



Unter welchen Voraussetzungen kann Regionales Lernen Partizipation stärken? Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Konzeptes des außerschulischen Lernens in der Region – Regionales Lernen 21+

Under What Conditions Can Regional Learning Promote Participation? Development, Testing, and Evaluation of a New Conception of Action-Oriented Learning in Regional Context–Regional Learning 21+

Johanna Schockemöhle 

Zitieren dieses Artikels:

Schockemöhle, J. (2010). Unter welchen Voraussetzungen kann Regionales Lernen Partizipation stärken? Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Konzeptes des außerschulischen Lernens in der Region – Regionales Lernen 21+. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 38(4), S. 240–258. doi 10.18452/25542

Quote this article:

Schockemöhle, J. (2010). Unter welchen Voraussetzungen kann Regionales Lernen Partizipation stärken? Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Konzeptes des außerschulischen Lernens in der Region – Regionales Lernen 21+. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 38(4), pp. 240–258. doi 10.18452/25542

Unter welchen Voraussetzungen kann Regionales Lernen Partizipation stärken?

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Konzeptes des außerschulischen Lernens in der Region – Regionales Lernen 21+

Johanna Schockemöhle

Summary

Under what conditions can regional learning promote participation? Development, testing and evaluation of a new conception of action-oriented learning in regional context - Regional Learning 21+

Taking as a basis that on-site learning in the own region has a high educational potential and addressing the objective of promoting the participation of adults, young people and children at regional level, the concept of Regional Learning 21+ was developed, tested and evaluated in this research project. The evaluation results show that regional action-oriented learning promotes the identity formation and the acquisition of participatory competence, thus contributing effectively to the participation at regional level with particular emphasis on education for sustainable development. A two-group pre-test and post-test design was used to evaluate the effectiveness of Regional Learning 21+. Participants in learning activities were asked to complete a questionnaire before and after the activity in order to detect changes in the characteristics of regional identity and participatory competence. In addition, interviews with organizers of learning activities provided comprehensive data to identify factors that influence the effectiveness of the measure.

Keywords: Learning outside the classroom – regional learning – evaluation – regional identity – participatory competence – action-oriented learning

Problemstellung und Zielsetzung

Die Motivation, ein neues Konzept des außerschulischen, regionalen Lernens zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, wird von zwei Prämissen getragen: Einerseits von der Annahme, dass regionale Partizipation notwendig ist und andererseits von der Überzeugung, dass Partizipation über Bildung gefördert werden muss.

Die erste Prämisse beruht auf dem Kerngedanken einer nachhaltigen Entwicklung. Danach soll allen Menschen eine gerechte Teilhabe an materiellen, natürlichen und kulturellen Gütern ermöglicht werden - im engen und Generationen übergreifenden Zusammenhang. Die Umsetzung dieses doppelten Gerechtigkeitspostulats ist an

den Erhalt, die Verbesserung und die Wiederherstellung natürlicher Grundlagen gebunden, denn jene sind Basis für ein soziokulturell gerechtes sowie wirtschaftlich sicheres Leben heutiger und künftiger Generationen. Zur Realisierung dieses Leitbildes bedarf es der Mitwirkung jedes Einzelnen, innovative Formen des Zusammenlebens und -arbeitens zu denken und umzusetzen. Solch eine Partizipation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ist mehrdimensional aufzufassen: Der Partizipationswürfel verdeutlicht ihre verschiedenen Stufen, Formen und Bereiche (s. Abb. 1). So beruht Partizipation sowohl auf gemeinschaftlichem wie auch individuellem Handeln, bezieht sich auf das gesellschaftliche sowie das

private Leben und umfasst unterschiedliche Grade der Mitwirkung an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt. Voraussetzungen für Partizipation und gleichzeitig deren Ergebnis sind demokratische und rechtstaatliche Strukturen, die einen Freiraum für selbstbestimmtes Denken und Handeln schaffen, sowie die Aneignung von Schlüsselkompetenzen (vgl. RYCHEN, SALGANIK 2003), die zum selbstbestimmten Denken und Handeln befähigen.

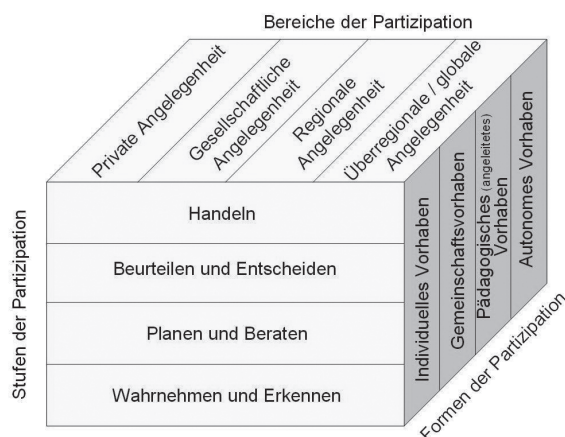


Abb. 1: Der Partizipationswürfel: Wege der Mitwirkung an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt (Quelle: Schockemöhle 2009 in Anlehnung an Abs, zitiert in Wenzel 2006, S. 15).

Zur zweiten Prämisse: Der uneingeschränkte Zugang zur Bildung und die Ausrichtung der Bildung auf das Ziel, jeden Einzelnen zur Partizipation zu befähigen, stellen unverzichtbare Schritte in Richtung nachhaltiger Entwicklung dar. Während für viele Gesellschaften die Herausforderung darin besteht, den ersten Schritt zu tun und allen Bürgern einen Zugang zur Bildung überhaupt zu ermöglichen, stellt die Neuorientierung der Bildung vor allem für Industriegesellschaften eine bisher nur von einigen Mitgliedern bewusst wahrgenommene und bei weitem noch nicht bewältigte Aufgabe dar. Diese Aufgabe trägt den Namen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). Sie betrifft nicht nur,

aber insbesondere das formale Bildungssystem. So stellen Schule und Hochschule wie keine anderen Bereiche die Orte öffentlicher Erziehung (FOCALI 2007, S. 153) dar, auf welche Hoffnung für die Verbesserung individueller wie kollektiver Verhältnisse gesetzt wird. Dabei sind die Ziele, die vor allem eine Schule anstreben soll, in vielen Fällen bereits im Sinne der BNE formuliert (vgl. DGF 2007; KMK/DUK 2007; Curricula für das Fach Erdkunde, z.B. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2008). Es fehlen jedoch oftmals die praxisnahen Konzepte, die Lehrenden und Lernenden Antworten auf das Wie und Was der Bildungsprozesse liefern.

In der Geographiedidaktik werden seit längerem Aufgaben, Inhalte und Methoden der BNE diskutiert (vgl. BAHR 2007; HOFFMANN, WERNER-TOKARSKI 2007; KROSS 1992, 1995; ROHWER 2000). Daran knüpft die im Folgenden vorgestellte Arbeit an. In ihrem Rahmen wurde ein Bildungskonzept entwickelt, erprobt und evaluiert, welches zum Ziel hat, Partizipation zu fördern, und das dafür konkrete didaktische Vorgaben und Anregungen für die praktische Umsetzung bereithält. Das neue Konzept trägt in Anlehnung an die Agenda 21 und die damit verknüpfte Zukunftsorientierung den Namen Regionales Lernen 21+. Zentrales Kennzeichen des Konzeptes ist die Ausrichtung auf das außerschulische, handlungsorientierte Lernen in der Region. Als regionale Lernorte werden beispielsweise Landwirtschafts- oder Handwerksbetriebe, Standorte im Hochmoor, im Wald, am Fließgewässer oder im Geschäftsviertel der Stadt genutzt (vgl. BIRKENHAUER 1999, S. 14). Die Erprobung des Regionalen Lernens 21+ erfolgte anhand verschiedener Lernvorhaben, die auf der Basis des Konzeptes entwickelt und an regionalen Lernorten durchgeführt wurden. Da der Fokus des Konzeptes auf dem formalen und non-formalen Lernen liegt, richten sich diese

Lernvorhaben an Kinder, Jugendliche und Erwachsene an Schulen und Hochschulen sowie darüber hinaus.

Die sich der Erprobung anschließende Evaluationsstudie diente zum einen dazu, die Wirksamkeit des Konzeptes im Hinblick auf die Zielsetzung zu überprüfen. Dazu wurden sowohl Teilnehmer an Lernvorhaben als auch die Durchführenden der Lernvorhaben befragt. Auf der Grundlage der Befragungsergebnisse erfolgte zum anderen eine Bewertung des theoretisch entwickelten Konzeptes als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung.

Mit dieser Aufgabenstellung betritt diese Arbeit das Feld der empirischen Lehr- und Lernforschung. Aufgrund ihrer Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist sie dem Forschungsbereich der BNE zuzuordnen.

Zentrale Kennzeichen des Regionalen Lernens 21+

Regionales Lernen 21+ ist ein Bildungskonzept, welches auf der Basis des Regionalen Lernens nach SALZMANN, MAYER, BAEUMER (1995) und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BLK 1999) erarbeitet wurde. Die Entwicklung – wie auch spätere Bewertung – erfolgte anhand folgender Hauptkriterien: Ziele, Inhalte, Methoden, originale und mediale Begegnung, didaktische Prinzipien sowie Gestaltung der Lernumgebung. Die Aussagen des Regionalen Lernens 21+ zu diesen Kriterien bewegen sich im Spannungsfeld zwischen den konzeptionellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten des Regionalen Lernens nach Salzmann et al. einerseits und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) andererseits.

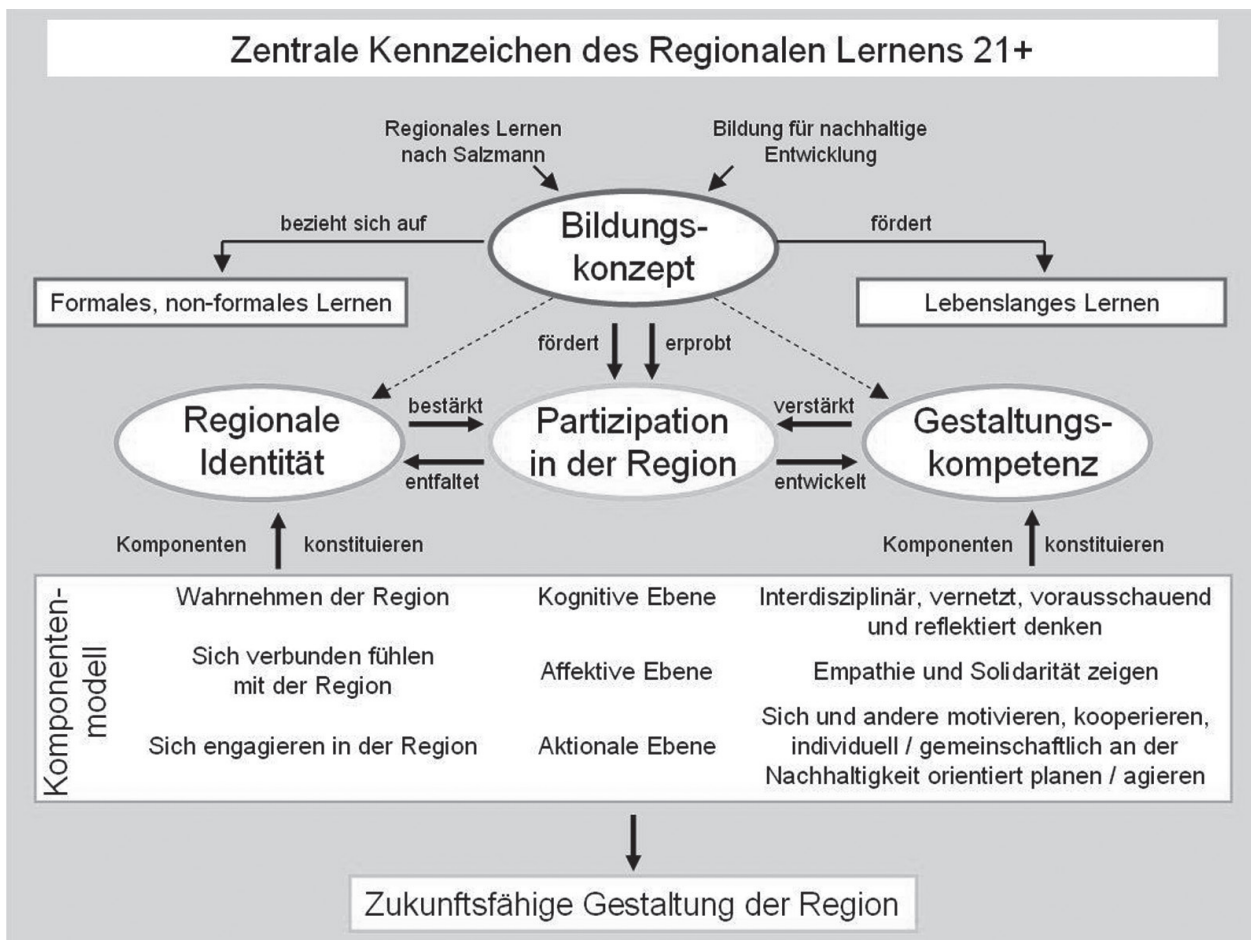


Abb. 2: Zentrale Kennzeichen des Regionalen Lernens 21+ (Quelle: Schockemöhle 2009)

Das Konzept zielt darauf, bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen regionale Identität und Gestaltungskompetenz zu fördern. Das diesen Konstrukten zu Grunde liegende Begriffsverständnis wird durch das Modell der Komponenten von regionaler Identität und Gestaltungskompetenz verdeutlicht (s. Abb. 2). Die Komponenten erfahren über die Zuordnung zur kognitiven, affektiven und aktionalen Ebene eine systematische Verknüpfung. Die sich darin widerspiegelnde analytische Definition des Begriffs Gestaltungskompetenz orientiert sich an dem entsprechenden Kompetenzmodell der BLK (1999). Im Hinblick auf die Verwendung des Terminus regionale Identität ist anzumerken, dass er in der Geographie sowie Geographiedidaktik bereits eine kontroverse Diskussion erfahren hat (vgl. BLOTEVOGEL, HEINRITZ, POPP 1987; DANIELZYK, KRÜGER 1990; HARD 1987, LALLI 1989; WEICHHART 1999; WERLEN 1992). In dieser Arbeit wird er im Sinne des von WEICHHART (1990) geprägten Begriffs der raumbezogenen Identität interpretiert. Damit bezieht er sich auf eine der grundsätzlichen sozial-psychologischen Identitätsauffassungen, nämlich die der personalen Identität bzw. Ich-Identität (ERIKSON 1989; KRAPPMANN 1975). Regionale Identität ist als Bestandteil der personalen Identität aufzufassen; sie bezieht sich auf den Einfluss räumlich-physikalischer Gegebenheiten auf die Identitätsentwicklung und somit auf Kenntnisse, Überzeugungen, Denkweisen, Werte, Normen, Verhaltensweisen und Handlungen, die dem Einzelnen Orientierung im sozialen, ethischen und physischen Raum ermöglichen (vgl. STRAUB 1998, S. 73ff.).

Die Fokussierung auf die beiden Zielkategorien Gestaltungskompetenz und regionale Identität ist damit zu begründen, dass sie zusammengenommen zur Partizipation befähigen (vgl. BLK 1999, S. 20). Wesentliches Merkmal des Regionalen Lernens 21+

ist nun, dass der Erwerb von Gestaltungskompetenz und der Aufbau einer regionalen Identität nicht für eine erfolgreiche Partizipation vorausgesetzt werden. Vielmehr basiert das Konzept auf der Annahme, dass beide Merkmale sich erst in der regionalen Partizipation, die in unterschiedlichen Bereichen und Formen sowie auf verschiedenen Stufen angesiedelt sein kann (Abb. 1), entwickeln und entfalten (vgl. MOSE, BRODDA 2002, S. 10). Dabei wird von engen Wechselbeziehungen zwischen der regionalen Identitätsbildung und dem Erwerb von Gestaltungskompetenz der Art ausgegangen, dass beide Dispositionen sich in der regionalen Partizipation gegenseitig bedingen und bestärken. So impliziert der Aufbau von Kenntnissen, Überzeugungen, Denkweisen, Werten und Verhaltensweisen, die nach ERIKSON (1989) Identität konstituieren, gleichsam den Erwerb von Gestaltungskompetenz. Eine solchermaßen entwickelte Gestaltungskompetenz sowie regionale Identität begünstigen darüber hinaus eine Weiterführung der Mitwirkung an der Gestaltung des eigenen Nahraums (s. Abb. 2). Daher fördert Regionales Lernen 21+ die Erprobung von Partizipation im Rahmen von Lernvorhaben und trägt auf dieser Weise zur zukunftsfähigen Gestaltung von Regionen bei.

Welche Konsequenz hat die Zielstellung des Regionalen Lernens 21+ auf die daran anknüpfende Konzeption der Lernvorhaben? Entsprechend der oben erwähnten Hauptkriterien der Konzeptentwicklung sollen im Folgenden weitere Aussagen zur Gestaltung und Durchführung der Bildungsmaßnahmen getroffen werden, um so auch ein möglichst anschauliches Bild des Regionalen Lernens 21+ zu skizzieren. In Anlehnung an Salzmann et al. und die zentralen Themenfelder der BNE stellen inhaltlich nachhaltigkeitsrelevante regionale Phänomene und Gegebenheiten stets den Ausgangspunkt der Lernprozesse dar. Diese

können sich beispielsweise auf Themenbereiche wie regionale Stoff- und Wirtschaftskreisläufe, Siedlungsentwicklung und Flächennutzung oder Verkehr beziehen. Die konkrete Auswahl von Inhalten erfolgt anhand ausgewählter Selektions- und Steuerungskriterien (s. Abb. 3).

Um das pädagogische Potenzial regionaler Lernorte im außerschulischen Lernen zu entfalten, sind handlungsorientierte Me-

thoden – neben der Originalbegegnung sowie dem problem-, situations- und systemorientierten Lernen im fachübergreifenden Kontext – ein unverzichtbares Element des Regionalen Lernens 21+. Um dies zu verdeutlichen, sollen die wesentlichen Merkmale des handlungsorientierten Lernens nach GUDJONS (2008) und WÖLL (1998) kurz genannt werden:

Regionale Problemkomplexe als Ausgangspunkt der Lernprozesse		
Kriterien für die Selektion von Inhalten		Kriterien für die Steuerung von Inhalten
Regionalität und Globalität Ist der Inhalt geeignet, eine Beziehung zwischen regionalen und globalen Gegebenheiten und Prozessen aufzuzeigen?	⇒	Die regionale und globale Dimension und deren Zusammenhang aufzeigen. Das Allgemeine, im Sinne von grundlegenden Einsichten, muss am regional Besonderen auch explizit aufgezeigt, erarbeitet und auf neue Situationen (im globalen Maßstab) übertragen werden.
Zeitliche Dimension Ist der Inhalt geeignet, Auswirkungen der Vergangenheit und Gegenwart auf zukünftige Generationen zu thematisieren? Bietet der Inhalt Spielraum für verschiedene Zukunftsvorstellungen?	⇒	In der Gesellschaft diskutierte beziehungsweise für die Gesellschaft relevante Zukunftsvorstellungen thematisieren und die eigene, persönliche Auseinandersetzung mit der Zukunft anregen und im Hinblick auf eigene Partizipationsmöglichkeiten besprechen. Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung gegenüber den Lernenden transparent machen.
Ethische Dimension Ist der Inhalt geeignet, das Gerechtigkeitspostulat in seiner regionalen wie globalen Bedeutung zu diskutieren? Ist der Inhalt geeignet, heutige Lebensstile und ihre Auswirkungen zu thematisieren sowie neue Formen des Lebens und Arbeitens zu generieren?	⇒	Eigene und gesellschaftliche Werte und Normen sowie Lebensstile kritisch hinterfragen sowie neuen, ungewöhnlichen Wertvorstellungen und Lebensweisen offen gegenüber treten und sie beurteilen.
Dynamische Dimension Ist der Inhalt geeignet, die Veränderbarkeit eines Handlungsfeldes aufgrund sich ändernder Bedürfnisse aufzuzeigen? Bietet der Inhalt Zugang zu offenen Situationen, um so den Wert als auch die Grenzen wissenschaftlicher Ordnungssysteme und Erkenntnisse wahrzunehmen?	⇒	Veränderungen von Inhalten, die Grenzen wissenschaftlicher Ordnungssysteme und sich ändernde Bedürfnisse aufgrund sich verändernder Lebensstile thematisieren. Bezüge zur (sich verändernden) Lebenswelt der Lernenden herstellen.
Soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Dimension Ist der Inhalt geeignet, um die vier Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung in Bezug auf regional- und gesamtgesellschaftliche Interessen und die jeweils konkurrierenden und übereinstimmenden Interessen von einzelnen Akteuren aufzuzeigen?	⇒	Die Vernetzung zwischen den vier Dimensionen zum betreffenden Inhalt erkennbar machen. Die Interessensunterschiede und -gemeinsamkeiten in Bezug auf einzelne Akteure offen legen und in eine Beziehung mit regional- sowie gesamtgesellschaftlichen Interessen bringen. Die Haupt- und Nebenfolgen von Entscheidungen oder Verhaltensweisen thematisieren.

Abb. 3: Selektions- und Steuerungskriterien zur Auswahl von Inhalten des Regionalen Lernens 21+ (Quelle: Schockemöhle 2009 in Anlehnung an EDK 2007, S. 49).

- ganzheitliches Lernen,
- Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit im Lernen,
- zielgerichtetes und planvolles Lernen, das auf das Erstellen eines Handlungsproduktes ausgerichtet ist,
- Orientierung an den Erfahrungen, Interessen und Neigungen der Teilnehmer sowie an deren alltäglichen bzw. künftigen Handlungssituationen,
- Öffnung der Bildungsinstitution über das Lernen in realen Problemsituationen,
- Präsentation und Diskussion des Handlungsproduktes in der Öffentlichkeit bzw. in der Bildungsinstitution,
- Reflexion von Handlungszielen, -ablauf und -folgen sowie deren Bewertung,

- Transfer der gewonnenen Erkenntnisse auf Situationen im Alltag/im Unterricht.

Die im Regionalen Lernen 21+ eingesetzten handlungsorientierten Methoden basieren auf Partner- oder Gruppenarbeit als Sozialformen und verschiedene, für jede Zielgruppe adäquat auszuwählende Aktionsformen wie zum Beispiel Erkundung, Projekt, Stationenlernen, didaktische Spiele, Experimente oder Szenariotechnik. Die Durchführung der Lernvorhaben an regionalen Lernorten wie einem Handwerksbetrieb oder in einem Wohnviertel der Stadt umfasst eine Zeitdauer von drei oder vier Stunden bis zu mehreren Tagen zuzüglich einer Vor- und Nachbereitung.



Foto 1: Schüler der 8. Klasse recherchieren Informationen auf einem landwirtschaftlichen Betrieb über das persönliche Gespräch mit dem Landwirt (© RUBA e.V. Vechta 2007)



Foto 2: Selbstständiges Lernen in Gruppen ist ein wesentliches Kennzeichen des Regionalen Lernens 21+ (© RUBA e.V. Vechta 2007)

Die Photos 1 bis 5 dienen der Veranschaulichung der bisherigen Ausführungen. Sie beziehen sich auf regionale Lern-

vorhaben im Sinne des 21+-Ansatzes, die auf landwirtschaftlichen Betrieben durchgeführt wurden.



Foto 3: Schüler vollziehen einen Perspektivwechsel und lernen neue Standpunkte kennen, indem sie auf dem landwirtschaftlichen Betrieb mitarbeiten (© RUBA e.V. Vechta 2007)



Foto 4: Wichtiges Element der Lernvorhaben ist es, Schülern Raum und Zeit für Interesse geleitetes Erkunden zu geben (© RUBA e.V. Vechta 2007)



Foto 5: Artikulation und Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse werden dadurch unterstützt, dass die Schüler ihre Ergebnisse präsentieren und mit Gästen diskutieren (© RUBA e.V. Vechta 2007)

Der Fokus des Regionalen Lernens 21+ auf handlungsorientierte Methoden wird durchaus von verschiedenen Seiten als Erfolg versprechend und effektiv im Hinblick auf die Zielsetzung bewertet (vgl. DE HAAN o.J., S. 1f.; NAGEL, KERN, SCHWARZ 2006, S. 35). Doch weist MEYER darauf hin, dass die Wirksamkeit handlungsorientierten Lernens bisher nur in Ansätzen empirisch untersucht sei (2004, S. 80ff.). Daher sollen im Rahmen dieser Arbeit anhand der Evaluationsstudie empirisch ermittelte Aussagen zur Wirksamkeit der Handlungsorientierung im Regionalen Lernen 21+ getroffen werden.

Erprobung und Evaluierung des Konzeptes
 Um zu überprüfen, ob Regionales Lernen 21+ effektiv regionale Identität und Gestaltungskompetenz zu fördern vermag, bedurf-

te es der praktischen Erprobung. Diese fand innerhalb des EU-Projektes ALICERA (*Action Learning for Identity and Competence in European Rural Areas*; SCHOCKEMÖHLE 2007, S. 6-11) im Feld, das heißt in der Praxis des außerschulischen regionalen Lernens statt. In den fünf beteiligten europäischen Projektregionen – Bretagne, Lettland, Niedersachsen, Tirol und Westungarn – wurden auf der Basis der didaktischen Vorgaben des Konzeptes Lernvorhaben entwickelt und durchgeführt. Deren inhaltliche Ausrichtung orientierte sich am Thema Landwirtschaft und Ernährung. Die Evaluierung zufällig ausgewählter Lernvorhaben erfolgte im Zeitraum August 2006 bis Februar 2007.

Der Evaluierung lag ein komplexes Untersuchungsdesign zu Grunde (s. Abb. 4). Die Wirkungsevaluation – das Erfassen und Be-

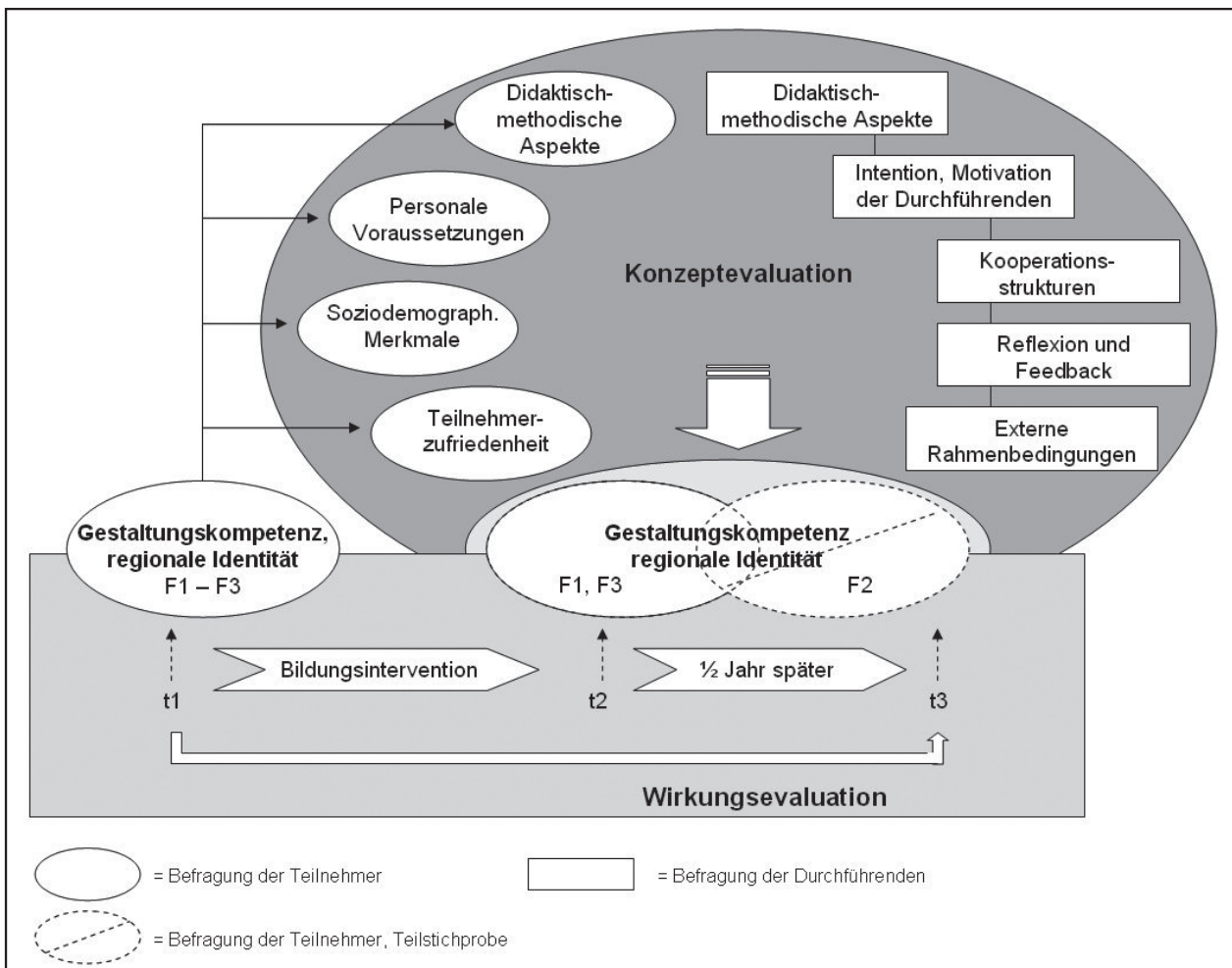


Abb. 4 Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie (Quelle: Schockemöhle 2009 in Anlehnung an Bittner 2003)

werten von Daten im Hinblick auf die Wirksamkeit von Lernvorhaben – wurde im Rahmen einer Fragebogenstudie auf der Basis eines Zweigruppen-Pretest-Posttest-Plans durchgeführt. Teilnehmer an Lernvorhaben wurden unmittelbar vor einer Maßnahme (Zeitpunkt t_1), unmittelbar im Anschluss an eine solche (t_2) sowie ein halbes Jahr später (t_3) mittels eines Fragebogens befragt, um so Merkmalsveränderungen auf der kognitiven, affektiven und aktionalen Ebene zu ermitteln. Die zufällige Auswahl der Probanden erfolgte über die Ziehung einer Klumpenstichprobe, das heißt in den beteiligten Projektregionen wurde eine zufällige Auswahl von Gruppen (z.B. Schulklassen, Freizeitgruppen) vollständig im Untersuchungszeitraum erhoben.

Da sowohl Kinder (9-12 Jahre), Jugendliche (13-16 Jahre) als auch Erwachsene (ab 17 Jahre) Zielgruppe der Befragung waren, mussten für die Pre- und Posttests jeweils drei altersspezifische Fragebögen entwickelt werden. Zudem wurden in jeder Altersgruppe Versuchs- und Kontrollgruppen gebildet. Dabei stellten Teilnehmer an Maßnahmen des Regionalen Lernens 21+, die sich durch einen hohen Grad an Handlungsorientierung auszeichnen, die jeweiligen Versuchsgruppen. Die Kontrollgruppen rekrutierten sich aus Teilnehmern an außerschulischen regionalen Lernvorhaben mit einem sehr geringen Grad an Handlungsorientierung. Die Gruppierung erfolgte anhand der schriftlichen Angaben seitens der Durchführenden der Bildungsmaßnahmen zu ihren zentralen didaktischen Entscheidungen, die in Form eines Memos jede evaluierte Veranstaltung begleiteten. Insgesamt wurden 2.134 Teilnehmer befragt.

Die Fragebogenstudie lieferte darüber hinaus Daten für die Konzeptevaluation. Hierbei sollten Faktoren erfasst und bewertet werden, die Einfluss auf die Maßnahmenwirksamkeit ausüben. Um detaillierte und hintergründige Informationen zu den

Einflussfaktoren zu erhalten, wurde parallel eine Interviewstudie mit den Durchführenden der Lernvorhaben umgesetzt. Die Interviews sowie deren Dokumentation wurden von der Autorin ausgeführt; die Auswertung der Daten erfolgte zur Wahrung der Intercooderreliabilität durch zwei Kodierer.

Das triangulative Vorgehen zielte darauf, im Sinne der Komplementarität Daten zu erzeugen, die sich gegenseitig ergänzen und vertiefte Interpretationen ermöglichen. In allen Projektregionen wurden Durchführende von Lernvorhaben befragt. Die Rekrutierung verlief über die Partnerinstitutionen, die über das Angebot von Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich des außerschulischen, regionalen Lernens über einen guten Zugang zu dieser Gruppe verfügten. Insgesamt nahmen 18 Personen an der Interviewstudie teil.

Wirksamkeit des Regionalen Lernens 21+

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie belegen, dass Regionales Lernen 21+ im Hinblick auf die gesetzten Ziele äußerst wirksam ist. In allen gemessenen Merkmalen (Komponenten der regionalen Identität und Gestaltungskompetenz, s. Abb. 2) weisen die Versuchsgruppen Altersstufen übergreifend nach der Maßnahme signifikante positive Veränderungen auf. Einzige Ausnahme stellen die Merkmalsausprägungen auf aktionaler Ebene bei Kindern dar, die sich nur geringfügig durch Regionales Lernen 21+ steigern lassen (messtechnisch bedingter Untersuchungsfehler). In den Kontrollgruppen treten sowohl geringe positive wie auch geringe negative Veränderungen auf, die sich zumeist nicht auf signifikantem Niveau bewegen.

Der direkte Vergleich der Merkmalsausprägungen nach der Intervention zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen indiziert, dass mehrheitlich die Teilnehmer am Regionalen Lernen 21+ signifikant stärkere Merkmalsausprägungen aufweisen als die

Kontrollgruppen. Parallel dazu deutet die Effektstärke (nach Cohen) ein deutlich stärkeres Ausmaß der Wirkung bei 21+-Maßnahmen an als bei Lernvorhaben mit geringer Handlungsorientierung. Insgesamt stellt sich damit heraus, dass der Grad der Handlungsorientierung eines Lernvorhabens starken Einfluss auf die Maßnahmenwirksamkeit ausübt.

Diese Aussage soll am Beispiel der gemessenen Veränderungen in den Ausprägungen kognitiver und affektiver Merkmale der regionalen Identität (Wahrnehmen/Erkennen der Region, Verbundenheit mit der Region; gebündelt in der Testskala Kognition & Affektion_regionalspezifisch, Cronbachs Alpha 0,860, 17 Items) konkretisiert werden (s. Abb. 5).

Zur Wirksamkeit des Regionalen Lernens 21+ wurde zuvor folgende Hypothese aufgestellt: Wirkungs-Hypothese 1: Regionales Lernen 21+ bewirkt kurzfristig stärkere Ausprägungen im Merkmal Kognition

& Affektion_regionalspezifisch als eine außerschulische regionale Bildungsmaßnahme mit einem geringeren Grad an Handlungsorientierung ($H_1: M_{2VG} < M_{2KG}$).

Beschreibung der Ergebnisse nach Abb. 3: Der Mittelwert bei Kindern zum Messzeitpunkt t_2 liegt in der Versuchsgruppe bei $M_2 = 1,26$, in der Kontrollgruppe bei $M_2 = 1,56$. Die Differenz beträgt $M_{diff VG-KG} = -0,2987$ bei einem annähernd gleichen Ausgangswert zum Messzeitpunkt t_1 . Dieses Ergebnis ist mit $p = 0,042$ signifikant. Anders ist die Situation in der Jugend-Stichprobe: Hier ist mit $p = 0,224$ kein eindeutiger Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe in den Merkmalsausprägungen nachzuweisen. Allerdings ist hier anzumerken, dass keine Varianzhomogenität zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Variable vorliegt. Der Levene-Test ist mit $p = 0,003$ signifikant. Die auffällig hohen Standardabweichungen von $SD = 1,28$ in der Versuchsgruppe und $SD = 1,13$ in der

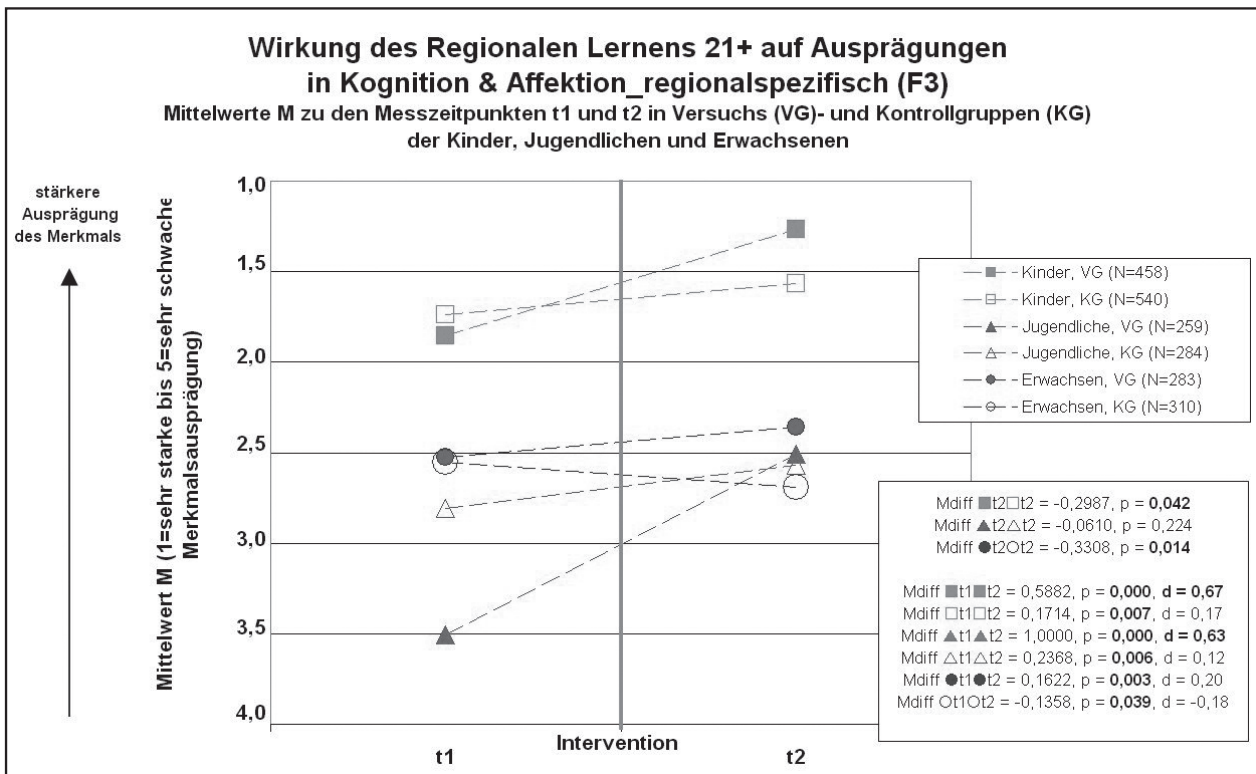


Abb. 5: Wirkung des Regionalen Lernens 21+ auf Ausprägungen in „Kognition & Affektion_regionalspezifisch“ (Quelle: Scheckemöhle 2009)

Kontrollgruppe sowie der auffällig hohe Mittelwertunterschied zum Messzeitpunkt t_1 bestätigen gleichfalls die Varianzheterogenität. Um das Ausmaß der Wirkung einer Maßnahme des Regionalen Lernens 21+ mit dem Effekt des Lernvorhabens mit geringer Handlungsorientierung vergleichen zu können, wird die Effektstärke d nach Cohen berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass mit $d = 0,63$ eine hohe Wirkung des Regionalen Lernens 21+ bei Jugendlichen nachgewiesen werden kann, während in der Kontrollgruppe kein nennenswerter Effekt mit $d = 0,12$ vorliegt (vgl. BORTZ, DÖRING 2006, S. 627). In der Erwachsenen-Stichprobe liegt ein mit $p = 0,014$ signifikanter Mittelwertunterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe vor. Bemerkenswert ist hier, dass in der Kontrollgruppe nach der Intervention ein höherer Mittelwert ($M_2 = 2,69$) als vor der Maßnahme ($M_1 = 2,55$) auftritt und damit die Bildungsintervention kontraproduktiv gewirkt hat (zu interpretieren als ein die Veranstaltung ablehnendes Antwortverhalten beim Posttest zum Zeitpunkt t_2).

Zusammenfassend kann für teilnehmende Kinder und Erwachsene die Wirkungshypothese 1 angenommen werden, während sie für Jugendliche verworfen werden muss. Dennoch kann ein weitaus größerer Effekt in der Versuchs- als in der Kontrollgruppe der Jugendlichen festgestellt werden.

Wirkungs-Hypothese 2: Die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme des Regionalen Lernens 21+ bewirkt kurzfristig starke Veränderungen im Merkmal Kognition & Affektion_regionalspezifisch ($H_1: M_1 > M_2$).

Im Hinblick auf Merkmalsveränderungen in Kognition & Affektion_regionalspezifisch können in allen Stichproben hochsignifikante Ergebnisse in den Versuchsgruppen nachgewiesen werden. Bei Kindern ändert sich der Mittelwert von $M_1 = 1,8529$ auf $M_2 = 1,2647$ ($p = 0,000$), bei Jugendlichen reduziert sich der Mittelwert von M_1

= $3,5079$ auf $M_2 = 2,5079$ ($p = 0,000$), Erwachsene weisen vorher einen Mittelwert von $M_1 = 2,5226$ und anschließend einen Mittelwert von $M_2 = 2,3604$ auf ($p = 0,003$). In allen drei Zielgruppen bewirkt Regionales Lernen 21+ demnach stärkere Ausprägungen in der Wahrnehmung der Region und der regionalen Verbundenheit. Die Wirkungshypothese 2 wird demgemäß angenommen. Besonders die jugendliche Altersgruppe wird sehr wirksam mit der Maßnahme angesprochen: Sie weist mit $M_{\text{diff}} = 1,00$ die größte Merkmalsveränderung auf, wobei angemerkt werden muss, dass die Merkmalsausprägung im Vorfeld der Maßnahme auffällig schwach war. Dabei liegen die prägnanten Unterschiede im Antwortverhalten vorher – nachher, gemessen an den Antworthäufigkeiten je Skalenpunkt, insbesondere im kognitiven Bereich. Das heißt, bezogen auf Aussagen zu Kenntnissen in der Region verschieben sich nach der Maßnahme mehr Antworten in die gewünschte Richtung als bei Aussagen zur Verbundenheit mit der Region. Dies betrifft auch das Antwortverhalten der Kinder und Erwachsenen. Im affektiven Segment können zwar ebenfalls angestrebte Veränderungen erzielt werden, doch liegen diese auf einem geringeren Niveau als im kognitiven Bereich.

Einfluss personaler Voraussetzungen

Die personalen Voraussetzungen der Probanden im Hinblick auf Gestaltungscompetenz und regionale Identität wurden unmittelbar vor der Veranstaltung erfasst, um zu überprüfen, ob die Stärke der Merkmalsausprägungen im Vorfeld der Lernvorhaben Einfluss auf die Maßnahmenwirksamkeit ausübt. Dazu wurden in jeder Altersgruppe die Hilfsvariablen X_{split1} , X_{split2} und X_{split3} gebildet. Diese Variablen beruhen auf einer Frequenzanalyse. Die Splits sind dreifach abgestuft und enthalten je das untere, mittlere und obere Terzil der jeweiligen

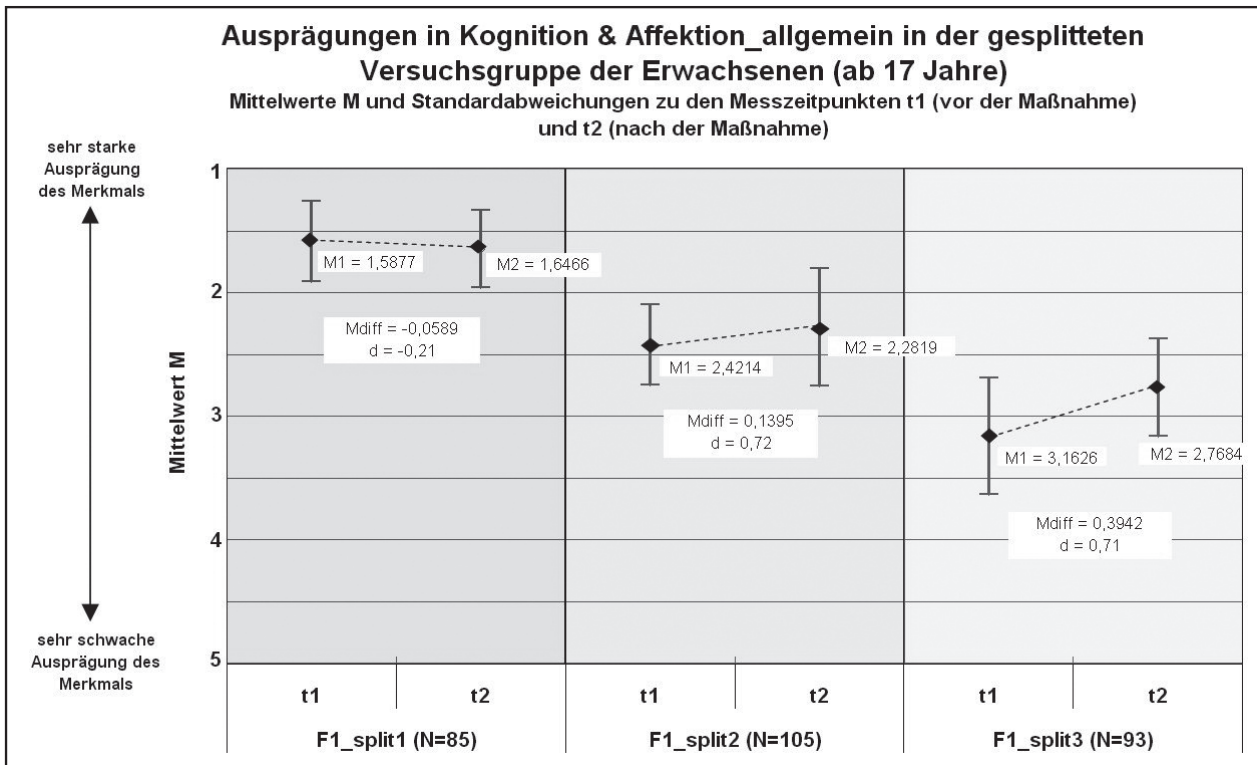


Abb. 6: Ausprägungen in Kognition & Affektion_allgemein vor (t1) und nach (t2) der Maßnahme in der gesplitteten Versuchsgruppe der Erwachsenen (ab 17 Jahre) (Quelle: Schockemöhle 2009)

Versuchs- und Kontrollgruppe in Abhängigkeit einer schwachen (split3), mittleren (split2) oder starken (split1) Ausprägung in den entsprechenden Variablen seitens der Probanden. Die quantitativ erzeugte Datenlage weist eindeutig darauf hin, dass die Stärke der Merkmalsausprägungen, welche die Teilnehmer bereits im Vorfeld einer Maßnahme aufweisen, einen starken Einfluss auf die Wirksamkeit der 21+-Vorhaben ausübt. So werden Alterstufen und Variablen übergreifend Teilnehmer mit mittleren bis schwachen Merkmalsausprägungen effektiver durch die Lernvorhaben gefördert als Teilnehmer, die sich schon vor der Maßnahme durch eine hohe Gestaltungs-kompetenz und starke regionale Identität auszeichnen. Diese verhältnismäßig erfolglose Ansprache der Teilnehmer mit starken Merkmalsausprägungen zeigt sich darin, dass in diesem Personenkreis nach der Maßnahme nur geringe positive Merkmalsveränderungen festzustellen und teilweise

sogar negative Merkmalsveränderungen zu messen sind (s. Abb. 6). Da nicht anzunehmen ist, dass die Bildungsmaßnahmen den Verlust oder das Einbüßen von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen etc. und damit die hier gemessenen schwächeren Merkmalsausprägungen verursachen, ist eher davon auszugehen, dass die Veranstaltungen Langeweile, Unmut und Ablehnung seitens der merkmalsstarken Teilnehmer auslösten, was sich im Antwortverhalten während der schriftlichen Befragung niedergeschlagen hat.

Einschätzung der Maßnahmenwirksamkeit seitens der Interviewpartner

Diese und weitere Ergebnisse der Fragebogenstudie wurden den Daten der Interviewstudie gegenübergestellt. Es ist festzustellen, dass sich die Antworten der Durchführenden der Lernvorhaben (s. Abb. 7) nur teilweise mit den Ergebnissen der Teilnehmerbefragungen decken. So attestieren die Intervie-

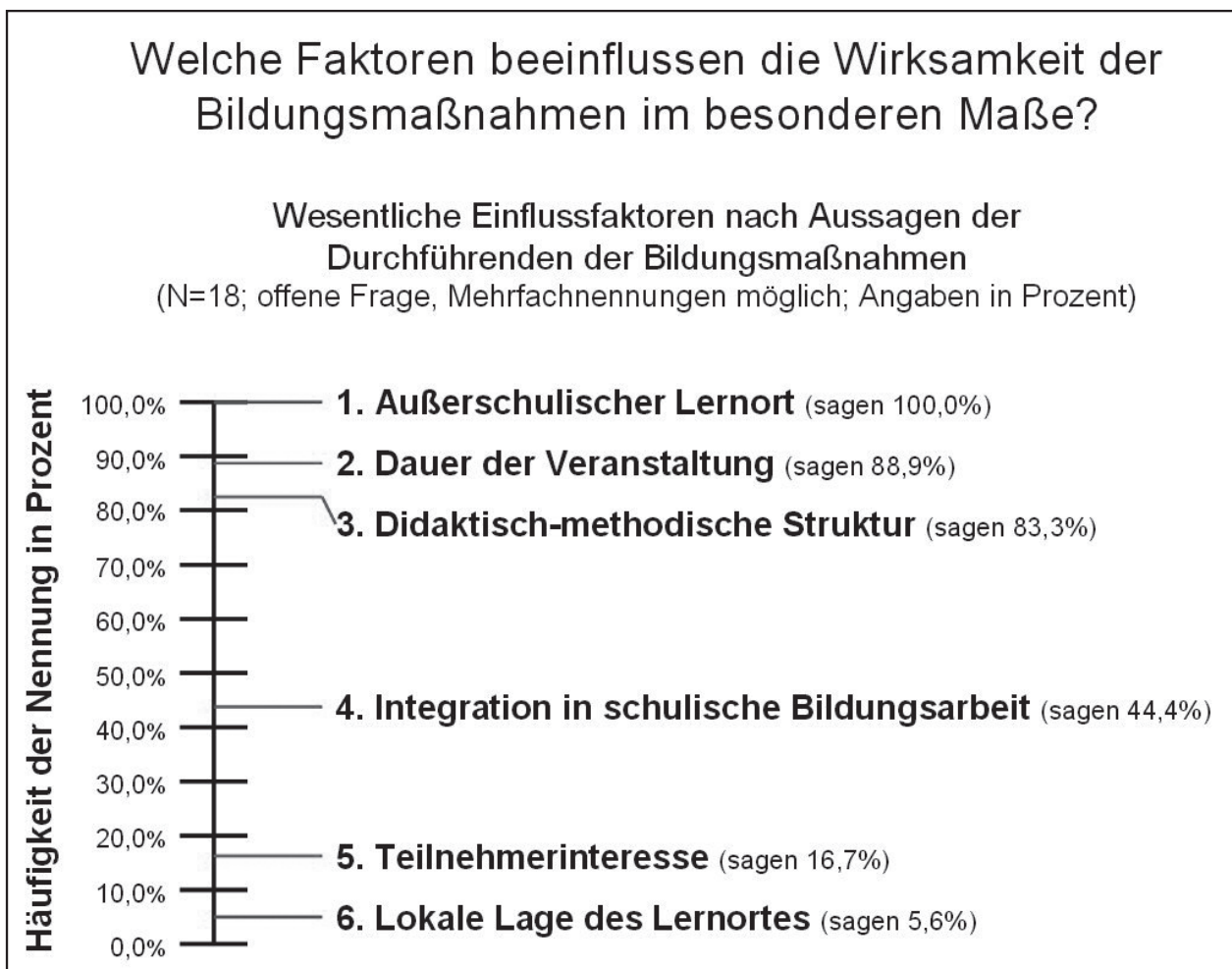


Abb. 7: Auf die Maßnahmenwirksamkeit Einfluss ausübende Faktoren nach Aussagen der Interviewpartner (Quelle: Schockemöhle 2009)

wpartner der didaktischen Struktur – und somit auch dem Grad der Handlungsorientierung – einen hohen Einfluss auf die Maßnahmenwirksamkeit zu. Dabei ist anzumerken, dass diese Erkenntnis sich kaum in der Praxis niederschlägt. Nach Aussagen der Interviewpartner wird handlungsorientiertes Lernen eher selten umgesetzt; Führungen und Fragen geleitete Unterrichtsgespräche dominieren als Unterrichtsformen in den außerschulischen regionalen Lernvorhaben.

Größtenteils stellen die Daten der Interviewstudie jedoch eine Ergänzung der quantitativ erzeugten Ergebnisse dar. Zum Teil widersprechen sie sich auch. Dies betrifft vor allem den Einfluss des außerschulischen Lernortes, also den Einfluss der originalen Begegnung an sich auf die

Maßnahmenwirksamkeit. Alle Interviewpartner zeigen sich davon überzeugt, dass das persönliche, unmittelbare und intensive Erleben an regionalen Lernorten wie dem Landwirtschaftsbetrieb bereits starke Merkmalsveränderungen auslöst. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie relativieren diese Einschätzung, indem sie eindeutig belegen, dass Lernen vor Ort nur in Kombination mit handlungsorientiertem Lernen im Sinne der gesetzten Ziele effektiv ist.

Bewertung des Konzeptes Regionales Lernen 21+

Auf der Basis der Evaluationsergebnisse und anhand der Kriterien der Konzeptentwicklung soll nun eine Bewertung des Konzeptes erfolgen. Es sollen Aussagen getrof-

fen werden, ob das theoretisch erarbeitete Konzept bestätigt werden kann oder zumindest in Teilen modifiziert werden muss. An dieser Stelle kann nur eine Auswahl des Erkenntnisgewinns dargestellt werden.

Bewertung der Ziele: Lernvorhaben, die auf der Basis des Konzepts des Regionalen Lernens 21+ entwickelt wurden, vermögen erfolgreich Gestaltungscompetenz und regionale Identität bei Teilnehmern in allen Altersstufen zu fördern. Jüngere Teilnehmer weisen dabei eher stärkere Merkmalsveränderungen auf als erwachsene Teilnehmer. Zudem findet die Auffassung über die engen Wechselbeziehungen zwischen regionaler Identitätsbildung und dem Erwerb von Gestaltungscompetenz über Korrelationstests eine empirische Bestätigung. Hinsichtlich des Einflusses personaler Voraussetzungen auf die Zielerreichung ist festzustellen, dass das Konzept bisher nicht ausreichend eine differenzierte Förderung der Teilnehmer berücksichtigt. Entsprechende Präzisierungen sind vorzunehmen und Anregungen für Differenzierungen zum Beispiel im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden zu geben.

Bewertung der Methoden: Die theoretische Fokussierung auf handlungsorientierte Methoden erweist sich als berechtigt. Der Grad der Handlungsorientierung übt sehr hohen Einfluss auf den Maßnahmen-erfolg aus. Die in diesem Zusammenhang ermittelte Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis darf nicht zur Aufweichung des Konzeptes führen, sondern vielmehr dazu veranlassen, dass vermehrt Anstrengungen unternommen werden, dem handlungsorientierten Lernen mehr Gewicht in der Praxis des außerschulischen regionalen Lernens zu verschaffen.

Bewertung des Stellenwerts der originalen Begegnung: Die originale Begegnung wird im Konzept als Einflussfaktor überschätzt. Die Evaluationsergebnisse zeigen deutlich, dass das unmittelbare, persönli-

che Erleben in seiner Intensität mit einer aktiven Selbstaneignung verbunden ist und daher sein Potenzial nur in Kombination mit handlungsorientiertem Lernen entfaltet. Eine Modifizierung des Konzeptes ist notwendig, indem die Notwendigkeit der zielgerichteten Gestaltung der Originalbegegnung betont wird. Die Entwicklung und Verbreitung von Lehr- und Lernmaterialien, die u.a. selbsttätiges und selbstständiges Lernen vor Ort fördern, erscheint sinnvoll.

Ausblick

Diese und weitere Bewertungen münden in einem Prozess der Bündelung und Verdichtung in thesenhafte Leitlinien des Regionalen Lernens 21+, die die Funktion von Qualitätskriterien innehaben (s. Übersicht in Abb. 8). Sie stehen vor allem für die Verbreitung des in der vorgestellten Arbeit erzielten Erkenntnisgewinns in der Praxis des außerschulischen regionalen Lernens zur Verfügung. Zusammen mit weiteren noch zu entwickelnden Lehr- und Lernmaterialien, die die Aspekte der Differenzierung und Handlungsorientierung gezielt aufgreifen, sowie mit Messinstrumenten, die die Selbstevaluation von Lernvorhaben ermöglichen, sollen die Leitlinien eingehen in eine Werkzeug-Kiste, die Durchführende entsprechender Lernvorhaben nutzen können. Auf diese Weise soll der Transfer der Ergebnisse in die Praxis unterstützt werden.

Hinsichtlich der Bedeutung des Erkenntnisgewinns für die künftige empirische Lehr- und Lernforschung lassen sich mehrere inhaltliche und methodische Implikationen aufzeigen. Vor allem eine vertiefte Erforschung der Dimensionen und Ausprägungsstufen der Komponenten der regionalen Identität und Gestaltungscompetenz erscheint notwendig, um noch weitaus präzisere Aussagen zur gezielten Förderung von Teilnehmern treffen zu können.

Regionales Lernen 21+ fördert den Erwerb von Gestaltungskompetenz und regionale Identitätsbildung wenn...

- ... das Lernen vor Ort sich an den didaktisch-methodischen Prinzipien der Handlungs- und Problemorientierung sowie System- und Situationsorientierung ausrichtet.
- ... in den Lernvorhaben große und kleine handlungsorientierte Aktionsformen wie Projekte, Lernen an Stationen, Lernspiele oder Experimente angewendet werden.
- ... die originale Begegnung durch den Einsatz von Medien und Materialien ergänzt und somit selbstständiges Lernen ermöglicht wird.
- ... Teilnehmer entsprechend ihrer bereits vorliegenden Ausprägung von Gestaltungskompetenz und regionaler Identität differenziert gefördert werden.
- ... Teilnehmer nicht nur einmalig, sondern wiederholt im Rahmen mehrerer aufeinander folgender Tage und / oder über einen längeren Zeitraum wiederkehrend regionale Lernorte besuchen.
- ... Lernvorhaben sich nicht nur auf die Durchführung vor Ort beschränken, sondern vor- und nachbereitet werden. Insbesondere Artikulation und Reflexion der Ergebnisse im Rahmen von Präsentation und Nachbereitung sind im Handlungsprozess wesentliche Schritte in Richtung Zielerreichung.
- ... eng mit regionalen Partnern im Bereich Bildung und Erziehung zusammengearbeitet wird und so einerseits eine gezielte Integration des Regionalen Lernens 21+ in die institutionelle Bildungsarbeit erreicht sowie andererseits ein vitales Bildungsnetzwerk mit vielfältigen Angeboten für lebenslanges Lernen in der Region aufgebaut werden kann.
- ... Kooperationen sowohl mit Partnern im formalen als auch in non-formalen Bildungsbereich aufgebaut werden.
- ... lebenslanges Lernen von den Durchführenden der Lernvorhaben selbst realisiert wird, indem zum Beispiel Fort- und Weiterbildungen zum Themenfeld „Lernen in der Region“ wahrgenommen werden.
- ... Qualitätskritiken für die eigene Arbeit seitens der Durchführenden gesetzt beziehungsweise von ihnen angenommen werden.
- ... eine Evaluation der Maßnahmen im Hinblick auf Ziele und Qualitätskriterien ständig durchgeführt wird und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung des Konzeptes und seiner praktischen Umsetzung genutzt werden.

Abb. 8: Leitlinien des Regionalen Lernens 21+ (Quelle: Schockemöhle 2009)

Literatur:

- BAHR, M. (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Handlungsfeld (auch) für den Geographieunterricht?! In: Praxis Geographie 37, Heft 9, S. 10-13.
- BIRKENHAUER, J. (1999): Außerschulische Lernorte. In: BÖHN, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie – Begriffe. München, S. 14-15.
- BITTNER, A. (2003): Außerschulische Umweltbildung in der Evaluation. Wirkungen kurzzeitpädagogischer Maßnahmen auf Umwelt- und Naturschutzinteressen von Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Hamburg.
- BLK - BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.) (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, FU Berlin. In: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72. Bonn.
- BLOTEVOGEL, H.H., HEINRITZ, G., POPP, H. (1987): Regionalbewusstsein – Überlegungen zu einer geographisch-landeskundlichen Forschungsinitiative. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 7/8, S. 409-418.
- BLOTEVOGEL, H. (1996): Auf dem Weg zu einer ‚Theorie der Regionalität‘: Die Region als Forschungsobjekt der Geographie. In: BRUNN, G. (Hrsg.): Region und Regionsbildung in Europa. Baden-Baden, S. 44-68.
- DANIELZYK, R., KRÜGER, R. (1990): Ostfriesland: Regionalbewusstsein und Lebensformen. Ein Forschungskonzept und seine Begründung. Oldenburg.
- DGfG - DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Bildungsabschluss. Berlin.
- EDK – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KAN-TONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (Hrsg.) (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffserklärung und Adaption. Verfügbar unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/BNE/BNE_Schlussbericht_2007_d.pdf [22.06.2007].
- ERIKSON, E.H. (1989): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.
- FLATH, M. (2007): Der didaktisch-methodische Ansatz des „Rural Action Learning“. In: INSTITUT FÜR STRUKTURFORSCHUNG UND PLANUNG IN AGRARISCHEN INTENSIVGEBIETEN (ISPA), Hochschule Vechta (Hrsg.): Regionales Lernen in ländlichen Räumen Europas, S. 31-42.
- FOCALI, E. (2007): Pädagogik in der globalisierten Moderne. Ziele, Aufgaben und Funktion von Pädagogik im Spannungsfeld von Globalisierung und Regionalisierung. Münster.
- GREIF, M. (2000): Von der lokalen zur regionalen Nachhaltigkeit. Die Ausweitung lokaler Agenda 21-Prozesse auf die regionale Ebene am Beispiel der Region ‚Oldenburg und Umland‘. Oldenburg.
- GUDJONS, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn.
- HAAN, G. DE (o.J.): Situiertes Lernen. Verfügbar unter: http://agenda21schulen.de/PrimaKlima/upload/pdf/Situiertes_Lernen_de_Haan.pdf [26.05.2006]
- HAAN, G. DE (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25, Heft 1, S. 13-20.
- HARD, G. (1987): Bewusstseinsräume. Interpretationen zu geographischen Ver-

- suchen, regionales Bewusstsein zu erforschen. In: Geographische Zeitschrift 75, S. 127-148.
- HOFFMANN, K.W., WERNER-TOKARSKI, D. (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzen und Lernangebote. In: geographie heute 28, Heft 255/256, S. 60-63.
- KMK/DUK - STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) UND DER DEUTSCHEN UNESCO-KOMMISSION (DUK) (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Verfügbar unter: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/03_Aktuelles/07_Meldungen/Meldungen__national/KMK__Empfehlung.html [20.11.2007].
- KRAPPMANN, L. (1975): Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart.
- KROSS, E. (1992): Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde. In: geographie heute 13, Heft 100, S. 57-62.
- KROSS, E. (1995): Global lernen. In: geographie heute 16, Heft 134, S. 4-9.
- LALLI, M. (1989): Stadtbezogene Identität. Theoretische Präzisierung und empirische Operationalisierung. Darmstadt.
- LUDE, A. (2005): Naturerfahrung und Umwelthandeln: neue Ergebnisse aus Untersuchungen mit Jugendlichen. In: UNTERBRUNNER, U., FORUM UMWELTBILDUNG (Hrsg.): Natur erleben: Neues aus Forschung und Praxis der Naturerfahrung. Innsbruck, Wien, Bozen.
- MELZER, M. (Hrsg.) (2005): Identifikation: Bedingungen, Prozesse, Effekte und forschungsmethodische Realisierungen in verschiedenen Kontexten. Leipzig.
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- MOSE, I., BRODDA, Y. (2002): Regionalentwicklung, Regionalisierung, regionale Identität - Perspektiven für die Region Südharz. Vortrag im Rahmen des 5. Südharz-Symposiums „Regionale Identität in der Natur- und Urlaubsregion Südharz“. Bad Sachsa.
- NAGEL, U., KERN, W., SCHWARZ, V. (2006): Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung - unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen. Schlussbericht. Verfügbar unter: http://www.phzh.ch/dotnetscripts/ForschungsDB/Files/167/BNE_Schlussbericht.pdf [23.06.2008].
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2008): Kerncurricula Erdkunde. Hannover.
- POHL, J. (1993): Regionalbewusstsein als Thema der Sozialgeographie. Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen am Beispiel Friaul. Regensburg.
- PROGRAMM TRANSFER-12 - Programm Transfer-12, Koordinierungsstelle FU Berlin, Prof. Dr. Gerhard de Haan (Hrsg.) (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin.
- RODE, H., BOLSCO, D., DEMPSEY, R., ROST, J. (2001): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Wirkung außerschulischer Umwelterziehung. Opladen.
- ROHWER, G. (2000): Agenda 21 im Erdkundeunterricht. Die Zukunft denken - die Gegenwart gestalten. In: geographie heute 21, Heft 180, S. 2-7.
- ROST, J. (2002): Umweltbildung - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25, Heft 1, S. 7-12.
- RYCHEN, D.S., SALGANIK, L.H. (Hrsg.) (2003): Key competencies for a suc-

- cessful life and a well-functioning society. Cambridge (Mass.).
- SALZMANN, CH., MAYER, C., BAEUMER, H. (1995): Theorie und Praxis des regionalen Lernens. *Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen. Das Beispiel des regionalen Umweltbildungszentrums Lernstandort Noller Schlucht*. Frankfurt a.M.
- SCHOCKEMÖHLE, J. (2007): Das Project ALLCERA - Ziele, Methoden, Ergebnisse. In: INSTITUT FÜR STRUKTURFORSCHUNG UND PLANUNG IN AGRARISCHEN INTENSIVGEBIETEN (ISPA), HOCHSCHULE VECHTA (Hrsg.): *Regionales Lernen in ländlichen Räumen Europas*, S. 6-14.
- SCHOCKEMÖHLE, J. (2009): *Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 44. Weingarten.
- STRAUB, J. (1998): *Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs*. In: ASSMANN, A.; FRIESE, H. (Hrsg.): *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3*. Frankfurt a.M., S. 73-104.
- VOLKMANN, H. (1992): *Handlungsorientierung im Erdkundeunterricht*. In: *geographie heute* 13, Heft 100, S. 70-75.
- WEICHHART, P. (1990): *Raumbezogene Identität. Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation*. Stuttgart.
- WEICHHART, P. (1999): *Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume. Zur Konzeption eines Schlüsselbegriffs der Geographie*. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.): *Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion*. Stuttgart, S. 67-94.
- WENZEL, S. (2006): *Autonomie, Partizipation und demokratisches Erziehen*. In: *Projektgruppe bei der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e. V. (RAA Berlin) (Hrsg.): Standpunkte 2006 - Demokratiepädagogik in der Schule*. Berlin, S. 16-18.
- WERLEN, B. (1992): *Regionale oder kulturelle Identität? Eine Problemskizze*. In: *Berichte zur deutschen Landeskunde* 66, (1), S. 9-31.
- WÖLL, G. (1998): *Handeln. Lernen durch Erfahrung*. Baltmannsweiler.

Autor:**Dr. Johanna Schockemöhle**

Universität Vechta

jschockemoehle@ispa.uni-vechta.de