



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Potenziale außerschulischer Lernorte für den ländlichen
Raum am Beispiel des Waldviertels“

verfasst von / submitted by

Kathrin Schröfl, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 199 506 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch Lehrverbund
UF Geographie und Wirtschaftskunde Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Heidrun Edlinger

Abkürzungsverzeichnis

AFB	Anforderungsbereich
BHAK	Bundeshandelsakademie
BMBWF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMLFUW	Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft
EAFRD	European Agricultural Fund for Rural Development
EU	Europäische Union
GW	Geographie und wirtschaftliche Bildung
LEADER	Liaison entre actions de développement de l'économie rurale = Verbindung zwischen Aktionen zur Entwicklung der ländlichen Wirtschaft
LFS	Landwirtschaftliche Fachschule
NFB	NÖ Forschungs- und Bildungsges.m.b.H.
NÖ	Niederösterreich
OIEB	Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung
ÖROK	Österreichische Raumordnungskonferenz

Kurzfassung

Der Besuch außerschulischer Lernorte nimmt einen wichtigen Stellenwert im Bereich Schule, wie auch im Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung, ein, um SchülerInnen mit Lernorten außerhalb des Schulareals bekannt zu machen. Des Weiteren wird in dieser Arbeit ein besonderes Augenmerk auf ländliche Räume gelegt.

Dieser Fokus auf ländliche Räume ergibt sich aus den Herausforderungen, wie der Abwanderung der Jungen und Überalterung der Bevölkerung, mangelhafter Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln sowie fehlender Breitbandverbindungen, mit denen diese Regionen konfrontiert sind.

In dieser Masterarbeit werden die Potenziale, die außerschulische Lernorte bieten, analysiert und mit den Gegebenheiten im ländlichen Raum in Bezug gesetzt. Der räumliche Fokus liegt dabei auf dem Waldviertel in Niederösterreich.

Ziel ist es, zu untersuchen, wie außerschulische Lernorte zur Stärkung des ländlichen Raumes beitragen und wie Berührungspunkte für SchülerInnen mit der Region geschaffen werden können. Dies geschieht in Hinblick auf die genannten Herausforderungen im ländlichen Raum.

Die Bearbeitung des Themas erfolgt mit Hilfe von Literaturrecherche und durch Interviews mit ExpertInnen. Daraus gewonnene Erkenntnisse führen zu einer neuen Definition außerschulischer Lernorte im GW-Unterricht.

Abstract

Visiting extracurricular places of learning occupies an important position in school, as well as in the subject geography and economic education, in order to make schoolchildren familiar with places of learning outside the school area. Furthermore, this thesis pays particular attention to rural areas.

This focus on rural areas results from the challenges that these regions face, such as migration of young people and aging of the population, poor accessibility by public transport and a lack of broadband connections.

In this master's thesis, the potential offered by extracurricular learning locations is analysed and related to the circumstances in rural areas. The spatial focus is on the Waldviertel in Lower Austria.

The aim is to show how extracurricular learning locations can contribute to strengthening rural areas and how for students can get in touch with the region. This is done with regard to the challenges mentioned in rural areas.

The topic is discussed with the help of literature research and also through interviews with experts. Findings gained from this lead to a new definition of extracurricular learning locations in Geography and economic education.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Forschungsdesign.....	4
2.1	Problemstellung	4
2.2	Forschungsstand	6
2.3	Methodik und Operationalisierung der Forschung	10
3	Außerschulische Lernorte	17
3.1	Begriffsbestimmung und –abgrenzung	17
3.2	Fachdidaktische Betrachtungen aus GW.....	25
3.2.1	Außerschulische Lernorte im GW-Unterricht	25
3.2.2	Synthese des Forschungsstandes außerschulischer Lernorte	34
	für GW	
3.3	Chancen und Herausforderungen des Besuches	37
	außerschulischer Lernorte	
3.3.1	Allgemeine schulische Perspektive.....	37
3.3.2	Betrachtung aus GW	39
4	Ländlicher Raum – Waldviertel als Beispielregion	48
4.1	Forschungsstand und Begriffsklärung	48
4.2	Herausforderungen im ländlichen Raum	55
4.2.1	Infrastruktur und Erreichbarkeit	56
4.2.2	Bildung, Schule und Arbeitsmarkt.....	59
4.2.3	Bevölkerungsentwicklung	63
5	Außerschulische Lernorte im ländlichen Raum.....	68
5.1	Regionales Lernen im ländlichen Raum	68
5.1.1	Fachdidaktische Forschung	76
5.1.2	Lernende Regionen – Lebenslanges Lernen.....	80
5.2	Umsetzungsstrategien im Waldviertel – Fallbeispiele.....	83
5.2.1	LEADER-Region Südliches Waldviertel – Nibelungengau.....	83
5.2.2	Wirtschafts.Akademie.Waldviertel	87
5.2.3	Waldviertel Akademie	90
5.3	Potenziale und Chancen für den ländlichen Raum durch	94
	außerschulische Lernorte	
6	Fazit	100
6.1	Zusammenfassung	100
6.2	Resümee	104
6.3	Ausblick	107
7	Quellenverzeichnis.....	109
8	Abbildungsverzeichnis	119
9	Anhang	121

1 Einleitung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit außerschulischen Lernorten im ländlichen Raum. Außerschulischen Lernorten liegen unterschiedliche Begriffsbestimmungen zugrunde (vgl. SCHULTE 2019: 10), auf welche in den folgenden Kapiteln weiter eingegangen wird. Grundsätzlich können außerschulische Lernorte als aufbereitete Lernmöglichkeiten an Lokalitäten außerhalb des Schulgeländes beschrieben werden (vgl. SAUERBORN / BRÜHNE ³2010: 11; WÜTHRICH 2013: 189). Diese außerschulischen Lernorte werden in dieser Arbeit auf den ländlichen Raum eingegrenzt und dadurch von den außerschulischen Lernorten im städtischen Raum abgegrenzt, da dort andere Gegebenheiten vorliegen (vgl. DEHNE 2010: 284).

Somit kann eine regionale Einschränkung erfolgen, die es ermöglicht, die Chancen, die außerschulische Lernorte für ländliche Regionen bieten, zu ergründen. Als Beispielregion wird hier das Waldviertel in Niederösterreich gewählt. Es soll untersucht werden, welche Möglichkeiten außerschulische Lernorte für die Stärkung einer Region bieten. Der Fokus der Arbeit ist auf die Potenziale außerschulischer Lernorte, besonders in der Region des Waldviertels, gerichtet, wobei auch auf den Bezug zur Regionalentwicklung und zur Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung (GW¹) eingegangen wird.

Mit dieser Arbeit wird ein Beitrag zur wissenschaftlichen Forschung im Bereich der außerschulischen Lernorte in Verknüpfung mit dem ländlichen Raum geleistet. Dies führt zu einer Betrachtung dieser beiden Forschungsbereiche aus einer bisher wenig behandelten Perspektive. Eine zusätzliche Motivation zur Bearbeitung dieses Themenbereiches ergibt sich aus der persönlichen Verknüpfung mit dem Bereich Schule im Rahmen der Unterrichtstätigkeit und der eigenen Ausbildung sowie dem Interesse am Lernen in und von der Region. Der Bezug auf den ländlichen Raum und insbesondere das Waldviertel als Beispielregion bieten sich an, da sich dort der Lebens- und der Arbeitsmittelpunkt der Verfasserin dieser Arbeit befinden.

¹ vormals Geographie und Wirtschaftskunde

Der Arbeit zugrunde liegt die Beantwortung der Forschungsfrage, die sich damit beschäftigt, wie außerschulische Lernorte zur Stärkung ländlicher Räume beitragen können. Die Forschung dazu wird einerseits mittels Literaturrecherche durchgeführt. Andererseits erfolgt eine empirische Erhebung. Diese setzt sich aus ExpertInneninterviews mit themenrelevanten Personen im ländlichen Raum zusammen. Mit Hilfe dieser Erhebungen wird in der exemplarisch ausgewählten Region des Waldviertels das Potenzial außerschulischer Lernorte für den ländlichen Raum dargestellt und beschrieben.

Nach der Einleitung folgt eine Vorstellung des gewählten Forschungsdesigns. Zunächst werden die konkrete Problemstellung und die Herausforderungen, mit denen der ländliche Raum konfrontiert ist (vgl. ALDRIAN et al. 2020: 3; ÖROK 2018: 7), erläutert. Danach wird der aktuelle Forschungsstand skizziert und die Operationalisierung der Forschung vorgestellt.

Im darauffolgenden Kapitel wird die aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzung konkret zu außerschulischen Lernorten dargelegt und unterschiedliche Definitionsversuche werden diskutiert. Anschließend folgt die Ableitung einer eigenen Definition, welche sich besonders für den Bereich der Schulpraxis und der Fachdidaktik GW als praktikabel erweisen soll. Durch das Aufgreifen der fachdidaktischen Perspektive wird auf die Bedeutung außerschulischer Lernorte im GW-Unterricht aufmerksam gemacht und es werden Chancen und Herausforderungen in diesem Bereich erörtert (vgl. WÜTHRICH 2013. 191f, 217 – 221; NEEB 2012: 23; BRADE / DÜHLMEIER 2015: 436f).

Darauf folgt die Betrachtung des ländlichen Raumes (vgl. ÖROK 2009: 7f) im Kontext des außerschulischen Lernens. Als beispielhafte Region wird das Waldviertel in Niederösterreich herangezogen, dessen aktueller Stand im Kontext Schule und Bildung ermittelt (vgl. NFB 2021) und das Angebot an außerschulischen Lernorten eruiert. Außerdem werden die grundsätzlichen Herausforderungen, die im ländlichen Raum gegeben sind (vgl. ALDRIAN et al. 2020: 3; ÖROK 2018:7), besprochen und erforscht.

Anschließend erfolgt die Analyse, welche Möglichkeiten außerschulische Lernorte bieten, um vorherrschende Problematiken im ländlichen Raum zu hemmen. Das Potenzial der außerschulischen Lernorte für Lernende im Rahmen des GW-Unterrichts und für BewohnerInnen ländlicher Räume steht hierbei im Vordergrund, wobei die Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln erfolgt. Auch die fachdidaktische Perspektive und Expertise werden diskutiert. Ein Augenmerk wird auf entstehende Chancen für den ländlichen Raum durch außerschulisches Lernen gelegt.

Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess sowie ein Resümee der Ergebnisse und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten im Feld des außerschulischen Lernens und der Regionalentwicklung im ländlichen Raum.

2 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign vorgestellt. Ausgehend von der Problemstellung werden die Forschungsfrage und die aufgestellten Hypothesen erläutert. Darauf folgt eine Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes und die Darlegung der Methodik der Forschung.

2.1 Problemstellung

Eine große Herausforderung für rurale Regionen stellt die Abwanderung junger Menschen aufgrund der Ausbildung in Ballungszentren dar, wodurch sich die Altersstruktur der ländlichen Bevölkerung in Richtung Überalterung verschiebt (vgl. ALDRIAN et al. 2020: 3; ÖROK 2018: 7). Dieses Problem zeigt auf, dass neben den politischen und wirtschaftlichen AkteurlInnen auch die vorhandenen Bildungsinstitutionen gefordert sind, um darzulegen, welche Potenziale außerschulische Lernorte für den ländlichen Raum bieten. Auf diesem Weg können jungen Menschen die Ausbildungen, die im städtischen Bereich möglich sind, auch im ländlichen Raum geboten und dadurch nachhaltig die Veränderung der Altersstruktur ermöglicht werden. Durch Mitgestaltung erhalten die Betroffenen eine Möglichkeit zur Aufwertung des eigenen Lebensraumes und einen Blick auf die gebotene Lebensqualität (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25).

Die Teilhabe an Bildungsangeboten und der Zugang zu diesen hängt wesentlich von der Erreichbarkeit und Verfügbarkeit dieser in der Region ab. Hier gibt es große regionale Unterschiede bezüglich räumlicher Distanz zu Bildungs- und Lernorten. (vgl. EGGER / FERNANDEZ 2014: 7f)

Dadurch zeigt sich ein Nachteil für ländliche Räume, da schon allein die teils mangelhafte Verkehrsinfrastruktur (vgl. ÖROK 2018: 7) eine Teilhabe erschwert beziehungsweise gar verhindert. Die Erreichbarkeit stellt eine wichtige Voraussetzung im Sinne der Weiterentwicklung ländlicher Regionen dar. Durch die Schule und weitere Bildungsinitiativen kann Bildungszugang an außerschulischen Lernorten realisiert werden, wenn diese mühelos und ohne einen beträchtlichen Zusatzaufwand erreicht werden können (vgl. WÜTHRICH 2013: 195).

Auch im ländlichen Entwicklungsplan des Staates Österreich rückt die Notwendigkeit und Förderung des Lernens in und von der Region in den Vordergrund. Genau an diesem Punkt ist es möglich, außerschulische Lernorte im ländlichen Raum zu schaffen, zu bewerben und dafür zu sorgen, dass diese besucht werden und dadurch einen Nutzen für die Region und die ansässige Bevölkerung bringen. (vgl. EAFRD 2020: 167)

Konkret ist im österreichischen Entwicklungsplan für den ländlichen Raum für den Zeitraum 2014 bis 2020 folgendes Ziel festgeschrieben: *„Um der gegenwärtig hauptsächlich sektoralen Ausrichtung von Bildungsmaßnahmen entgegenzuwirken, wird künftig auf einen vermehrt sektorübergreifenden, regionalen Ansatz geachtet. In den ländlichen Regionen ist auch der Ansatz des ‚lebenslangen Lernens‘ wichtig. Auf Lernbedarfe wird differenziert eingegangen und ein maßgeschneidertes, bedarfsorientiertes Angebot geschaffen“* (EAFRD 2020: 167).

Auch im Masterplan für den ländlichen Raum nehmen die Aspekte des lebenslangen Lernens und des Lernens in der Region einen wichtigen Stellenwert ein. So werden hier Ziele formuliert, wie der ländliche Raum durch Bildung gestärkt werden kann. Durch das Anbieten und Nutzen außerschulischer Lernorte kann hier eine Orientierung an nationalen Entwicklungszielen erfolgen und auch ein Beitrag zum Erreichen dieser geleistet werden. (vgl. BMLFUW 2017)

Folgende Zielformulierungen, die gleichzeitig vorherrschende Problemfelder aufzeigen, werden zum Erstarben des ländlichen Raumes in Österreich ausgearbeitet:

- *„Etablierung qualitätsgesicherter Plattformen für BildungsanbieterInnen*
- *Attraktivierung des Lehrberufes durch bessere Bildungs- und Berufsorientierung in Schulen*
- *Ausbau der dualen Bildung im tertiären Bereich (z. B. Duale Studiengänge)*
- *nachfrageorientierter Ausbau von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für land- und forstwirtschaftliche Betriebe (z. B. Vorbereitung auf die Hofübergabe insbesondere für Frauen, Betriebsanalyse/Betriebsoptimierung)*

- *Bildungseinrichtungen erhalten und Neuansiedelungen fördern*
- *verstärkte Zusammenarbeit und Vernetzung von BildungsanbieterInnen (z. B. im Agrarsektor und Regionalverbänden für Bildung)*
- *regionale Bildungsbeauftragte etablieren*
- *Ausbau innovativer Online-Bildungsangebote“ (BMLFUW 2017: 93)*

Dem Erreichen dieser Ziele kann unter anderem auch durch die Integration außerschulischer Lernorte in den Schulalltag nähergekommen werden. Besonders das Lernen in der Region soll es ermöglichen, diese vorherrschenden Probleme abzuschwächen und neue Perspektiven für den ländlichen Raum aufzuzeigen, wodurch sich zeigt, dass das Ziel der Stärkung des ländlichen Raumes äußerst aktuell und auch im Sinne der nationalen Entwicklung vordergründig ist.

2.2 Forschungsstand

Die Bedeutung des Lernens außerhalb des Schulgebäudes ist unabhängig von Schulart, Schulstufe und Altersgruppe gegeben, indem auch die alltägliche Dimension der Begegnung außerhalb der Schule möglich wird. Hierbei ist zu beachten, dass es nicht eine tatsächliche Wirklichkeit gibt, denn jede Person nimmt ihr Umfeld individuell, basierend auf den persönlichen Vorerfahrungen, wahr (vgl. DICKEL / GLASZE 2009: 4f). Neben der fachlich relevanten Komponente entwickeln sich die SchülerInnen auf persönlicher und sozialer Ebene weiter und auch ihre Methodenkompetenz erfährt eine Schulung. Der Anschluss an die Realität ergibt sich insofern auch über ein fächerverbindendes – nicht isoliertes – Lernen anhand von tatsächlicher Begegnung. (vgl. SCHULTE 2019: 10 – 14)

So geht die Lernpsychologie davon aus, dass durch eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem Thema oder einer Fragestellung vor Ort, also an einem Anknüpfungsort, die Lernbereitschaft und Motivation der SchülerInnen gesteigert wird. Auch die Nachhaltigkeit des Wissenserwerbs an außerschulischen Lernorten ist hervorzuheben, da hier besonders handlungsorientiert gearbeitet werden kann. (vgl. GERM 2012: 251)

Um neben der fachdidaktischen Perspektive auch eine konkrete regionale Einordnung in einen ländlichen Raum zu betrachten, wird das Waldviertel in Niederösterreich als Fallbeispiel ausgewählt. Die regionale Abgrenzung erfolgt nach der NUTS-Definition, weil dadurch die Region konkret abgegrenzt werden kann und vorhandene Forschungsarbeiten zum Thema häufig darauf basieren, was eine Vergleichbarkeit erleichtert. Das Waldviertel nach NUTS-3 entspricht der Bildungsregion 1 der Bildungsdirektion Niederösterreich mit den politischen Bezirken Gmünd, Horn, Krems-Land, Waidhofen an der Thaya und Zwettl sowie der Statutarstadt Krems an der Donau (BILDUNGSDIREKTION NIEDERÖSTERREICH 2020 und STATISTIK AUSTRIA 2019). Das Land Niederösterreich nimmt eine eigene Unterteilung des Bundeslandes in Hauptregionen vor. Diese fünf Hauptregionen heißen Waldviertel, Weinviertel, Mostviertel, Industrieviertel und NÖ-Mitte. Zur Hauptregion Waldviertel zählen hier die gesamten Bezirke Zwettl, Gmünd, Waidhofen an der Thaya und Horn sowie Teile des Bezirkes Krems-Land. (vgl. AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2019)

Die Europäische Kommission klassifiziert das Waldviertel als „*überwiegend ländliche Region*“ (STATISTIK AUSTRIA 2021a). Dies kann als Grundlage für die Einordnung des Waldviertels als ländlichen Raum angenommen werden, wodurch auch die Auswahl des Waldviertels als Fallbeispiel begründet wird.

In der Entwicklungsprognose zur Bevölkerungsveränderung von 2018 bis 2040 wird dem Waldviertel neben dem Gebiet um die steirische Mur-Mürz-Furche und den Gebieten Kärntens abseits des Zentralraums um Klagenfurt und Villach der größte Verlust an Bevölkerung in Österreich prognostiziert. Diese Gebiete werden als eher peripher mit geschwächter wirtschaftlicher Struktur, geburtenarm und mit hohen Abwanderungszahlen beschrieben. Weiters spricht man dem Waldviertel einen hohen Rückgang des Erwerbspotenzials zu. (vgl. ÖROK 2019: 15 – 20)

Das Waldviertel zeichnet sich österreichweit durch die längsten Reisezeiten und einem besonders niedrigen Grad an Erreichbarkeit von überregionalen Zentren

mittels öffentlicher Verkehrsmittel aus. Hier zeichnet sich die Notwendigkeit regionaler Bildungsangebote ab. Die Breitbandversorgung der Haushalte im Waldviertel liegt im Jahr 2016 bei unter zwei Prozent, was darauf aufmerksam macht, dass hier auch im Bereich der Digitalisierung Aufholbedarf besteht, um an Aus- und Weiterbildungen, die online angeboten werden, teilhaben zu können. (vgl. ÖROK 2018: 26f)

Obwohl das Thema Abwanderung eine große Rolle in der Forschung zum Waldviertel spielt, zeigt sich, dass die Abwanderung nicht der zentrale Grund für das Schrumpfen der Bevölkerungszahlen ist. Durch das Sinken der Geburtenzahlen und die Zunahme von Sterbefällen aufgrund des hohen Alters der BewohnerInnen verringert sich die Bevölkerung im Waldviertel pro Jahr um rund 800 Personen. Die Wanderungsbilanz zeigt sich positiv (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022), besonders Jungfamilien und PensionistInnen ziehen aufgrund der hohen Lebensqualität von der Stadt auf das Land (vgl. GRUBER / HEINTEL: 2018 429 – 432).

Als grundlegende Basis für außerschulische Lernorte zeigt sich die Definition von HOPF (1993: 186 zitiert nach SAUERBORN und BRÜHNE ³2010: 14): „*Außerschulische Lernorte sind didaktisch-pädagogisch ergiebige Informations-, Erfahrungs- und Tätigkeitsorte, die außerhalb der Klassenräume ein aktives Erkunden und Lernen ermöglichen*“. Somit wird der klassische Lernraum des Klassenzimmers verlassen. Man gibt den Lernenden die Chance, neue Erfahrungen zu sammeln und diese vor Ort zu vertiefen. Grundlage für die Arbeit ist somit der „*Unterricht außerhalb des Klassenzimmers*“ (SAUERBORN / BRÜHNE ³2010: 11). Hierbei ist zu beachten, dass Lernen nicht nur in der Organisation der Schule stattfindet, sondern auch weitere Bildungsinitiativen Angebote darlegen, wie auch durch die Aussage von SAUERBORN und BRÜHNE (³2010: 11), dass es sich stets um außerschulisches Lernen handelt, „*wenn sich Schüler außerhalb des Schulgebäudes oder außerhalb des schulischen Rahmens mit einem originalen Lerngegenstand unter pädagogischer Anleitung auseinandersetzen*“ bestätigt wird. Dies zeigt, die Wichtigkeit der didaktischen Auseinandersetzung mit den entsprechenden außerschulischen Lernorten.

Die Begriffserklärung nach WÜTHRICH (2013: 189) zeigt sich als Grundlage für die Erforschung der Bedeutung außerschulischer Lernorte aus fachdidaktischer Perspektive. Er sieht als außerschulische Lernorte *„sämtliche zum Geographieunterricht² gehörenden Unternehmungen (...),*

- *die sich außerhalb des Schulgebäudes abspielen,*
- *die reelle Begegnungen mit der räumlichen Realität ermöglichen,*
- *die leichter als im Schulalltag besondere Aktions- bzw. Organisationsformen zulassen,*
- *die stark auf die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit ausgerichtet sind,*
- *die zeitlich begrenzt sind – von der Dauer einer Teil- oder Einzellektion bis über eine Woche reichend,*
- *die primär zur Vermittlung geographischer Sachverhalte dienen,*
- *die alle Rechte und Pflichten für Schüler und Lehrerschaft beinhalten, die auch für die Veranstaltungen im Schulgebäude gelten.“* (WÜTHRICH 2013: 189)

Für den ländlichen Raum zeigt sich ein *„Anpassungsdruck ländlich-peripherer Regionen im globalen Wettbewerb“* (HEINTEL / FASCHING 2011: 177). Durch das Konzept der *„Lernenden Regionen“* (HEINTEL / FASCHING 2011) wird aufgezeigt, dass die Entwicklung des Bildungswesens in ländlichen Gebieten auch für die Regionalentwicklung von Relevanz ist. Es wird darauf gesetzt, diese Regionen zu stärken, indem besonders Fähigkeiten, die vor Ort Zukunft haben, durch entsprechende Bildungsmöglichkeiten gefördert werden und sich dadurch ein Aufbau von Humankapital ergibt. Dadurch wird auch das lebenslange Lernen gefördert. Für das außerschulische Lernen im Rahmen des Unterrichts und der Weiterbildung ist dies eine wichtige Perspektive, da hier besonders auf Gegebenheiten vor Ort Rücksicht genommen werden kann und diese als Basis für Bildung dienen können. (vgl. HEINTEL / FASCHING 2011: 180)

Somit zeigt sich, dass mehrere unterschiedliche Begriffsbestimmungen, Konzepte, Einteilungen und Typologien zum außerschulischen Lernen existieren,

² Hierbei handelt es sich um die deutsche Perspektive.

wodurch sich die Notwendigkeit ergibt, selbstständig eine Definition zu erarbeiten, die für die Schulpraxis und die fachdidaktische Auseinandersetzung im Rahmen von Geographie und wirtschaftlicher Bildung mit dem Themenfeld anwendbar erscheint.

Die identifizierte Forschungslücke findet sich in der wenig beachteten Verknüpfung außerschulischer Lernorte mit dem ländlichen Raum. Das Konzept der „*Lernenden Regionen*“ (HEINTEL / FASCHING 2011) beschäftigt sich zwar mit der Stärkung der Regionalentwicklung in ländlichen Räumen durch Bildung, nimmt aber keinen konkreten Bezug auf außerschulische Lernorte. Der ländliche Raum ist mit Herausforderungen konfrontiert, aufgrund derer die Potenziale außerschulischer Lernorte zur Stärkung des ländlichen Raumes den Hauptaspekt der Masterarbeit darstellen.

Es stellt sich die Frage, ob LehrerInnen, die den Unterricht in Geographie und wirtschaftlicher Bildung tatsächlich durchführen, die Möglichkeiten für außerschulisches Lernen im ländlichen Raum erkennen und dementsprechend auch entscheiden, ob das Schulgebäude verlassen wird oder nicht. Weiters ist zu untersuchen, wie außerschulische Lernorte in den regulären Unterricht integriert werden können, um den SchülerInnen Lernangebote in der Region bekanntzumachen und den Zugang dazu zu ermöglichen.

2.3 Methodik und Operationalisierung der Forschung

Aufgrund bereits ausgeführter Problematik in Bezug auf die geringe wissenschaftliche Betrachtungsweise des Themenfeldes der außerschulischen Lernorte in Kombination mit dem ländlichen Raum wird eine Forschungsfrage abgeleitet. Diese legt besonderen Fokus auf die sich ergebenden Potenziale im Bereich der Kompetenzerweiterung für Lernende als auch Lehrende sowie auch in Bezug auf die Entwicklung und Stärkung des ländlichen Raumes.

Die Masterarbeit basiert auf dem Ziel der Beantwortung folgender übergeordneter **Forschungsfrage**:

Wie können außerschulische Lernorte zur Stärkung ländlicher Räume beitragen?

Die **Hypothesen** werden aus dem Forschungsthema abgeleitet und lauten folgendermaßen:

1. Wenn Schulen Schwerpunkte entsprechend der ökonomischen Nachfrage in der Region setzen, dann haben AbsolventInnen gute Chancen am regionalen Arbeitsmarkt.
2. Wenn außerschulische Lernorte aufgesucht und in den Unterricht integriert werden, dann erkennen SchülerInnen Möglichkeiten für die Stärkung des ländlichen Raums.
3. Wenn außerschulische Lernorte von SchülerInnen besucht werden, dann vernetzen sich diese mit AkteurInnen aus der Region.
4. Wenn außerschulische Lernorte für die Bevölkerung sichtbar gemacht werden, dann ergibt sich ein Mehrwert durch zusätzlichen Bildungszugang für die BewohnerInnen des ländlichen Raums.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, erfolgt zunächst eine theoretische Bearbeitung auf Grundlage aktueller, themenrelevanter Literatur. Diese setzt sich aus Fachbüchern, Artikeln in Fachzeitschriften, Onlinequellen und Sammelwerken für Geographie und wirtschaftliche Bildung, außerschulisches und regionales Lernen, die Exkursionsdidaktik und den ländlichen Raum sowie den Maßnahmenpaketen zur Entwicklung des ländlichen Raumes auf nationaler und EU-Ebene zusammen.

Die Forschung wird mittels qualitativer ExpertInneninterviews um die Perspektive ausgewählter Bildungsverantwortlicher im Raum Waldviertel ergänzt. Diese Befragungen werden mit Hilfe eines Leitfadens realisiert. Die Auswahl der ExpertIn-

nenrunde setzt sich aus Dr. Ernst WURZ und Susanne BRODESSER von der Waldviertelakademie und dem Regionalberater Josef WALLENBERGER zusammen, die als ExpertInnen für Regionalentwicklung sowie regionales Engagement im Bildungsbereich im Raum Waldviertel stehen. Deren Einverständnis zur Verwendung der erhobenen Daten liegt vor. Es erfolgt eine Transkription der Interviews nach den Regeln von LAMNIG (2010), welcher hier klare und verständliche Vorgaben gibt, die eine den Anforderungen der Arbeit entsprechende wissenschaftliche Aufarbeitung begründen.

Experte 1

Dr. Ernst **WURZ** ist Gründer und Ehrenvorsitzender der Waldviertelakademie. Weiters ist er Vorstandsmitglied im Waldviertler Wirtschaftsforum und im Regionalverband Waldviertel. Er setzt sich besonders für unterschiedliche Bildungsprojekte im Waldviertel ein und verknüpft Bildung stark mit Regionalentwicklung und wirkt bei vielen Initiativen im und für das Waldviertel aktiv mit.

Expertin 2

Simone **BRODESSER** ist im Jänner 2021 die aktuelle Geschäftsführerin der Waldviertelakademie. Sie ist federführend für die Umsetzung der 37. Internationalen Sommergespräche im Waldviertel, wo Themen mit aktueller und regionaler Relevanz präsentiert und dem Publikum zur Diskussion gestellt werden.

Experte 3

Josef **WALLENBERGER** ist ausgebildeter Gemeindeberater und akademisch geprüfter Regionalberater und in der Region Waldviertel tätig. Er ist im Verein der Waldviertler Bildungs- und Wirtschaftsinitiative aktiv. Weiters ist er im Wirtschaftsforum Waldviertel engagiert. Josef Wallenberger arbeitet und entwickelt Konzepte im Bereich der Regionalentwicklung des ländlichen Raumes konkret am Beispiel des Waldviertels. Hier liegt sein Schwerpunkt unter anderem auf der Jugend im ländlichen Raum.

Die Analyse der Interviews erfolgt auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (122015). Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich „*als ein Verfahren zur*

systematischen und zusammenfassenden Beschreibung von Datenmaterial durch Zuordnung von relevanten Dateneinheiten in Kategorien mit relevanten Bedeutungsaspekten definieren“ (DRESING / PEHL 2018: 35). Nach SCHREIER (2014) wird die qualitative Inhaltsanalyse als „ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen verstanden. Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden.“ Mit Hilfe von Kategorien und der Einordnung der Inhalte des Interviews in diese Kategorisierung erfolgt die Auswertung der Experteninterviews. Die Erkenntnisse der empirischen Forschung dienen der Beantwortung der Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt und somit die Basis für die Untersuchung bildet.

Laut MAYRING (2015: 13) will eine Inhaltsanalyse

- *„Kommunikation analysieren.*
- *fixierte Kommunikation analysieren.*
- *dabei systematisch vorgehen.*
- *dabei also regelgeleitet vorgehen.*
- *dabei auch theoriegeleitet vorgehen.*
- *das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“*

Für die Arbeit sind diese Punkte relevant, da auch die geführten Interviews nach den genannten Aspekten betrachtet werden und besonders das Vorgehen nach System, Regel und Theorie eine wichtige Basis für eine Aussagekraft der erhobenen Inhalte darstellt.

Die qualitative Inhaltsanalyse kann in drei Techniken eingeteilt werden:

- **Zusammenfassende Inhaltsanalyse**

Es erfolgt zunächst eine Umformulierung und eine Reduktion auf wesentliche Inhalte, die anschließend passend zu gebildeten Kategorien zusammengefasst werden.

- **Explizierende Inhaltsanalyse**

Textpassagen, die sich als schwer verständlich oder unklar erweisen, rücken in den Vordergrund der Analyse und werden näher betrachtet.

- **Strukturierende Inhaltsanalyse**

Im Vorhinein werden Kategorien anhand von Theorie erarbeitet. Anhand derer wird das erhobene Material strukturiert. (vgl. MAYRING / FENZL ²2019: 637f)

Dieser Arbeit wird eine zusammenfassende Inhaltsanalyse zugrunde gelegt, welche nach folgendem Schema, nach der Durchführung des Interviews auf Leitfadensbasis³, realisiert wird:

1. **Transkription** des Interviews nach einem Regelsystem
2. **Markieren** von Textstellen und Festhalten dieser in **Notizen**, die Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage zeigen
3. **Strukturierung** der markierten Textstellen, die sich auf das gleiche Themenfeld beziehen und Einordnung in ein passendes **Kodiersystem** mit Haupt- und Unterkategorien.
4. **Zusammenfassung** der Erkenntnisse
5. **Diskussion** der Ergebnisse im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit (vgl. DRESING / PEHL ⁸2018: 37 – 41)

Die qualitative Inhaltanalyse orientiert sich an der Bildung von Kategorien, welche „*Analyseaspekte als Kurzformulierungen*“ (MAYRING / FENZL 2019: 634) darstellen. Es besteht auch die Möglichkeit der Unterscheidung von Ober- und Unterkategorien. Diese können entweder anhand von Theorie im Vorhinein festgelegt werden oder auf Grundlage des zu analysierenden Materials erarbeitet werden. Die erhobenen Daten werden den jeweiligen Kategorien zugeordnet, wodurch nur jene Passagen Beachtung finden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen. (vgl. MAYRING / FENZL 2019: 634 – 636)

³ Der Interviewleitfaden zu dieser Arbeit befindet sich im Anhang.

Das zu entwickelnde Kategoriensystem orientiert sich an folgenden Analyseeinheiten:

- „[D]ie **Kodiereinheit** legt den minimalsten Textbestandteil fest, der ausgewertet werden darf (semantische Einheit, Wort, Satz usw.),
- die **Kontexteinheit** bestimmt, welche Informationen für die einzelne Kodierung herangezogen werden dürfen (Satz, Absatz, Interviewantwort, ganzes Interview, Zusatzkontextmaterial) und
- die **Auswertungseinheit** definiert die Materialportion, der ein Kategoriensystem gegenübergestellt wird (ganzes Material, Materialteile, Mehrfachkodierungen usw.).“ (MAYRING / FENZL 2019: 636)

Auf dieser Grundlage des Kategoriensystems erfolgt die Ableitung eines Kodierleitfadens, mit Hilfe dessen für jede entwickelte Kategorie eine Definition, Ankerbeispiele und Kodierregeln aufgestellt werden. Die Definition einer Kategorie ermöglicht deren exakte Beschreibung, Ankerbeispiele geben kategorientypische Textabschnitte vor und die Kodierregeln erleichtern die Abgrenzung zu anderen Kategorien. (vgl. MAYRING / FENZL 2019: 638)

Eine gute Übersichtlichkeit bietet sich durch die tabellarische Gestaltung an, wie auch nachfolgende Abbildung 1 zeigt, in welcher exemplarisch ein Kodierleitfaden abgebildet ist. Der Auszug aus dem Kodierleitfaden verdeutlicht die Umsetzung des Kodierens der Inhalte eines verschriftlichten Interviews und zeigt ein anschauliches Beispiel, welches aus der Forschung zu dieser Masterarbeit gewählt ist. Die Befragungen, welche dieser Arbeit zugrunde liegen, werden somit nach einem entsprechenden Kategoriensystem bearbeitet und ausgewertet.

Kodierleitfaden			
Herausforderungen im Waldviertel			
Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1: Landflucht/ Abwanderung	Menschen ziehen vom Land in die Stadt.	„Ein großer Nachteil, den der ländliche Raum immer schon hatte, ist natürlich die Landflucht, die Urbanisierung, das ist etwas ganz Allgemeines, das den ländlichen Bereich immer schon getroffen hat. Vor allem, weil auch viele junge Menschen in den städtischen Bereich gehen, (...) um sich weiterzuentwickeln, um dort zu arbeiten“ (WURZ 00:29 – 01:24)	Der Wegzug von Personen aus dem Waldviertel wird thematisiert.
K2: Vorurteile	Annahmen, die auf Generalisierung beruhen	„Große Herausforderung ist hier den Begriff Waldviertel als solchen etwas zu entstauben, da viele Vorurteile noch immer existieren, die heute nicht mehr zutreffen. Ich glaube, da ist einfach auch eine Geschichte der Betrachtung und der Vorurteile, die man hier etwas auflockern muss“ (WURZ 00:29 – 01:24)	Es werden Vorannahmen in Zusammenhang mit dem Begriff „Waldviertel“ genannt.
K3: Verkehrsanbindung	Angebot öffentlicher Verkehrsmittel und Straßennetz	„Also rasche Verkehrsverbindung ist eine Herausforderung.“ (WURZ 01:34 – 03:33) „Ich muss nicht weit fortgehen - ich kann schon, aber ich habe auch in der Nähe Schulen. Nur muss man auch da das Thema Verkehrsanbindung wieder lösen, das ist eine Herausforderung.“ (WURZ 11:39 – 14:22)	Die Verkehrsanbindung und Erreichbarkeit stehen im Fokus.

Abbildung 1: Kodierleitfaden (eigene Darstellung 2022 nach MAYRING / FENZL 2019: 639)

3 Außerschulische Lernorte

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Begriffsbestimmungen der außerschulischen Lernorte vorgestellt und diskutiert. Darauf folgt die Betrachtungsweise außerschulischer Lernorte aus dem Unterrichtsfach GW und die Bezugnahme auf die Konzeptionen von Raum. Daraus ergibt sich eine eigene Definition außerschulischer Lernorte, die in diesem Kapitel präsentiert wird. Abschließend erfolgt die Analyse von sich ergebenden Chancen und Herausforderungen beim Einbezug außerschulischer Lernorte in den Unterricht.

3.1 Begriffsbestimmung und –abgrenzung

Der Bezug außerschulischer Lernorte auf die didaktischen und pädagogischen Möglichkeiten, die sich außerhalb eines Klassenzimmers ergeben, um eine aktive Lernerfahrung zu schaffen (vgl. HOPF 1993: 186 zitiert nach SAUERBORN / BRÜHNE ³2010: 14), ist nur eine der vielfältigen Begriffsbestimmungen, die sich zu außerschulischen Lernorten in der Literatur finden lassen. Um einen Überblick zum Begriff *Außerschulischer Lernort* bieten zu können, werden nachfolgend mehrere Definitionen aufgegriffen und besprochen, um insbesondere für diese Arbeit und ihren Forschungsschwerpunkt eine entsprechende Abgrenzung zu finden.

Außerschulische Lernorte entwickeln sich aus der Reformpädagogik, woraus sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Bezeichnungen und Definitionen ergeben, da sich die unterschiedlichen Fachdidaktiken im Rahmen der eigenen Forschungen damit beschäftigen (vgl. SAUERBORN / BRÜHNE ³2010: 11). Dies stellt einen sehr wesentlichen Punkt für diese Arbeit dar, da hier ersichtlich wird, dass unterschiedliche Fachdidaktiken unterschiedliche Zugänge zum Thema des außerschulischen Lernens haben. Aus diesem Grund erfolgt nun eine Analyse gängiger Definitionen außerschulischer Lernorte und im Anschluss daran der Versuch, eine stimmige Begriffsklärung für den Fachbereich Geographie und wirtschaftliche Bildung zu finden.

Der Begriff der außerschulischen Lernorte wird von ERHORN und SCHWIER (vgl. 2016: 7) als schwer begrenzbar charakterisiert. Auch SCHULTE (vgl. 2019: 10)

weist auf die Vielfältigkeit an Begriffen hin, die mit außerschulischem Lernen in Zusammenhang gebracht werden. ERHORN und SCHWIER betrachten als außerschulischen Lernort *„zunächst unterrichtliche Aktivitäten außerhalb der Schule, bei denen es vorwiegend um eine alltagsweltlich orientierte Erschließung unterschiedlicher Lernbereiche sowie um eine Anwendung von schulisch erworbenen Kompetenzen in lebensnahen Situationen geht“* (ERHORN / SCHWIER 2016: 7). Hierbei wird der außerschulische Lernort als konkret mit dem Unterricht verbunden dargestellt. In den Vordergrund rückt der Alltag der SchülerInnen, anhand dessen die Themenfelder erarbeitet werden sollen. Der außerschulische Lernort wird als lebensnah und mit entsprechenden Kompetenzen, die von der Schule vermittelt werden, erlebbar beschrieben. Diese Art der Vermittlung entspricht auch den didaktischen und methodischen Prinzipien der GW-Fachdidaktik, zu welchen unter anderem die Orientierung an der Lebenswelt der SchülerInnen zählt (vgl. PICHLER et al.: 2017: 62).

Eine zusätzliche, weit gefasste Definition bietet JÜRGENS (2008: 102), welcher besonders die Notwendigkeit der pädagogischen Aufbereitung anspricht: *„Erst durch den ‚intentionalen Einbezug in den Unterricht‘ (Keck / Feige 2001: 394) werden Orte außerhalb der Schule zu außerschulischen Lernorten. Grundsätzlich kann deshalb jede außerhalb der Schule existierende Örtlichkeit zu einem schulisch genutzten Lernort werden, wenn sich das Vorgehen didaktisch auf der Grundlage aktueller Lehrpläne und Richtlinien legitimieren lässt. Weil im Grunde an jedem Ort gelernt werden kann, ist demzufolge genau genommen jeder Ort zugleich Lernort.“* Um diese Begriffserklärung einordnen zu können, ist klarzustellen, dass die didaktische und methodische Aufbereitung des Lernortes im Vorfeld zu erfolgen hat. Nur dann wird ein beliebiger Ort außerhalb der Schule zu einem außerschulischen Lernort. Bezieht man sich hier auch auf die Räumlichkeit der Schule an sich, ist auch diese nur ein Ort, der allen anderen gleichzustellen ist, bis dem Unterricht ein pädagogisches Konzept zugrunde liegt. (vgl. JÜRGENS 2008: 102)

Gerade durch diese Begriffserklärung zeigt sich die Wichtigkeit, geltende Lehrpläne und Vorgaben zu kennen, um das Lernen am jeweiligen Ort zu ermöglichen und dadurch Lernorte zu schaffen. Trotzdem weist diese Definition auch Defizite

auf, da das Eingrenzen außerschulischer Lernorte dadurch erschwert wird. Auch lässt sich keine Auflistung anfertigen, welche Orte sich als besonders wertvolle außerschulische Lernorte erwiesen haben, da stets die Aufbereitung im Hintergrund mitgedacht werden muss. So ergibt sich für Pädagoginnen und Pädagogen ein weiter Handlungsspielraum in Bezug auf den Besuch außerschulischer Lernorte, vorausgesetzt, dieser Besuch ist schlüssig und am Lehrplan orientiert zu argumentieren. In diesem Falle ergeben sich unzählige Möglichkeiten, die Schulumgebung in das Lernen einzubeziehen, um den Bildungsauftrag zu erfüllen. Klarerweise sind gewisse Punkte in Bezug auf die Sinnhaftigkeit des Besuchs eines außerschulischen Lernortes zu berücksichtigen, auf die später in diesem Kapitel noch eingegangen wird.

Die Summe dieser Begriffs- und Definitionsvielfalt beschreibt somit „*alle bildenden Aktivitäten außerhalb der Schule*“ (SAUERBORN / BRÜHNE ³2010: 11), wobei hier im engeren Sinne der Unterricht außerhalb des Klassenzimmers in einer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand unter pädagogischer Anleitung gemeint wird, wodurch Neugierde und die Bereitschaft, Fragen zu stellen, erreicht werden sollen (vgl. SAUERBORN / BRÜHNE ³2010: 11). Dieser Ruf nach pädagogischer Auseinandersetzung im Vorfeld des Besuches eines außerschulischen Lernortes zum Zweck einer Bildungsaktivität zeigt einen weiteren wichtigen Aspekt des Lernens außerhalb des eigentlichen Schulraumes auf.

SAUERBORN und BRÜHNE (³2010: 11) verweisen weiters darauf, dass es sich stets um außerschulisches Lernen handelt, „*wenn sich Schüler außerhalb des Schulgebäudes oder außerhalb des schulischen Rahmens mit einem originalen Lerngegenstand unter pädagogischer Anleitung auseinandersetzen.*“ Dies zeigt, dass ein wesentlicher Faktor für den Umgang mit außerschulischen Lernorten eine didaktische Auseinandersetzung mit den entsprechenden Lerngegenständen und Themen im Vorfeld von Seiten der Lehrkraft ist. Dieser Fokus grenzt außerschulisches Lernen klar von ungeplantem und unvorbereitetem Verlassen des Schulgebäudes zum Zweck der Themenerschließung ab. Die pädagogische Aufbereitung zeigt sich als wesentlich für den Besuch außerschulischer Lernorte. Hier wird jedoch nicht nur der außerschulische Lernort im Rahmen des Unterrichts erwähnt, da auch auf außerschulische Lernangebote im Freizeitbereich

verwiesen wird, die jedoch in dieser Arbeit nicht im Fokus stehen, da stets der schulische Aspekt mitberücksichtigt werden soll. Dadurch zeigt sich, dass außerschulische Bildungsangebote auch einer didaktischen Aufbereitung bedürfen, um nachhaltig in den Schulalltag integriert werden zu können.

GERM (2012: 249) sieht „[a]ußerschulische Lernorte als Ausdruck informellen Lernens“. Aus didaktischer Perspektive betrachtet, sind die anzunehmenden positiven Auswirkungen außerschulischen Lernens auf die SchülerInnen zu benennen. Außerschulische Lernorte bieten eine tatsächliche Auseinandersetzung mit einem Themengebiet, wodurch sich ein Anknüpfungsort ergibt. Laut Lernpsychologie ergibt sich dadurch eine höhere Lernbereitschaft und Motivation sowie eine erhöhte Nachhaltigkeit des Wissenserwerbs durch die handlungsorientierte Herangehensweise. (vgl. GERM 2012: 251)

RAUSCHENBACH (2015: 53) sieht in außerschulischen Lernorten „das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in Bildungslandschaften“. Diese Definition ist sehr breit gefasst und spricht verschiedene Ebenen an. Grundsätzlich kann diese Definition als Basis für die weitere Befassung mit außerschulischen Lernorten gesehen werden, doch ist hierfür noch ein konkretes Ausformulieren notwendig, da diese Begriffsbestimmung den räumlichen Aspekt komplett außen vor lässt. Einerseits muss es verschiedene Beteiligte geben, die gemeinsam etwas zu erreichen beziehungsweise anzubieten versuchen. Andererseits ist hier noch der Begriff der Bildungslandschaften zu klären. (vgl. RAUSCHENBACH 2015: 53)

MACK (vgl. 2008: 741) verweist auf die Vielseitigkeit des Begriffes, grenzt diesen jedoch auf eine sozialräumliche Betrachtungsweise ein, welche in der Bildungspolitik und Bildungstheorie weiter in den Vordergrund der Betrachtung rückt. Besonders in Kombination mit der Regionalentwicklung ist dieser Begriff nicht unbeachtet zu lassen, stellt dieser doch einen Bezug zur Regionalisierung und der räumlichen Betrachtung her. Je nach Größe des betrachteten Raumes können Bildungslandschaften regional, lokal oder kommunal eingeteilt werden. Bildungslandschaften entstehen und bestehen aus Kooperationen von öffentlichen Institutionen, wie Gemeinden, Vereinen und Schulen sowie engagierten BürgerInnen,

die Bildung und Bildungsorte in den Vordergrund rücken und dadurch vielfältige Bildungsangebote ermöglichen. (vgl. MACK 2008: 741f)

Bildungsprozesse spielen sich nicht nur in der Schule ab, wodurch diese ihre Vormachtstellung verliert und deshalb anderen Bildungsangeboten und Bildungsinitiativen offen gegenüberstehen sollte. Dadurch entsteht das Anliegen einer Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Lernorten, welche in lokalen oder regionalen Bildungslandschaften ermöglicht werden kann und von den Bedürfnissen der Lernenden und nicht von den vorgegebenen Lernzielen ausgehen sollte. (vgl. DEINET / DEREKIK 2016: 18)

BLECKMANN und DURDEL (2009: 12) definieren lokale Bildungslandschaften als

- *„langfristige,*
- *professionell gestaltete,*
- *auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende,*
- *kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die –*
- *ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts –*
- *formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und*
- *sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.“*

Diese lokalen Bildungslandschaften können als Netzwerke betrachtet werden, die eine systematische Zusammenführung von schulischen und außerschulischen Lernangeboten forcieren. Durch die regionale Eingrenzung ist eine bessere Erreichbarkeit gegeben und auch der Gedanke des Lernens in der Region kann einbezogen werden, wodurch eine Stärkung der Region erfolgen kann.

WINKLER und SCHELER (2000: 234f) stellen den Gedanken auf, dass neben außerschulischen Lernorten, die einem konkreten Bildungsauftrag folgen, *„keine andere Form des Unterrichts konkreter, ganzheitlicher und anschaulicher sein könne als das mit sensorischen und motorischen Erfahrungen einhergehende Lernen in der Lebenswirklichkeit.“* Diese Begriffserklärung zielt auf den Aspekt der Ganzheitlichkeit des Lernens ab. Damit ist gemeint, dass ein Lernen mit allen Sinnen ermöglicht wird und auch die Bewegung Einfluss auf die Lernerfahrung

der SchülerInnen hat. Der wesentliche Aspekt der Konkretisierung eines Themas oder einer Problemstellung ermöglicht es, Sachverhalte anschaulich zu bearbeiten und dadurch den SchülerInnen einen direkten Einblick zu gewährleisten.

„Außerschulisches Lernen verbindet den Mikrokosmos Schule mit dem, was außerhalb liegt.“ (KARPA et al. 2015: 7) Diese Herangehensweise erweist sich als spannend, da die Schule als Mikrokosmos betrachtet wird, der sich in Verbindung mit der Außenwelt begibt. Ganz klar aufgezeigt wird die Relevanz außerschulischer Lernorte für den Lebensalltag, dessen Betrachtung nicht isoliert in der Schule oder im Klassenraum erfolgen, sondern durch tatsächliche Begegnung möglich gemacht werden soll. Sowohl für LehrerInnen als auch SchülerInnen bieten außerschulische Lernorte die Möglichkeit, neue Perspektiven und Anregungen zu erfahren. Diese neuen Betrachtungsweisen sind es, die mehrperspektivische Aspekte in den Vordergrund rücken lassen und so zu eigenständigem und kritischem Denken anregen. (vgl. KARPA et al. 2015: 7)

„Schule als Lernort steht somit in einem spezifischen Wechsel- und zuweilen Spannungsverhältnis zu außerschulischen Lernorten.“ (BUDDE / HUMMRICH 2016: 30) Dieses Zitat sagt aus, dass außerschulische Lernorte von zwei Ebenen betrachtet werden können, einerseits als Wegbewegung vom schulischen Kontext, andererseits auch als Erweiterung des Schulkonzepts. So wird das Konstrukt der Schule zwar als ein *„zentraler Ort des Lernens“* (BUDDE / HUMMRICH 2016: 30) bestimmt, doch das Lernen ist nicht auf die Schule eingeschränkt, gibt es doch auch Initiativen und Orte zur Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens. Dieses Spannungsfeld gilt es aufzubrechen und zu verknüpfen, um den SchülerInnen zu ermöglichen, sowohl den schulischen Raum als auch den außerschulischen Raum als wertvollen Beitrag zur Aus- und Weiterbildung diverser individueller Fähigkeiten zu erkennen.

Durch die schulische Nutzung von Orten, die sich außerhalb des Schulgebäudes befinden, werden diese dem Konstrukt von Schule und Unterricht unterworfen. Doch eine räumliche und zeitliche Verortung ist nicht mit den Lernerfahrungen in der Schule gleichzusetzen, denn Lernen findet unabhängig von Ort und Zeit statt (vgl. BUDDE / HUMMRICH 2016: 30 – 33). Für außerschulische Lernorte, die im

Rahmen des Unterrichts besucht werden, birgt dies die Möglichkeit einer anderen Wahrnehmung von Seiten der Lernenden, als wenn sie diese in ihrer Freizeit besuchen würden. Dies zeigt, dass das Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Regelunterricht fest in den Rahmen der Öffnung von Schule integriert werden soll. Bereits bekannte Orte können aufgegriffen werden, um in Bezug mit einem bestimmten Thema und entsprechenden Lerninhalten gesetzt zu werden, wobei mehrere Seiten vom Besuch des außerschulischen Lernortes profitieren können, wie beispielsweise Lernende, ArbeitgeberInnen, regionale Initiativen und Einrichtungen. (vgl. SCHULTE 2019: 5f, 10)

In Anlehnung an JÜRGENS (2008), der unter der Annahme durchdachter pädagogischer Aufbereitung davon ausgeht, dass jeder Ort als außerschulischer Lernort realisierbar ist, unterscheiden BAAR und SCHÖNKNECHT (2018: 20) *„in Orte, in denen pädagogisch-didaktische Konzepte angeboten werden und Orte ohne solche.“* Hier wird differenziert betrachtet, ob ein Ort von der Gesellschaft grundsätzlich als Lernort gesehen wird oder nicht, beziehungsweise, ob dieser einem Bildungsauftrag nachkommt. Ein Lernort mit Bildungsauftrag oder Bildungsangebot wäre beispielsweise ein Museum oder ein Umweltzentrum, welches ein auf Schulklassen ausgerichtetes Programm vorweisen kann. Als Lernorte ohne konkreten Bildungsauftrag gelten Orte, die der ursprünglichen Lebenswelt der SchülerInnen entsprechen. Durch Bezugnahme auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule können diese zu außerschulischen Lernorten werden, wenn Inhalte mit entsprechenden Lernzielen verknüpft werden. (vgl. BAAR / SCHÖNKNECHT 2018: 20f)

Diese außerschulischen Lernorte der Lebenswelt der SchülerInnen, die keinem generellen Bildungsauftrag folgen, kann man systematisch aus theoretischer Perspektive in folgende vier Bereiche unterteilen:

- *„Orte der Natur (z.B. natürliche und gestaltete Lebensräume wie Wald, Hecke, Park, Landschaftsräume, Gebirge, Wattenmeer),*
- *Orte der Kultur (z.B. Theater, Museen, Konzertsäle, Bibliotheken)*
- *Orte der Arbeitswelt (z.B. Handwerks-, Industrie- und Dienstleistungsbetriebe wie Bäckerei, Wasserwerk, Feuerwehr, Zeitung, Post, Gemeindeverwaltung),*

- *Orte des gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens (z.B. Stadtviertel, Altenheim, Vereine und Verbände, Gericht, kirchliche Einrichtungen, Gemeinde, Parlament).*“ (BAAR / SCHÖNKNECHT 2018: 21)

Nicht komplett schlüssig erscheint hierbei unter „Orte der Kultur“ (BAAR / SCHÖNKNECHT 2018: 21) die Nennung von Museen, da diese, mit entsprechendem museumspädagogischem Konzept durchaus den außerschulischen Lernorten mit entsprechendem Bildungsauftrag zuzuordnen sind. In dieser Auflistung wird wohl auf Museen verwiesen, die ohne didaktische Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf eigene Faust erkundet werden oder zu welchen erst von der Lehrkraft ein entsprechendes Konzept zur Erarbeitung eines spezifischen Themengebietes angeboten wird. Auch durch das Einbeziehen von externen ExpertInnen zum jeweiligen Thema kann eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernort ermöglicht werden (vgl. BAAR / SCHÖNKNECHT 2018: 22).

In der Gegenüberstellung dieser Auswahl an Begriffserklärungen zu außerschulischen Lernorten zeigt sich die Mehrperspektivität, die außerschulische Lernorte ermöglichen auch direkt in den Definitionen aus mehreren Sichtweisen und unterschiedlichen Disziplinen. So werden folgende Schlagworte mit dem Begriff des außerschulischen Lernortes verknüpft:

- Lernen an Beispielorten (vgl. HOPF 1993)
- Handlungsorientierung und Aktivität (vgl. GERM 2012; HOPF 1993)
- informelles Lernen (vgl. GERM 2012)
- Unterricht außerhalb des Klassenzimmers (vgl. SAUERBORN / BRÜHNE 2010; KARPA et al. 2015)
- pädagogische und didaktische Anleitung (vgl. SAUERBORN / BRÜHNE 2010)
- Begegnung und Kommunikation (vgl. KARPA et al. 2015)
- ganzheitliches Lernen (vgl. WINKLER / SCHELER 2000)
- Bezug zur alltäglichen Lebenswelt (vgl. ERHORN / SCHWIER 2016; WINKLER / SCHELER 2000)

Alle angeführten Definitionen gemeinsam betrachtet, ergeben ein Gesamtbild, das das Lernen an außerschulischen Lernorten veranschaulicht. Wesentliche Aspekte wiederholen sich und führen zu einem ganzheitlichen Stimmungsbild.

Um in dieser Vielfalt an Definitionen eine Eingrenzung auf das Unterrichtsfach GW zu finden, erfolgt nun im nächsten Abschnitt eine Betrachtung aus dem Bereich der entsprechenden Fachdidaktik.

3.2 Fachdidaktische Betrachtungen aus GW

Dieser Abschnitt bearbeitet die zwei Aspekte, vorhandene Definitionen aus den Bereichen der Fachdidaktiken Geographie (Deutschland) und Geographie und wirtschaftliche Bildung (Österreich) darzulegen und zu diskutieren und anschließend einen eigenen Definitionsversuch der außerschulischen Lernorte für das Unterrichtsfach GW in Österreich zu unternehmen.

3.2.1 Außerschulische Lernorte im GW-Unterricht

Festzuhalten ist, dass nachfolgend besprochene Begriffserklärungen dem gesamten deutschsprachigen Raum entstammen und dadurch Definitionen dem schulischen Hintergrund des Unterrichtsfaches aus Deutschland, Österreich und der Schweiz geschuldet sind. Da sich hierbei jedoch stets ein Anknüpfungspunkt an die Fachdidaktik der GW in Österreich finden lässt, ist es legitim, diese in der Arbeit zu nennen und zu diskutieren.

Im Bereich der Geographiedidaktik trifft man auf den Begriff des außerschulischen Lernortes häufig in Kombination mit der Exkursionsdidaktik. Aus diesem Grund werden in die fachdidaktische Betrachtungsweise auch Exkursionen und ihre Didaktik einbezogen, da hier ein wesentlicher Bezug zu außerschulischen Lernorten hergestellt werden kann, da Exkursionen in ihrer Vielfältigkeit zu den gängigsten Formen des außerschulischen Lernens gezählt werden können, denn *„Exkursionen zählen zu den klassischen Methoden (...) des Geographieunterrichts“* (BUDKE et al. 2020: 182). Einen klaren Zusammenhang mit außerschulischen Lernorten zeigt nachfolgende Definition. Unter einer Exkursion wird *„der Unterricht außerhalb des Klassenzimmers verstanden, welcher sich durch die*

Möglichkeit des Lernens mit allen Sinnen, der Schulung der Beobachtungsfähigkeit und dem forschenden Lernen auszeichnet“ (BUDKE et al. 2020: 182). Virtuelle Exkursionen, bei denen über digitale Medien andere Orte unter anderem aus dem Klassenzimmer heraus aufgesucht werden (vgl. BUDKE et al. 2020: 183), werden in dieser Arbeit außen vor gelassen, da der Fokus auf dem realen Besuch außerschulischer Lernorte liegt. Exkursionen sind zwar seit Anbeginn der Disziplin ein wichtiges Mittel der Geographie, doch kommen sie nicht besonders häufig vor und sind Ausnahmeerscheinungen im schulischen Kalender, obwohl viele Argumente für die Durchführung von Exkursionen sprechen (vgl. NEEB 2012: 240). Wichtige VertreterInnen der Exkursionsdidaktik sind unter anderem DICKEL und GLASZE (2009), BUDKE (2009) sowie HENNINGS, KANWISCHER und RHODE-JÜCHTERN (2006).

BUDKE (vgl. 2009: 11) spricht an, dass Exkursionen im Geographieunterricht eine wichtige Rolle zugesprochen wird, die lange Zeit auch nicht hinterfragt wird. Sie verweist darauf, dass diese Priorisierung nun von Seiten der Fachdidaktik und Fachwissenschaft immer mehr auch aus kritischer Perspektive betrachtet wird, wodurch sich auch die Exkursionen im Bereich der Geographie differenziert betrachten lassen. BUDKE (vgl. 2009: 11) selbst betrachtet Exkursionen aus einer räumlichen Perspektive und verweist auf WARDENGA (2002), deren Raumkonzepte eine Einordnung von Exkursionen ermöglicht. Man unterscheidet hierbei:

- Containerräume,
- Räume als System von Lagebeziehungen materieller Objekte,
- Räume als Kategorie der Wahrnehmung,
- Räume als Element von Kommunikation und Handlung. (vgl. WARDENGA 2002: 8 – 11)

Auf Grundlage dieser Raumkonzepte bietet sich ebenso eine Zuordnung außerschulischer Lernorte im Geographieunterricht an. Durch die Orientierung an den unterschiedlichen Raumkonzepten sollen die Exkursionen an die Bedürfnisse des Unterrichts angepasst werden. Je nach Ziel der Exkursion erfolgt die individuelle Planung mit entsprechender Ausrichtung an der Konzeption eines der genannten Räume, wonach sich auch die zu wählende Methodik zu orientieren hat.

Durch den Besuch wird der Ort lebendig und das Erleben vor Ort wird in den Vordergrund gerückt. (vgl. BUDKE 2009: 15)

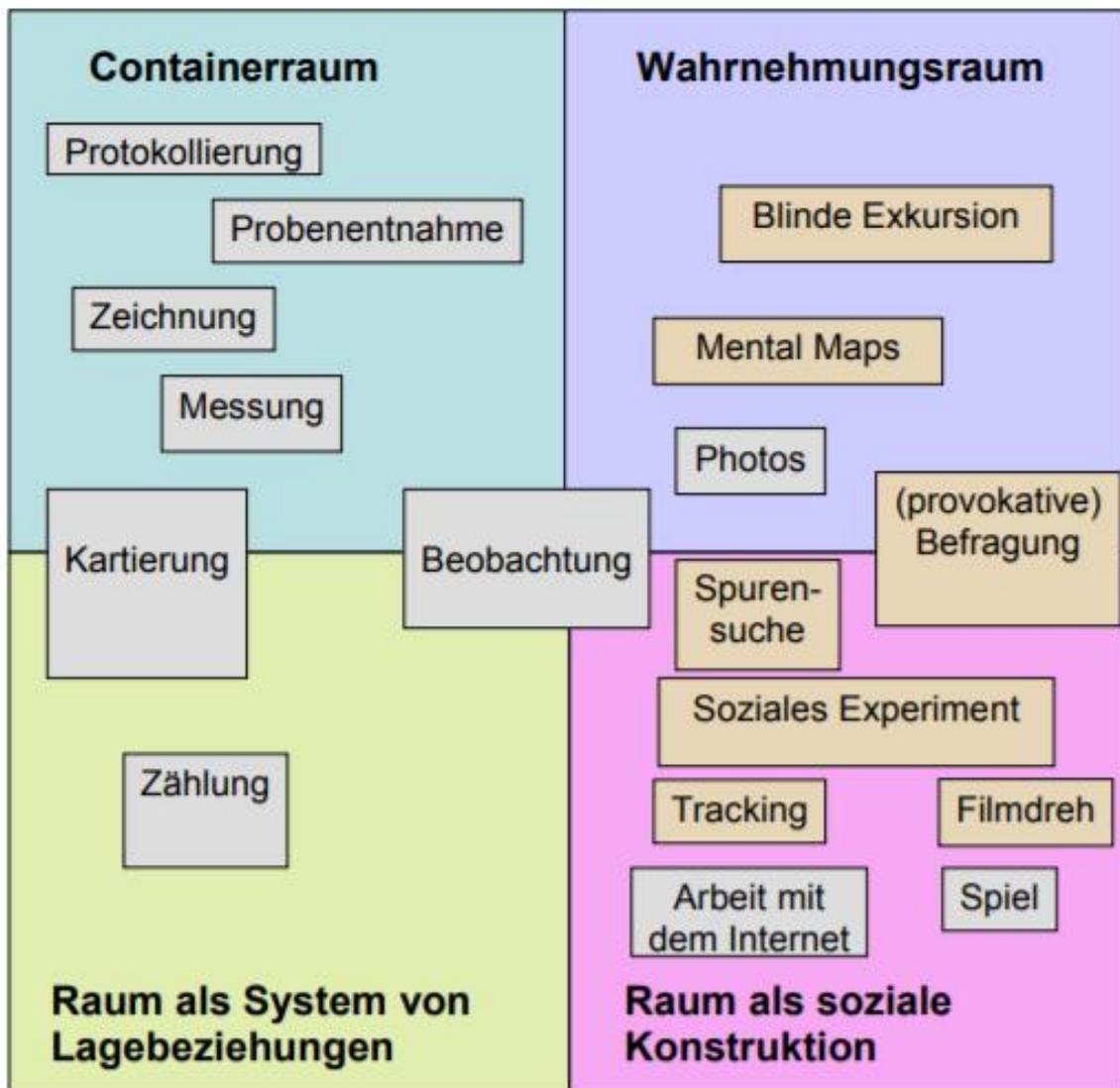


Abbildung 2: Raumkonzepte und Exkursionen (BUDKE 2009: 15)

Abbildung 2 verdeutlicht den Raumbezug in Verbindung mit der Exkursion. Auch in Verbindung mit den Handlungsoptionen an außerschulischen Lernorten, welche nachfolgend angesprochen werden, ist diese Darstellung eine Möglichkeit der Einordnung. Die vier Bereiche orientieren sich an den bereits erwähnten vier Konzeptionen des Raumes (WARDENGA 2002) und je nach Konzept eignen sich unterschiedliche Handlungsformen, um das der Exkursion zugrunde liegende Ziel zu erreichen und einen Lernerfolg erzielen zu können. So stützt sich der

Containerraum auf eine isolierte Betrachtungsweise, wo sich besonders das Protokollieren, die Probenentnahme, das Zeichnen, die Kartierung und das Messen als sinnvoll zeigen. Im Wahrnehmungsraum stehen individuelle Erfahrungen und Erkenntnisse von SchülerInnen und anderen AkteurInnen im Raum im Vordergrund. Hier erweisen sich blinde Exkursionen, das Anfertigen von Fotos und das eigenständige Erstellen von Mental Maps als passende Methoden. Für den Raum als System von Lagebeziehungen zeigen sich die Kartierung und Zählung als angemessen, da hierdurch beispielsweise Distanzen aufgezeigt werden können. Um den Raum als soziales Konstrukt zu erkennen, bieten sich das soziale Experiment, die Spurensuche, Tracking, ein Filmdreh oder die Arbeit mit dem Internet an. Eine Befragung, die auch in provokativer Form möglich ist, bietet sich sowohl für den Raum als Kategorie der Wahrnehmung als auch für den Raum als Element von Kommunikation und Handlung an. Die Methode der Beobachtung umschließt alle vier Raumkonzepte und ist je nach Perspektive jeder davon zuträglich. (vgl. BUDKE 2009: 15 – 17)

Auf den Raumbezug in der Geographie nimmt auch DICKEL (2006) Bezug. Sie fordert den Umgang mit differenzierenden Weltbildern in den Vordergrund zu rücken. SchülerInnen sollen in der Lage sein, ihre eigene Welt zu konstruieren und auch kritisch zu hinterfragen. Nicht nur die bloße räumliche Orientierung, sondern auch der Umgang mit Informationen sollen geschult werden. Die vor Ort zu findende Vielfältigkeit in Kombination mit den persönlichen Lebenserfahrungen ist in Kontext mit den globalen Prozessen zu setzen. (vgl. Dickel 2006: 9 – 13)

Hier zeigt sich der Bezug zu konstruierten Räumen, die stets von der individuellen Wahrnehmung abhängig sind. SchülerInnen vertreten eigene Weltbilder, lernen die Weltbilder von MitschülerInnen, Eltern, LehrerInnen, PolitikerInnen und anderen kennen und sollen daraus eine eigene Wirklichkeit konstruieren lernen.

Beim Besuch außerschulischer Lernorte im Rahmen des GW-Unterrichts steht die Nachhaltigkeit der Vermittlung von Inhalten und Erkenntnissen im Vordergrund. Diese kann durch das Lernen vor Ort am besten gelingen, da hier die tatsächliche Realität aufgezeigt werden kann und nicht wie im Klassenraum auf

einen Ausschnitt zurückgegriffen werden muss (vgl. WÜTHRICH 2013: 191). Dieses Lernen am Exemplar stellt eines der methodischen und didaktischen Prinzipien der GW-Fachdidaktik dar (vgl. PICHLER et al. 2017: 62), da durch ein konkretes Beispiel ein Bezug zum Lerninhalt aufgezeigt werden kann und in Erinnerung behalten wird.

Die Geographiedidaktiker RINSCHÉDE und SIEGMUND (⁴2020) vertreten in Bezug auf außerschulische Lernorte eine abweichende Definition. Sie unterscheiden allgemein unter schulischem Lernen und außerschulischem Lernen. Hier zählen sie zum schulischen Lernen alle Aktivitäten, die im Rahmen des schulischen Unterrichts durchgeführt werden, wie auch Tätigkeiten, bei denen das Schulareal verlassen wird, wie beispielsweise Exkursionen. Unter außerschulischem Lernen verstehen sie das Lernen im Rahmen von Familie, Vereinen oder anderen Institutionen fern des regulären Schulbetriebes. So wird darauf verwiesen, dass beispielsweise ein Museum im Rahmen des Schulunterrichts als schulischer Lernort besucht werden kann. Wird das Museum im Rahmen eines Familienausfluges besucht, handelt es sich um einen außerschulischen Lernort. (vgl. RINSCHÉDE / SIEGMUND ⁴2020: 233 – 235)

Diese Unterscheidung zwischen schulischen und außerschulischen Lernorten findet sich in den gängigen Werken, die sich speziell auf außerschulische Lernorte beziehen, nicht. Wie bereits zuvor ausgeführt, werden beispielsweise auch Exkursionen als außerschulisches Lernen bezeichnet (vgl. BAAR / SCHÖNKNECHT 2018; SCHULTE 2019; WÜTHRICH 2013; KARPA et al. 2015). Aufgrund der Tatsache, dass die spezifische Literatur zu außerschulischen Lernorten hier einen anderen wissenschaftlichen Zugang bietet als jenen von RINSCHÉDE und SIEGMUND (⁴2020), werden außerschulische Lernorte im Sinne der Geographiedidaktik in dieser Arbeit als schulbezogen und mit dem Unterricht verknüpft behandelt.

Aus Sicht von BAAR und SCHÖNKNECHT (vgl. 2018: 117) verweist die Geographiedidaktik auf Konzepte der allgemeinen Didaktik, wenn es um eine Begründung für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte geht. So sind aus geographischer Perspektive „*Primärerfahrung, Lebensweltbezug und Motivation*“ (BAAR /

SCHÖNKNECHT 2018: 117) jene Parameter, die besonders für den Einbezug außerschulischer Lernerfahrungen in den GW-Unterricht sprechen.

Für Geographie bieten sich unterschiedliche Typen außerschulischer Lernorte an, wie klassische Überblicksexkursionen, ExpertInnenführungen, Museumsbesuche, Lehrpfade, Beobachtungsaufgaben im Gelände, Betriebserkundungen, Geländepraktika, thematische Klassenfahrten, Schulaustausch, Schnupperwochen oder Betriebspraktika, Arbeitseinsätze und virtuelle Exkursionen (vgl. WÜTHRICH 2013: 196 – 212). Diese Einteilung bietet eine Möglichkeit den Begriff der außerschulischen Lernorte zu konkretisieren und exemplarisch zu veranschaulichen. Die genannten Begriffe grenzen den Begriff der außerschulischen Lernorte im GW-Unterricht zwar ein, erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dadurch wird der Lehrkraft die Chance gegeben, weitere Lernorte außerhalb des Schulgebäudes mit dem Konzept des außerschulischen Lernens in Verbindung zu bringen.

Neben der unterschiedlichen Durchführung des Besuches von außerschulischen Lernorten – sei es nun eine Betriebserkundung oder ein Geländepraktikum, bieten sich für die SchülerInnen diverse Handlungsoptionen an, die in nachfolgender Abbildung 3 mit Fokus auf den GW-Unterricht graphisch dargestellt werden. Je nach Lernziel kann die Lehrkraft die Aufgaben an den Lernort anpassen und handlungsorientierte Aufgaben stellen, die sich am Konzept oder den räumlichen Verhältnissen des jeweiligen Lernortes orientieren. Diese vielfältigen Handlungsoptionen, die zur Wahl stehen, sind es auch, die einen Unterschied zum Unterricht im Klassenzimmer aufzeigen. Dort ist zwar auch eine abwechslungsreiche Vermittlung der Lerninhalte möglich, doch zeigt sich trotzdem eine Differenz zum Lernen am außerschulischen Lernort, welcher andere Chancen und auch Herausforderungen mit sich bringt. (vgl. WÜTHRICH 2013: 192, 217 – 221)

Die Vielfalt an Handlungsoptionen für den GW-Unterricht ist es auch, die es schafft, speziell fachbezogenes Operieren zu ermöglichen. So ermöglicht der Unterricht an außerschulischen Lernorten beispielsweise die Nutzung eines Kompasses, die Durchführung kleinräumiger Kartierungsaufgaben, praktische Arbeit und räumliches Orientieren mit Hilfe von Karten oder digitalen GPS-Systemen zu

festigen, die Befragung von AnrainerInnen oder TouristInnen und vieles mehr. (vgl. BAAR / SCHÖNKNECHT 2018: 117)

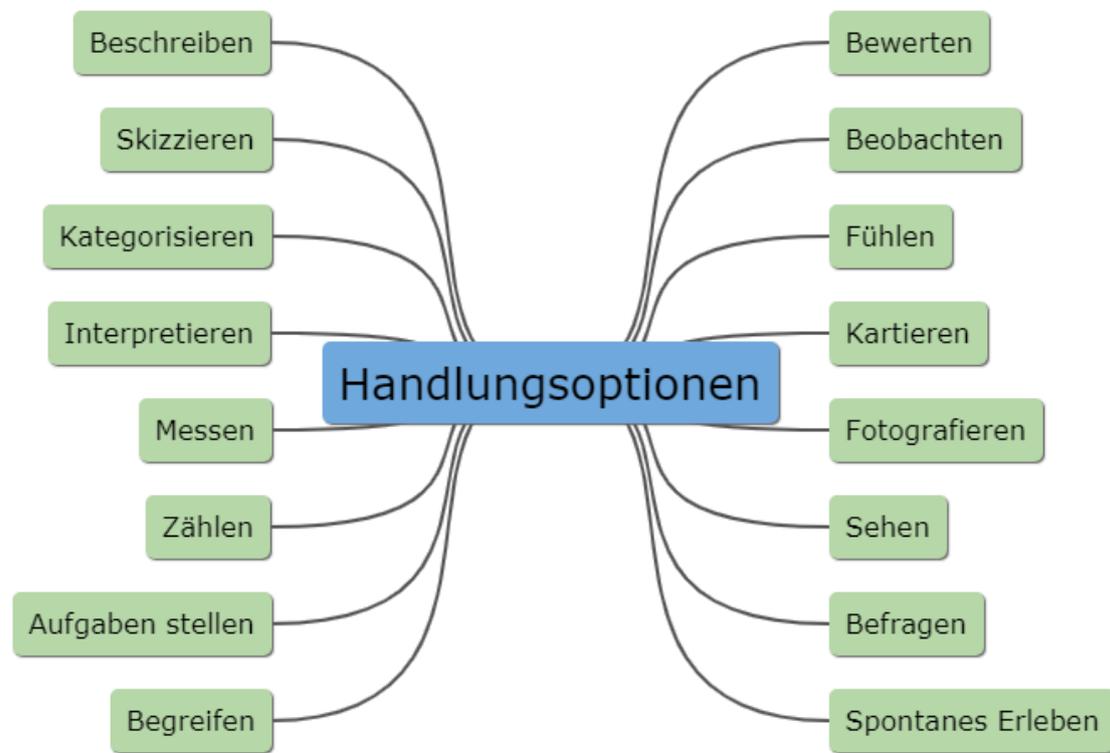


Abbildung 3: Handlungsoptionen an außerschulischen Lernorten (eigene Darstellung 2022 erweitert nach WÜTHRICH 2013: 192)

Diese aufgezeigten Handlungsoptionen stellen keinen Anspruch an Vollständigkeit dar. Sie sollen einen Einblick geben, welche Tätigkeiten vor Ort möglich sind, die je nach außerschulischem Lernort im gleichen Ausmaß nicht in der Schule zu finden sind. Die genannten Handlungsoptionen zeigen auf, dass der Besuch außerschulischer Lernorte alle drei unterschiedlichen Anforderungsbereiche im Sinne einer Kompetenzorientierung anspricht.

Man unterscheidet für den GW-Unterricht folgende drei Anforderungsbereiche (AFB) (vgl. BMBF 2012: 13; SITTE 2011: 39 – 41):

- **Anforderungsbereich I** stellt eine Wahrnehmung von Gegebenheiten und die Wiederholung, also Reproduktion, von Wissen dar.

- Im **Anforderungsbereich II** kommt es zu einfachen Anwendungen bereits bekannter Methoden, Verfahren und Inhalte und der einfache Transfer von Wissen auf weitere Sachverhalte.
- Zum eigenständigen Lösen von Problemen und der Reflexion darüber kommt es im **Anforderungsbereich III**.

In diese Anforderungsbereiche kann man auch die Handlungsoptionen, die sich an außerschulischen Lernorten ergeben, einordnen:

AFB I	AFB II	AFB III
beschreiben	kategorisieren	bewerten
fotografieren	skizzieren	interpretieren
spontanes Erleben	Aufgaben stellen	kartieren
zählen	auswerten	
messen	begreifen	
befragen		
beobachten		
fühlen		
sehen		

Abbildung 4: Handlungsoptionen nach Anforderungsbereichen (eigene Darstellung 2022)

Anhand von Abbildung 4 lässt sich erkennen, dass sich besonders Handlungsoptionen aus dem Anforderungsbereich I, also dem Wahrnehmen von situations- oder raumbezogenen Gegebenheiten anbieten, um am außerschulischen Lernort durchgeführt zu werden. So können am Lernort Befragungen, Beobachtungen oder Fotografien durchgeführt werden. Trotzdem bieten sich auch die Anforderungsbereiche II und III für den Besuch außerschulischer Lernorte an, um aktiv Lösungsvorschläge zu erfahren und Aussagen zu interpretieren.

Neben den unterschiedlichen Handlungsoptionen der SchülerInnen (siehe Abbildung 3) bieten sich auch unterschiedliche Sozialformen an. Partner- und Gruppenarbeiten führen zum Ausbau von Teamgeist und Kompetenzerwerb im Bereich der Kooperation. Auch die Motivation wird durch selbstständiges Handeln erhöht, wodurch generiertes Wissen länger behalten wird. (vgl. WÜTHRICH 2013: 192) Weiters können die SchülerInnen an außerschulischen Lernorten in Kontakt

mit schulfremden Personen wie PassantInnen sowie ExpertInnen für das jeweilige Thema kommen, wodurch soziale Kompetenzen gefordert und gefördert werden.

Die vermehrte Nutzung digitaler Medien hemmt den Bezug zur Wirklichkeit. Dem kann durch den Besuch außerschulischer Lernorte entgegengewirkt werden, da hier ein klarer Wirklichkeitsbezug gegeben ist (vgl. WÜTHRICH 2013: 191). Diese Ansicht ist kritisch zu betrachten, da beispielsweise virtuelle Exkursionen ebenso einen klaren Bezug zur realen Welt herstellen. Besonders da SchülerInnen täglich mit digitalen Medien hantieren und konfrontiert sind, ist eine Nutzung derer unter Anleitung im Unterricht sinnvoll. Fachliche Kompetenzen lassen sich durch Lernen im virtuellen Raum durchaus verbessern, solange den SchülerInnen eine Struktur vorgegeben wird und sich die SchülerInnen nicht wahllos durch die Weite des Internets kämpfen müssen. Methoden, zwar andere als an Ort und Stelle, werden geschult und auch ein Zuwachs an Medienkompetenz erfolgt. So sollten virtuelle Exkursionen und digitale Medien stets als zusätzliche Möglichkeit zum Kompetenzerwerb beziehungsweise in Kombination mit realen Exkursionen genutzt werden, auch um verschiedene Perspektiven einfließen lassen zu können. (vgl. BUDKE / KANWISCHER 2006: 137 – 140).

Aus Sicht der Geographiedidaktik ergeben sich folgende Anforderungen an außerschulische Lernorte, um eine sinnvolle Ergänzung zum Unterricht im Klassenzimmer zu bieten:

- gute Erreichbarkeit in Bezug auf Zeitbedarf und Gelände,
- gedeckter Platzbedarf für durchzuführende Arbeiten,
- geringe Störung durch Umgebungslärm,
- Möglichkeit zur Verknüpfung von Inhalten,
- authentische Wiedergabe von Inhalten,
- prägnantes und eingrenzbares Beispiel. (vgl. WÜTHRICH 2013: 195)

Diese Anforderungen sollte eine Lehrkraft überprüfen, bevor die Entscheidung fällt, einen bestimmten außerschulischen Lernort im Rahmen des Unterrichts zu

besuchen und zu erkunden. Sind diese Bedürfnisse nicht gegeben, ist es überlegenswert einen anderen, passenderen Ort aufzusuchen oder mit Hilfe einer aussagekräftigen Begründung die stattdessen vorherrschenden Vorteile darzulegen, da ansonsten der didaktische Mehrwert des außerschulischen Lernortes in den Hintergrund gerückt wird.

Grundsätzlich zeigen sich die Begriffserklärungen der Fachdidaktiken Geographie bzw. Geographie und wirtschaftliche Bildung konkreter und näher am fachlichen Kontext orientiert als die allgemeinen Definitionen zu außerschulischen Lernorten. Dadurch kann auch eine greifbare Verbindung zum Unterricht in GW hergestellt werden, weil eine Orientierung am Unterrichtsfach mit seinen Lehr- und Lernzielen erfolgt.

3.2.2 Synthese des Forschungsstandes außerschulischer Lernorte für GW

Auf Grundlage vorangehender Ausführungen folgt nun die Ableitung einer Begriffserklärung für außerschulische Lernorte aus den bisherigen Erkenntnissen im Rahmen der Forschung. Dadurch soll die Thematik der außerschulischen Lernorte einen Anstoß für die LehrerInnen im Unterrichtsfach GW auslösen, sich vermehrt dieser Thematik zu widmen. So werden durch eine breite fachdidaktische Auseinandersetzung mit den außerschulischen Lernorten auch GW-LehrerInnen angeregt, außerschulische Orte zu besuchen und in den Unterricht zu integrieren. Dies setzt im Vorfeld eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Lernort voraus, um zu erkennen, welches Potenzial der jeweilige Ort für die Erreichung der gewählten Lernziele hat.

Die Grundlage zu dieser Definition findet sich einerseits in den allgemeinen und fachdidaktischen Ausführungen zu außerschulischen Lernorten (siehe Kapitel 3, S. 17). Andererseits soll die Begriffserklärung verständlich gemacht werden, indem wesentliche Aspekte nochmals herausgegriffen und genauer erklärt werden.

Außerschulische Lernorte befinden sich außerhalb des Klassenzimmers beziehungsweise des definierten Schulareals. Das didaktische und methodische Konzept orientiert sich an den Gegebenheiten vor Ort und den rechtlichen Vorgaben,

die einzuhalten sind. Geographische und/oder wirtschaftliche Fragestellungen können im Vorfeld gemeinsam mit den SchülerInnen erörtert werden. Die Orientierung an fachdidaktischen Prinzipien sowie die Einhaltung aktueller lerntheoretischer Erkenntnisse ermöglichen aktive Teilhabe und Schulung der Methodenkompetenz (vgl. KRAKOWKA 2012: 237f). Durch Realbegegnungen, die durch das Verlassen des Schulgebäudes ermöglicht werden, ergeben sich konkrete Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der SchülerInnen und bereits gemachte Lernerfahrungen sowie zum Lerninhalt an sich, wodurch die SchülerInnen einen Mehrwert im Sinne eines sich erweiternden Weltbildes erfahren. Nach dem Besuch des außerschulischen Lernortes ist eine Nachbereitung im Rahmen des GW-Unterrichtes notwendig (vgl. BÖNSCH 2003: 7; BRÜHNE 2016: 6).

Die aus der Forschung (vgl. u.a. BAAR / SCHÖNKNECHT 2018; BUDKE 2009; DICKEL 2006; WÜTHRICH 2013) gewonnenen Erkenntnisse führen nun in der Verknüpfung des Forschungsstandes zu einer eigenen Definition für außerschulische Lernorte im GW-Unterricht:

Außerschulische Lernorte im GW-Unterricht sind Orte außerhalb des Klassenzimmers, die handlungsorientiertes sowie schülerInnen-zentriertes Lernen und das Sammeln von Erfahrungen mittels Realbegegnung unter Einbezug eines dem Ort angepassten, didaktischen und methodischen Konzeptes in Bezug auf geographische und/oder ökonomische Problemstellungen ermöglichen.

Mit Hilfe nachfolgender Abbildung 5 soll die in Worte gefasste Definition nochmals verdeutlicht und veranschaulicht werden.

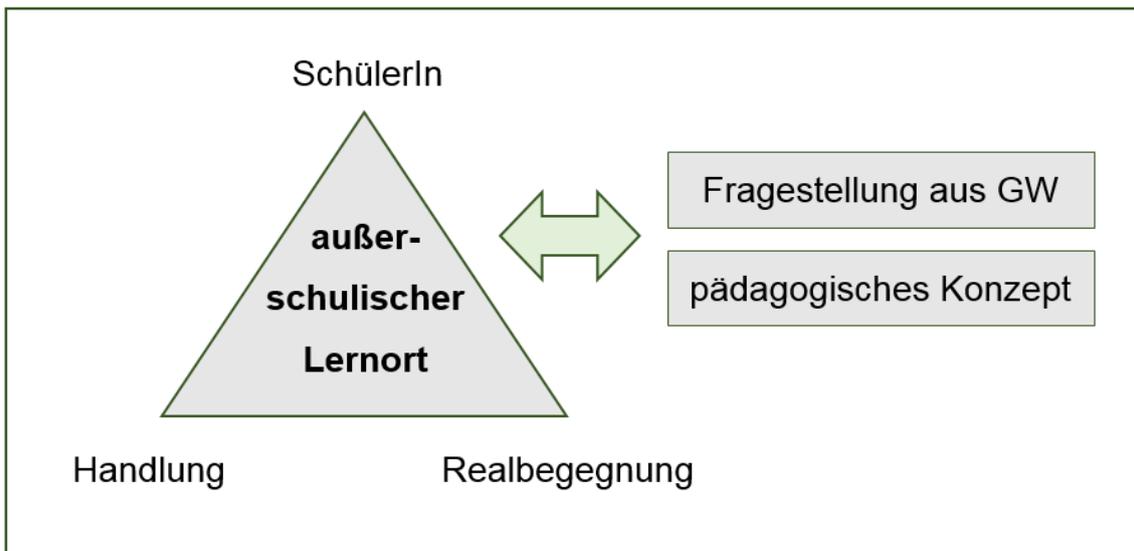


Abbildung 5: Außerschulische Lernorte im GW-Unterricht (eigene Darstellung 2022)

Im Zentrum steht der außerschulische Lernort. Die drei Eckpunkte bilden der Schüler oder die Schülerin als Akteure, sowie die Handlung und die Realbegegnung, die am Lernort ermöglicht werden. Der Lernort wird von SchülerInnen durch handlungsorientierte Aufgaben erschlossen, wodurch es zu einer Realbegegnung kommt. Diese Realbegegnung am außerschulischen Lernort ist es auch, die das Lernen vom Ort Schule entkoppelt und Erfahrungen am Ort des Geschehens zulässt.

Der Pfeil in beide Richtungen verdeutlicht, dass sich die Fragestellung aus GW mit dem zugrunde liegenden pädagogischen Konzept und der außerschulische Lernort gegenseitig bedingen, um im Rahmen des GW-Unterrichts entsprechend verwendet zu werden.

Dies bedeutet, dass sich sowohl aus einem konkreten außerschulischen Lernort eine Fragestellung aus GW ergeben kann als auch andersherum, wenn sich ein Themenbereich aus GW anbietet, um an einem außerschulischen Lernort untersucht zu werden.

Auch das pädagogische Konzept, das unter Berücksichtigung fachdidaktischer Aspekte gewählt wird, kann einerseits an den außerschulischen Lernort angepasst werden, andererseits auch durch den Lernort bedingt sein.

Die neue Definition der außerschulischen Lernorte im GW-Unterricht soll eine fachdidaktische Grundlage für Lehrkräfte bieten, um den Besuch außerschulischer Lernorte verstärkt in den Unterricht zu integrieren. Weiters findet sich in dieser Definition die Grundlage für das Verständnis der außerschulischen Lernorte in GW für diese Arbeit.

3.3 Chancen und Herausforderungen des Besuches außerschulischer Lernorte

In diesem Kapitel werden Chancen und Herausforderungen des Besuches außerschulischer Lernorte gegenübergestellt. Dies erfolgt sowohl aus allgemeiner schulischer Perspektive als auch konkret aus der Betrachtungsweise des Unterrichtsfaches GW.

3.3.1 Allgemeine schulische Perspektive

Grundsätzlich ist von Seiten der SchülerInnen und Eltern sowie LehrerInnen und deren Vorgesetzten eine Erwartungshaltung dem außerschulischen Lernort gegenüber gegeben (vgl. BUDDÉ / HUMMIRICH 2016: 33). Dies kann einerseits Potenziale bieten, andererseits kann es auch zu Enttäuschungen kommen, wenn das Angebot am außerschulischen Lernort stark von den persönlichen Erwartungen abweicht. Grundsätzlich zeigt sich eine Bedeutsamkeit außerschulischer Lernorte unabhängig von Schulstufe und Schulart (vgl. SCHULTE 2019: 10). Damit ist gemeint, dass es nicht relevant ist, wie alt die SchülerInnen sind bzw. welche Schulform sie besuchen, um individuelle Erfahrungen am außerschulischen Lernort zu sammeln.

Für SchülerInnen, denen die Möglichkeiten fehlen, außerschulische Bildungsangebote kennenzulernen, wenn diese nicht im schulischen Rahmen aufgesucht werden, bietet sich hier großes Potenzial, um ihren Horizont zu erweitern und das Lernen an Orten außerhalb der Schule zu erfahren. So können sie sozioökonomischen Phänomenen, die sich im Raum manifestieren, erkennen und erleben. Auch für SchülerInnen, die mit dem Unterricht in der Klasse aus diversen Gründen Schwierigkeiten haben, bietet der Besuch eines außerschulischen Lernorts Chancen, um Lernerfahrungen in einem anderen Umfeld zu erleben, wodurch

soziale Ungleichgewichte abgebaut werden können. (vgl. BUDE / HUMMRICH 2016: 33, 43)

Laut BUDE und HUMMRICH (vgl. 2016: 37) erfolgt an außerschulischen Lernorten eine Konstruktion schulischen Lernens. Diese Aussage ist kritisch zu betrachten, da vor allem das Konstrukt des Lernens in der Schule in den Vordergrund gerückt wird. So zeigt sich ein wesentlicher Aspekt des Lernens an außerschulischen Lernorten, die beim schulischen Besuch stets an den Unterricht an sich anknüpfen und damit assoziiert werden. *„Damit werden die grundsätzlich außerschulischen Orte zu Orten, an denen schulisches Lernen stattfindet.“* (BUDE / HUMMRICH 2016: 37) Dieses Zitat stellt klar, dass durch den Besuch eines externen Ortes nicht automatisch der schulische Kontext in den Hintergrund rückt, sondern stets der Bezug zum Unterricht und den jeweiligen Lerninhalten präsent ist. Dadurch ergibt sich jedoch die Chance der Unterbrechung der alltäglichen Routine und die Möglichkeit der Erkundung neuer Erfahrungsräume oder deren Erweiterung. Die Lernthemen können an außerschulischen Lernorten mit anderen Methoden erschlossen werden, als dies im Klassenraum möglich ist, wodurch sich auch alternative Zugänge anbieten. (vgl. BUDE / HUMMRICH 2016: 37, 43)

Das Lernen an außerschulischen Lernorten im Kontext der Schule zeigt sich als intendiert und geplant. Dadurch kommt es zu einer Didaktisierung. Gleichzeitig bleibt die bekannte strukturelle Gliederung von Unterricht erhalten, denn die Lehrkraft bereitet den Besuch des außerschulischen Lernortes vor, besucht den Ort mit den SchülerInnen im Klassenverband, sorgt für Ordnung und behält die Übersicht sowie Verantwortung und wiederholt das Themenfeld und mögliche Erkenntnisgewinne im Nachhinein. (vgl. BUDE / HUMMRICH 2016: 43)

Der Faktor der Kommunikation wird als vordergründig benannt. So ist zwischen Schule beziehungsweise Lehrkraft und außerschulischem Lernangebot abzuklären, ob eine konkrete didaktische Ausarbeitung vorliegt oder ob die komplette didaktische Aufbereitung von Seiten der Lehrkraft kommt. Nicht zuletzt ist auch die Kommunikation zwischen LehrerIn und Vorgesetzten sowie mit den Eltern zu nennen, da auch diese einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen des Unterrichts an außerschulischen Lernorten mittragen. (vgl. KARPA et al. 2015: 7)

3.3.2 Betrachtung aus GW

Durch ein erweitertes Lernumfeld wird den SchülerInnen eine Abwechslung vom täglichen Schulalltag geboten. Dadurch wird eine positive Stimmung erzeugt, wodurch auch die Aufnahmekapazität der Lernenden ansteigt. Dies liegt daran, dass sich die Lernatmosphäre außerhalb der Schule von jener im Klassenzimmer unterscheidet. (vgl. RÜCKER / TILSNER 2015: 4)

Ein weiteres Augenmerk ist auf den Aspekt der Bewegung der SchülerInnen zu legen. Bekannterweise fördert Aktivität die Informationsverarbeitung, wodurch auch die Bereitschaft zur Konzentration gestärkt wird. Dem natürlichen Bewegungsdrang kann im Unterricht entsprochen werden, wenn dieser entsprechend geplant und angelegt wird. So bietet sich auch der Schulhof als Lernumgebung an, wodurch in Richtung des ganzheitlichen Lernens agiert wird. (vgl. RÜCKER / TILSNER 2015: 4)

Es ist nicht abhängig von der Schulart, Schulstufe und Altersgruppe, inwiefern das Lernen außerhalb des Schulgebäudes einen wichtigen Aspekt einnimmt, sondern, dass eine alltägliche Begegnung außerhalb der Schule möglich wird. Es existiert nicht die eine tatsächliche Wirklichkeit, sondern jede Schülerin und jeder Schüler nimmt ihr/sein Umfeld basierend auf den persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen eigenständig wahr. (vgl. DICKEL / GLASZE 2009: 4f)

Die SchülerInnen entwickeln sich nicht nur auf fachlicher Ebene weiter, sondern auch die persönliche und soziale Ebene erfährt eine Schulung und auch ihre Methodenkompetenz wird ausgebaut. Durch ein Lernen abseits von isolierter Betrachtungsweise ergibt sich ein fächerverbindendes und fächerübergreifendes Potenzial von außerschulischen Lernorten. (vgl. SCHULTE 2019: 10 – 14)

Eines der Ziele, das mit dem Lernen außerhalb der Schule verfolgt wird, ist sicherlich, den LehrerInnen Gelegenheit zu geben „*vor Ort Erfahrungen zu vermitteln, die in der Schule selbst nicht möglich sind*“ (THOMAS 2009: 284). Durch das Verlassen des Schulgeländes herrschen veränderte Rahmenbedingungen vor, die der Lehrkraft eine direkte Vermittlung des Inhaltes vor Ort ermöglichen und die SchülerInnen bekommen die Möglichkeit, konkrete Erfahrungen an einem

Ort, der in konkretem Bezug zum Lerninhalt steht, zu sammeln. Diesen Aspekt greifen auch BRADE und DÜHLMEIER (2015) auf. Der Lernort soll dazu anregen, Fragen zu stellen, Entdeckungen zu machen und den Forschungsdrang zu aktivieren. Der Mensch, der Schüler oder die Schülerin tritt mit der Welt in ein „*Wechselverhältnis*“ (BRADE / DÜHLMEIER 2015: 434), wodurch die Welt in Verbindung mit den eigenen Gedanken besser erschließbar gemacht wird. In diesem Kontext spielt die Selbstreflexion eine wichtige Rolle, die als Ziel des Lehr- und Lernvorganges im Bereich Schule grundsätzlich und auch an außerschulischen Lernorten gesehen werden soll. (vgl. BRADE / DÜHLMEIER 2015: 434)

Durch eine Vermittlung der Lerninhalte am Exemplar durch den Besuch eines außerschulischen Lernorts wird auch dem Gedanken eines zeitgemäßen und modernen Unterrichts Rechnung getragen. So liegt die Betrachtung des Unterrichtsinhaltes in der Ganzheit und Anschaulichkeit. Dadurch gelangt der Inhalt näher an das Prinzip der Lebensweltlichkeit und ermöglicht den SchülerInnen die Anknüpfung zu ihren eigenen Erfahrungen und ihrem Blickwinkel im Bereich Bildung und Lernen. (vgl. BUDDE / HUMMRICH 2016: 44)

Der Bezug zu Lebenswelt und Realität kann ohne das Verlassen des Schulgeländes nicht anschaulich realisiert werden und auch nur durch außerschulisches Lernen können Handlungsfelder in den jeweiligen Lebensräumen erkannt werden (vgl. BÖNSCH 2003: 4 – 6). Diese Betrachtungsweise ist kritisch zu betrachten, da nicht ausschließlich am außerschulischen Lernort ein Lebensweltbezug hergestellt werden kann, sondern auch im schulischen Lernprozess der Alltag der SchülerInnen einen großen Stellenwert einnimmt (vgl. PICHLER et al. 2017: 61).

BÖNSCH (vgl. 2003: 5) verweist darauf, dass für viele SchülerInnen primäre Erfahrungen mit der Natur, der Familie, der Nachbarschaft und der Arbeitswelt in den Hintergrund gerückt und kaum tatsächlich greifbar sind. Durch die Verstädterung haben viele Heranwachsende keinen Zugang zu Wiesen und Wäldern und können nur selten Tiere und deren Verhaltensweisen beobachten. Dadurch bietet sich durch außerschulisches Lernen das Potenzial, den SchülerInnen diese Le-

benswelten näher zu bringen und so die Gegebenheiten in ländlichen und städtischen Räumen kennenzulernen und durch direkten Naturkontakt auch die seelische Entwicklung zu fördern. (vgl. BÖNSCH 2003: 4 – 6)

In die Vorbereitung des Besuches eines außerschulischen Lernortes sollen die SchülerInnen und Schüler einbezogen werden. So können Vorkenntnisse und Vorerfahrungen abgerufen werden. Die Lehrkraft kann die vorab notwendigen Sachinformationen vermitteln, um den Lernerfolg vor Ort zu verstärken. Durch das Einführen in den benötigten Methodenpool können die gefragten Handlungsoptionen im Vorfeld gefestigt werden. Für die Durchführung am außerschulischen Lernort sollte den SchülerInnen möglichst viel Raum und Zeit eingeräumt werden, um möglichst selbstständig zu arbeiten und selbst tätig zu werden. In den anschließenden Unterrichtseinheiten in der Schule ist eine Reflexion des Lernens vor Ort notwendig. Ein isolierter Besuch des außerschulischen Lernortes ohne Nachbetrachtung ist keine Option, die sich anbietet, nachhaltige Lernerfolge zu erzielen. In der Schule soll ausreichend Zeit für die Dokumentation und Präsentation der Erlebnisse und Erkenntnisse zur Verfügung stehen. Dadurch können oftmals offene Fragen geklärt werden oder es tauchen neue Fragen auf, die Anregungen für weitere Projekte bieten können. (vgl. BRADE / DÜHLMEIER 2015: 439f)

Die Notwendigkeit der Vorbereitung unterstreicht auch NEEB (vgl. 2012: 242), da das Vorwissen wesentlich dafür ist, das Wissen und die Erfahrungen, welche am außerschulischen Lernort gesammelt werden, verknüpfen und speichern zu können. Sie empfiehlt die Exkursion als zentralen Part einer Unterrichtsthematik mit entsprechender Vor- und Nacharbeit im Klassenzimmer.

BÖNSCH (vgl. 2003: 7) legt außerschulischen Lernorten eine Unterscheidung in drei Kontaktformen zugrunde:

- **Einmaliger Besuch ohne didaktische Aufbereitung:** Es kommt zu einem losen Kontakt mit dem Lernort, die SchülerInnen beobachten und notieren subjektiv ihre Wahrnehmungen ohne konkreten Arbeitsauftrag.
- **Gebundener Unterrichtsgang:** Hier ist eine gute Vor- und Nachbereitung notwendig. Mit Hilfe einer Besichtigung, einer Führung, einer konkreten Fragestellung oder einem Beobachtungsauftrag erfolgt eine gezielte Lenkung des Lernens am außerschulischen Lernort.
- **Projektpraktikum:** Der Lernort wird in kürzeren Abständen mehrmals besucht. Hier ist eine kurze Distanz zwischen Schule und Lernort von großer Bedeutung.

Aus fachdidaktischer Perspektive betrachtet, zeigt sich der gebundene Unterrichtsgang als interessant, um geleitet zu lernen und nicht ohne System den Ort erkunden zu müssen und somit überfordert zu sein. Ein wesentlicher Punkt ist hierbei die Vorbereitung und Nachbereitung von Seiten der Lehrkraft im Unterricht, als auch das vorangehende Einholen von Informationen zum außerschulischen Lernort. Auch das Projektpraktikum bietet sich an, um Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und möglicherweise auch Veränderungen erkennen zu können. Durch den mehrmaligen Besuch können sich die SchülerInnen mit dem Lernort identifizieren und legen eine potenzielle Scheu ab. Der einmalige Besuch ohne didaktische Aufbereitung zeigt sich als wenig sinnvoll, da hier das konkrete Lernziel fehlt und kein Fokus auf einen bestimmten Lernbereich gesetzt werden kann und somit die subjektive Wahrnehmung der SchülerInnen stark in den Vordergrund rückt. (vgl. BÖNSCH 2003: 7)

Abbildung 6 veranschaulicht die Chancen, die sich an außerschulischen Lernorten, die beispielsweise im Rahmen einer Exkursion besucht werden, für den Unterricht in GW bieten. Die bereits angesprochenen Aspekte der SchülerInnenorientierung, Lebensweltorientierung und Handlungsorientierung werden hier nochmals aufgegriffen. Besonders in Hinblick auf den Aspekt der Handlungsorientierung erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen im Feld praktisch

anzuwenden und somit bedeutsame Lernerfahrungen zu sammeln (vgl. KRAKOWKA 2012: 237f, 242).

BRÜHNE (2016: 6) geht davon aus, dass der „*Grad der Selbstwirksamkeit des Lernprozesses*“ mit dem „*Grad der Steuerung und Lenkung durch die Lehrperson*“ (BRÜHNE 2016: 6) in Zusammenhang steht. Je geringer die direkte Instruktion durch die Lehrperson ist, desto höher ist die aktive Selbstwirksamkeit bei den einzelnen SchülerInnen. Es kommt zu einer Identifikation mit dem Ziel, das aktiv handelnd verfolgt wird. Dadurch wird auch die Lehrperson gefordert, ihre Rolle insofern zu verändern, dass die direkte Anleitung in den Hintergrund rückt und eine Rolle des Lernbegleiters angenommen werden kann. (vgl. BRÜHNE 2016: 6)



Abbildung 6: Chancen des Besuchs außerschulischer Lernorte im GW-Unterricht (eigene Darstellung 2022 nach WÜTHRICH 2013: 191)

Chancen des Lernens an außerschulischen Orten bieten sich durch einen Unterricht, der sich nahe an der Lebenswelt und dem Alltag der SchülerInnen orientiert. Der Besuch von originalen Orten ermöglicht eine direkte Perspektive auf den Lerngegenstand. ExpertInnen werden in ihrem Umfeld angetroffen und können mit spezifischen Fragen auf Wunsch vertiefte Einblicke in das Forschungsfeld geben. SchülerInnen entwickeln eine fragende Haltung und nehmen Informationen nicht als gegeben hin. Durch eigenes Handeln und Tätigwerden findet ein aktives Lernen statt. Die Methodenkompetenz der SchülerInnen wird geschult und vertieft, da sich an außerschulischen Lernorten erweiterte Handlungsoptionen bieten, wie auch in Abbildung 3 dargestellt wird. (vgl. BRADE / DÜHLMEIER²2015: 436f)

An außerschulischen Lernorten ergeben sich auch Grenzen, die die Lehrkraft zu berücksichtigen hat, um die SchülerInnen nicht zu überfordern oder von vornherein dem Gelingen des Besuches eines außerschulischen Lernortes im Wege zu stehen. Teilweise ist es nicht vorhersehbar, ob es zur intendierten originalen Begegnung kommt. SchülerInnen können durchaus auch überfordert werden, wenn das Vorwissen zum Thema nicht ausreicht oder generell keine Vorbereitung auf den Besuch des außerschulischen Lernortes stattgefunden hat. Oftmals sind die tatsächlichen pädagogischen Kompetenzen der einbezogenen ExpertInnen im Vorfeld nicht bekannt und auch der Umgang derer mit der SchülerInnengruppe ist nicht planbar. Weiters ergibt sich durch das Verlassen des Schulareals ein organisatorischer und zeitlicher Aufwand, der nicht zu unterschätzen ist. Es kann auch dazu kommen, dass Lehrkräfte fürchten, spezifische Fragen der SchülerInnen zum außerschulischen Lernort nicht beantworten zu können. In diesem Fall ist besonders auf die eigene Vorbereitung der Lehrpersonen und den Einbezug von ExpertInnen zu verweisen. (vgl. BRADE / DÜHLMEIER²2015: 437)



Abbildung 7: Herausforderungen des Besuchs außerschulischer Lernorte im GW-Unterricht (eigene Darstellung 2022)

Im Vorfeld der Planungen zum Besuch eines außerschulischen Lernortes muss immer die Frage stehen, ob der Aufwand, den das Verlassen des Schulgebäudes mit sich bringt, im Vergleich mit dem potenziellen Lernzuwachs gerechtfertigt ist. So sind es vielfältige organisatorische, zeitliche und auch finanzielle Ressourcen, die durch den Besuch des außerschulischen Lernortes berücksichtigt werden müssen. Rechtsvorschriften müssen eingehalten werden, die Eltern bedürfen einer vorangehenden Information über den Ablauf und notwendige Utensilien müssen organisiert werden. Die Einholung der Zustimmung der Vorgesetzten ist fällig und natürlich ist auch die Überlegung eines didaktischen Konzepts in Abstimmung mit den vorangehenden und anschließenden Unterrichtseinheiten in der Schule entsprechend des aktuellen Lehrplans erforderlich. Bevor der Lernort mit den SchülerInnen aufgesucht wird, sollte sich die Lehrperson zumindest einmal

vorher die vorherrschenden Gegebenheiten in der Realität bewusst machen und dem Lernziel entsprechend überprüfen. Weiters ist der Kontakt mit etwaigen ExpertInnen vor Ort herzustellen und die eigenständige Auseinandersetzung mit diversen Publikationen aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive erforderlich. (vgl. BRADE / DÜHLMEIER ²2015: 439)

Wie bereits ausgeführt, sind in der Vorbereitung organisatorische Aspekte, der Einbezug der SchülerInnen und der Problemaufriss zu berücksichtigen. Ähnlich BÖNSCH (2003), unterscheidet BRÜHNE (vgl. 2016: 6) für die Durchführung des Besuches eines außerschulischen Lernortes in Bezug auf den zeitlichen Rahmen diese drei Formen, wobei er jeweils eine didaktische Vorbereitung zugrunde legt:

- die **punktueller** Begegnung, die einen einmaligen Besuch vorsieht,
- die **intensive** Begegnung, die mindestens zwei Besuche vorsieht und
- die **projektorientierte** Begegnung, bei der mehrere, thematisch passende, weitere Lernorte in einer gewissen Zeitspanne aufgesucht werden, wie beispielsweise im Rahmen einer Projektwoche.

Besonderes Augenmerk gilt der Nachbereitungsphase, um das Erlebte individuell und gemeinsam in der Gruppe zu reflektieren und zu rekonstruieren. (vgl. BRÜHNE 2016: 6)

Nicht der Ort an sich, sondern die Möglichkeiten, die aus fachlicher, didaktischer und methodischer Sicht geboten werden, um die SchülerInnen zur aktiven Teilhabe zu animieren und zum Handeln anzuregen, bieten die Potenziale außerschulischer Lernorte. In Zusammenhang mit dem Besuch des außerschulischen Lernortes bietet sich die Problemorientierung an, um Fragestellungen oder Ankerpunkte zu finden. Durch das Definieren und Erkennen einer Problemstellung im Vorfeld ermöglicht man einen differenzierten Zugang und das Bewusstsein für gesellschaftliche oder sozialräumliche Problematiken oder Konfliktpotenziale wird geschärft. Klarerweise ist hier der Entwicklungsstand der SchülerInnen zu berücksichtigen, um einer Überforderung vorzubeugen, da durch den Besuch des außerschulischen Lernortes „*Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesse*“ (BRÜHNE 2016: 5) ausgelöst werden können. Die Rolle, die

der Schüler oder die Schülerin einnimmt, kann differieren. Die Lernenden überdenken ihre eigene Wirklichkeit und verknüpfen diese mit den Erfahrungen vor Ort. (vgl. BRÜHNE 2016: 4f)

Mit Hilfe schlüssiger Argumentationen, die für die Durchführung sprechen, soll eine Anregung zur häufigeren Integration dieser in den Unterricht erfolgen. Hierfür bietet die Forschung von NEEB (vgl. 2012: 241) einen Ansatz, der den Mehrwert von Exkursionen darlegen soll. Die vielfachen Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb – besonders in den Bereichen der Reflexion und Problemlösung, sind nur ein Punkt, welcher angesprochen wird. Durch das eigenständige Arbeiten sind die SchülerInnen zum freien Denken angeregt und aufgefordert, Strategien anzuwenden, um zu einer Lösung zu kommen.

Zu den Herausforderungen zählt die Offenheit des Lernprozesses und ein hohes Maß an Autonomie. Dies kann die SchülerInnen irritieren, vor allem, wenn sie eine solche Art des Arbeitens nicht gewohnt sind. Die SchülerInnen fühlen sich überfordert, können kein Ziel erkennen und fühlen sich nicht unterstützt. Dies führt zu einem Sinken der Motivation – sowohl bei den SchülerInnen, die ihre Aufgabe vermeintlich nicht erfüllen können, als auch bei den Lehrkräften, die die Exkursion und die angestrebten Lernprozesse als gescheitert erleben. In diesen Fällen bedarf es einer individuellen, schülerInnenorientierten Betreuung, da besonders schwächere SchülerInnen diese erwarten und auch benötigen, um einen Lernerfolg verbuchen zu können. (vgl. NEEB 2012: 23).

4 Ländlicher Raum – Waldviertel als Beispielregion

Dieses Kapitel widmet sich dem ländlichen Raum und insbesondere dem Waldviertel als Beispielregion in dieser Arbeit. Da es verschiedene Möglichkeiten der räumlichen Abgrenzung des Waldviertels gibt, wird ein Überblick dazu gegeben. Darauf folgt die Darlegung der Definition für ländliche Räume und deren Unterkategorien. Abschließend werden die Herausforderungen im Waldviertel in den Bereichen Infrastruktur und Erreichbarkeit, Bildungsstand und Bevölkerungsentwicklung angesprochen.

4.1 Forschungsstand und Begriffsklärung

Um den Begriff des ländlichen Raumes und die Region des Waldviertels abzugrenzen, erfolgt in diesem Abschnitt eine konkrete Klärung der Begrifflichkeiten. Da dieser Arbeit die Beispielregion des Waldviertels zugrunde liegt, wird diese nun näher beschrieben, um eine konkrete Auseinandersetzung im Rahmen der Forschungsfrage zu ermöglichen.

Für die Region des Waldviertels stehen mehrere Möglichkeiten der Grenzziehung zur Verfügung. Man kann die Zuordnung des Waldviertels auf drei Ebenen unterscheiden. Einerseits gibt es das Waldviertel als eines der vier **Viertel** in Niederösterreich. Weiters stellt das Waldviertel eine der fünf **Hauptregionen** des Bundeslandes Niederösterreich dar. Auf europäischer Ebene betrachtet entspricht das Waldviertel einer **NUTS-3-Region**. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 20:53 – 21:39)

Das Waldviertel als eines der vier Viertel neben dem Mostviertel, dem Weinviertel und dem Industrieviertel hat in der Raumordnung keine Bedeutung, weshalb auch die Verwaltungsgrenzen über die Viertel hinausgehen. Die Einteilung der Viertel geht auf eine Karte aus dem Jahr 1697 zurück und erfolgte auf naturräumlichen Gegebenheiten, wie der Abgrenzung entlang der Donau. Zum Waldviertel zählen aus dieser Betrachtungsweise die gesamten Bezirke Gmünd, Waidhofen an der Thaya und Zwettl sowie Teile der Bezirke Horn, Krems-Land, Krems-Stadt

und Melk, wie in Abbildung 8 ersichtlich ist. (vgl. AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2010)

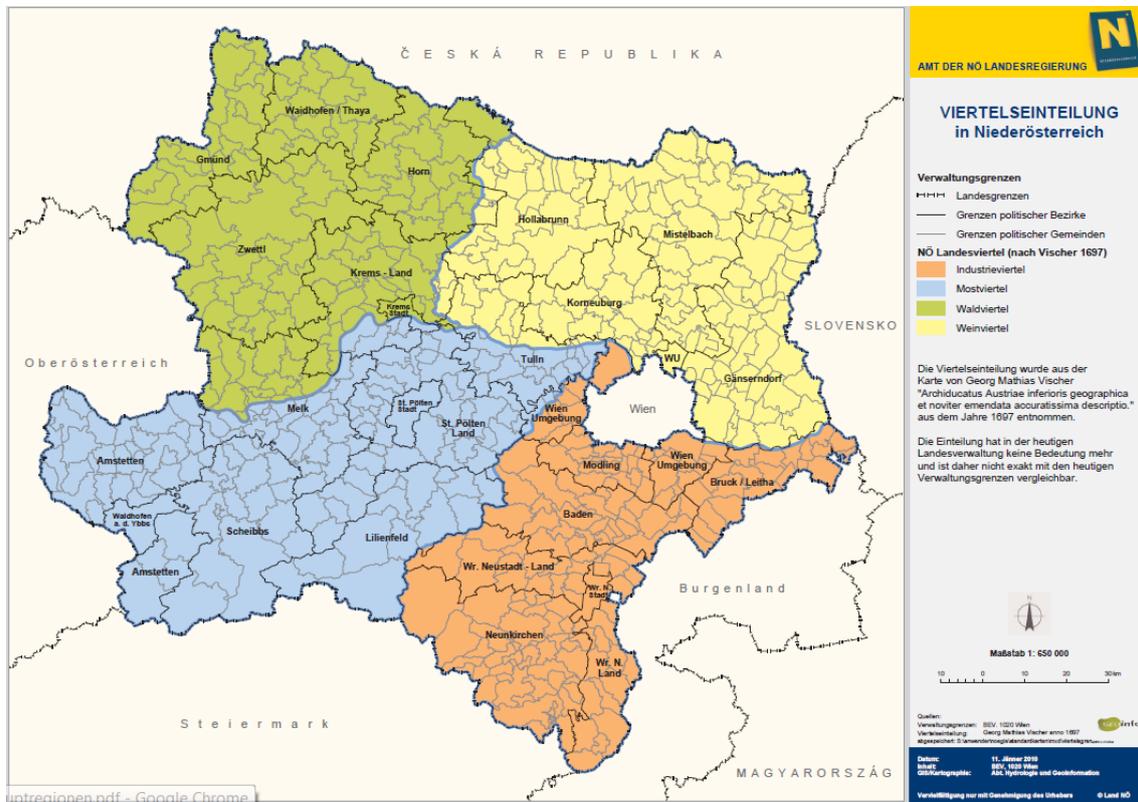


Abbildung 8: Abgrenzung Waldviertel nach Vierteln (AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2010)

Eine weitere Abgrenzung des Waldviertels erfolgt durch das Land Niederösterreich in eine der fünf Hauptregionen neben dem Mostviertel, dem Weinviertel, dem Industrieviertel und NÖ-Mitte. Die Hauptregion Waldviertel umfasst die Bezirke Waidhofen an der Thaya, Horn, Gmünd, Zwettl zur Gänze sowie Teile des Bezirkes Krems-Land. Dies wird in Abbildung 9 grafisch dargestellt. In den jeweiligen Hauptregionen fungieren regionale Entwicklungsverbände mit einem Regionalmanagement, um die jeweiligen Stärken herauszuarbeiten und zu nutzen. (vgl. AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2005a; AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2005b: 19; 27) Dafür werden folgende Zielsetzungen definiert:

- „Erhöhung der regionalen Wertschöpfung
- Verbesserung der Lebensqualität
- Ausbau von wirtschaftlich attraktiven Standorten
- Förderung innovativer Projekte

- *Erhöhung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit“* (AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2005b: 27)

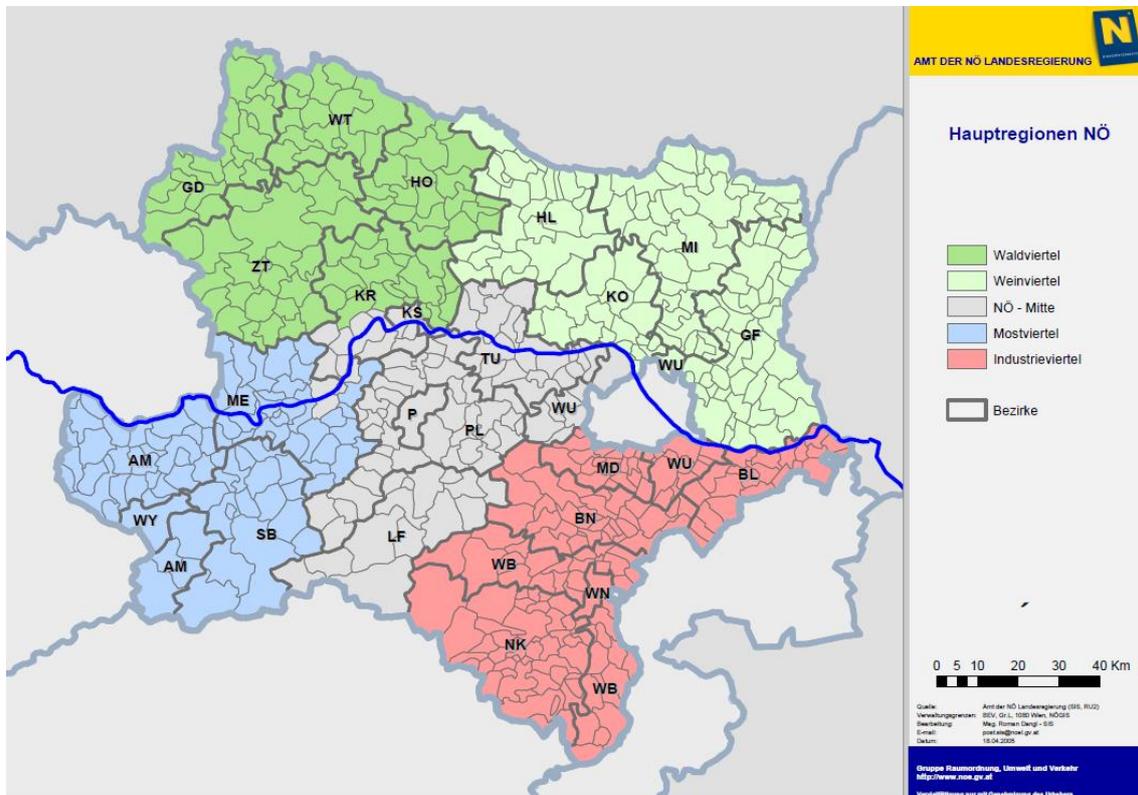


Abbildung 9: Abgrenzung Waldviertel nach Hauptregionen (AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2005a)

Die europäische Gliederung in NUTS-3-Regionen, siehe Abbildung 10, weist dem Waldviertel die vollständigen Bezirke Gmünd, Zwettl, Horn, Waidhofen an der Thaya, Krems-Land und Krems-Stadt zu (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2019). Hier wird ersichtlich, dass die NUTS-3 Abgrenzung jener der Hauptregionen am ähnlichsten ist. Teile des Bezirkes Melk werden in beiden Grenzziehungen nicht zum Waldviertel gezählt, Divergenzen ergeben sich nun noch, ob Teile des Bezirkes Krems-Land sowie der gesamte Bezirk Krems-Stadt zum Waldviertel zu zählen sind oder nicht. Aufgrund der Tatsache, dass der Großteil der Hauptregion Waldviertel mit der NUTS-3-Region Waldviertel identisch ist, zeigen sich beide Abgrenzungen als zugängliche Betrachtungsweisen für diese Arbeit, und auch die Gemeinden des Bezirkes Melk, welche in der Betrachtung der vier Viertel zum Waldviertel gezählt werden, weisen regional ähnliche und ländliche Gegebenheiten auf.

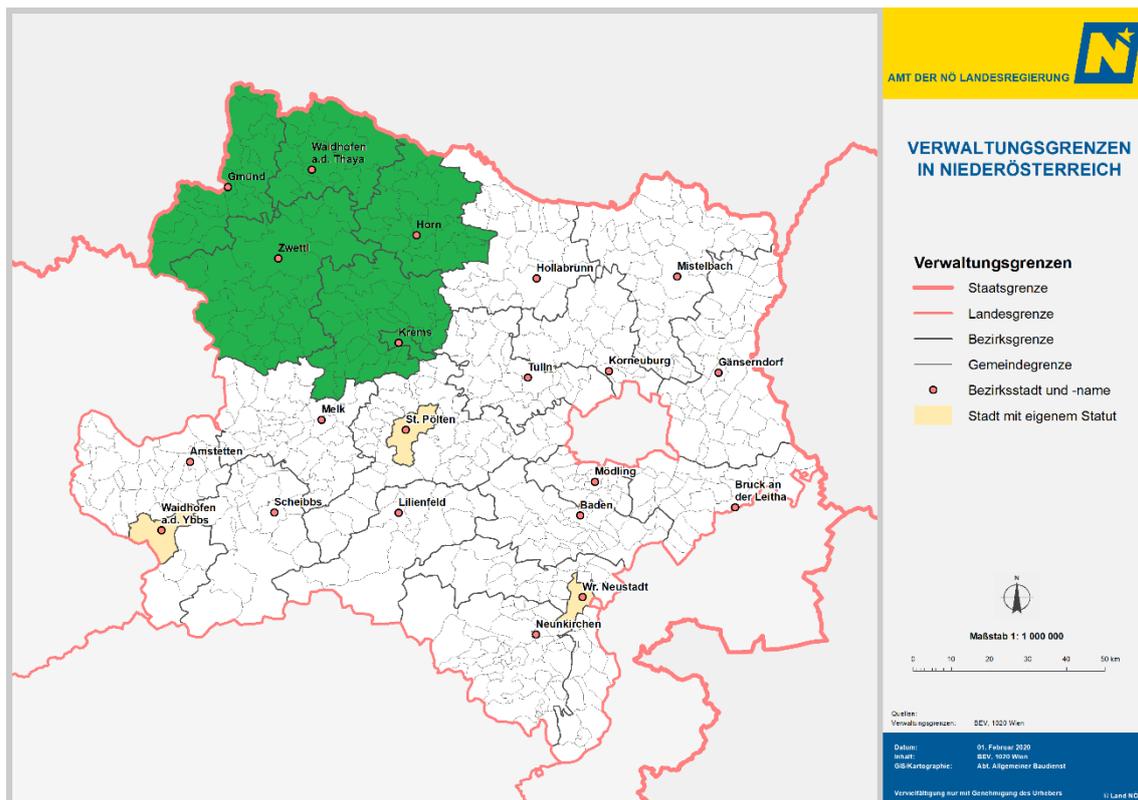


Abbildung 10: Abgrenzung Waldviertel nach NUTS-3 (AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2020; eigene Kennzeichnung 2022)

Der ländliche Raum allgemein weist große Unterschiede in der Strukturierung auf (vgl. FLATH 2009: 8; DAX / OEDL-WIESER 2010: 1). Es zeichnet sich eine große Vielfalt innerhalb ländlich angesehener Gebiete ab, weshalb sich eine exakte Begriffsbestimmung als schwierig erweist. Man muss berücksichtigen, ob Nahebeziehungen zu Städten vorhanden sind, die touristische Nutzung vordergründig ist oder vorwiegend Erwerbstätigkeit in der Land- und Forstwirtschaft möglich ist. Die gegebenen Voraussetzungen sind von Region zu Region verschieden und können deshalb nur schwer allgemein betrachtet werden. (vgl. HEINTEL / WEIXLBAUMER 2017: 143f)

DEHNE (vgl. 2010: 284) verweist auf die Unterscheidung zwischen ländlichen und städtischen Räumen und sieht die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen ländlichen Regionen darin, dass es sich um „Räume außerhalb der Stadtregionen mit einer geringeren Siedlungs- und Bevölkerungsdichte als in den Agglomerationen, kleineren Städten und Orten, mehr Natur und (schöner) Landschaft sowie einem höheren Anteil land- und forstwirtschaftlicher Flächennutzung“ (DEHNE 2010:

284) handelt. Hier wird auf den Stadt-Land-Unterschied verwiesen, doch zeigt sich diese Abgrenzung als erster Annäherungspunkt als praktikabel, sind doch wesentliche Aspekte aufgegriffen.

„Was ist ländlich in Österreich, was ist städtisch? (...) Wo beginnt der ländliche Raum, wo hört er auf?“ (WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 00:06 – 03:03)

In Österreich zeigt sich der ländliche Raum als sehr heterogen. Wird allgemein vom ländlichen Raum gesprochen, liegt der Gedanke *„meist bei strukturschwachen ländlich peripheren Räumen“* (HEINTEL / WEIXLBAUMER 2017: 144) oder man meint *„Gebiete, die nicht städtisch sind bzw. außerhalb von Verdichtungsgebieten liegen“* (DEHNE 2010: 284).

Im Rahmen des ÖROK-Projektes zu ländlichen Räumen wird der ländliche Raum in drei Kategorien unterteilt (vgl. ÖROK 2009: 7f):

- **Ländliche Gebiete in urbanisierten Räumen** befinden sich im Umland von Städten und verfügen über ansprechende Verkehrsanbindungen. Es besteht ein allgemeines Naheverhältnis zur Stadt und es zeigen sich positive Entwicklungen und gute Perspektiven. Handlungsbedarf ist gegeben, um geordnetes Wachstum aus der räumlichen Sicht zu ermöglichen.
- **Durch Intensivtourismus geprägte ländliche Gebiete** finden sich überwiegend in Westösterreich. Dort ist die Wirtschaft eng mit dem Tourismus verknüpft und auch davon abhängig. Hier zeigt sich Handlungsbedarf, um die ökologischen mit den ökonomischen Bedürfnissen in Einklang zu bringen.
- **Periphere ländliche Gebiete** befinden sich im Süden und Osten des österreichischen Alpenraumes und an den Staatsgrenzen im Osten. Sinkende Bevölkerungszahlen und eine schwache Wirtschaftsleistung stellen hier die Herausforderungen dar, denen entgegenzutreten ist. (vgl. ÖROK 2009: 7f).

Um innerhalb der Europäischen Union eine einheitliche Vergleichsgrundlage zu schaffen, wird auf die Stadt-Land-Typologie der Europäischen Kommission (vgl. EUROSTAT 2019; EUROSTAT 2021) zurückgegriffen.

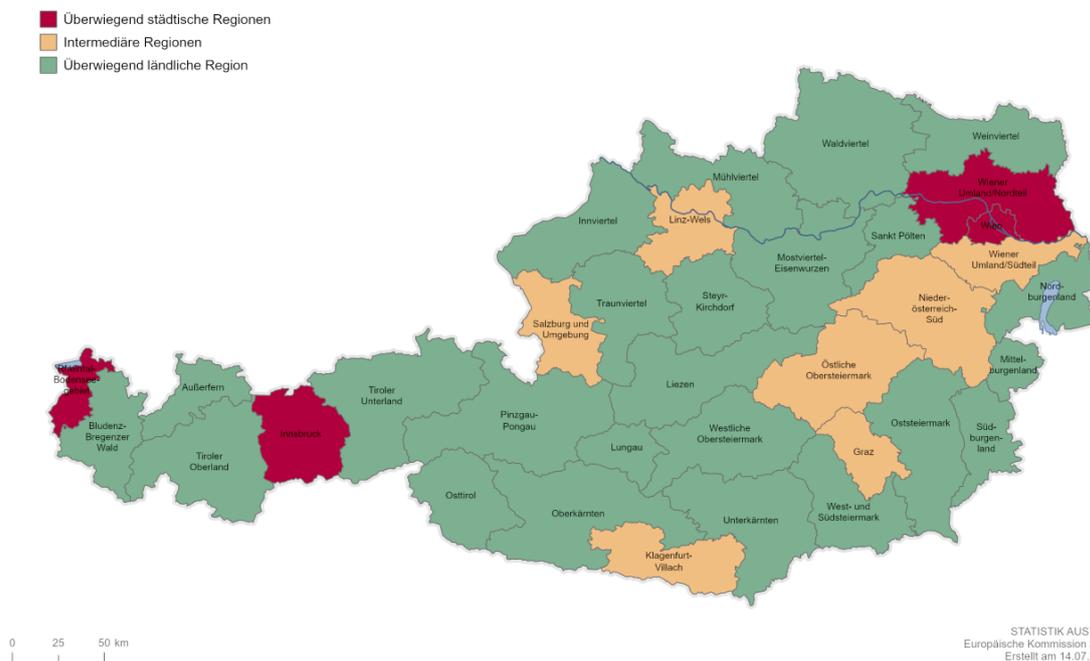


Abbildung 11: Stadt - Land Typologie der Europäischen Kommission nach NUTS-3-Regionen (STATISTIK AUSTRIA 2021a)

In dieser Abbildung 11 wird die Stadt-Land-Typologie der Europäischen Kommission grafisch dargestellt. Man unterscheidet zwischen überwiegend **städtischen Regionen**, **intermediären Regionen** und **überwiegend ländlichen Regionen**. Das Waldviertel nach NUTS-3 ist hier gänzlich in die Kategorie der überwiegend ländlichen Regionen eingeordnet. Diese Einordnung erfolgt auf der Grundlage eines Rasterzellensystems. Das einzuordnende Gebiet wird in Rasterzellen in der Größe eines Quadratkilometers eingeteilt. Als rurale Rasterzellen werden all jene klassifiziert, die nicht dem städtischen Typ oder dem städtischen Umland zuzuteilen sind. Das bedeutet, dass je rurale Rasterzelle weniger als 5000 EinwohnerInnen leben und/oder weniger als 300 Personen pro Quadratkilometer wohnhaft sind. Auf Grundlage dieser Rasterzellen basiert die Stadt-Land Typologie. Dem Bereich der überwiegend städtischen Regionen werden alle Rasterzellen mit mehr als 80 Prozent der EinwohnerInnen auf urbanem Gebiet oder dessen Umland zugeteilt. Intermediäre Regionen sind jene, wo 50 bis 80 Prozent der

BewohnerInnen in städtischem Gebiet oder dessen Umland wohnhaft sind. Dementsprechend leben in überwiegend ländlichen Regionen mehr als 50 Prozent der Menschen in rural typisierten Rasterzellen. (vgl. EUROSTAT 2019: 30, 74)

Für Österreich zeigt sich hier das klare Bild, dass der Großteil der Staatsfläche in die Kategorie der überwiegend ländlichen Regionen eingeteilt wird. Intermediäre Regionen sind die sieben NUTS-3-Regionen Salzburg und Umgebung, Linz-Wels, Klagenfurt-Villach, Graz, Östliche Obersteiermark, Niederösterreich-Süd, Wiener Umland Südteil. Der Typologie überwiegend städtischer Regionen entsprechen in Österreich die NUTS-3-Regionen Rheintal-Bodenseegebiet, Innsbruck, Wiener Umland Nordteil und Wien. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021a)

**Grad der Urbanisierung der Europäischen Kommission
nach Gemeinden**

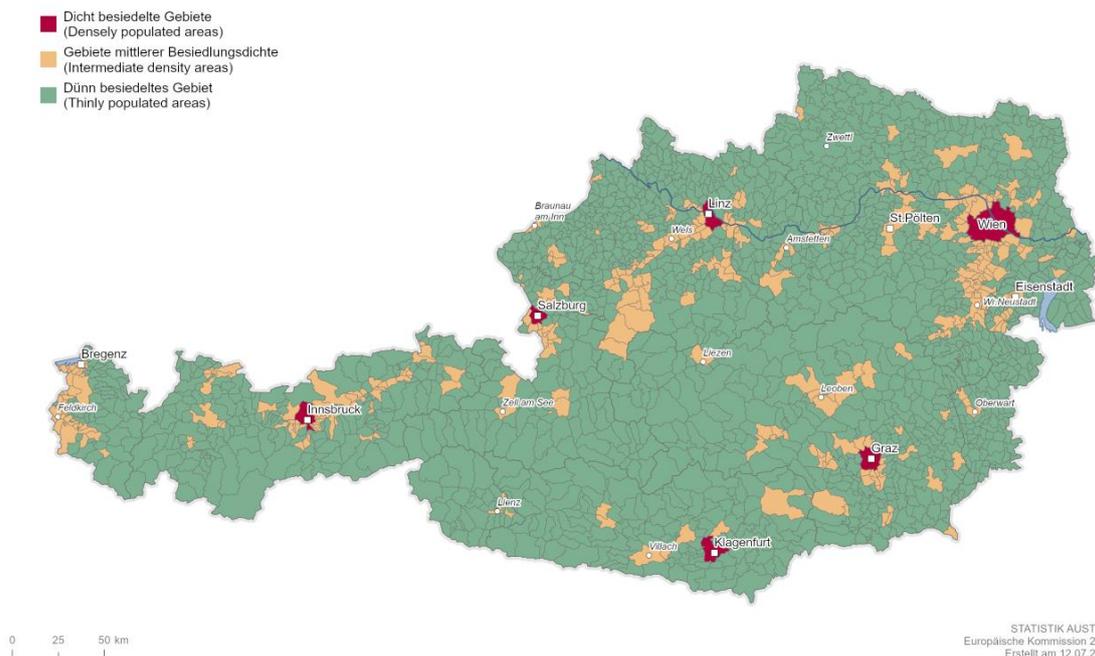


Abbildung 12: Grad der Urbanisierung der Europäischen Kommission nach Gemeinden (STATISTIK AUSTRIA 2021a)

Abbildung 12 verdeutlicht den Grad der Urbanisierung. Hier wird aufgezeigt, wie sich die Besiedelung in den Gemeinden verteilt. Man unterscheidet **dicht besiedelte Gebiete**, **Gebiete mittlerer Besiedlungsdichte** und **dünn besiedeltes Gebiet**. Es zeigt sich, dass der Großteil der Staatsfläche dem dünn besiedelten

Gebiet zugeordnet wird. Die Klassifizierung erfolgt nach dem Schema der Europäischen Kommission. Es wird wiederum zunächst die Einteilung nach den Rasterzellen von einem Quadratkilometer in städtische Zentren, städtisches Umland und rurale Gebiete herangezogen. Daraus ergibt sich der Grad der Urbanisierung auf Gemeindeebene folgendermaßen: Dicht besiedelte Gebiete umfassen mehr als 50 Prozent der BewohnerInnen in städtischen Zentren. In Gebieten mittlerer Besiedlungsdichte leben weniger als 50 Prozent der Bevölkerung in städtischen Zentren und gleichzeitig weniger als 50 Prozent in ländlichen Gebieten. Dünn besiedeltes Gebiet weist mehr als 50 Prozent der Bevölkerungszahl in ruralen Rasterzellen auf. (vgl. EUROSTAT 2021: 40)

Für diese Abbildung 12 werden die Gemeinden als jeweilige Gebiete definiert. Das Waldviertel ist hier zum überwiegenden Teil dünn besiedeltes Gebiet. Nur wenige Gemeinden weisen eine mittlere Bevölkerungsdichte auf (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021a). Aus diesem Grund und in Kombination mit der Stadt-Land-Typologie ist das Waldviertel als ländliche Region zu betrachten und im Rahmen der Arbeit als solche zu behandeln.

4.2 Herausforderungen im ländlichen Raum

Ausgehend von der Industrialisierung erfolgte eine weltweite Verstädterung. Der primäre Wirtschaftssektor, der örtlich an den ländlichen Raum gebunden ist, verliert in der Gesamtgesellschaft und westlichen Volkswirtschaft seine Bedeutung. Weniger als die Hälfte der Bevölkerung weltweit lebt noch am Land, wodurch sich sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum Herausforderungen ergeben. (vgl. EGGER / POSCH 2016: 1) Ausgehend von dieser Sachlage widmet sich dieses Kapitel den Herausforderungen, die generell im ländlichen Raum in Österreich vorherrschen. Dies geschieht vor allem mit einem spezifischen Blick auf das Waldviertel.

Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass der Begriff des Waldviertels immer noch mit Vorurteilen behaftet ist (vgl. GRUBER / HEINTEL 2018: 435f) und diese Assoziationen zum Waldviertel entstaubt werden müssen, was eine große Herausforderung darstellt, da stets die individuelle Betrachtungsweise im Vordergrund steht und

sich alte Bilder festgesetzt haben, die mit der Region nichts mehr zu tun haben. Das Waldviertel ist mit dem Stereotyp „*ländlicher Raum mit starken Entwicklungsdefiziten*“ (WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 00:06 – 03:03) behaftet. Es wird also mit einer abgelegenen Region in Verbindung gebracht, wobei es sich um eine falsche Wahrnehmung handelt. Die öffentliche Verkehrsanbindung ist grundsätzlich ausbaufähig, doch das Straßenverkehrsnetz ist gut ausgebaut. Weiters findet man im Waldviertel nicht nur einen Job als Hilfsarbeiter, sondern es gibt viele Arbeitsplätze für gut ausgebildete und qualifizierte Menschen und dies auch in Unternehmen, die international tätig sind. (vgl. BRODESSER, Interview, 12.01.2021, 0:29 – 1:24; WURZ, Interview, 12.01.2021, 01:34 – 03:33, 03:52 – 05:27; WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 04:38 – 06:10)

4.2.1 Infrastruktur und Erreichbarkeit

Im Rahmen der Erreichbarkeitsanalyse wird mit Daten aus dem Jahr 2016 die Erreichbarkeit überregionaler Zentren analysiert. Als zumutbar wird eine Reisezeit von 50 Minuten gewertet. (vgl. ÖROK 2018: 25)

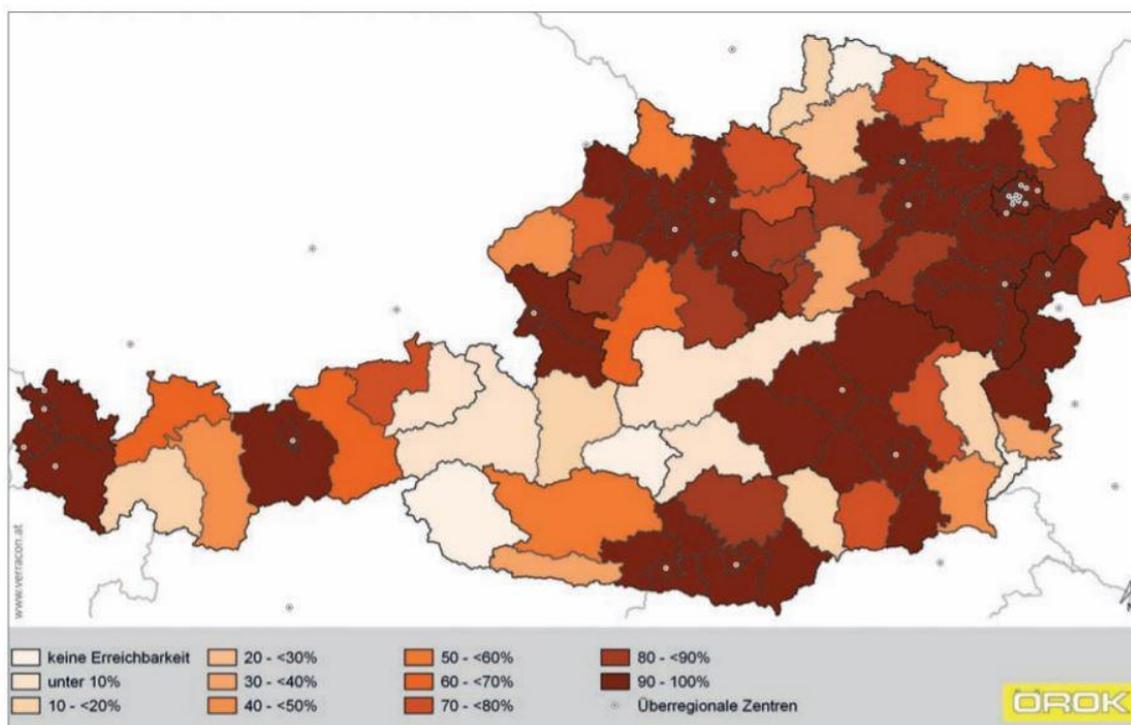


Abbildung 13: Erreichbarkeit überregionaler Zentren im motorisierten Individualverkehr 2016 (ÖROK 2018: 25)

Die Abbildung 13 zeigt, dass die Erreichbarkeit überregionaler Zentren, wie es im Waldviertel die Stadt Krems ist, im motorisierten Individualverkehr im Waldviertel große Differenzen aufweist. So gibt es die schlechtesten Werte im Bezirk Waidhofen an der Thaya, wo nicht einmal zehn Prozent der Bevölkerung in weniger als 50 Minuten mit dem eigenen Fahrzeug ein überregionales Zentrum erreichen können. Im Bezirk Gmünd trifft dies für zehn bis 20 Prozent der Bevölkerung zu. 20 bis 30 Prozent der Bevölkerung des Bezirkes Zwettl erreichen ein überregionales Zentrum im Individualverkehr in weniger als 50 Minuten. Die Bezirke Horn mit 70 bis 80 Prozentpunkten und Krems-Land und Krems-Stadt mit je 90 bis 100 Prozent weisen eine gute Erreichbarkeit der überregionalen Zentren auf. (vgl. ÖROK 2018: 25)

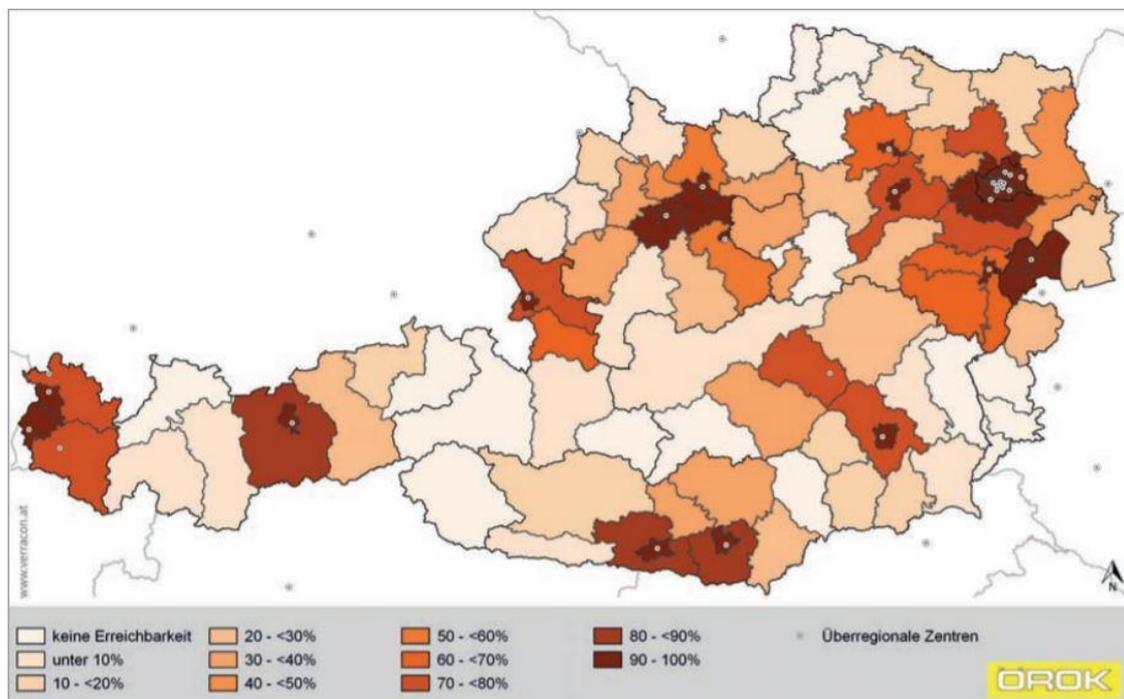


Abbildung 14: Erreichbarkeit überregionaler Zentren im öffentlichen Verkehr 2016 (ÖROK 2018: 26)

In Abbildung 14 wird die Erreichbarkeit überregionaler Zentren mit öffentlichen Verkehrsmitteln und einer Zumutbarkeitsgrenze von 50 Minuten dargestellt. Das Waldviertel zeichnet sich auf den ersten Blick durch eine schlechte Erreichbarkeit aus. Konkret bedeutet dies, dass es für die Bevölkerung der Bezirke Zwettl, Gmünd und Waidhofen an der Thaya keine Möglichkeit gibt, ein überregionales

Zentrum in weniger als 50 Minuten im öffentlichen Verkehr zu erreichen. Im Bezirk Horn ist dies nur für maximal ein Zehntel der Bevölkerung möglich. Auch der Bezirk Krems-Land weist nur eine Erreichbarkeit von 60 bis 70 Prozent auf, wohingegen in der Stadt Krems eine öffentliche Erreichbarkeit von 90 bis 100 Prozent gegeben ist. (vgl. ÖROK 2018: 26)

Vergleicht man nun die Erreichbarkeit des Waldviertels auf Grundlage des Individualverkehrs und des öffentlichen Verkehrs, zeigen sich große Unterschiede und Potenziale zum Ausbau des Angebotes öffentlicher Verkehrsmittel. Die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln ist in großen Teilen nicht oder nur mit einem erheblichen zeitlichen Mehraufwand möglich, was dazu führt, dass große Teile der Bevölkerung auf den Individualverkehr ausweichen. Hier zeigt sich eine klare Herausforderung, mit welcher der ländliche Raum allgemein und das Waldviertel insbesondere konfrontiert ist. Die Erreichbarkeit überregionaler Zentren innerhalb der Zumutbarkeitsgrenze weist auf das gesamte Bundesgebiet Österreichs betrachtet im motorisierten Individualverkehr einen Wert von 85 Prozentpunkten und im Bereich des öffentlichen Verkehrs einen Wert von 64 Prozentpunkten auf. Von diesen Durchschnittswerten ist das Waldviertel mit einer durchschnittlichen Erreichbarkeit der überregionalen Zentren von 52 Prozent der Bevölkerung im Individualverkehr und 28 Prozentpunkten im öffentlichen Verkehr weit entfernt. (vgl. ÖROK: 24 – 26)

Die Attraktivität einer Region als Arbeitsplatz oder Wohnort ist immer abhängig von den Erreichbarkeiten. Auch Unternehmen sehen in der Erreichbarkeit einen wichtigen Standort- und Wettbewerbsfaktor, um eine Vernetzung mit KundInnen, Märkten und LieferantInnen möglich zu machen. Ist diese nicht gegeben, stellt dies einen Grund für die Abwanderung von Bevölkerung und Unternehmen dar. Neben der tatsächlichen Erreichbarkeit eines Ortes rückt auch die digitale Erreichbarkeit und damit verbunden der Ausbau der Breitbandverbindungen immer stärker in den Vordergrund. Auch hierbei gibt es noch einen großen Aufholbedarf im Waldviertel, da das Internet nicht mehr aus dem Alltags- und Berufsleben wegzudenken ist. (vgl. ÖROK 2018: 24 – 28)

„Die Nähe des Waldviertels zum Ballungsraum Wien gibt dem Waldviertel irrsinnig viele Chancen.“ (WURZ, Interview, 12.01.2021, 01:34 – 03:33) Diese Nähe kann genutzt werden, um das Waldviertel als Wohn- und Arbeitsregion zu vermarkten. Rasche öffentliche Verkehrsverbindungen sind notwendig, um regionale und überregionale Zentren erreichen zu können, damit nicht jede und jeder im Waldviertel auf ein eigenes Fahrzeug angewiesen ist. WURZ (vgl. Interview, 12.01.2021, 01:34 – 03:33) bringt die Idee vor, die Franz-Josefs-Bahn, die zwischen Wien und Gmünd verkehrt, wieder auf zweigleisigen Betrieb umzustellen, da die Strecke heute in der selben Geschwindigkeit befahren wird, wie bereits zu den Bauzeiten in der Monarchie. Die Bahn weist eine hohe Frequentierung auf, nur machen die vielen Unterbrechungen, um einen entgegenkommenden Zug abzuwarten, ein rasches Vorankommen nicht möglich und die Nutzung dieses öffentlichen Verkehrsmittels dadurch unattraktiver.

Somit ist die Mobilität eine wichtige Frage. Für die Zukunft wird es notwendig sein, die Erreichbarkeit des ländlichen Raumes mit modernen und zeitgemäßen öffentlichen Verkehrsmitteln zu ermöglichen. Besonders an abgelegenen Standorten und in dünn besiedelten Regionen stellt dies ein Problem dar, doch sind Verkehrsverbindungen wichtige Standortfaktoren, um Grundeinrichtungen, Kleinstkinderbetreuung und technische Infrastruktur zu sichern. Tatsache ist, dass dies im ländlichen Raum mehr Aufwand und monetären Einsatz erfordert als in verdichteten Bevölkerungsräumen, wodurch sich wiederum Herausforderungen ergeben. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 00:06 – 03:03)

4.2.2 Bildung, Schule und Arbeitsmarkt

Dem Bildungsatlas für Niederösterreich ist zu entnehmen, dass der NUTS-3-Region des Waldviertels 122 Volks- und Vorschulen, 42 Mittelschulen, elf Sonderschulen, neun Polytechnische Schulen, zehn allgemeinbildende höhere Schulen sowie 25 berufsbildende mittlere und höhere Schulen und sechs Berufsschulen zuzuordnen sind. Dies entspricht insgesamt 225 Schulstandorten im Waldviertel. (vgl. NFB 2021) Somit ist im Waldviertel besonders im Bereich der Pflichtschule ein großes Bildungsangebot gegeben. Auch die berufsbildenden Schulen weisen ein vielfältiges Angebot von kaufmännischen Schulen über technische Lehranstalten bis hin zu humanberuflichen Schulen mit diversen Schwerpunkten auf.

Dies ist als sehr positiv zu betrachten, da besonders in den letzten Jahren viele Schulen und ihre Schwerpunkte auf den neuesten Stand gebracht und aufgerüstet wurden, wie beispielsweise der Zusammenschluss der vier Handelsakademien Gmünd, Waidhofen an der Thaya, Zwettl und Horn zur Wirtschaftsakademie Waldviertel (vgl. BRODESSER, Interview, 12.01.2021, 10:34 – 11:24).

Im Rahmen der Arbeitsmarktstudie für Niederösterreich werden für die Hauptregionen Schwächen und Stärken im Bereich des Arbeitsmarktes festgestellt. Zu den Stärken des Waldviertels zählen die geringe Arbeitslosigkeit, die hohe Anzahl an Selbstständigen und ein hoher Anteil an mittelqualifizierten Personen. Bei den Schwächen werden die geringe Beschäftigungsdynamik, damit ist ein geringes Wachstum gemeint, und der geringe Anteil an höchstqualifizierten Personen genannt. Unter höchstqualifizierten Arbeitskräften versteht man Personen mit Abschluss einer tertiären Ausbildung. (vgl. SCHAFFERHANS et al. 2019: 8, 73)

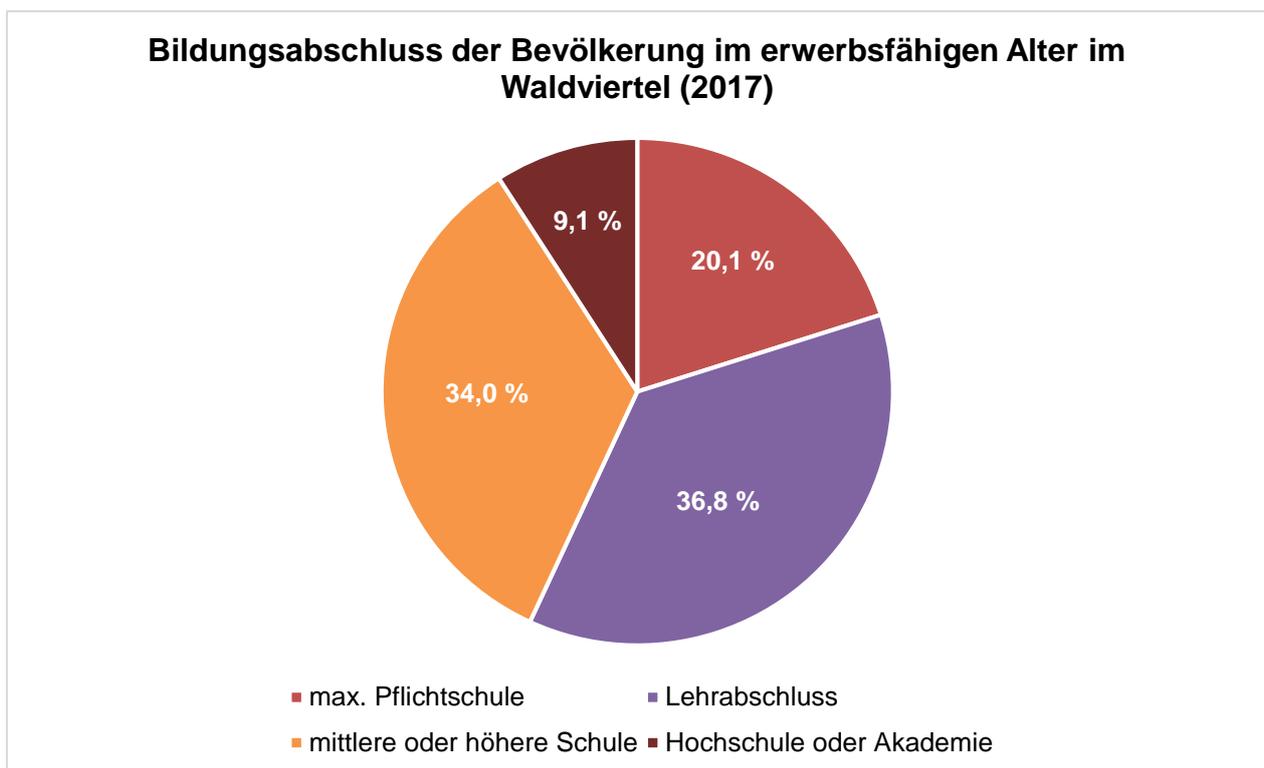


Abbildung 15: Bildungsabschluss der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter im Waldviertel (eigene Darstellung 2022 nach SCHAFFERHANS et al. 2019: 52)

Ein Fünftel der Bevölkerung im Waldviertel weist einen Pflichtschulabschluss oder eine geringere Ausbildung auf. Die meisten Erwerbstätigen im Waldviertel verfügen über einen Lehrabschluss. Gut ein Drittel der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahren hat eine mittlere oder höhere Schule abgeschlossen. Den geringsten Anteil weisen mit knapp einem Zehntel Personen mit einem Hochschul- oder Akademieabschluss auf. In diesem Bereich zeigt das Waldviertel im Vergleich zu den Hauptregionen den geringsten Wert und liegt auch unter dem Niederösterreichschnitt von 13 Prozent und dem österreichweiten Schnitt von 15,2 Prozentpunkten. (vgl. SCHAFFERHANS et al. 2019: 52). Betrachtet man vorangehende Grafik (Abbildung 15), ist von einem Fehlen an höchstqualifizierten Arbeitskräften auszugehen.

Höchste abgeschlossene Ausbildung 2019: Pflichtschule*
nach Politischen Bezirken

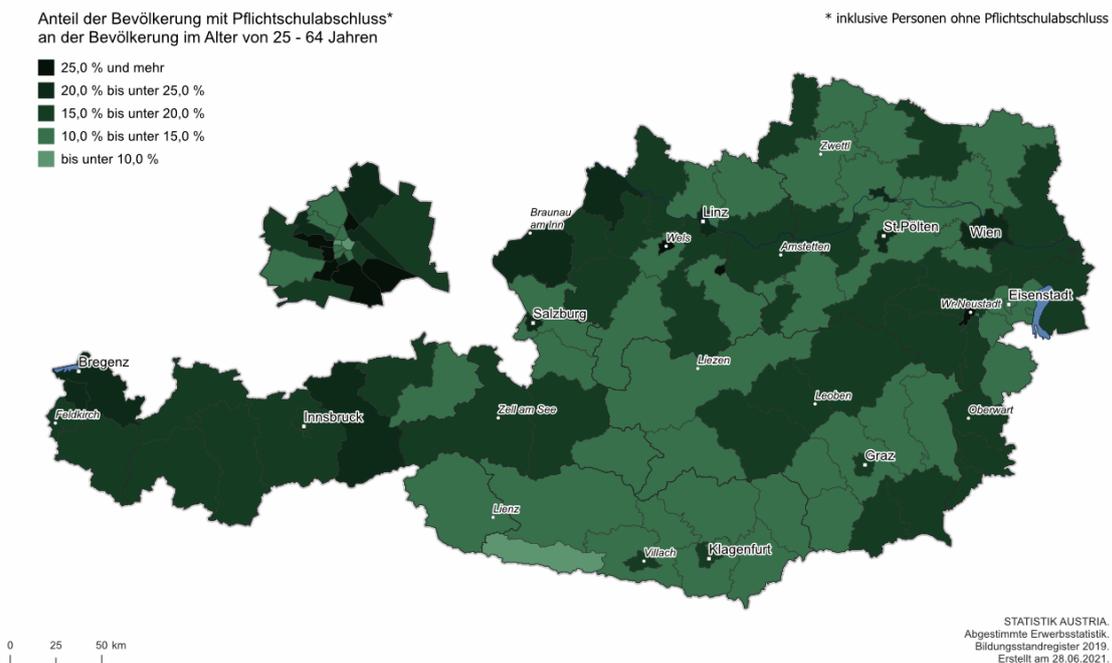


Abbildung 16: Bevölkerung mit maximal Pflichtschulabschluss 2019 (STATISTIK AUSTRIA 2021b)

Im österreichweiten Vergleich in Abbildung 16 fällt auf, dass die Rate der Mindestausbildung im Waldviertel, beispielsweise in den Bezirken Gmünd und Zwettl, häufig eine Facharbeiterausbildung ist, was den Durchschnitt des Bildungsstandes hebt. Dies ist ein Erfolg gegenüber Regionen, in denen zwar viele

Menschen mit tertiärem Abschluss leben, wo aber im Vergleich auch viele Menschen über keinen Bildungsabschluss verfügen. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 06:19 – 08:59)

Diese Sachlage zeigt sich auch im österreichweiten Vergleich, wenn man den Blick auf ländlich und städtisch geprägte Regionen schweifen lässt. So sind zwar in den Städten besonders viele Personen mit tertiärem Abschluss zu finden, gleichzeitig zeigt sich aber ebenfalls ein hoher Wert an Personen, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen und somit keine weiteren Bildungsabschlüsse vorweisen können. Somit lässt sich anmerken, dass im Waldviertel zwar weniger Personen mit Hochschul- oder Akademieabschluss zu finden sind (siehe Abbildung 17), der generelle Bildungsstand aber durchaus konkurrenzfähig ist. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021b)

Höchste abgeschlossene Ausbildung 2019: Hochschule und Akademie
nach Politischen Bezirken



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

- 25,0 % und mehr
- 20,0 % bis unter 25,0 %
- 15,0 % bis unter 20,0 %
- 10,0 % bis unter 15,0 %
- bis unter 10,0 %

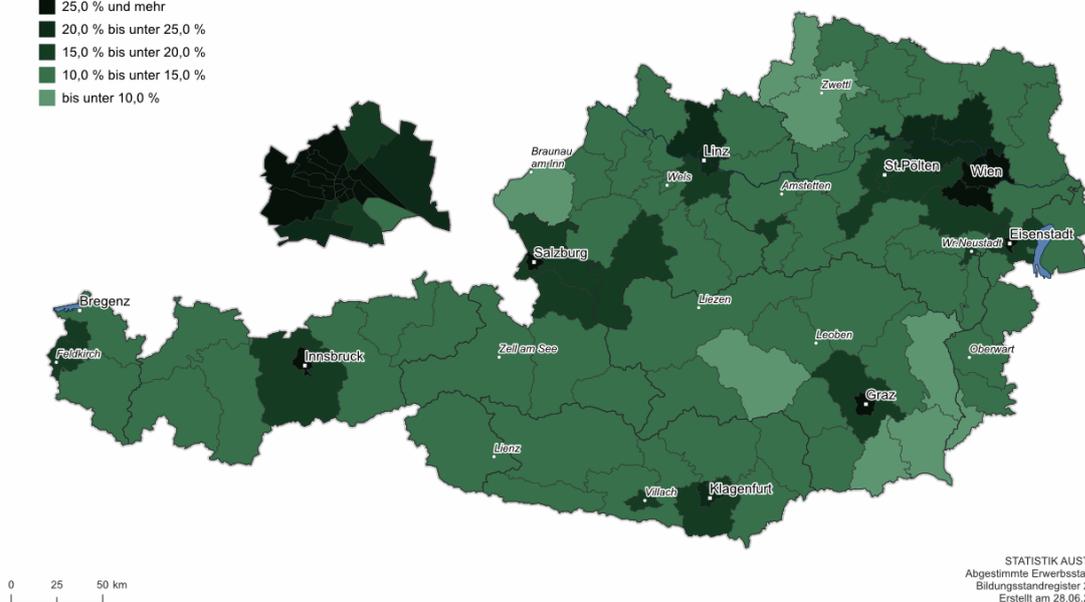


Abbildung 17: Bevölkerung mit Hochschul- oder Akademieabschluss 2019 (STATISTIK AUSTRIA 2021b)

„Das Waldviertel ist eine Arbeitsregion.“ (WURZ, Interview, 12.01.2021, 01:34 – 03:33) Regionale Jobbörsen zeigen, dass die Betriebe im Waldviertel auf der Suche nach qualifizierten Arbeitskräften sind. Hier sind auch Betriebe zu finden, die international tätig sind und in denen fundiertes Fachwissen und Qualifikationen einen großen Stellenwert einnehmen und nicht Hilfsarbeitertätigkeiten im Vordergrund stehen. Besonders TechnikerInnen sind aktuell im Waldviertel nachgefragt. Wichtig ist es, die Arbeitsplätze, die in der Region vorhanden sind, zu erhalten. Dies ist wesentlich, da Menschen in die Ballungsräume abwandern, da sie fürchten mit ihrer Qualifikation keinen entsprechenden Job zu finden. Hier zeigt sich jedoch aktuell das Problem, dass viele Firmen aufgrund der Abwanderung vieler Junger Probleme haben, entsprechendes Personal zu finden und dadurch zusätzliche Standorte in den Ballungszentren eröffnen. (vgl. WURZ, Interview, 12.01.2021, 01:34 – 03:33, 03:52 – 05:27, 11:39 – 14:22, 19:20 – 20:59)

4.2.3 Bevölkerungsentwicklung

In der Bevölkerungsprognose ausgehend vom Jahr 2018 wird die voraussichtliche Bevölkerungsveränderung für das Jahr 2040 prognostiziert. Für das gesamte Staatsgebiet Österreichs wird mit einem Bevölkerungszuwachs von acht Prozentpunkten gerechnet. Anhand der Karte (Abbildung 18) erkennt man, dass diese Zuwächse besonders rund um Ballungszentren stark auftreten werden. Für die Region des Waldviertels wird für die Bezirke Zwettl, Waidhofen an der Thaya und Gmünd mit einem Bevölkerungsrückgang in Höhe von fünf bis zehn Prozentpunkten gerechnet, für die Bezirke Horn und Krems-Land nimmt man einen Zuwachs von bis zu fünf Prozentpunkten an und dem Bezirk Krems-Stadt berechnet man eine Bevölkerungszunahme zwischen fünf und zehn Prozentpunkten. Gesamt gesehen gibt es somit für das Waldviertel keine eindeutige Tendenz. Besonders die peripheren ländlichen Gebiete, die abseits von Zentren liegen, sind mit einem Rückgang der Bevölkerungszahl konfrontiert, wohingegen im Umfeld der Statutarstadt Krems erheblicher Bevölkerungszuwachs zu erwarten ist. (vgl. ÖROK 2021)

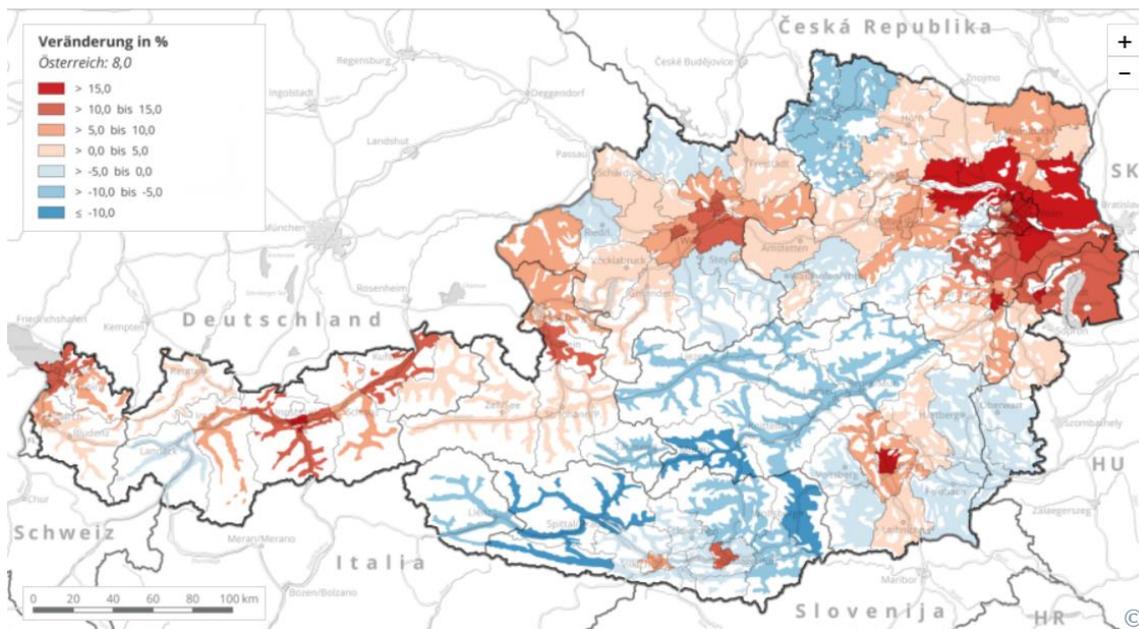


Abbildung 18: Bevölkerungsprognose 2018 - 2040 (ÖROK 2021)

Legt man besonderes Augenmerk auf die Veränderung innerhalb verschiedener Altersklassen, zeichnet sich ein Bild der sich verändernden Altersstruktur in der Gesellschaft ab. So ergibt sich ein differenziertes Bild bei den unter 19-Jährigen, hier beträgt die durchschnittliche Veränderung im Waldviertel einen Zuwachs in dieser Altersgruppe von 5,2 Prozentpunkten, wobei in den Bezirken Zwettl und Horn mit einem Rückgang zu rechnen ist. Die Bevölkerung im Erwerbsalter von 20 bis 64 Jahren weist für das Waldviertel einen durchschnittlichen Rückgang um 16,9 Prozentpunkten auf. Auf die gesamte Bevölkerung Österreichs gesehen, erwartet man hier einen Einbruch um 5,6 Prozentpunkte. 20 bis 60 Prozent mehr Menschen wird es im Waldviertel in der Altersgruppe der über 65 Jahre alten Bevölkerung geben. Österreichweit erwartet man hier einen Zuwachs von 51,8 Prozentpunkten. Betrachtet man die Personen über 85 Jahre, die hier auch als Hochbetagte bezeichnet werden, ist das Waldviertel in einen Bereich der Steigerung von 50 bis 100 Prozent einzuordnen. (vgl. ÖROK 2021)

Betrachtet man diese Zahlen zeigt sich für das Waldviertel das Bild, dass besonders die Zahl der Erwerbstätigen im Sinken und die Anzahl der PensionistInnen im Steigen ist. Besonders für den ländlichen Raum ergeben sich dadurch Herausforderungen, denen man frühzeitig mit entsprechender Regionalpolitik und

regionalen Initiativen entgegenwirken sollte, um einer Überalterung der Gesellschaft vorzubeugen.

Besonders junge, gut ausgebildete LandbewohnerInnen, die abwandern, führen zu einem Verlust an „*Know-how, von Engagement und Reproduktionsfähigkeit*“ (FIDLSCHUSTER et al. 2016: 19) Diesem Phänomen muss entgegengetreten werden, um diese Parameter auch im ländlichen Raum zu erhalten. Hierzu ist es wichtig, neuen Ideen gegenüber offen zu sein, um positive Aspekte daraus ziehen zu können. Soziale Vielfalt und Heterogenität, die als Chance gesehen werden, stärken eine Region, wenn man sich an den vorhandenen Ressourcen orientiert. (vgl. FIDLSCHUSTER et al. 2016: 19f)

Der ländliche Raum ist nicht ausschließlich von einem Zurückgehen der Bevölkerungszahl betroffen. Innerhalb der letzten Jahre kam es zu einem Zuwachs an Bevölkerung, vorwiegend durch Personen aus dem Ausland, wodurch sich die gesellschaftliche Vielfalt und regionale Identität veränderte. Trotzdem wird dem ländlichen Raum ein negatives Zukunftsbild gezeichnet, sollte es nicht zu einem wesentlichen Strukturwandel kommen. (vgl. FIDLSCHUSTER et al. 2016: 7f)

Dem Waldviertel wird häufig der Begriff der Abwanderungsregion zugeschrieben. Dem ist entgegen zu halten, dass zwar die Bevölkerungszahl sinkt, diese jedoch nur noch in wenigen Regionen aus einem Defizit der Wanderungsbilanz rührt. Vorrangig ist es die negative Geburtenbilanz, die zu einer Verringerung der Bevölkerungszahl beiträgt. In den letzten zehn Jahren ist in acht Jahren davon die Zuwanderung größer als die Abwanderung, wodurch sich für diesen Zeitraum eine positive Wanderungsbilanz ergibt. Primär ist die vorherrschende Altersstruktur der Bevölkerung eine Herausforderung, da es sich um eine alternde Gesellschaftsstruktur handelt. Diese resultiert aus der Abwanderung, die in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren stattgefunden hat. Ein großes Thema im Bereich des Waldviertels ist nun, die Region für den Zuzug junger Menschen attraktiv zu machen, um die Altersstruktur zu verändern. (vgl. WALLENBARGER, Interview, 22.01.2021, 03:16 – 04:22) Man muss nun versuchen, die Waldviertler, die nach Wien oder in andere Ballungsräume gegangen sind, um zu studieren oder zu arbeiten, wieder zurück ins Waldviertel zu holen, denn in vielen Bereichen sind

es die 20- bis 30-Jährigen, die ihre berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und zurück ins Waldviertel kommen und dort auf Jobsuche gehen. (vgl. WURZ, Interview, 12.01.2021, 01:34 – 03:33, 03:52 – 05:27)

Aktuell sind es die jungen Menschen, die am häufigsten das Waldviertel verlassen. Jedoch ist auch die größte Zuwanderungsgruppe mit Gründung eines Hauptwohnsitzes jene in der Altersgruppe 28 bis 33 Jahre, welche angesprochen wird, ins Waldviertel aufzubrechen. Gründe dafür sind unter anderem leistbarer Wohnraum, Sicherheitsaspekte, der Naturraum und der Zugang zu diesem. Wichtige Aspekte hierbei wären auch noch die Kleinstkinderbetreuung und die Mobilität, die auch im Bereich der Erreichbarkeit angesprochen wird und deren Potenzial erst ausgeschöpft werden muss. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 04:38 – 06:10)

„Regionale Identität kann durch soziale, kulturelle und ökonomische Bindung gefördert werden.“ (FIDLSCHUSTER et al. 2016: 21) Dieses Statement zeigt auf, wie wichtig regionale Angebote sind, um die Menschen in der Region zu halten und eine Identifikation mit dieser zu erreichen. Auch in den Interviews wird explizit auf die regionale Identifizierung, die es im Waldviertel und zum Waldviertel gibt, verwiesen. (vgl. WURZ, Interview, 12.01.2021, 00:29 – 1:24) Dies ist eine Besonderheit in Ostösterreich, die es neben dem Waldviertel nur im westlichen Mostviertel gibt. Laut WALLENBERGER (2021) im Interview bezeichnen sich die Leute im Waldviertel durchaus als Waldviertler, wohingegen sich BewohnerInnen des Industrieviertels kaum als Industrieviertler bezeichnen würden. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 20:53 – 21:39)

Wesentlich für die regionale Identität im ländlichen Raum ist der Zugang zu Naturraum, welcher im städtischen Bereich nur eingeschränkt möglich ist. Geht man sorgsam mit der vorhandenen Natur um, stellt dies einen positiven Anreiz für das Leben im ländlichen Raum dar. Kulturelle Angebote können eine bestimmte Zielgruppe anlocken und Identifikationspotenzial und Attraktivität bieten. Damit Wissen, trotz nicht vorhandener entsprechender Arbeitsplätze, in der Region erhalten wird, muss keine dauerhafte Rückkehr erfolgen. Auch die zeitliche Zusammenarbeit mit ehemaligen BewohnerInnen der Region, die mit den Örtlichkeiten

und Gegebenheiten vertraut sind, macht Sinn. Dadurch können Kontakte genützt werden, wodurch sich wiederum Netzwerke etablieren können. (vgl. FIDLSCHESTER et al. 2016: 22 – 24)

Die Ausführungen in diesem Kapitel stellen sich als zentral für die Arbeit dar, um die regionalen Gegebenheiten der ausgewählten Beispielregion des Waldviertels zu erkennen. In Bezug zur Forschungsfrage, die sich mit dem Potenzial zur Stärkung ländlicher Räume durch außerschulische Lernorte beschäftigt, wird klargestellt, was unter ländlichem Raum zu verstehen ist und das Waldviertel mit seinen Herausforderungen konkret skizziert.

5 Außerschulische Lernorte im ländlichen Raum

In diesem Kapitel wird das Konzept des Regionalen Lernens vorgestellt und ein besonderer Fokus auf den ländlichen Raum gelegt. Das Regionale Lernen ist für diese Arbeit von Interesse, da es sich auf das Lernen in einer den SchülerInnen bekannten Gegend bezieht und den Besuch außerschulischer Lernorte forciert. Anschließend werden ausgewählte Initiativen speziell aus dem Bildungsbereich vorgestellt, die in Zusammenhang mit der Entwicklung des ländlichen Raumes stehen. Abschließend erfolgt die Analyse der Potenziale außerschulischer Lernorte für den ländlichen Raum allgemein und konkret am Beispiel des Waldviertels.

5.1 Regionales Lernen im ländlichen Raum

Erstmals beschäftigte sich SALZMANN (1990) mit dem Begriff des Regionalen Lernens ab den 1980er Jahren bis in die 1990er Jahre hinein, er fand jedoch in der Öffentlichkeit zu diesem Zeitpunkt kaum Aufmerksamkeit für seine Forschung. Erst später wird der Ansatz von einer Arbeitsgruppe der Geographiedidaktik an der Universität Vechta in Deutschland wieder aufgegriffen und weiterentwickelt. (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 8)

Im Wesentlichen liegt der Kern des Regionalen Lernens in der Betrachtung regionaler Lernorte und regionaler Lernstandorte. (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 8) Regionales Lernen verfolgt das Ziel „*die Region als multiperspektivischen Lernraum zu begreifen.*“ (REUSCHENBACH 2009: 25) Diese Mehrperspektivität ist es auch, die außerschulischen Lernorten in der jeweiligen Region und hier speziell im ländlichen Raum eine große Bedeutung und ein entsprechendes Potenzial zuschreibt.

Das Regionale Lernen bezieht sich auf den Nahraum der Bildungsinstitution Schule, befindet sich außerhalb des Schulraumes, basiert auf handlungsorientierter Problembearbeitung und ermöglicht originale Begegnungen am Lernort

durch ein dahinterliegendes pädagogisches Konzept. Durch den Einbezug geographischer, kultureller, wirtschaftlicher, sozialer, politischer und ökologischer Aspekte wird die Auseinandersetzung mit regionalspezifischen Herausforderungen gefördert und der Erwerb von Handlungskompetenz forciert. Regionales Lernen bietet sich für den fächerübergreifenden Unterricht an, da diverse Fragestellungen unterschiedlicher Disziplinen bearbeitet werden können. (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 4)

Außerdem nimmt das Regionale Lernen Bezug auf den Raum. Es kommt zur Verknüpfung von Region und Lernort. Der Begriffsbestimmung der Region liegen keine objektiven Kriterien zugrunde, die eine eindeutige Definition ermöglichen, wodurch es dazu kommt, dass die Region ein jeweils gestaltetes Konstrukt darstellt. Regionales Lernen bezieht sich auf ein dynamisches Raumverständnis. (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 8f)

Dies unterstreicht auch BLOTEVOGEL (vgl. 2000: 500), der darauf verweist, dass die Region, wie sie wahrgenommen wird und man sich damit identifiziert, vorwiegend ein gedankliches Konstrukt ist. Dieses ist abhängig von der jeweiligen involvierten Person und den sozialen Beziehungen, welche auch auf die Identitätsbildung und Identifizierung mit einer Region Einfluss nehmen. (vgl. BLOTEVOGEL 2000: 500).

Für das Regionale Lernen nach SALZMANN (1990) kann die Region subjektiv und sozial konstruiert und durch Aktionen kognitiv und affektiv erfahren werden. Eigenständige und persönliche Erfahrungen vor Ort ermöglichen die subjektive Konstruktion einer Region. Dadurch wird eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Region in den Vordergrund gestellt. So ergibt sich eine persönliche Betrachtungsweise sowie die individuelle Ermöglichung einer Lernerfahrung in der Region, die auf die jeweiligen Vorerfahrungen abgestimmt ist. (vgl. SCHOCKE-MÖHLE 2009: 62)

Von SALZMANN (1990) angesprochene Ziele des Regionalen Lernens sind einerseits das Erkennen von Problemlagen vor Ort und andererseits die Betrachtung

von Natur und Umwelt. Diese sollen auch in Hinblick auf wirtschaftliche Notwendigkeiten mit einem ökologischen Fokus betrachtet und dementsprechend engagiert behandelt werden. Dabei ist neben der lokalen und regionalen Ebene stets auch die globale Ebene mitzudenken und in eine Auseinandersetzung einzubeziehen, um eine Übertragung regionaler Gegebenheiten, Problemstellungen, Herausforderungen und Phänomene auf andere Regionen und weite Betrachtungsmöglichkeiten zu schaffen. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 68)

Diese Ziele bilden eine Brücke zum außerschulischen Lernen und dem GW-Unterricht, in welchen sowohl wirtschaftliche als auch ökologische Belange einzuordnen sind. Weiters sind auch die verschiedenen angesprochenen Ebenen – lokal, regional und global – in die Betrachtungsweise aus Geographie und wirtschaftlicher Bildung einzubeziehen, stellen doch diese einen wesentlichen Pfeiler des Faches dar (vgl. JACKSON 2006: 199f; KLEIN et al. 2014: 18, 25).

Das Konzept des Regionalen Lernens knüpft insofern an das Konzept der außerschulischen Lernorte an, indem ebenso das Schulareal verlassen werden soll. Nur wird beim Regionalen Lernen der Fokus auf die nähere Umgebung der Schule gelenkt, wobei der Begriff der Region nicht klar definiert ist (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 8f; BLOTEVOGEL 2000: 500). Regionales Lernen forciert ein Lernen in der Region unter Berücksichtigung eines fachdidaktischen Konzeptes, welches von der Lehrkraft beigesteuert wird oder am Lernort vorliegt. Dazu wird unter anderem auch der Austausch mit AnrainerInnen, UnternehmerInnen und PolitikerInnen gesucht. Ziel des Regionalen Lernens ist es, regionale Gegebenheiten in einem lokalen als auch globalen Kontext zu betrachten und Erkenntnisse aus Regionen mit ähnlichen sozioökonomischen Gegebenheiten abzuleiten und auf die eigene Region zu übertragen. (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 4)

Didaktische Prinzipien des Regionalen Lernens finden sich im nachfolgend dargestellten Polaritätenmodell (Abbildung 19), welches die vorherrschenden Kontroversen aufzeigt. Diese Gegensätze sollen keine Widersprüche darstellen, sondern das Handlungsfeld des Regionalen Lernens skizzieren. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009. 56)

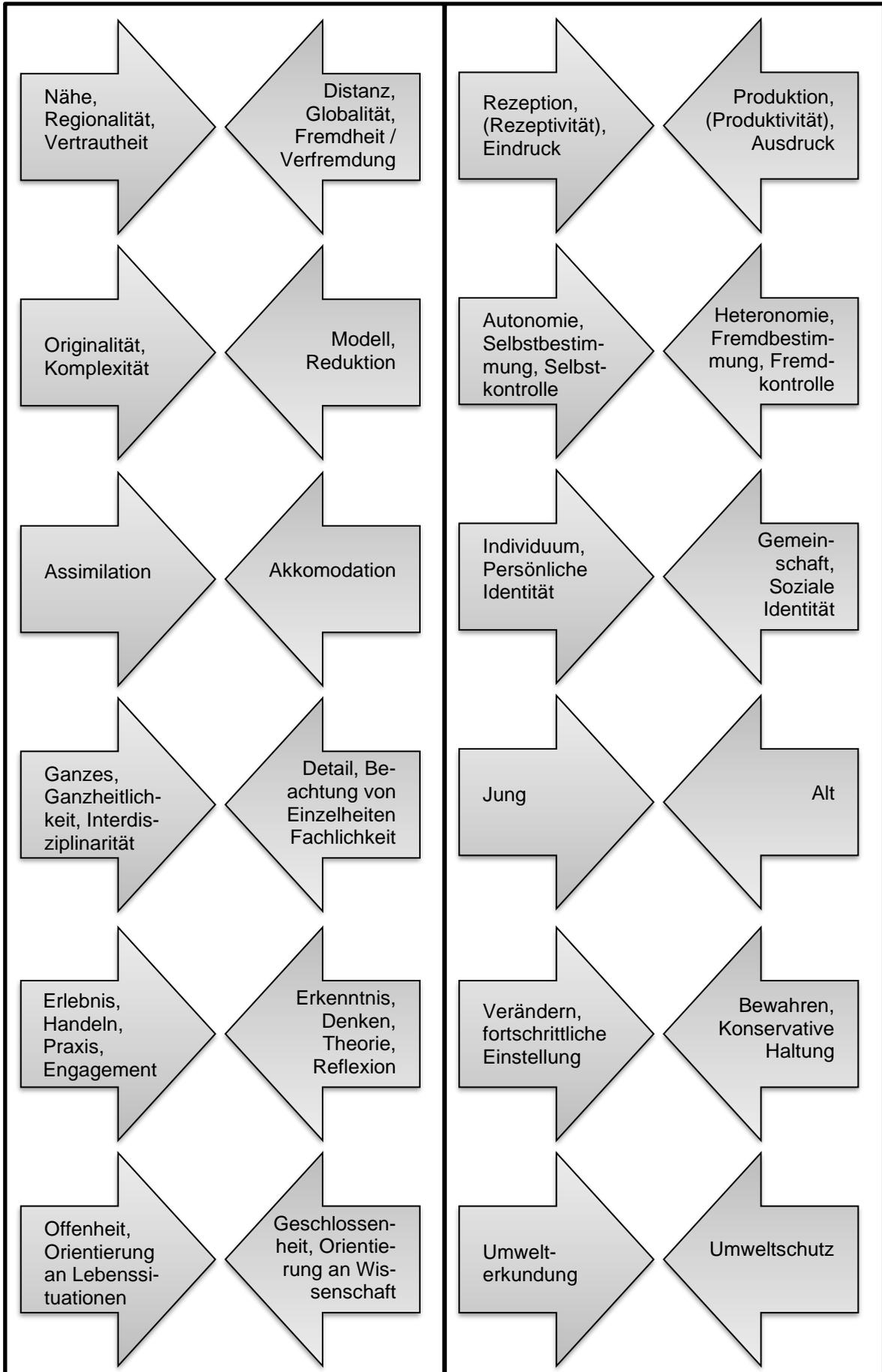


Abbildung 19: Polaritätenmodell des Regionalen Lernens nach SALZMANN et al. 1995 (eigene Darstellung 2022 nach SCHOCKEMÖHLE 2009: 56)

Abhängig von den Gegebenheiten am Lernort und den von der Lehrkraft gesetzten Lernzielen zeigen sich im Rahmen des Regionalen Lernens unterschiedliche Erkenntnisse bei den SchülerInnen. Diese setzen sich am außerschulischen Lernort mit der vorhandenen Problemstellung und der durch die Lehrperson gestaltete Aufgabenstellung auseinander. Das Lernen der SchülerInnen wird auf unterschiedlichen Ebenen forciert. Im Vordergrund steht der tatsächliche Besuch des Lernortes, das Verlassen des Schulgebäudes hin zur originalen Begegnung. Weiters stellt die Handlungsorientierung einen wesentlichen Aspekt dar, die in allen Phasen über die Beschaffung von Informationen, deren Dokumentation und Aufbereitung zur Präsentation der Ergebnisse und Erkenntnisse vordergründig ist. Dies ergibt sich auch aus der notwendigen Kommunikation und Kooperation am außerschulischen Lernort. Relevant ist auch die emotionale Komponente. Durch Emotionen und emotionale Erfahrungen am Lernort können persönliche Anknüpfungspunkte geschaffen werden. Dadurch können Erfahrungen gemacht werden, denen eine persönliche Bedeutung zugeschrieben wird. Daraus kann eine Basis für das Denken und Handeln in der Zukunft entstehen. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 75f)

Um das Lernen zu ermöglichen, ist es notwendig, in der Region aktiv zu werden, da dies grundlegend für den Erwerb von Lerninhalten und der Kompetenz zum Lernen an sich ist. Dadurch werden den SchülerInnen Lernmöglichkeiten und Lernchancen aufgezeigt und der Grundstein für den lebenslangen Zugang zu Bildung gelegt. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 6)

Dies unterstreicht auch nachfolgende Grafik (Abbildung 20), die eine Begründung für die Region als Lernort darlegt. Hier zeigen sich die Wechselwirkungen der Potenziale, die sich aus dem Regionalen Lernen für das Lernen selbst und die Region ergeben. Die Abbildung besteht aus zwei Ebenen, wobei Ebene 1 die Perspektiven für die Region aufzeigt und somit Ebene 2 begründet, wo regionale Potenziale dargelegt werden. Um Perspektiven für die Region zu erkennen, sind die Entwicklungen auf regionaler Ebene und die veränderten Anforderungen an das Lehren und Lernen zu sehen. Durch den Einfluss auf die zweite Ebene können Nachhaltigkeitspotenziale in Kombination mit pädagogischen Konzepten in

der Region gesetzt werden und dadurch das Regionale Lernen stärken. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 11)

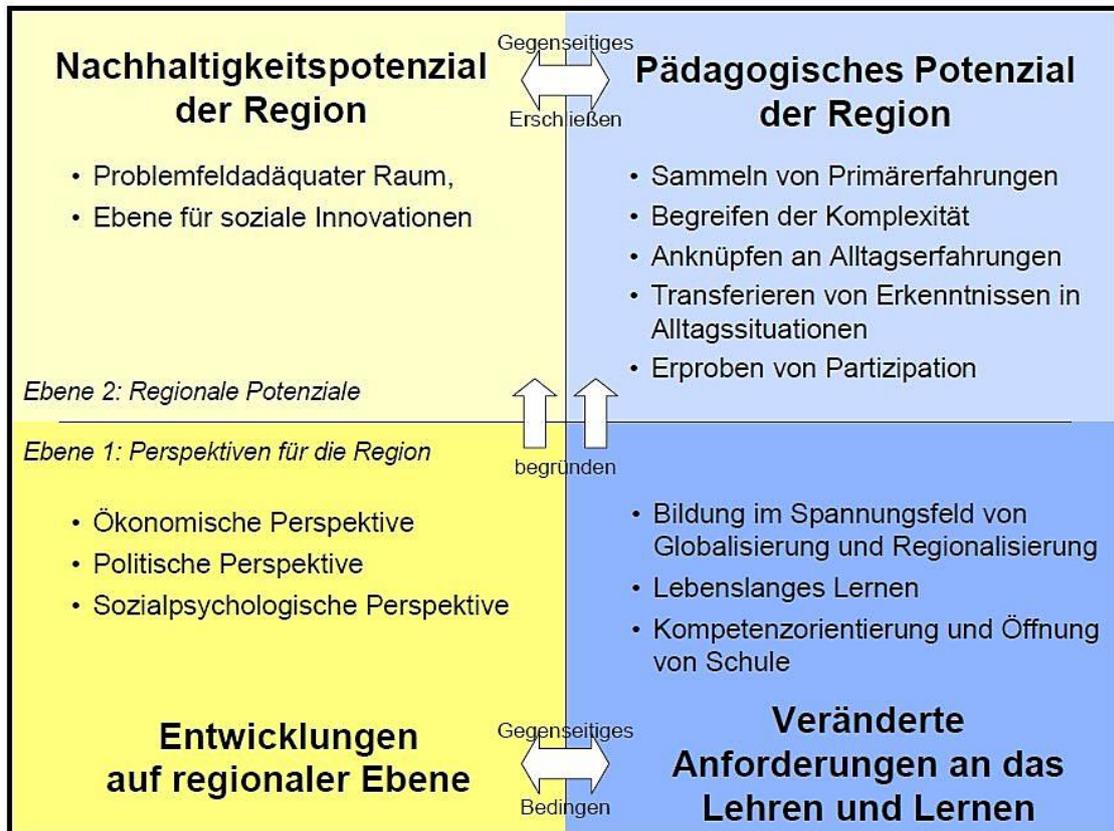


Abbildung 20: Begründung der Region als Bezugsraum für Lehr- und Lernprozesse (SCHOCKEMÖHLE 2009: 11)

Durch Regionales Lernen werden folgende Lernerfahrungen ermöglicht:

- „Das Erleben und das Sammeln von Primärerfahrungen
- Das Gewinnen konkreter Vorstellungen durch Beobachten und Beschreiben an Originalobjekten und das Erkennen von Wirklichkeitszusammenhängen
- Den Transfer von Kenntnissen und Methoden in realen Situationen
- Freiraum für die Entfaltung persönlicher Interessen und dadurch das Schaffen von Lernmotiven
- Die Förderung der Selbstständigkeit und Selbstorganisation
- Die Differenzierung von Lernprozessen.“ (FLATH 2009: 10 verändert nach SALZMANN et al. 1995)

Diese Auflistung zeigt das konkrete Potenzial des Lernens in der Region auf, welches auf das Lernen an außerschulischen Lernorten übernommen werden kann, da es sich beim Konzept des Regionalen Lernens um außerschulisches Lernen in der Region handelt. Regionales Lernen ist ohne das Aufsuchen außerschulischer Orte unmöglich und nicht realisierbar (vgl. FLATH 2009: 10). Somit zeigt sich klar eine wechselseitige Verbindung zwischen außerschulischen Lernorten und regionalem Lernen.

FLATH (vgl. 2009: 10) unterscheidet weiters zwischen außerschulischen Lernorten und außerschulischen Lernstandorten, was jedoch für diese Arbeit keine Relevanz zeigt, da hier die Betrachtung von Seiten der Schule und nicht das dem Ort zugrunde liegende pädagogische Konzept im Vordergrund steht, wo es in einem Museum beispielsweise bereits eine ausgearbeitete Didaktisierung geben kann. Die Unterscheidung kann für andere Forschungsfragen relevant sein und bietet Anknüpfungspunkte zu weiterer Forschung.

SCHOCKEMÖHLE (vgl. 2009: 80) verbindet das Konzept des Regionalen Lernens nach SALZMANN (1990) mit dem Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung zum neuen Konzept des Regionalen Lernens 21+. In Österreich gibt es zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung den Grundsatz erlass der Umweltbildung zur nachhaltigen Entwicklung, welcher als Unterrichtsprinzip allen Unterrichtsgegenständen und Schulstufen zugrunde liegt (vgl. BMBF 2014). Das Regionale Lernen 21+ fokussiert zusätzlich auf das lebenslange Lernen und sieht dies als Grundstein für Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung. Ziel ist es, originale Begegnungen zu ermöglichen und aktive Teilhabe zu initiieren. Durch regionale Lernorte soll dies geschafft werden. Regionales Lernen 21+ zielt auf der einen Seite auf das schulische Lernen und den Besuch außerschulischer Lernorte ab. Auf der anderen Seite sollen auch Erwachsene einbezogen werden, wodurch sich das Lernen in der Region auf alle BürgerInnen erweitert. Dadurch werden Bildungsangebote in der Region geschaffen und mit der Bevölkerung vernetzt, welche zu einem Diskurs und lebenslanger Weiterbildung angeregt wird. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 88)

Die Betrachtung eines Phänomens aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht die Übertragung erhaltener Ergebnisse auf andere Regionen mit ähnlicher Ausgangsposition. Dadurch zeigt sich, dass eine regionale Betrachtung auch über die eigentliche Region hinaus gedacht werden und überregionale Erkenntnisse bieten kann, wenn diese auf eine Region mit dementsprechend vorhandener Ausgangssituation übertragen wird. Daran wird die Bedeutung des Regionalen Lernens nicht nur für die konkret betrachtete Region aufgezeigt, sondern auch für den Transfer in ähnliche regionale Verhältnisse und Strukturen. Regionale Erkenntnisse können somit in Regionen mit ähnlichen Ausgangsgegebenheiten übertragen und adaptiert werden. Dies ist hier besonders in Bezug auf den ländlichen Raum relevant. (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25).

Durch einen konkreten Bezug zur Region in der zugrunde liegenden Aufgabenstellung bietet sich eine spezifische Anknüpfung an den Ort. Dadurch kann das Thema regional erkannt werden. So wird das Verständnis und die Vertiefung in eine Problematik ermöglicht und eine exemplarische Lösungsfindung erleichtert. Diese Exemplarität ist es, die den außerschulischen Lernort für die Region als wichtig aufzeigt, denn: *„Die aufgesuchten Orte sind vertraut, man hat sie erlebt, gesehen, ist eingetaucht, hat dort etwas erlebt“* (REUSCHENBACH 2009: 32). Gerade diese Faktoren des Erlebens, Sehens und Eintauchens sind es, die das Regionale Lernen an außerschulischen Lernorten für Lernende zu einem besonderen Erlebnis werden lassen, das nachhaltig zum Wissenserwerb und Wissenstransfer beiträgt. (vgl. REUSCHENBACH 2009: 32)

Zusammengefasst ergeben sich folgende positive Aspekte für die Lernerfahrung der SchülerInnen durch das Regionale Lernen an außerschulischen Lernorten im ländlichen Raum (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25):

- Ansprechen der Sinne
- Auslösen von Betroffenheit
- Motivation
- Erfahrungen vor Ort im Gegensatz zur Erfahrung über Medien
- Öffnung der Schule
- Nachhaltigkeit des Lernens durch geeignete Faktoren

All diese genannten Faktoren ermöglichen eine positive Assoziation mit der Region, die wesentlich zum Gelingen zukünftiger Bildungsinitiativen beiträgt. So kann durch das Regionale Lernen ein konkreter Anknüpfungspunkt zur Region geschaffen werden. Dadurch wird persönliche Betroffenheit ausgelöst und der Schüler/die Schülerin zu eigenem Handeln motiviert. Im besten Fall werden vor Ort Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten vorgestellt. Durch die Öffnung der Schule kann somit ein länger andauernder Teilhabeprozess in der Region gestartet werden. (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25)

5.1.1 Fachdidaktische Forschung

Für den GW-Unterricht bietet sich das Lernen in der Region an, da sich interdisziplinäre Schnittstellen mit Geographie, Kultur, Wirtschaft, Sozialbereich, Ökologie und Politik ergeben. (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 4)

Durch das Lernen in der Region werden Primärerfahrungen gesammelt. Diese Primärerfahrungen zeigen sich als persönlich und unmittelbar und haben deshalb auch einen sehr individuellen Charakter. Dadurch wird einer Entwicklung von Einstellungen und Werten Unterstützung geboten. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 8)

Um diese Aussage verständlich zu machen, ist es notwendig, den Begriff der Primärerfahrungen zu erklären: „*Primärerfahrungen werden an einem materiellen Objekt vollzogen. Das Objekt wird von den beteiligten Sinnen (bei räumlicher Nähe haptisch, olfaktorisch, bei Entfernung visuell und auditiv) wahrgenommen, die Auseinandersetzung mit dem Objekt stellt eine Art Dialog dar, dessen Rückmeldungen direkt vom Objekt ausgehen*“ (PIETRAß 2015: 126). Es zeigt sich somit, dass es wesentlich ist, direkt an den jeweils angestrebten Lernort zu gehen, um Primärerfahrungen zu ermöglichen. Durch die Wahrnehmung des Objektes oder Inhaltes mit unterschiedlichen Sinnen und möglicherweise aus verschiedenen Blickwinkeln ergibt sich ein direkter Bezug zum Thema. Die Wahrnehmung erfolgt individuell und bei jeder Person unterschiedlich. Dies zeigt sich an der Auseinandersetzung mit dem Thema, welches am konkreten Lernort Möglichkeiten zur Rückmeldung bietet. (vgl. PIETRAß 2015: 126)

Wichtig ist auch der fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekt in Bezug auf das regionale Lernen, da es sich stets um dynamische und komplexe Strukturen innerhalb der Regionen handelt, mit denen die SchülerInnen an außerschulischen Lernorten konfrontiert werden (vgl. FLATH 2009: 10). Somit kann der durchaus weite Rahmen, den das Unterrichtsfach GW bietet, genutzt werden, um einen verschränkten Wissenserwerb zu ermöglichen, der sich als nicht isoliert zeigt. Die Struktur der starren Unterrichtsfächer in der Schule wird aufgebrochen und mit der Realität in Bezug gesetzt. Die Verbindung einzelner Unterrichtsfächer lässt sich am Lernort in der Region gut realisieren, da stets Bezug auf unterschiedliche Fachbetrachtungen genommen und hier über die Fachgrenzen hinweg gearbeitet werden kann. Dadurch wird eine ganzheitliche Betrachtungsweise ermöglicht, die Platz für unterschiedliche Sichtweisen lässt. (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 4)

Es kann bereits nachgewiesen werden, dass das Konzept des Regionalen Lernens 21+ zur Ausbildung von Gestaltungs- und Handlungskompetenz führt und die regionale Identität gestärkt wird (vgl. DIERSEN 2017. 4). Denn Handlungsorientierte Herangehensweisen und vernetztes Denken sind von zwei Perspektiven im Rahmen des Konzepts des Regionalen Lernens zu betrachten. Einerseits wird dies vorausgesetzt, um die Vorgänge und Gegebenheiten in der Region begreifen zu können, andererseits werden diese Kompetenzen durch das Regionale Lernen geschult. Dadurch ergibt sich eine positive Wechselwirkung, die sich die Lernenden in ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern zu Nutze machen können. (vgl. FLATH 2009: 10)

Besonders großes Potenzial für nachhaltiges Lernen und Kompetenzerwerb der SchülerInnen bietet regionales Lernen durch die Verknüpfung mit außerschulischem Lernen. Dies kann nicht als Selbstverständlichkeit erachtet werden, da diese beiden Konzepte verstärkt in den regulären Unterricht integriert werden müssen, um Erfolge daraus zu ziehen und das dahinterliegende Potenzial auszuschöpfen (vgl. REUSCHENBACH 2009: 32). Die Öffnung der Schule hin zu außerschulischen Lernorten ermöglicht Mitwirkung in der Gestaltung lokaler Bil-

dungslandschaften und alltäglicher Bildung, wodurch eine Kompetenzerweiterung im persönlichen und sozialen Bereich eintritt (vgl. DEINET / DEREKIK 2016: 22).

Grundsätzlich kann jeder Ort durch eine Lehrperson als außerschulischer Lernort gewählt und genutzt werden. Es finden sich in der direkten Umgebung einer Schule Möglichkeiten zur Partnerschaft mit bildungsrelevanten Einrichtungen wie Museen, Gärten, Bauernhöfen, Unternehmen und vielen weiteren. Eine solche Partnerschaft kann ein wertvolles Netzwerk sein, das sowohl für die Seite der Schule als auch für jene der PartnerInnen eine wertvolle Kooperation darstellt, die auch außerschulisches Lernen und den Besuch der Einrichtung ermöglichen kann. Dies ist sinnvoll, da es hier zu einer Verbundenheit mit der jeweiligen Institution kommt und das Lernen in der Region so auch zu einer Partizipation der SchülerInnen in der Region führt. (vgl. DIERSEN / PASCHOLD 2020: 11 – 13)

Die Unterrichtszeit angeleitet an einem außerschulischen Lernort zu verbringen, fördert das Interesse der SchülerInnen und das Erkennen der Bedeutsamkeit des Lernortes. Sie können einen Bezug zu ihrem eigenen Handeln und Alltag herstellen und alleine oder im Team Lernprozesse erfahren. (vgl. DIERSEN / PASCHOLD 2020: 15)

Befindet sich der besuchte Lernort in der Region, gibt es konkrete Anknüpfungspunkte für die SchülerInnen und sie haben die Möglichkeit mit Freunden oder Familienmitgliedern wiederholt an den Lernort zurückzukehren und dort weitere Erfahrungen zu sammeln und ihre eigenen Erkenntnisse weiterzugeben. Dies ermöglicht einen Wissenstransfer in der Region und die Wissensweitergabe erfolgt in zwangloser Form. So ist auch für jene Familien, die aus diversen Gründen einen erschwerten Zugang zu Bildung haben, eine Basis geschaffen, um in der Region und über die Region zu lernen und Erfahrungen zu sammeln und in Kontakt mit Bildungsinitiativen zu kommen.

Es zeigt sich auch, dass SchülerInnen, denen es in der Schule aus vielfältigen Gründen nicht möglich ist, herausragende Leistungen zu erbringen, am außerschulischen Lernort durchaus dazu in der Lage sind, ihre Fähigkeiten zu zeigen.

Daran kann in der Schule von der Lehrkraft angeknüpft werden, um den Lernenden Optionen zu bieten, die zu den jeweiligen Personen und ihren Voraussetzungen passen. Durch das aktive Handeln in einem oftmals ungezwungeneren Ambiente können diese SchülerInnen ihre Fertigkeiten unter Beweis stellen und dadurch Selbstvertrauen und Motivation tanken. Außerdem erfolgt eine Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Einerseits ergibt sich dies durch häufige Partner- und Gruppenarbeiten mit Handlungsauftrag am außerschulischen Lernort, wo ein gemeinsames Arbeiten unabdingbar ist. Andererseits lernen die SchülerInnen, wenn ExpertInnen vor Ort sind, neue AkteurInnen der Region kennen und müssen sich auf deren Persönlichkeit und Arbeitsweise einstellen, was eine Voraussetzung für das Gelingen des Lernprozesses am außerschulischen Lernort darstellt. (vgl. DIERSEN / FLATH 2017: 6)

Abbildung 21 verdeutlicht die Potenziale des Regionalen Lernens. So werden Kompetenzen, wie Selbst-, Methoden-, Sach- und Sozialkompetenz geschult und erworben. Durch unterschiedliche didaktische Vorgaben lassen sich die Lerninhalte den Lernzielen entsprechend anpassen und beispielsweise mittels problemorientierter und erfahrungsorientierter Herangehensweisen bearbeiten. Diese didaktischen Leitbilder ermöglichen ein breites Spektrum an Kompetenzzuwachs in der Lehr- und Lernsituation am außerschulischen Lernort.

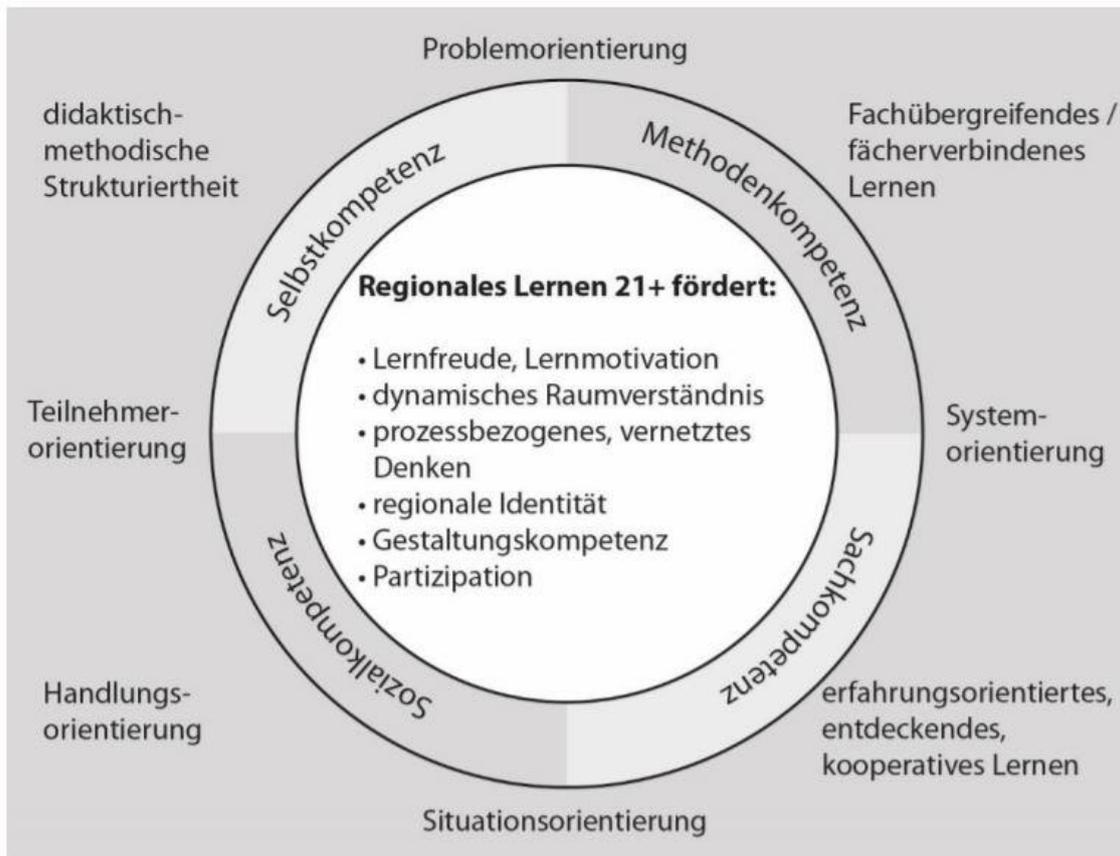


Abbildung 21: Kompetenzen und didaktische Leitbilder des Regionalen Lernens 21+ (DIERSEN 2021 verändert nach DIERSEN / FLATH 2017: 7)

Regionales Lernen bietet ein breites Feld, das sich auch für den GW-Unterricht anbietet. So können Lernorte im Nahraum in Bezug auf den Kulturräum, den Naturraum, den Wirtschaftsraum oder den Siedlungsraum aufgesucht werden. Als Lernorte für GW eignen sich auch Unternehmen, wo verschiedene Berufsbilder und Chancen in der regionalen Arbeitswelt kennengelernt werden können. So ergeben sich Anknüpfungspunkte an die drei Wirtschaftssektoren und den Bereich der Berufsorientierung. Das Regionale Lernen kann mit diversen Lernzielen des GW-Unterrichts in allen Schulstufen verknüpft und individuell den Gegebenheiten der jeweiligen Region angepasst werden. (vgl. DIERSEN 2017: 4, 9)

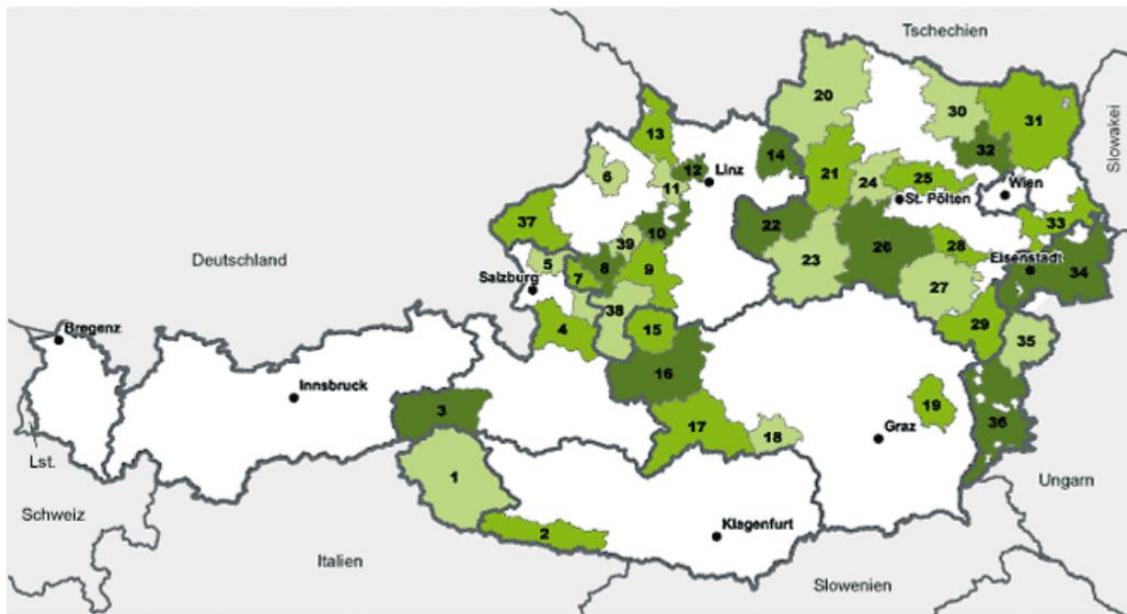
5.1.2 Lernende Regionen – Lebenslanges Lernen

„Die LERNENDE REGION ist die Implementierung des lebenslangen Lernens auf regionaler Ebene.“ (BMLFUW 2008: 17) Basis für Lernende Regionen ist die Bildung eines Netzwerkes zu den Themen Lernen und Bildung mit Personen aus unterschiedlichen Sparten, wie Wirtschaft, Politik, Schule, Erwachsenenbildung,

Regionalentwicklung und weiteren InteressentInnen. Ziel ist es, Strategien zur Entstehung und Stärkung regionaler Lern- und Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. In der Bevölkerung soll das Bewusstsein für die Notwendigkeit des (lebenslangen) Lernens geschärft werden. Qualifizierungs- und Bildungsangebote in der Region werden besser angenommen, wenn sich die Bevölkerung mit der Region identifiziert. So können auch Qualifizierungen, die für die regionale Berufswelt vor Ort von Nöten sind, angeboten werden. (vgl. BMLFUW 2008: 11; THIEN 2011: 14f)

Durch Lernende Regionen können auch konkrete Lernorte geschaffen werden. Diese können mittels Schulkooperationen, die zu den wichtigsten PartnerInnen der Lernenden Regionen zählen (vgl. THIEN 2011: 19), zu außerschulischen Lernorten werden. Durch diese Kooperationsmöglichkeit findet sich auch ein Anknüpfungspunkt zum Konzept des Regionalen Lernens, wo der Fokus auf außerschulischem und regionalem Lernen vor Ort liegt. Durch Lernorte, die von SchülerInnen besucht werden, steigert sich das Interesse an lebenslangem Lernen, vor allem auch dann, wenn die SchülerInnen mit ihren Familien privat zum Lernort zurückkehren und ihre Erfahrungen teilen.

Im Rahmen des Programms für ländliche Entwicklung 2007 – 2013 etablierten sich in Österreich 39 Lernende Regionen. Die Priorisierung des Konzepts der Lernenden Regionen erfolgte auf Ebene der Bundesländer unterschiedlich und in differierendem Ausmaß abhängig von der finanziellen Unterstützung, was sich auch in der Verteilung der Regionen innerhalb Österreichs widerspiegelt. So gab es in Tirol und Kärnten jeweils eine Lernende Region, jeweils drei in Salzburg und im Burgenland, fünf in der Steiermark, zwölf in Oberösterreich und vierzehn in Niederösterreich, welche in der nachfolgenden Abbildung 22 konkret aufgezeigt werden. (vgl. ERLER 2016: 169, 179)



Tirol

- 1 Regionalmanagement Osttirol

Kärnten

- 2 Hermagor

Salzburg

- 4 Tennengau
- 3 Oberpinzgau
- 5 Direkt Region: Salzburger Seenland

Burgenland

- 34 nordburgenland plus
- 35 mittelburgenland plus
- 36 südburgenland plus

Steiermark

- 15 Ausseerland-Salzkammergut
- 19 Oststeirisches Kernland
- 16 Bergregion oberes Ennstal
- 17 Holzwelt Murau
- 18 Zirbenland

Oberösterreich

- 12 Urfahr West (uwe)
- 13 Donau-Böhmerwald
- 6 Pramtal
- 9 Traunsteinregion
- 10 Wels Land (LEWEL)
- 11 Eferding
- 7 Mondseeland
- 8 Attersee-Attergau (REGATTA)
- 14 Mühlviertler Alm
- 39 Vöckla-Ager
- 41 Oberinnviertel-Mattigtal
- 38 Kulturerbe Salzkammergut

Niederösterreich

- 25 Donauland-Traisental-Tullnerfeld
- 24 Wachau-Dunkelsteinerwald
- 28 Region Triestingtal
- 20 Waldviertler Grenzland
- 31 Weinviertel Ost
- 32 Weinviertel-Donauraum
- 23 Kulturpark Eisenstraße-Ötscherland
- 27 Niederösterreich Süd
- 22 Tourismusverband Moststraße
- 21 Südliches Waldviertel-Nibelungengau
- 33 Römerland Carnuntum
- 26 Mostviertel-Mitte
- 30 Weinviertel-Manhartsberg
- 29 Bucklige Welt-Wechselland

Abbildung 22: Lernende Regionen im ländlichen Entwicklungsprogramm 2007 – 2013 (OIEB o. J.)

Rund 150 Bildungsprojekte werden über die Initiative der Lernenden Regionen österreichweit durchgeführt, wobei Weiterbildung in touristischen, wirtschaftlichen, landwirtschaftlichen, umweltbedingten, energieorientierten und gesundheitlichen Belangen dominierten. Dies zeigt den Bedarf an Bildungsangeboten in diesen Sparten im ländlichen Raum auf. Im Bereich des Bildungsmarketings konnten Lernfeste implementiert werden, die Bildungsangeboten der jeweiligen

Region eine Plattform zur Präsentation ermöglichen. Abhängig von der jeweiligen in der Region ausgearbeiteten Entwicklungsstrategie werden unterschiedliche Ziele mit dem Programm der Lernenden Regionen verfolgt und von den jeweiligen AkteurInnen in der Region umgesetzt. (vgl. ERLER 2016: 177f)

Es ist darauf hinzuweisen, dass insofern Kritik am Programm erfolgt, als versucht wird, diesem allgemeine Bildungsmaßnahmen zuzuschreiben, da diese zwar die Region entwickeln können, wenn BewohnerInnen zur Weiterbildung und Vernetzung motiviert werden, doch Bildung allein führt nicht automatisch zur Schaffung oder Wiederherstellung von Arbeitsplätzen oder zur Verhinderung von Abwanderung. Als positiv wird die Möglichkeit des Profitierens der regionalen Wirtschaft aufgezeigt. Durch die Vernetzung erfolgt eine Erhöhung der Lebensqualität in Kombination mit sozialer Verbundenheit. (vgl. ERLER 2016: 173f)

Lernende Regionen stehen somit in Zusammenhang mit dem Regionalen Lernen im ländlichen Raum. Schulen können Kooperationspartner der Lernenden Regionen sein und so einen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten. Durch das Angebot an außerschulischen Lernorten durch die Lernenden Regionen und den Besuch dieser durch die Schulen bietet sich ein weites Feld der Zusammenarbeit mit Mehrwert für beide Seiten und die Region an.

5.2 Umsetzungsstrategien im Waldviertel – Fallbeispiele

In diesem Abschnitt werden drei unterschiedliche Fallbeispiele mit Bezug zu außerschulischen Lernorten, zu den Lernenden Regionen und dem Lernen in der Region vorgestellt. Jedes Fallbeispiel steht in Bezug zur Region des Waldviertels und nimmt eine wichtige Position in der Bildungslandschaft dieses ländlichen Raumes ein.

5.2.1 LEADER-Region Südliches Waldviertel – Nibelungengau

Die LEADER-Region Südliches Waldviertel – Nibelungengau ist eine der 77 österreichweit anerkannten LEADER-Regionen, die die Weiterentwicklung des ländlichen Raumes im Fokus haben (vgl. LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU 2022).



Abbildung 23: Logo der LEADER-Region Südliches Waldviertel - Nibelungengau (LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU 2022)

LEADER wird teilweise von der EU finanziert und sieht die Entwicklung lokaler Entwicklungsstrategien in Zusammenarbeit von Öffentlichkeit und Privatpersonen vor. Dabei wird ein Bottom-Up-Ansatz verfolgt, wo besonders die Bedürfnisse und Anliegen der Menschen vor Ort in der Region in den Vordergrund rücken. Auch die Kooperation der LEADER-Regionen untereinander ist ein wesentlicher Part dieses Projektes. (vgl. AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2022)

Ein einzelnes LEADER-Gebiet soll mindestens 10.000 bis maximal 150.000 BewohnerInnen umfassen. Städte und Gemeinden mit einer Bevölkerungszahl von über 30.000 EinwohnerInnen sind von LEADER ausgenommen, da der Blickwinkel auf den ländlichen Raum gerichtet wird. Durch LEADER können Projekte organisiert und finanziert werden, mit Hilfe derer die jeweilige Region unter Berücksichtigung der sozioökonomischen und ökologischen vor Ort herrschenden Gegebenheiten gestärkt werden sollen. (vgl. AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2022)

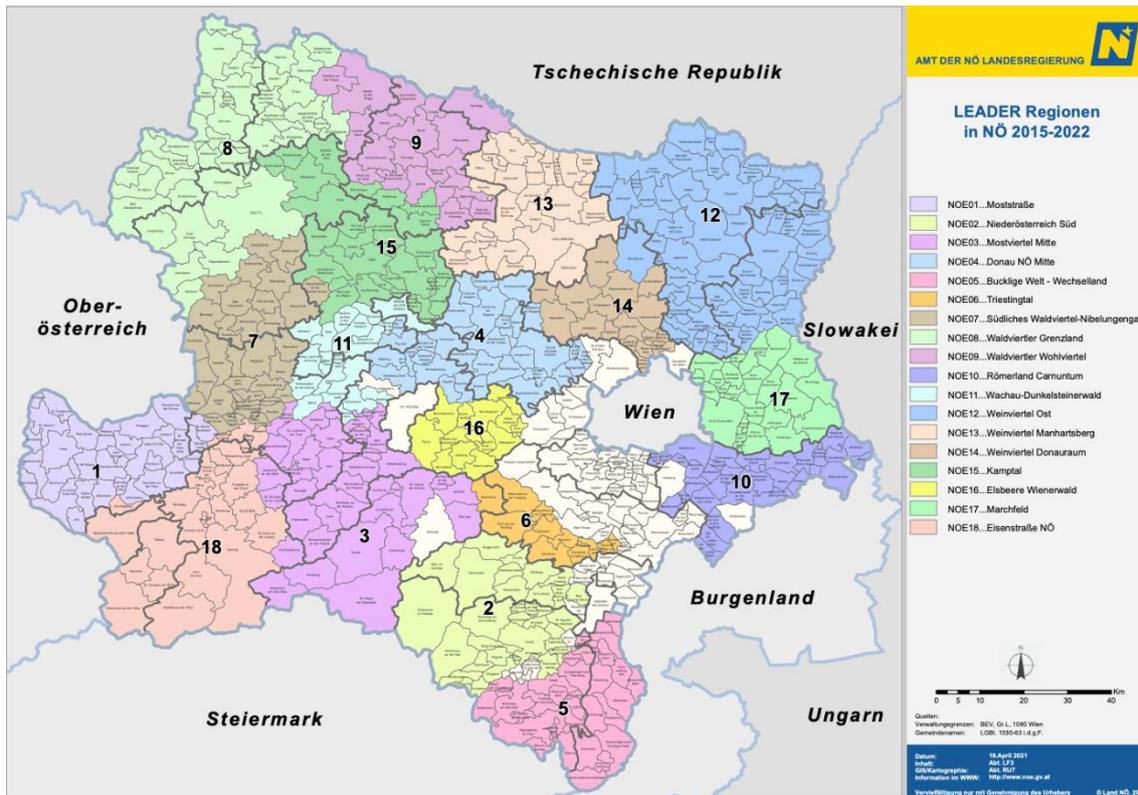


Abbildung 24: LEADER Regionen in NÖ 2015-2022 (AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2022)

Seit dem Jahr 2021 umfasst die LEADER-Region Südliches Waldviertel – Nibelungengau, welche in Abbildung 24 mit der Nummerierung 7 in braun dargestellt ist, 34 Gemeinden aus den drei Bezirken Zwettl, Melk und Krems an der Donau, welche in nachfolgender Abbildung 25 aufgeschlüsselt sind. (vgl. LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU 2022)

Als Hauptziel dieser LEADER-Region wird die Verbesserung der Lebensqualität der BewohnerInnen und der wirtschaftlichen Bedingungen definiert. Dazu werden die drei Aktionsfelder Wertschöpfung, Natürliche Ressourcen und kulturelles Erbe sowie Gemeinwohl ausgewählt, um speziell in diesen Bereichen Projekte umzusetzen. (vgl. LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU 2022)



Abbildung 25: Gemeinden der LEADER-Region Südliches Waldviertel - Nibelungengau (LEADER-REGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU 2022)

Die LEADER-Region Südliches Waldviertel - Nibelungengau ist die erste Lernende Region in Österreich, die genehmigt wird (vgl. LERNENDE REGION o.J.). Obwohl das österreichweite Programm der Lernenden Regionen mit dem Jahr 2015 und dem Auslaufen der eigenständigen Förderung als abgeschlossen gilt (vgl. OIEB o.J.), wird das Konzept in der genannten LEADER-Region fortgeführt. Hier werden die zwei Bereiche des Lebenslangen Lernens und neue Medien mit ihren Möglichkeiten zu Bildung in den Vordergrund gerückt, um auch neuen Zielgruppen unter geförderten und günstigen Konditionen weitere Bildungsangebote zu ermöglichen. Es wird versucht, alle Bildungseinrichtungen der Region einzubeziehen und die vorhandenen Ressourcen der Schulen zu nutzen, um eine Kooperation zu erzielen. (vgl. LERNENDE REGION o.J.)

Auf diese Weise wird auch eine Übertragung auf das Konzept des Regionalen Lernens möglich. Durch die entstehenden Bildungsangebote in unterschiedlichen Bereichen können diese auch für den schulischen Unterricht genutzt werden und als außerschulische Lernorte besucht werden. In der LEADER-Region Südliches Waldviertel – Nibelungengau bieten sich für den Fachbereich GW beispielsweise der Besuch des Bienenpavillons in Klein-Pöchlarn, des Naturlehrpfades am Rindfleischberg, des Handwerksmuseums in Schönbach mit umliegenden Handwerksbetrieben, des Hydrolabs in Yspertal, der Waldviertler Streuobstwiesen oder der Lohnbachfälle an. (vgl. LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU o.J.: 24 – 38)

5.2.2 Wirtschafts.Akademie.Waldviertel

Bei den Wirtschafts.Akademien.Waldviertel handelt es sich um eine Kooperation der vier Handelsakademien der Standorte Gmünd, Zwettl, Horn und Waidhofen an der Thaya. Das Projekt wird durch das Land Niederösterreich und das Wirtschaftsforum Waldviertel unterstützt. Um von den herkömmlichen Handelsakademien abzurücken und neue SchülerInnen anzusprechen, wird die Marke Wirtschafts.Akademie.Waldviertel kreiert. (vgl. WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL o.J.a)



Abbildung 26: Logo der Wirtschafts.Akademie.Waldviertel (WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL o.J.a)

Jede Schule bietet ab der 11. Schulstufe einen Erweiterungsbereich an, der unabhängig vom real besuchten Schulstandort gewählt werden kann, da jeder Schulstandort verschiedene Einzugsgebiete der SchülerInnen aufweist. Durch das virtuelle Klassenzimmer kann der gewünschte Fachbereich besucht werden, ohne den tatsächlichen Weg zu den Schulen, die bis zu 50 Kilometer auseinander liegen, bewältigen zu müssen. (vgl. WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL o.J.a)

In Gmünd wird der Schwerpunkt Logistik.International angeboten, in Horn kann man sich zum Thema Gesundheitsmanagement.Sport spezialisieren, Zwettl bietet den Fachbereich Lebensmittel.Holz an und in Waidhofen an der Thaya liegt der Fokus auf E-Business.Entrepreneurship. (vgl. WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL o.J.a)

Die Unterstützung durch das WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL (o.J.a) begründet sich darin, dass der regionale Arbeitsmarkt gefördert und attraktiviert werden soll. Das Hervorbringen zukünftiger Arbeitskräfte mit geeigneten Qualifikationen für die regionalen Betriebe ist ein Hauptziel des Projektes. So sollen auch zukünftige Trends in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt frühzeitig erkannt und in den schulischen Unterricht integriert werden können. Qualifizierte Arbeitskräfte sollen durch die Kooperation von Schule und Wirtschaft hervorgebracht werden. Einblicke in die Unternehmen erfolgen durch die Zusammenarbeit mit 190 Betrieben in der Region.

Josef WALLENBERGER (vgl. Interview, 22.01.2021, 11:28 – 15:38), der federführend an Idee und Umsetzung beteiligt ist, sieht eine große Chance in der Wirtschafts.Akademie.Waldviertel. Wichtig ist die Anbindung der Schule an die Wirtschaft, um SchulabsolventInnen zu haben, die die Erfordernisse der regionalen Unternehmen erfüllen. Besonders die Kernkompetenz der Wirtschaftskompetenz ist in den Vordergrund zu rücken und der Bezug zu den vielen unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern in der Region darzulegen. Alte Bilder wie Routinearbeiten in den Büros sollen in den Hintergrund gerückt werden. So werden die neuen Vertiefungen passend zum Arbeitsmarkt und den Branchen im Waldviertel gestaltet. Die vier Standorte sind somit in Kooperation und nicht in Konkurrenz zu betrachten.

Durch das direkte Anbinden an die tatsächlichen Gegebenheiten im Waldviertel und die Schwerpunkte verbessern sich die beruflichen Chancen der AbsolventInnen in der Region. So kann dem entgegengetreten werden, dass der Fokus nur auf den Zentralräumen liegt und qualifizierte Personen abwandern. Durch die direkte Zusammenarbeit von Schule und Betrieb stärkt man das Potenzial in der Region. LehrerInnen, SchülerInnen und Betriebe lernen einander und die gegen-

seitigen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen besser kennen und können davon profitieren. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 15:48 – 17:52, 18:03 – 19:04)

Neben dem Schwerpunkt Lebensmittel.Holz im Verbund bietet die BHAK Zwettl die schulinterne Spezialisierung Finanz- und Risikomanagement sowie ein weiteres Angebot in Kooperation mit der Landwirtschaftlichen Fachschule Edelhof unter den Bezeichnungen pferde.hak und holz.hak. (vgl. BHAK Zwettl, o.J.)

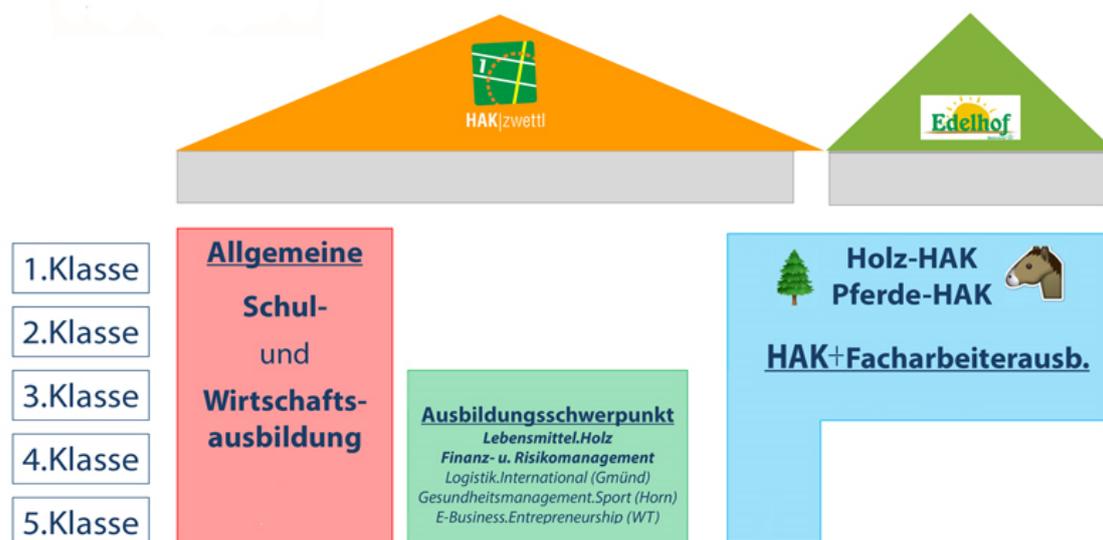


Abbildung 27: Kooperation BHAK Zwettl und LFS Edelhof (BHAK ZWETTTL o.J.)

Wie man Abbildung 27 entnehmen kann, erfolgt hier eine Kombination der allgemeinen schulischen und wirtschaftlichen Ausbildung mit einer Facharbeiterausbildung. So kann die Reife- und Diplomprüfung abgelegt werden und gleichzeitig ein Facharbeiterbrief in Pferde- oder Forstwirtschaft erlangt werden. Somit werden regional bedeutende Ausbildungen kombiniert angeboten, um auch weiten Interessensgebieten entgegenzukommen und die entsprechenden Ausbildungen in der Region anbieten zu können.

Die Wirtschafts.Akademien.Waldviertel bieten Anknüpfungspunkte an das Regionale Lernen, insbesondere durch das Öffnen der Schule und die Nachhaltigkeit des Lernens (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25). Für die Region des Waldviertels be-

deutet das einerseits Wissenszuwachs in relevanten Branchen und die Möglichkeit, dieses Wissen in der Region zu behalten. Andererseits bietet sich für die Schulen eine niederschwellige Möglichkeit, in Betriebe zu gehen und ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen kennenzulernen und Austausch zu betreiben. In diesem Beispiel liegt der Fokus eher auf der schulischen Komponente. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass hier durchaus außerschulische Lernorte angesprochen werden. Sowohl durch Betriebserkundungen und Praktika als auch durch die vielfältige Ausbildung mit Praxisbezug direkt am Ort des Geschehens, wie beispielsweise im Pferdestall oder im Wald, bietet sich handlungsorientiertes Lernen an.

5.2.3 Waldviertel Akademie

Bei der Waldviertel Akademie handelt es sich um eine Kultur- und Bildungsinitiative im Waldviertel, die im Jahr 1984 von Adi Kastner und Ernst Wurz am Edelhof gegründet wird. Der Sitz der Waldviertel Akademie befindet sich derzeit in Waidhofen an der Thaya. Die Waldviertel Akademie erhält im Laufe ihres Bestehens zahlreiche Auszeichnungen im Bereich Kultur, Innovation, Wissenschaft und für Verdienste im Bundesland Niederösterreich, was die Bedeutung dieser Initiative unterstreicht. (vgl. WALDVIERTEL AKADEMIE 2022)



Abbildung 28: Logo der Waldviertel Akademie (WALDVIERTEL AKADEMIE 2022)

Im Jahr 2014 werden zum dreißigjährigen Jubiläum zehn Punkte ausgearbeitet, die die Arbeit der Waldviertel Akademie konkret festhalten, welche auch die vielfältigen Aktivitätsbereiche aufzeigen:

1. *„Wir verstehen uns als Ort des Nachdenkens und liefern Beiträge zur geistigen Regionalentwicklung des Waldviertels.*
2. *Wir sind aktiver Teil der Zivilgesellschaft, unsere Stärke ist die des offenen Dialogs zwischen unterschiedlichen Standpunkten und Zielsetzungen.*

3. *Mit unseren jährlichen Internationalen Sommergesprächen und den Waldviertler Denkwerkstätten stellen wir fernab der Ballungsräume grundsätzliche Fragen des Menschen und der Gesellschaft und diskutieren neue Lösungsansätze.*
4. *Seit dem Fall des Eisernen Vorhangs im Jahr 1989 organisieren wir mit unseren tschechischen Nachbarn Veranstaltungen, Forschungsprojekte, Dokumentationen und Ausstellungen.*
5. *Als Wanderakademie mit über 50 Veranstaltungsorten im Waldviertel und rund 25 in Tschechien treffen wir mit unseren Themen die BürgerInnen in ihrem Lebensumfeld und kooperieren mit Partnern aus unterschiedlichen Bereichen.*
6. *Mit unseren Aktivitäten liefern wir Beiträge zu aktuellen Fragen in der Region Waldviertel und geben den politisch Verantwortlichen wertvolle Impulse.*
7. *Mit den Österreichisch-Tschechischen Historikertagen arbeiten wir die gemeinsame und trennende Geschichte zu unserem Nachbarland nachhaltig auf.*
8. *Durch das Initiieren und Koordinieren von Qualifizierungsprojekten im Waldviertel liefern wir Beiträge zur notwendigen Qualifizierung der Waldviertler ArbeitnehmerInnen und damit zur Wettbewerbsfähigkeit der Waldviertler Unternehmen.*
9. *Eine akademische Herangehensweise, ergänzt durch praktische Inhalte, mit externen und regionalen Impulsen prägen unsere Veranstaltungen.*
10. *Ehrenamtliche MitarbeiterInnen aus dem gesamten Waldviertel und an der Entwicklung in der Region Interessierte in Vorstand, Kuratorium und Wissenschaftlichem Beirat ermöglichen das Bearbeiten vielfältiger Themen.“*
(WALDVIERTEL AKADEMIE 2022)

Ein klares Ziel ist es, die Region zu stärken und Themen, die für die Bevölkerung und Weiterentwicklung im Waldviertel relevant sind, aufzugreifen. So soll die Möglichkeit zur Mitgestaltung und dem Gedankenaustausch geboten werden. Besonderer Fokus liegt auf den Bereichen „*Abwanderung und Stillstand, Öffnung und Globalisierung, Genetik und Technik, Alter und Jugend, Vergangenheit und Zukunft*“ (WALDVIERTEL AKADEMIE 2022) So kooperiert die Waldviertel Akademie

im Bereich Bildung, Ausbildung und Qualifizierung in der Region auch mit dem Wirtschaftsforum Waldviertel (vgl. WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL o.J.b)

Hier zeigt sich ein guter Anknüpfungspunkt an die Bildungsangebote im Waldviertel. Bietet die Waldviertel Akademie einerseits selbst Vorträge, Workshops und Podiumsdiskussionen an, ist sie andererseits Partnerin der Wirtschaft in Bildungsfragen. (vgl. WALDVIERTEL AKADEMIE 2022)

In Bezug auf außerschulische Lernorte kann man die Waldviertel Akademie als Kooperationspartnerin sehen, die Bildungsangebote im Waldviertel ermöglicht. Im Fokus steht hierbei der Diskurs. Aktuelle Themen, die die Region betreffen, werden angesprochen, durch ExpertInnen präsentiert und analysiert und schließlich gemeinsam mit dem Publikum diskutiert. (vgl. BRODESSER, Interview, 12.01.2022, 26:36 – 27:12) So ergibt sich ein Zuwachs an Wissen und der Transfer dessen untereinander. Für die Region und auch für den ländlichen Raum ergibt sich dadurch die Möglichkeit zur Weiterentwicklung durch die Betrachtungsweise aus unterschiedlichen Disziplinen.

In Kooperation mit der Waldviertel Akademie wurden bereits einzelne Fachhochschullehrgänge ins Waldviertel geholt, um ArbeitnehmerInnen in der Region begleitend zum Beruf eine fachliche Weiterbildung zu ermöglichen. Bereits im Jahr 2011 ist man in der Lage, digitale Vorlesungen anzubieten, um ein Pendeln der TeilnehmerInnen zu vermeiden. (vgl. WURZ, Interview, 12.01.2021, 07:22 – 09:26)

Die Waldviertel Akademie ist kein klassischer außerschulischer Lernort. Trotzdem nimmt sie einen wichtigen Part im Waldviertel ein, um Angebote zur Weiterbildung, Qualifizierung und dem Austausch von Gedanken und Ideen zu bieten. Man möchte „(...) *einfach eine Begegnungsmöglichkeit schaffen, wo interessierte Menschen sich informieren können, mitdiskutieren können, Anregungen bringen können, Fragen können und Impulse mitnehmen können*“ (Wurz, Interview, 12.01.2022, 27:12 – 28:25).

Für die Schule bieten die vorgestellten drei Fallbeispiele diverse Anknüpfungspunkte, wie beispielsweise im Fall der LEADER-Region Südliches Waldviertel – Nibelungengau, wo konkret Initiativen und Orte genannt werden, die als außerschulische Lernorte für den Unterricht von Relevanz sein können. Durch dieses Projekt werden den Lehrkräften Ideen geliefert, welche Orte sie mit den SchülerInnen besuchen können. Oftmals findet sich vor Ort bereits ein vorbereitetes Konzept zum Lernort, mit dem weitergearbeitet werden kann. So verringert sich der Vorbereitungsaufwand für die Lehrkraft und durch das Verlassen des Schulgebäudes hin zu einem Betrieb oder Naturraum in der Region erfahren die Lernenden neuen Input und lernen die Region besser kennen. Diese Primärerfahrung ist es unter anderem auch, die SchülerInnen machen, die im Konzept des Regionalen Lernens (siehe Kapitel 5.1, S. 68) als wesentlich für einen Lernerfolg am außerschulischen Lernort angesprochen wird und zu positiven Lernerfahrungen (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25) führt.

Die Wirtschafts.Akademie.Waldviertel zeigt die Kooperation von vier Schulstandorten mit ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen nach den Bedürfnissen der Wirtschaft in der Region (vgl. WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL o.J.a). Qualifikationen, die regional gefragt sind, werden vermittelt und zusätzlich bietet sich für die SchülerInnen je nach persönlichem Interessensgebiet, unabhängig vom eigenen Schulstandort, die Möglichkeit, im virtuellen Klassenzimmer die Schwerpunktsetzung eines anderen Schulstandortes zu verfolgen. Für den ländlichen Raum bietet sich hier durch die Zusammenarbeit der Schulen untereinander und mit UnternehmerInnen die Chance, zukünftige ArbeitnehmerInnen für die Jobangebote in der Region zu begeistern und dafür auszubilden. So kann einer Abwanderung aufgrund fehlender beruflicher Entwicklungschancen entgegengetreten werden. Für jede Schule bietet dieses Konzept Anknüpfungspunkte, um die eigene Schulentwicklung voranzutreiben, indem KooperationspartnerInnen in der Region gesucht und diese in die Schule eingeladen sowie von den Lehrenden und Lernenden besucht werden.

Auch die Waldviertel Akademie, die sich als Initiative im Bereich Kultur und Bildung im Bereich Waldviertel versteht, fördert den Diskurs mit ExpertInnen aus diversen Sparten, um den ländlichen Raum des Waldviertels zu fördern (vgl.

WALDVIERTEL AKADEMIE 2022). Den Aspekt der Diskussion regionaler Herausforderungen können Lehrende nutzen, um Anregungen zur Auseinandersetzung damit im Unterricht zu erhalten. Auch in der Schule kann das Ziel, die Region zu stärken, verfolgt werden, indem SchülerInnen mit Aussagen aus den Veranstaltungen und Workshops konfrontiert werden. So erleben Lernende verschiedene Betrachtungsweisen und sind zu eigener Meinungsbildung angeregt.

5.3 Potenziale und Chancen für den ländlichen Raum durch außerschulische Lernorte

Im ländlichen Raum sind in Bezug auf außerschulische Lernorte soziale Unterschiede zu erkennen, da eine vielschichtige Infrastruktur fehlt. Es zeigt sich ein Nachteil durch das geringe Angebot institutioneller Lernangebote nahe am Wohnort, welches negative Auswirkungen auf Kinder aus der unteren Mittelschicht zeigt. Besonders Burschen dieser Herkunft aus Landregionen nutzen zusätzliche Lernorte und Lernangebote am seltensten. (vgl. GRUNERT 2012: 120f)

Hier sind besonders die Schulen gefordert, außerschulische Lernorte aufzusuchen, um den SchülerInnen die vielfältigen Lernangebote vor Ort und im Nahbereich der Schule vorzustellen. Dies führt dazu, dass die SchülerInnen diese auch in ihrer Freizeit aufsuchen und weitere niederschwellige Lernerfahrungen nutzen können. Dasselbe zeigt sich auch als wesentlich in der nachfolgenden Abbildung 29, wo die Verschränkung von Lernorten als wichtiger Part zur Schaffung von Ankerpunkten genannt wird. Lokale Bildungsgerechtigkeit ist es, die erreicht werden soll und auch eine Schnittstelle zwischen institutionellem und informellem Lernen ermöglicht werden kann, wenn Schulen an außerschulischen Lernorten mit PartnerInnen und ExpertInnen kooperieren. Den SchülerInnen muss die Teilhabe und Teilnahme vor Ort ermöglicht werden. Dadurch kann eine Bildungsinfrastruktur aufgebaut werden, zu welcher unabdingbar auch außerschulische Lernorte zählen. (vgl. EGGER 2016: 134)

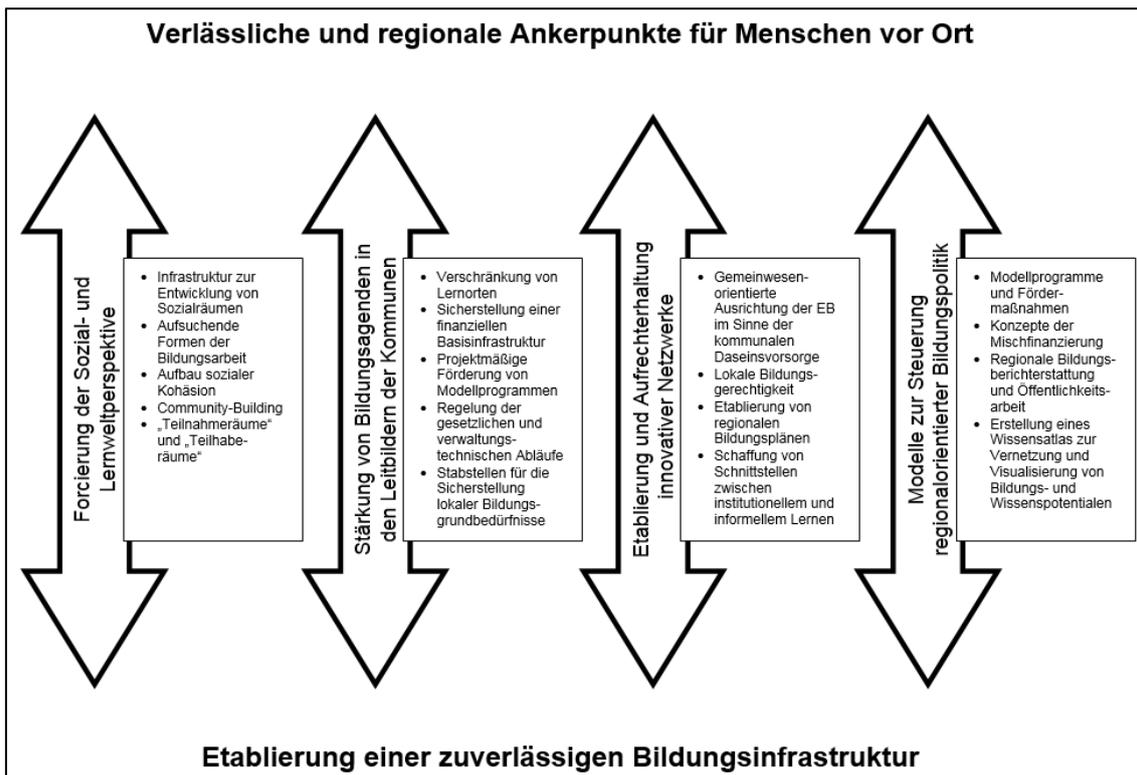


Abbildung 29: Etablierung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur (eigene Darstellung 2022 nach EGGER 2016: 134)

Regionale Bildungsangebote und die Möglichkeit und Motivierung zur Weiterbildung leisten einen Beitrag zur Entwicklung ländlicher Regionen, doch dabei sind potenzielle Lernende als AkteurInnen zu betrachten, von denen die jeweilige Initiative auszugehen hat. Neben der Bildung sind auch weitere Faktoren, wie die Vernetzung der BewohnerInnen, die Steigerung der Lebensqualität und die Förderung der regionalen Wirtschaft, ausschlaggebend, um den ländlichen Raum als zukunftsfähigen Lebensraum zu gestalten. (vgl. ERLER 2016: 174)

Auch im Rahmen einer Identitätsbildung sind außerschulische Lernorte in Kombination mit dem Lernen in der Region wichtige Konzepte. Durch das Erleben vor Ort kann die Lebensqualität der Umgebung erkannt werden und es ergibt sich eine Verbindung mit der Region, wodurch die Bereitschaft, einen Beitrag in der Gesellschaft zu leisten, steigt (vgl. SCHULTE 2019: 12). So entwickeln SchülerInnen und Lernende durch das Entdecken der Lerninhalte an außerschulischen Lernorten eine generelle Identifikation mit der Region. Dadurch wird den Lernenden ermöglicht, mittels Aktivität vor Ort, den Raum zu hinterfragen und mögliche Fragestellungen und Problemstellungen zu erkennen. Dies setzt eine klare und

durchdachte Aufgabenstellung von Seiten der Lehrkraft voraus. Durch den Besuch außerschulischer Lernorte erleben die SchülerInnen eine aktive Partizipation in der Region und erhalten die Möglichkeit sowohl den Lernort als auch die Region mitzugestalten. (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25)

„Beim regionalen Lernen besteht ein hohes Potenzial für eine enge Bindung zwischen Wissen, Erleben, Bekanntheit, Neugier und Interesse (...)“ (REUSCHENBACH 2009: 34). Diese Punkte können auch für das Potenzial außerschulischer Lernorte übernommen werden. Hier zeigt sich ein klarer Schnittpunkt dieser beiden Konzepte, die in Zusammenhang gebracht werden. Durch die angesprochenen Punkte zeigt sich die Vielschichtigkeit des Lernens außerhalb des Schulgebäudes. *„Hingehen, etwas vor Ort sehen, untersuchen, vergleichen, Menschen kennen lernen, sie befragen, Dinge beschreiben und bestimmen, zeichnen, etwas untersuchen, Karten analysieren (...)“* (REUSCHENBACH 2009: 34), diese Methoden eignen sich hervorragend für das Erforschen eines Themas vor Ort. Die regionale Bedeutsamkeit kann individuell herausgearbeitet werden und gibt die Möglichkeit für eigene Erforschungen von SchülerInnenseite.

REUSCHENBACH (2009) formuliert folgende für die Region erstrebenswerte Verhaltensweisen, die sich durch das Lernen an außerschulischen Lernorten ergeben können, jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellen:

- *„Interesse für den Heimatraum (oder für fremde Räume) entwickeln*
- *geographisch relevante Probleme im Heimatraum (oder in fremden Räumen) erkennen*
- *Wertmaßstäbe (er)kennen und sich an ihnen orientieren*
- *Respekt gegenüber Menschen und Orten haben*
- *Menschen gegenüber tolerant sein*
- *mit Menschen, Landschaften und Gütern sorgfältig umgehen*
- *andere Menschen informieren können*
- *sich an politischen Diskussionen / Abstimmungen beteiligen*
- *an Entscheidungen partizipieren*
- *Vorurteile erkennen, aufdecken und beeinflussen*
- *auf andere Menschen Einfluss nehmen*

- *sich engagieren*
- *umweltverträglich handeln / leben*
- *sozialverträglich handeln / leben.*“ (REUSCHENBACH 2009: 34f)

All diese aufgelisteten Aspekte, die an außerschulischen Lernorten von Lernenden hervorgebracht werden können, bieten das Potenzial, einen Mehrwert für die Region und konkret den ländlichen Raum zu schaffen. Durch das Kennenlernen der Region und ihrer Bedürfnisse wird diese gestärkt und erfährt eine Aufwertung. Engagement, Toleranz und Respekt sind wesentliche Eigenschaften, die in einer Region von den partizipierenden BewohnerInnen benötigt werden, um eine lebenswerte Umgebung zu schaffen und deren Stärke zu präsentieren und zu re-präsentieren.

Durch eine positive Einstellung der Regionalentwicklung zu regionalen (Weiter-)Bildungsangeboten auch in ländlichen Räumen in Kombination mit Angeboten regionaler Netzwerke wird eine Grundversorgung an Bildungsmöglichkeiten organisiert. Dies entwickelt sich auch aufgrund der Tatsache, dass Bildung und Qualifizierung als Standortfaktoren für den ländlichen Raum erkannt werden. (vgl. ERLER 2016: 180)

Hier schließt auch das Potenzial außerschulischer Lernorte für die Weiterentwicklung einer Region an. Außerschulische Lernorte können zur Qualifizierung in der Region beitragen und ausschlaggebend für eine Ansiedelung von Personen und Unternehmen im ländlichen Raum sein.

„Höhere Qualifikation ermöglicht eine Lösung der anstehenden Herausforderungen.“ (WURZ, Interview, 12.01.2021, 31:32 – 33:11) Erkenntnisse und Erfahrungen, die an einem außerschulischen Lernort gemacht werden, können Handlungsansporn sein, um aktuelle und kommende Herausforderungen des ländlichen Raumes anzupacken und Lösungswege dafür zu finden. Außerschulische Lernorte bieten die Möglichkeit, SchülerInnen für die Region zu begeistern und ihr Mitwirken in der Region zu bestärken. Dies führt zu einer Identifikation mit der Region. Durch Ausbildungen, die der Arbeitsmarktnachfrage in der Region entsprechen und MitarbeiterInnen, die im ländlichen Raum wohnhaft sind, bleiben

oder dazu animiert werden, kann vorherrschenden Problematiken entgegengetreten werden. Die angesprochene Qualifizierung – je höher, desto besser – sorgt dafür, dass Lösungen für die Herausforderungen gefunden werden. Dadurch können Arbeitsplätze erhalten werden und qualifizierte Arbeitssuchende einen entsprechenden Job finden. Zugleich wird der Anteil der Erwerbstätigen in der Bevölkerung erhöht, was dazu führt, dass dem demographischen Wandel zu einem gewissen Grad geantwortet werden kann.

Für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte in der Region ist auch die Erreichbarkeit ein Thema. Mit etwas Planung und Flexibilität ist es auch durchaus möglich, den öffentlichen Nahverkehr für die Erreichung des außerschulischen Lernstandortes zu wählen. Klarerweise ist man hier vom Zeitumfang eingeschränkt und an die Fahrzeiten der Verkehrsunternehmen gebunden. Jedoch befinden sich in der Nahumgebung eines jeden Schulstandortes diverse Orte, die als außerschulische Lernorte genutzt werden können und an denen sich Interaktionsmöglichkeiten ergeben. So bieten sich beispielsweise benachbarte Unternehmen, Gemeindeeinrichtungen, Naturräume und weitere mehr an, besucht zu werden. Beschränkt man sich hier auf fußläufig erreichbare Lernorte, gibt es immer noch ein ausreichendes Potenzial, um das Schulgebäude verlassen zu können und den SchülerInnen neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. In der Planung von Schulen und ihren Umbauten wird vermehrt Rücksicht auf die Öffnung der Schule zu ihrer Umgebung genommen (vgl. MONTAG STIFTUNG GESELLSCHAFT UND JUGEND 2017: 8). So soll die Schule als Ort der Gemeinschaft in einen Diskurs treten und die „*Schule wird Teil eines Alltagskontextes*“ (MONTAG STIFTUNG GESELLSCHAFT UND JUGEND 2017: 71). So können direkt im Nahbereich der Schule außerschulische Lernorte eingebunden werden und ein reger Austausch erfolgen, da die Herausforderung einer aufwendigen Anfahrt wegfällt.

Außerschulische Lernorte bieten große Potenziale für den ländlichen Raum. So lernen SchülerInnen die Region besser kennen (vgl. SCHULTE 2019: 12). Sie erweitern ihren alltäglichen Handlungsraum und erfahren eine Schulung in diversen Kompetenzen. So werden nicht nur das Wissen erweitert und die Methodenkompetenz geschult, sondern auch die soziale Komponente geschärft. Durch den Be-

such außerschulischer Lernorte kann Motivation generiert werden. Dies geschieht einerseits für die Lerninhalte und deren Betrachtung vor Ort, andererseits auch für die Teilhabe an der Region. Partizipation ist ein wesentlicher Punkt, der auch für die Regionalentwicklung von Relevanz ist (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 88). Die SchülerInnen sind die angehenden AkteurInnen vor Ort. Diese müssen mit der Region vertraut sein und die positiven Aspekte ländlicher Räume kennen und zu schätzen wissen, um auch die zukünftigen Herausforderungen lösen zu können. Dazu ist ein Interesse an der Region wesentlich, das mit einer regionalen Identität im Einklang steht. (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25, 34f)

6 Fazit

Dieses Kapitel gibt mittels einer Zusammenfassung einen Überblick über die wichtigsten Inhalte der Arbeit. Mit Hilfe der Erkenntnisse des Forschungsprozesses erfolgt ein Resümee zum Forschungsthema und die konkrete Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage und den aufgestellten Hypothesen. Anschließend erfolgt ein Ausblick, inwiefern weitere Forschungen zum Themenbereich denkbar sind.

6.1 Zusammenfassung

Außerschulische Lernorte entwickeln sich aus der Reformpädagogik und im Laufe der Zeit ergeben sich innerhalb der Fachdidaktiken der einzelnen Unterrichtsfächer eigene Zugänge der Auseinandersetzung und Begriffsbestimmung (vgl. SAUERBORN/BRÜHNE ³2010: 11). So finden sich in der Literatur unterschiedliche Schlagworte zu außerschulischen Lernorten. Diese reichen vom *Unterricht außerhalb des Klassenzimmers* (vgl. SAUERBORN / BRÜHNE 2010; KARPA et al. 2015) über *das Lernen an Beispielorten* (vgl. HOPF 1993) und dem *Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen* (vgl. ERHORN / SCHWIER 2016; WINKLER / SCHELER 2000) bis hin zum *informellen* (vgl. GERM 2012) und *handlungsorientierten, aktiven Lernen* (vgl. GERM 2012; HOPF 1993) unter *pädagogischer und didaktischer Anleitung* (vgl. SAUERBORN / BRÜHNE 2010).

JÜRGENS (vgl. 2008: 102) verweist auf den zu findenden Bezug zu den Lehrplänen, um praktisch jeden Ort als außerschulischen Lernort legitimieren zu können. Grundsätzlich ist keine Auflistung aller außerschulischen Lernorte möglich, da jeweils die Intention und das verfolgte Lernziel des Besuches im Vordergrund stehen.

Gleichwohl unterscheiden BAAR und SCHÖNKNECHT (vgl. 2018: 21) Orte der Natur, Orte der Kultur, Orte der Arbeitswelt und Orte des gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens und bieten damit eine Möglichkeit der Einteilung. All diese Bereiche bieten für die unterschiedlichen Unterrichtsfächer die Möglichkeit des Besuches diverser Orte als außerschulischen Lernort.

Wichtig sind für außerschulische Lernorte aus Sicht der Fachdidaktik GW eine gute Erreichbarkeit, vorhandener Platz, um Arbeiten durchzuführen, ein geringer Umgebungslärm, die Möglichkeit zur Verknüpfung von Inhalten und die Authentizität des Ortes (vgl. WÜTHRICH 2013: 195). Diese Faktoren muss eine Lehrkraft im Vorfeld überprüfen, wenn die Auswahl eines außerschulischen Lernortes getroffen werden soll. Zusätzlich muss die Lehrkraft den Besuch organisieren und die Kommunikation mit Eltern und Vorgesetzten suchen (vgl. KARPA et al. 2015: 7). Außerdem ist die Vor- und Nachbereitung des Besuches mit den SchülerInnen essenziell (vgl. BÖNSCH 2003: 7).

Für den GW-Unterricht bieten sich unterschiedliche Handlungsoptionen an, die im Rahmen des Besuches außerschulischer Lernorte durchgeführt werden können, wie beispielsweise das Beobachten, Messen, Fotografieren, Befragen, Beschreiben und Skizzieren (vgl. WÜTHRICH 2013: 192). Diese Handlungsoptionen lassen sich auch in die drei Anforderungsbereiche für den GW-Unterricht (vgl. BMBF 2012: 13; SITTE 2011: 39 – 41) einordnen. Grundsätzlich ist stets die Frage zu beantworten, ob die Gegebenheiten vor Ort es ermöglichen, das gesetzte Lernziel zu erfüllen.

Im Rahmen der Masterarbeit kann folgende Definition von außerschulischen Lernorten im GW-Unterricht gefunden werden, die genannte Parameter kompakt zusammenfasst:

Außerschulische Lernorte im GW-Unterricht sind Orte außerhalb des Klassenzimmers, die handlungsorientiertes sowie schülerInnenzentriertes Lernen und das Sammeln von Erfahrungen mittels Realbegegnung unter Einbezug eines dem Ort angepassten, didaktischen und methodischen Konzeptes in Bezug auf geographische und/oder ökonomische Problemstellungen ermöglichen.

Mit Hilfe dieser Definition soll eine kompakte Begriffserklärung außerschulischer Lernorte für GW geboten werden, welche die wesentlichen Akteure – die SchülerInnen – in Kombination mit einer Handlungsorientierung und der Realbegegnung vor Ort setzt. Dazu wird ein pädagogisches Konzept zu einer Fragestellung aus GW benötigt.

Neben der Betrachtung der außerschulischen Lernorte erfolgt die Verknüpfung mit dem ländlichen Raum. Besonderer Fokus wird auf das Potenzial, das außerschulische Lernorte zur Stärkung ländlicher Regionen bieten können, gelegt.

Als Beispielregion für den ländlichen Raum in Österreich wird das Waldviertel in Niederösterreich ausgewählt. Die räumliche Abgrenzung des Waldviertels unterscheidet sich je nach gewählter Betrachtungsweise. So gibt es das Waldviertel als Bildungsregion aus schulischer Perspektive (vgl. BILDUNGSDIREKTION NIEDERÖSTERREICH 2020), als Hauptregion und Viertel auf Ebene des Bundeslandes Niederösterreich und als NUTS-3-Region auf europäischer Ebene (vgl. AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2005a; 2010, 2020). Das Waldviertel wird allgemein als dünn besiedeltes Gebiet mit einer einstelligen Anzahl an Gemeinden mit mittlerer Besiedlungsdichte bezeichnet (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021a). Laut ÖROK (2009: 7f) handelt es sich beim Waldviertel um ein peripheres ländliches Gebiet. Auf EU-Ebene wird das Waldviertel als überwiegend ländliche Region klassifiziert (vgl. EUROSTAT 2019; 2021).

Das Waldviertel ist mit großen Herausforderungen konfrontiert. So gibt es Probleme in der Verkehrsinfrastruktur, beispielsweise bei der Erreichbarkeit mittels öffentlicher Verkehrsmittel, aber auch der Aspekt der digitalen Erreichbarkeit ist aufgrund fehlender Breitbandverbindungen nicht zu vernachlässigen (vgl. ÖROK 2018: 25 – 27). Die Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte in die Zentren führt zu einer Schwächung des Erwerbspotenzials und ansässiger Unternehmen. (vgl. ÖROK 2019: 15 – 20).

Im Bereich der Bevölkerungsentwicklung kommt es sowohl zu Abwanderung als auch zu Zuzug. Der Rückgang der Bevölkerungszahl ergibt sich jedoch nicht aus den Abwanderungszahlen – was durch die positive Wanderungsbilanz des Waldviertels unterstrichen (vgl. Statistik Austria 2022), sondern aus der negativen Geburtenbilanz. Diese resultiert unter anderem daraus, dass viele junge Menschen das Waldviertel aufgrund des Jobs oder für die Ausbildung verlassen und nicht mehr zurückkehren. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 03:16 – 04:22)

Dies betonen auch GRUBER und HEINTEL (2018: 429 – 432), die das Sinken der Bevölkerungszahlen im Rückgang der Geburten und der Altersverteilung in der Region mit einer hohen Quote an alten Menschen und der damit verbundenen Sterberate sehen. Hier ist die Politik gefordert, ein lebenswertes Bild der Region zu zeichnen, um Zuwanderung zu attraktivieren. Aktuell ziehen besonders Jungfamilien und PensionistInnen in das Waldviertel. (vgl. GRUBER / HEINTEL: 2018: 429 – 432)

Ein konkretes Problem im Waldviertel ergibt sich durch die Unterschiede in der Erreichbarkeit. Große Teile der Region sind mit öffentlichen Verkehrsmitteln, aber teilweise auch im Individualverkehr, nur mit großem Zeitaufwand zu erreichen. Überregionale Zentren, im Waldviertel die Stadt Krems an der Donau, können beispielsweise nur von zehn Prozent der BewohnerInnen des Bezirkes Waidhofen an der Thaya in weniger als 50 Minuten mit dem Privatfahrzeug erreicht werden. Mit öffentlichen Verkehrsmitteln gibt es für die Bevölkerung in den Bezirken Zwettl, Gmünd und Waidhofen an der Thaya keine Möglichkeit innerhalb von 50 Minuten in ein überregionales Zentrum zu gelangen, was auch Auswirkungen auf die Attraktivität des Waldviertels als Wohn-, Bildungs- und Arbeitsort hat. (vgl. ÖROK 2018: 25f)

Eine Möglichkeit zur Verknüpfung der Betrachtung des ländlichen Raumes und außerschulischer Lernorte bietet das Konzept des Regionalen Lernens. Es nimmt Bezug auf den Raum und die nähere Umgebung des Schulstandortes (vgl. BERNDT / KALISCH 2013: 4) und zielt auf die Betrachtung einer Region aus unterschiedlichen Perspektiven ab (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25).

Im Vordergrund des Regionalen Lernens stehen eigenständige und persönliche Erfahrungen im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Region (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 62). Laut FLATH (2009: 10) funktioniert Regionales Lernen nur in Kombination mit dem Besuch eines außerschulischen Lernortes. Durch Handlungsorientierung können Aspekte der Bereiche Geographie, Kultur, Wirtschaft, Soziales, Politik oder Ökologie in Bezug zu regionalen Herausforderungen gesetzt werden und an außerschulischen Lernorten lebhaft erfahren werden (vgl.

BERNDT / KALISCH 2013: 4). Exemplarische Ergebnisse und Handlungsempfehlungen für eine bestimmte Region lassen den Transfer dieser auf ähnliche Regionen zu, damit weitere Regionen von spezifischen Erkenntnissen profitieren können. Dieser Aspekt stellt sich als besonders wichtig für diese Arbeit dar, wo Herausforderungen im Waldviertel mit dem Potenzial zur Stärkung dieser Region durch das Lernen an außerschulischen Orten in Verbindung gebracht werden.

Auch für die Regionalentwicklung ergibt sich ein Potenzial in Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Bildungslandschaften. So kann eine Stärkung der Region durch das Anbieten außerschulischer Lernorte geschaffen werden. Auf diese Weise bleibt die Schule in Verbindung mit der Außenwelt. Dadurch werden die Lebenswelt sowie der Alltag der SchülerInnen an außerschulischen Lernorten in den Unterricht integriert und führen zu tatsächlichen Begegnungen. (vgl. KARPA et al. 2015: 7)

6.2 Resümee

Die der Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet: *„Wie können außerschulische Lernorte zur Stärkung ländlicher Räume beitragen?“* Mittels Literaturrecherche und ExpertInneninterviews wird diese Fragestellung bearbeitet und beantwortet. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse diskutiert und die abgeleiteten Hypothesen überprüft.

Es zeigt sich ein großes Potenzial für den Bereich der Regionalentwicklung ländlicher Räume, da sich die Möglichkeit bietet, außerschulische Lernorte konkret für die Bevölkerung und SchülerInnen sichtbar zu machen. Somit ergibt sich ein Mehrwert, da die BesucherInnen des außerschulischen Lernortes Erfahrungen in der Region sammeln. Dadurch lernen sie die Region aus einer weiteren Perspektive kennen und auch schätzen. Auf diese Weise kann die Identifikation mit der Region weiter gestärkt werden. Besonders im Waldviertel ist bereits eine regionale Identität vorhanden (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 20:53 – 21:39), die durch den Besuch außerschulischer Lernorte aufgebaut und gestärkt werden kann. (vgl. FIDLSCHESTER et al. 2016: 22 – 24)

Um langfristige Perspektiven für die SchülerInnen und generell für die Bevölkerung aufzuzeigen, zeigt sich besonderes Potenzial für die Stärkung des ländlichen Raumes durch den Besuch von regionalen Unternehmen. So können potenzielle ArbeitgeberInnen besucht und deren Wichtigkeit für die Region erfahren werden. Berufe, die nicht jeder Person sofort bekannt sind, können kennengelernt werden. Das Aufsuchen ansässiger Betriebe als außerschulische Lernorte bietet die Möglichkeit, Ausbildungs- und Arbeitsperspektiven in der Region zu sehen und ein Interesse dafür zu entwickeln und auch zu erkennen, dass Angebote in der Region vorhanden sind. So kann der Blick von den städtischen Zentralräumen abgewendet und auf Arbeitsplätze in der Region gerichtet werden. (vgl. WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 11:28 – 25:38, 15:48 – 17:52)

Für die Politik bleiben die Schwierigkeiten in den Bereichen der Erreichbarkeit, der öffentlichen Verkehrsanbindung und des Ausbaus der digitalen Versorgungsinfrastruktur im ländlichen Raum, die es zu lösen gilt. Diese Herausforderungen können durch außerschulische Lernorte nur bedingt beeinflusst werden. Möglicherweise bietet die Schaffung außerschulischer Lernorte einen Anreiz, eine öffentliche Erreichbarkeit entsprechender Regionen zu forcieren.

Hypothese 1 *„Wenn Schulen Schwerpunkte entsprechend der ökonomischen Nachfrage in der Region setzen, dann haben AbsolventInnen gute Chancen am regionalen Arbeitsmarkt.“* kann im Rahmen der Arbeit durch die befragten ExpertInnen (vgl. WURZ, Interview, 12.01.2021; WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021) bestätigt werden. Als Beispiel wird die Kooperation im Rahmen der Wirtschafts.Akademie genannt, wo Schulen Schwerpunkte nach den Profilen der regionalen Wirtschaft gesetzt haben. Durch die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen können die Bedürfnisse aller Beteiligten eruiert werden und es kann konkret auf diese eingegangen werden. So können in der Schule bereits die Qualifikationen vermittelt werden, die in der Region von den UnternehmerInnen gesucht werden. Dadurch ergeben sich klare Vorteile bei der Jobsuche am regionalen Arbeitsmarkt. So kann auch der Fokus der AbsolventInnen auf regionale Unternehmen gelenkt werden und der Blick geht von den Zentralräumen weg. Eine spezielle Ausbildung, die auf die Anforderungen in der Region angepasst ist, ermöglicht es, eine Abwanderung qualifizierter Personen zu verhindern.

Vorausgesetzt ist jedoch, dass die jungen Menschen ihren zukünftigen Lebensmittelpunkt in der Region sehen bzw. animiert werden, nach einem Studium im Zentralraum wieder in den ländlichen Raum zurückzukehren. (vgl. WURZ, Interview, 12.01.2021, 11:39 – 14:22, 14:32 – 15:12; WALLENBERGER, Interview, 22.01.2021, 15:48 – 17:52, 18:03 – 19:04)

Hypothese 2 lautet: *„Wenn außerschulische Lernorte aufgesucht und in den Unterricht integriert werden, dann erkennen SchülerInnen Möglichkeiten für die Stärkung des ländlichen Raums.“* Diese Aussage kann im Rahmen der Forschung bestätigt werden, da sich zeigt, dass der Besuch außerschulischer Lernorte und das Konzept des Regionalen Lernens auf die eigenständige Auseinandersetzung mit Fragestellungen zur Region abzielt. Werden Aufgabenstellungen am außerschulischen Lernort in Hinblick auf Möglichkeiten zur Stärkung der Region gestellt, sind die SchülerInnen in der Lage, Herausforderungen zu erkennen und selbstständig Lösungsansätze zu erarbeiten. Vorerfahrungen helfen hier weiter, um die aufgezeigten Problemfelder bearbeiten zu können. Eine handlungsorientierte Umsetzung kann Ansätze zur Stärkung des ländlichen Raumes bringen. So können im Bereich des Arbeitsmarktes durch Unternehmensbesichtigungen beispielsweise Potenziale in der regionalen Arbeitswelt aufgezeigt und der Blick auf Unternehmen gerichtet werden, die nicht in Großstädten angesiedelt sind. (vgl. SCHOCKEMÖHLE 2009: 62, 68, 75f; REUSCHENBACH 2009: 25, 32 – 35; BERNDT / KALISCH 2013: 4)

Hypothese 3 *„Wenn außerschulische Lernorte von SchülerInnen besucht werden, dann vernetzen sich diese mit AkteurlInnen aus der Region“* wird durch die Forschung unterstrichen. Durch den Besuch außerschulischer Lernorte werden Vorerfahrungen abgerufen und persönliche Betroffenheit ausgelöst. Wird das Interesse der SchülerInnen für den außerschulischen Lernort geweckt, sind diese bereit, mit AkteurlInnen in der Region in Kontakt zu treten. Der Besuch des außerschulischen Lernorts bildet eine Brücke dazu, denn die Kontaktaufnahme mit den relevanten Personen in der Region fällt leichter, wenn bereits Informationen ausgetauscht wurden oder ein persönliches Kennenlernen stattgefunden hat. Sind die AnsprechpartnerInnen bekannt und ein persönliches Interesse ist vor-

handen, sind SchülerInnen bereit, sich zu beteiligen. So können zukünftige AkteurInnen für die Region gewonnen werden. Die Möglichkeiten der Partizipation sind jedoch abhängig vom Alter und den Gegebenheiten vor Ort. (vgl. REUSCHENBACH 2009: 25, 34f; DIERSEN / FLATH 2017: 6; DIERSEN / PASCHOLD 2020: 11 – 15)

Hypothese 4 sagt: „*Wenn außerschulische Lernorte für die Bevölkerung sichtbar gemacht werden, dann ergibt sich ein Mehrwert durch zusätzlichen Bildungszugang für die BewohnerInnen des ländlichen Raums.*“ Dies lässt sich belegen, da durch außerschulische Lernorte weitere Bildungsangebote in der Region geschaffen werden. Durch das Bekanntmachen von Angeboten, auch im Sinne des lebenslangen Lernens, kann die Bevölkerung daran teilhaben. Es bietet sich die Möglichkeit, dass konkrete Lernorte im ländlichen Raum geschaffen werden, die als außerschulische Lernorte durch verschiedene AkteurInnen genutzt werden können. So ergibt sich ein Mehrwert durch einen niederschweligen Zugang zu Bildung, der durch den Abbau von Barrieren ermöglicht werden kann. Somit können kleine Initiativen Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten und die Bevölkerung in der Region kann diese nach eigenen Bedürfnissen annehmen. Durch den Besuch außerschulischer Lernorte werden SchülerInnen zu MultiplikatorInnen für Eltern und Bekannte. (vgl. MACK 2008: 741f; SCHOCKEMÖHLE 2009: 88; EGGER / FERNANDEZ 2014: 7f; DEINET / DEREČIK 2016: 18; ERLER 2016: 174,177f, 180)

6.3 Ausblick

Diese Arbeit legt einen Grundstein für weitere Forschungen im Bereich der identifizierten Forschungslücke der Kombination von außerschulischen Lernorten mit der Entwicklung des ländlichen Raumes. So bieten sich weitere Forschungsmöglichkeiten für die Regionalentwicklung an, wie außerschulische Lernorte konkret in die Entwicklungsziele der Region eingebunden werden können und so auch die regionalen Bildungslandschaften kooperieren können, um der Bevölkerung den Zugang zu Bildungsangeboten zu ermöglichen und dadurch den ländlichen Raum zu stärken.

Die entwickelte Definition für außerschulische Lernorte im GW-Unterricht bietet sich zur Diskussion, Analyse und Erprobung an. Daraus können sich Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung dieser Definition ergeben. So kann auch der stetige Wandel des Unterrichtsfaches in Zukunft berücksichtigt werden, um eine aktuelle Basis zur Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten bereitzustellen.

Für Lehrende des Unterrichtsfaches GW bietet sich das Thema dieser Masterarbeit an, um außerschulische Lernorte mit fundiertem, theoretischem Hintergrundwissen aufzusuchen und in den Unterricht zu integrieren sowie in der Praxis zu erproben. So wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, die Region aus neuen Blickwinkeln kennenzulernen und eine Partizipation in der Region anzustreben sowie eine regionale Identität zu entwickeln.

7 Quellenverzeichnis

ALDRIAN, Sarah / FLIEßER Karin / EGGER Rudolf (2020): Weiterbildung in Regionen mit Bevölkerungsrückgang. Aufbau eines unterstützenden Lernnetzwerkes durch die Volkshochschule. – Wiesbaden. (= Lernweltforschung 34)

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2021): LEADER in der Programmperiode 2014 – 2020. Online unter: [https://www.noegv.at/noe/LaendlicheEntwicklung/Foerd LEADER in der Programmperiode 2014 2020.html](https://www.noegv.at/noe/LaendlicheEntwicklung/Foerd_LEADER_in_der_Programmperiode_2014_2020.html); zuletzt abgerufen am 18.05.2022.

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2020): Verwaltungsgrenzen in Niederösterreich. Online unter: [https://www.noegv.at/noe/Karten-Geoinformationen/NOE Bezirksgrenzen A4 1.png](https://www.noegv.at/noe/Karten-Geoinformationen/NOE_Bezirkgrenzen_A4_1.png); zuletzt abgerufen am 06.08.2021.

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2019): Hauptregionen Niederösterreichs. – St. Pölten. Online unter: [https://www.raumordnung-noegv.at/fileadmin/root raumordnung/land/Hauptregionen A3 2019.pdf](https://www.raumordnung-noegv.at/fileadmin/root_raumordnung/land/Hauptregionen_A3_2019.pdf); zuletzt abgerufen am 06.08.2021.

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2010): Viertelseinteilung in Niederösterreich. Online unter: [https://static.rm-waldviertel.at/21/download/ch bildung/viertelsgrenzen.pdf](https://static.rm-waldviertel.at/21/download/ch_bildung/viertelsgrenzen.pdf); zuletzt abgerufen am 06.08.2021.

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2005a): Hauptregionen NÖ. Online unter: [https://static.rm-waldviertel.at/21/download/ch region waldviertel/hauptregionen.pdf](https://static.rm-waldviertel.at/21/download/ch_region_waldviertel/hauptregionen.pdf); zuletzt abgerufen am 06.08.2021

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2005b): Perspektiven für die Hauptregionen. – St. Pölten. Online unter: [https://www.noegv.at/noe/Raumordnung/perspektiven fuer die hauptregionen.pdf](https://www.noegv.at/noe/Raumordnung/perspektiven_fuer_die_hauptregionen.pdf); zuletzt abgerufen am 06.08.2021

BAAR, Robert / SCHÖNKNECHT, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. – Weinheim und Basel.

BERNDT, Constanze / KALISCH, Claudia (2013): Globales und Regionales Lernen: zur Bedeutung regionaler und globaler Raumbezüge in schulischen Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1). – Münster, S. 4 – 10.

BUNDESHANDELSAKADEMIE (BHAK) ZWETTL (o.J.): HAK Zwettl. Online unter: <http://www.hakzwettl.ac.at/>, zuletzt abgerufen am 19.05.2022.

BILDUNGSDIREKTION NIEDERÖSTERREICH (2020): Bildungsregion 1; online unter: <http://zwettl.bildung-noegv.at/index.php/Eltern.html>; zuletzt abgerufen am 12.06.2020.

BLECKMANN, Peter / DURDEL, Anja (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: BLECKMANN, Peter / DURDEL, Anja (Hg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. – Wiesbaden, S. 11 – 16.

BLOTEVOGEL, Hans H. (2000). Zur Konjunktur der Regionsdiskurse. In: Informationen zur Raumentwicklung 9/10. – Bonn, S. 491 – 506.

BÖNSCH, Manfred (2003): Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte. In: Das Schullandheim (2). – Hamburg, S. 4 – 10.

BRADÉ, Janine / DÜHLMEIER, Bernd (2015): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: KAHLERT, Joachim / FÖLLING-ALBERS, Maria / GÖTZ, Margarete / HARTINGER, Andreas / MILLER, Susanne / WITTKOWSKÉ, Steffen (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. – Bad Heilbrunn, S. 434 – 441.

BRÜHNE, Thomas (2016): Außerschulisches Lernen im Geographieunterricht. Handeln und Denken in räumlich situierten Lernkontexten. In: Geographie aktuell & Schule 220 (38). – Hallbergmoos, S. 4 – 10.

BUDDE, Jürgen / HUMMRICH, Merle (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: ERHORN, Jan / SCHWIER, Jürgen (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. – Bielefeld, S. 29 – 52.

BUDKE, Alexandra (2009): Kompetenzentwicklung auf geographischen Exkursionen. In: BUDKE, Alexandra / WIENEKE, Maik (Hg.): Exkursionen selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. – Potsdam, S. 11 – 20. (= Praxis Kultur- und Sozialgeographie 47)

BUDKE, Alexandra / KANWISCHER, Detlef (2006): „Des Geographen Anfang und Ende ist das Gelände“ – Virtuelle Exkursionen contra reale Begegnungen. In: HENNINGS, Werner / KANWISCHER, Detlef / RHODE-JÜCHTERN, Tilman (Hg.): Exkursionsdidaktik – innovativ? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld. – Weingarten, S. 128 – 142. (= Geographiedidaktische Forschungen 40)

BUDKE, Alexandra / KUCKUCK, Miriam / VON REUMONT, Frederik (2020): Verknüpfung von realen und virtuellen Exkursionen in der Ausbildung von Geographielehrerinnen und -lehrern. In: SECKELMANN, Astrid / HOF, Angela (Hg.): Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre. Erprobte und reproduzierbare Lehr- und Lernkonzepte. – Berlin, S. 181 – 185.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBF) (Hg.) (2014): Grundsatzentwurf Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. – Wien. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>; zuletzt abgerufen am 18.08.2021.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBF) (Hg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. – Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR LAND- UND FORSTWIRTSCHAFT, UMWELT UND WASSERWIRTSCHAFT (BMLFUW) (Hg.) (2017): Masterplan ländlicher Raum. Aufschwung für den ländlichen Raum. – Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR LAND- UND FORSTWIRTSCHAFT, UMWELT UND WASSERWIRTSCHAFT (BMLFUW) (Hg.) (2008): Handbuch Lernende Regionen. Grundlagen. Version Juli 2008. – Wien. Online unter https://www.oieb.at/upload/3563_handbuch-teil-1-grundlagen.pdf; zuletzt abgerufen am 19.08.2020.

DAX, Thomas / OEDL-WIESER, Theresia (2010): Periphere ländliche Regionen im Brennpunkt. Der ländliche Raum zwischen Dynamik und Entleerung. In: Ländlicher Raum 2010. – Wien. Online unter: <https://info.bmlrt.gv.at/themen/regionen-raumentwicklung/Online-Fachzeitschrift-Laendlicher-Raum/archiv/2010.html>; zuletzt abgerufen am 05.08.2021.

DEHNE, Peter (2010): Ländliche Räume. In: HENCKEL, Dietrich / VON KUCZKOWSKI, Kester / LAU, Petra / PAHL-WEBER, Elke / STELLMACHER, Florian (Hg.): Planen – Bauen – Umwelt. Ein Handbuch. – Wiesbaden, S. 284 – 288.

DEINET, Ulrich / DERECIK Ahmet (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: ERHORN, Jan / SCHWIER, Jürgen (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. – Bielefeld, S. 15 – 28.

DICKEL, Mirka (2006): TatOrte – Zur Implementierung neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: DICKEL, Mirka / KANWISCHER, Detlef (Hg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. – Berlin, S. 7 – 19. (= Praxis Neue Kulturgeographie 3)

DICKEL, Mirka / GLASZE Georg (2009): Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: DICKEL, Mirka und GLASZE Georg (Hg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. – Erlangen und Nürnberg, S. 3 – 14. (= Praxis Neue Kulturgeographie 6)

DIERSEN, Gabriele (2021): Landwirtschaft in Niedersachsen – Regionales und Globales Lernen am Beispiel. Online unter: lehrerbildung.uni-hannover.de/fileadmin/lehrerbildung/uniplus/Dokumente/GeoDay_2021/Regionales_Lernen_Landwirtschaft.pdf; zuletzt abgerufen am 19.08.2021.

DIERSEN, Gabriele (2017): Regionales Lernen 21+ – das Bildungskonzept und seine Potenziale für die Berufliche Bildung. Ein Beitrag zur Fachtagung FT01 „Agrarwirtschaft“ zum Thema „Die Region als grüner Bildungsraum“. 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln. Online unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/ft01_agrar_bildungskonzept_regionales_lernen_21.pdf; zuletzt abgerufen am 19.08.2021.

DIERSEN, Gabriele / FLATH, Martina (2017): Regionales Lernen 21+. Konzept, Wirkung und Bedeutung für den Geographieunterricht. In: geographie heute 333. – Hannover, S. 2 – 8.

DIERSEN, Gabriele / PASCHOLD, Lara (2020): Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43 (1). – Münster, S. 11 – 19.

DRESING, Thorsten / PEHL Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. – Marburg.

EGGER, Rudolf (2016): Lernen in der Peripherie. Über die räumliche Neuorganisation sozialer Nähe und die Rolle der Erwachsenenbildung. In: EGGER, Rudolf / POSCH, Alfred (Hg.): Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? – Wiesbaden, S. 105 – 137. (= Lernweltforschung 18)

EGGER, Rudolf / FERNANDEZ, Karina (2014): Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. – Wiesbaden. (= Lernweltforschung 11)

EGGER, Rudolf / POSCH, Alfred (2016): Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? – Wiesbaden. (= Lernweltforschung 18)

ERHORN, Jan / SCHWIER, Jürgen (2016): Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. In: ERHORN, Jan / SCHWIER, Jürgen (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. – Bielefeld, S. 7 – 13.

ERLER, Ingolf (2016): Lernende Regionen als Vernetzung von Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. In: EGGER, Rudolf / POSCH, Alfred (Hg.): Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? – Wiesbaden, S. 169 – 186. (= Lernweltforschung 18)

EUROPEAN AGRICULTURAL FUND FOR RURAL DEVELOPMENT (EAFRD) (2020): Austria – Rural Development Programme (National), Version 7.1. Online unter: https://www.bmlrt.gv.at/land/laendl_entwicklung/leprogramm.html; zuletzt abgerufen am 07.08.2020.

EUROSTAT (2021): Applying the Degree of Urbanisation. A methodological manual to define cities, towns, and rural areas for international comparisons. 2021 edition. – Luxembourg. Online unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/12519999/KS-02-20-499-EN-N.pdf/0d412b58-046f-750b-0f48-7134f1a3a4c2?t=1615477801160>; zuletzt abgerufen am 30.07.2021.

EUROSTAT (2019): Methodological manual on territorial typologies. 2018 edition. – Luxembourg. Online unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/9507230/KS-GQ-18-008-EN-N.pdf/a275fd66-b56b-4ace-8666-f39754ede66b?t=1573550953000>; zuletzt abgerufen am 30.07.2021.

FIDLSCHUSTER, Luis / DAX, Thomas / OEDL-WIESER, Theresia (2016): Demografischer Wandel, Diversität und Entwicklungsfähigkeit ländlicher Regionen. In: EGGER, Rudolf / POSCH, Alfred (Hg.): Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? – Wiesbaden, S. 7 – 28. (= Lernweltforschung 18)

FLATH, Martina (2009): Die Region als Lernort – außerschulisches Lernen im Kontext lebenslangen Lernens. In: FLATH, Martina / SCHOCKEMÖHLE, Johanna (Hg.): Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Dokumentation zum HDG-Symposium, Vechta 09. – 10. Oktober 2008. – Weingarten, S. 7 – 13. (= Geographiedidaktische Forschungen 45)

GERM, Alfred (2012): Der öffentliche Raum als Lernort. Schnittstelle umweltpädagogischer und politischer Bildung. In: RAUSCHER, Erwin (Hg.): Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen. – Baden, S. 249 – 254. (= Pädagogik für Niederösterreich 5)

GRUBER, Elisabeth / HEINTEL, Martin (2018): Das Waldviertel – die ewige Abwanderungsregion? Perspektiven aus der Sicht der Regionalentwicklung. In: Das Waldviertel 67 (3). – Horn, S. 427 – 438.

GRUNERT, Cathleen (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. – Wiesbaden. (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 44)

HEINTEL, Martin / FASCHING, Helga (2011): Lernende Regionen. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele einer lernorientierten Regionalentwicklung. In: Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung 46. – Graz, S. 177 – 188.

HEINTEL, Martin / WEIXLBAUMER, Norbert (2017): Regionalentwicklung 4.0. Widersprüche, Trends, Handlungsfelder und Thesen für ländlich periphere Regionen. In: TOMASCHEK, Nino / UNTERDORFER, Dario (Hg.): Veränderung. Der Wandel als Konstante unserer Zeit. – Münster und New York, S. 129 – 146.

HENNINGS, Werner / KANWISCHER, Detlef / RHODE-JÜCHTERN, Tilman (Hg.) (2006): Exkursionsdidaktik – innovativ? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld. – Weingarten. (= Geographiedidaktische Forschungen 40)

JACKSON, Peter (2006): Thinking Geographically. In: Geography 91 (3), S. 199 – 204.

JÜRGENS, Eiko (2008): Außerschulische Lernorte. In: JÜRGENS, Eiko / STANDOP, Jutta (Hg.): Taschenbuch Grundschule. Band 3. Grundlegung von Bildung. – Baltmannsweiler, S. 101 – 112.

KARPA, Dietrich / LÜBBECKE, Gwendolin / ADAM, Bastian (2015): Zur Einführung. In: KARPA, Dietrich / LÜBBECKE, Gwendolin / ADAM, Bastian (Hg.): Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. – Immenhausen, S. 7 – 9. (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik 31)

KECK, Rudolf W. / FEIGE, Bernd (2001): Lernorte. In: EINSIEDLER, Wolfgang / GÖTZ, Margarete / HACKER, Hartmut / KAHLERT, Joachim / KECK, Rudolf W. / SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn, S. 392 – 395.

KLEIN, Phil / PAWSON, Eric / SOLEM, Michael / RAY, Waverly (2014): Geography Education for „An Attainable Global Perspective“. In: Journal of Geography in Higher Education 38 (1), S. 17 – 27.

KRAKOWKA, Amy R. (2012): Field trips as valuable learning experiences in geography courses. In: Journal of Geography 111 (6), S. 236 – 244.

LAMNIG, Siegfried (2010): Transkriptionsregeln. Online unter: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Qualitative_Sozialforschung/Transkriptionsregeln.pdf; zuletzt abgerufen am 11.08.2020.

LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU (2022): Südliches Waldviertel – Nibelungengau. Online unter: <https://www.leaderregion.com/>; zuletzt abgerufen am 18.05.2022.

LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU (o.J.): Lebenswertindex. Online unter: https://www.leaderregion.com/wp-content/uploads/2021/02/Lebenswertindex_Broschuere.final_.pdf; zuletzt abgerufen am 18.05.2022.

LERNENDE REGION (o.J.): Lernende Region Südliches Waldviertel – Nibelungengau. Online unter: <http://www.lernenderegion.at/>; zuletzt abgerufen am 18.05.2022.

MACK, Wolfgang (2008): Bildungslandschaften. In: COELEN, Thomas / OTTO, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. – Wiesbaden, S. 741 – 749.

MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. – Weinheim und Basel.

MAYRING, Philipp / FENZL Thomas (2019) Qualitative Inhaltsanalyse. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. – Wiesbaden, S. 633 – 648.

MONTAG STIFTUNG GESELLSCHAFT UND JUGEND (Hg.) (2017): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte. – Berlin.

NEEB, Kerstin (2012): Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung. Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen. – Weingarten. (= Geographiedidaktische Forschungen 50)

NÖ FORSCHUNGS- UND BILDUNGSGES.M.B.H. (NFB) (2021): NÖ Bildungsatlas. Online unter: <https://www.noebildungsatlas.at/>; zuletzt abgerufen am 10.08.2021.

ÖSTERREICHISCHE RAUMORDNUNGSKONFERENZ (ÖROK) (2021): ÖROK-Regionalprognosen 2018 – 2040: Bevölkerung. Online unter: <https://www.oerok-atlas.at/#indicator/65en>; zuletzt abgerufen am 09.08.2021.

ÖSTERREICHISCHE RAUMORDNUNGSKONFERENZ (ÖROK) (2019): Kleinräumige Bevölkerungsprognose für Österreich 2018 bis 2040 mit einer Projektion bis 2060 und Modellfortschreibung bis 2075 (ÖROK-Prognose). – Wien.

ÖSTERREICHISCHE RAUMORDNUNGSKONFERENZ (ÖROK) (2018): 15. Raumordnungsbericht. Analysen und Bericht zur räumlichen Entwicklung Österreichs 2015 – 2017. – Wien.

ÖSTERREICHISCHE RAUMORDNUNGSKONFERENZ (ÖROK) (2009): Neue Handlungsmöglichkeiten für periphere ländliche Räume. Stärkung der sozialen Vielfalt, Ausbau der interkommunalen Zusammenarbeit, Gestaltung der Landschaftsvielfalt. Schriftenreihe Nr. 181. – Wien.

ÖSTERREICHISCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (OIEB) (o.J.): Lernende Regionen in Österreich. Online unter: <https://www.oieb.at/lernende-regionen/de/default.html>; zuletzt abgerufen am 18.05.2022.

PICHLER, Herbert / FRIDRICH, Christian / VIELHABER, Christian / BERGMEISTER, Felix (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 146. – Wien, S. 60 – 62. Online unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html>; zuletzt abgerufen am 22.07.2021.

PIETRAß, Manuela (2015): Informelles Lernen in der Medienpädagogik. In: ROHS, Matthias (Hg.): Handbuch Informelles Lernen. – Wiesbaden, S. 123 – 142.

RAUSCHENBACH, Thomas (2015): Gesellschaftliche Veränderungen. Umbrüche im Bildungswesen. In: SCHMIDT, Werner (Hg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 50 – 77.

REUSCHENBACH, Monika (2009): Das Potenzial regionaler Geographie zur Förderung einer nachhaltigen Verhaltenskompetenz. In: FLATH, Martina / SCHOCKEMÖHLE, Johanna (Hg.): Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Dokumentation zum HDG-Symposium, Vechta 09. – 10. Oktober 2008. – Weingarten, S. 25 – 36. (= Geographiedidaktische Forschungen 45)

RINSCHÉDE, Gisbert / SIEGMUND, Alexander (2020): Geographiedidaktik. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Paderborn.

RÜCKER, Sonja / TILSNER, Ursula (2015): Erdkundeunterricht auf Schulhof & Co. Klasse 5 / 6. Stundenentwürfe zu Lehrplaninhalten für aktiv-entdeckendes Lernen außerhalb des Klassenzimmers. – Donauwörth.

SALZMANN, Christian (1990): Regionales Lernen im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität. In: Bildung und Erziehung 43 (4). – Göttingen, S. 459 – 474.

SALZMANN, Christian / BÄUMER, Heinrich / MEYER, Carsten (1995): Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen – Das Beispiel des Regionalen Umweltbildungszentrums Lernort Noller Schlucht. – Frankfurt/Main.

SAUERBORN, Petra / BRÜHNE, Thomas (2010): Didaktik des außerschulischen Lernens. 3. vollständig überarbeitete Auflage. – Baltmannsweiler.

SCHAFFERHANS, Michaela / KRÜSE, Tobias / HANSEGGER, Trude / HUBER, Peter / KLIEN, Michael (2019): NÖ Arbeitsmarktstudie – Zukunft der Arbeit. Endbericht. – Wien.

SCHOCKEMÖHLE, Johanna (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“. – Weingarten. (= Geographiedidaktische Forschungen 44)

SCHREIER, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung 15 (1). Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>; zuletzt abgerufen am 12.08.2020.

SCHULTE, Andrea (2019): Außerschulische Lernorte. – Berlin.

SITTE, Christian (2011): Maturafragen neu (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. In: GW-Unterricht 123. Wien – S. 24 – 41. Online unter: https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_123_024_041_sitte.pdf; zuletzt abgerufen am 19.03.2022.

STATISTIK AUSTRIA (2022): Wanderungsstatistik. Online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/408/Bezirke_wanderungsbilanz.pdf, zuletzt abgerufen am 16.08.2022.

STATISTIK AUSTRIA (2021a): Gliederungen nach städtischen und ländlichen Gebieten. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/regionale_gliederungen/stadt_land/index.html; zuletzt abgerufen am 29.07.2021.

STATISTIK AUSTRIA (2021b): Bildungsstand der Bevölkerung. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html; zuletzt abgerufen am 06.08.2021.

STATISTIK AUSTRIA (2019): Gliederung in NUTS-Einheiten. – Wien. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/regionale_gliederungen/nuts_einheiten/index.html; zuletzt abgerufen am 12.06.2020.

THIEN, Klaus (2011): Der Ansatz Lernender Regionen. In: BMLFUW (Hg.): Handbuch Lernende Regionen. Grundlagen. 2. Auflage Mai 2011. – Wien, S. 11 – 23. Online unter: https://www.oieb.at/lernende-regionen/upload/473_handbuch_teil_1_grundlagen-2.auflage.pdf; zuletzt abgerufen am 19.08.2021.

THOMAS, Bernd (2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: ARNOLD, Karl-Heinz / SANDFUCHS, Uwe / WIECHMANN, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2. aktualisierte Auflage. – Bad Heilbrunn, S. 283 – 287.

ULICH, Dieter / HAÜSER, Karl / MAYRING, Philipp / STREHMEL, Petra / KANDLER, Maya / DEGENHARDT, Blanca (1985): Psychologie der Krisenbewältigung. – Weinheim.

WALDVIERTEL AKADEMIE (2022): Waldviertel Akademie. Online unter: <https://www.waldviertelakademie.at/>; zuletzt abgerufen am 04.06.2022.

WARDENGA, Ute (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute 200. – Hannover, S. 8 – 11.

WINKLER, Ursel / SCHELER, Katrin (2000): Außerschulische Lernorte für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen am Beispiel des Museums. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (6). – Würzburg, S. 232 – 239.

WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL (o.J.a): Modern Business School. Wirtschafts.Akademie. Gmünd. Horn. Zwettl. Waidhofen/Thaya. Online unter: <https://www.wfv.at/unsere-aktivitaeten/wirtschafts-akademie-waldviertel.html>; zuletzt abgerufen am 19.05.2022.

WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL (o.J.b): Waldviertel Akademie. Online unter: <https://www.wfv.at/das-waldviertel-netzwerk/waldviertel-akademie.html>; zuletzt abgerufen am 04.06.2022.

WÜTHRICH, Christoph (2013): Methodik des Geographieunterrichts. – Braunschweig.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Kodierleitfaden	16
	(eigene Darstellung 2022 nach MAYRING / FENZL 2019: 639)	
Abbildung 2:	Raumkonzepte und Exkursionen	27
	(BUDKE 2009: 15)	
Abbildung 3:	Handlungsoptionen an außerschulischen Lernorten	31
	(eigene Darstellung 2022 erweitert nach WÜTHRICH 2013: 192)	
Abbildung 4:	Handlungsoptionen nach Anforderungsbereichen	32
	(eigene Darstellung 2022)	
Abbildung 5:	Außerschulische Lernorte im GW-Unterricht	36
	(eigene Darstellung 2022)	
Abbildung 6:	Chancen des Besuchs außerschulischer Lernorte im	43
	GW-Unterricht (eigene Darstellung 2022 nach WÜTHRICH 2013: 191)	
Abbildung 7:	Herausforderungen des Besuches außerschulischer	45
	Lernorte im GW-Unterricht (eigene Darstellung 2022)	
Abbildung 8:	Abgrenzung Waldviertel nach Vierteln	49
	(AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2010)	
Abbildung 9:	Abgrenzung Waldviertel nach Hauptregionen	50
	(AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2005a)	
Abbildung 10:	Abgrenzung Waldviertel nach NUTS-3	51
	(AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2020; eigene Kennzeichnung 2022)	
Abbildung 11:	Stadt - Land Typologie der Europäischen Kommission	53
	nach NUTS-3-Regionen (STATISTIK AUSTRIA 2021a)	
Abbildung 12:	Grad der Urbanisierung der Europäischen Kommission	54
	nach Gemeinden (STATISTIK AUSTRIA 2021a)	
Abbildung 13:	Erreichbarkeit überregionaler Zentren im motorisierten	56
	Individualverkehr 2016 (ÖROK 2018: 25)	
Abbildung 14:	Erreichbarkeit überregionaler Zentren im öffentlichen	57
	Verkehr 2016 (ÖROK 2018: 26)	
Abbildung 15:	Bildungsabschluss der Bevölkerung im erwerbsfähigen ...	60
	Alter im Waldviertel (eigene Darstellung 2022 nach SCHAFFERHANS et al. 2019: 52)	
Abbildung 16:	Bevölkerung mit maximal Pflichtschulabschluss 2019	61
	(STATISTIK AUSTRIA 2021b)	

Abbildung 17: Bevölkerung mit Hochschul- oder Akademieabschluss	62
(STATISTIK AUSTRIA 2021b)	
Abbildung 18: Bevölkerungsprognose 2018 - 2040	64
(ÖROK 2021)	
Abbildung 19: Polaritätenmodell des Regionalen Lernens nach	71
Salzmann et al. 1995	
(eigene Darstellung 2022 nach SCHOCKEMÖHLE 2009: 56)	
Abbildung 20: Begründung der Region als Bezugsraum für Lehr- und	73
Lernprozesse	
(SCHOCKEMÖHLE 2009: 11)	
Abbildung 21: Kompetenzen und didaktische Leitbilder des Regionalen ..	80
Lernens 21+	
(DIERSEN 2021 verändert nach DIERSEN / FLATH 2017: 7)	
Abbildung 22: Lernende Regionen im ländlichen Entwicklungs-	82
programm 2007 – 2013	
(OIEB o. J.)	
Abbildung 23: Logo der LEADER-Region Südliches Waldviertel	84
– Nibelungengau	
(LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU 2022)	
Abbildung 24: LEADER Regionen in NÖ 2015-2022	85
(AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG 2022)	
Abbildung 25: Gemeinden der LEADER-Region Südliches	86
Waldviertel – Nibelungengau	
(LEADERREGION SÜDLICHES WALDVIERTEL – NIBELUNGENGAU 2022)	
Abbildung 26: Logo der Wirtschafts.Akademie.Waldviertel	87
(WIRTSCHAFTSFORUM WALDVIERTEL o.J.a)	
Abbildung 27: Kooperation BHAK Zwettl und LFS Edelhof	89
(BHAK ZWETTL o.J.)	
Abbildung 28: Logo der Waldviertel Akademie	90
(WALDVIERTEL AKADEMIE 2022)	
Abbildung 29: Etablierung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur	95
(eigene Darstellung 2022 nach EGGER 2016: 134)	

9 Anhang

Durchgeführte Interviews mit Einwilligungserklärung

- BRODESSER Simone, 12.01.2021
- WURZ Ernst, 12.01.2021
- WALLENBERGER Josef, 22.01.2021



Interview

„Außerschulische Lernorte im ländlichen Raum“

Sehr geehrte Damen und Herren,
mein Name ist Kathrin Schröfl und ich befinde mich am Ende des Masterstudiums Lehramt mit den Fächern Geographie und Wirtschaftskunde und Deutsch an der Universität Wien. In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit den Potenzialen außerschulischer Lernorte im ländlichen Raum, konkret am Beispiel des Waldviertels. Die Betreuung der Arbeit erfolgt durch Frau Dr. Heidrun Edlinger am Institut für Geographie und Regionalforschung.

Herzlichen Dank, dass Sie sich zum Interview bereit erklärt haben. Mit Hilfe Ihrer Expertise können Stimmen aus der Region einbezogen werden und unterschiedliche Blickwinkel betrachtet werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Interviewleitfaden



1. Welche Herausforderungen sehen Sie für den ländlichen Raum?
2. Welche Herausforderungen sehen Sie konkret für das Waldviertel?
3. Wodurch könnten diesen Herausforderungen entgegengetreten werden?
4. Wie sehen Sie die Chancen der Bevölkerung im ländlichen Raum in Bezug auf Zugang zu Bildung?
5. a) Wo bietet Bildung entsprechende Potenziale, um den ländlichen Raum zu stärken?

b) Können Sie konkrete Beispiele nennen?
6. Welche Chancen können regionale Schwerpunkte an Schulen bieten?
7. Wie sehen Sie regionale Schwerpunkte an Schulen in Bezug auf die Arbeitswelt/berufliche Chancen?
8. Was sind außerschulische Lernorte für Sie?
9. Wie würden Sie außerschulische Lernorte definieren?
10. Können Sie mir konkret außerschulische Lernorte im Waldviertel nennen?
11. Welchen Mehrwert bringen außerschulische Lernorte für den ländlichen Raum, auch im Sinne der Regionalentwicklung?
12. Welche außerschulischen Angebote können den ländlichen Raum stärken und zur Weiterentwicklung der Region beitragen?
13. Möchten Sie noch etwas anmerken?

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme am Interview!