivistisch konzipierter Exkursionen erscheinen grundsätzlich geeignet, einen problemlösungsorientierten Lernprozess anzustoßen, der von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in seiner realen Umgebung begleitet wird.
Jeder Lehrende ist gefordert, die Möglichkeiten und vor allem auch die Grenzen kognitivistischer und konstruktivistischer Konzeptionen zu antizipieren und die didaktisch-methodische Gestaltung der Exkursion entsprechend auszurichten. Dabei kann die Anwendung grundlegender didaktisch-methodischer

Prinzipien zielführend sein. Als Planungsgrundsätze können insbesondere eine themengebundene Konzeptionierung der Exkursion, die Berücksichtigung des Kontroversitätsprinzips und wahrnehmungsgeographischer Erkenntnisse, die Prinzipien der Subjektzentrierung und der Vielperspektivität sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Raumzugänge dienen.

Aufgaben

1. Vergleichen Sie die traditionelle Überblicksexkursion sowie unterschiedliche Formen der Arbeitsexkursion hinsichtlich der theoretischen Hintergründe sowie der praktischen Realisierungsmöglichkeiten miteinander.
2. Erörtern Sie Potenziale und Grenzen kognitivistisch und konstruktivistisch konzipierter Exkursionen sowie didaktisch-methodische Möglichkeiten, Defizite zu kompensieren.
3. Entscheiden und begründen Sie, welche Lerngruppen, Lernorte und Themen sich besonders für kognitivistisch bzw. konstruktivistisch orientierte Konzeptionen eignen.
4. Diskutieren Sie die folgende Aussage: „Zwar eignen sich verschiedene Exkursionsthemen unterschiedlich stark für instruktionale Herangehensweisen, aber grundsätzlich kann jedes Thema vor Ort in sinnvoller Weise instruktional vermittelt werden."
5. Erläutern Sie grundlegende didaktisch-methodische Prinzipien der Exkursionsplanung und gehen Sie auf praktische Umsetzungsmöglichkeiten ein.

Zum Einlesen

Böing, M. & U. Sachs (2007): Exkursionsdidaktik zwischen Tradition und Innovation. Eine Bestandsaufnahme.– In: Geographie und Schule, 167, 36-44.

Budke, A. & M. Wienecke [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. – In: Praxis Kultur- und Sozialgeographie, 47.

Dickel, M. & G. Glasze [Hrsg.] (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung - Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Münster.

Hennings, W., Kanwischer, D. & T. Rhode-Jüchtern [Hrsg.] (2006): Exkursionsdidaktik - innovativ!? Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 40. Weingarten.

Neeb, K. (2011): Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung – Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 50. Weingarten.

Literatur

Arbinger, R. (1998): Komplexität bei der Entwicklung und dem Aufbau von Wissensstrukturen. – In: Geographie und Schule, 116, 25-32.

Bähr, R., Bessen, J. & W. Emer et al. (2007): Schule auf Reisen. Bielefeld.

Beyen, W. (2008): Methodische Aspekte zeitgemäßer Unterrichtsgestaltung. Rinteln.

Beyer, L. (1989): Erdkundeunterricht im Gelände. – In: Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer [Hrsg.]: Erdkundeunterricht im Gelände. Bozen, 147-150.

Beyrich, C. (1998): Erlebnisraum Natur: Umweltbildungsmedien vor Ort – Naturpfade und Naturerlebnisräume. – In: NNA-Berichte, 11, 9-13.

Blotevogel, H. H. (1994): Raum. – In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung [Hrsg.] (1994): Handwörterbuch der Raumordnung. Hannover, 733-740.

Bögeholz, S. (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen.

Böing, M. & U. Sachs (2007): Exkursionsdidaktik zwischen Tradition und Innovation. Eine Bestandsaufnahme. – In: Geographie und Schule, 167, 36-44.

Böing, M. & U. Sachs (2009): Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum. – In: Dickel, M. & G. Glasze [Hrsg.] (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6. Wien u. a., 15-38.

Bönsch, M. (1990): Handlungsorientierter Unterricht. – In: Praxis Geographie, 7/8, 6-9.

Brinkmann, W. (1980): Realbegegnung im Geographieunterricht – Anregungen für eine Exkursionsdidaktik. – In: Brinkmann, W. [Hrsg.]: Praxis und Theorie der Geographiedidaktik in Dänemark, Deutschland und Schottland. Hamburg, 62-78.

Brockhaus (2006): Enzyklopädie, Bd. 8. Leipzig, Mannheim.

Budke, A. (2009): Kompetenzentwicklung auf geographischen Exkursionen. – In: Budke, A. & M. Wienecke [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst

gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie, Bd. 47. Potsdam, 11-20.

BUDKE, A. & M. WIENECKE [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie, Bd. 47. Potsdam.

COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP VANDERBILT (1997): The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program, description and assessment data. – In: Educational Psychologist, 27, 291-315.

COLLINS, A., BROWN, J. S. & S. E. NEWMAN (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the drafts of reading, writing and mathematics. – In: RESNICK, L. B. [Hrsg.] (1989): Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale, 453-494.

DAUM, E. (1982a): Exkursion. – In: JANDER, L. [Hrsg.] (1982): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart, 71-75.

DAUM, E. (1982b): Unterrichtsplanung. – In: JANDER, L., SCHRAMKE, W. & H. J. WENZEL [Hrsg.] (1982): Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart, 520-533.

DAUM, E. (1988): Lernen mit allen Sinnen. – In: Praxis Geographie, 7/8, 18-21.

DAUM, E. (1993): Geographie mit allen Sinnen. – In: GW-Unterricht, 49, 1-7.

DAUM, E. & B. WERLEN (2002): Geographie des eigenen Lebens - Globalisierte Wirklichkeiten. – In: Praxis Geographie, 32, 4-9.

DE HAAN, G., JUNGK, D., KUTT, K. et al. (1997): Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben. Berlin, Heidelberg.

DENINGER, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundedidaktik. - In: VIELHABER, C. [Hrsg.] (1999): Geographiedidaktik kreuz und quer. – Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 15. Wien, 107-184.

DEURINGER, L., ECKERT, U., FRANK, U. et al. (1995): Handreichung zur Exkursionsdidaktik. Donauwörth.

DEUTSCHE GELLESCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGFG) (2010): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn.

DICKEL, M. (2006): Reisen. Münster.

DICKEL, M. & G. GLASZE (2009a): Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. – In: DICKEL, M. & G. GLASZE [Hrsg.](2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6. Wien u. a., 3-14.

DICKEL, M. & G. GLASZE [Hrsg.] (2009b): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6. Wien u. a.

DICKEL, M., SCHARVOGEL, M. & U. OHL (2011): Exkursionsrealität im Park Fiction – Gedankliche Leitfiguren für Exkursionsgestaltungen. – In: Karlsruher pädagogische Beiträge, 77, 24-67.

DITTMANN, A. (2009): Blind durch Berlin. – In: BUDKE, A. & M. WIENECKE [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie, Bd. 47. Potsdam, 85-98.

DUBS, R. (1999): Lehren und Lernen - ein Wechselspiel. – In: DIETRICH, S. [Hrsg.] (1999): Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt, 57 - 70.

EBERS, S., LAUX, L. & H.-M. KOCHANEK (1998): Vom Lehrpfad zum Erlebnispfad. Wetzlar.

ENGELHARD, K. & I. HEMMER (1989): Der unterrichtliche Lernprozess zwischen Lebenspraxis und Wissenschaftsorientierung. – In: Geographie und Schule, 11, 57, 26-33.

ENGELHARDT, W. (1991): Lernen mit allen Sinnen im Erdkundeunterricht. – In: geographie heute, 12, 4-7.

FALK, G. (2006): Exkursionen. – In: HAUBRICH, H. [Hrsg.] (2006): Geographie unterrichten lernen. München, 134-135.

FICK, K. E. (1980): Die Funktion der Medien im lernzielbestimmten Geographieunterricht (Instrumentale Operationen). – In: KREUZER, G. [Hrsg.] (1980): Didaktik des Geographieunterrichts. Hannover, 182-206.

FRAEDRICH, W. (1986): Arbeitstechniken im Geographieunterricht. – Schulgeographie in der Praxis, Bd. 8. Köln.

GEBHARDT, H., REUBER, P. & G. WOLKERSDORFER (2003): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. – In: GEBHARDT, H. & H. BATHELT [Hrsg.] (2003): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin, 1-30.

GEBHARDT, W. (1998): Erlebnisorientierung und Naturverständnis – Möglichkeiten und Grenzen des Naturschutzes aus soziologischer Sicht – dargestellt und erläutert am Beispiel des „Naturerlebnisgebietes". – In: SCHEMEL, H. [Hrsg.] (1998): Naturerfahrungsräume – ein humanökologischer Ansatz für naturnahe Erholung in Stadt und Land. – In: Angewandte Landschaftsökologie, 19, 47-70.

GEIGER, M. (1984): Anschauung und Arbeit vor Ort. – In: Praxis Geographie, 14, 4-6.

GERSTENMAIER, J. & H. MANDL (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.

GERSTENMAIER, J. & H. MANDL (2000): Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. – In: MANDL, H. & J. GERSTENMAIER [Hrsg.] (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen, 289-315.

GÖHLICH, M., WULF, C. & ZIRFAS, J. (2007): Pädagogische Zugänge zum Lernen. – In: GOHLICH, M., WULF, C. & J. ZIRFAS [Hrsg.] (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 7-19.

GRASEL, C., BRUHN, X., MANDL, H. et al. (1996): Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive. – Forschungsbericht des Instituts für Pädagogische Psychologie

der Ludwig-Maximilians-Universität, Nr. 73. München.

GRÄSEL, C. & H. MANDL (1999): Problemorientiertes Lernen in der Methodenausbildung. – Forschungsbericht der Ludwig-Maximilians-Universität, Nr. 111. München.

GRAMMES, T. (2005): Kontroversität. – In: SANDER, W. (2005): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Taunus, 126-145.

GRÜNEWALDER, K. (1987): Schülerexkursionen: Geographie vor Ort. Terra-Tips, Bd. 2, Stuttgart.

GRUPP-ROBL, S. (1992): Exkursionen – ja bitte! Bedeutung von Exkursionen für den Unterricht und Möglichkeiten ihrer Gestaltung. – In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, 44, 395-397.

HABERLAG, B. (1998): Exkursionen im Erdkundeunterricht. Theoretische und praktische Überlegungen zur Umsetzung im Schulalltag. – In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, 50, 182 - 186.

HARD, G. (1973): Die Geographie. Eine wissenschaftliche Einführung. Berlin, New York.

HARD, G. (1988): „Spurenlesen" in der Geographie. – In: ISENBERG, W. [Hrsg.] (1988): Wege in den Alltag : Umwelterkundung in Freizeit und Weiterbildung. Perspektiven für die Geographie? Bensberger Protokolle, Bd. 54. Bergisch-Gladbach, 33-61.

HARD, G. (1991): Zeichenlesen und Spurensichern. Überlegungen zum Lesen der Welt in Geographie und Geographieunterricht. – In: HASSE, J. & W. ISENBERG, W. [Hrsg.] (1991): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 11. Osnabrück, 127-160.

HARD, G. (1993): Graffiti, Biotope und „Russenbaracken" als Spuren. – In: HASSE, J. & W. ISENBERG [Hrsg.] (1993): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrücker Studien, Bd. 14. Osnabrück, 71-107.

HAUBRICH, H. (1997): Außerschulisches Lernen. – In: HAUBRICH, H. [Hrsg.] (1997): Didaktik der Geographie konkret. München, 208-213.

HAVERSATH, J.-B. (1990): Spuren, Spurensuche. – In: BÖHN, D. [Hrsg.] (1990): Didaktik der Geographie – Begriffe. München, 86-87.

HELMKE, A. & F. WEINERT (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. – In: WEINERT, F. [Hrsg.]: Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd. 3. Göttingen u. a., 71-176.

HEMMER, I. (2001): Exkursion. – In: SCHWEIZER, G. & H. M. SELZER [Hrsg.] (2001): Methodenkompetenz lehren und lernen: Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie. Dettelbach, 79-82.

HEMMER, M. (1996): Grundzüge einer Exkursionsdidaktik und -methodik. – In: BAUCH, J. & I. HEMMER [Hrsg.] (1996): Exkursionen im Naturpark Altmühltal. Eichstätt, 9-16.

HEMMER, M. (1999): Aktives Lernen auf Schülerexkursionen. – In: HEMMER, I. & H. M. SELZER [Hrsg.] (1999): Für eine Schule der Zukunft. Dettelbach, 167-172.

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, Beitrag 6, 1-17.

HEMMER, M. & R. UPHUES (2009): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. – In: DICKEL, M. & G. GLASZE [Hrsg.] (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung: Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Münster, 39-50.

HÜTTERMANN, A. (2005): Streifenkarten – selbst erstellt. Schüler zeichnen Kartenskizzen auf der Basis eigener Beobachtungen. – In: geographie heute, 229, 14-18.

KANWISCHER, D. (2006a): Die Ordnung der Dinge und/oder die Ordnung der Blicke. – In: DICKEL, M. & D. KANWISCHER [Hrsg.] (2006): TatOrte. Berlin, 277-297.

KANWISCHER, D. (2006b): Exkursionen – quo vadis? – In: HENNINGS, W., KANWISCHER, D. & T. RHODE-JÜCHTERN [Hrsg.] (2006): Exkursionsdidaktik – innovativ!? Weingarten, 182-190.

KANWISCHER, D. (2006c): Neue Raumkonzepte und neue Lernkultur. – In: DICKEL, M. & D. KANWISCHER [Hrsg.] (2006): TatOrte. Berlin, 123-136.

KLÜTER, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. – In: Gießener Geographische Arbeiten, Bd. 60. Gießen.

KLÜTER, H. (1987): Räumliche Orientierung als sozialgeographischer Begriff. – In: Geographische Zeitschrift, 85, 86-98.

KLÜTER, H. (1999): Raum und Organisation. – In: MEUSBURGER, P. [Hrsg.] (1999): Handlungsorientierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart, 187-212.

KNIRSCH, R. (1979): Die Erkundungswanderung. Paderborn.

KÖCK, H. & D. STONJEK (2005): ABC der Geographiedidaktik. Köln.

KOHLER, B. (1998): Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen. Didaktische Grundorientierung von Lerntexten und ihr Einfluss auf die Bewältigung von Problemlöse- und Kenntnisaufgaben. Weinheim.

KRUCKEMEYER, F. (1992): Wechselbilder eines Schulhofes: Gebrauchswerte – Geldwerte – ästhetische Werte. – In: HASSE, J. & W. ISENBERG [Hrsg.] (1992): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14. Osnabrück, 27-37.

KURTH, M. (2009): Tracking als exkursionsdidaktische Methode. – In: BUDKE, A. & M. WIENECKE [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie, Bd. 47. Potsdam, 43-51.

LINDEMANN, H. (2006): Konstruktivismus und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München.

LÖSSNER, M. (2011): Exkursionsdidaktik in Theorie und Praxis. Forschungsergebnisse und Strategien zur Überwindung von hemmenden Faktoren. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an mittelhessischen Gymnasien. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 48. Weingarten.

LUDE, A. (2001): Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie. Innsbruck, Wien, München.

MANDL, H., GRUBER, H. & A. RENKL (1994): Neue Lehrkonzepte für die Hochschule. Zur Zukunft der Hochschullehre – Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung. München, 73-81.

MANDL, H., GRUBER, H. & A. RENKL (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. – In: ISSING, L. J. & P. KLIMSA [Hrsg.] (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim, 139-150.

MANDL, H., KOPP, B. & S.DVORAK (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. München.

MEGERLE, H. (2003): Naturerlebnispfade – neue Medien der Umweltbildung und des landschaftsbezogenen Tourismus? Tübingen.

MEYER, H. (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Ratgeber Schule, Bd. 6. Königstein.

MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden, Bd. 1: Theorieband. Frankfurt.

MUFF, A. (2001): Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung. Erleben und Handeln im Spannungsfeld zwischen Naturnutzung und Naturschutz. Butzbach-Griedel.

NEEB, K. (2011): Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung – Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 50. Weingarten.

NEUBERT, S., REICH, K. & R. VOSS (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. – In: http://www.uni-koblenz.de/didaktik/voss/prozess.pdf (Entnommen: 31.7. 2009).

NEUER, B. & U. OHL (2010a): Unsere Region in vielen Köpfen. Schüler erforschen regionale Identitäten. – In: geographie heute, 285, 19-23.

NEUER, B. & U. OHL (2010b): Unsere Region in vielen Köpfen. Schüler erforschen regionale Identitäten. Methoden, Beispiele und Vorlagen zu den angewendeten Forschungsmethoden. – In: geographie heute, 286.

NEUER, B. & OHL, U. (2008): Mit Sicherheit verunsichern – Konstruktivistisch orientierte Unterrichtskonzepte und ihre Eignung für (Un-)Sicherheitsthemen. – In: GW-Unterricht, 110, 35-38.

NIEMZ, G. (1980): Arbeit vor Ort – unverzichtbarer Bestandteil geographischen Unterrichts. Geographie und Schule, 2, 3-10.

NOLL, E. (1981): Exkursionen – mehr als nur Abwechslung im Schulalltag. – In: geographie heute, 1, 2-10.

OHL, U. (2007): Mit Stecknadel, Kamera und Interviewleitfaden. Schüler erforschen die Lebensqualität in ihrem Stadtteil. – In: Praxis Geographie, 3, 8-13.

OHL, U. & S. PADBERG (2009): Ein Exkursions-Gruppenpuzzle als geographiedidaktisches Lehr-Lern-Arrangement. – In: DICKEL, M. & G. GLASZE [Hrsg.] (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6. Wien et al., 69-82.

REICH, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied, Kriftel.

REINMANN-ROTHMEYER, G. & H. MANDL (1998): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. – In: KLIX, F. & H. SPADA [Hrsg.] (1998): Wissenspsychologie. Göttingen, Bern, Toronto, 457-500.

REINMANN-ROTHMEYER, G. & H. MANDL (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht der Ludwig-Maximilian-Universität, Nr. 60. München.

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

REMPFLER, A. (2007): Moderater Konstruktivismus im Geographieunterricht. Konkret. – In: Geographie und Schule, 168, 29-35.

RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Raum als Text. Perspektiven einer Konstruktiven Erdkunde. Wien.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2004a): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2004b): Narrative Geographie – Plot, Imagination und Konstitution von Wissen. – In: VIELHABER, C. [Hrsg.] (2004b): Fachdidaktik alternativ, innovativ. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.17. Wien, 48-61.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2006a): Der Stadtpark ist für alle da!? – In: Geographie und Schule, 164, 28-34.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2006b): Exkursionsdidaktik zwischen Grundsätzen und subjektivem Faktor. – In: HENNINGS, W., KANWISCHER, D. & T. RHODE-JÜCHTERN [Hrsg.] (2006b): Exkursionsdidaktik – innovativ!? Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 40. Weingarten, 8-30.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2006c): Zur Bedeutungsvielfalt von Orten. – In: RHODE-JÜCHTERN, T. & D. KANWISCHER [Hrsg.] (2006): TatOrte. Berlin, 51-70.

RHODE-JÜCHTERN, T. & A. SCHNEIDER (2009): La Gomera unter dem Aspekt von .... Fünf Dimensionen einer konstruktiven Exkursionsdidaktik. – In: DICKEL, M. & G. GLASZE [Hrsg.] (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6. Wien et al., 141-163.

RINSCHEDE, G. (1997): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht – Ergebnisse einer empirischen Erhebung bei Lehrern und Stellung der Exkursionen in der fachdidaktischen Ausbildung. – In: PREISLER, G., RINSCHEDE, G., STURM, W. & J. VOSSEN [Hrsg.] (1997): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht II. Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 2. Regensburg, 7 - 80.

RINSCHEDE, G. (2007): Geographiedidaktik. Paderborn.

RITTER, G. (1976): Zur Didaktik geographischer Geländearbeit mit Studenten. – In: RITTER, G. & T. SCHREIBER [Hrsg.] (1976): Geographische Exkursionen an Hochschule und Schule. München, 6-23.

ROLFES, M. & M. STEINBRINK (2009): Raumbilder und Raumkonstruktionen im Townshiptouris-

mus. – In: Dickel, M. & G. Glasze [Hrsg.] (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6. Wien et al., 123-140.

Rustemeyer, D. (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 467-484.

Sauerborn, P. & T. Brühne (2009): Didaktik des außerschulischen Lernens. Baltmannsweiler.

Schällig, A. (2009): Das „soziale Experiment" als Exkursionsmethode. – In: Budke, A. & M. Wienecke [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie, Bd. 47. Potsdam, 53-61.

Schank, R. C. (1992): Goal-Based Scenarios. – http://cogprints.org/624/0/V11ANSEK.html (Entnommen: 2.2.2008).

Scharvogel, M. (2006): Zur Deutung von Bedeutung: Impulse für eine konstruktivistische Exkursionsdidaktik. – In: Hennings, W., Kanwischer, D. & T. Rhode-Jüchtern [Hrsg.] (2006): Exkursionsdidaktik – innovativ!? Weingarten, 155-167.

Scharvogel, M. & A. Gerhardt (2009): Ansatzpunkte für eine konstruktivistische Exkursionspraxis in Schule und Hochschule. – In: Dickel, M. & G. Glasze [Hrsg.] (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Münster, 51-68.

Schermer, F. J. (2006): Lernen und Gedächtnis. Stuttgart.

Seel, N. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München, Basel.

Serwene, P. (2009): Regisseur, Schauspieler, Kamera – der Filmdreh als Methode für den Perspektivenwechsel. – In: Budke, A. & M. Wienecke [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie, Bd. 47. Potsdam,109-119.

Siebert, H. (1998): Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Erwachsenenbildung. Frankfurt.

Stichmann, W.: Medien im Gelände. – In: Staatsministerium für Ernährung [Hrsg.] (1981): Naturerleben, Naturerkenntnis, naturkundliche Bildung in Nationalparken und vergleichbaren Schutzgebieten. Grafenau, 112-120.

Theissen, A. (1986): Organisation der Lernprozesse. – In: Köck, H. [Hrsg.] (1986): Handbuch des Geographieunterrichts, Bd. 1: Grundlagen des Geographieunterrichts. Köln, 209-287.

Thierer, A. (2006): Handlung im Geographieunterricht: Methode und/oder Inhalt? – In: Dickel, M. & D. Kanwischer [Hrsg.] (2006): TatOrte. Berlin, 229-243.

Vester, F. (1998): Denken, Lernen, Vergessen. München.

Vielhaber, C. (1989): Plädoyer für ein neues Kritikverständnis in der Fachdidaktik GW. – In: GW-Unterricht, 35, 1-7.

Vielhaber, C. (1998): Ohne Raum geht's – oder doch nicht? Ein Beitrag zur Raumdiskussion in der Schulgeographie. – In: GW-Unterricht, 72, 19-27.

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im „Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterricht. – In: Vielhaber, C. [Hrsg.] (1999): Geographiedidaktik kreuz und quer. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 15. Wien, 9-28.

Volkmann, H. (1992): Handlungsorientierung im Erdkundeunterricht. – In: geographie heute, 100, 70-75.

von Glasersfeld, E. (1997): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/M.

Vye, N. J., Schwartz, D. L., Bransford, J. D. et al. (1997): An analysis of complex mathematical problem solving by individuals and dyads. – In: Cognition and Instruction, 15, 4, 435-484.

Wardenga, U. (2002a): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. – In: geographie heute, 200, 8-11.

Wardenga, U. (2002b): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. – In: http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_Wardenga_raeume.htm (Entnommen: 17.12. 2009).

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? – In: Schiele, S. & H. Schneider [Hrsg.] (1997): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, 173-184.

Weinert, F. (1996): Für und wider die „neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. – In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, 1-12.

Weinert, F. & A. Helmke (1995): Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from educational perspective. – In: Educational Psychologist, 3, 135-142.

Wellenreuther, M. (2005): Lehren und Lernen – aber wie? Hohengehren.

Werlen, B. (2000): Die Geographie der Globalisierung. Perspektiven der Sozialgeographie. – In: Geographische Revue, 2, 1, 5-19.

Werlen, B. (2002): Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. – In: geographie heute, 200, 12-15.

Wimmers, R. (1990): Handlungsorientierter Geographieunterricht – Vom Wesen und der Verwendbarkeit einer „neuentdeckten" Unterrichtskonzeption in der Geographie. – In: Geographie und Schule, 12, 40-44.

Winkel, S., Petermann, F. & U. Petermann (2006): Lernpsychologie. Paderborn.

Wirth, E. (1968): Zur Didaktik und Methodik geographischer Exkursionen. – In: GT [Hrsg.] (1968): Geographisches Taschenbuch. Stuttgart, 276-282.

Zimmer, R. (2005): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg, Basel, Wien.