

RÄUME DURCH GEOGRAPHISCHE EXKURSIONEN UND FRAGEN ERSCHLIESSEN

ANNE-KATHRIN LINDAU & TOM RENNER

Institut für Geowissenschaften und Geographie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Von-Seckendorff-Platz 4, 06120 Halle (Saale)

Schlüsselwörter: Exkursion, Raum, Geographie, Methode, Fragenstellen, Halle (Saale)

Keywords: field trips, space, Geography, method, asking questions, Halle (Saale)

Zusammenfassung

Exkursionen zählen zu den traditionellen Methoden der Geographie. Sie dienen der Erkundung und Analyse von Räumen unter verschiedenen fachlichen Fragestellungen. Dabei kann die Methode des Fragenstellens eine bedeutende Rolle einnehmen, wenn Fragen direkt an den konkreten Exkursionsraum gerichtet werden. Ziel ist es dabei, dass sich Exkursionsteilnehmende intensiv und aktiv mit dem geographischen Raum auseinandersetzen. Potenziale dieser Methode sind weiterhin in der Betrachtung einer Landschaft unter der Perspektive von vier Raumkonzepten zu sehen. Ziel des Artikels ist es, Raumkonzepte sowie die Methode und Relevanz des Fragenstellens bei Exkursionen sowie konkrete Vorschläge für das Beispiel von Halle (Saale) vorzustellen.

Abstract

Field trips are considered traditional methods of Geography. They are used for exploring and analysing the space based on different specific subject-related questions. The method of asking questions is an responce and important function when adressing the questions to the precise space. The main target of the participants of the field trip is to study and understand the space intensly and activly. Futhermore, the potencial of this method is concidered under the aspect of four space constructions. This articel is aiming at introducing and presenting the method and the importants of forming questions during field trips and discussing precise proposals in order to draw the line to Halle (Saale).

1. Anlass und Zielstellung

Die Systemwissenschaft Geographie als Fachwissenschaft und als Unterrichtsfach ist durch einen hohen Bezug zur Gegenwart und zur Lebenswirklichkeit gekennzeichnet. Die Analyse des Zusammenwirkens von natur- und humangeographischen Faktoren und Prozessen im Raum sind das zentrale Unter-

suchungsfeld der Geographie. Ziel ist es, bei den zukünftigen Akteur*innen eine raumbezogene Handlungskompetenz, dem situationsgerechten problemorientierten und nachhaltigen Handeln im geographischen Raum, zu entwickeln (GEBHARDT, GLASER, RADKE & REUBER 2011, DGfG 2017).

Der zentrale Begriff der Geographie ist der Raumbegriff, der traditionell durch eine geographische Raumausstattung in Form von Geo- und Humanfaktoren geprägt ist. Die Untersuchung des „Raums als Container“ ist wahrscheinlich der häufigste Analysezugang, wobei auch weitere Raumkonzepte, wie der „Raum als ein System von Lagebeziehungen materieller Objekte“, der „Raum als subjektive Raumwahrnehmung“ sowie der „Raum als Konstruktion“ (WARDENGA 2002), zunehmend in Hochschule und Schule Beachtung finden.

Traditionell zählen Exkursionen zu den geographischen Methoden, die der Raumerkundung und -erschließung dienen. Sie werden mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung durch die Anwendung von Geländemethoden sowie der Veranschaulichung von in Vorlesungen und Seminaren thematisierten Inhalten genutzt. Die verwendeten Exkursionskonzepte nehmen ein breites Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion ein, wobei sich die Rollenzuweisungen der Lehrenden und Lernenden stark unterscheiden können. Das klassische Muster einer Exkursion wird in einer „Überblicksexkursion“ realisiert, bei der die Dozierenden den aktiven Gestaltungspart übernehmen und die Teilnehmenden eine passive Rezipient*innenfunktion einnehmen. Bei der „Arbeitsexkursion“ und „Spurensu-

che“ verschiebt sich der Anteil der Aktivierung zugunsten der Teilnehmenden, indem Geländemethoden von den Lernenden selbständig angewendet werden. Der Anteil der individualisierten Raumannäherung steigt durch die Methode der „Spurensuche“ stärker an.

In diesem Kontext kann die Methode des Fragenstellens eine wichtige Funktion hinsichtlich der Raumerschließung einnehmen. Das Formulieren von eigenen Fragen als Ergebnis der Raumbestimmung ermöglicht eine Fokussierung auf die persönlichen Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden. Nach LEVIN (2005) kommt gerade dem Fragenstellen durch die Lernenden als wichtige Strategie im Erkenntnisprozess eine große Bedeutung zu. Dieses Vorgehen kann einen Beitrag zur geographischen Bildung leisten.

In dem vorliegenden Artikel sollen daher die Potenziale des Fragenstellens während geographischer Exkursionen als Strategie der Erkenntnisgewinnung zur Raumerkundung und -erschließung diskutiert werden. An einem Beispiel von Halle (Saale) wird der Umgang mit Fragestellungen zur Erschließung von Räumen vor dem Hintergrund von Raumkonzepten (WARDENGA 2002, FÖGELE 2016) aus fachlicher und sprachsensibler Perspektive vorgestellt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Raum und Raumkonzepte

Die Systemwissenschaft Geographie zielt in ihrem Bildungsbeitrag auf Prozesse der Welterschließung mit einem hohen Bezug zur Lebenswirklichkeit ab (BRUCKER 2009, GEBHARDT et al. 2011, SCHULTZ 2012). Die Entwicklung der Einsicht in Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz sind zentrale Forderungen der geographischen Bildung (DGfG 2017). Ein Alleinstellungsmerkmal der Geographie wird in der Einheit von natur- und gesellschaftswissenschaftli-

chen Inhalten sowie deren Wechselwirkungen gesehen (GEBHARDT et al. 2011, REINFRIED & HAUBRICH 2015).

Die Geographie basiert als Systemwissenschaft und als Unterrichtsfach auf dem zentralen Begriff des „geographischen Raums“. Unter einem Raum wird traditionell ein dreidimensionaler Ausschnitt der Erdoberfläche verstanden, der von physio- und anthropogeographischen Elementen, Prozessen und Kräften unterschiedlich großer Ausdehnungen in vertikaler und horizontaler Ausrichtung gekennzeichnet ist. Die Geographie als Wissenschaft vom Raum ist spezialisiert auf die Analyse von räumlichen Sachverhalten und Einheiten in unterschiedlichen Maßstabsebenen (z. B. Erde, Erdteile, Länder, Regionen, Orte) (GEBHARDT et al. 2011, LESER 2011). Diesem eher sachorientierten und klassischen Zugang stehen zahlreiche Konzepte des Raumbegriffes aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive gegenüber, die stärker einem erkenntnistheoretischen Ansatz folgen (RHODE-JÜCHTERN 2013). Durch den Ende der 1980er Jahre einsetzenden „spatial turn“ erweiterte sich das bisherige Raumverständnis, indem diesem die Annahme zugrunde gelegt wurde, dass Räume das Ergebnis sozialer Beziehungen sind, welche aus dem Interesse und Handeln von Individuen oder Gruppen erfolgen (DÖRING & THIELMANN 2009). Durch WARDENGA (2002) hat das erweiterte Raumverständnis Eingang in die geographische Diskussion gefunden. Diese Raumkonzepte sind mittlerweile als Basiskonzept der Geographie anerkannt und werden im Folgenden kurz aufgeführt:

1. „Raum“ als Container, in dem verschiedene Sachverhalte als Wirkungsgefüge von natürlichen und anthropogenen Faktoren verstanden werden, die das Ergebnis von landschaftsgestaltenden Prozessen oder ein Prozessfeld menschlicher Handlungen sind.

2. „Raum“ als System von Lagebeziehungen materieller Objekte, wobei der Schwerpunkt der Fragestellung besonders auf der Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für die Schaffung geographischer

Wirklichkeiten liegt.

3. „Raum“ als Kategorie von Sinneswahrnehmungen und damit „Anschauungsformen“, mit deren Hilfe Individuen ihre Wahrnehmungen einordnen und so Handlungen „räumlich“ differenzieren.

4. „Raum“ wird in der Perspektive seiner sozialen, politischen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst, indem danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über Räume kommuniziert und sie durch fortlaufendes Handeln produziert und reproduziert (WARDENGA 2002, RHODE-JÜCHTERN 2011).

Insofern kann der Raumbegriff als grund-

legende Basis (WARDENGA 2002) sowie „als Schlüssel-, Zentral- und Leitkategorie“ (KÖCK 2006, S. 25) der Geographie sowie des Geographieunterrichts verstanden werden. Abb. 1 zeigt die Raumkonzepte als Basiskonzepte der Geographie, die als Grundlage für die Analyse von Räumen dienen.

Häufig wird der geographische Raum als Container in Lehr- und Lernsituationen behandelt, indem er hinsichtlich seiner natürlichen und anthropogenen Ausstattung nach Geo- und Humanfaktoren (z. B. Boden, Klima, Siedlung, Landwirtschaft, Bergbau, Industrie) analysiert wird, wobei diese Faktoren als real existierend und häufig ohne eine reflexive Betrachtung wahrgenommen werden

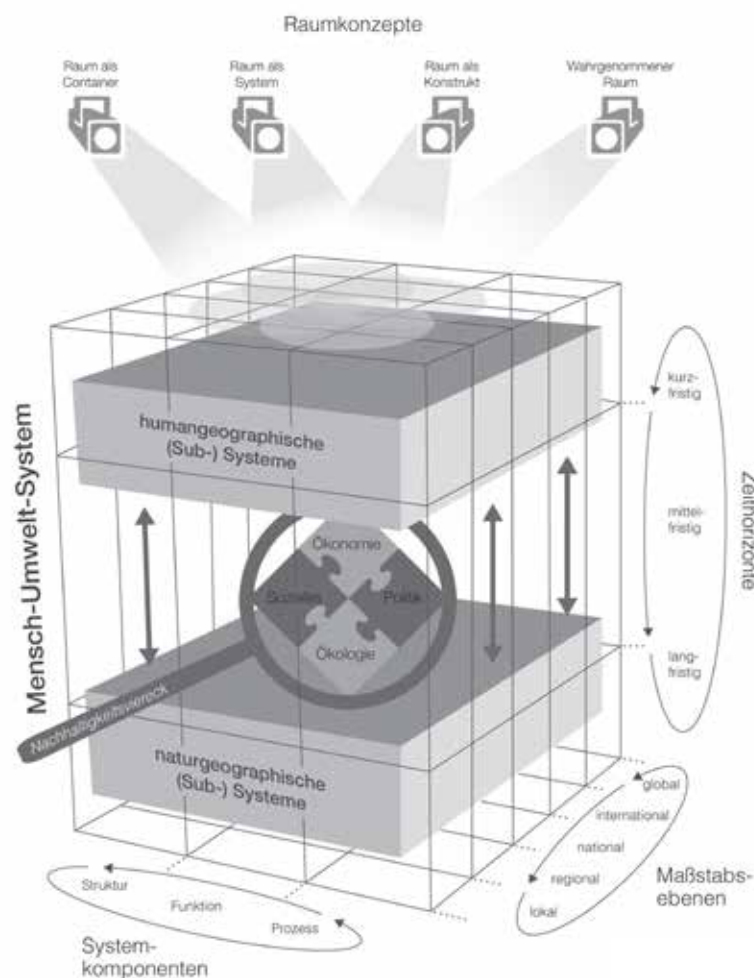


Abb. 1: Raum- und Basiskonzepte der Geographie (FÖGELE 2016, S. 73)

(WARDENGA 2002). Es gibt aber auch Dokumente, die eine differenzierte Integration des erweiterten konstruktivistischen Raumbegriffs in Studium, Unterricht und Lehrplänen fordern, wie z. B. die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft der Geographie (DGfG 2010), die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (DGfG 2017) und das Curriculum 2000+ (DGfG 2002).

Ziel muss es daher sein, Studierende im Fach Geographie für die differenzierten Sichtweisen auf Räume zu sensibilisieren und Anwendungsbezüge für die eigene berufliche Praxis aufzuzeigen.

2.2 Exkursionen zur Erkundung von Räumen

Exkursionen dienen traditionell der Erkundung von geographischen Räumen (LÖSSNER 2011, HENNIGES 2014, HEYNOLDT 2016) und gehören zum festen Bestandteil des geographischen Studiums sowie des Unterrichtsfachs Geographie. In diesem Zusammenhang werden häufig die Begegnung mit realen Phänomenen (RINSCHDE 2007, LÖSSNER 2011, HEYNOLDT 2016) sowie die Realisierung von fachspezifischen Geländemethoden (KILLERMANN, HIERING & STAROSTA 2011, Ohl & Neeb 2012, HEYNOLDT 2016) verfolgt. Zur Zeit der Aufklärung standen im 17. Jahrhundert zunächst Beobachtungen und sinnliche Annäherungen als wichtige Methoden der Erkenntnisgewinnung im Mittelpunkt der Wissenschaftsorientierung (BORSODORF 2009, MEYER 2010), die mit zahlreichen Entdeckungsreisen (u. a. Alexander von Humboldt) verbunden waren und den Grundstein für die Geographie als interdisziplinäre Wissenschaft mit einem synergetischen Forschungsansatz bildeten (HEYNOLDT 2016), die den heutigen Systemansatz der Geographie bilden (LESER 1980, BORSODORF 2007). Ziel ist es dabei, geographische Sachverhalte in einzelne Elemente (Geo- und Humanfaktoren – z. B. Boden, Klima, Relief, Wasser, Siedlung, Nutzung, Infrastruktur, Pendlerströme) zu gliedern, um sie mithilfe geographischer Geländemethoden (z. B. Kartieren, Messen, Zählen, Fernerkundungsdaten auswerten) untersuchen und hin-

sichtlich ihrer Wechselwirkungen analysieren zu können, welche einem Ökosystemverständnis zugrunde liegen (LESER 1980). Für die Wissenschaft Geographie ist die Auseinandersetzung mit Phänomenen in einer real existierenden Umwelt und den darin befindlichen Strukturen und ablaufenden Prozessen unter Anwendung einer Vielzahl von Arbeitsmethoden ein zentrales Anliegen. Bezogen auf das universitäre geographische Studium wird bei der realen Raumannäherung zum einen in Geländepraktika zur Aneignung von Geländemethoden und zum anderen in Exkursionen zur Veranschaulichung von in Vorlesungen und Seminaren behandelten fachlichen Inhalten und ihren systemischen Beziehungen unterschieden, um laut Leser „einen Zusammenhang zwischen den geographischen Theorievorstellungen und der erdräumlichen Realität herzustellen“ (ebd., S. 158).

Neben der fachlichen Klassifikation von Exkursionen existieren zahlreiche Argumentationen, welche die Exkursion aus lernpsychologischer Perspektive betrachten. HEMMER und UPHUES (2009) entwickeln eine Klassifikation zur Gestaltung von geographischen Exkursionen, die sich nach dem Grad der Selbstorganisation als Leitprinzip von Exkursionen unterscheiden. In der „Überblicksexkursion“ liegt der Fokus verstärkt auf dem Bereich des Fachwissens, wobei die Teilnehmenden eher die Rolle der passiven Rezipient*innen einnehmen. Die „Arbeitsexkursion“ stellt dagegen den aktiven Erkenntnisgewinn der Teilnehmenden durch die Anwendung von fachspezifischen Geländemethoden ins Zentrum der Exkursionskonzeption. Als dritte Grundform der Exkursionsklassifikation wird die „Spuren-suche“ unterschieden (ebd. 2009), in der die Teilnehmenden durch eine „individuelle Erkundung zur Generierung bzw. zur aktiven Konstruktion persönlich bedeutsamer Fragestellungen kommen, die anschließend allein oder mit Unterstützung der [...] [Lehrenden] bearbeitet werden können“ (HEYNOLDT 2016, S. 52). Weiterhin formulieren HEMMER und UPHUES (2009) folgende didaktische Leitprin-

zipien für Exkursionen mit Schüler*innen: Teilnehmer*innenzentrierung, Selbstständigkeit, Lernen mit allen Sinnen, Kooperative Lernformen, Strukturiertheit, Problemorientierung, Vielperspektivität und Reflexivität, die sich auch auf den universitären Kontext der geographischen Exkursionen übertragen lassen.

DICKEL und GLASZE (2009) sowie BUDKE und WIENECKE (2009) stellen insbesondere die Bedeutung und den Wert konstruktivistischer Exkursionen heraus. Etablierte Weltbilder sollten stärker hinterfragt, die „Pluralität von Weltbildern und sozialen Wirklichkeiten [...] [erkannt und toleriert] und Prozesse [...] der Konstruktion sozialer Wirklichkeiten [...] [herausgearbeitet werden]“ (DICKEL & GLASZE 2009, S. 7). BUDKE und WIENECKE (2009) betonen im Kontext des konstruktivistischen Exkursionsansatzes die subjektive Raumwahrnehmung, indem für die Erkundung der Umwelt Erhebungsmethoden (z. B. Kartieren, Zählen, Beobachten) Anwendung finden, die auf eine individuelle Wahrnehmung von räumlichen Strukturen und Prozessen abzielen, auf deren Grundlage die Beantwortung von raumbezogenen Frage- und Problemstellungen erfolgt. Durch intensive Auswertungs- und Reflexionsphasen werden kritische Sichtweisen entwickelt und im Idealfall zu veränderten Handlungsbereitschaften und -fähigkeiten im Sinne einer „raumbezogenen Handlungskompetenz“ (DGfG 2017, S. 5) entwickelt.

Bezogen auf die universitäre und schulische Exkursionspraxis kann davon ausgegangen werden, dass ein vorwiegend traditionelles und erfahrungsbasiertes Grundverständnis von geographischen Exkursionen auf Lehrenden- und Lernendenseite vorliegen (LÖSSNER 2011, NEEB 2012, HEYNOLDT 2016), das von einer traditionellen Auffassung des Raums als Container geprägt ist. Mittlerweile existieren zahlreiche Praxisbeispiele, die für einzelne Exkursionsstandorte konkrete Fragestellungen in Verbindung mit Geländemethoden präsentieren (z. B. DICKEL & KANWISCHER 2006, BÖING & SACHS 2009, DICKEL & GLASZE 2009).

Durch eine Exkursion in einen den Teilnehmenden unbekanntem geographischen Raum kann die Raumannäherung meist relativ unbeeinflusst durch frühere Erlebnisse erfolgen. Während die Lernenden den geographischen Raum erkunden, wenden sie mithilfe der Raumkonzepte nach WARDENGA (2002) verschiedene fachliche Perspektiven und Zugänge an und reflektieren darüber. Einerseits können durch die Anwendung von Geländemethoden Antworten auf zuvor formulierte Frage- und Problemstellungen gegeben werden. Andererseits erfolgt ein Vergleich zwischen den in Vorlesungen und Seminaren thematisierten Inhalten zu und über einen Raum, die in der Regel über medial aufbereitete Informationsquellen (z. B. Literatur- und Internetquellen) erschlossen werden, und den subjektiven Wahrnehmungen und Konstruktionen im Realraum. In diesem Zusammenhang sind in der Methode des Fragenstellens vielfältige Potenziale zu sehen, Teilnehmende während einer Exkursion stärker einzubinden sowie zu aktivieren.

2.3 Das Fragenstellen als Methode zur Erschließung geographischer Räume

Im Folgenden wird die Methode des Fragenstellens als Möglichkeit der Raumannäherung bzw. -erschließung aus unterschiedlichen Perspektiven dargelegt. Sie ermöglicht eine sehr offene und lerner*innenzentrierte Raumannäherung sowie die Thematisierung bzw. Integration der vier Raumkonzepte nach WARDENGA (2002). Die Befähigung zum Fragenstellen ist auch im schulischen Bereich eine wesentliche Zielstellung eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts. In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Unterrichtsfach Geographie lässt sich die Befähigung der Schüler*innen zum Fragenstellen im Kompetenzbereich „Fachwissen“ finden: Kompetenz „F5: Fähigkeit, individuelle Räume unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen zu analysieren.“

Die Schülerinnen und Schüler können [...] S 22 geographische Fragestellungen [...] an einen konkreten Raum [...] richten [und]

S 23 zur Beantwortung dieser Fragestellungen Strukturen und Prozesse in den ausgewählten Räumen [...] analysieren“ (DGfG 2017, S. 15).

Das Formulieren von Fragen dient bereits der Erkenntnisgewinnung, indem die Lernenden durch das Einnehmen einer Fragehaltung für einen geographischen Raum sensibilisiert werden (LINDAU & RENNER 2017). Voraussetzung dafür ist eine intensive Raumbetrachtung und -reflexion, deren Ergebnisse Wissenslücken aufwerfen bzw. Interesse für den konkreten Raum wecken. Das Schließen dieser durch Fragen aufgezeigten Wissensdefizite ist laut GRAESSER, PERSSON und HUBER (1992) eine wichtige Funktion des Fragenstellens und stellt aus Sicht der Lernenden eine Lernstrategie zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen dar, die in konventionellen Lehr- und Lernprozessen relativ vernachlässigt wird. Durch das Äußern von Fragen nähern sich die Lernenden aktiv einem Fachinhalt bzw. geographischen Raum, um im besten Fall effektiv und nachhaltig Lernerfolge zu erzielen. Durch sogenannte epistemische Fragen entwickeln die Lernenden ihre lernstrategischen Aktivitäten zur Generierung von Erkenntnissen und Wissen über den Raum. Für das adäquate Formulieren von Fragen als Instrument der Wissensaneignung und Problemlösung ist jedoch ein intensives Training des Fragenstellens notwendig. Daher ist es wichtig, das Fragenstellen als aktiven, konstruktivistischen und strukturierenden Prozess mit den Lernenden einzuüben. Ziel sollte es sein, dass Lernende das Fragenstellen als Lernstrategie der Informationsgewinnung und -auswertung verstehen und in der Lage sind, diese zielgerichtet anwenden zu können (NEBER 1996, NIEGEMANN & STADLER 2001, LEVIN & ARNOLD 2004, RADEMACHER & KINDLER 2006).

Durch das Stellen von Fragen können die Lernenden ihre eigenen Interessen einbringen. ROSS und KILLEY (1977) stellen fest, dass Lernende, die Antworten auf selbst gestellte Fragen finden, einen höheren Behaltens- und Lerneffekt von Inhalten nachweisen können

(zit. n. METZLER & SCHUSTER 2003). Analog ist dieser Prozess mit dem Fragealter von Kindern zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr zu sehen, in dem durch das aktive Fragenstellen der Wissenshorizont erweitert wird. Durch den aktiven Prozess des Fragenformulierens erfolgt die Erkenntnisgewinnung strukturiert und kann als Lernstrategie für das Lösen zukünftiger Problemstellungen erworben werden. In den empirischen Studien von ROSENSHINE, MEISTER und CHAPMANN (1996) konnte nachgewiesen werden, dass das Fragenstellen sowohl für den universitären als auch für den schulischen Bereich eine effektive Lernstrategie darstellt (zit. n. LEVIN & ARNOLD 2004).

Wird die Methode des Fragenstellens auf einen geographischen Raum während einer Exkursion angewendet, so bestehen Potenziale für die Lernenden, einen Raum aus ihrer Perspektive und Wahrnehmung „lesen“ zu lernen (RHODE-JÜCHTERN 1996, DICKEL & GLASZE 2009). Durch die Verknüpfung verschiedener Raumkonzepte (WARDENGA 2002) mit den eigenen Beobachtungen und Vorkenntnissen erfolgt hinsichtlich der Strukturen, Funktionen sowie Prozesse innerhalb eines Exkursionsraums eine Förderung des Systemverständnisses. Gleichzeitig spielt die Frage nach den Ursachen und Folgen der beobachteten Raumphänomene im Kontext von Ursache-Wirkungsbeziehungen in zeitlicher und räumlicher Dimension eine bedeutende Rolle.

Dieses Vorgehen setzt eine gewisse Offenheit der Exkursionsleiter*innen voraus, sich auf individuelle Fragen der Lernenden einzustellen. Fragen von Lernenden eröffnen wirksame nonkonforme Handlungsoptionen, auch in weitgehend fremdbestimmten Lehr-Lern-Situationen. Durch Fragen können die Exkursionsteilnehmenden die Kontrolle über das eigene Lernen übernehmen sowie das eigene Verstehen fördern und sichern. Im Rahmen des häufig von Dozierenden gesteuerten Exkursionsgeschehens kann die Fragetätigkeit der Lehrperson als Modell des Fragenstellens für die Teilnehmenden dienen (NIEGEMANN

& STADLER 2001).

Aus der Sicht der Linguistik kann zwischen Ergänzungs- und Entscheidungsfragen bzw. geschlossenen und offenen Fragen unterschieden werden. Bei den Ergänzungsfragen wird eine größere Offenheit zugelassen, indem ein unbekannter Teil eines Sachverhaltes erfragt wird, z. B. „Welche Ursachen hat der eiszeitliche Formenschatz in Norddeutschland?“. Bei Entscheidungsfragen wird das Ziel verfolgt, einen bekannten Sachverhalt abzuschließen, indem eine Bejahung oder Verneinung erfolgt, z. B. „Kann durch einen erhöhten Deich die Gefahr von Hochwassern in Siedlungsbereichen nachhaltig gemindert werden?“. Dadurch sind die Antwortmuster jedoch sehr eingeschränkt (ja/nein bzw. wahr/falsch) (STRASS 2007, MÜCKEL 2011, LINDAU & RENNER 2017).

Für die Erkenntnisgewinnung zu unbekanntem Sachverhalten im Sinne einer Raumerfassung während einer Exkursion bietet sich die Verwendung von Ergänzungsfragen (offene Fragen) mithilfe von W-Fragewörtern an, da hier eine größere Offenheit der Informationsgewinnung gegeben ist. Die Verwendung der Fragewörter spricht vielfältige Raum- und Zeitdimensionen an, z. B. Wo? – Lage, Wohin? – Lagebeziehungen, Wann? – Zeitdimension, Warum? – Kausalitäten, Wer? – Akteur*innen. Die Verwendung von Entscheidungsfragen (geschlossene Fragen) schränkt die Erschließung von neuen Sach- und Rauminformationen ein und ist damit für die Erkenntnisgewinnung weniger geeignet (PABST-WEINSCHENK 1995).

Durch das Einbinden von Fragen, die vorwiegend von den Exkursionsteilnehmenden durch eine direkte Beobachtung des geographischen Raums generiert werden, kann eine intensive Auseinandersetzung mit dem zu analysierenden Landschaftsausschnitt gewährleistet werden. Die Beantwortung der Fragen kann in der Gruppe und bei Bedarf durch die Unterstützung der Exkursionsleitung erfolgen. Durch diese konstruktivistische Vorgehensweise ist eine Hypothesengenerierung auf der Grundlage der formulierten

Fragen möglich und leistet einen wesentlichen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess (MAYER 2007).

Im folgenden Abschnitt wird die Methode des Fragenstellens unter Berücksichtigung der Raumkonzepte zur besseren Veranschaulichung erläutert. Dazu dient ein Beispiel aus der Stadt Halle (Saale).

3. Das Erschließen von geographischen Räumen durch die Methode des Fragenstellens am Beispiel von Halle (Saale)

Fragen eignen sich grundsätzlich sowohl für ganzheitliche als auch für fokussierte Raumbetrachtungen. Am Beispiel von Halle-Neustadt, einem Stadtteil von Halle (Saale), wird ein geographischer Raum mithilfe exemplarischer Fragen unter Berücksichtigung der verschiedenen Raumkonzepte (WARDENGA 2002, FÖGELE 2016) erschlossen. Ziel ist es, diesen Raum fragegeleitet zu analysieren, wobei die Raumannäherung und -erschließung gleichermaßen im Realraum oder durch mediale Anschauungen erfolgen kann. Halle-Neustadt steht hierbei exemplarisch für eine von der DDR gegründete Großwohnsiedlung. Diese wurde für die Arbeiter*innen aus der Chemieindustrie konzipiert und erbaut, wobei der bestehende Notstand an Wohnraum durch den industriell gefertigten Wohnungsbau behoben werden sollte. Die folgenden Darlegungen zur Geschichte und zur heutigen Situation in Halle-Neustadt ermöglichen die Nachvollziehbarkeit der daraus abgeleiteten Fragen, die unter Bezugnahme auf die Raumkonzepte dargestellt werden.

Halle-Neustadt wurde am 15. Juli 1964 als Wohnstätte für die Chemie-Arbeiter*innen gegründet, die in den Buna- und Leuna-Werken im Süden der Stadt tätig waren. 1958 wurde auf der Konferenz zum „Chemieprogramm der DDR“ der Ausbau dieser Werke beschlossen, worauf sich in den folgenden Jahren die Frage nach geeignetem Wohnraum stellte, die 1963 in den Beschluss mündete, eine Chemiearbeiterstadt im Westen von Halle (Saale) aufzubauen. Der Grundsteinlegung im Jahr 1964 folgte die Ernennung zur eigenständigen Stadt

Halle-Neustadt drei Jahre später. Diese Stadtneugründung wuchs in der darauffolgenden Zeit zu einer der größten Plattenbausiedlungen Deutschlands. 1981 lebten 91.000 Menschen in Halle-Neustadt. Das städtebauliche Konzept orientierte sich stark an der ehemaligen Sowjetunion, lehnte sich aber auch an die New Towns in Großbritannien und die Grand Ensembles in Frankreich an. Am 6. Mai 1990 wurde Halle-Neustadt durch einen Bürgerentscheid im Zuge der politischen Wende von einer eigenen Stadt zu einem Stadtteil von Halle (Saale). Seit den 1990er Jahren sieht sich der Stadtteil mit einem Bevölkerungsrückgang von etwa 50 % konfrontiert. Insbesondere die einkommensstärkeren Parteien verließen die hallesche Neustadt. Auch die zusätzliche, zu Teilen altersbedingte, Abnahme der Erstbewohner*innen sorgt dafür, dass neue An- und Herausforderungen auf den größten halleschen Stadtteil im Westen von Halle (Saale) zukommen. Die derzeit dort lebenden etwa 44.000 Einwohner*innen weisen eine kulturell vielfältigere Bevölkerungsstruktur auf als der hallesche Durchschnitt. Auch Rentner*innen- und junge Zwei-Personen-Haushalte prägen das Stadtteilbild. Aus dem Bevölkerungsrückgang erwachsen u. a. Notwendigkeiten des Rückbaus wie auch Konzeptionen möglicher Nachnutzungen. Die Einpassung neuer Bauformen steht ebenso wie die Anbindung des Wohnraumes an Grünflächen und Naherholungsräume bevor. Seit den 2000er Jahren ist Halle-Neustadt Mitglied in den Programmen „Soziale Stadt“ und „Stadtumbau Ost“. Über die Stadtteilentwicklung wird in verschiedenen Formaten diskutiert, so z. B. im Integrierten Stadtentwicklungskonzept „ISEK 2025“ wie auch im BMBF-Projekt „Zukunftsstadt“, in dem sich Halle mit der halleschen Neustadt unter dem Titel „halle.neu.stadt 2050“ beteiligt. Lag der Fokus vor 50 Jahren auf der Lösung der Wohnungsfrage, so liegt er seit 25 Jahren auf der Schrumpfung und den Erfordernissen des Stadtumbaus. In den kommenden 25 Jahren dominieren wohl die Fragen nach funktionierenden Nachbarschaften, sozial ausgegli-

chenen Bewohner*innenstrukturen und der Bewahrung der Raumqualitäten, vor allem im Kontext des Klimawandels, die Diskussionen um Halle-Neustadt. (Stadt Halle (Saale) 2014, Kompetenzzentrum Stadtumbau 2014).

Die Lernenden, welche die Fragen an den Raum Halle-Neustadt stellen, können diese prinzipiell vor, während oder nach der Raumanschauung formulieren. Bei einer realen Raumbegegnung in Form einer geographischen Exkursion können die Fragen so während der Exkursionsplanung, -durchführung und -auswertung konzipiert werden. Eine Beantwortung dieser eigenverantwortlich formulierten Fragen ist wünschenswert, jedoch nicht zwingend notwendig, da die Lernenden bereits durch das Einnehmen einer fragenden Haltung einen Erkenntnisgewinn verzeichnen können, indem sie für einen geographischen Raum – hier: Halle-Neustadt – sensibilisiert werden (LINDAU & RENNER 2017). Empfehlenswert ist es, die Lernenden zu mehreren Zeitpunkten Fragen an denselben Raum stellen zu lassen, um u. a. die Eignung und die Relevanz der eigenen Fragen zu überprüfen.

Die Fragenden sollen grundsätzlich dazu befähigt werden, Räume unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen zu analysieren, indem sie geographische Fragen an einen konkreten Raum richten (DGfG 2017). Eine mehrperspektivische Raumannaherung und -erschließung kann vor allem dann gelingen, wenn die Fragen den Raum nicht nur als „Container“ erfassen, sondern die verschiedenen Raumkonzepte unter Berücksichtigung des „erweiterten“ Raumverständnisses in die Fragen einbeziehen. Exemplarische Fragen an den Raum Halle-Neustadt werden im Folgenden unter der Zuordnung zu den entsprechenden Raumkonzepten benannt.

Raum als „Container“ und Raum als „System von Lagebeziehungen materieller Objekte“:

Der physisch-materielle Raum umfasst die Konzepte vom Raum als „Container“ und vom Raum „als System von Lagebeziehungen materieller Objekte“. FÖGELE und MEHREN



Abb. 2: Halle-Neustadt aus der Vogelperspektive (Kompetenzzentrum Stadtumbau, 2014)

(2017) bezeichnen diese Raumschauungen als „Ordnung der Dinge“. Während der „Containerraum“ als einmalige und reale Ganzheit verstanden wird, der die natürlichen und anthropogenen Faktoren und deren Wirkungsfüge fokussiert, so bezieht sich der Raum als „System von Lagebeziehungen materieller Objekte“ vor allem auf die Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen. Exemplarische Fragen zu Halle-Neustadt könnten demnach sein:

- Warum wurde das Gebiet der halleschen Neustadt erst in den 1960er Jahren erschlossen?
- Welche strategischen Vorteile hat die Lage von Halle-Neustadt gegenüber anderen potentiellen Siedlungsgebieten?
- Welche baulichen und funktionalen Merkmale hat Halle-Neustadt aufgewiesen und welche weist sie heute noch auf?
- Warum wurde die Fläche zwischen dem bestehenden Halle, Nietleben und Passendorf für die neue DDR-Großwohnsiedlung „Halle-Neustadt“ ausgewählt?
- Wie wurde und wird die Stadt Halle mit Halle-Neustadt infrastrukturell verknüpft?
- Welche Prozesse führten und führen weiterhin zur Abnahme der Bevölkerung im Gebiet der halleschen Neustadt?
- Welche Prozesse tragen aktuell dazu bei, dass Halle-Neustadt eine vielfältigere Bevölkerungsstruktur als der hallesche Durchschnitt aufweist?
- Welche Funktionen und Bedeutungen besitzt Halle-Neustadt als Großwohnsiedlung für Halle (Saale)?
- Welche wirtschaftlichen und politischen Funktionen erfüllt Halle-Neustadt für sein Umland?



Abb. 3: Neustädter Passage (BETTENBURG, 2006)

Raum als „Kategorie von Sinneswahrnehmungen“ und Raum als „Konstruktion“:

Der mentale Raum besteht nach FÖGELE und MEHREN (2017) aus dem Raum als „Kategorie von Sinneswahrnehmungen“ und dem Raum als „Konstruktion“. Diese „Ordnung der Blicke“ verlagert den Untersuchungsfokus vom Raum auf den Menschen als sich verhaltendes und handelndes Subjekt. Exemplarische Fragen zu Halle-Neustadt könnten demnach sein:

- Wie erfolgte die Kommunikation zwischen der Sowjetunion und der DDR zur Ausrichtung des städtebaulichen Konzeptes?
- Welche Intention verfolgte die DDR-Führung bzw. dessen Politbüro mit dem Neubau einer Chemie-Arbeiterstadt?
- Wie haben die Erstbewohner*innen der halleischen Neustadt diese Stadtneugründung wahrgenommen?
- Wie haben die Bewohner*innen durch ihre Kommunikationen und ihre Handlungen zum Wachstum und der Entwicklung von Halle-Neustadt beigetragen?
- Wie haben sich die Einwohner*innen von Halle-Neustadt ihre Meinungen gebildet, die zum Bürgerentscheid für die Eingliederung von Halle-Neustadt zu Halle (Saale) geführt haben?
- Wie wurde die Abnahme der Bevölkerung aus der Sicht der verschiedenen Akteur*innen – u. a. Stadt Halle (Saale), Anwohner*innen, Arbeitgeber*innen und -nehmer*innen in Halle-Neustadt und in Halle (Saale) – wahrgenommen?
- Wer entscheidet über die künftigen An-

und Herausforderungen und die daraus abzuleitenden Maßnahmen für Halle-Neustadt?

- Woraus resultieren die unterschiedlichen Wahrnehmungen von und Meinungen zu Halle-Neustadt, die vom funktionalen Stadtteil bis hin zum Symbol verfehlter sozialistischer (Bau-)Politik reichen?
- Welches Image hat Halle-Neustadt?
- Wie produzieren Kinder und Jugendliche ihren gegenwärtigen und potentiell zukünftigen Lebensraum?
- Wie erfolgt die Berichterstattung über Halle-Neustadt in den lokalen und regionalen Medien?

Unter den Perspektiven dieser vier Raumkonzepte ist es darüber hinaus lohnenswert, die Lernenden für die Einbeziehung der Basiskonzepte zur Analyse von Räumen (Abb. 1) in die Fragen zu sensibilisieren. Geeignete (geographische) Fragen zur Analyse von (geographischen) Räumen zeichnen sich durch das Innehaben bzw. Erfragen der Systemkomponenten (Struktur, Prozess, Funktion), Maßstabsebenen (lokal, regional, national, international, global) sowie der zeitlichen Dimensionen (kurz-, mittel-, langfristig) aus, die human- und/oder naturgeographische Subsysteme und die daraus resultierenden Mensch-Umwelt-Beziehungen zum Gegenstand haben (FÖGELE 2016). Zusätzlich sollten die Fragen die verschiedenen möglichen Perspektiven der Raumererschließungen bedenken, die die Zielgruppen an den Raum herantragen. Fragen zur geographischen Raumererschließung können von den Lernenden selbst ausgehen, sie können aber auch die Belange, Interessen und Perspektiven der Handelnden im Raum beinhalten, z. B. die der Anwohner*innen oder der Stadtplaner*innen der Stadt Halle (Saale).

Zum Abschluss aber auch schon während einer Exkursion bietet es sich an, über das Fragenstellen zu reflektieren, um den Teilnehmenden das eigene Frageverhalten bewusst zu machen. Dazu können folgende Aspekte thematisiert werden: Welche Fragen

wurden gestellt? Welche fachlichen Inhalte und Raumaspekte wurden angesprochen? Welche Raumkonzepte fanden beim Fragenstellen Berücksichtigung? Welche Fragen bezogen sich konkret auf den Exkursionsraum? Welche Fragen konnten beantwortet werden? Durch das Einnehmen der Metaebene ist es den Teilnehmenden möglich, sich aus der eigenen Exkursionsrolle zu lösen und aus einer anderen Perspektive auf das Geschehene zurückzusehen.

4. Fazit

Durch die Methode des Fragenstellens können sich Lehrende und Lernende während einer Exkursion einem sowohl bekannten als auch unbekanntem Raum annähern und diesen zum Teil erschließen. Durch das Formulieren von Fragen gelingt es, Studierende und Schüler*innen zu einem aktiven und individuellen Beobachten des Exkursionsraums zu animieren und für die differenzierten subjektiven Wahrnehmungen der Teilnehmenden zu sensibilisieren. Dadurch werden unterschiedliche Wissensbedarfe und Interessen der Lernenden aufgedeckt, die der*em Exkursionsleitenden wichtige Anhaltspunkte für eine weitere teilnehmer*innenzentrierte Exkursionsausgestaltung geben. Verbunden mit Raum- und Basiskonzepten der Geographie können in der Exkursionsgruppe Strukturen, Funktionen und Prozesse sowie das System des betrachteten Raumes durch die gemeinsame Suche nach Antworten auf die zuvor gestellten Fragen erörtert und reflektiert werden. Mithilfe von räumlich-geographischen Vergleichen zu ähnlichen und/oder bekannten Räumen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die durch Fragen initiiert wurden, aufgedeckt werden. Weiterhin bietet das Fragenstellen Potenzial, sich bewusstzumachen, welche Phänomene im Raum beobachtbar und nicht beobachtbar sind. Dadurch wird für die Möglichkeiten und Grenzen der Exkursion als Methode der Raumerkundung sensibilisiert. Durch den Transfer von durch Fragen erschlossenen individuellen Raummerkmalen und durch den Vergleich von

Räumen untereinander können darüber hinaus Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten von geographischen Räumen hergeleitet werden.

5. Literatur

- BETTENBURG (2006): Halle-Neustadt-Passage. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Halle-Neustadt-Passage.jpg>. [31.12.2017]
- BÖING, M. & SACHS, U. (2009): Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum. In: DICKEL, M. & GLASZE, G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweise der Exkursionsdidaktik: 15-38, Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6, Lit-Verlag, Münster.
- BORSODORF, A. (2007): Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten. 139 S., 2. Aufl., Springer, Spektrum, Akademischer Verlag, Berlin, Heidelberg.
- BRUCKER, A. (Hrsg.) (2009): Geographiedidaktik in Übersichten. 152 S., Aulis-Verlag, Köln.
- BUDKE, A. & WIENECKE, M. (Hrsg.) (2009): Exkursionen selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. 124 S., Praxis Kultur- und Sozialgeographie 47, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hrsg.) (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG). 37 S., Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), Bonn.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hrsg.) (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. 24 S., 2. Aufl., Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), Bonn.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hrsg.) (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. 95 S., 9. Aufl., Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), Bonn.
- DICKEL, M. & GLASZE, G. (Hrsg.) (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung - Richtungsweiser Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6, Lit-Verlag, Wien, Berlin.
- DICKEL, M. & KANWISCHER, D. (Hrsg.) (2006): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. 301 S., Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 3, Lit-Verlag, Berlin.
- DÖRING, J. & THIELMANN, T. (Hrsg.) (2009): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 456 S., 2. Aufl., Transkript-Verlag, Bielefeld.
- FÖGELE, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen: Rekonstruktive Typenbildung, Relationale Prozessanalyse, Responsive Evaluation. Geographiedidaktische Forschungen, 529 S., Vol. 61, Monsenstein und Vannerda., Münster.
- FÖGELE, J. & MEHREN, M. (2017): Raumkonzepte der Geographie. Förderung eines erweiterten Raumverständnisses. Praxis Geographie, Jg. 47 (4): 4-8.
- GEBHARDT, H., GLASER, R., RADKE, U. & REUBER, P. (Hrsg.) (2011): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. 1328 S., 2. Aufl., Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- GRAESSER, A. C., PERSON, N. & HUBER, J. (1992): Mechanisms that generate questions. In: LAUER, T. W., PEACOCK, E. & GRAESSER, A. C. (Hrsg.): Questions and information Systems: 167-187, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- HEMMER, M. & UPHUES, R. (2009): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In: DICKEL, M. & GLASZE, G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung - Richtungsweiser Exkursionsdidaktik: 39-50. Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 6, Lit-Verlag, Wien, Berlin.

- HENNIGES, N. (2014): „Sehen Lernen“: Die Exkursionen des Wieder Geographischen Instituts und die Formierung der Praxiskultur der geographischen (Feld) Beobachtung in der Ära Albrecht Penck (1885 bis 1906). *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 156. Jg. (Jahresband): 141–170.
- HEYNOLDT, B. (2016): Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. *Geographiedidaktische Forschungen*, 243 S., Vol. 60, Monsenstein und Vannerdat, Münster.
- KILLERMANN, W., HIERING, P. & STAROSTA, B. (2011): *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik*. 359 S., 16. Aufl., Auer, Augsburg.
- Kompetenzzentrum Stadtumbau in der SALEG (2014): *Die Zukunft der Moderne – Halle-Neustadt*, 35 S., Grafisches Centrum Cuno GmbH & Co. KG, Magdeburg.
- KÖCK, H. (2006): Von der Unmöglichkeit eines objektiven räumlichen Weltbildes. *Geographie und Schule*, H 164: 20-28.
- LESER, H. (1980): *Geographie. Das Geographische Seminar*, 207 S., Westermann, Braunschweig.
- LESER, H. (Hrsg.) (2011): *Diercke Wörterbuch Geographie. Raum – Wirtschaft und Gesellschaft – Umwelt*. 1127 S., 15. Aufl., Westermann, Braunschweig.
- LEVIN, A. & ARNOLD, K.-H. (2004): Aktives Fragenstellen im Hochschulunterricht: Effekte des Vorwissens auf den Lernerfolg. *Unterrichtswissenschaft*, H. 32(4): 295–307.
- LINDAU, A.-K. & RENNER, T. (2017): Wer, wie, was ... wieso, weshalb, warum? Von der Kunst des Fragenstellens. In: Budke, A. & Kuckuck, M. (Hrsg.): *Materialien und Medien für einen sprachsensiblen, bilingualen und multilingualen Geographieunterricht*: 193-207, Waxmann, Münster, New York.
- LÖSSNER, M. (2011): Exkursionen im Erdkundeunterricht: didaktisch gewünscht und in der Realität verschmäht? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an mittelhessischen Gymnasien. *Geographiedidaktische Forschungen*, 216 S., Vol. 48, Monsenstein und Vannerdat, Münster.
- MAYER, J. (2007): Erkenntnisgewinnung als wissenschaftliches Problemlösen. In: KRÜGER, D. & VOGT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Theorien in der biologie-didaktischen Forschung*: 178-186, Springer: Berlin.
- MEYER, A. (2010): *Die Epoche der Aufklärung*. 248 S., Akademischer Verlag, Berlin.
- MÜCKEL, W. (2011): Wer fragt, führt das Gespräch. *Deutschunterricht*, H. 254 (3): 4–11.
- NEBER, H. (1996): Förderung der Wissensgenerierung in Geschichte. Ein Beitrag zum entdeckenden Lernen durch epistemisches Fragen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, H. 10 (1): 27–38.
- NEEB, K. (2012): Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung. Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzipierter Schülerexkursionen. *Geographiedidaktische Forschungen*, 296 S., Vol. 50, Monsenstein und Vannerdat, Münster.
- NEEB, K., OHL, U. & SCHOCKEMÖHLE, J. (Hrsg.) (2013): *Hochschullehre in der Geographiedidaktik. Wie kann die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer optimiert werden? (= Gießener Geographische Manuskripte, Bd. 7)*, 153 S., Shaker, Aachen.
- NIEGEMANN, H. & STADLER, S. (2001): Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, H. 29 (2): 171–192.
- PABST-WEINSCHENK, M. (2009): *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. 176 S., Cornelsen, Frankfurt a. M.
- RADEMACHER, S. & KINDLER, N. (2006): Die Kunst, aus Informationen Wissen zu machen. *Praxis Geographie*, H. 36 (7/8): 34–38.
- REINFRIED, S. & HAUBRICH, H. (Hrsg.) (2015): *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. 448 S., Cornelsen Verlag, Berlin.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996): *Den Raum le-*

- sen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. 212 S., Oldenburg, München.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2013): Raum (Begriffe und Konzepte). In: Böhn, D. & Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik: 227-228, Westermann, Braunschweig.
- RINSCHÉDE, G. (2007): Geographiedidaktik. 544 S., 3. Aufl., Schönigh, Paderborn.
- ROSENSHINE, B., MEISTER, C. & CHAPMAN, S. (1996): Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, H. 66 (2): 181–221.
- ROSS, H. S. & KILLEY, J. C. (1977): The effect of questioning on retention. *Child dev*, H. 48: 312–314.
- SCHULTZ, H.-D. (2012): Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): *Geographiedidaktik: Theorie - Themen - Forschung (= Geographisches Seminar)*: 70-89, Westermann, Braunschweig.
- Stadt Halle (Saale) (Hrsg.) (2014): 50 Jahre Halle-Neustadt. Programmheft zum Jubiläum. Grafisches Zentrum Cuno, Halle.
- STRASS, U. (2007): *Hilfreiches Fragen. Praxishandbuch für hilfreiche Gespräche in Lern- und Veränderungsprozessen*. 216 S., Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *geographie heute*, H. 23: 8-11.