



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Arbeitsaufgaben in ausgewählten Schulbüchern des
Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts:
Trittsteine für einen handlungsorientierten Unterricht?“

verfasst von / submitted by
Daniela Niessler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 190 347 456

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

Lehramtsstudium
UF Französisch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Ich versichere:

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- dass alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, als solche kenntlich gemacht sind.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 29.6.2019

Daniela Niessler

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

*„Das Leben ist wie Fahrrad fahren,
um die Balance zu halten,
musst du in Bewegung bleiben.“*
(Albert Einstein)

Danksagung

Danke ...

... Christian Vielhaber, dass Du mich mit Deinen Ratschlägen, Deiner Geduld und Deinem Verständnis in diesem Schreibprozess begleitet hast.

... Mama für Deine grenzenlose Liebe, Deinen Rückhalt und Deine immerwährende Stärke. Du bist mein größtes Vorbild!

... Babciu i Dziadku, dziękuję za Wasze wsparcie i Waszą miłość.

... Verena H. und Verena K., dass ihr mich immer wieder motiviert habt und ich mich jederzeit auf euch verlassen konnte.

... Lisa, Mario und Gue für eure hilfreichen Tipps und das sorgsame Korrekturlesen meiner Diplomarbeit.

... Alex für deine liebevolle Rücksicht und deine unendliche Unterstützung während dieser intensiven Zeit. Durch deine Inspiration konnte ich über mich selbst hinauswachsen.
Ich liebe dich!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Problemstellung	1
1.2. Wissenschaftliche Ziele	1
1.3. Forschungsfragen	3
1.4. Struktur der Arbeit	4
2. Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts	6
2.1. Grundlegende Begriffe	7
2.2. Definition	9
2.3. Merkmale	13
2.4. Grundlage des handlungsorientierten Lernens	14
2.5. Geschichtliche Einordnung	15
2.6. Begründungen für handlungsorientierten Unterricht	19
2.6.1. Die entwicklungstheoretische Begründung	19
2.6.2. Die lern- und motivationspsychologische Begründung	20
2.6.3. Die sozialisationstheoretische Begründung	22
2.6.4. Die bildungstheoretische Begründung	25
2.7. Handlungsorientierung aus dem Blickwinkel der Geographie und Wirtschaftskunde	27
3. Handlungsorientierter Unterricht als Unterrichtsmethode	30
3.1. Handlungsorientierung in didaktischen Ansätzen	30
3.1.1. Der kritisch-konstruktive Ansatz nach KLAFKI	30
3.1.2. Die lehrtheoretische Didaktik nach SCHULZ	31
3.1.3. Die kritisch-kommunikative Didaktik nach WINKEL	32
3.2. Handlungsorientierter Unterricht in Abgrenzung zum Frontalunterricht	32
3.3. Funktionen des handlungsorientierten Unterrichts	33

4. Vorgaben für handlungsorientierten Unterricht in der Schulpraxis	35
4.1. Rechtliche Forderungen des Lehrplans	35
4.2. Grundsatzenerlässe.....	36
4.3. Vorgaben für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	38
5. Konkrete Umsetzung der Handlungsorientierung im Regelunterricht	40
5.1. Ansprüche an Lehrer/innen	40
5.2. Konkrete Unterrichtsschritte für den Regelunterricht	41
5.2.1. Vorbereitung.....	41
5.2.2. Durchführung	42
5.2.3. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten und Handlungsprodukte	43
5.2.4. Veränderte Leistungsbeurteilung	45
5.3. Projektunterricht.....	46
5.4. Anwendung der Unterrichtsmethode im GW Unterricht	49
5.5. Kritik am Konzept des handlungsorientierten Unterrichts.....	51
6. Methodik der Untersuchung	55
6.1. Forschungsfrage und Hypothesen	55
6.2. Zentrale Begriffe zur Schulbuchanalyse	57
6.2.1. Schulbücher	57
6.2.2. Schulbuchforschung	60
6.2.3. Arbeitsaufgaben	61
6.3. Methodisches Vorgehen	63
6.3.1. Formelle Kriterien der Materialauswahl	63
6.3.2. Inhaltliche Kriterien der Materialanalyse	64
6.4. Kategorienraster	65
6.4.1. Schüler/innenbezug	67
6.4.2. Ganzheitlichkeit	68
6.4.3. Prozessorientierung	69
6.4.4. Produktorientierung.....	71

7. Auswertung der Ergebnisse.....	72
7.1. Quantitative Beschreibung der Materialstichprobe.....	73
7.2. Qualitative Auswertung.....	76
7.2.1. Schüler/innenbezogene Merkmale	77
7.2.2. Ganzheitliche Merkmale	80
7.2.3. Prozessorientierte Merkmale.....	83
7.2.4. Produktorientierte Merkmale	87
8. Diskussion	90
8.1. Interpretation der Ergebnisse.....	90
8.1.1. Überprüfung der Hypothesen	90
8.1.2. Abschließende Bewertung der Arbeitsaufgaben	94
8.1.3. Einschränkungen der Untersuchungsergebnisse	102
8.2. Eine konkrete handlungsorientierte Unterrichtsidee	103
8.3. Conclusio und Ausblick	107
9. Quellen.....	109
9.1. Literatur.....	109
9.2. Tabellenverzeichnis.....	116
9.3. Abbildungsverzeichnis	117
10. Anhang	118
10.1. Materialstichprobe.....	118
10.2. Forschungsfrage und Hypothesen	119
10.3. Links für das Unterrichtsbeispiel	119
10.4. Kategorienraster	120
10.5. Kurzzusammenfassung und Abstract	121

1. Einleitung

1.1. Problemstellung

Handlungsorientierung ist in der pädagogischen Praxis zum Schlagwort geworden, besonders seit Schlüsselkompetenzen im Vordergrund bildungsbezogener Zielsetzungen stehen. Diese Kompetenzen sollen im Unterricht gefördert werden, Grundlage dafür sind verschiedene didaktische Prinzipien. Die konkrete Umsetzung in der Schulpraxis verläuft nicht nur über die Beteiligten, nämlich Lehrer/innen und Schüler/innen, sondern auch über die gewählte und durchgeführte Unterrichtsmethode. Handlungsorientierter Unterricht wird als eine der relevanten Möglichkeiten genannt, um einer modernen und kompetenzorientierten Unterrichtspraxis zu entsprechen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese auch tatsächlich im Schulalltag umgesetzt werden kann. Als Anhaltspunkt für die konkrete Implikation der Methode wird in dieser Arbeit das Schulbuch herangezogen, dessen Bedeutung für den Unterricht unbestritten ist. Jedoch besteht aufgrund fehlender empirischer und theoretischer Erkenntnisse zum Basismedium im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht (im Folgenden als GW bezeichnet) eine fachdidaktische Forschungslücke. In dieser Arbeit werden aus diesem Grund Arbeitsaufgaben in GW Schulbüchern daraufhin untersucht, ob sie dazu geeignet sind, handlungsorientierten Unterricht in der AHS zu unterstützen. Exemplarisch werden hierfür jeweils die 8. und 12. Schulstufe, als abschließende Klassen der jeweiligen Sekundarstufen, analysiert. Das Interesse an dieser Forschungsfrage entstand aus persönlichen Beobachtungen, die während der Praxisausbildung im Studium sowie der eigenen Unterrichtstätigkeit gemacht wurden. Trotz der (gesetzlichen) Vorgaben und der Zustimmung der Unterrichtenden, die sich in persönlichen Gesprächen für handlungsorientierten Unterricht interessierten, fiel mir nur selten eine Umsetzung dieser Methode auf. Ich konnte allerdings beobachten, dass viele Lehrer/innen das GW Buch zu Rate zogen, um ihren Unterricht zu gestalten. Somit entstand mein Interesse der Frage nachzugehen, ob es womöglich an den Schulbüchern liege, dass der GW Unterricht in der Schulpraxis im Alltag nur geringe handlungsorientierte Züge aufweist.

1.2. Wissenschaftliche Ziele

Die Fachdidaktik ist ein Forschungsgebiet, welches einerseits theoretische Konzepte untersucht und entwickelt, sich andererseits aber direkt mit der Prüfung des Unterrichts und den damit verbundenen Komponenten beschäftigt. Daraus resultierend sollen im besten Fall

Handlungsempfehlungen für Verbesserungen entstehen, damit Unterrichtspraktiken möglichst bildungsrelevant und nachhaltig sind (vgl. BUDKE und KUCKUCK 2015: 10f.).

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Ansatz des handlungsorientierten Unterrichts. Die folgenden wissenschaftlichen Ziele versuchen möglichst interessante Aspekte und Problemstellungen aufzudecken und so dem/der Leser/in Einblicke in diese Unterrichtsmethode zu bieten. Handlungsorientierung soll Lehrer/innen ein Konzept in die Hand geben, das die praktische Umsetzung der im Lehrplan und in den Grundsatzerlässen geforderten Kompetenzen ermöglicht (vgl. WEIGLHOFER 2013). Handlungsorientierter Unterricht wird explizit im Fachdidaktischen Grundkonsens des Instituts für Geographie und Regionalforschung gefordert (vgl. PICHLER et al. 2017) und wird daher auch Ausgangspunkt für die Überlegungen dieser Arbeit sein. Neben einer theoretischen Einführung in das Konzept und die zugrundeliegenden Voraussetzungen soll eine Schulbuchanalyse aufzeigen, inwiefern Möglichkeiten zur Anwendung dieser Unterrichtsmethode in der Schulpraxis durch dieses Medium auch tatsächlich unterstützt werden.

Ein grundsätzliches Ziel dieser Diplomarbeit ist es, aus den vorherrschenden Meinungen und Konzepten eine allgemeine Definition abzuleiten, die für die praktische Analyse umsetzbar ist und den Begriff der Handlungsorientierung eingrenzt. Damit sollen auch Lehrer/innen eine konkrete Anleitung erhalten, um zu erkennen, ob ihr eigener Unterricht handlungsorientiert ausgerichtet ist. Es soll herausgearbeitet werden, welche themenbezogenen Herausforderungen es in Bezug auf handlungsorientierten Unterricht gibt. Die Kritik an der Theorie sowie an der Umsetzung sollen aufzeigen, dass jedes Konzept seine Vor- und Nachteile hat. Außerdem sollen die Unterschiede zwischen traditionellem Frontalunterricht und handlungsorientiertem Unterricht skizziert werden, damit Lehrer/innen eine klare Struktur zur Befundung ihres eigenen Unterrichts erhalten. Es gibt in der Literatur zahlreiche Erklärungsansätze und Anleitungen zur Durchführung des handlungsorientierten Unterrichts. Da es aber mittlerweile zu einer unüberschaubaren Fülle an Thesen einzelner Didaktiker/innen gekommen ist, wird diese Arbeit versuchen, die für die österreichische Regelschule relevantesten Autor/innen hervorzuheben.

Es wurden in besagter Literatur nämlich einige Widersprüche festgestellt, besonders in Bezug auf die theoretischen Vorgaben zum Konzept des handlungsorientierten Unterrichts sowie zur konkreten Verwirklichung im Regelunterricht. Um dieser Forschungslücke nachzugehen wurde das Schulbuch als praktische Umsetzungsmöglichkeit der Handlungsorientierung als Methode

verstanden, da es eine große Rolle in der Schulpraxis spielt. Arbeitsaufgaben können als unterrichtsrelevantes Instrument der approbierten Schulbücher aufgefasst werden, aus diesem Grund wurden diese untersucht und daraufhin festgestellt, ob sie dazu geeignet sind, handlungsorientiertes Lernen anzuleiten. Die Schulbuchanalyse soll in weiterer Folge zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtskultur führen, da Lehrer/innen nun schon bei der Auswahl ihres Schulbuches auf den Aspekt der Handlungsorientierung achten können. Es ist nämlich nicht zu vernachlässigen, wieviel Einfluss die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Schulbuch auf den Lehr- und Lernprozess und somit auch auf Lernformen und Entwicklung der Methodenkompetenzen hat.

Daraus resultierend wurde erarbeitet, wie aus den Ergebnissen der Untersuchung konkrete Handlungsempfehlungen bzw. Verbesserungsvorschläge entstehen können bzw. wurde versucht, das vorliegende Material im Sinne eines handlungsorientierten Beispiels auszubauen.

1.3. Forschungsfragen

Auf der Grundlage der allgemeinen Forschungsfrage wurden Teilfragen und Hypothesen formuliert, damit die wissenschaftlichen Ziele dieser Diplomarbeit erreicht werden können. Diese helfen außerdem während des Forschungsprozesses die genaue Richtung beizubehalten und eine Grundstruktur vorzugeben. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Sind Arbeitsaufgaben in ausgewählten Schulbüchern des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an österreichischen AHS der 8. und 12. Schulstufe dazu geeignet, handlungsorientierten Unterricht zu unterstützen?

Um die einzelnen Aspekte dieses umfangreichen Fachbereiches besser einzugrenzen und strukturieren zu können, wurden folgende Teilfragen formuliert:

- Welche theoretischen Begründungen gibt es im Allgemeinen für handlungsorientierten Unterricht?
- Welche historischen Entwicklungen führten zur Entstehung des handlungsorientierten Unterrichts?
- Wieso spielt die Handlungsorientierung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht eine besondere Rolle?
- Welche Ziele verfolgt handlungsorientiertes Lernen und welche Fertigkeiten werden damit vermittelt?
- Welche Realisierungsformen gibt es für den handlungsorientierten Unterricht?

- Wie können der Ablauf und die einzelnen Phasen des handlungsorientierten Unterrichts veranschaulicht werden?
- Wo liegen Grenzen dieses Ansatzes?

Folgende Teilfragen werden die Analyse der Arbeitsaufgaben, die aus den untersuchten Lehrbüchern entnommen wurden, leiten:

- Sind die Arbeitsaufgaben an der Lebenswelt der Schüler/innen orientiert?
- Welche Sozialformen werden in Arbeitsaufgaben gefordert? Gibt es eine Überbetonung einer bestimmten Sozialform?
- Leiten Arbeitsaufgaben Lernprozesse auf unterschiedlichen Niveaus an?
- Welche Arten von Schüleraktivitäten werden gefordert? Sind die erforderlichen Komponenten im Rahmen der Arbeitsaufgaben erkennbar, damit selbstorganisiertes Lernen gelingen kann?
- Werden, wie in der Handlungsorientierung vorgesehen, tatsächlich Handlungsprodukte eingefordert und wenn ja, welche?

Als schlussendliches Ergebnis soll festgestellt werden,

- ob es Unterschiede zwischen der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 in Bezug auf den Grad der Handlungsorientierung in den Arbeitsaufgaben gibt.
- ob Arbeitsaufgaben in Schulbüchern den gesetzlichen Vorgaben entsprechen.
- wie ein idealtypisches Beispiel einer Arbeitsaufgabe aussehen könnte, um adäquates handlungsorientiertes Arbeiten anzuleiten.

1.4. Struktur der Arbeit

Um vorab einen Überblick über die Struktur dieser Diplomarbeit zu erhalten, werden die einzelnen Kapitel und die inhaltlichen Themen im Folgenden kurz dargelegt.

Diese Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. In der Einleitung wird zunächst die Problemstellung dargelegt, auf der die Forschungsfrage basiert. Die zu behandelnden Themen sind im Bereich des handlungsorientierten Unterrichts angesiedelt. Nach der Ausdifferenzierung der Forschungsfrage werden die wissenschaftlichen Ziele dieser Arbeit formuliert, die durch die Beantwortung der Fragen und durch die Analyse erreicht werden sollen.

Im zweiten Teil werden grundlegende Begriffe der Unterrichtsmethode geklärt, dazu bietet eine historische Herleitung Einblick in die Entstehung des Konzeptes. Als Basiswissen werden neben einer Definition auch Merkmale und verschiedene Begründungsebenen angeboten. Eine Besprechung der Handlungsorientierung aus dem Blickwinkel der Geographie und Wirtschaftskunde soll den Fokus auf die inhaltliche Ausrichtung dieser Diplomarbeit legen.

Im dritten Kapitel wird die Unterrichtsmethode in verschiedenen didaktischen Ansätzen verortet und eine Abgrenzung zum Frontalunterricht skizziert. Die Beschreibung der verschiedenen Funktionen des handlungsorientierten Unterrichts helfen dabei Vorteile des Konzeptes zu erkennen.

Im vierten und fünften Teil dieser Arbeit sollen nicht nur die rechtlichen Vorgaben für handlungsorientierten Unterricht offen gelegt, sondern auch konkrete Unterrichtsschritte gezeigt werden, damit Lehrer/innen sich einer praktischen Umsetzungsmöglichkeit bewusst werden können. Ebenso sollen kritische Betrachtungsweisen beleuchtet werden.

Im praktischen Teil der Arbeit wird zunächst im sechsten Kapitel das methodische Vorgehen besprochen. Die verwendeten Methoden und die Datenanalyse, sowie die einzelnen Bereiche der Schulbuchforschung, der Kriterien der Materialauswahl und die Analysekriterien beschreiben den konkreten Untersuchungsvorgang.

Im siebenten Kapitel werden die Ergebnisse der jeweiligen Kriterien dargelegt. Die relevanten Merkmale geben an, ob die Arbeitsaufgaben schüler/innenbezogen, ganzheitlich, prozessorientiert und produktorientiert sind. Dies führt an die darauffolgende Bewertung heran, in der eine gesonderte Analyse aufzeigt, inwiefern die Arbeitsaufgaben in den untersuchten Schulbüchern dem Konzept der Handlungsorientierung entsprechen.

In der abschließenden Diskussion werden die wichtigsten Resultate zusammengefasst und ein idealtypisches Beispiel als Anregung für die zukünftige Gestaltung von handlungsorientiertem Unterricht beschrieben. Mit einer Conclusio und dem Ausblick auf mögliche weitere Forschungsfragen endet der inhaltliche Teil der Diplomarbeit.

2. Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts

Schüler/innen verbringen einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend in einer schulischen Institution. „Der wichtigste Lernort - neben der Familie - ist und bleibt in modernen Gesellschaften die Schule. [...] Sie wurden eigens zu dem Zweck geschaffen“ (JANK und MEYER 2011: 23). In der Schule sollen Schüler/innen lernen, sich entwickeln, ihre eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten erweitern und vertiefen sowie einen Grundstock an Kompetenzen aufbauen, damit sie in ihrem späteren Berufsfeld bestehen können. Außerdem werden relevante soziale und organisatorische Fähigkeiten erworben. Schule als Institution ist ein wichtiger Faktor in der Phase zwischen Kindheit und Adoleszenz und wird außerdem von den Ansprüchen und Erwartungen unserer Gesellschaft geprägt (vgl. KRON et al. 2013: 210). Was in der Schule passiert, sollte also möglichst effizient den oben genannten Absichten dienen.

Dennoch gibt es eine Diskrepanz in der Wahrnehmung der angestrebten Interessen und der empfundenen Sinnhaftigkeit von Lernen in dieser Institution. So denkt der überwiegende Teil der Schüler/innen nicht, „dass Lernen zu den positiven Erfahrungsmöglichkeiten in der Schule gehören könnte“ (ZINNECKER u.a. 2003 – Zitiert in: GUDJONS 2006: 9). Besonders heute, in einer Zeit, in der die Kompetenzorientierung von vielen Seiten (Lehrpläne, Anforderungen der Berufswelt usw.) gefordert wird und deshalb für den schulischen Unterricht maßgeblich ist, sollte das Lernen und die Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen im Vordergrund stehen. Um zu diesem, wenngleich idealen Ziel zu gelangen, muss überdacht werden, wie der Erwerb von Kompetenzen in der Praxis umgesetzt werden kann. Im traditionellen Unterricht wird der Fokus auf die Reproduktion von Faktenwissen gelegt, das über dirigierten Input und festgelegte Inhalte durch Lehrer/innen bestimmt wird. Diese Inhalte knüpfen nicht unbedingt an Vorwissen und Lebensumstände der Lernenden an und schaffen es so vermutlich auch kaum zu einem für Schüler/innen bedeutsamen Erfahrungswert zu werden (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2012).

Handlungsorientierter Unterricht wird in dieser Arbeit als Methode aufgefasst, die das Potential birgt, das oben angesprochene Dilemma zumindest teilweise aufzubrechen.

Die Begründung für handlungsorientierten Unterricht

„liegt curriculumtheoretisch in dem Versuch, das gestörte Verhältnis von Schule und Leben zu verbessern dadurch, dass der gesellschaftliche Verwertungszusammenhang des in der Schule vermittelten Wissens für Schüler erfahrbar gemacht wird. Sie liegt

erziehungstheoretisch in dem Versuch, Schüler zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen. Sie liegt motivationstheoretisch in dem Versuch, über die Handlungsorientierung mehr Freude und Interesse an gemeinsamem Tun zu finden“ (BÖNSCH 1982: 589).

Somit wird handlungsorientierter Unterricht in dieser Arbeit als Instrument wahrgenommen, um schulisches Lernen individuell, aber auch aus bildungstheoretischer Sicht sinnvoll zu gestalten. Grundsätzlich wird hierbei versucht Schüler/innen verstärkt als selbständige Akteure des eigenen Lernprozesses zu betrachten. Dies wiederum führt dazu, dass die Lernenden mehr Pflichtbewusstsein für das eigene Lernen entwickeln (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2012).

2.1. Grundlegende Begriffe

Bevor auf den Begriff der Handlungsorientierung eingegangen wird, ist es notwendig, grundlegende und für das Verständnis von Schule und Unterricht unerlässliche Schlagwörter zu klären.

Die Schule als Institution ist für die 1.132.367 Schüler/innen im Schuljahr 2017/2018 ein relevanter Faktor ihres Lebens (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2018). Die meisten Jugendlichen besuchen eine sogenannte Regelschule, die im Gegensatz zu reformpädagogischen Konzepten an traditionellen Strukturen des Unterrichts angelehnt ist. Aus diesem Grund beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Betrachtung des Unterrichts im österreichischen Regelsystem, da dieses den Großteil des österreichischen Schulwesens ausmacht.

Das Vermitteln von Inhalten passiert in der Regel im schulischen Alltag während des Unterrichts, der zu vorgegebenen Zeiten von Lehrer/innen und Schüler/innen gestaltet wird. Unterricht lässt sich vermeintlich als „planmäßige Interaktion von Lehrenden und Lernenden zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext der Schule“ verstehen (JANK und MEYER 2011: 46). Hierbei können Lehrende unterschiedliche Rollen einnehmen, diese sind sehr stark von der konkreten Unterrichtsmethode abhängig. Grundsätzlich sollten „Lehrerinnen und Lehrer [...] Menschen (*sein*), die Schülerinnen und Schülern beim Lernen helfen“ (vgl. JANK und MEYER 2011: 42). Während eines Frontalvortrags nimmt der Lehrer/die Lehrerin die Rolle eines Instructors/einer Instructorin ein. Bezogen auf Freiarbeit ist eher von der Position eines Mentors/einer Mentorin die Rede, der/die beratend zur Seite steht, besonders dann, wenn er/sie merkt, dass die Jugendlichen in ihrer eigenen Lernorganisation Hilfe benötigen. Bei Projektarbeiten bestreiten die Unterrichtenden eine vielschichtige Aufgabe. Als Moderator/in sollte man nicht nur bei der

schrittweisen Planung helfen und Kontakte bereitstellen, sondern auch bei kurzfristigen Misserfolgen Optionen anbieten und als unterstützende/r Partner/in Informationen liefern können (ebd.: 45f.).

Im schulischen Alltag spricht man von Schüler/innen als Lernende, die während des Unterrichts ihre eigenen Kenntnisse und Kompetenzen weiterentwickeln sollen. Lernen ist ein Prozess, der durch das Gehirn autopoietisch, also durch sich selbst, in Gang gesetzt wird. Menschen lernen ständig, auch ohne Lehrer/in. Im besten Fall entsteht ein Lernprozess, weil die Lehrmethode passend ist, oft aber wird gelernt, selbst wenn die Lehrintention nicht aufgeht. Deshalb sollte in Betracht gezogen werden, dass die Selbsttätigkeit ein ausschlaggebender Faktor zum Lernerfolg ist: „Lernen ist die Veränderung der Reflexions- und Handlungskompetenz durch die selbst organisierte Verarbeitung äußerer Anregungen und innerer Impulse“ (JANK und MEYER 2011: 48). Der Begriff Kompetenz unterliegt verschiedenen Begriffsbedeutungen und ist im Zuge der institutionellen Kompetenzorientierung zu einem breitgefächerten Schlagwort geworden. In Anlehnung an konstruktivistische Theorien nach JEAN PIAGET und der Interaktionstheorie versteht man darunter die Fähigkeiten eines Individuums, welche durch die Verbindung von Denken und Handeln aufgebaut werden und die Handeln als Ergebnis von Reflexion erachten (vgl. ROTH 1983 – Zitiert in: KRON et al. 2013: 254). Fachliche, reflexive und soziale Kompetenzen sind also Fertigkeiten, die verschiedene Qualifikationen miteinander vereinen. Diesem Schlagwort wurde jedoch eine Fülle an Begriffen untergeordnet, sodass es kaum möglich ist, eine klare Definition dafür zu formulieren. Auf europäischer Ebene entstand das Ziel der pädagogischen und fachlichen Kompetenzorientierung, welche jedoch aufgrund der unterschiedlichen Konstrukte nicht greifbar ist (vgl. PICHLER 2012). Neben einer kritischen Verwendung des Begriffes sollen diese Vorgaben zu Zielen und Inhalten im Unterricht aber gewährleisten, dass die Lernenden Wissen und Können, im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsmodellen, kombinieren sollen, um daraus eine Kompetenz in einer bestimmten Anwendungssituation zu entwickeln (vgl. KANWISCHER 2011: 10f.).

Des Weiteren muss in Betracht gezogen werden, dass Menschen nicht nur faktisch abrufbares Wissen, sondern ebenso „Emotionen, und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Wertbeurteilungen, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen“ lernen (WIATER 2015: 19). Nicht nur deshalb ist es also wichtig, dass das schulische Vermitteln fachlichen und didaktischen Aspekten entspricht.

Dieses Lernen wird, wie bereits angedeutet, in der Regelschule von den Lehrenden initiiert. Lehrer/innen treffen mit Wissen und Kompetenzen sowie Intentionen, bestimmte Inhalte,

Fragestellungen und Themen aufzuarbeiten, auf eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet man dafür den Terminus des Lehrens. Um eine Abgrenzung zum Lernen zu verdeutlichen, wird Lehren als eine „methodisch geordnete Vermittlung eines Lehrinhalts an den Lernenden“ (JANK und MEYER 2011: 48) verstanden, also eine bewusste und willentliche Aktivität durch die Lehrenden. Dies ist insofern relevant, als man davon ausgeht, dass zwischen dem Input auf der Seite der Lehrenden und dem Output auf der Seite der Lernenden auch heute oft eine große Diskrepanz besteht (ebd.: 49). Die diskutierte Praxis des Lehrens in traditioneller und frontaler Weise steht in der Kritik, dieses Dilemma zu verstärken. „Eine Form des Lernens, die wir ‚Kulissenlernen‘ nennen, scheint für die Schulinstitution typisch zu sein. Schüler [...] haben effektive Strategien erworben, die es ihnen ermöglichen, die äusseren [sic!] Anforderungssituationen der Schule zu bewältigen, ohne ein gründliches Verständnis der zu lernenden Inhalte erreicht zu haben“ (LEHTINEN 1997: 143). Um diese Problematik zumindest ein Stück weit aufzubrechen, soll nun das Konzept der Handlungsorientierung einen Ansatz bieten, mit dem Schüler/innen die Möglichkeit geboten wird, Lernen für sich selbst sinnhafter zu gestalten.

2.2. Definition

Handlungsorientierung genau zu definieren ist ein schwieriges Unterfangen. Da sich dieses Unterrichtsprinzip nicht aus der Theorie, sondern aus der Praxis entwickelt hat, gibt es auch keine eindeutige und einheitliche Definition. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Ansätze, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, zur Bestimmung dieses Konzeptes zusammengetragen.

Lehrer/innen können bei ihren Vorbereitungen auf ein umfassendes Repertoire an Methoden zurückgreifen, mit denen sie ihren Unterricht gestalten. Das Konzept der Handlungsorientierung im schulischen Kontext wird nicht als Didaktik aufgefasst, sondern als methodisches Unterrichtsprinzip. Unterrichtsprinzipien sind grundsätzliche, regulierende Leitfäden für die Verwirklichung der Inhalte, das inkludiert die Zusammenstellung der Themen und die Strukturierung des Unterrichtsfaches. Dem gegenüber stehen die methodischen Prinzipien, welche sich auf die Art der Vermittlung beziehen. Zu diesem Bereich zählt man vornehmlich die methodischen Grund- und Großformen sowie die Medien des Unterrichts. Lehrer/innen müssen sich bei der Planung ihrer Tätigkeit nicht nur für die Inhalte und die optimale Erarbeitungsform dieser entscheiden, sondern auch für eine passende Sozial-, und

Verlaufsform. Zudem muss der Beschluss getätigt werden, ob ein Experiment, eine Exkursion oder ein Projekt durchgeführt wird (vgl. RINSCHÉDE 2003: 172).

Leitgebend bei der Methode des handlungsorientierten Unterrichts ist die Idee, dass möglichst viele Sinne der Schüler/innen angesprochen werden und dabei durch gemeinsames Handeln ein Produkt entsteht, welches am Ende des Lernprozesses präsentiert wird. Allgemein betrachtet ist Handlungsorientierung also eine Sammelbezeichnung für unterrichtliche Aktivitäten, deren Ziel das praktische Tun und die Interaktion mit anderen Menschen in außerschulischen Situationen ist. Diese sollen als Maßnahme gegen bestehende traditionelle Strukturen wirken (vgl. BABEL und HACKL 2004: 11). Dieser grobe Umriss wird in den folgenden Kapiteln genauer ausgeführt.

Zunächst sollte jedoch verdeutlicht werden, dass der Begriff der Handlungsorientierung in einer Vielzahl von Ausführungen aufgegriffen und für sich beansprucht wurde. Der Schweizer Berufsschuldidaktiker ROMAN DÖRIG stellt klar, dass die Kriterien und die Definitionsgrundlage zur Handlungsorientierung sehr ungeordnet sind und versteht das Konzept in Anlehnung an CZYCHOLL als „regulative Idee“ (CZYCHOLL 1999: 216 – Zitiert in: DÖRIG 2003: 15).

Bei der Betrachtung des handlungsorientierten Konzeptes müssen seiner Meinung nach einige Funktionen bzw. Ebenen isoliert werden. Dazu zählen die metatheoretische Ebene zur Festlegung des Forschungsprogramms, die Leitzielebene zur Heranführung an die Erziehung zur Handlungskompetenz, die makrodidaktische Ebene und die mikrodidaktische Ebene, bei der die Abläufe des Lehr- und Lernprozesses geklärt werden. Insgesamt sollte außerdem festgelegt werden, welche Konzepte die oben beschriebenen Funktionen argumentieren und inwiefern der Transfer der Handlungstheorien für die pädagogische und didaktische Theorie und Praxis funktioniert (vgl. DÖRIG 2003: 21). Bei der Definition des handlungsorientierten Unterrichts muss ebenfalls einbezogen werden, dass es kein allgemein gültiges Verständnis von handlungsorientiertem Unterricht gibt, mittels dessen eine Abgrenzung zu einem konträren getätigt werden könne (vgl. HALFPAP 1996 – Zitiert in: DÖRIG 2003: 22).

Auf dieser Grundlage untersuchte DÖRIG in seiner Forschung handlungsorientierte Unterrichtsansätze anhand von drei Ebenen: die Makro-, Meso-, und die Mikroebene. Die Makroebene behandelt die bildungspolitische und -theoretische Diskussion im Zusammenhang mit den Bildungszielen. Diese sind das Ergebnis von gesellschaftlichen Werthaltungen und variieren innerhalb der Anspruchsgruppen. Die Mesoebene beschreibt „die organisatorischen

und strukturellen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lehr-/Lern-Prozessen“ (DÖRIG 2003: 45). Der Autor beruft sich hier auf das curriculare Orientierungs- und Strukturprinzip, sowie die curriculare Prozesssystematik (vgl. DÖRIG 2003: 46f.), des Schweizer Lehrplans der „gewerblich-industriellen Berufsschulen“. In diesem ist „die Leitidee ‚Handlungsorientierung‘ als pädagogisch-didaktisches Prinzip“ verankert, welche in allen Lernbereichen einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie Sprach- und Kommunikationskompetenz leisten kann (vgl. BIGA 1996 – Zitiert in: DÖRIG 2003: 50). Hierbei muss die Herangehensweise des Lerngebietes bzw. des Lernfeldes, welche wiederum die Umsetzung von Lehr-/Lernprozessen steuert, nicht zu einer Auflösung der bestehenden Unterrichtsfächer führen. Im Lernfeld wird eine Thematik von unterschiedlichen Aspekten beleuchtet, dies ist ein Ansatz, der im fächerübergreifenden Unterricht verfolgt wird. Auf der Mikroebene befasst der Autor sich schlussendlich mit der konkreten Umsetzung in der Unterrichtspraxis. Dabei werden die lern- und handlungspsychologischen Theorien für die Grundlage, sowie die didaktischen Kriterien der Lernsituationen für Lehr- und Lernmethoden und -prozesse betrachtet. Ebenfalls im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts muss der Bewertung der erbrachten Leistungen von Schüler/innen ein besonderes Augenmerk geschenkt werden (vgl. DÖRIG 2003: 52f.).

Diese genaue Betrachtungsweise würde in dieser Arbeit zu weit führen. Trotzdem sollen die Untersuchungen von DÖRIG zur Darstellung der Komplexität der Thematik dienen. Denn auch er stellte fest, dass es eine scheinbar unüberschaubare Fülle an Ansätzen gibt, die den Begriff der Handlungsorientierung prägen. Stellvertretend für die verschiedenen Denkrichtungen wählte er vier aus, die seiner Ansicht nach, das Konglomerat der Konzepte repräsentieren (ebd.: 57f.).

Einer dieser Ansätze soll nun auch in dieser Arbeit als einleitende Orientierungshilfe dienen. Während sich die Konzepte von HALFPAP, SCHELTEN und TRAMM in starken Zügen an der Berufsbildung orientieren, bietet HERBERT GUDJONS ein Konzept an, welches an Allgemeinbildenden Höheren Schulen anwendbar ist. An berufsbildenden Schulen sind handlungsorientierte Methoden vermehrt im Einsatz, damit Schüler/innen berufliche Qualifikationen bereits in der Ausbildung auch tatsächlich umzusetzen lernen. Dazu zählen unter anderem das Einüben von Verkaufsgesprächen in einer realen Situation oder die Durchführung eines Projektes innerhalb einer Probefirma. Dieses handlungsorientierte Lernen soll dazu dienen, Jugendlichen die praktische Umsetzung der für ihre berufliche Karriere relevanten Theorie, zu veranschaulichen. In der Regelschule aber wird nicht nur zweckgerichtet

gelernt. Um dem Ideal der Allgemeinbildung zu folgen, möchte Schule ganz unterschiedliche Aspekte der menschlichen Entwicklung ansprechen. Deshalb rücken die berufsbildenden Praktiken in dieser Arbeit in den Hintergrund.

Wie bereits erwähnt, zählt GUDJONS zu den Hauptautoren des deutschsprachigen Raumes, der zum Konzept des handlungsorientierten Unterrichts publizierte. Handlungsorientierung wird hier aufgefasst als Unterrichtsprinzip, das lernpsychologisch und sozialisationstheoretisch begründbar ist. Das zentrale Element, der damit verbundenen Umsetzungsmöglichkeiten, ist „die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes“ (GUDJONS 2014: 8). Der deutsche Erziehungswissenschaftler definierte in den 80er Jahren fünf konkrete Prinzipien, auf denen der handlungsorientierte Unterricht beruht. Dazu zählen die Aktivierung vieler Sinne, die Selbstverantwortung und die methodische Kompetenz der Schüler/innen. Ebenso wichtig sind aber die Produktorientierung, die mittels kooperativen Handelns entstehen soll, und der unmittelbare und für Schüler/innen konkret nachvollziehbare Lebensbezug (vgl. DÖRIG 2003: 65).

Ähnlich definieren die deutschen Pädagogen JANK und MEYER Handlungsorientierung wie folgt:

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (JANK und MEYER 2011: 315).

Ebenso wie GUDJONS, der die Tätigkeit aller Sinne betont, plädieren die Autoren für einen ganzheitlichen Unterricht, um den Schüler/innen ein umfassenderes Lernerlebnis anzubieten. Das selbständige Lernen und das am Ende des Lernprozesses zu gestaltende Handlungsprodukt sind maßgebliche Merkmale für die konkrete Umsetzung dieser Unterrichtsmethode. Der deutsche Geographiedidaktiker WULF-DIETER SCHMIDT-WULFFEN ist im Interview mit HENNING SCHÖPKE an dieser Stelle pragmatischer: „Ich begreife ‚Handlungsorientierung‘ als ein möglichst synergetisches Zusammenfließen von Denken und Tun“ (SCHMIDT-WULFFEN – Zitiert in: SCHÖPKE 2003: 128). Dieses Grundprinzip soll dennoch als grundlegendes Konstrukt bei der Definition dieser Unterrichtsmethode leitgebend sein.

2.3. Merkmale

JANK und MEYER schildern fünf Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts, welche im Folgenden angerissen werden. Aufgrund ihrer Prägnanz bieten diese eine Orientierung für das Verständnis von Handlungsorientierung.

- Die Interessensorientierung stellt die subjektiven Interessen der Lernenden in den Vordergrund und will Schüler/innen dazu bringen, über ihre persönlichen Einstellungen nachzudenken und ihren thematischen Horizont zu erweitern.
- Die Forderung der Selbsttätigkeit ist ein kompliziertes Unterfangen, denn die Gefahr, auf einer reinen Aktivitätsanleitung zu verweilen, ist groß. Sie muss langsam geübt und in den Unterrichtsprozess eingeflochten werden, damit man schlussendlich zu einem sinnhaften Ergebnis kommt.
- Die bereits in der Definition erwähnte Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit verlangt eine schrittweise Absetzung der, aufgrund traditioneller Denkmuster gepflegten, Hierarchisierung von kognitiven Leistungen. Denn auch zum körperlichen Handeln braucht es mentale Arbeit und vice versa. Insgesamt sollte eine ganzheitliche Lernkultur mehr zum Tragen kommen.
- Neben der sprachlichen Verständigung werden gruppensdynamische Prozesse und Arbeitsweisen beim handlungsorientierten Unterricht betont, so kann solidarisches Handeln geübt und weiterentwickelt werden.
- Schlussendlich schafft die Produktorientierung Klarheit über die Ziele des Unterrichts. Schüler/innen sollen sich mit ihrem eigenen Handlungsprodukt identifizieren und dieses in unterschiedlicher Form realisieren (vgl. JANK und MEYER 2011: 317ff.).

Aus den vorhergehenden Definitionen und den vorgestellten Merkmalen resultiert folgende Arbeitsdefinition, die als Analysegrundlage dieser Arbeit dient:

- Handlungsorientierter Unterricht ist *schüler/innenbezogen*. Das heißt, er nimmt die konkrete Lebens- und Erfahrungswelt der betroffenen Schüler/innen als Ausgangspunkt für den Lernprozess und entspricht somit dem konstitutiven Prinzip der Schülerorientierung.
- Handlungsorientierter Unterricht ist *ganzheitlich*. Er versucht, möglichst viele Sinne bzw. die Verknüpfung von Kopf, Herz und Hand anzustreben. Dies passiert über operative Elemente und kann durch „Erfahrungslernen, durch handelndes Lernen und durch ein Lernen, das alle Sinne und den Körper einbezieht“ (WIATER 2015: 213) angeleitet werden.

Bei diesem Unterrichtskonzept werden außerdem komplexe Thematiken behandelt, dies ist erkennbar an einem höherem Kompetenzniveau der behandelten Interessensgebiete.

- Handlungsorientierter Unterricht ist *prozessorientiert*. Das bedeutet, dass die Lernenden an der Planung und Gestaltung des Lehr-/Lernprozess aktiv beteiligt werden. Es gibt überwiegend Phasen der Selbsttätigkeit und des sozialen Handelns. So erwerben Schüler/innen sozialkommunikative Qualifikationen in gruppenspezifischen Sozialformen. Dieses Kriterium entspricht den Prinzipien der Aktivierung bzw. der Selbsttätigkeit und der Differenzierung.
- Handlungsorientierter Unterricht ist *produktorientiert*. Es entsteht ein (gemeinschaftliches) Handlungsprodukt, welches der (Schul-) Öffentlichkeit präsentiert wird und einen Gebrauchswert hat.

2.4. Grundlage des handlungsorientierten Lernens

Handlungsorientiertes Lernen verfolgt das Ziel Schüler/innen handlungsfähig zu machen (vgl. BERCHTOLD und STOCK 2006: 3f.). Dieser Begriff der Handlungsfähigkeit bzw. der Handlungskompetenz scheint jedoch sehr unscharf und bedarf einer nun folgenden Konkretisierung. Die Grundlagen für die Ausbildung einer solchen Kompetenz finden sich in der Theorie der vollständigen Handlung. Sobald die Tätigkeit eines Menschen nicht als Verhalten bezeichnet wird, welches dadurch definiert wird, dass das Individuum sich lediglich an seine Umwelt anpasst, spricht man von Handeln. Das menschliche Handeln basiert auf dem theoretischen Konstrukt, dass jede Person mit seiner Umgebung interagiert und sie somit beeinflusst. Durch die Wahrnehmung entsteht Verständnis und durch die Integration von Erfahrungen, Eindrücken, Emotionen, Wissen und äußeren Einflüssen, kann mittels Reflexion eine Entscheidung getroffen werden, die sich in einer aktiven Tätigkeit äußert. Diese Aktivität ist allerdings nicht nur das Ergebnis der eindringenden Einflüsse, sondern versteht sich als aktives Handeln durch selbständige Reflexion und Beurteilung (vgl. WIATER 2015: 176.). Als handlungsfähig könnte man demnach Personen bezeichnen, die in der Lage sind Problemfelder, die ihr eigenes Leben betreffen, selbständig aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, Erkenntnisse und Reflexion, zu bearbeiten und zu lösen (vgl. PETERSEN 2001: 10). Handlungskompetenz wird durch eine Fach-, und Methodenkompetenz, ebenso wie durch eine Selbst-, und Sozialkompetenz aufgebaut. Diese vier Komponenten sollten also zu einer ganzheitlichen individuellen Entwicklung führen. Das Konzept der Handlungsorientierung geht allerdings davon aus, dass Menschen erst dann handlungsfähig sind, wenn sie die geplanten Handlungen auch eigenständig durchführen und auch kontrollieren können (ebd.: 14, 145).

Das Prinzip der Handlungsorientierung basiert also auf einem kognitivistisch-konstruktivistischen Lernbegriff, für welchen grundlegend ist, dass Lernen nicht nur mittels äußerlicher Instruktion passiert, sondern nur vonstattengeht, wenn Schüler/innen eigenständige Akteure dieser Tätigkeit werden. Dabei sollen die gemachten Erlebnisse in bestehende Strukturen unter emotionalen, kognitiven, operativen und motivationalen Aspekten eingebettet werden (vgl. WIATER 2015: 210f.). Argumente wie diese zeigen sich auch in den Thesen von SCHÖPKE der zusammenfasst, dass „Handlungsverstehen [...] eine Handlungsmöglichkeit voraus“ setzt und deshalb auch in eine „Handlungsverantwortung münden“ sollte (SCHÖPKE 2003: 133).

2.5. Geschichtliche Einordnung

Seit der Einführung der allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht im Jahr 1774 durch MARIA THERESIA hat sich die Schule stark verändert. Zunächst dominierten die sogenannte Buchschule und das strenge Regiment im Sinne eines erzieherischen und an religiösen Schriften ausgelegten Unterrichts. Diese wurden von den Ideen und Vorstellungen der Aufklärung abgelöst, man wandte sich einem humanistischen Weltbild zu. Heute gibt es viele unterschiedliche Ausprägungen dieser Institution. Neben der Regel- und Berufsschule gibt es auch viele alternative Programme, wie z.B. der reformpädagogische Unterricht von MARIA MONTESSORI, Waldorfpädagogik oder auch die FREINET-Pädagogik mit unzähligen Ausformungen. Auch der österreichische Regelunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt, darunter auch die Vorgaben zu einer kompetenzorientierten und fachdidaktisch begründeten Unterrichtspraxis. Somit wurde auch der handlungsorientierte Unterricht in den letzten 25 Jahren durch zahlreiche Verfechter/innen und Didaktiker/innen als methodisches Konzept zur Organisation von Lernprozessen immer wieder neu aufgegriffen und diskutiert.

Es werden zwei historische Linien unterschieden, einerseits die Ansätze der nordamerikanischen und europäischen Reformpädagogik (mit MONTESSORI, FREINET, PETERSEN, KERSCHENSTEINER, GAUDIG, OTTO und DEWEY), andererseits die Überlegungen der Tätigkeitspsychologie, die der kulturhistorischen Schule zugeordnet werden können (WYGOTSKY, GALPERIN und LEONTJEW). Die Mehrheit der aktuellen Vertreter/innen eines handlungsorientierten Unterrichts sieht die Wurzeln der Handlungsorientierung in der Reformpädagogik, während die neuere Kognitionspsychologie eher auf die psychologischen Hintergründe verweist (vgl. BABEL und HACKL 2004: 12).

Die historischen Grundzüge lassen verstehen, dass dieses Unterrichtskonzept nicht erst eine moderne Erscheinung ist, sondern bereits um 1820 gedanklich entwickelt wurde. So war den Vertretern der klassischen Pädagogik klar, dass Bildung nicht ausschließlich über eine einseitige Implementierung von Wissen passieren kann.

Um die Herkunft und die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts zu verstehen, werden im Folgenden die wichtigsten Begründer und deren Motive dargelegt.

JOHANN AMOS COMENIUS (1592-1670) war einer der ersten, der eine Reformierung der traditionellen Unterrichtsformen anstrebte. Er forderte eine Verbindung von Kopf, Herz und Hand und „ein Lernen mit allen Sinnen“ (JANK und MEYER 2011: 319), denn er war der Meinung, dass durch alleiniges Buchlernen die Vielfalt der Welt nicht erfasst werden konnte. COMENIUS entwickelte seine Grundidee von Schule als Kritik gegen die damals vorherrschenden starren und menschenunfreundlichen Strukturen dieser Institution. Er wünschte sich einen Ort, an dem Kinder gerne und ohne Zwang freiwillig lernten. Dies sollten Lehrer/innen durch ihre eigene Liebe zum Fach und zur Jugend vermitteln, Schule sollte inspirieren und anregen (vgl. SKIERA 2003: 36f.). Zu den festgelegten Zielen zählten unter anderem, dass die Sprechfähigkeit trainiert werden sollte, ebenso wie die Selbsttätigkeit. Schon COMENIUS stellte fest, dass Tätigkeit der Schlüssel zum Lernen ist, denn „indem wir etwas gestalten, gestalten wir uns selbst“ (SKIERA 2003: 38). Der Reformpädagoge bestand darauf, dass der Unterricht lebendig zu gestalten sei, damit Kinder und Jugendliche die Gelegenheit bekämen, Inhalte selbst - mit allen Sinnen - zu entdecken (ebd.).

Der Grundstein für eine neue Unterrichtsform war gelegt, dennoch dauerte es ein weiteres Jahrhundert bis die Idee erneut aufgegriffen wurde. Auch JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827) prägte im 18. Jahrhundert mit seiner Trias Kopf, Herz und Hand grundlegende Ansichtsweisen der Elementar-, und Anschauungspädagogik und wurde so zum Vorbild für die ganzheitliche Bildung eines Menschen. Um diesen Ansatz besser verstehen zu können, bedarf es eines kurzen Einblicks in das Wirken des Erziehers. PESTALOZZI wuchs in kargen Verhältnissen des frühen Bürgertums auf, welche seine pädagogischen Theorien stark beeinflussten. Nach ROUSSEAUS Vorbild gestaltete er sein eigenes Leben im Hinblick auf ein schlichtes Leben am Land. Er versuchte im Laufe seiner Tätigkeit in verschiedenen Erziehungsanstalten, Kindern aus bedürftigen Familien eine Ausbildung zu vermitteln. Zu diesem Zweck führte er ein strenges Regiment, bei dem Kinder sich nicht nur bildeten, sondern auch auf seinem Hof und den Ländereien arbeiten mussten (vgl. THESING 2014: 24ff.). Zu seinen pädagogischen Leitideen zählten vor allem die Bildung des Menschen, welche in einer

Individualitätszentrierung resultierte sowie der durch seine persönlichen Erlebnisse geprägte Wunsch nach Nähe zur Familie. Im gemeinsamen Haushalt sollten innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung affektive, intellektuelle und physische Fertigkeiten gebildet werden. PESTALOZZI kritisierte die Trennung von Schule und Leben und befürwortete das Erleben einer Sache, im Unterschied zur vorherrschenden Schulpraxis des Auswendiglernens von abstrakten Begriffen. Dies würde nämlich nicht dazu führen, dass Kinder auf das zukünftige Leben vorbereitet sein würden (ebd.: 29–32). Speziell die ganzheitliche Bildung betont die aus damaliger Sichtweise erforderliche, sittliche (Herz), geistige (Kopf) und physische (Hand) Entwicklung von Individuen. PESTALOZZI trat dafür ein, dass eine kognitive Tätigkeit mit praktischem Handeln verknüpft sein müsse, damit es zu einer umfassenden und strukturierten Bildung komme (ebd.: 33). Kritisch bemerkt werden darf an dieser Stelle, dass Kinder in seinen Erziehungsheimen harte Arbeit leisten mussten, um die angestrebte Ausbildung zu erhalten, was jedoch den damaligen Lebensumständen geschuldet war (ebd.: 38). PESTALOZZI gilt damit in vielen, wenn auch nicht in allen Punkten, als Vorbild für die reformpädagogischen Entwicklungen der Ganzheitsbildung der nachfolgenden Erzieher/innen.

Von entscheidender Bedeutung waren allerdings erst die Reformansätze des 20. Jahrhunderts, welche die Entwicklung vorantrieben. JOHANNES LANGERMANN, JOHN DEWEY, dessen Schüler WILLAM KILPATRICK sowie ADOLF REICHWEIN waren maßgeblich daran beteiligt. Auf DEWEY, der mit seinem Leitsatz *learning by doing* insbesondere den Projektunterricht prägte, wird im Kapitel 5.3. noch eingegangen.

Im späteren Verlauf des 20. Jahrhunderts schafften es Berufsbildungstheoretiker wie beispielsweise KERSCHENSTEINER, die alteingesessene traditionelle Unterrichtspraxis zumindest teilweise aufzulösen (vgl. JANK und MEYER 2011: 321). GEORG KERSCHENSTEINER gilt als der Gründer der Arbeitsschule, die er als Reform des Volksschulunterrichts im 19. Jahrhundert gestaltete. KERSCHENSTEINERS Idee war es, mit kleinem Aufwand eine möglichst große Menge an Fertigkeiten und Wissen in Kindern und Jugendlichen hervorzurufen. Er selbst war überzeugt von einem Staatsbild, in welchem die Ausbildung einer Gesellschaft, die zu guter und funktionstüchtiger Arbeitsweise fähig war, das oberste Ziel darstellte. Dem gegenüber sollten höhere Gesellschaftsschichten das restliche Volk erziehen (vgl. SKIERA 2003: 115f.). Diese Vorstellung entspricht heutigen Verhältnissen wohl nicht mehr. KERSCHENSTEINERS Wille war es allerdings, die Berufsbildung, die schon möglichst früh beginnen sollte, zu einem vorrangigen Ziel der Gesellschaft zu gestalten. Zu den wichtigsten Kriterien dieser Bildungsstrategie zählten das Bestreben, Arbeitshandlungen auch tatsächlich zu einem

Abschluss zu bringen und diese in einem weiteren Schritt zu überprüfen. Aus diesen „Bildungsgütern“ (KERSCHENSTEINER 1930 – Zitiert in: SKIERA 2003: 117) schöpfe man die erforderlichen geistigen sowie kulturellen Werte. Die Grundessenz war, dass Lehrer/innen ihren Schützlingen dabei helfen sollten, im Rahmen der gestellten Aufgaben die geeigneten kognitiven Erkenntnisse auf der Grundlage von Tätigkeiten herauszubilden. In der anschließenden Überprüfung, die nicht erst am Ende, sondern bereits nach einzelnen Segmenten des Lernprozesses stattfinden müsste, konnten die Schüler/innen zu spezifischen Erkenntnissen gelangen. Insgesamt arbeitete KERSCHENSTEINER gegen die sogenannte Alte Schule, um mithilfe von Arbeit und Eigentätigkeit zu Aufhebung der Trennung von Theorie und Praxis zu gelangen (vgl. SKIERA 2003: 117ff.).

Neben wichtigen Impulsen aus der Community Education und der FREINET Pädagogik, berufen sich zeitgenössische Forderungen zu handlungsorientiertem Unterricht auf HUGO GAUDIG, der zeitgleich mit KERSCHENSTEINER, seine eigene Form der Arbeitsschule entwickelte.

Im Gegensatz zu KERSCHENSTEINER stand GAUDIGS Forderung nach einer Schule, die sich vollends auf die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen konzentriert. Das zentrale Momentum seiner Forderungen ist die Selbsttätigkeit, die früh beginnen sollte und durch die das Individuum zu einem Heranreifen in allen Lebensbereichen gelangen sollte. Die Arbeitsschule, so wie GAUDIG sie auffasste, kann mittels einiger tragender Elemente beschrieben werden. So ist der zentrale Faktor die Selbsttätigkeit, durch die Schüler/innen selbst zu ausübenden und bestimmenden Individuen werden. Deshalb sollte eine Arbeitsschule so gestaltet sein, dass Kinder und Jugendliche hauptsächlich eigenständig aktiv werden können, am besten in einer Gruppe. Denn in einem sozialen Kontext werden die komplexen Fertigkeiten, die das spätere Leben in Beruf, Familie und Alltag erfordert, am ehesten herausgebildet. Die Selbsttätigkeit geht mit der Forderung nach der Fähigkeit zu Planung einher, um die gesetzten Ziele auch tatsächlich zu erreichen und im weiteren Verlauf, die eigenständige Überprüfung und Abstraktion des eigenen Lern- und Arbeitsfortschritts zu gewährleisten. GAUDIG stellte die Forderung an Lehrer/innen, dass sie die erforderlichen Arbeitstechniken auch wirklich sinnführend vorbereiten, dennoch nicht zu imperativ auf das Geschehen einwirken und eher als Unterstützung agieren sollten (ebd.: 121ff.). Auch GAUDIG wünschte sich, dass die junge Generation anhand von sprachlichen, materiellen und konkreten Gegenständen lernen soll. Im Gegensatz zu KERSCHENSTEINERS radikalem Ansatz im Sinne der Staatsbildung stellte GAUDIG die Relevanz der einzelnen Persönlichkeiten in den Vordergrund (ebd.: 125f.).

GAUDIGS Reformansätze spiegeln sich stark in GUDJONS Auffassung wider, der heute als einer der leitenden Stimmen des handlungsorientierten Unterrichts gilt. Er selbst stellt klar, dass GAUDIG die treibende Kraft für die Entstehung einer solchen Unterrichtsmethode war. Dieser inspirierte GUDJONS auch in Bezug auf dessen Vorstellungen von handlungsorientiertem Unterricht, was die „prinzipielle Betonung der Sinnhaftigkeit von Schülerprodukten, die selbstverantwortete Arbeitsplanung und die selbsttätige praktische Arbeit als Kern des Unterrichts“ beweist (GUDJONS 2014: 37).

2.6. Begründungen für handlungsorientierten Unterricht

Nach der geschichtlichen Einordnung und der Arbeitsdefinition für diese Arbeit wird im Folgenden erläutert, welche Gründe dafürsprechen, der Handlungsorientierung überhaupt eine Relevanz für das Unterrichtsgeschehen zuzugestehen.

Die Hinwendung zu handlungsorientiertem Unterricht wird auf ausgewählten vier Ebenen begründet. Wie auch im Lehrplan und von zahlreichen Autor/innen festgehalten, stellt man in der jüngeren Vergangenheit eine rasche Veränderung der Anforderungen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen fest, wofür Handlungsorientierung eine angemessene Antwort sein kann (vgl. BABEL und HACKL 2004: 12). Auch DÖRIG stellt zusammenfassend fest, dass das Unterrichtsgeschehen von Faktenwissen dominiert wird, das zu trägem Wissen führt. Dies wiederum verhindere Methoden- und Sozialkompetenzen, die dazu führen, dass Lernende „Handelnkönnen [sic!]“ (DÖRIG 2003: 15). Deshalb sollen im Folgenden die unterschiedlichen Begründungsaspekte ausgewiesen werden.

2.6.1. Die entwicklungstheoretische Begründung

Bereits seit den 60er Jahren wird „Lernen in der pädagogisch orientierten Denkpsychologie als konstruktive und zielgerichtete Tätigkeit“ bezeichnet (STEBLER et al. 1997: 227).

Dies folgt auch den Überlegungen von JEAN PIAGET und HANS AEBLI, bei denen das Handeln Grundlage für die Entstehung des Denkens ist. Eine äußere Handlung wird durch Abstraktion verinnerlicht und so zu einer kognitiven „Operation“ (JANK und MEYER 2011: 321), welche sich in weiterer Folge zum kognitiven Denken und zur Intelligenz entwickelt. Nur im konkreten Handlungsschemata können Schüler/innen von der gedanklichen Problemstellung in die konkrete Wirklichkeit gelangen (vgl. GUDJONS 2014: 51). Die komplementäre Wirkweise von Handeln und Denken fordert also konsequenterweise einen Einbezug in das unterrichtliche Geschehen (vgl. JANK und MEYER 2011: 321f.). Der Transfer der kognitionswissenschaftlichen Feststellungen kann dadurch gelingen, dass Lehrpersonen ihren Schüler/innen ermöglichen, in

eine aktive Begegnung mit dem Lerngegenstand zu treten. Durch diese Beschäftigung soll es so zu einer Verbindung zwischen Handeln und (Vor-)wissen kommen. Dadurch wachsen neue Denkstrukturen heran, mit denen Lernende in- und außerhalb der Schule zur Handlungsfähigkeit bemächtigt werden (vgl. STEBLER et al. 1997: 227).

Um die Klarheit der Begriffe zu gewährleisten, kategorisieren JANK und MEYER den Begriff des Handelns im deskriptiv-analytischen Verständnis als das absichtlich gesteuerte Tun eines Individuums, wobei dies ebenso kognitiv angeleitetes Handeln sein kann. Für die weiterführende Merkmalsbestimmung orientieren sich allerdings praktisch alle Autor/innen an der Forderung nach einer präskriptiven, pädagogisch verantwortbaren und geplanten Tätigkeit im Rahmen des Unterrichts (vgl. JANK und MEYER 2011: 315). Auch die Lehren von MARTIN WAGENSCHNEIDER deuten darauf hin, dass das Verstehen nicht komplett vollzogen wurde, nachdem man einen Sachverhalt einmalig gelehrt bekommen hat. Um etwas wirklich verstehen zu können müssen Lernende fasziniert sein von der Sache. Durch die tatsächliche Erfahrung des Probierens, Scheiterns und körperlichen Berührens entsteht eine Betroffenheit, die schlussendlich zum Begreifen und Verstehen führt (vgl. WAGENSCHNEIDER – Zitiert in: RUMPF 1997: 113).

2.6.2. Die lern- und motivationspsychologische Begründung

Kognitive Lerntheorien bestätigen, dass sich jedes Individuum seine Realität durch eine aktive Interaktion mit der Welt bildet und aufgrund dessen seine kognitiven Denkmuster ausbildet. So erklären auch Funktionsweisen des Gedächtnisses, dass sich das semantische und episodische mit dem prozeduralen Gedächtnis verbindet und durch Priming, also die Beeinflussung der Verarbeitung eines Reizes, vernetzt. Man kann also daraus schließen, dass für den Aufbau komplexer Denkstrukturen eine Verbindung der enaktiven und ikonischen sowie mentalen Vorstellungen notwendig ist (vgl. JANK und MEYER 2011: 322). Das heißt, dass nicht nur die theoretischen, sondern auch bildliche und aufgrund von Handlungen vollzogene Lernprozesse relevant sind.

Neben diesem Faktor sind aber noch weitere Aspekte relevant, die Handlungsorientierung rechtfertigen. Beispielsweise wird der Mensch von den Verhaltenswissenschaften als Organismus betrachtet, bei dem Veränderungen anhand von messbaren Phänomenen festgestellt werden können. Die Handlungswissenschaften jedoch beschreiben jedes Individuum auch als Subjekt, dessen Handlungen darauf abzielen, Einfluss auf seine Umwelt zu nehmen. Diesen Handlungen zugrunde liegen Motive, die durch rationale Fähigkeiten des Menschen zu wirkungsvollem Handeln führen. Während sinnlich-vitale Bedürfnisse zyklisch

auftreten, wirken produktive Bedürfnisse kontinuierlich und werden durch Befriedigung verstärkt. In weiterer Folge bedeutet das, dass die Motivation, die durch diese Befriedigung hervorgerufen wird, aufgrund menschlicher Aktivität entsteht und somit auch für die Schulpraxis eine große Rolle spielt (vgl. BABEL und HACKL 2004: 18f.).

In einem weiteren Schritt soll nun auch das für Denkprozesse so wichtige Körperteil kurz besprochen werden. In Anlehnung an die erkenntnistheoretische und konstruktivistische Diskussion wird das Gehirn als komplexes Instrument beschrieben, das Informationen nicht linear abspeichert, sondern in komplexen Netzen. „Für eine multiple Eindodierung [...] ist der ‚Tu- Effekt‘ - also die Unterstützung des Lernens durch Handeln - von großer Bedeutung“ (GUDJONS 2014: 54). Man kann davon ausgehen, dass eine multimediale Kodierung aufgrund ihrer höheren Permeation stärker wirkt und so Hinweisreize dazu beitragen, dass Informationen besser behalten werden. Dies ist ein Hinweis dafür folgende These als wahr anzuerkennen: Wenn Schüler/innen während einer Tätigkeit lernen, tun sie dies nicht nur lieber, sondern sie können es sich auch besser merken. Ein weiteres Argument, welches dies bestätigt, ist das Bewegungsgedächtnis. Dieses führt dazu, dass sich Menschen eher an Tätigkeiten als an Substantive erinnern können. Daher wird eine Mitgestaltung durch die Lernenden als subjektiv bedeutsam empfunden und resultiert in einer verstärkten Relevanz des Lernvorgangs (vgl. GUDJONS 2014: 62). Insgesamt lässt sich demnach feststellen, dass Lernen permanent passiv-inzidentell und aktiv-intentional passiert, wobei für die aktive Variante subjektive Gründe verantwortlich sind. Handlungsorientierter Unterricht sollte daher nicht anhand der Handlungsereignisse, sondern an der Motivierung der Lernenden gemessen werden. Hierfür verantwortlich sind Emotionen, denn der/die Lernende weiß zu Beginn nicht, was er/sie am Ende können wird. Er/sie sieht aber die Verringerung zwischen dem was er/sie nicht weiß und dem, was er/sie kann (vgl. BABEL und HACKL 2004: 21f.). Die Bewältigung dieses inneren Konflikts führt allerdings in der Regel dazu, dass Schüler/innen am Ende nicht nur neue Erkenntnisse gewinnen, sondern die Relevanz des Lernvorgangs eigenständig verstehen. Helfen können außerdem konkrete Produkte, denn sie fördern die Motivation und Freude der Schüler/innen, da sie wahrnehmbar sind. Deshalb eignet sich das Herstellen eines Produkts um kognitive Strukturen aufzubauen besser, als eine reine visuelle Darlegung (vgl. GUDJONS 2014: 88, 127).

Es gibt noch weitere Argumente, die für den Einsatz von handlungsorientiertem Unterricht sprechen. Eines davon sind die sicherlich allen Lehrer/innen bekannten Nebentätigkeiten von Schüler/innen. Diese können Rückmeldung darauf sein, dass zu wenig unterschiedliche

Aktivitäten im Unterricht stattfinden. So können Tätigkeiten wie Reden, Kaugummi kauen, am Sessel wippen, Aufstehen und Grimassen schneiden und Zeichnen Ausdruck dafür sein, dass Jugendliche während einer sensiblen Phase des Heranwachsens Kanäle suchen, über die sie sich ausdrücken können. MEYER schlägt deshalb vor, dass der „Anteil sinnlich-ganzheitlicher Handlungsmuster des Unterrichts und der Grad der Mitbestimmung der Schüler im Unterrichtsprozeß [sic!] [...] erhöht werden (*müssen*), um das Ausmaß der unproduktiven und/oder störenden Nebentätigkeiten zu verringern“ (vgl. MEYER 2005: 74). Ein interessanter Aspekt ist allerdings, dass der Erzieher handlungsorientierten Unterricht als didaktisch-methodische Maßnahme auf Unterrichtsstörungen vorschlägt. Es ist nachvollziehbar, dass die Erhöhung der motorischen Eigentätigkeiten der Schüler/innen dazu beitragen kann, dass die Klasse motivierter ist (vgl. MEYER 2005: 233). Dennoch wäre es aus didaktischer Sicht bedenklich diese Unterrichtsmethode nur als Konsequenz von Unruhe im Schulalltag zu setzen.

2.6.3. Die sozialisationstheoretische Begründung

Die Bedingungen des Heranwachsens für Kinder und Jugendliche haben sich in den letzten Jahren gravierend verändert, dies wurde von zahlreichen Autor/innen festgestellt und sogar im Lehrplan festgehalten. Dazu zählen unter anderem Unterschiede in der Familienkultur, komplexere Anforderungen an die professionelle Entwicklung der einzelnen Individuen sowie eine verstärkte Unsicherheit in der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Wenn früher eindeutige und feste Rollenbilder als Wegweiser dienten, gibt es heute aufgrund von Veränderungen der gesellschaftlichen Normen und Anforderungen eine zunehmende Individualisierung. Jedes Subjekt muss autonom sein Leben und seine Zukunft verstehen, organisieren, Rückschläge annehmen und sich eigene Ziele setzen. Besonders wenn Anforderungen aus einer sich rasch wandelnden Gesellschaft auf variierende Ansprüche des Arbeitsmarktes treffen, kann der Individualisierungsprozess zur Herausforderung werden (vgl. SCHRAMKE 1999: 7f.). Zusammenfassend heißt das, dass früher Identitätsbildung anhand fixer Normen stattfand, heute dominieren jedoch Reflexivität und ein Individualisierungsprozess in der Vereinzelung (vgl. CLOER 1992, BECK 1986 – Zitiert in: SCHRAMKE 1993: 57). Dies lässt befürchten, dass eine gewisse Überforderung aufgrund der zahlreichen Wahlmöglichkeiten besteht. Das kann insbesondere dann zur Erschwernis werden, wenn Menschen feststellen, dass die „Welt [...] vorinterpretiert“ ist (SCHRAMKE 1999: 8). Die bereits bestehende reflexive Interpretation von Sachverhalten und Sollzuständen verdrängt das eigenständige Erfahren und verhindert, dass sich Individuen ohne vorausgegangene Beeinflussung ihre eigene Meinung bilden können. Schüler/innen nehmen das Phänomen dieser instruierten Enkulturation, also des

Lernens von Kultur anhand unterschiedlicher, bereits vorgegebener Sozialisationsnormen als Einschränkung wahr und verschließen sich deshalb dem Lehrprozess (vgl. SCHRAMKE 1999: 8f.)

Dieses Dilemma versucht nun der handlungsorientierte Unterricht auszuheben, indem er eine Öffnung der Schule fordert und Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten bietet, Lernen als selbstbestimmten Prozess anzunehmen (vgl. KRON et al. 2014: 47). Zu diesen Herausforderungen der eigenen Persönlichkeitsbildung kommen jedoch noch weitere Veränderungen in zahlreichen Lebensbereichen hinzu (vgl. SCHRAMKE 1999: 8f.). FABIAN beschreibt beispielsweise die Phase der „konsumistischen Sozialisation“ als besonders geprägt durch rezeptive und reflexive Empfindungen, weshalb ein großer Bestandteil der eigenen Persönlichkeitsprägung über das definiert wird, was jemand *hat* und nicht über das, was ein Mensch *macht* (vgl. FABIAN 1990 – Zitiert in: SCHRAMKE 1993: 59). Deshalb wäre es notwendig, die Einflüsse dieses Phänomens bereits in der Schulphase aufzubrechen und durch die eben genannten Empfindungen eine Hilfestellung zur eigenen Persönlichkeitsfindung anzubieten.

Weitere sichtbare Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen der aktuell Heranwachsenden liegen im hohen Medienkonsum. Jugendlichen fehlt durch die starke Mediatisierung die Möglichkeit zum selbstständigen Sammeln von Erfahrungen. Schüler/innen sind aufgrund dieses Phänomens mit einer unüberschaubaren Fülle an Eindrücken überfordert (vgl. JANK und MEYER 2011: 322). Die Digitalisierung und Nutzung von Fernsehen, Spielkonsolen, Smartphones und Internet ist so gut wie in jedem Haushalt zum Alltag geworden. Eine Studie aus dem Jahr 2017 zum Medienverhalten der oberösterreichischen Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren ergab, dass beinahe jede/r im Besitz eines Smartphones ist und dieses auch täglich nutzt. Besonders die Kommunikation über Plattformen der Sozialen Netzwerke wie Whatsapp etc. nimmt einen besonderen Stellenwert ein (vgl. EDUCATION GROUP 2017). Diese zunehmend unterschiedlichen Erfahrungsräume zwischen Schüler/innen und Erwachsenen führen mitunter zu einem Missverständnis zwischen den Generationen.

Ein weiteres Phänomen der Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen erkennt man am Beispiel der Familie. Die Familiensituation hat sich strukturell verändert, man beobachtet eine Tendenz zur Stieffamilie und zur Geschwisterlosigkeit, hinzu kommen gestiegene Scheidungsraten. Dies resultiert darin, dass die Zeit der Kinder zwischen den Elternteilen gut geplant werden muss. Sozialwissenschaftler/innen beklagen eine damit einhergehende starke

Pädagogisierung der Freizeit, damit kommt es zu einem Mangel an eigens verantworteter Selbstständigkeit (vgl. JANK und MEYER 2011: 322f.). Besonders das Freizeitverhalten der jungen Generation unterliegt einem starken Wandel. Wenn Kinder sich früher eigenständig ihre Umgebung aneignen konnten und im Freien toben durften, verlagert sich der Spielraum immer mehr in den geschlossenen Wohnraum. Das selbständige und gefahrlose Erkunden ist nur noch wenigen Heranwachsenden möglich. Eltern übernehmen eine starke Rolle bei der Planung der Freizeitgestaltung und lenken somit auch die sozialen Kontakte ihrer Kinder (vgl. SCHRAMKE 1999: 10f.). Anders ausgedrückt führten die Veränderung der Familienkonstellation und des Wohnraums zu einer „Ent-Sinnlichung und Abstraktion“ verschiedener „Erfahrungsmöglichkeiten“ (GUDJONS 2014: 67). Diese Entwicklung zieht sich aus dem persönlichen in den institutionellen Rahmen weiter, denn auch die Schule ist zum Gegenstand einer zusehends ikonischen Aneignungsform geworden, in der für Schüler/innen die Sinnhaftigkeit des Lernens für die Gegenwart unklar ist. Nicht nur daraus lässt sich die Begründung für die stärkere Betonung eines ganzheitlichen Unterrichts mit dem Ansprechen möglichst vieler Sinne ableiten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass diese beobachtbaren Phänomene nicht nur von den Medien aufgegriffen werden, auch Erziehungswissenschaftler/innen konstatieren ähnliche Entwicklungen. SCHRAMKE warnt jedoch davor, zu einer voreilig getroffenen Pauschalisierung zu kommen. Die Kindheit in der Vergangenheit war nicht automatisch besser als die heutige, denn auch sie war von unterschiedlichen Faktoren bestimmt, die sich mitunter nicht immer positiv auf das Individuum auswirkten. Eine noch in den Kinderschuhen steckende Emanzipation und patriarchale Strukturen sollen hier als Beispiele genannt werden, die auch die damalige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussten. Ebenso muss die momentane Tendenz zur Überforderung der Schüler/innen in Betracht gezogen werden. Aufgrund der immer komplexer werdenden Ansprüche der Arbeitswelt sollten Lernende eine unüberschaubare Anzahl an Kompetenzen aufweisen. Das Üben beginnt bereits im Volksschulalter. Oft werden Kinder von einem Training zum nächsten gebracht, aus vermeintlicher Angst der Eltern, dass sie irgendeine Fertigkeit nicht ausreichend erlernen. Man könnte hier fast von einer „Terminkalenderfamilie“ sprechen, bei der die Bezugspersonen sich rasch abwechseln und es so zu einer Vervielfachung der Kurzzeitbindung kommen kann (vgl. RAUSCHENBERGER 1998: 50f. – Zitiert in: SCHRAMKE 1999: 15). Das bedeutet, dass Kinder zwar permanent betreut werden, dies allerdings von unterschiedlichen Personen. So kann es auch innerhalb eines Tages zu vier oder fünf Wechsel kommen und die Gefahr besteht, dass

eine tiefgründige emotionale Bindung dadurch erschwert wird. All diese Meinungen in Betracht ziehend lässt sich schlussendlich lediglich feststellen, dass sich Kindheit verändert hat und bei jeder einzelnen Person unterschiedlich abläuft (vgl. SCHRAMKE 1999: 17).

Lehrer/innen werden nun im Konzept der Handlungsorientierung dazu angehalten, in ihrem Unterrichtsalltag mit diesen Herausforderungen angemessen umgehen, um den Verlust von sinnlich-ganzheitlichen Erfahrungen in der Lebensrealität der Kinder auszugleichen (vgl. JANK und MEYER 2011: 323f.).

2.6.4. Die bildungstheoretische Begründung

Bildung, also die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ kann nur in jedem selbst erfolgen (JANK und MEYER 2011: 325). Diese benötigt aber die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und schafft es aber nur im Dreiklang mit der „theoretischen, praktischen und ästhetischen“ (ebd.) Rationalität. Als Gesamtheit sah dies auch schon DEWEY, für den Erfahrungen in wechselseitiger Abhängigkeit zu Handlungen vonstattengehen konnten. So behaupten JANK und MEYER, dass Bildung nur aufgrund der Lernspirale entstehen kann, innerhalb welcher die Lernenden Verantwortung für Handlung und Erfahrung übernehmen (vgl. JANK und MEYER 2011: 326). Gleichzeitig beschreibt GUDJONS das im handlungsorientierten Unterricht erworbene Wissen als anwendungsfähiges und durch die aktive, multimediale und vernetzte Gewinnung auch handlungsfähiges Wissen (vgl. GUDJONS 2014: 88).

Auch der Schulbuchautor und Geographiedidaktiker THOMAS LENZ fasst den Fokus auf selbst- und eigenständiges Handeln als Basiskonzept für Handlungsorientierung auf:

„Der Erwerb von Fach-, Methoden-, Persönlichkeits- und Sozialkompetenz sowie fachspezifischer Methodenkompetenz und allgemeiner Sprachkompetenz zu fördern [...] Der Erwerb dieser Kompetenzen erfordert den Weg von einer ‚Vermittlungsdidaktik‘ hin zu einer ‚Didaktik der Aneignung‘, d.h. die angestrebten Kompetenzen können nicht in einem theoretischen Lehrprozess vermittelt werden, sondern werden in einem selbstgesteuerten, durch eigenständige Handlungen gekennzeichneten Lernprozess von Schülern erworben“ (LENZ 2006: 108).

Die Begründung für die im Unterricht geforderten Kompetenzen liegt unter anderem auch in einer veränderten Arbeitswelt, die an die neuen Mitarbeiter/innen immer mehr Ansprüche stellt. Dazu zählen Phänomene wie neuere und komplexere Produktionssysteme, innovativere

Aufgabenfelder sowie flexiblere Unternehmensstrukturen. Das gegenwärtige Arbeitsfeld erfordert Fertigkeiten und Fähigkeiten wie technische, aber auch kommunikative und soziale Kompetenzen sowie die Notwendigkeit, Wissen und Informationen in vielfältiger Weise kritisch zu reflektieren und zu beurteilen. Diese zunehmende Komplexität in der Wirtschaft resultiert in einer gesellschaftlichen Veränderung und in einer immanenten Weiterentwicklung der einzelnen Individuen (vgl. DÖRIG 2003: 26ff.). Untersuchungen zu schulischen Lehr- und Lernprozessen in der Berufsbildung lassen aber erkennen, dass diese nach wie vor nicht optimal verlaufen. Beispiele dafür sind die im Regelschulsystem noch immer nachweisbare Dominanz von Faktenwissen, eine deutliche Spezialisierung aufgrund von Lehrfächern, praxisferne Didaktiken, bei der methodische Kompetenzen zu wenig trainiert werden und eine durchgehende Konzentration auf den kognitiven Lernbegriff (ebd.: 30f.). Dies wurde in der Studie von RENKL, GRUBER, MANDL & HINKOFER im Jahr 1994 bestätigt, bei der die Proband/innen kaum in der Lage waren, das zuvor angeeignete theoretische Wissen auf praktische und diffizile Aufgabenstellungen umzulegen (vgl. GRUBER, MANDL & HINKOFER 1994 – Zitiert in: DÖRIG 2003: 32).

Nach allgemeiner Meinung soll Schule auf das spätere Leben vorbereiten. Aufgrund einer Krise am Arbeitsmarkt und der generellen Lebensumstände ist die Zukunft jedoch unsicher geworden, daher gerät die Institution Schule immer mehr in eine Sinn- und Rechtfertigungskrise. Handlungsorientierter Unterricht muss die Erfahrungen von Gegenwart und Zukunft erlebbarer gestalten, um „Schule für die Heranwachsenden sinnvoll zu machen“ (GUDJONS 2014: 18). Um diesen Missstand auszugleichen und den vielseitigen Ansprüchen gerecht zu werden, kann handlungsorientierter Unterricht die Voraussetzungen bieten, die Dissonanzen der bestehenden Unterrichtspraxis zumindest teilweise auszugleichen (vgl. JANK und MEYER 2011: 326).

2.7. Handlungsorientierung aus dem Blickwinkel der Geographie und Wirtschaftskunde

Dem Konzept der Handlungsorientierung wird nicht nur im Kontext der Grund-, und Berufsschule eine wichtige Trägerrolle zugesprochen, der handlungsorientierte Unterricht hat auch Einzug in die (Fach-)didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Einzug gefunden, was die zahlreichen Publikationen der Geographiedidaktiker/innen belegen.

Darauf beruft sich ebenso die Forschungsfrage dieser Arbeit, die sich, ausgehend vom Fachdidaktischen Grundkonsens des Institutes für Geographie und Regionalforschung, mit der Handlungsorientierung im GW Unterricht beschäftigt. Die an dieser Stelle zitierten deutschen Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen sprechen vom landesüblichen Geographie- und Erdkundeunterricht. Die dargelegten Forderungen und Überlegungen können allerdings in weiten Teilen für den in Österreich stattfindenden Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht übernommen werden, da sich die vorliegende Untersuchung auf eine Unterrichtsmethode konzentriert. Obwohl sich die grundsätzliche Ausrichtung der österreichischen Didaktik des GW Unterrichts von der in Deutschland vorherrschenden Grundidee unterscheidet, war die deutsche Fachdidaktik dennoch Impulsgeber für Österreich. Seit den 1980er Jahren wurden auch in Österreich zunehmend neue Formen des Unterrichts eingefordert und teilweise auch umgesetzt. Insbesondere seit den Forderungen des österreichischen Didaktikers für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde WOLFGANG SITTE und der Umsetzung eines neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I im Jahr 1985, flossen neue fachdidaktische Paradigmen in den Schulalltag ein (vgl. VIELHABER 2006: 15f.). Verschiedene Konzepte der Handlungsorientierung konnten sich seither auch im GW Unterricht nebeneinander entwickeln und durchsetzen, wobei Handlungsorientierung als Strategie selbständigen und selbstorganisierten Lernens praktisch allen dieser neuen didaktischen Konzepte immanent war (vgl. BABEL und HACKL 2004: 12).

Handlungsorientierung als Unterrichtsmethode ist in einigen Didaktiken verankert, besonders im Unterrichtsfeld der Geographie und Wirtschaftskunde begründet sich dieses Konzept aber in einer konstruktivistischen Weltanschauung. Der Hintergrund hierfür war der fachdidaktische Paradigmenwechsel, den der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht seit dem Geographentag in Kiel 1969 erfahren hat. Aufgrund der Feststellung, dass die bis dahin gepflegte Länderkunde in Bezug auf (fach-)wissenschaftliche Erkenntnisfindung bedeutungslos war, kam es zu einer neuen Ausrichtung des Unterrichtsfaches, die sich in einer Themen- und Problemorientierung ausformulierte und zudem eine Lebenssituationsorientierung, gegründet auf eine Theorie- und Handlungsorientierung,

anvisierte (vgl. VIELHABER 2012: 38f.). Die im GW Unterricht gepflegte grundsätzliche Orientierung an SAUL B. ROBINSOHN'S „Qualifikationen für die Bewältigung von Lebenssituationen“ vermochte zwar einer didaktischen Neustrukturierung des Faches in die Wege zu leiten, führte aber zu einer kaum zu überblickenden Vielzahl an Themenbereichen, aus denen Lehrende nun auswählen mussten (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999a: 29). Der Geographiedidaktiker SCHMIDT-WULFFEN kritisiert, dass die zu besprechenden Lebenssituationen aufgrund ihrer thematischen Fülle Fragestellungen behandelten, die an der Lebenswelt der Schüler/innen vorbei gehen (ebd.: 32). SCHRAMKE spricht sich in Anlehnung an RUMPF ebenso dafür aus, Lehren und Lernen weg von einer Abarbeitung der einzelnen Lehrfächer, hin zu einer aufmerksamen Betrachtung der Welt zu führen. Er plädiert dafür, die unterrichtlichen Gegentendenzen in einer persönlichen Perspektive zum Einzel- und Ernstfall sowie auch zur Betrachtung von Widersprüchlichkeiten zuzulassen (vgl. RUMPF 1991 – Zitiert in: SCHRAMKE 1993: 63), um sich so von einem „Berg des erfahrungsfreien Wissens“ zu entfernen (GUGGENBERGER 1987: 11 – Zitiert in: SCHRAMKE 1993: 63).

„Geographie hat nichts mit dem eigenen Leben zu tun“ (DAUM 1993: 65). Mit dieser Aussage beschreibt EGBERT DAUM das Gefühl vieler Schüler/innen, wenn sie von ihren Erfahrungen in der Schule sprechen. Das Schulfach Geographie (in Deutschland auch Erdkunde, in Österreich Geographie und Wirtschaftskunde) verabsäumt es, so DAUM, den Lernprozess aus der Erlebnisrealität der Individuen herzuleiten. Er stellt ebenfalls fest, dass die Weltbegegnung, welche besonders im Fach der Geographie ihr besonderes Potenzial entfalten könnte, nicht persönlich und direkt passiert. Der deutsche Erziehungswissenschaftler plädiert dafür, dass „Lernen [...] (wieder) in einen erkennbaren Lebenszusammenhang gebracht werden“ soll (ebd.). Besonders im Prozess der Sozialisation mit Bezug auf den Aspekt des Raumes muss es hier zu einer aktiven Verarbeitung der äußeren und der inneren Wirklichkeit kommen. Es entsteht so eine wechselseitige Beziehung zwischen Individuum und Realität und nur so können Menschen zu handelnden Subjekten und nicht nur zum passiven „Opfer ihrer Verhältnisse“ (ebd.) werden. Speziell im Geographieunterricht müssten Schüler/innen die Möglichkeit bekommen „Räume hautnah zu erfahren und sie mit allen Sinnen wahrzunehmen“ (ebd.). Man erkennt in dieser Forderung einen klaren Zusammenhang zum handlungsorientierten Unterrichtskonzept, wie ihn auch schon GUDJONS oder JANK und MEYER beschrieben haben.

DAUM beschreibt das Phänomen der Weltwahrnehmung als einen sehr individuellen Prozess, bei dem die Realität nicht als objektiver Tatbestand beschrieben werden kann sondern als subjektive Interpretation. Wirklichkeiten sind flexibel und werden von jedem Menschen selbst

für sich konstruiert. Diese Voraussetzungen geben dem Geographieunterricht die Möglichkeit „in reale gesellschaftliche Entwicklungen einzugreifen“ (MEYER 1980: 211 – Zitiert in: DAUM 1993: 66). Es geht also in weiterer Folge darum, lebendiges (im Gegensatz zum toten) Wissen in unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen aufzugreifen (vgl. DAUM 1993: 66). Die Weltwahrnehmung passiert „in einer endlos autobiographischen Tätigkeit“ (DAUM 1993: 67) weshalb Lehrende dies in ihrem Unterricht beachten und nicht nur narratives Fachwissen weiterleiten sollten. Auch RHODE-JÜCHTERN besteht darauf festzuhalten, dass Wahrnehmungen nur das „Ergebnis einer subjektiv-rationalen Konstruktion“ sind (RHODE-JÜCHTERN 2004: 34). Dem GW Unterricht obliegt nun, die Überlegungen der Wirklichkeitskonstruktion in die Schulpraxis einfließen zu lassen. Damit Lernen seine Bedeutung erhält, muss es eine persönliche Lebenswirklichkeit betreffen, die Menschen mitunter vor Herausforderungen stellt und somit zum individuellen Aneignungsprozess wird. Besonders der Geographieunterricht darf nun die subjektiv erfassten Räume spielerisch erfahrbar machen und auf individuelle Lebensbezüge eingehen, damit diese eine sinngebende Bedeutung erhalten (vgl. DAUM 1993: 67). Bezugnehmend auf eine neue Lernkultur, wie sie auch GUDJONS (2006) beschreibt, stellt DAUM konkret fest, dass Unterricht versuchen sollte, „das lernende Subjekt mit seinen individuellen Bedürfnissen und Problemlagen ernst“ zu nehmen (DAUM 1993: 68). Daraus resultierend stellen sich grundlegende Fragen, wie beispielsweise, ob künstliche Lernwelten noch zu rechtfertigen sind und ob Geograph/innen überhaupt dazu berechtigt sind, Lernende anhand bekannter Methoden zu helfen die Welt zu begreifen? Der Geograph spricht sich dafür aus, neue Formen der „Weltberührung“ (DAUM 1993: 69) zuzulassen, die sich nicht nur auf einen aktivierenden Unterrichtsbeginn beschränken, sondern Betroffenheit und echtes Interesse schaffen (vgl. DAUM 1993: 69f.). Als mögliche Ausführung eines solchen Unterrichts lehnt sich DAUM an das Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts an, welches durch die „sinnliche Erfahrbarkeit, Handlungsprodukte, Veröffentlichungen/Aktionen“ (MEYER 1980: 211 – Zitiert in: DAUM 1993: 70) diese Ansprüche umzusetzen versucht (vgl. DAUM 1993: 70). Der deutsche Geographiedidaktiker EBERHARD KROSS fordert, dass produktive Aktivitäten über die sprachliche Kommunikation hinausgehen müssen und Lernen erst passieren kann, wenn Informationen und Methoden in einer für Schüler/innen als bedeutsam empfundenen und persönlichen Realität bearbeitet werden (vgl. KROSS 1995: 170). So spricht sich auch WULF-DIETER SCHMIDT-WULFFEN in einem Interview mit HENNING SCHÖPKE dafür aus, dass Schüler/innen in einem handlungs- und schülerorientierten Unterricht möglichst neue Erfahrungen machen sollen, damit ihre Interessen auch Grund für ihre Motivation werden können (vgl. SCHÖPKE 2003: 128f.).

3. Handlungsorientierter Unterricht als Unterrichtsmethode

3.1. Handlungsorientierung in didaktischen Ansätzen

Wie bereits mehrfach festgehalten, ist die Handlungsorientierung eine Unterrichtsmethode, die sich durch einige didaktische Überlegungen erklären lässt. Es soll nun ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, worauf sich die Idee des handlungsorientierten Unterrichts stützt und begründet sieht.

Handlungsorientierung als Unterrichtsmethode lässt sich nur rechtfertigen, wenn sie sich in einer anerkannten Didaktik wiederfinden lässt, dazu zählen die kritisch-konstruktive Didaktik von KLAFFKI, die lehrtheoretische Didaktik nach SCHULZ und die kritisch-kommunikative Didaktik nach WINKEL. Diese didaktischen Modelle werden im Folgenden kurz angerissen und die relevantesten Züge zusammengefasst, sodass man die einzelnen Elemente, worauf sich das handlungsorientierte Unterrichtskonzept bezieht, erkennen kann.

3.1.1. Der kritisch-konstruktive Ansatz nach KLAFFKI

Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Unterrichtstheoretiker WOLFGANG KLAFFKI legte den Grundstein für die kritisch-konstruktive Betrachtungsweise von Erziehung. Sie ist eine Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik von E. WENIGER, der seine Überlegungen auf der Basis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik traf. In der kategorialen Bildung geht man davon aus, dass der Mensch seine Meinung aufgrund von eigenständig getroffenen Erkenntnissen bilden kann (vgl. RINSCHDEDE 2003: 35). KLAFFKI erweiterte die Elemente der didaktischen Analyse und betonte in seinen Schriften, dass seine Didaktik als erziehungswissenschaftliche Disziplin immer gesellschaftskritisch sei. Konkret auf die Lernenden bezogen formulierte er, dass Lernprozesse sich an der Alltagswirklichkeit der Schüler/innen orientieren müssen. Ein Mensch kann nur über die Grundfähigkeiten zu Selbst- und Mitbestimmung sowie der Solidarität zur Bildung gelangen. Das Individuum soll dann dazu in der Lage sein, die persönlichen Lebensentscheidungen und Bedeutungen auf zwischenmenschlicher, ethischer und beruflicher Ebene eigenständig zu treffen. Ebenso kann man so Verantwortung für die Veränderung von kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten übernehmen. Schlussendlich soll die Solidaritätsfähigkeit in sozialem Handeln resultieren. Er zeigte außerdem auf, dass sich diese Didaktik als konstruktiv verstand, da es dem Autor nicht reichte, eine reine Theorie zu formulieren. Er bestand darauf, dass die Umsetzung in eine veränderte Praxis das Ziel für eine „demokratische Schule und einen entsprechenden Unterricht“ sei (KLAFFKI 2019: 90).

KLAFKI formulierte sieben Schlüsselprobleme, die tendenziell zu Rate gezogen werden können, um Unterricht bildungsdidaktisch verankern zu können. Dazu zählen:

1. „Krieg und Frieden“,
2. „Sinn und Problematik des Nationalitätenprinzips“,
3. „Umweltfrage“,
4. „Wachstum der Weltbevölkerung“,
5. „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“
6. „Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ sowie
7. inwiefern Schulen darauf einwirken können, dass Schüler/innen die Fertigkeiten besitzen sich mit „Sinnfragen, mit ethischen und religiösen Orientierungsproblemen“ zu beschäftigen (ebd.: 105).

Um die Bearbeitung dieser Schlüsselprobleme auch umsetzen zu können, können Lernformen helfen, die

„bei den eigenen Erfahrungen der Schüler ansetzen, handelnden Umgang mit dem Lerngegenstand ermöglichen, die Aneignung von Kenntnissen und Erkenntnissen sicherstellen, Methoden für die Erschließung unterschiedlicher Fallbeispiele vermitteln und bei den Schülern Empathie [...] fördern“ (SCHRAND 1995: 61).

3.1.2. Die lehrtheoretische Didaktik nach SCHULZ

Die lehr-/lerntheoretische Didaktik ist als didaktisches Modell unter dem Leitbegriff des Lernens angesiedelt und hilft bei der Unterrichtsgestaltung. Im Berliner Modell stellte diese Didaktik zunächst das Lernen in den Vordergrund und konzentrierte sich darauf, die unterschiedlichen Elemente, die den Unterricht beeinflussen, zu analysieren. Die Bedingungs- und Entscheidungsfelder zeigen einen immensen Wirkungsgrad auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung von Lehrer/innen, bei der die Intentionalität, der Inhalt, ebenso wie die Methoden und Medien eine Rolle spielen. Im Hamburger Modell, welches von W. SCHULZ weiterentwickelt wurde, werden die Lernenden deutlich stärker in den Planungsprozess miteinbezogen. Dem deutschen Pädagogen war wichtig, dass „Kompetenz, Autonomie und Solidarität“, welche in der „Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung“ entstehen, Beachtung finden (RINSCHKE 2003: 39). Das Hamburger Modell zeigt eine komplexe Herangehensweise und bestimmt nicht nur Unterrichtsziele und die Ausgangslage der Schüler/innen, sondern auch die Vermittlungsvariablen und eine anschließende Erfolgskontrolle. Der schulische Unterricht wird einerseits von den institutionellen Bedingungen, andererseits auch von gesellschaftlichen

Einflüssen bestimmt. Besonders die vier Planungsebenen der „Perspektivplanung [...] Umrissplanung [...] Prozessplanung [...] Planungskorrektur“ (RINSCHÉDE 2003: 41) spielen eine große Rolle in der Planung von GW Unterricht (vgl. RINSCHÉDE 2003: 36–41).

3.1.3. Die kritisch-kommunikative Didaktik nach WINKEL

Die kritisch-kommunikative Didaktik lässt sich dem Leitbegriff der Interaktion zuordnen, welche im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung relevant ist. Diese betont besonders die Interaktion und Kommunikation. R. WINKEL erweiterte die kommunikative Didaktik zu einer kritisch-kommunikativen, weil er herausheben wollte, dass die vorhandenen Gegebenheiten nicht als absolut angesehen, sondern immer wieder kritisch überprüft und daraufhin verbessert werden müssen (vgl. RINSCHÉDE 2003: 43f.). Unterricht unter der Betrachtung der kritisch-kommunikativen Didaktik besteht aus vier Aspekten, die bedeutsam für den emanzipatorischen Anspruch zur geplanten und systematisch konstruierten Schule sind. Im Unterrichtsprozess kommen jeweils der Vermittlungsaspekt, der Inhaltsaspekt, der Beziehungsaspekt und der störfaktoriale Aspekt zu Tragen. Erst die Kenntnis und Reflexion dieser Aspekte verhelfen Lehrer/innen dazu, ihren Unterricht weiterentwickeln zu können. Lehrpersonen schaffen es folglich, ihre Schüler/innen zu mehr Partizipation und kommunikativeren Aktivitäten anzuleiten (vgl. KRON et al. 2014: 128ff.). So soll diese Metakommunikation bei der Planung des Unterrichtsgeschehens Schüler/innen dabei unterstützen, besser in die Schule einbezogen zu werden und sich selbst zu entfalten (vgl. RINSCHÉDE 2003: 45).

3.2. Handlungsorientierter Unterricht in Abgrenzung zum Frontalunterricht

Es gibt zahlreiche Unterrichtsmethoden, auf die sich Lehrer/innen bei der Vorbereitung ihres Unterrichts berufen können. Um die inhaltliche Komponente des veränderten Gesellschaftsbildes des handlungsorientierten Unterrichts zu verdeutlichen, wird eine kurze Abgrenzung zum traditionellen und somit konträren Frontalunterricht skizziert.

Es ist davon auszugehen, dass es den klassischen Frontalunterricht bereits vor 4000 Jahren gab, unter diesem Namen ist diese Unterrichtsmethode allerdings erst seit WOLFGANG RATKE (1571-1635) und JOHANN AMOS COMENIUS bekannt (vgl. MEYER 2005: 185). Beim konservativen Unterricht findet üblicherweise ein Vortrag statt, der in den meisten Fällen von der Lehrperson gehalten wird. Auch Schüler/innenreferate zählen aber hier dazu. Der sogenannte Frontalunterricht ist demnach eine Sozialform, die fast ausschließlich von der Lehrperson bestritten wird. Die lehrerzentrierten Phasen sollten von den Vortragenden gut vorbereitet und

strukturiert werden, dazu zählen u.a. das Tafelbild, Medien, Rituale und Gesprächsführung, damit Schüler/innen auch aus ihrer Sicht möglichst positive Aspekte erfahren können (ebd.: 203–224). Im traditionellen Frontalunterricht herrscht ein starker Fokus auf die kognitive Bearbeitung von im Voraus festgelegten Themen. Der Großteil der Unterrichtszeit wird für Lehrer/innenvorträge oder Gespräche zwischen der Lehrkraft und einem/r Schüler/in verwendet. Das Hauptelement bei dieser Unterrichtsform ist die Sprache, grafische und bildliche Mittel können ihn allerdings unterstützen (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2006: 146). Der Frontalunterricht kann vor allem überzeugen, wenn es darum geht Zusammenhänge zu strukturieren und dem gesammelten Klassenverbund darzubieten. An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass die Lernenden den größten Teil der Unterrichtsstunde sitzend und nach vorne gerichtet verbringen. Somit birgt Frontalunterricht die Gefahr, sehr oberflächlich zu bleiben. Deshalb mahnt auch MEYER, dass Schüler/innen nur jenes Wissen behalten, „das mit Kopf, Herz und Hand angeeignet und in Handlungskompetenzen übertragen worden ist“ (MEYER 2005: 189).

3.3. Funktionen des handlungsorientierten Unterrichts

Handlungsorientierung wurde im vorhergehenden Kapitel in den didaktischen Ansätzen verankert und findet seine Rechtfertigung auch darin, als Mittel beim Erwerb von Kompetenzen zu dienen. Der österreichische Didaktiker des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts CHRISTIAN VIELHABER erklärt, dass hinter den schulpraktischen Vermittlungsinteressen zu oft Lehrprozesse stehen, die in ihrer reinen Unterrichtsform einen Wissenstransfer von Lehrer/in zu Schüler/in darbieten, ohne dass diese/r einen für sich erklärbaren oder bedeutenden Zusammenhang erkennt. Solch ein Wissen ist jedoch *totes* Wissen, welches für Lernende erst dann bedeutsam ist, wenn es für sie persönlich erfahrbar wird. Ein Unterricht, der es schafft zumindest teilweise einer Alltags- und Lebensweltorientierung zu folgen, hat den curricularen zielorientierten Ansatz und das praktische Vermittlungsinteresse als Basis (vgl. VIELHABER 1999). Im Folgenden werden ausgewählte Funktionen des handlungsorientierten Ansatzes und deren Bedeutung für Schüler/innen dargestellt.

- Die von der Arbeitswelt geforderten Schlüsselqualifikationen benötigen eine „Verschränkung von Selbst-, Sozial-, Sach-, und Methodenkompetenz“ (SCHRAMKE 1999: 21) welche schlussendlich in einer umfassenden Lernkompetenz resultieren sollen (vgl. SCHRAMKE 1999: 21). Die Rechtfertigung eines Unterrichts für das *zukünftige Leben* sollte aber insofern kritisch betrachtet werden, als wir Menschen im

Hier und Jetzt leben und uns daher nicht auf eine ungewisse Zukunft, sondern auf die Herausforderungen der Gegenwart konzentrieren sollten. Deshalb wäre es nach SCHRAMKE sinnvoll, wenn Lehrer/innen versuchen würden, Fragestellungen an den persönlichen Lebenswelten der Lernenden auszurichten (ebd.: 25).

- SCHMIDT-WULFFEN erinnert ebenso daran, dass Schule nicht nur dafür zuständig sei, Schüler/innen für die Arbeitswelt auszubilden. Schule solle auch einen erheblichen Beitrag zur persönlichen Lebensgestaltung leisten. Gleichmaßen wichtig ist das Studium sowie die Lehre und gesellschaftspolitische Bereiche (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999a: 28). Auch HARTMUT VON HENTIG fordert, dass es das „Ziel der Bildung sei, den Einzelnen zum Subjekt seiner Handlungen zu machen, ‘sich gegen die Verzweckung zu behaupten‘ nicht aber, gut zu funktionieren“ (vgl. HENTIG 1996: 162 – Zitiert in: SCHMIDT-WULFFEN 1999a: 33).
- SCHULTZE beschreibt Handlungsorientierung als „methodische Seite der Schülerorientierung“ (SCHULTZE 1996: 54) bei der zusätzlich zur sinngebenden Aktivität von Lernenden weitere Ansprüche gestellt werden. Bei dieser Form des Unterrichts sollen nicht nur Informationen verstanden und gefestigt werden, vielmehr ist es das Ziel, neue Erfahrungen zu schaffen, bei der Schüler/innen aktiv mitwirken. Handlungsorientierter Unterricht versucht die tätige Aneignung einer Wirklichkeit durch geordnete Handlungsprozesse zu begleiten. Ein reales Problem soll durchdrungen und so die Lösung durch unmittelbares Handeln verstanden werden. Es geht darum „Handelnd handeln (zu) lernen“ (vgl. GUDJONS 2014: 67).
- Vor dem Hintergrund des immer unsicherer werdenden Arbeitsmarktes und der generellen Lebenssituation und der daraus resultierenden erforderlichen Flexibilität und Anpassungsfähigkeit stellt SCHMIDT-WULFFEN fest, dass die „Selbsttätigkeit die Schlüsselkompetenz auf dem Weg zu Lernkompetenz“ sei (SCHMIDT-WULFFEN 1999a: 33). Zu diesen Schlüsselkompetenzen zählen unter anderem die Fertigkeit des selbständigen Lernens und des sozialen Handelns, welche im Weltbild der Handlungsorientierung im Vordergrund stehen. Ebenso bestätigt GERHARD WÖLL, der grundlegende Orientierungsarbeit im Themenfeld des handelnden Lernens geleistet hat, dass die Fertigkeit zur Mitbestimmung in Bezug auf heutige und zukünftige Herausforderungen nur durch relevante Handlungsvorhaben sowie eine Kooperationsfähigkeit nur in der Verbindung „kommunikativen Handelns und kooperativ geplanten instrumentellen Handelns“ erreichbar ist (WÖLL 2004: 121).

4. Vorgaben für handlungsorientierten Unterricht in der Schulpraxis

4.1. Rechtliche Forderungen des Lehrplans

Im Schulalltag ist die Handlungsorientierung kein neuartiger Begriff, denn sie ist bereits seit den 1990er Jahren in den Unterrichtsprinzipien und den allgemeinen Grundsätzen des Lehrplans des österreichischen Schulwesens verankert.

So steht in den Leitvorstellungen, dass „selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern“ ist (BMBWK 2004: 2) ebenso wie, dass der Unterricht „an den Erfahrungen und Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitbringen, zu orientieren“ ist (ebd.). Es besteht weiters der Anspruch an den Aufgabenbereich der Schule, dass „Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbständigen, aktiven Aneignung“ geführt werden und zudem lernen sollen „in altersadäquater Form Problemstellungen zu definieren, zu bearbeiten und ihren Erfolg dabei zu kontrollieren“ (ebd.). Im Bildungsbereich für Kreativität und Gestaltung wird eine weitere Komponente des handlungsorientierten Unterrichts gefordert: „Schülerinnen und Schülern ist Gelegenheit zu geben, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen und über Sinne führende Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden“ (ebd.: 4).

Besonders in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen lässt sich die Forderung nach einem handlungsorientiert gestalteten Unterricht herauslesen: „Der Unterricht hat an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen“ (ebd.: 5). Das spiegelt sich in der Lebensweltorientierung wider. Auch soll der schulische Unterricht Gruppenarbeit, ebenso wie „Phasen des offenen Lernens und Wahlmöglichkeiten“ ermöglichen und die Voraussetzungen schaffen, dass mittels differenzierter Lernangebote auf die „individuell notwendige Arbeitszeit“ während eines „individuell förderlichen Lernklimas“ Rücksicht genommen wird (ebd.: 5f.). Noch klarer wird es im sechsten Teil der allgemeinen didaktischen Grundsätze, wenn verlangt wird, dass „die selbsttätige und selbstständige Form des Lernens besonders zu fördern“ ist und hierfür speziell „projektartige und offene Lernformen“ geeignet sind (ebd.: 6). Auch im Hinblick auf die vielfältigen Qualifikationen, die im Laufe der Oberstufe erworben werden, sollen das „Festlegen von Themen, Arbeits- und Sozialformen“ und „projektorientierte Arbeitsformen in Kleingruppen sowie individualisierte Arbeits- und Lernprozesse“ den Schüler/innen Hilfestellung leisten (ebd.: 6f.).

Ein weiterer Punkt in den Lehrplänen, der handlungsorientierte Lernprozesse gleichsam einfordert, ist die Empfehlung, die Schulumgebung mit in den Unterricht einzubeziehen und dabei Kinder und Jugendliche „zu aktiver Mitarbeit anzuregen“ (ebd.: 7). Das bedeutet die Anerkennung außerschulischer Lernorte als wichtigen Bereich des Lernens. Schlussendlich haben Lehrer/innen die Lernenden „in die Planung und Gestaltung, Kontrolle und Analyse ihrer Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse in zunehmendem Maße aktiv einzubeziehen, damit sie schrittweise Verantwortung für die Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen übernehmen können“ (ebd.: 8). Im Hinblick auf die immer komplexeren Ansprüche an die persönliche Lebenswelt sollen Themen und Problematiken nicht nur in getrennten Beobachtungen untersucht werden, sondern auch im fächerübergreifenden Unterricht. Dabei „steht ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt“, welches mittels Projektunterricht bearbeitet werden kann. Dies „bedingt eine aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplans“ (ebd.: 11). Erwähnenswert ist hier außerdem die Forderung nach der Öffnung der Schule, welche konkret beinhaltet, dass sich das soziale Umfeld und der umgebende Alltag wie beispielsweise Naturräume, Betriebe und öffentliche Einrichtungen als Lernorte eignen (vgl. BMBWK 2004: 112).

4.2. Grundsatzерlässe

Es ist also ersichtlich, dass handlungsorientierter Unterricht an vielen Stellen des Lehrplans gefordert wird und folglich eine gesetzliche Verpflichtung für dessen Umsetzung abgeleitet werden kann.

Doch nicht nur in den Lehrplänen, auch in den einzelnen Grundsatzерlässen werden Merkmale dieser Unterrichtsform verlangt, konkret beispielsweise im Grundsatzерlass „ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“. Dieser besagt, dass ganzheitliches und projektorientiertes Lernen den Kompetenzzuwachs in den Bereichen der Kommunikation und der Erschließung von Informationen fördert. Das „Lernen mit allen Sinnen“ (BMUKK 2009: 2) spielt eine große Rolle für die Entwicklung eines Menschen, daher sollten besonders affektive, aber auch soziale Erlebnisse initiiert werden (vgl. BMUKK 2009: 2). Der Grundsatzерlass fordert die Lehrenden auf, abwechslungsreiche Handlungsstrategien in allen Unterrichtsfächern anzubieten. Ebenso betont der Erlass, dass die Verknüpfung von Kopf, Herz und Hand bei allen Tätigkeiten als übergeordnetes Ziel stehen sollte. Deshalb ist es wichtig für Lehrer/innen, auch außerhalb ihres eigenen Unterrichtsfaches handlungsorientierte Lernprozesse durch die Partizipation von Schüler/innen im Rahmen des gemeinsamen Planens und gezielter Umsetzung durchzusetzen.

Da das Leben nicht eindimensional verläuft, gibt der Grundsatzterlass vor, die vielfältigen Lebensbereiche anhand von verschränkten Lernfeldern durch kreative Methoden zu bearbeiten, um so bildungswirksames und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Für das Schulklima förderlich ist auch die Selbsttätigkeit der Lernenden, welche in handlungsorientierten Unterrichtsszenen gefördert wird (vgl. BMUKK 2009). Ebenso erfordert der Grundsatzterlass „Politische Bildung“, dass Schüler/innen im Zuge ihrer Schullaufbahn dazu befähigt werden, ihre eigenen demokratischen Möglichkeiten ausüben zu können. Dazu gehört beispielsweise, dass Schüler/innen Interesse an gesellschaftlichen Themenstellungen entwickeln sowie dazu bereit sind am politischen Leben aktiv teilzunehmen. Dieses Ziel des Unterrichtsprinzips soll durch konkrete Erfahrungen, einer Orientierung an den Lebensbezügen der Lernenden und aktuellen politischen Gegebenheiten erreicht werden. Dies manifestiert sich auch in folgender Forderung: „Schule soll ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln gelebt wird“ (BMBF 2015).

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, warum die Handlungsorientierung in der österreichischen Schulrealität kein Fremdwort ist. Doch neben den gesetzlichen Vorgaben gibt es noch weitere Gründe, warum gerade diese Methode, hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die schulische Praxis, näher untersucht werden sollte. Besonders im Hinblick auf die zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen, wird die Frage nach der Methodik des Unterrichts zunehmend wichtiger. Wie bereits festgestellt, sind die Lernvoraussetzungen der Lernenden noch verschiedenartiger als früher, infolgedessen müssen Lehrer/innen auf gravierende Art und Weise kreativ werden. Außerdem könnte man als Konsequenz auf die veränderten Sozialisationsbedingungen behaupten, dass Schüler/innen, vor dem Hintergrund der hohen Informationsflut und spektakulären Sensationsbegierde der heutigen Gesellschaft, immer anspruchsvoller werden und somit Lehrer/innen einen Unterricht garantieren sollen, der diese unübersichtlichen Herausforderungen ausgleicht. Ein weiterer Punkt ist das Erwerben der im schulischen Kontext oft genannten Schlüsselqualifikationen, um künftig in einem Umfeld bestehen zu können, das zunehmend komplexere Anforderungen bereithält (vgl. JANK und MEYER 2011: 25).

Hierfür bietet sich der handlungsorientierte Unterricht an, denn bei diesem Unterrichtskonzept soll nicht nur isoliertes Fachwissen vermittelt, sondern handelnd in einem realen Arbeitsfeld gelernt werden. Somit wird versucht, das erworbene Wissen in Können zu transferieren.

4.3. Vorgaben für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Der Lehrplan für den GW Unterricht wurde 2004 reformiert und neu konzipiert. Besonders in der Sekundarstufe 2 wurde die Relevanz der zu erreichenden Kompetenzen hervorgehoben. Für die Geographie und Wirtschaftskunde sind das die folgenden Kompetenzen: Methoden-, Orientierungs-, Synthese-, Wirtschafts-, Umwelt-, und Gesellschaftskompetenz. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern einen grundsätzlich differenten Ansatz zu Unterricht und Lernen. Nach der Vermittlung von einzelnen Stoffinhalten wurde ab diesem Zeitpunkt der Fokus auf unterschiedliche Zugänge gelegt (vgl. C. SITTE 2004: 45f.). An dieser Stelle sei vermerkt, dass es Diskrepanzen zwischen den zu erreichenden Kompetenzen des vorgeschriebenen Lehrplans und den Empfehlungen der Bildungsstandards gibt, in denen komplexere Lernziele gefordert werden. Die Bildungsstandards für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde wurden in erster Linie vom Bundesministerium (2012a) für berufsbildende Schulen ausgegeben, dennoch gibt es auch eine Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Geographie für den „Mittleren Schulabschluss“ (DGFG 2017). Diese gibt umfassende Empfehlungen für die Bereiche des Fachwissens, der räumlichen Orientierung, der Erkenntnisgewinnung und Methoden, der Kommunikation, der Beurteilung und Bewertung sowie dem Kompetenzbereich Handlung. Der letzte Bereich ist jener, der unter anderem für handlungsorientiertes Lernen im GW Unterricht besonders relevant ist, und mit dessen Konzept die zu erreichenden Kompetenzanforderungen auch angestrebt werden. Konkret werden im Bereich Handlung jene Standards angestrebt, durch die Schüler/innen verantwortungsbewusstes Handeln erreichen können. Dieses beinhaltet neben den fachlichen Informationen auch handlungsrelevante Kenntnisse. Ein Ziel ist, eine Bereitschaft der Lernenden anzubahnen, die zu tatsächlichem und angemessenem Handeln führt (vgl. DGFG 2017: 25f.). Somit werden im „Lehrplan Geographie und Wirtschaft [...] handlungsorientierte Basiskonzepte eingeführt“ (BMBWF 2018a: 526), die besonders in der Sekundarstufe 2 betonen, dass der Unterricht im Fach GW die Lebenswelt der Schüler/innen aufgreifen und sie in diesem Zuge „entscheidungs- und handlungsfähig für die Zukunft“ machen soll (ebd.: 158). Ebenso sollen sich die Unterrichtenden an „Motivationen, Interessen und Bedürfnissen“ der Lernenden orientieren und sie „zur Ausbildung der Kommunikations- und Handlungskompetenz“ heranführen. Hierfür muss „die Aktivität der Lernenden im Vordergrund stehen“ (BMBWF 2018a: 158), wie bereits in der Sekundarstufe 1 kann dies in „projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerverbindenden Projekten und didaktischen Spielen“ geschafft werden (ebd.). Lehrer/innen erhalten den Auftrag, „gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern die Lerninhalte für Unterrichtssequenzen begründet abzuleiten“ (ebd.) und an

konkreten Situationen die kompetenzorientierten höheren Aufgabenstellungen zu erarbeiten. Grundsätzlich soll das reine Faktenwissen nicht im Vordergrund stehen, sondern „Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen“ anhand der „handlungsorientierten Basiskonzepte“ trainiert werden (ebd.).

Speziell im Fachdidaktischen Grundkonsens des Instituts für Geographie und Regionalforschung wird der handlungsorientierte Unterricht als Basisprinzip für zukunftsfähigen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht gefordert. Das Ziel der Autoren war es, Richtlinien für die Gestaltung von Unterricht auszuarbeiten, um eine qualitativ anspruchsvolle und (fach-)didaktisch begründete Grundlage für die Schulpraxis anzubieten (vgl. PICHLER et al. 2017).

5. Konkrete Umsetzung der Handlungsorientierung im Regelunterricht

5.1. Ansprüche an Lehrer/innen

Handlungsorientierung ist im Kanon der „neuen Unterrichtskultur“ (GUDJONS 2006) ein leitendes Konzept. Die Träger/innen sind die Lehrenden, welche diese Methode auch tatsächlich in ihrem Unterricht umsetzen. Um dieser gerecht zu werden, müssen einige Voraussetzungen gegeben sein, denn Lehrer/innen benötigen selbst eine Vielzahl an Fertigkeiten um ihre eigenen Schüler/innen, beispielsweise an die Methodenkompetenz, heranzuführen zu können.

Eine davon, ist eine grundsätzlich offene und positive Haltung dem Unterrichtskonzept gegenüber. Lehrer/innen müssen gewillt sein, von einem traditionellen Lehrverständnis abzukommen, um den Lernenden offenen, partizipativen und lebensweltorientierten Unterricht zu ermöglichen. Neben dieser Grundeinstellung gibt es allerdings noch weitere Erschwernisse, wenn beispielsweise Kolleg/innen in ihrer eigenen Ausbildung nicht mit den vielfältigen Fertigkeiten konfrontiert waren, die sie nun im handlungsorientierten Unterricht ihren Schüler/innen beibringen sollen (vgl. VIELHABER 2012: 41).

Auch SCHRAMKE stellt Überlegungen an, die Lehrer/innen in Betracht ziehen sollten, wenn sie auf ihre Lernenden zielführend eingehen möchten. So stellt er die Frage, wie man als Lehrende/r überhaupt wahrnimmt, wie und was die aktuelle Generation überhaupt lernt. Der Autor fordert den Lehrkörper dazu auf sich zu überlegen, wie Kinder Erfahrungen machen und daraus resultierend Handlungsweisungen im Bezug darauf zu erstellen, wie die Heranwachsenden in Zukunft handeln werden müssen. Außerdem müssen sich Lehrer/innen darüber im Klaren sein, welches Ausmaß an Schülerorientierung für sie selbst akzeptabel ist und mit welchen Methoden diese umgesetzt werden kann (vgl. SCHRAMKE 1993: 62). Gleichmaßen sollten Lehrer/innen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und der zunehmenden Ansprüche an eine lebenslange Individualitätsbildung zumindest teilweise hinterfragen, welchen Anteil ihr eigenes Fach wirklich ausmacht und in welchem Maße Schule tatsächlich sinnstiftend sein kann (ebd.: 59).

Sogar wenn diese und zahlreiche andere Voraussetzungen gegeben sind, kann es vorkommen, dass ein sorgfältig geplanter und methodisch ansprechender Unterricht nicht aufgeht, denn in der didaktischen Betrachtung ist die Praxisebene eine sehr ausschlaggebende Komponente. Selbst wenn Lehrer/innen ihre Unterrichtskonzepte umfassend vorbereitet und ausgearbeitet haben, kann es auf der zwischenmenschlichen Ebene zu Verschiebungen kommen, die den

Verlauf des Unterrichts in eine andere Richtung leiten. Dies kann durch Stimmung, vernachlässigte Interessen oder Dynamiken der Klasse entstehen, auf die Lehrende manchmal scheinbar keinen Einfluss zu haben scheinen (vgl. KRON et al. 2014: 50f.).

Dennoch korreliert der Lernerfolg stark mit den Aktivitäten der Lehrperson. Der neuseeländische Erziehungswissenschaftler JOHN HATTIE fand 2009 in seiner groß angelegten Metastudie „Visible Learning“ heraus, dass das Lernklima stark davon abhängt, ob die Lehrperson gut erklären kann, ob sie eine geordnete inhaltliche Struktur anbietet, die herausforderndes und vielseitiges Lernen ermöglicht und ob diese Lernprozesse in einem schülerorientierten Setting stattfinden (vgl. HATTIE 2009 – Zitiert in: BMUKK 2012b: 8).

5.2. Konkrete Unterrichtsschritte für den Regelunterricht

Die Handlungsorientierung wird als Reaktion auf traditionelle Unterrichtsmethoden am besten anhand von Beispielen beschrieben. GUDJONS gibt einen groben Bauplan zur methodischen Realisierung des handlungsorientierten Unterrichts bzw. Projektunterrichts vor. Auf diesen wird Bezug genommen, wenn es im Folgenden um einen konkreten Einblick zu Umsetzung dieser Unterrichtsmethode geht.

5.2.1. Vorbereitung

Eines der wichtigsten Elemente jeder Unterrichtsplanung ist die Vorbereitung, so muss auch handlungsorientierter Unterricht genau entworfen werden. Dazu zählt unter anderem der fachliche und methodische Aspekt, der von Lehrenden in Form einer Projektskizze durchdacht wird. Ebenso muss Material zur Verfügung gestellt werden. Mögliche Optionen der Themen und Methoden müssen entwickelt und eine Leistungsbewertung konkretisiert werden (vgl. GUDJONS 2014: 95f.). Schüler/innen müssen außerdem auf die angestrebten Lern- und Arbeitsformen vorbereitet werden. Eine gedankliche Einstimmung sowie eine konkrete Übung der unterschiedlichen Methoden führt an eine zunehmende Selbststeuerung durch die Klasse heran (ebd.: 93f.). In der kooperativen Planungsphase sollen Lernende selbst Aspekte des Themas herausarbeiten und in Kleingruppen erarbeiten. GUDJONS schlägt vor, das Projekt nach der assoziativen Mindmap anhand von Zeitleisten und Arbeitsplänen zu koordinieren (ebd.: 100). Schriftliche Ausarbeitungen zu Vorgehensweisen, Abläufen und Produktideen werden von der Lehrperson kommentiert und dienen als Strukturgeber. JANKS und MEYER legen im Rahmen ihrer Überlegungen zur Handlungsorientierung ebenso fünf strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten für einen danach ausgerichteten Unterricht fest. Das Initialthema sollte an den Interessen der Schüler/innen orientiert und so gestaltet sein, dass sich eindeutig

konstruktive Entwicklungsmöglichkeiten anbieten. Die Planung des Unterrichts und der verbundenen Handlungen bezieht sich auf das herzustellende Produkt, damit sich die Lernenden damit identifizieren können. Die Arbeitsphasen sind so gedacht, dass möglichst viele soziale Aspekte einfließen können. Hierfür benötigt es geeignete Plätze und Räume, damit sich die Jugendlichen wohl fühlen und diese auch als inspirierend wahrnehmen. Das bereits in der Anfangsphase vorbereitete Thema muss problem-, und handlungsorientiert sein, es muss zwar eigenständig zu bearbeiten sein, kann aber dennoch von lehrgangsmäßigem Input unterstützt werden (vgl. JANK und MEYER 2011: 326f.). Relevant bei der Planung von handlungsorientiertem Unterricht sind die unterschiedlichen Phasen, welche von Lehrer/innen bereits im Vorfeld durchdacht und in Erwägung gezogen werden müssen. Grundsätzlich gibt es nach der groben und vorläufigen Festlegung des Themas zwei unterschiedliche Stränge für die Vorbereitungsphase. Lehrende können ihre Lehrziele so definieren, dass die Methode für sie selbst Sinn ergibt, dabei ist es allerdings unerlässlich auch die Handlungsziele der Schüler/innen durchzudenken und auszuformulieren (ebd.: 329).

Aus diesen zwei groben Merkmalskatalogen bzw. Fahrplänen lässt sich für Lehrer/innen, die diese Unterrichtsmethode anwenden wollen, zusammenfassen, dass die Vorbereitung eine sehr wichtige Rolle beim handlungsorientierten Unterricht spielt.

5.2.2. Durchführung

Nach einer genauen Vorbereitung von handlungsorientiertem Unterricht folgt nun die Beschreibung des Hauptteils dieser Methode. Während der Erarbeitungsphase dürfen die Schüler/innen eigenständig ihre Pläne konkretisieren und gegebenenfalls adaptieren, falls Herausforderungen dies verlangen (vgl. JANK und MEYER 2011: 326f.). Die Planung und Realisation können und sollen aber Hand in Hand gehen. Um Chaos zu vermeiden, sollten jedoch Fixpunkte zum Austausch und zur Metainteraktion eingeplant werden. Diese eigenständige Durchführung der eigenen Ideen ist eines der wichtigsten Aspekte im handlungsorientierten Unterricht und soll die Lernenden auch auf prozesshafte Lebensentscheidungen vorbereiten. Beispielsweise wird so die Teamarbeit geübt. Deshalb nimmt in selbstgesteuerten Gruppenarbeiten die Beziehungsebene eine größere Rolle ein. Der Lehrer/die Lehrerin ist in der Phase der Lernprozesse dafür zuständig, Lösungen für potenzielle Konflikte, die innerhalb der Gruppe auftreten können, anzubieten. Ebenso relevant ist im Projektprozess aber die Qualität der Tätigkeitsformen. So darf es als Ergebnis einer Projektarbeit nicht zu einer zusammenhanglosen Aneinanderreihung von Fakten kommen, vielmehr soll eine detaillierte Hintergrundforschung angestrebt werden (vgl. GUDJONS 2014:

101ff.). Auch JANK und MEYER betonen, dass die spezifischen Interessen und Erfahrungen der Lernenden schlussendlich in der Erarbeitungsphase zum Tragen kommen, deshalb sollte diese möglichst schüleraktiv gestaltet werden. Hierbei einigen sich die Akteure auch auf das Handlungsprodukt. Lehrpersonen sollten in der bereits vorbereiteten Umgebung hauptsächlich als Unterstützung zur Seite stehen (vgl. JANK und MEYER 2011: 329).

5.2.3. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten und Handlungsprodukte

Als wichtigsten Teil meines Zugangs zum handlungsorientierten Unterricht sollen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten veranschaulicht werden, um Lehrer/innen Ideen für eine erfolgreiche Planung geben zu können. Die einzelnen methodischen Ausprägungen, die nachfolgend diskutiert werden, sollen einen kurzen Überblick über die Organisationsstruktur des handlungsorientierten Unterrichts geben.

- Gruppenunterricht wird häufig dafür verwendet, den relativ strikten Lehrgang des Frontalunterrichts aufzulockern. Die erkennbaren Vorteile dieser Sozialform sind allerdings, dass dieser Unterricht zumindest das Potential innehat, sich mehr an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen zu orientieren. Gruppenarbeiten sollen Schüler/innen idealerweise dazu bringen, sich aktiver am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen sowie durch passende Arbeitsaufgaben eigenständig arbeiten zu können. Außerdem können die Lernenden hier die Kommunikation mit und Solidarität zu Mitschüler/innen trainieren (vgl. MEYER 2005: 242, 245). Um sich von dem stark verbal dominierten Frontalvortrag abzugrenzen, können Lehrer/innen versuchen, möglichst viele Symbolisierungsformen einzusetzen. Dazu zählen unter anderem Pantomime, Sketch, Standbilder, Zeichnungen, Streitgespräche oder Textcollagen. Im Gruppenunterricht geht es darum, „Schülerinnen durch die gemeinsame Arbeit an der gestellten Lernaufgabe zum solidarischen Handeln zu befähigen“ (MEYER 2005: 248). In Gruppenarbeiten sollen Lernende Verständnis und Empathie zu anderen Mitschüler/innen entwickeln und durch die Anregung metakognitiver Prozesse zu einer kritischen Wahrnehmung von Sachverhalten gelangen. Durch das gegenseitige Helfen werden Schüler/innen übergeordnete Kompetenzen entwickeln, was in weiterer Folge motivierend wirken kann. (vgl. MEYER 2015a: 126). Zusammenfassend versucht man als Lehrperson demnach, Schüler/innen mittels Gruppenunterricht zu erhöhter Selbstständigkeit, solidarischem Handeln und zu mehr Kreativität anzuleiten (vgl. MEYER 2005: 251).

- Offener Unterricht ist eine Methode, die besonders von Lehrer/innen im Primarbereich verwendet wird, um Kinder schrittweise zu einer eigenständigen Bearbeitung von Aufgabenfeldern zu führen. Aber auch in der Sekundarstufe eignet sich dieses Konzept, um Schüler/innen mehr Selbstständigkeit und Wahlmöglichkeiten in ihrem Lernprozess zu bieten. Eine Form des offenen Unterrichts ist die Freiarbeit, die auch im GW Unterricht Verwendung findet. Von verschiedenen Reformansätzen inspiriert, ermöglicht diese Unterrichtsmethode den Lernenden mehr Freiheiten im Unterricht (vgl. WALLRABENSTEIN 1994: 54, UHLENWINKEL 2002 – Zitiert in: UHLENWINKEL 2013: 71). Hierbei werden nicht nur die individuellen Interessen der Schüler/innen stärker in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt, durch das prozedurale Wissen werden Kompetenzen trainiert, die für spätere Lernprozesse relevant sind. Freiarbeit kann in unterschiedlichen Formen stattfinden. Lernzirkel und Wochenpläne scheinen die wohl beliebteste Ausprägung zu sein. Während im Lernzirkel eine Unterrichtseinheit auf mehrere Aufgabenstellungen aufgeteilt wird, können im Wochenplan mehrere Themen in Pflicht- oder Zusatzaufgaben vorgeschrieben sein. Lehrer/innen können den Grad der Offenheit einer Unterrichtsmethode mittels der Ausführung festlegen, beispielsweise ob es flexible Anfangs- und Endstationen gibt, ebenso indem sie das Ausmaß der thematischen Offenheit angeben oder auch, ob die Lernenden selbst bei der Erstellung eines Lernzirkels oder des eigenen Wochenplans mitbestimmen dürfen. Durch diesen eigenständigen Bearbeitungsprozess werden Lern- und Arbeitstechniken geübt, somit lässt sich Freiarbeit im Bereich der pädagogischen Prozesse verorten (vgl. UHLENWINKEL 2013: 72–75).
- Im handlungsorientierten Unterricht finden sich einige Elemente des operativen Unterrichts wieder, wie beispielsweise das Prinzip der Anschauung. Verstehen und Lernen können durch eine selbständige Bearbeitung und durch die Veränderung der Vorstellungen erzielt werden. Beispielfhaft können Abläufe und Prozesse mithilfe von Modellen simuliert oder bei Exkursionen geübt werden (vgl. W.H. PETERSEN 1994 – Zitiert in: RINSCHDEDE 2003: 173). Wichtig zu erwähnen ist allerdings, dass der operative Unterricht nicht mit dem handlungsorientierten Unterricht gleichzusetzen ist. Während die Handlungsorientierung zum Ziel hat, Lernende zum Aufbau einer gesellschaftlichen Handlungskompetenz heranzuführen, spricht man beim operativen Unterricht von einer Unterrichtsmethode, die grundsätzlich dazu dienen soll den vorherrschenden Frontalunterricht aufzubrechen. Durch das „aktiv-produktive Lernen“ (W. SITTE 2001: 306) sollen Schüler/innen Methoden- und Fachkompetenzen aufbauen, die wiederum grundlegende Elemente des handlungsorientierten Unterrichts darstellen (vgl. W. SITTE 2001: 305f.).

- Das gemeinsam initiierte und bearbeitete Handlungsprodukt ist eines der Kernelemente handlungsorientierten Unterrichts. In der Abschlussphase wird das Lernprodukt öffentlich zugänglich gemacht und innerhalb der Gruppe reflektiert (vgl. JANK und MEYER 2011: 329). Die Grundidee ist es, „Ergebnisse zu produzieren, die über den eigenen Wissenszuwachs hinaus auch Mitteilungswert für andere haben“ (GUDJONS 2014: 103). Diese Produkte können hierbei unterschiedliche Formen annehmen, Ergebnisse können ausgehängt oder mittels eines Vortrags präsentiert werden. Außerdem können Petitionen initiiert werden, Aktionen in und außerhalb der Schule zählen ebenso zu wünschenswerten Handlungszielen. Vor allem aber sollen sie sich nicht auf das Zusammenfassen eines Textes oder das Einzeichnen von Punkten in eine leere Karte beschränken. SCHMIDT-WULFFEN (1999b) schlägt folgende Produkte vor, die aus einzelnen Phasen der gemeinsamen Planung, Auswahl, Besprechung, Revision, Vorstellung und Veröffentlichung hervorgehen und die auch als Referenz für die im zweiten Teil dieser Arbeit folgende Analyse gelten.

Handlungsprodukte
<p>„Wandzeitung – Plakat – Landkarte – Fiktiver Zeitungsartikel – Reportage – Gestelltes Interview – Modell – Flugblatt – Referat – Rollenspiel – Videoclip – Fotoserie – Ausstellung – Comic mit neuen Sprechblasen versehen – Podiumsdiskussion – Talk-Show – Thesenpapier – Planspiel – Zukunftswerkstatt – Nachrichtensendung – Offener Brief – Hörspiel – Pro-und-Kontra-Debatte – Mind-Mapping – Fantasiereise – einen kleinen Vortrag halten“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999b: 280)</p>

Tabelle 1: Von SCHMIDT-WULFFEN vorgestellte Handlungsprodukte für den handlungsorientierten Unterricht

5.2.4. Veränderte Leistungsbeurteilung

Handlungsorientierter Unterricht steht vor der Herausforderung, dass er aus unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Handlungsphasen besteht und deshalb nicht anhand einer punktuellen Testung benotet werden kann. Viele Lehrende befürchten Probleme bei der Auswertung eines Projektes, weil individuelle Leistungen für ein Produkt, welches in einer Gruppe gestaltet wurde, bewertet werden müssen. Es ist dennoch unbedingt notwendig, dass die Note in die Bewertung mit einfließt. Es gibt verschiedene Formen, wie eine Bewertung stattfinden kann. Ein Arbeitsprozessbericht, Lerntagebücher oder Portfolios sollten in heutigen Zeiten keine größere Herausforderung darstellen, diese werden im Allgemeinen von Schüler/innen auch gut angenommen (vgl. GUDJONS 2014: 105ff.). Die Bewertung eines prozess- und

schülerorientierten Unterrichts bedarf unterschiedlicher Herangehensweisen, die jedoch mit einigen Umsetzungsbeispielen durchaus machbar werden. Ein Lerntagebuch kann Aufschluss darüber geben, wie sehr sich jede/r Einzelne in den unterschiedlichen Phasen mit den Themen und Vorgangsschritten beschäftigt hat und wie viel Eigentätigkeit vorhanden war. Diese Dokumentationspflicht kann schriftlich verlangt werden, um eine mögliche Vergleichbarkeit zwischen den Schüler/innen zu ermöglichen. Auch das Handlungsprodukt kann bewertet werden. Dieses sollte am besten in der Gruppe entstehen, dies bedeutet allerdings nicht, dass einzelne Teammitglieder nicht unterschiedlich bewertet werden können. Jedes Individuum übernimmt eine andere Aufgabe und sollte sich so möglichst in den Arbeitsprozess einfügen können. Wenn allerdings einzelne Schüler/innen dies verweigern, so ist das für Lehrer/innen natürlich sichtbar. Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen durch die Gruppe können ebenfalls ein Hinweis darauf sein, inwiefern die Lernenden sich in den Handlungsprozess eingebracht haben. An dieser Stelle sei auf andere Autor/innen hingewiesen, die sich bereits ausführlich mit dem Thema der förderlichen Leistungsbewertung auseinandergesetzt haben, so beispielsweise THOMAS STERN (2010) für das Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen sowie speziell für den GW Unterricht HERBERT PICHLER (2010) am Fachdidaktikzentrum Geographie und Wirtschaftskunde.

5.3. Projektunterricht

GUDJONS betrachtet Projektunterricht als Hochform des handlungsorientierten Unterrichts, dies wird zum Anlass genommen, um diesen in Kürze zu beschreiben.

Projektunterricht hat seine Wurzeln im 16. Jahrhundert in Italien, sowie im 18. Jahrhundert in Frankreich. Über technische Hochschulen schaffte es der Begriff in den deutschsprachigen Raum. Der Initiator und Begründer dieser Variante war JOHN DEWEY (1859-1952), der ein umfassendes Konzept entwickelte und das „Lernen durch Tun“ verstand (GUDJONS 2014: 73). Für DEWEY relevant waren einerseits der sich schnell verändernde gesellschaftliche Zustand, aufgrund dessen junge Menschen lernen mussten, wie man Probleme erkennt und bearbeitet. Andererseits stand für DEWEY die Idee der Demokratie im Vordergrund. Er war davon überzeugt, dass die Grundlage der Erkenntnis in der Erfahrung liege. Daher sollten Schüler/innen auch Erfahrung in demokratischen Handlungsweisen sammeln. Als Mitglieder der Gesellschaft sollten sie lernen, Aufgaben im Sinne demokratischer Werte und Richtlinien selbst zu lösen. Man erkennt also, dass DEWEYS Ansatz einer Erziehungsphilosophie zu Grunde liegt, die auch für den Projektunterricht maßgebend ist (vgl. GUDJONS 2014: 73f.).

Projektunterricht und Projekte werden von der österreichischen Gesetzgebung gefordert und sind vielerorts festgeschrieben. Diese Forderungen finden sich, wie auch schon die Vorgabe zum handlungsorientierten Unterricht, in den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne, in den didaktischen Grundsätzen, in den einzelnen Lehrplänen und den Unterrichtsprinzipien. Zusätzlich entnehmen wir dem Grundsatzterlass „Projektunterricht“ klare Regeln (vgl. VIELHABER 2003: 1).

Es ist zunächst wichtig eine Unterscheidung zwischen einem didaktischen Projekt und einem Projekt, welches sich am Projektmanagement orientiert, zu treffen. Oft werden schulische Unterrichtsalternativen als Projekt bezeichnet, obwohl sie diesem in kaum einem Punkt entsprechen. So ist ein didaktisches Projekt eine „freie, selbst bestimmte, nicht hierarchische Problembearbeitung“ (ebd.: 2). Die Bearbeitung eines Handlungsproduktes ist dabei ebenso relevant wie das schlussendliche Ergebnis selbst. Im Laufe eines Projektes kommt es allerdings oft zu Veränderungen, die den großen Unterschied zum Projektmanagement markieren. Im Gegensatz zum didaktischen Projekt gilt es nämlich, ein im Vorfeld klar definiertes Ziel zu erreichen. Der Weg ist vorbestimmt und nicht veränderbar (ebd.: 2f.). Dies ist im Projektunterricht, der dem handlungsorientierten Gedanken entspricht, allerdings nicht vorgesehen. Es bestünde nämlich die Gefahr, dass Schüler/innen einzelne Arbeitsschritte einfach nur, ohne eigenständigen Input, abarbeiten wollen, um zum gewünschten Ergebnis zu gelangen. Projektunterricht kann als Unterrichtsmittel eingesetzt werden, um die Sach-, die Selbst-, und die Sozialkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Projektunterricht sollte zwar ergebnisorientiert sein, als Ergebnis ist aber nicht nur ein tatsächliches, sondern auch ein immaterielles Produkt möglich (vgl. JOPPICH 2013: 134).

Der Grundsatzterlass zum Projektunterricht besagt, dass hiermit die Ziele zum „Selbständigen Lernen und Handeln“ trainiert werden, genauso wie die Einsicht, Verantwortung für Handeln zu übernehmen und kreative Lösungsstrategien zu entwickeln (BMB 2017: 2). Zu den didaktischen Leitlinien des Projektunterrichts zählt nicht nur, dass man durch die Individualisierung ein bestimmtes Maß an Differenzierung erreicht, sondern auch, dass das exemplarische Lernen einen besonderen Status im Lernprozess einnimmt. Schüler/innen werden daran herangeführt selbstständig zu lernen und dadurch auch mit den erworbenen Informationen richtig umzugehen. So kommt es schlussendlich in dieser Unterrichtsform zu einer „Verbindung von theoretisch-begrifflichem Lernen und Lernen durch konkretes Handeln und Experimentieren“ (ebd.: 3).

GUDJONS beschreibt die einzelnen Projektschritte auf Basis von DEWEYS Ansatz. DEWEY bestand in seiner Methode darauf, einen Situationsbezug aus der Realität zu entnehmen, besonders wenn er vielschichtige Aspekte beinhaltet. Die Sachlage sollte einerseits von Schüler/innen bearbeitbar, andererseits trotzdem neuartig sein. DEWEY stellte fest, dass das Leben wieder am Leben gelernt werden soll (vgl. DEWEY 1916 – Zitiert in: GUDJONS 2014: 79). Auch im Projektunterricht müssen die Interessen der Beteiligten im Vordergrund stehen, diese können durch die Lehrenden aber auch erst durch verschiedene Impulse in einem elaborativen Prozess geweckt werden und sich im Laufe des Projektprozesses verändern (vgl. GUDJONS 2014: 79). Projekte sollen außerdem einen „Ernstcharakter“ (GUDJONS 2014: 81) aufweisen, Bezug zur Wirklichkeit haben und konkret zur Reflexion anregen (vgl. GUDJONS 2014: 81f.). Um nicht in ein reines Aktionshandeln zu verfallen, sollen Schüler/innen in einem zweiten Schritt dazu ermutigt werden, ihr Projekt sorgfältig zu planen. Oft ist hierbei eine inverse Planung sinnvoll, wobei Pannen und Änderungen bedacht werden sollten. Lehrer/innen sollten Schüler/innen ebenso die Möglichkeit freihalten Verantwortung zu übernehmen und die einzelnen Schritte selbst zu planen und eigenständig nach Verbesserungen zu suchen (ebd.: 83f.).

Im Projektunterricht werden, anders als im traditionellen Fachunterricht, möglichst viele Sinne einbezogen. Kopf, Gefühle, Hände, Füße, Augen, Nase, Mund usw., sollen dazu dienen, gemeinsam etwas zu schaffen, so wird versucht die traditionelle Trennung in Kopf- und Handarbeit aufzubrechen. Ein Grundsatz ist, dass die Realität nicht nur besprochen, sondern auch tatsächlich erfahren werden soll. Die Lernwirksamkeit von sinnlichem Lernen ist, wie bereits beschrieben, in neueren Arbeiten zur Wissenskonstruktion erkennbar (vgl. EINSIEDLER 1996 – Zitiert in: GUDJONS 2014: 85). Besonders fordernd ist im Projektunterricht der Aspekt des sozialen Lernens. Schüler/innen sollen Rücksicht aufeinander nehmen, miteinander kommunizieren und voneinander lernen. Gerade wenn Schwierigkeiten auftreten und diese gemeinsam bewältigt werden, entsteht ein Zusammengehörigkeitsgefühl (vgl. GUDJONS 2014: 86). Der Projektunterricht verfolgt hier also auch eine soziale Komponente, die das Ideal anstrebt, eine gesellschaftliche Entwicklung positiv zu beeinflussen.

Schlussendlich sollen im Projektunterricht Ergebnisse entstehen, die „wertvoll, nützlich, wichtig sind, für den einzelnen wie für die Klasse“ (GUDJONS 2014: 86). Daher sollte der Outcome öffentlich gemacht werden, beispielsweise als Diskussion, Theaterstück, Broschüre, Ausstellung oder in Form einer konkreten Gestaltung. Die Bewertung sollte nicht nur einer klassischen Zensurenskala unterliegen, sondern vorzugsweise eine verbale Bewertung

beinhalten. Durch diese Art des Lernens und Begreifens kommt es letztlich zu einer Einstellungsänderung bei Schüler/innen. Als herausragendes Element dieser Unterrichtsmethode kann verzeichnet werden, dass nicht das Produkt, sondern die Qualität des Prozesses relevant ist (vgl. GUDJONS 2014 86f.). Für GUDJONS als einen der Hauptautoren, der zu dieser Methode publiziert hat, ist der Projektunterricht Basis für die Durchführung und Planung des handlungsorientierten Unterrichts. Das Projekt als Umsetzungsmöglichkeit soll nicht nur ein fiktives Beispiel darstellen, sondern im Ernstfall durch die starke affektive Wirkung erzieherisch vorgehen (vgl. SCHULTZE 1996: 54ff.).

5.4. Anwendung der Unterrichtsmethode im GW Unterricht

Handlungsorientierung wird im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht eine besondere Rolle zugeschrieben. Als methodische Prinzipien gelten die Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung als anzustrebende Ideale, die im Unterricht erreicht werden sollen. Unter Selbsttätigkeit versteht man das selbstgestaltete Lernen der Schüler/innen, bei der sie auf ein selbst bestimmtes Ziel, mit eigenständig gewählten Methoden ihre Aktivität aus eigener Motivation gestalten. Schüler/innen sollen zum „selbstbestimmten (d.h. schüleraktiven) und möglichst ganzheitlichem Tun im Unterricht“ angeleitet werden. Kopf- und Handarbeit müssen in ein „ausgewogenes Verhältnis“ gebracht werden, Kinder sollen Situationen kritisch beurteilen können, um sich „handelnd Kenntnisse und [...] Verhaltensweisen anzueignen“ (MEYER und BIRKENHAUER – Zitiert in: RINSCHÉDE 2003: 177). Dies soll über „die Methoden der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -deutung sowie der Informationsdarstellung“ (RINSCHÉDE 2003: 177) geschehen. Auch im Geographie (aber auch im Wirtschaftskunde) -unterricht können hierfür methodische Großformen befürwortet werden, wie beispielsweise Exkursionen, Projekte, Spiele, Stationenlernen und Experimente (vgl. RINSCHÉDE 2003: 176ff.). Besonders im handlungsorientierten Unterricht bieten sich in vielen Abschnitten des Unterrichts Möglichkeiten an, bei denen Lernende selbst tätig werden können. Die Schüler/innen werden an der Idee und der Erarbeitung des Handlungsproduktes aktiv beteiligt und ebenso zur Gruppenarbeit aufgefordert. Die Jugendlichen werden feststellen, dass Lernen bzw. der Lernprozess mit gewissen Herausforderungen verbunden ist, welche sie eigenständig erkennen und auch reflektieren müssen. In einem letzten großen Schritt können Schüler/innen selbsttätig sein, wenn sie ihre Arbeitsergebnisse präsentieren (vgl. MEYER 2005: 418f.).

Eine Möglichkeit des Eingehens auf die persönlichen Lebensweltumstände ist das subjektive Kartographieren, das von EGBERT DAUM, in Anlehnung an BENNO WERLEN 1997 und UTE

WARDENGA 2002, ausgeführt wurde. DAUM weist darauf hin, dass Räume gesellschaftlich konstruiert werden und es dadurch eine konstruktive Aneignungspraxis des Individuums benötigt. Das bedeutet, dass Räume nicht mehr als absolut gegeben angenommen werden müssen, sondern sich in einer eigenständigen Konstruktionsleistung entwerfen lassen. Karten werden somit zur Praxis der Weltbindung, bei der Menschen kommunizieren und handeln (vgl. DAUM 2014: 196f.). Bei dieser Tätigkeit kommt es, besonders im Schulunterricht, zu einer Verarbeitung von persönlichen Erlebnissen, bei der Eindrücke und Zustände durch das Ausdrücken und Vereinfachen Teile ihrer Komplexität einbüßen und dadurch verarbeitet werden können (vgl. LUHMANN 1970: 145 – Zitiert in: DAUM 2014: 197). Die so hergestellte subjektive Karte wird zum Ausdruck der eigenen Positionierung in einer persönlichen Realität und kann Lehrenden somit einen Einblick in die tatsächliche Wahrnehmungswelt von Kindern und Jugendlichen ermöglichen (vgl. DAUM 2014: 199f.).

Eine weitere Umsetzungsmöglichkeit des handlungsorientierten Unterrichts in der Geographie und Wirtschaftskunde ist die sogenannte „Realbegegnung“, welche das Erfahren an greifbaren Gegenständen und tatsächlich vorhandenen Gegebenheiten außerhalb der Schule meint (vgl. PETERSSEN 1999: 251 – Zitiert in: RINSCHÉDE 2003: 172). Hierbei soll erreicht werden, dass Schüler/innen einen möglichst ehrlichen Kontakt zur realen Welt knüpfen und sich so ein Komplex aus persönlichem Interesse, innerer Bewegtheit und neuen Fragestellungen bildet (ROTH 1967¹⁰: 109-117 – Zitiert in: RINSCHÉDE 2003: 172f.). Den Wunsch nach Realbegegnungen äußerten schon COMENIUS und PESTALOZZI, denn sie waren der Meinung, dass erst durch die konkrete Begegnung ein Lernprozess entstehen kann. Lehrkräfte müssen allerdings in der konkreten Unterrichtsplanung beachten, dass Realbegegnungen nicht jederzeit durchführbar sind, wenn z.B. zu große Wege absolviert werden müssten oder strukturelle Einschränkungen Termine mit originalen Exponaten verhindern würden. Ebenso machen nicht alle Realbegegnungen Sinn, Lehrende müssen vor allem das Alter und die Reife ihrer Schüler/innen beachten, um ein schülerorientiertes Konzept anbieten zu können. Nichtsdestoweniger ist das Prinzip der Anschauung eines der grundlegenden Unterrichtsprinzipien des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts. Nicht nur COMENIUS und PESTALOZZI bestanden schon darauf, dass erst das verinnerlicht werden kann, was vorher betrachtet, gespürt und sinnlich verstanden worden ist. Neben WAGENSCHÉIN, DAUM und RHODE-JÜCHTERN weist auch RINSCHÉDE darauf hin, dass die Wahrnehmung einen wichtigen Einfluss auf den Lernprozess und die Fähigkeit, sich Informationen zu merken, hat (vgl. RINSCHÉDE 2003: 173f.).

Im österreichischen Schulfach GW wurden didaktische Spiele vor allem aus dem englischsprachigen Raum übernommen. Die in Großbritannien und Amerika bekannten geographischen Projekte waren der ausschlaggebende Einfluss für die in den 70ern erstmals im Schulbuchhandel angebotenen Spiele. Neue Unterrichtsstrategien, wie der operative und entdeckende GW Unterricht, wurde also maßgeblich zu dieser Zeit beeinflusst. Als erheblich sei hier ebenso die Zeitschrift GW-Unterricht erwähnt, die sich daran beteiligte, konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für Lehrer/innen anzubieten (vgl. W. SITTE 1995: 49f.).

Schlussendlich lässt sich zusammenfassen, dass handlungsorientierter Unterricht bei richtiger Übung und Vorbereitung die Herausbildung einer Vielzahl an Qualifikationen hervorrufen kann. So soll folgendes Zitat von RHODE-JÜCHTERN die Ansprüche an die Ausbildung einer persönlichen Lebensqualifikation resümieren:

„Wer viel Wissen hat, dieses aber nicht kommunizieren kann, ist verloren; wer gut reden kann, aber nichts weiß, wird ebenfalls scheitern. Wer Wissen nicht [...] reflektieren kann, wird Ersticken an der Fülle kontextloser Wissensbestände. [...] Wer nur beobachten und nicht selbst aktiv werden will, kann sich als soziales Wesen verabschieden“ (RHODE-JÜCHTERN 2009: 127).

5.5. Kritik am Konzept des handlungsorientierten Unterrichts

Der handlungsorientierte Unterricht steht im Hinblick auf sein theoretisches Fundament und seine Begründung sowie auf seine Umsetzung in der Kritik einer ganzen Reihe von Expert/innen aus dem Bereich der Pädagogik. Um dem/r Leser/in einen kurzen Überblick über die Herausforderungen zu dieser Unterrichtsmethode zu geben, werden kontroverse Positionen anschließend kurz ausgeführt.

BABEL und HACKL kritisieren, dass die Begriffsdefinitionen von HERBERT GUDJONS sowie HILBERT MEYER sehr offen und unpräzise seien, außerdem fehle den Leitfäden der theoretische Hintergrund, weshalb es zu unterschiedlichen Interpretationen komme. Handlungsprodukte hätten für MEYER in seinen unterschiedlichen Arbeiten beispielsweise nicht den gleichen Stellenwert. Dies wird von BABEL und HACKL als Beliebigkeit kritisiert. Zudem beanstanden sie, dass die Merkmalskriterien nicht verbindlich seien. Es ist schwierig genau festzustellen, welches Niveau und welches Thema mit Schüler/innen in welchem Umfang behandelt werden soll, wenn genaue Bezugspunkte fehlen. Lehrende, genauso wie Lernende, müssen hier mit

Enttäuschungserfahrungen und Frustration rechnen, denn Merkmalskataloge allein helfen nicht, wenn das begriffliche Instrumentarium fehlt (vgl. BABEL und HACKL 2004: 14ff.).

Die beiden Autor/innen warnen ebenfalls davor, Handlungsorientierung als aktionistische Problemlösung zu verwenden. Zwar stimmen sie zu, dass sich die Arbeitswelt gewandelt hat und dadurch eine Reform erforderlich ist, dennoch wäre es falsch, die Handlungsorientierung als Antwort auf eine gesellschaftliche Entwicklung zu sehen. Diese allein könne jedenfalls ein pädagogisches Konzept nicht rechtfertigen (ebd.: 18).

Auch REINISCH kritisiert, dass handlungsorientierter Unterricht nicht eindeutig bestimmt wurde und, dass es so zu einem Durcheinander an verschiedenen Theorien kommen konnte, die in ihrer Operationalisierung nicht schlüssig sind (vgl. REINISCH 1995: 313 – In: DÖRIG 2003: 34). Ähnlich äußert der deutsche Berufsschuldirektor GREß seinen Unmut an den wahllosen Merkmal- und Planungskatalogen, die seines Erachtens keine Rechtfertigungsgrundlage und keine konkrete Praxisbeweise für die Methode liefern können (vgl. GREß 2007: 216f.).

Als einer der schärfsten Kritiker äußerte DÖRIG seinen Unmut an GUDJONS Konzept des handlungsorientierten Unterrichts. Speziell kritisiert er die Beliebigkeit der Theorienfindung. Eingangs werden zwar die handlungstheoretischen Begründungsstrukturen erwähnt, jedoch widerspricht ihnen GUDJONS, laut DÖRIG, in weiterer Folge selbst, weil er kognitiven Denkprozessen wenig Platz zugesteht. Dies widerspreche AEBLIS Grundgedanken, dass nämlich die Handlungstheorie Basis für eben jene Prozesse sei. Außerdem würde er die Handlungstheorien des handelnden und handlungsorientierten Unterrichts miteinander vermischen (vgl. DÖRIG 2003: 78). Somit verhindere GUDJONS eine stringent nachzuvollziehende Argumentationslinie. Zum einen setzt der Erziehungswissenschaftler nämlich einen Fokus auf die individuelle Bewältigung der aktuellen Probleme einzelner Klassen, welche dazu führen, dass der allgemeine Bildungsauftrag nicht erfüllt werde. Des Weiteren behauptet DÖRIG, dass durch die thematische Beliebigkeit, mittels jener der handlungsorientierte Unterricht bei GUDJONS geführt wird, das Fachwissen auf der Strecke bleiben würde. Zum anderen verleiht GUDJONS der handelnden Praxis eine derartige Relevanz, dass das Tun vor dem Denken steht. DÖRIG kritisiert an GUDJONS, dass dessen Vorschlag durch die fehlende Theorie und die undurchsichtige Transparenz der Didaktik zu einem Instrument würde, dass auf simplen Aktivismus hinausläuft (vgl. DÖRIG 2003: 208). In weiterer Folge komme es also zu einem Dualismus zwischen handlungsorientiertem, praktischem Unterricht und Fachunterricht. Insgesamt sei die Integration von Handlungsorientierung in den

Fachunterricht problematisch, da die Lernfeldorientierung, wie sie DÖRIG auffasst, und die Lerngebietsorientierung, wie sie in den Fächern zumeist stattfindet, kaum umgesetzt werden kann. Ebenso ist die genaue Vorgangsweise in der Unterrichtsplanung nicht zu durchschauen, da Lehrende zwar viele Handlungselemente einplanen und diese dann gemeinsam mit Schüler/innen auch durchführen, die schlussendliche Auflösung allerdings bleibt unklar (ebd.: 84f.). Letzten Endes beschreibt DÖRIG GUDJONS Konzept als „pädagogisch blutleer, kompetenzbezogen beliebig, vielleicht die Lernenden nicht einmal interessierend“ (DÖRIG 2003: 87).

GUDJONS selbst warnt davor, dass rein aktives Lernen noch keine Handlungsorientierung bedeutet, es kann ebenso eine simple aktive Ausführung bzw. Umsetzung von Anweisungen sein (vgl. GUDJONS 2014: 83). Der Autor gibt zu bedenken, dass das eigentliche Lernen oft erst nach dem Projekt passieren könnte, da Schüler/innen die Inhalte und Problematiken erst im Nachhinein auf einer Metaebene als bedeutungsvoll empfinden. Des Weiteren könnte es bei einer kompletten Fokussierung auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu einer einseitigen Spezialisierung auf Schwerpunkte kommen. GUDJONS findet es ebenso schwierig festzustellen, was der/die einzelne Schüler/in gelernt hat (ebd.: 92.). Auch die Leistungsbewertung ist im Projektunterricht seiner Meinung nach noch ungeklärt, Hilfestellung geben allerdings im Voraus festgelegte Kriterien zum Arbeitsprozessbericht und zur Produktqualität (ebd.: 103).

Ebenso will HATTIE, der sich in seiner Metastudie „Visible Learning“ damit beschäftigt hat, unterschiedliche Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu analysieren, herausgefunden haben, dass es keine eindeutige und ausschlaggebende Begründungsebene für offene Lernformen gibt, bei der die Lehrperson eine rein moderierende Rolle übernimmt. Vielmehr liest der deutsche Erziehungswissenschaftler LIPOWSKY aus der Studie heraus, dass Lehrer/innen am besten eine Mischung von direkter Instruktion, die die Lernenden dazu motivieren soll sich auf kognitiv hohem Niveau und auf komplexe Weise mit dem Lernfeld zu beschäftigen, und Phasen, bei denen Kinder und Jugendliche selbständig Problematiken erarbeiten sollen, anzubieten (vgl. LIPOWSKY – Zitiert in: STAHL 2011: 13).

Schlussendlich gibt auch SCHÖPKE zu bedenken, dass Schüler/innen mit einem starken Einbezug in den Planungsprozess überfordert zu sein scheinen. Auch Lernende genießen die Abwechslung des aktiven und passiven Tuns. Es bestünde außerdem die Gefahr, dass die Klasse

zwar theoretisch in den Lernprozess involviert sei, die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen aber nur sehr oberflächlich mitgestalten würden. Der Geographiedidaktiker äußert außerdem Bedenken dazu, dass die Aktivität sich nicht aus persönlichem Anliegen oder Interesse begründet, sondern aus dem Bestreben eine gute Note zu erhalten (vgl. SCHÖPKE 2003: 132).

Diese Kritikpunkte an Theorie und Umsetzungsschwierigkeiten müssen berechtigterweise von Lehrer/innen, welche handlungsorientierten Unterricht anleiten wollen, in Betracht gezogen werden. Probleme bei der konkreten Planung von Ablaufschritten, Methodenkataloge zum Eruiieren der Schülerinteressen, Kooperation mit Fachkolleg/innen und weiteren Partner/innen sowie zeitliche Herausforderungen müssen sorgfältig bedacht werden. Unterschiedliche ansprechende Materialien und Kontaktmöglichkeiten sollten möglichst breit gefächert zu den einzelnen Themenkomplexen vorhanden sein sowie eine durchdachte und mit den Schüler/innen abgesprochene Leistungsbewertung stellen im ersten Moment Lehrpersonen auf eine Probe. Nichtsdestoweniger sollten in jedem Unterricht die Kinder und Jugendlichen im Vordergrund stehen. In dieser Arbeit wurde in den einleitenden Kapiteln auf historischer, sozialwissenschaftlicher und didaktischer Ebene verdeutlicht, inwiefern handlungsorientierter Unterricht einem Menschen- und Gesellschaftsbild entspricht, welches junge Generationen zu verantwortungsvollem Handeln, reflexiven Problemlösungsstrategien und einem sorgsamem Umgang untereinander anzuleiten versucht.

Ob und wie der handlungsorientierte Unterricht tatsächlich in der Schule umgesetzt werden kann, soll die nachfolgende Untersuchung erforschen.

6. Methodik der Untersuchung

In dieser Arbeit wurde die Frage zum Anlass genommen darzustellen, wie handlungsorientierter Unterricht in der Schulpraxis angeleitet wird. In diesem Kapitel werden nacheinander die Forschungsfrage, sowie die nach einer ersten Sichtung des Materials entstandene Hypothesen erklärt. Daraufhin werden grundlegende Begriffe Einsicht in die Relevanz der untersuchten Materie geben, bevor die einzelnen Kriterien und der genaue Vorgang der Untersuchung offengelegt werden.

6.1. Forschungsfrage und Hypothesen

Die Gründe zur Relevanz der Forschungsfrage wurden in den vorangehenden Kapiteln dieser Arbeit dargelegt. Nachdem die gesetzlichen, strukturellen, gesellschaftlichen, motivationspsychologischen und (fach-)didaktischen Überlegungen zu handlungsorientiertem Unterricht erläutert wurden, widmet sich das nun folgende Unterkapitel der Betrachtung von Arbeitsaufgaben in Schulbüchern. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass diese für die gängige Schulpraxis eine wesentliche Rolle spielen. Mit diesem Hintergrund soll im Laufe des praktischen Teils dieser Untersuchung folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Sind Arbeitsaufgaben in ausgewählten Schulbüchern des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an österreichischen AHS der 8. und 12. Schulstufe dazu geeignet, handlungsorientierten Unterricht zu unterstützen?

Um die Forschungsfrage zu überprüfen und daraus einzelne Aspekte beleuchten zu können, wurden aus der im zweiten Kapitel festgelegten Arbeitsdefinition einzelne Kategorien gebildet, die für die genaue Analyse maßgeblich waren und woraus im selben Schritt folgende Hypothesen resultierten:

- Arbeitsaufträge müssen, um der Handlungsorientierung zu entsprechen, von den persönlichen Erfahrungen und der persönlichen Meinung der Schüler/innen ausgehen. Daraus folgt die Hypothese:

H1: Arbeitsaufgaben orientieren sich an der Lebenswelt der Schüler/innen.

- Die zweite Kategorie versucht Aspekte zusammenfließen zu lassen, die zeigen, ob Arbeitsaufgaben ganzheitlich wirken können. Dazu werden der kognitive Bereich und der operative Gehalt des Auftrages erfragt.

H2: Innerhalb eines Kapitels werden Arbeitsaufgaben gestellt, die den drei Anforderungsbereichen zu gleichen Maßen entsprechen.

H3: In den getesteten Arbeitsaufgaben steht der operative Unterricht im Vordergrund.

- In der prozessorientierten Kategorie gibt es wiederum vier Merkmale, denen die Arbeitsaufgaben entsprechen können. Da das soziale Handeln als unabdingbare Komponente gefordert wird, überprüft die folgende Hypothese, ob die in den Arbeitsaufträgen genannten Sozialformen den Anforderungen zum handlungsorientierten Lernen entsprechen.

H4: In Arbeitsaufgaben werden überwiegend Partner- und Gruppenarbeiten gefordert.

- Das Handlungsprodukt ist eines der wichtigsten Merkmale im handlungsorientierten Unterricht. Davon ausgehend soll nun überprüft werden, ob diese auch tatsächlich verlangt werden.

H5: Als Ergebnis der Arbeitsaufgaben entsteht ein Handlungsprodukt

- Aufgrund der zunehmenden Komplexität der zu bearbeitenden Themen im Jahrgang, in der an österreichischen Regelschulen die Reifeprüfung abgelegt wird, kann vermutet werden, dass Schulbücher in der 12. Schulstufe einen höheren Grad an Handlungsorientierung aufweisen. Daher wird nachstehende Hypothese aufgestellt:

H6: GW Schulbücher der 12. Schulstufe unterstützen handlungsorientierte Lernprozesse eher als Schulbücher der 8. Schulstufe.

- Schlussendlich und somit resümierend wird gezeigt, inwiefern Arbeitsaufgaben in der Lage sind als Hilfestellung für handlungsorientierten Unterricht zu wirken und es wird verdeutlicht, ob diese den gesetzlichen Vorgaben zur Ermöglichung eines handlungsorientierten Unterrichts entsprechen.

H7: Arbeitsaufgaben in GW Büchern unterstützen handlungsorientierten Unterricht.

6.2. Zentrale Begriffe zur Schulbuchanalyse

Bevor der genaue Vorgang der Untersuchung dargelegt wird, sollen zentrale Begriffe zur Schulbuchanalyse in relevante Themenbereiche einführen.

Bücher, Bilder und Karten sind Medien, die zur Veranschaulichung komplexer Unterrichtsthemen herangezogen werden. Sie sind Anschauungsmittel und dienen Erwachsenen als auch Kindern und Jugendlichen dazu, multiple Sachverhalte konzentrierter wahrnehmen zu können. Sie unterstützen Lehrer/innen, indem sie nicht nur eine thematische, sondern auch eine didaktische Reduktion anbieten, die hilft, dass Lernen strukturierter vonstattengehen kann. In der heutigen Technologiegesellschaft werden Medien allerdings teilweise von der Öffentlichkeit kritisiert, beispielsweise, dass durch die häufige Nutzung von Internet u. ä. zwischenmenschliche Beziehungen reduziert werden und Jugendliche Erfahrungen primär aus zweiter Hand erleben. Dennoch dienen sie im Unterricht als verbildlichte Anwendungssituation und können Schüler/innen so einen besseren Überblick und eine einfachere Wahrnehmung der Lerninhalte bieten (vgl. WIATER 2015: 250f.). Deshalb wurden Schulbücher für diese Arbeit als grundlegendes Untersuchungsmaterial herangezogen.

6.2.1. Schulbücher

Schulbücher nehmen, wie bereits erläutert, eine wichtige Rolle in der Unterrichtspraxis von Lehrer/innen ein. Aus diesem Grund konzentriert sich diese Arbeit auf die Untersuchung von Schulbüchern des GW Unterrichts in Österreich. Es gibt mittlerweile eine große Auswahl an verschiedenen Verlagen, die ihre jeweiligen Bücher zum Kauf anbieten. Diese Lehrwerke müssen einigen Bestimmungen entsprechen, um offiziell in einer Regelschule verwendet werden zu können. Schulbücher werden definiert als: „Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichts und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen (§14 Abs.1 Schulunterrichtsgesetz)“ (BMBWF 2018b: 1).

Schulbücher besitzen selbst im Zeitalter der Digitalisierung und neben der Forderung einer Digitalen Grundbildung einen besonderen Stellenwert. Dazu zählen u.a. die folgenden unterschiedlichen Aspekte, die begründen, wieso die eingehende Betrachtung von Schulbüchern in dieser Diplomarbeit gerechtfertigt ist.

- Wie eingangs erwähnt, herrscht seit der Einführung 1774 die allgemeine Schulpflicht in Österreich. Heute muss nahezu jede/r Österreicher/in zumindest neun Jahre eine Schule besuchen und hat infolge dessen sehr wahrscheinlich auch mit dem einen oder anderen Schulbuch gearbeitet.

- Arbeitsaufgaben in Schulbüchern steuern erwiesenermaßen den Lernprozess, da sie Denkanstöße geben, durch bestimmte Operatoren die jeweiligen Kompetenzbereiche einfordern und oftmals auch Material und den Umgang mit einer bestimmten Fragestellung vorgeben (vgl. HEINZE 2005 – Zitiert in: KIPER 2010: 56).
- Lehrende können im Zuge ihrer Vorbereitungen zwar auf eine Vielzahl anderer Materialien und Vorbereitungen zugreifen, jedoch bleibt das Schulbuch eines der meist verwendeten Medien im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Es dient nicht nur als Unterstützung bei der Vorbereitung des Unterrichts für Lehrende und als Anleitung zur praktischen Umsetzung des Lehrplans, sondern auch als Lernmedium für Schüler/innen (vgl. C. SITTE 2006: 447).
- Die ideale Vorstellung für Lehrer/innen ist vermutlich, dass sie umfassende Materialien, Informationen, eine Fülle an Medien und Spielen in die eigenen Unterrichtssequenzen einbringen, um eine methodische Vielfalt anbieten zu können. Aufgrund der Häufung an Aufgaben und Erledigungen, die oft nichts mit dem Unterricht selbst zu tun haben, geraten Lehrkräfte aber unter Zeitdruck und tendieren dazu, Themen nach dem Lehrbuch zu strukturieren und die Anordnung der Inhalte genau einzuhalten (vgl. HACKER 1980: 7ff. – Zitiert in: C. SITTE 2006: 448ff.).
- Selbst approbierte Schulbücher unterliegen den persönlichen und didaktischen Vorstellungen der Kommission und setzen deshalb möglicherweise nicht alle curricularen Vorgaben um (vgl. C. SITTE 2007). Aus diesem Grund ist es notwendig zu überprüfen, inwiefern die erforderten Ansätze auch tatsächlich eingehalten werden.

Das Schulbuch weist mehrere Funktionen auf, welche für den Einsatz im Unterricht relevant sind. Um einen genaueren Überblick über die Relevanz der Bücher zu erhalten, werden diese nun kurz ausgeführt.

Das GW Buch stellt umfassendes graphisches, textliches und kartographisches Material zur Verfügung, welches dazu anregen soll, dass Kinder und Jugendliche sich eigenständig Fertigkeiten und Argumentationslinien erarbeiten können. Ebenso bietet es eine Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Themenfeldern an, bietet den Lehrpersonen eine Hilfestellung durch eine didaktische Reduktion und unterstützt durch differenzierte Aufgabenstellungen auch schwächere Schüler/innen (vgl. LENZ 2006a: 184 – Zitiert in: KRAUTTER 2015: 220). Durch Lernaufgaben wird die Bearbeitung des vorliegenden Materials gelenkt und durch die Gestaltung der Arbeitsanweisungen können unterschiedliche Niveaubereiche angesprochen werden. Schulbücher übernehmen darüber hinaus noch eine Rolle in der Motivation, denn das

Üben und Kontrollieren sollte im Schulalltag trotzdem mit einem gewissen Maß an Freude passieren (vgl. HACKER 1980: 7ff. – Zitiert in: C. SITTE 2006: 448ff.). Speziell im Fach Geographie und Wirtschaftskunde kann festgestellt werden, dass die verwendeten Schulbücher bereits seit den 80er Jahren eine durchaus sinnhaltige Mischung aus Lern- und Arbeitsbuch sind, wodurch unterschiedlichen Ansprüchen Zoll getragen werden kann. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass das Schulbuch, selbst wenn es funktional durchdacht und ansprechend gestaltet wurde, auf traditionelle Weise ein „Ersatzmedium“ (BULLINGER et al. 2008: 53) bleibt, wenn keine direkte Konfrontation mit den zu erfassenden Sachgegenständen initiiert wird.

In dieser Arbeit wird untersucht, ob bzw. in welchem Ausmaß Arbeitsaufgaben der aktuellen GW Bücher dem Konzept der Handlungsorientierung entsprechen, denn es besteht Grund zur Annahme, dass Schulbücher eher traditionelle Denkmuster transportieren. Beispielsweise äußerte SCHMIDT-WULFFEN Im Jahr 1999 Kritik an den damals aktuellen, approbierten Schulbüchern. Am Unterrichtsbeispiel der „Höhenstufen der Anden“ demonstrierte er, dass traditionelle Darstellungen nicht dazu führen, Schüler/innen Einblicke in Zusammenhänge zu gewähren oder sie Rückschlüsse auf gesellschafts- und kulturgeographische Verbindungen ziehen zu lassen. Durch mangelnde Informationen sowie eine einseitige und unkommentierte Darstellung werden historisch gewachsene Wechselbeziehungen nicht klar und somit können die Informationen nicht in einen wirksamen Kontext eingebettet werden. Der Geographiedidaktiker schlägt vor, eine Fülle an weitreichendem Input zu vermitteln, damit die Lernenden die Möglichkeit erhalten, die Darstellung in einen Kontext zu setzen. Als konstruktive Idee des Umgangs mit einer Grafik beschreibt er eine handlungsorientierte Vorgangsweise, bei der Schüler/innen ihr eben erworbenes Wissen selbstständig umsetzen können. Die Jugendlichen sollten eine eigene Zeichnung anfertigen, die sowohl die physiogeographischen Faktoren als auch die gesellschaftsbezogenen Entwicklungen darlegt. Durch diese Aktivität gelangt die Klasse in einen Lernprozess, der es ermöglicht „erworbenes Wissen selbstständig und konstruktiv umzusetzen“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999c: 104) und sich nicht nur auf die Rezeption von physio- und kulturgeographischen Fakten zu beschränken (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999c: 100–105).

6.2.2. Schulbuchforschung

Die Diskussion über die Bedeutung des Schulbuchs als Medium im GW Unterricht wird im deutschsprachigen Raum bereits seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts geführt. Diese ist unumstritten, ihre Funktion zur Unterstützung von Lernprozessen wird aber von zahlreichen Autor/innen unterschiedlich bewertet. Als Leitmedium bzw. Basismedium gibt es die Richtung des GW Unterrichts vor, als Informationsbuch bietet es Schüler/innen Möglichkeiten zum Nachfragen und Erforschen. Die Planung des Unterrichts beruht in weiten Teilen auf der Struktur des Lehrbuchs, welches somit fast schon zum geheimen Lehrplan wurde (vgl. BAMBERGER 1998, BULLINGER et al. 2005, W. SITTE 2001, STEIN 1991, THÖNEBÖHN 1990 – Zitiert in: FLATH 2011: 58f.). Auch für den GW Unterricht hat die Medienforschung einen besonderen Stellenwert (vgl. BUDKE und KUCKUCK 2015: 25). Die Schulbuchforschung beschäftigt sich unter anderem damit, wie das Basismedium im Unterricht verwendet wird, welche Vor- und Nachteile die Benutzung impliziert, welche Konzepte und Didaktiken hinter den Schulbüchern stehen und ob die Inhalte den strengen Anforderungen gerecht werden können. Das Schulbuch als Medium sieht sich momentan mit verschiedenen Trends konfrontiert, die versuchen, Einfluss zu nehmen. Einerseits mussten die Veränderungen in der Kompetenzorientierung in die Gestaltung der Schulbücher einfließen, andererseits auch die Vorgaben der Bildungsstandards. Ein weiterer Denkanstoß für die aktuelle Forschung ist das Aufkommen und auch die Forderung nach neuen Medien, wie beispielsweise Onlineangebote, unterschiedliche Medienpakete, Arbeitshefte, Software usw. Diese üben einen Druck auf das traditionelle Schulbuch aus und regen zur Überprüfung an, ob es denn auch in der Zukunft seine Funktion als Basismedium behalten darf (vgl. FLATH 2011: 62ff.). Es gibt unterschiedliche Ansätze, auf welche Art und Weise eine strukturelle und konzeptionelle Verbesserung der Unterrichtsbücher angestrebt werden kann. Beispiele für die Aktualisierung und Anpassung an kompetenzorientierte Bedürfnisse sind unter anderem die deutliche Kennzeichnung der Kompetenzen, welche in den jeweiligen Einheiten erreicht werden können, oder auch konkrete Informationen zum Output, welcher am Ende eines Themas erbracht werden soll. Besonders beliebt sind momentan spezielle Übungsseiten, welche in verschiedenen Rastern einen Überblick der zu erwerbenden geographischen Grundbegriffe und Methodenkompetenzen bieten (ebd.: 64f.).

6.2.3. Arbeitsaufgaben

Wie bereits eingehend beleuchtet, gibt es eine eindeutige Lücke in der Untersuchung zur Wirkungsweise von Schulbüchern, insbesondere auch von Arbeitsaufgaben. Eine der ersten Studien, die auf einen Missstand hinwies, war die TIMSS-Videostudie 1995, bei der festgestellt wurde, dass die Aufgaben nur eine schwache Komplexität aufwiesen (vgl. KLIEME, SCHÜMER & KNOLL 2001 – Zitiert in: BOHL und KLEINKNECHT 2009: 331). Diese können auf unterschiedliche Aspekte hin analysiert werden. Ein grundsätzliches Ziel ist es hierbei, Ideen zur Weiterentwicklung zu geben, damit die schulischen Lernprozesse besser und qualitativer eingeleitet werden können. Daraus resultiert in weiterer Folge auch das Ziel Lehrer/innen Hilfestellung bei der Auswahl von Schulbüchern zu geben sowie Anregungen, vorhandenes Material zu adaptieren (vgl. KROSS 1995: 181).

Arbeitsaufgaben sind eines der meist verwendeten Unterrichtsinstrumente, um Arbeits- und Lernprozesse bei Schüler/innen in Gang zu setzen (vgl. RICHTER 2010: 19). Sie besitzen grundsätzliche Funktionen, mit denen sie dieses Ziel bewerkstelligen können. JOSEF LEISEN definiert Lernaufgaben als „Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung“ (LEISEN 2010: 60). Somit wird der Lernprozess einerseits von der Lehrperson auf die Lernaufgabe übertragen, die somit den Prozess auch steuert. Demnach sollen Aufgabenstellungen „Lernen ermöglichen, das Gelernte sichern und zum Lernen motivieren. Darüber hinaus wird erwartet, daß [sic!] sie zum Transfer auf neue Lernsituationen anregen“ (KROSS 1995: 164). Diese gewünschte Übertragung auf Situationen außerhalb des Schulkontextes wird auch in den anzustrebenden Qualifikationen gefordert. Dies ist nur ein Grund, weshalb Arbeitsaufgaben einen relevanten Bestandteil des Unterrichts-, Lehr- und Lernprozesses darstellen sowie Mittel sind, um die Möglichkeit dieser Anwendungsübertragung zu beleuchten. So sind Arbeitsaufträge auch Gegenstand verschiedener Untersuchungen. Als Reaktion auf die Resultate der letzten PISA-Studien forderte die fachdidaktische Forschung der Schulbücher eine Verbesserung der Aufgabenkultur. Das bedeutet, dass Maßstäbe zur Formulierung guter Aufgaben gesetzt werden müssen, damit es schlussendlich auch zur Herausbildung der geforderten Kompetenzen kommen kann (vgl. FLATH 2011: 63). Auch die Geographiedidaktikerin ANKE UHLENWINKEL stellt fest, dass bis 1999 nur knapp 20% der von ihr untersuchten Freiarbeitsmaterialien für den fachspezifischen Unterricht den geforderten Kriterien auch tatsächlich entsprachen (vgl. UHLENWINKEL 2013: 75). Um festzustellen, wie sich die aktuelle Situation in den Schulbüchern des österreichischen GW Unterrichts darstellt, werden in dieser Diplomarbeit Arbeitsaufgaben der 8. und 12. Schulstufe untersucht, da diese leicht fassbar und somit gut analysierbar sind.

Nicht beachtet werden, in Anlehnung an EBERHARD KROSS, jene Aufgaben, die in Tests oder Wiederholungen sowie in Hausaufgaben gestellt werden (vgl. KROSS 1995: 164).

Arbeitsaufträge müssen für eine erfolgreiche Bearbeitung klar formuliert und eindeutig festgelegt werden. Dies gilt sowohl für geschlossene als auch für offene Arbeitsaufgaben. Bei geschlossenen Arbeitsaufträgen sollte deutlich sein, was die Lernenden tun sollen und auf welche Art und Weise sie es tun sollen. Somit können auch sie handlungsorientierend sein, jedoch werden offene und freie Arbeitsaufgaben eher dazu beitragen, dass Schüler/innen lernen, selbständig zu arbeiten (vgl. MEYER 2005: 257f.). Zu den wichtigsten Kriterien für Lernaufgaben zählt, dass die Erreichung des Ziels für Schüler/innen einsichtig und möglich scheint und, dass die Lernenden etwas Neues erfahren. Sie sollten nicht nur schriftlich vorbereitet werden, sondern auch ohne Hilfe der Lehrperson zu bearbeiten sein (vgl. GRELL/GRELL 2010: 232 ff., NEBER 2010 – Zitiert in: REINFRIED 2015: 137).

6.3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll eine Beschreibung Einblick darüber geben, wie die Analyse konkret durchgeführt wurde.

6.3.1. Formelle Kriterien der Materialauswahl

Untersucht wurden Lehrbücher für die Sekundarstufe 1 und 2 der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Die Ergebnisse sind damit für Lehramtsstudierende sowie Lehrer/innen mit Interesse an jenen Jahrgangsstufen verwend- und verwertbar.

Nach einer überblicksmäßigen Sichtung der zurzeit verfügbaren Schulbücher im Fach GW wurde festgestellt, dass die Arbeitsaufgaben eine wichtige Rolle in der Strukturierung und Steuerung des Unterrichtsverlaufs tragen (vgl. KROSS 1995: 166). Die österreichische Schulbuchaktion versorgt seit 1972 Schüler/innen mit den offiziell zum Unterricht zugelassenen Schulbüchern. Jedes Jahr gibt es eine Liste, aus der Lehrer/innen das für sie bzw. ihre Klasse geeignete Buch auswählen können (vgl. BMBWF 2018b). Um feststellen zu können, welche Bücher die Schulrealität tatsächlich prägen, mussten zunächst die konkreten und aktuell in Verwendung befindlichen GW Bücher erhoben werden. Nach Auskunft des stellvertretenden Leiters der Abteilung Bildungsmedium des Bundesministeriums für Bildung Herrn MinR Mag. RENNER, B.A., konnten die fünf meistbestellten Schulbücher, pro jeweilige Schulstufe, für das Jahr 2017/2018 in Erfahrung gebracht werden. Aus diesen wurden dann drei ausgewählt, die nach Ansicht der Autorin die unterschiedlichen Bücher am besten repräsentieren. Es wurde versucht, die jeweils aktuellste verfügbare Version zu untersuchen, damit die Aspekte der Aktualität und der Vergleichbarkeit möglichst gegeben sind.

Die GW Bücher wurden nach der jeweiligen Schulstufe geordnet. Pro Buch wurde eine Liste der Arbeitsaufgaben erstellt, die sich im Kapitel „Globalisierung“ befanden. Nach einer ersten Durchschau wurden für jede der vier Kategorien bzw. Unterkategorien eine genaue Bezeichnung und Ankerbeispiele definiert, an denen sich der Rest der Analyse orientierte.

Es wurde keine Totalanalyse durchgeführt, sondern nur jene Textteile genommen, die durch den Verlag auch als solche bezeichnet wurden. Dazu zählen unter anderem auch die Kategorien „Diskussionsforum“, „Forschungsauftrag“ usw., da diese einen Aufforderungscharakter aufweisen und eindeutig als Aufgabenstellung identifiziert wurden. Zur Nummerierung wurden nicht die originalen Kodiereinheiten im Buch gewählt, sondern die jeweiligen Forderungen einzeln gewertet. Auch Methodenseiten wurden in Betracht gezogen, da diese, gerade in den aktuellen Schulbüchern, einen wichtigen Aspekt der methodischen Position ausmachen. Auf die Position der Arbeitsaufgaben innerhalb des Kapitels bzw. der einzelnen Seiten wurde keine

Rücksicht genommen, da sich die Untersuchung dieser Diplomarbeit darauf konzentriert, handlungsorientierte Elemente zu kennzeichnen.

6.3.2. Inhaltliche Kriterien der Materialanalyse

Um eine möglichst eindeutige Vergleichbarkeit des Materials zu gewährleisten, wurde jeweils ein Kapitel pro Schulbuch untersucht. Das Thema „Globalisierung“ wurde gewählt, da es einerseits in diesen beiden Schulstufen (8. und 12.) explizit so benannt wird und deshalb eine Möglichkeit zum Vergleich bietet, andererseits konkrete gesellschaftspolitische Relevanz aufweist. Fragestellungen rund um politische, wirtschaftliche, kulturelle aber auch ökologische Problematiken gehören zu den bereits erwähnten und lebensweltlich relevanten Schlüsselproblemen. In der heutigen Zeit, in der kontroverse Fragestellungen durch mediale und ökonomische Vernetzung sowie politische Verflechtungen immer präsenter werden, ist dieses Thema auch für die schulische Bearbeitung sehr wichtig. Die Themenstellung ist in den Lehrplänen beider Sekundarstufen verankert und soll nun kurz dargelegt werden.

Für die 4. Klasse der Sekundarstufe 1 wird im Lehrplan Folgendes im Themenbereich „Leben in der ‚Einen Welt - Globalisierung‘“ den Schüler/innen zum Ziel gesetzt:

„Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen.

Die Bedeutung der „neuen Mächtigen“, wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer „global players“, erfassen.

Die Verantwortung der Menschen für die „Eine Erde“ erkennen.

Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen“ (BMBWF 2018a: 78).

Auch im GW Lehrplan der 12. Schulstufe wird unter „Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte“ die Bearbeitung der Globalisierungsthematik verlangt:

„Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern

– Den eigenen Standort bzw. die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren

– Globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – erörtern

– Auswirkungen ökonomischer Globalisierung diskutieren

– *Strategien individuell, betrieblich und gesellschaftlich nachhaltigen Handelns entwickeln*“ (BMBWF 2018a: 164).

In beiden Schulstufen ist hierbei zu beachten, dass die Thematik der Globalisierung nicht nur die verschiedenen Verflechtungen in den oben genannten Bereichen in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, sondern auch dazu dient, unterschiedliche Interessenschwerpunkte und mitunter gegensätzliche Ideologien zu reflektieren. Somit eignen sich Fragestellungen der Globalisierung auf jeden Fall dazu, Schüler/innen an die eigenständige und problembezogene Hinterfragung von Weltbildern heranzuführen und im selben Schritt die lebensweltliche Relevanz zu erkennen.

6.4. Kategorienraster

Die einzelnen Analysekriterien dieser Diplomarbeit orientieren sich an der Arbeitsdefinition, die zu Beginn der Arbeit, resultierend aus den dargelegten Definitionen und Merkmalskatalogen, vorgelegt wurde. Zur Erinnerung werden die Eckpunkte kurz wiederholt und die daraus resultierenden Analysekriterien näher bestimmt.

Die vorliegende Untersuchung von Arbeitsaufgaben in GW Schulbüchern obliegt der Methode der empirischen Sozialforschung, da es sich um eine kleine und dadurch in ihrem Ausmaß geringe Stichprobe handelt, die mittels eingangs besprochener Theorie auf verschiedene Merkmale überprüft wurde. Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach MAYRING (2010) ist eine Methode der Textauswertung, die sich auf Transkripte von Interviews, offene Fragen, Beobachtungsprotokolle, Zeitungsartikel und sonstige Dokumente spezialisiert hat (vgl. MAYRING und FENZL 2019: 633). Das wichtigste Merkmal bei dieser sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode ist eine kategoriengeleitete Untersuchung des Textmaterials. In diesem Kategoriensystem wird einerseits festgelegt, ob die Forschungsfrage induktiv (also direkt aus dem Material abgeleitet) oder deduktiv (theoriegeleitet) ist. Vorteil dieser Analyse ist, dass sie streng regelgeleitet abläuft und im Voraus definierte Analyseeinheiten wiederholt überprüfbar sind (ebd.: 636). Das Ablaufmodell sieht zunächst eine Konkretisierung und Besprechung der theoretischen Fragestellung vor, bevor das Material ausgewählt und gekennzeichnet wird. Die Analyseart wird daraufhin festgelegt und die Analyseeinheiten definiert. Durch die Theorie sollen daraufhin Kategorien bestimmt und der entsprechende Kodierleitfaden ausgesprochen werden. Nach der Überarbeitung des Systems kommt es zum Materialdurchgang, gefolgt von einer Reliabilitätsprüfung, die zur schlussendlichen qualitativen und quantitativen Analyse der Merkmale führt (vgl. MAYRING 2010: 93).

Daraus leitet sich folgende Umsetzung dieser Vorgaben ab: In dieser Diplomarbeit wurde aufgrund der gesetzlichen Vorgaben und der persönlich empfundenen Diskrepanz in der Unterrichtspraxis die Forschungsfrage aufgestellt, ob Schulbücher des GW Unterrichts dazu geeignet sind, handlungsorientierten Unterricht anzuleiten. In weiterer Folge wurden die Begriffe Handlungsorientierung, sowie Hintergründe zur Schulbuchforschung dargelegt und somit die Relevanz der Untersuchungsfrage begründet. Nach der Auswahl des Materials, also den in österreichischen Regelschulen aktuell am häufigsten verwendeten GW Schulbüchern, wurden die Analyseeinheiten festgelegt. In diesem Fall wurden Arbeitsaufgaben der 8. und 12. Schulstufe im Kapitel „Globalisierung“ erforscht. Als Basis der Kategorien dienen die Aspekte der, aufgrund der theoretischen Einführung festgelegten, Arbeitsdefinition. Die gebildeten Kategorien lehnen sich am fächerübergreifenden Kategoriensystem von UWE MAIER, MARC KLEINKNECHT und KERSTIN METZ (2010) an, da die übergeordneten Dimensionen der Aufgabenanalyse für die, in dieser Arbeit relevanten, handlungsorientierten Merkmale, als Orientierungshilfe erachtet wurde. Hier waren beispielsweise die kognitiven Prozesse, die Offenheit der Aufgabenstellung, der Lebensweltbezug und die Art des Wissens relevant (vgl. MAIER et al. 2010: 28–37). Der für diese Diplomarbeit spezifische Kodierleitfaden wurde mithilfe des Materials bestimmt und nach einem ersten Durchgang optimiert. Einzig die Reliabilitätsprüfung wurde nicht durchgeführt, da im fraglichen Zeitraum keine Person zur Verfügung stand, die ohne zusätzliche, umfassende thematische und methodische Einführung die Überprüfung durchführen hätte können. Das Material wurde allerdings mehrmals gesichtet und anhand verschiedener aus der Literatur ersichtlichen Beispiele wiederholt überprüft, um dem Kriterium der Reliabilität zu einem Großteil zu genügen.

Die vorliegende Untersuchung dieser Diplomarbeit orientiert sich also eindeutig an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING, zuvor festgelegte Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln wurden für die einzelnen Kategorien bzw. hier Merkmale festgelegt. Diese sind auszugsweise in der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit ersichtlich. Die konkrete Analyse wurde anhand der digitalisierten Arbeitsaufgaben in MS Word Excel durchgeführt. Um die genauen inhaltlichen Kriterien und Merkmale darzulegen, werden nun die einzelnen Kategorien aufgespaltet und im Folgenden beleuchtet.

6.4.1. Schüler/innenbezug

Handlungsorientierter Unterricht ist schüler/innenbezogen - Das bedeutet, dass er ganz konkret die Lebenswelt der Schüler/innen zum Ausgangspunkt für den Lernprozess nimmt. Um diese Kategorie aus den vorliegenden Arbeitsaufgaben herauslesen zu können, wurden zwei Merkmale erfragt, wie in Tabelle 2 ersichtlich: zum einen die *persönliche Meinung* und zum anderen der *lebensweltliche Erfahrungshorizont* der Lernenden. Dies lässt erkennen, ob die Gefühlswelt, das persönliche und individuelle Interesse und die thematischen Beispiele den persönlichen Erfahrungshorizonten der Jugendlichen entsprechen.

Schüler/innenbezug		
emotionale Dimension		
subjektive Betroffenheit		affektive Dimension
Lebensweltlicher Erfahrungshorizont	Persönliche Meinung	Veränderung

Tabelle 2: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der schüler/innenbezogenen Kategorie

Besonders anspruchsvoll war es, das affektive Lernziel zu erfragen, denn es geht hier um emotionale und somit sehr individuelle *Veränderungen*, die nicht unbedingt aus verschriftlichten Arbeitsaufgaben herauszulesen sind. Dennoch muss Lernen, damit es für Schüler/innen bedeutungsvoll wird, nicht nur die Lebenswelt der Lernenden betreffen, sondern für diese auch persönlich relevant sein. Ebenso wichtig ist es, dass die Lernenden sich selbst als Subjekte erfahren, die auf Problematiken Einfluss nehmen können (vgl. JOPPICH 2013: 137). Damit es nicht in einer reinen Abarbeitung von zusammenhanglosen Inhalten kommt, sollte Unterricht folglich auch immer die affektive Komponente beachten. Diese Fragestellung soll dazu anregen in Betracht zu ziehen, inwiefern Arbeitsaufgaben es schaffen, bei der Herausbildung von Kompetenzen den affektiven Zielbereich anzusprechen. Konkret wurden bei der Untersuchung also jene Arbeitsaufgaben als *affektiv* eingestuft, die dazu anleiten, das eigene Handeln und persönliche Einstellungen zu überprüfen und möglicherweise sogar zu verändern. Somit kommt es schlussendlich zu einem „Wandel der Persönlichkeit, ermöglicht durch Erleben“ (SCHÖPKE 2003: 133).

6.4.2. Ganzheitlichkeit

Handlungsorientierter Unterricht ist ganzheitlich - Die Kategorie der Ganzheitlichkeit orientiert sich an den Merkmalen, die sich an kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen anlehnen. DAUM kritisiert diese Lernziele zwar als Verschleierung von kognitiven Lernzielen einer niedrigen Anforderungsstufe (vgl. DAUM 1980: 213), dennoch soll die grundsätzliche Intention dieser Lernziele für das Unterrichtskonzept als richtungsweisend gelten. Handlungsorientierter Unterricht soll dazu beitragen, dass Schüler/innen verschiedene Handlungskompetenzen aufbauen. Um dies auch umfassend zu bewerkstelligen, sollten idealerweise diese drei Komponenten enthalten sein. Während das affektive Lernziel in der Kategorie des Schüler/innenbezugs untersucht wurde, orientiert sich die Kategorie der Ganzheitlichkeit an den *kognitiven* und *operativen* Merkmalen.

Ganzheitlichkeit				
kognitive Dimension			praktische Dimension	
Komplexität			operativ	
AB 1	AB 2	AB 3	ja	Methode

Tabelle 3: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der ganzheitlichen Kategorie

Um das kognitive Lernziel abzufragen, wurde die Komplexität der Arbeitsaufgaben untersucht. Je nach Anforderungsniveau, welche im Rahmen der Kompetenzorientierung beschrieben sind, wird aufgeschlüsselt, welche kognitive Tätigkeit die Lernenden bewerkstelligen sollen. Als Indikator dafür wurden die Operatoren, welche u.a. von CHRISTIAN SITTE für das Fach GW ausformuliert wurden, herangezogen, um eine eindeutige Kategorisierung durchzuführen, da diese einen Hinweis auf das Niveau der Aufgabe geben. In der abschließenden Bewertung wurde die Kategorie der Komplexität als auszureichend eingeschätzt, wenn die Arbeitsaufgabe sich nicht auf eine reine Reproduktion von Informationen beschränkt. Zum Aufbau komplexer Denkstrukturen müssen diese nämlich an komplexen Aufgaben geübt werden. Wünschenswert wären vor allem Formulierungen des Anforderungsbereichs III „Reflexion & Problemlösung“ (C. SITTE 2011: 4). An dieser Stelle sei vermerkt, dass sich die Geographie und Wirtschaftskunde seit dem Paradigmenwechsel im fachwissenschaftlichen Bereich als Problemlösungsfach versteht, selbst wenn noch kein einziges Problem gelöst wurde, da „wirklich relevante Probleme [...] komplex, schwierig zu analysieren und keinen linearen Lösungen zugänglich“ sind (VIELHABER 2012: 42).

Handlungsorientierter Unterricht soll in seiner Idealvorstellung schüleraktiv sein. Dies lässt sich am leichtesten messen, indem die Frage gestellt wird, ob der Lernprozess durch operative Elemente vonstattengeht. Die Frage ist also, ob Schüler/innen dazu aufgefordert werden, tatsächlich etwas zu tun, das über die üblichen Elemente des konservativen Unterrichts hinausgeht. Konkret wurden also die Tätigkeiten aufgezeichnet, die sich nicht nur auf Lesen, Recherchieren und Zusammenfassen beschränken. Die Verknüpfung von Hand, Kopf und Fuß ist in den meisten Vorschlägen zur handlungsorientierten Definition aufzufinden, demnach stellt sie auch in dieser Arbeit ein Untersuchungsmerkmal dar. Der ausdrückliche Wunsch nach dem Einbezug möglichst vieler Sinne sollte also auch in dieser Untersuchung seinen Platz finden. Die Arbeitsaufgaben, die eine operative Komponente aufwiesen, wurden in einem weiteren Schritt dahingehend untersucht, ob und welche Sinne angesprochen wurden.

6.4.3. Prozessorientierung

Handlungsorientierter Unterricht ist prozessorientiert – Darunter wird kooperatives Arbeiten als grundlegendes Element im handlungsorientierten Unterricht gesehen. Somit wären Sozialformen wünschenswert die hauptsächlich darauf abzielen, dass Schüler/innen in Partner- oder *Gruppenarbeit* miteinander den Schulalltag bestreiten. Durch die gemeinsamen Handlungen und die geteilte Erfahrung entstehen Anknüpfungspunkte, so können Lernende die Bedürfnisse anderer wahrnehmen und sich dessen bewusst werden (vgl. JOPPICH 2013: 138f.)

Prozessorientierung								
Sozialform					Mitbestimmung		Öffnung der Schule	
Singular	Plural	Partnerarbeit	Gruppenarbeit	Klasse	Offene Fragestellung	Wahlmöglichkeit	andere Informationszugänge	wo/-wie

Tabelle 4: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der prozessorientierten Kategorie

In Anlehnung an MEYER wurden zunächst die vier Grundformen der Sozialform betrachtet: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit sowie Klassen-, bzw. Frontalunterricht. Nach einem Testlauf musste festgestellt werden, dass in einer überwiegenden Mehrheit von Arbeitsaufgaben gar keine explizite Sozialform genannt wird. Aufgefallen ist jedoch, dass die Personalpronomen variieren. Die Art, wie Schüler/innen angesprochen und aufgefordert werden, lässt sich in den Anredepronomen der zweiten Person Singular und der zweiten Person

Plural feststellen. Deshalb wurden die vorhandenen Kategorien um diese erweitert, da sie als Indiz angesehen werden können, ob es sich um eine Aufforderung zu einer individuellen oder kooperativen Tätigkeit handelt.

Der Frage, ob im Lernprozess eine Mitgestaltung durch Schüler/innen stattfinden kann, geht das Merkmal der *Mit- und Selbstgestaltung* nach. Inwiefern die Lernenden Mitspracherecht bei der Gestaltung ihres eigenen Unterrichtsverlaufs haben, zeigt die Kategorie, die ebenfalls in den Arbeitsaufgaben aufgespürt und ausgewertet wurde. Die Prozessorientierung im handlungsorientierten Unterricht sollte sich nur auf ein zu Beginn ausgemachtes Produkt beschränken. Handlungsorientierter Unterricht zielt, ganz im Sinne der vollständigen Handlung darauf ab, Schüler/innen handlungsfähig zu machen. Dazu zählt auch die Qualifikation, ihre eigenen Lernprozesse mitsteuern zu können.

Selbstständiges Lernen kann nur dann geübt und Eigenverantwortung nur dann übernommen werden, wenn Schüler/innen die Möglichkeit gegeben wird, ihre eigenen Erfahrungen, Wünsche, Ideen, Interessen und Ideen umzusetzen. Deshalb sollten Arbeitsaufgaben, die diese Fertigkeiten anleiten wollen, möglichst unterstützend wirken. Dies können sie, wenn sie einerseits Wahlmöglichkeiten anbieten, aufgrund derer Schüler/innen Interessensschwerpunkte setzen und andererseits, wenn Arbeitsaufgaben grundsätzlich offen gestellt werden. Bei offenen Aufgabenstellungen können Lernende eigenständig das Thema oder die Art der Umsetzung wählen, wie sie das Gelernte anwenden bzw. präsentieren möchten.

Um nicht in einem speziell für das Klassenzimmer konstruierten Unterricht zu verfallen, muss sich handlungsorientierter Unterricht aus der Schule hinausbewegen. Die Arbeitsaufgaben wurden in der Kategorie *Öffnung der Schule* also daraufhin ausgewertet, ob sie dazu ermutigen, konkrete Informationen, Begegnungen, Orte und Personen außerhalb des eigenen Klassenverbundes zu kontaktieren. Dies gibt einen kleinen Hinweis darauf, ob eine Anstrengung unternommen wird, damit Schüler/innen zumindest ein Stück weit über die übliche Rezeptionsarbeit in der alltäglichen Schulpraxis hinausgehen.

6.4.4. Produktorientierung

Handlungsorientierter Unterricht ist produktorientiert - In der Literatur wird als eines der wichtigsten Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts ein Handlungsprodukt gefordert, welches gemeinsam mit den Lehrenden festgelegt, in der Gruppe bearbeitet und am Schluss der Aufgabenstellung der Öffentlichkeit präsentiert werden soll. Hierbei handelt es sich um ein Ergebnis, das einen möglichst hohen Mehrwert hat, das bedeutet, es soll auch für andere Personen von Nutzen sein. Dies ist, um dem handlungsorientierten Weltbild zu entsprechen, zwar eine gesellschaftsrelevante Forderung, oft aber aufgrund der beschränkten Möglichkeiten des Regelunterrichts eher eine Wunschvorstellung.

Produktorientierung			
Handlungsprodukt		Veröffentlichung	
ja	welches	ja	wie

Tabelle 5: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der produktorientierten Kategorie

Nichtsdestoweniger sollen Handlungsergebnisse sichtbar gemacht werden. Zu diesen Handlungsprodukten werden verschiedene Symbolisierungsformen gezählt, welche von MEYER und GUDJONS bereits beschrieben und in der von SCHMIDT-WULFFEN vorgeschlagenen Liste der möglichen Handlungsprodukte in Kapitel 5.2.3. auf S. 45 festgehalten wurden.

7. Auswertung der Ergebnisse

Das folgende Kapitel ist der Präsentation der Untersuchungsergebnisse gewidmet. Bei der dieser Arbeit zugrunde liegenden Querschnittsmethode wurden Schulbücher des GW Unterrichts aus zwei Schulstufen herangezogen. Im Gegensatz zur Längsschnittmethode, bei der Bücher im historischen Vergleich untersucht werden, konzentriert sich die horizontale Analyse darauf, Lehrwerke aus derselben Periode zu betrachten und mögliche Verbesserungsvorschläge für die Zukunft auszusprechen. Das Kapitel „Globalisierung“ wurde also in allen sechs aktuellen und in den Jahren 2017/18 und 2018/19 auflagestärksten GW Büchern untersucht.

Nach der quantitativen Beschreibung, in der die Materialstichprobe offengelegt wird, soll eine detaillierte Begründung der qualitativen Untersuchung der Arbeitsaufgaben der einzelnen Schulbücher vorgenommen werden. Die Unterschiede innerhalb der einzelnen Kategorien bzw. der dazugehörigen Merkmale werden näher dargestellt. Als Visualisierungsform wurden einerseits Tabellen, andererseits Balkendiagramme gewählt. Diese veranschaulichen auf einen Blick die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der Ergebnisse zwischen den einzelnen Lehrwerken. Erst im darauffolgenden Schritt werden die vorliegenden Hypothesen überprüft und somit interpretiert. Diese finden sich im letzten Kapitel dieser Diplomarbeit.

7.1. Quantitative Beschreibung der Materialstichprobe

In diesem Kapitel der Arbeit werden die Ergebnisse der vorgenommenen Auswertung beschrieben. Zunächst wird das untersuchte Material allgemein dargestellt, um einen ersten Eindruck über die Analyse zu erhalten. In folgender Tabelle sind die jeweiligen Schulbücher, die besprochene Ausgabe und die analysierten Seiten ersichtlich.

Titel	Herausgeber	Schulstufe	Verlag	Ausgabe und Erscheinungsjahr	Analysierte Seiten
weltweit 4	Dittrich E., Schminke A., Müller B.	8	öbv	1. Auflage 2015	S. 82-107
Durchblick 4 kompetent	Hofmann-Schneller M., Graf F., Scheidl W., Steiner K.	8	westermann wien	1. Ausgabe, 2017	S. 96-133
ganz klar: Geografie 4	Müller A., Papst P.	8	Jugend & Volk	2017	S. 114-145
Meridiane 8	Hitz H., Kowarz A., Kucera I., Malcik W.	12	Ed. Hölzel	1. Auflage 2013, korr. Nachdruck 2015	S. 10-29
Durchblick 8 kompetent	Hofmann-Schneller M., Derflinger M., Menschik G., Rak P.	12	westermann wien	3. Auflage, 2018	S. 8-30
klar Geografie und Wirtschaftskunde 8	Kaps B.	12	Jugend & Volk	2012	S. 4-23

Tabelle 6: Materialstichprobe der untersuchten GW Schulbücher der 8. und 12. Schulstufe

Diese sechs Schulbücher in Tabelle 6 entsprechen der aktuellen Schulpraxis, denn sie sind die meist verwendeten Lehrwerke der letzten beiden Jahre (2017/18 und 2018/19). Drei der durchgesehenen GW Bücher waren zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht älter als zwei Jahre alt, zwei weitere stammen aus dem Jahr 2015. Das Lehrbuch „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ weist mit 7 Jahren den deutlichsten Unterschied zwischen Erscheinungsjahr und Zeitpunkt der Verwendung auf. Es wurde jeweils immer dasselbe Kapitel betrachtet, diesem räumen die Verlage aber in den einzelnen Lehrwerken einen unterschiedlichen Umfang ein. Während es in der Sekundarstufe 2 sehr ähnliche Seitenanzahlen füllt (mit jeweils 20 bzw. 23), gibt es in der Sekundarstufe 1 eine größere Bandbreite. Zwischen 26 und 37 Seiten geben die einzelnen Verlage dem Kapitel „Globalisierung“ Platz. Auch die Anzahl der Seiten die Arbeitsaufgaben aufweisen, also nicht nur aus Text, Grafiken und Bildern bestehen, sondern zur tatsächlichen Tätigkeit auffordern, variieren.

Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, sind diese GW Bücher recht unterschiedlich konzipiert. Während die Reihe „Durchblick“ in beiden Schulstufen eine ähnliche Anzahl an Seiten mit Arbeitsaufgaben aufweist (81,1 und 82,6%), unterscheiden sich „ganz klar: Geografie 4“ und sein Äquivalent mit 74,2% und 45% sehr stark voneinander. Die wenigsten Seiten mit Arbeitsaufgaben weist „Meridiane 8“ auf. Hierbei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Aussagen keinen Hinweis zur Qualität der Lehrwerke geben, sondern nur ein Indiz für die methodische Konzeption sind.

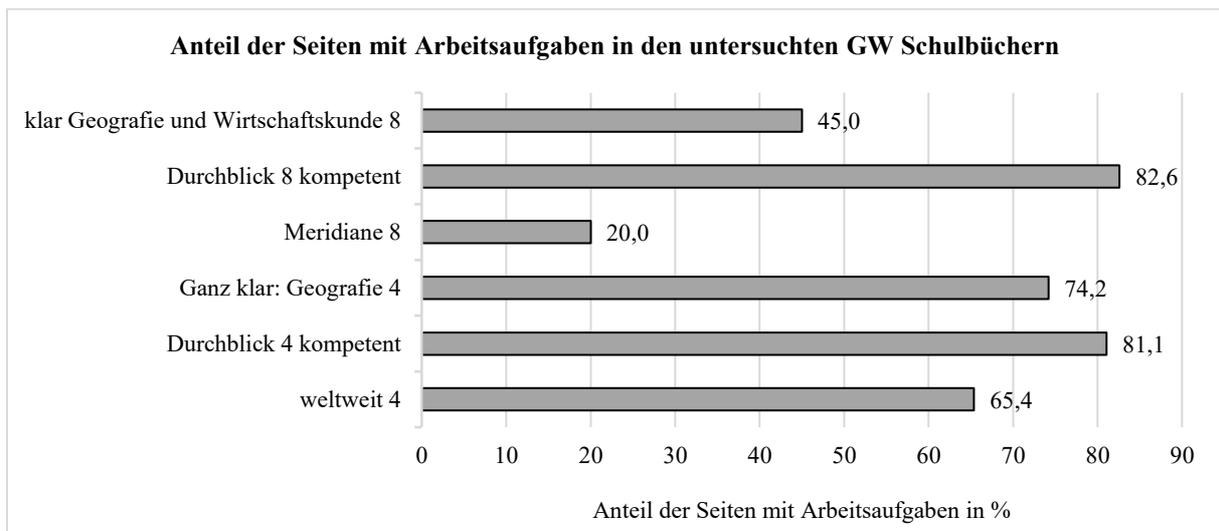


Abbildung 1: Relativer Anteil an Seiten mit Arbeitsaufgaben in den untersuchten Schulbüchern im ausgewählten Kapitel „Globalisierung“

Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass „Meridiane 8“ zwar insgesamt wenige Seiten mit Arbeitsaufgaben aufweist, dafür allerdings die meisten Arbeitsaufgaben relativ zu den möglichen Seiten, siehe Abbildung 2. Hier wurde die durchschnittliche Anzahl der Arbeitsaufgaben pro Seite mit Aufgaben dargestellt. Obwohl „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ bei der Anzahl der Seiten mit Arbeitsaufträgen an dritter Stelle liegt, sind in diesem Buch verhältnismäßig die wenigsten Arbeitsaufgaben vorhanden.

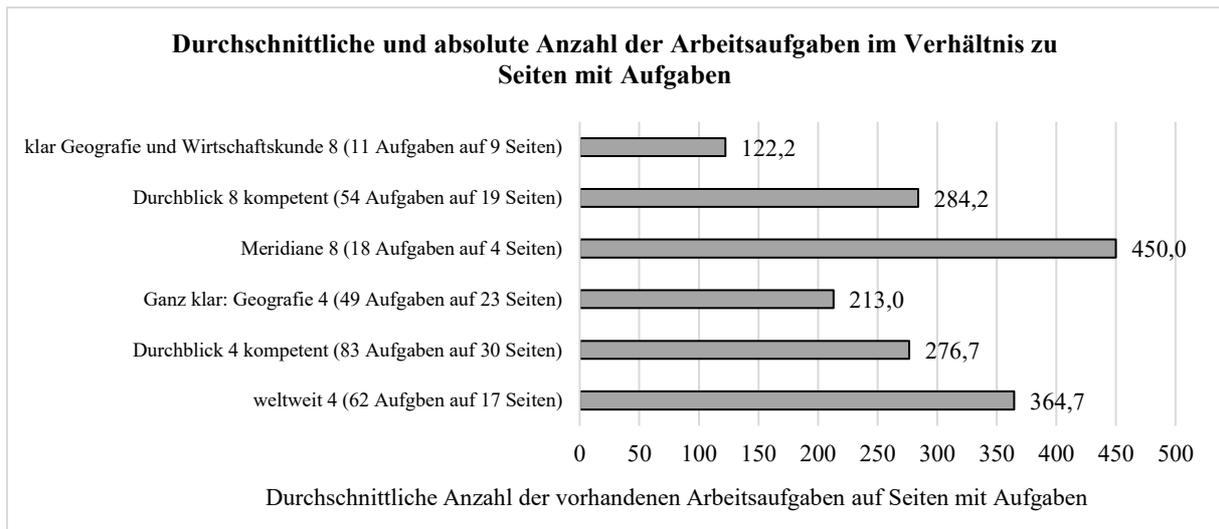


Abbildung 2: Durchschnittliche und absolute Anzahl der Arbeitsaufgaben pro Seite mit Arbeitsaufträgen in den untersuchten Schulbüchern

Insgesamt wurden 194 Arbeitsaufgaben in den untersuchten Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 83 Arbeitsaufträge in den drei Schulbüchern der Sekundarstufe 2 analysiert. Die deutlich kleinere Stichprobenmenge der Schulbücher „Meridiane 8“ und „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ lässt sich darauf zurückführen, dass nur die Arbeitsaufgaben untersucht wurden, die sich im Kapitel „Globalisierung“ befanden. Im Nachhinein betrachtet, wäre eine thematische Einordnung und somit die Ausweitung der Stichprobe auf zwei Kapitel in diesen beiden GW Büchern eine Möglichkeit gewesen, diese Unausgeglichenheit zu umgehen. Dies ist allerdings erst nach der Analyse festgestellt worden und konnte im Nachhinein nicht mehr behoben werden.

	weltweit 4	Durchblick 4 kompetent	ganz klar: Geografie 4	Meridiane 8	Durchblick 8 kompetent	klar Geografie und Wirtschaftskunde 8
Analysierte Aufgaben	62	83	49	18	54	11

Tabelle 7: Absolute Anzahl der analysierten Arbeitsaufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den ausgewählten GW Schulbüchern

7.2. Qualitative Auswertung

Nach der ersten Einschätzung der quantitativen Besprechung der Arbeitsaufgaben in den vorliegenden GW Büchern folgt nun eine qualitative Auswertung der Ergebnisse. Es wird für jede Kategorie eine Übersicht der einzelnen Schulbücher sowie eine gesonderte Betrachtung einzelner wichtiger Elemente vorgenommen. Die Bewertung wurde folgendermaßen durchgeführt: Eine Arbeitsaufgabe entspricht der Kategorie, wenn sie zumindest ein Merkmal aufweisen kann. Dies gilt für alle vier Kategorien. Die Merkmale wurden bei diesem Vorgang zunächst nicht gewichtet.

Erst in der abschließenden Beurteilung, ob Arbeitsaufgaben als handlungsorientiert eingestuft werden können, wurde jeder einzelnen Kategorie der Wert 1 zugeordnet, die Merkmale relativ dazu gewichtet. Den jeweiligen Ergebnissen wurde ein Score zugewiesen, inwiefern sie den oben diskutierten Ansprüchen in Bezug auf Handlungsorientierung entsprechen. Der genaue Berechnungsvorgang des Scores wird in Kapitel 8.1.2. auf S. 94 beschrieben.

7.2.1. Schüler/innenbezogene Merkmale

Die Kategorie der schülerbezogenen Merkmale besteht aus den Merkmalen *lebensweltlicher Erfahrungshorizont* und *Persönliche Meinung*. Sobald die Arbeitsaufgaben eines dieser beiden Merkmale aufwiesen, entsprachen sie dieser Kategorie.

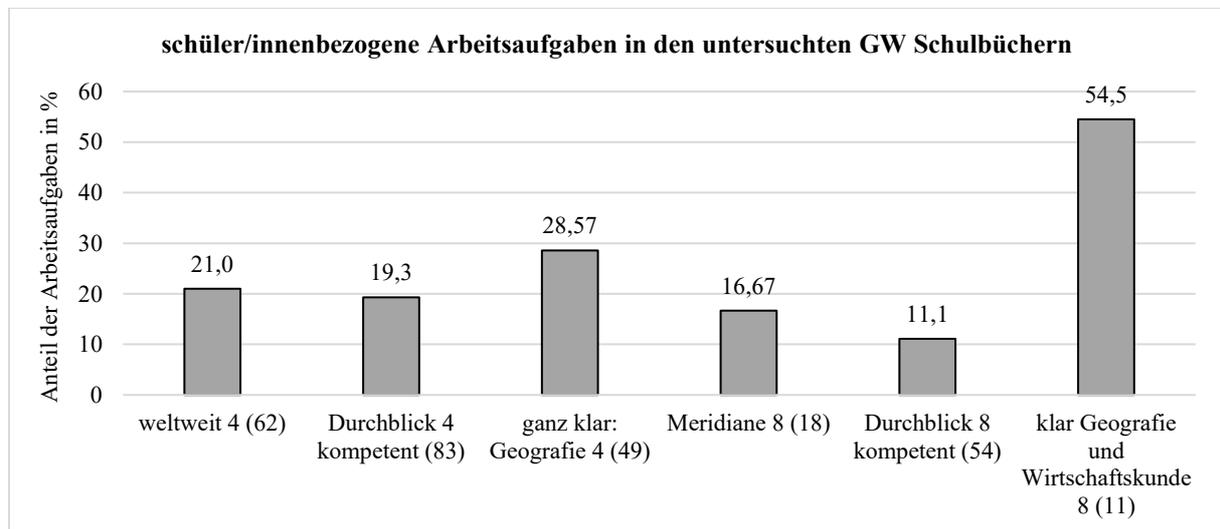


Abbildung 3: Relative Anteile der schüler/innenbezogenen Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern

In Abbildung 3 sieht man beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrwerken. Innerhalb der Bücher der Sekundarstufe 1 lassen sich deutliche Ausprägungen wahrnehmen. „weltweit 4“ und „Durchblick 4 kompetent“ haben eine ähnliche Anzahl an schüler/innenbezogenen Arbeitsaufgaben, während „ganz klar: Geografie 4“ deutlich mehr Aufträge aufweist, die Bezug zu den Schüler/innen aufnehmen. Dies bedeutet, dass von den Schüler/innen öfter gefordert wurde, Informationen oder Beobachtungen aus ihrem direkten Umfeld zu sammeln oder diese direkt angesprochen wurden ihre persönliche Meinung kund zu tun. Ein Beispiel dafür sind folgende Arbeitsaufgaben aus „ganz klar: Geografie 4“:

„Für Einkaufsbummlerinnen und Einkaufsbummler: Besucht eure Lieblingsgeschäfte und versucht herauszufinden, woher die Kleidung stammt!“ (ganz klar: Geografie 4, S.118)
„Wie bist du mit der Welt „vernetzt“? Denke dabei an deine Kleidung, dein Essen, Trinken, technische Geräte, die du besitzt oder benützt!“ (ganz klar: Geografie 4, S.119)

Insgesamt aber zeigt das Bild, dass nicht einmal ein Viertel der Arbeitsaufgaben in „weltweit 4“ und „Durchblick 4 kompetent“ dem Merkmal des Schüler/innenbezugs entspricht und

dadurch die realen Umstände der Schüler/innen auch nicht in Betracht zieht. Knapp über die 25%-Marke schafft dies lediglich „ganz klar: Geografie 4“.

In der Sekundarstufe 2 gibt es gravierendere Unterschiede zwischen den jeweiligen Schulbüchern. Während „Meridiane 8“ mit knapp 17% relativ wenige schüler/innenbezogene Arbeitsaufgaben aufweist, liegt es aber immer noch deutlich über dem Schulbuch des Westermann Verlags. „Durchblick 8 kompetent“ besitzt nur 11,1% an Aufträgen im Kapitel „Globalisierung“, die eines dieser Merkmale aufweisen. Besonders groß ist der Sprung zu „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“, das mit 54,5% mehr als die Hälfte seiner Arbeitsanweisungen an der Lebenswelt der Schüler/innen ausrichtet. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen. Es sei hierbei jedoch angemerkt, dass diese Arbeitsaufgabe keine expliziten Anweisungen gibt, wie die Schüler/innen ihr Ziel erreichen und wie die Ergebnisse präsentiert werden sollen.

„Versucht in eurer Klasse herauszufinden, wie sehr sich in euren Sprachgebrauch „Anglizismen“ eingeschlichen haben. Habt ihr Bedenken, dass dadurch die deutsche Sprache zum Untergang verurteilt ist? Soll sich der ORF / sollen sich Zeitungen zur Pflege der deutschen Sprache verpflichten? Welche Berufsgruppen bedienen sich vorwiegend der englischen Sprache? Welche Ursachen hat dies? Gab es andere Versuche der Globalisierung einer Sprache?“ (klar Geografie und Wirtschaftskunde 8, S.23)

Die großen Unterschiede zwischen den einzelnen GW Büchern in der Sekundarstufe 2 zeigen eindrucksvoll, dass Lehrer/innen durch die Auswahl des Schulbuches einen großen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen können.

Grundsätzlich wurde auch das Merkmal der affektiven Dimension abgefragt. Dieses zeigte sich darin, ob Schüler/innen eine komplexe Aufgabe gestellt wird, in der sie eigenes Verhalten reflektieren und daraus eine Veränderung für die Zukunft ableiten sollten. Dieses Merkmal wurde jedoch in kaum einem Schulbuch tatsächlich explizit aufgegriffen. In der Sekundarstufe 1 lässt sich pro Buch jeweils eine Aufgabe dieser Kategorie zuordnen.

Folgendes Beispiel soll dies demonstrieren:

„Diskutiert über euer Konsumverhalten und überlegt euch Handlungsmöglichkeiten. Stellt einen Bezug zu Österreich her.“ (weltweit 4, S. 90)

Die konkrete Aufforderung zum Überdenken des eigenen Verhaltens und die explizite Aufforderung zum Formulieren von Handlungsmöglichkeiten lässt darauf schließen, dass Schüler/innen hier dazu gebracht werden können, den Ist-Zustand zu reflektieren und durch die vorangegangene Sensibilisierung im Bereich soziale und ökologische Auswirkungen der globalen Verflechtungen im Bereich Lebensmittel, zu einer Veränderung der eigenen Sichtweise zu kommen.

Ein Beispiel für eine Arbeitsaufgabe, die eine implizite affektive Veränderung zum Ziel hat, wird nun vorgestellt:

„Mögliche Spendenaktionen: Eine Schulklasse hat viele Möglichkeiten, Spendengeld für ein Entwicklungshilfeprojekt zu sammeln. Durch „Brainstorming“ hat die Klasse eine ganze Reihe von Ideen zusammengetragen. [...] Weitere Ideen deiner Klasse?? Es ist auch möglich, mit anderen Schulen, mit der örtlichen Seelsorge oder anderen Organisationen ein gemeinsames größeres Projekt zu planen.“ (ganz klar: Geografie 4, S.143)

Die Beschreibung der Spendenaktion kann als implizite Aufforderung zur Durchführung einer solchen verstanden werden. Man kann davon ausgehen, dass die Realisierung einer Spendenaktion zu einer Bewusstmachung der schwierigen Umstände in Entwicklungsländern führt und somit Schüler/innen selbst in die Verantwortung genommen werden. Das eigene Verhalten soll überdacht und aufgrund der persönlichen Aktivität und emotionalen Relevanz soll eine affektive Veränderung hervorgerufen werden.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Arbeitsaufträge der Sekundarstufe 1 etwas mehr auf die Lebenswelt der Schüler/innen Acht geben, als die GW Bücher der Sekundarstufe 2. Ausnahme ist hier das Lehrbuch „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“, welches in über der Hälfte der Aufgaben zumindest ein Stück weit versucht, auf persönliche Erfahrungen und Meinungen der Lernenden einzugehen.

7.2.2. Ganzheitliche Merkmale

Die Kategorie der ganzheitlichen Arbeitsaufgaben besteht aus den Komponenten *kognitive Dimension* und *praktische Dimension*. Hierfür wurden einerseits das Anforderungsniveau, welches nach den vordefinierten Operatoren eingestuft wurde, und andererseits der operative Gehalt der Arbeitsaufgabe gemessen.

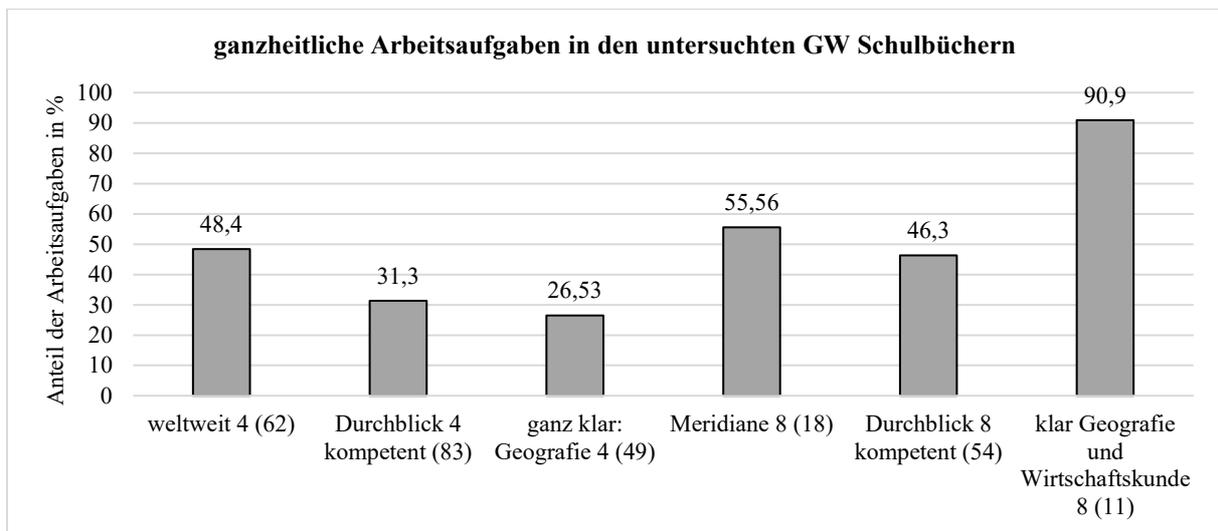


Abbildung 4: Relative Anteile der ganzheitlichen Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern

In der Übersicht in Abbildung 4 zeigt sich, dass die Sekundarstufe 2 höhere Werte in Bezug auf ganzheitliche Merkmale aufweist. Um in die Berechnung einzufließen, musste eine Arbeitsaufgabe zumindest ein Merkmal des „Anforderungsbereiches 3“ aufweisen bzw. explizit eine Tätigkeit verlangt werden. Die hohen Werte der Sekundarstufe 2 lassen sich darauf zurückführen, dass sich die Arbeitsaufgaben am Ende der Schullaufbahn von der reinen „Reproduktion“ sowie „Reorganisation und Transfer“ weitgehend entfernen. Das komplexe, selbständige und reflexive Denken im Anforderungsbereich 3 entspricht mit „Reflexion und Problemlösung“ dem Grundgedanken des handlungsorientierten Konzeptes, weshalb auch nur dieses Merkmal betrachtet wurde.

Innerhalb der Bücher der 8. Schulstufe kann man feststellen, dass die Autor/innen unterschiedlich viel Wert auf diesen Anforderungsbereich und den operativen Gehalt legen. „ganz klar: Geografie 4“ besitzt im untersuchten Kapitel nur etwa ein Viertel an Arbeitsaufträgen, die diesen Merkmalen entsprechen, „Durchblick 4 kompetent“ fast ein Drittel. Deutlich mehr zeigt „weltweit 4“ mit 48,8%, fast die Hälfte der Arbeitsaufgaben sind in die Kategorie der Ganzheitlichkeit einzuordnen. In der Sekundarstufe 2 liegen die Bücher

„Meridiane 8“ und „Durchblick 8 kompetent“ jeweils fünf Prozentpunkte über bzw. unter der 50%-Marke. Überdurchschnittlich viele ganzheitliche Arbeitsaufgaben zeigt das GW Buch „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ mit 90,9%.

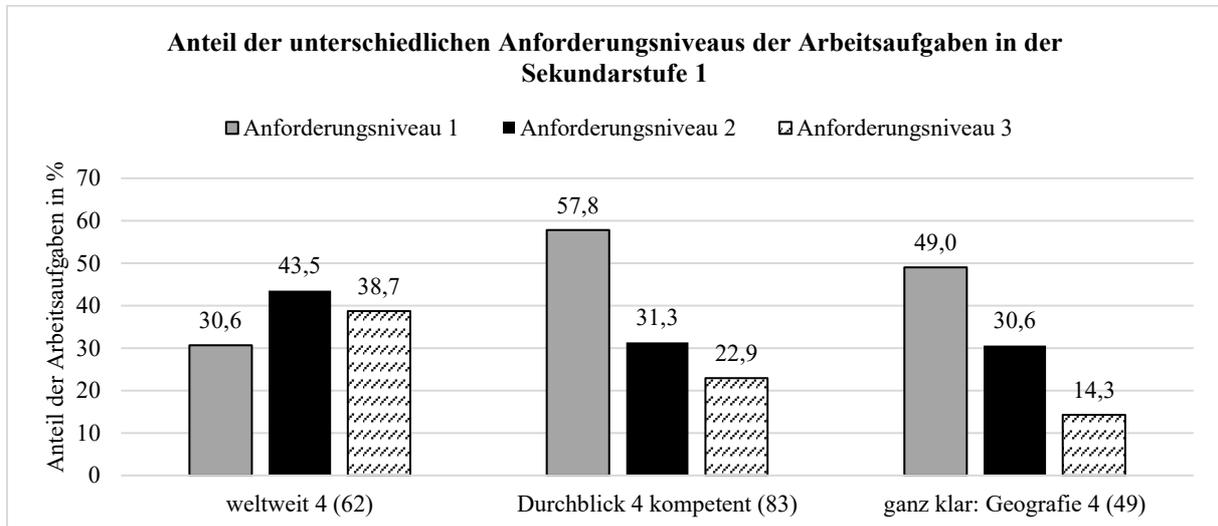


Abbildung 5: Relative Anteile der geforderten Anforderungsniveaus der untersuchten Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben in den ausgewählten Schulbüchern der Sekundarstufe 1

Bei gesonderter Betrachtung der drei Anforderungsbereiche gibt es innerhalb der Sekundarstufe 1 deutliche Unterschiede. Die in Abbildung 5 dargestellten Anteile zeigen die Arbeitsaufgaben, die den jeweiligen Anforderungsniveaus zugeordnet wurden. Es ergeben sich teilweise mehr bzw. weniger als 100 Prozent, da einige Arbeitsaufgaben nicht nur eine, sondern mehrere Operatoren aufwiesen und somit auch zwei oder drei Anforderungsniveaus entsprachen. Diese werden jedoch, um eine bessere Übersicht zu behalten, nicht gesondert dargestellt. Während bei „weltweit 4“ die Verteilung der unterschiedlichen Anforderungsbereiche ähnlich ausfällt, bzw. ein Fokus auf AB 2 „Reorganisation & Transfer“ gelegt wird, gibt es eine starke Überbetonung des AB 1 „Reproduktion“ in „Durchblick 4 kompetent“. Die Anforderungsbereiche 2 und 3 werden seltener verlangt. Auch bei „ganz klar: Geografie 4“ stehen die Aufgaben im Vordergrund, die der Wiedergabe und der Beschreibung dienen. Mit 14,3% setzen nur wenige Arbeitsaufträge die eigenständige und reflexive Bearbeitung eines neuen Sachverhalts in Gang.

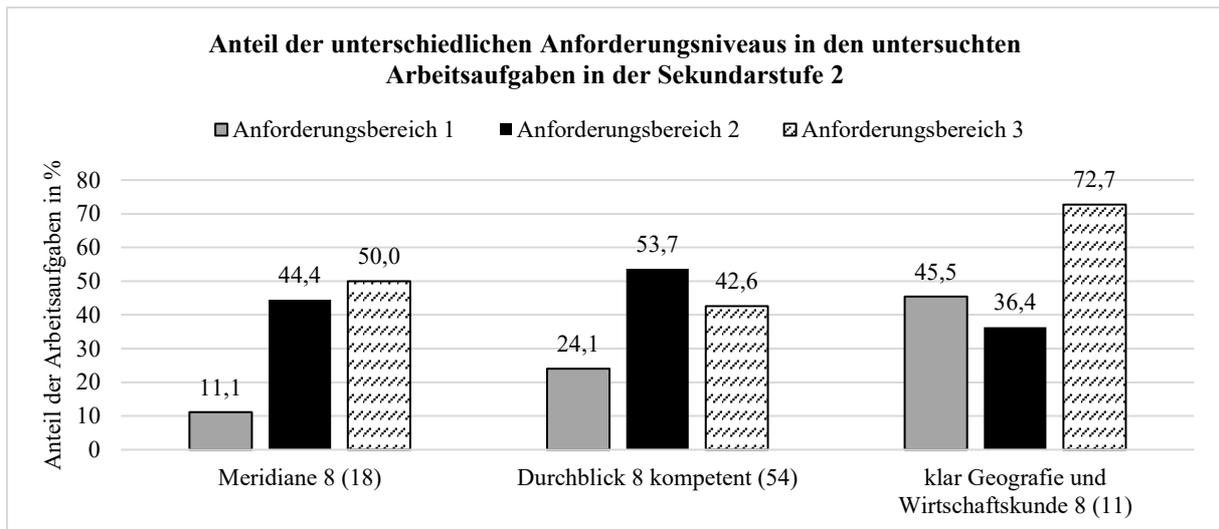


Abbildung 6: Relative Anteile der geforderten Anforderungsniveaus der untersuchten Arbeitsaufgaben in den ausgewählten Schulbüchern der Sekundarstufe 2

Die kognitive Dimension in der Sekundarstufe 2 zeigt, dass der Anforderungsbereich 1 nun nicht mehr so im Vordergrund steht, wie noch in der 8. Schulstufe. Besonders „Meridiane 8“ hält sich mit Aufgaben dieser Kategorie stark zurück. Die Hälfte aller getesteten Arbeitsaufträge fordern einen tiefgründigen und beurteilenden Umgang mit den Lerninhalten ein, wie in Abbildung 6 ersichtlich ist.

Im GW Buch „Durchblick 8 kompetent“ gibt es mehr Operatoren, die das Erklären, Bearbeiten und Anwenden bereits gelernter Methoden auf andere Sachverhalte verlangen. Knapp ein Viertel der Arbeitsaufträge finden sich im Anforderungsbereich 1 ein, sowie 42,6% im Anforderungsbereich 3. Das dritte betrachtete Schulbuch weist zwar mit 45,5% fast die Hälfte der Aufgaben im Reproduktionsbereich auf, hat aber mit Abstand die häufigste Anzahl der Arbeitsaufgaben des Anforderungsbereiches zum kritischen Begründen, Deuten, Beurteilen und zur Problemlösung. Mit 72,7% sind fast drei Viertel aller überprüften Arbeitsaufgaben im AB 3 im GW Buch „klar Geographie und Wirtschaftskunde 8“ aufzufinden.

Als Ergebnis kann man festhalten, dass ganzheitliche Arbeitsaufgaben in allen Schulbüchern vorhanden sind. In der Sekundarstufe 2 werden diese Merkmale deutlich häufiger nachgewiesen, als in der Sekundarstufe 1. Das Anforderungsniveau ist hierbei der ausschlaggebende Faktor dafür, ob die Aufträge dieser Kategorie entsprechen.

7.2.3. Prozessorientierte Merkmale

Zu den prozessorientierten Aufgaben zählen vier Merkmale. Damit eine Aufgabe in die Berechnung einfließen konnte, musste sie zumindest einem dieser Ansprüche entsprechen. Die vier Merkmale sind *Gruppenarbeit*, *offene Fragestellung*, *Wahlmöglichkeit* und *Informationszugänge*.

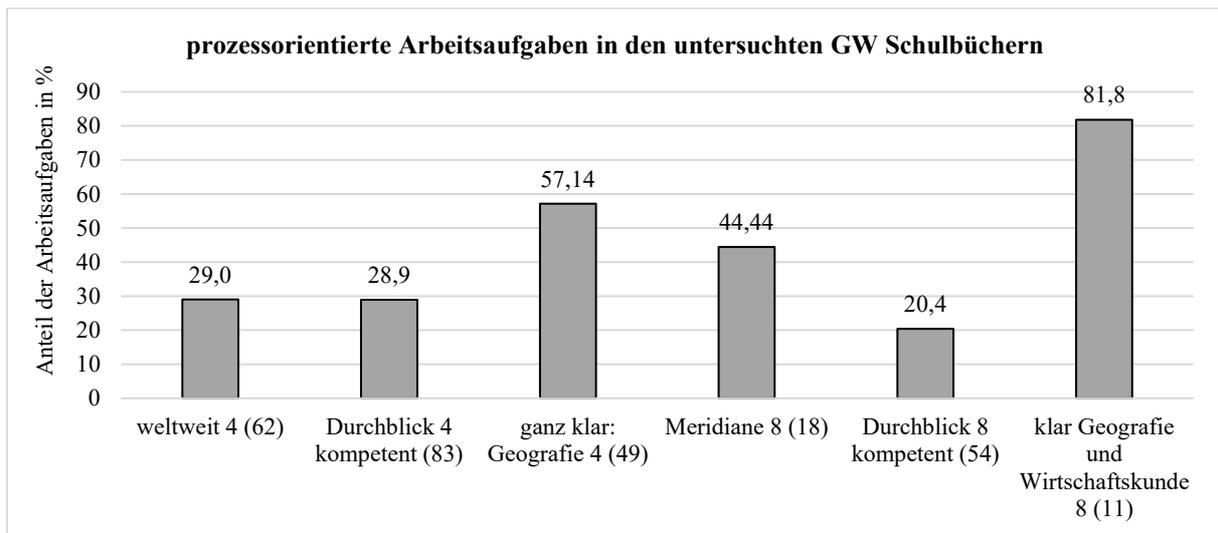


Abbildung 7: Absolute Anteile der prozessorientierten Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern

In obenstehender Abbildung erkennt man, dass es in der Kategorie der Prozessorientierung deutliche Differenzen zwischen den einzelnen Lehrwerken gibt. In der Sekundarstufe 1 weisen die Bücher „weltweit 4“ und „Durchblick 4 kompetent“ eine fast identische Anzahl an prozessorientierten Aufgaben aus. Etwas mehr als ein Viertel der Aufträge fordert eine Gruppenarbeit, oder lässt den Schüler/innen Optionen bei der Wahl ihrer Umsetzungsmethode bzw. fordert konkret andere Informationszugänge. „weltweit 4“ wünscht sich Recherche im Internet, „Durchblick 4 kompetent“ verlangte sogar sechs Mal das Internet. Jedoch gibt es auch eine Aufgabenstellung, die die Schüler/innen zu einer Aktivität außerhalb des Klassenraumes bzw. der digitalen Medien animiert.

„Erkundigt euch, in welchen Geschäften eurer Umgebung Waren mit dem „Fairtrade-Siegel“ verkauft werden (schaut auch in Supermärkten nach).“ (Durchblick 4 kompetent, S.122)

Für sich alleine erscheint diese Aufgabe nicht besonders sinnvoll, weil kein Hinweis darauf gemacht wird, was das Ergebnis dieser Recherche sein soll bzw. wie diese Informationen

weiterverwendet werden können. Deshalb sollten auch die nachfolgenden Arbeitsaufträge von den Lernenden bearbeitet werden.

Das Schulbuch „ganz klar: Geografie 4“ nennt ebenso das Internet als häufigste Zusatzinformationsquelle, allerdings wird drei Mal darauf bestanden, dass die Lernenden in einen Supermarkt oder ein Sportgeschäft gehen sollen, um dort Informationen zu beschaffen. Als zusätzliche Informationsquelle schlägt dieses Lehrbuch allerdings auch einmal vor, Vertreter/innen einer Hilfsorganisation bei der Durchführung einer Schulveranstaltung einzuladen bzw. sich bereits im Vorfeld bei den Verantwortlichen zu informieren.

In der Sekundarstufe 2 verhält es sich bezüglich der Auswahl der Informationszugänge ähnlich. Alle drei GW Bücher arbeiten ausschließlich mit dem Internet bzw. mit spezifischen Websites. Einmal wird „Google Earth“ genannt und einmal der Atlas verlangt.

Ebenso in diese Kategorie durften Arbeitsaufgaben miteinfließen, die durch eine offene Aufgabenstellung bzw. Wahlmöglichkeiten Schüler/innen dazu anregten eigenständig Lerninhalte zu erarbeiten bzw. sich selbst auszusuchen, mittels welcher Herangehensweise sie Themen bearbeiten wollen.

		weltweit 4	Durchblick 4 kompetent	ganz klar: Geografie 4	Meridiane 8	Durchblick 8 kompetent	klar Geografie und Wirtschaftskunde 8
Offene Fragestellung	absolut	9	14	17	4	0	5
	relativ	14,5	16,9	34,7	22,2	0,0	45,5
Wahlmöglichkeit	absolut	9	8	13	1	6	2
	relativ	14,5	9,6	26,5	5,6	11,1	18,2

Tabelle 8: Relative und absolute Anteile der Offene Fragestellungen und Arbeitsaufgaben mit Wahlmöglichkeit in den untersuchten Schulbüchern im Kapitel „Globalisierung“

Aus Tabelle 8 ist erkennbar, inwiefern die einzelnen Arbeitsaufgaben bezüglich der Offenheit voneinander variieren. In der Sekundarstufe 1 ist „ganz klar: Geografie 4“ das GW Buch mit den meisten Arbeitsaufgaben, die eine offene Fragestellung oder eine Wahlmöglichkeit anbieten. „weltweit 4“ hat mit jeweils 14,5% genau gleich viele Aufträge, die Schüler/innen zumindest teilweise an der Auswahl der Lerninhalte bzw. der Ausdrucksform mitentscheiden lassen. Bei „Durchblick 4 kompetent“ gibt es zwar unter 10% an Aufgaben, die eine Wahl lassen, dafür enthalten fast 17% offene Fragestellungen.

Ein Beispiel für die frei wählbare Form der Bearbeitung ist die folgende Arbeitsaufgabe:

„Unter dem Link www.unhcr.de/service/bildungsmaterialien.html findest du den Film „Ein Tag im Flüchtlingslager“. Fasse die Aussagen dieses Films zusammen. Die Form der Zusammenfassung - Text, Zeichnung, Grafik o.Ä. - kannst du selbst wählen.“ (Durchblick 4 kompetent, S.119)

Die Sekundarstufe 2 bietet auch in dieser Übersicht eine größere Varietät. Besonders auffällig ist, dass nur sehr wenige Aufträge den Schüler/innen eine Wahl lassen, was die Herangehensweise der Bearbeitung der Lerninhalte betrifft. Besonders wenig Auswahl lässt hier „Meridiane 8“ zu. Etwas mehr Wahlmöglichkeiten gibt es bei „Durchblick 8 kompetent“, den nächsten Sprung mit 7,1 Prozentpunkten gibt es bei „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“. Ein weiteres auffälliges Ergebnis ist, dass „Durchblick 8 kompetent“ in der durchgeführten Stichprobe von 54 Arbeitsaufträgen keine einzige offene Fragestellung aufweist, dafür „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ mit 45,5% die meisten besitzt.

In einem weiteren Schritt wurden Arbeitsaufgaben in den analysierten Schulbüchern im Hinblick auf die geforderten Sozialform untersucht. Insbesondere war relevant, ob Gruppenarbeiten verlangt wurden. Es zeigt sich aber ganz besonders, dass die Verteilung der Personalpronomen innerhalb der Schulstufen unterschiedlich ist.

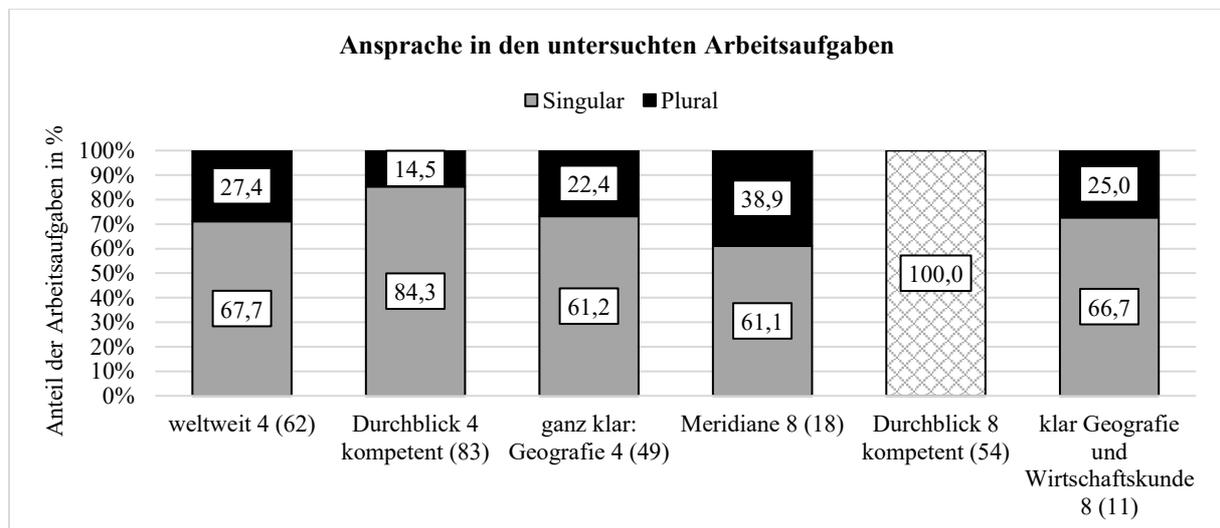


Abbildung 8: Relative Anteile der unterschiedlichen Personalpronomen in den einzelnen Arbeitsaufgaben in den untersuchten GW Schulbüchern im Kapitel „Globalisierung“

In Abbildung 8 sieht man, dass der Singular in den meisten Büchern die häufigste Form der Ansprache ist. Der Unterschied zwischen den Lehrwerken „ganz klar: Geografie 4“ und „weltweit 4“ ist ähnlich wie der Abstand zwischen den Büchern „Meridiane 8“ und „klar

Geografie und Wirtschaftskunde 8“ wobei sich alle vier Schulbücher zwischen 60% und 70% bewegen. Klarer Ausreißer ist „Durchblick 4 kompetent“, welches nur 14,5% Arbeitsaufgaben innerhalb dieses Kapitels aufweist, die mehrere Schüler/innen ansprechen. Nicht bewertet werden kann in diesem Merkmal „Durchblick 8 kompetent“, da es die Lernenden durchgängig mit der Höflichkeitsform „Sie“ anspricht und somit kein Rückschluss darauf gezogen werden kann, ob der Arbeitsauftrag von einer oder mehreren Personen gemacht werden soll. Konkret werden nun in einem weiteren Schritt die explizit geforderten Sozialformen aufgezeigt. Diese sind hier allerdings nicht in relativer, sondern in absoluter Form dargestellt.

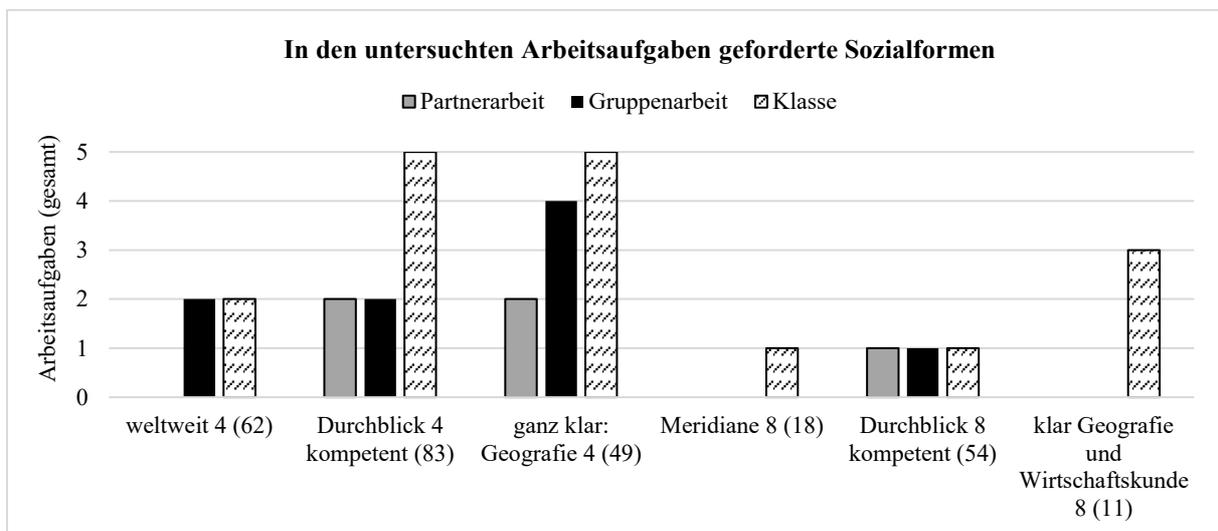


Abbildung 9: Absolute Anzahl der explizit genannten Sozialformen in den Arbeitsaufgaben in den untersuchten GW Schulbüchern des Kapitels „Globalisierung“

In der Sekundarstufe 1 wurden insgesamt mehr explizite Nennungen einer Sozialform gemacht, während in der Sekundarstufe 2 dies nur in geringem Maße der Fall war. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Stichprobe in den Werken „Meridiane 8“ und „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ deutlich kleiner ist, als in den anderen GW Büchern. Die für die Handlungsorientierung relevante Sozialform, die Gruppenarbeit, wurde aber auf die Gesamtmenge von 194 Arbeitsaufgaben in der Sekundarstufe 1 nur 8 Mal verlangt, das entspricht nur etwas mehr als 4%. Generell scheinen also Arbeitsformen wie Gruppenarbeiten nicht im Augenmerk der Buchautor/innen zu stehen. Relativ oft wurden dafür eine schriftliche oder mündliche Tätigkeit, Präsentation oder Diskussion in der Klasse gefordert. Damit können allerdings das Plenum oder auch ein Lehrer/in-Schüler/in Dialog gemeint sein, deshalb wurde diese Kategorie nicht in die abschließende Bewertung eingeflochten.

7.2.4. Produktorientierte Merkmale

Handlungsorientierter Unterricht fordert ein Handlungsprodukt, welches von den Schüler/innen in Gruppen erstellt und bereits zu Beginn des Lernprozesses gemeinsam mit dem/der Lehrer/in, ausgehandelt wird. Ebenso relevant ist eine Veröffentlichung dieses Arbeitsergebnisses, damit es für andere Lernende sichtbar und somit bedeutungswirksam wird. Deshalb wurden in der folgenden Kategorie die Merkmale „Handlungsprodukt“ und „Veröffentlichung“ abgefragt. Wie bereits bei den vorigen Kategorien wurden die Arbeitsaufgaben gezählt, die zumindest einem dieser Merkmale entsprachen.

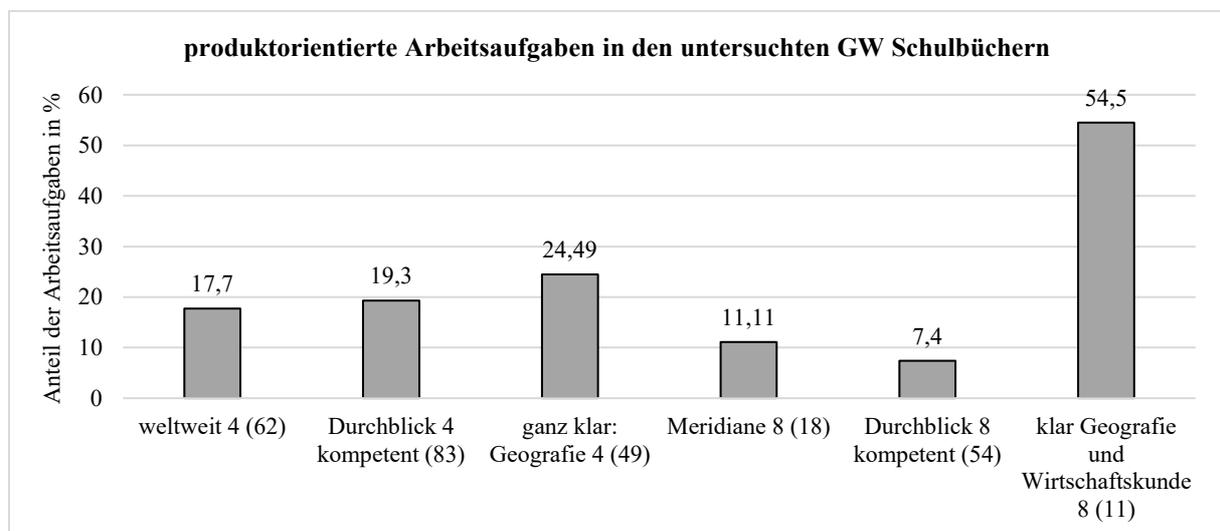


Abbildung 10: Absolute Anteile der produktorientierten Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern

Diese Kategorie ist einer der ausschlaggebenden Faktoren dafür, ob eine Arbeitsaufgabe in der abschließenden Bewertung als handlungsorientiert eingestuft wird. Wie in Abbildung 10 erkennbar, liegt das Buch „weltweit 4“ mit 17,7% an unterster Stelle der Anteile der Arbeitsaufgaben mit Handlungsprodukt. Bereits etwas mehr Aufträge dieser Art werden in „Durchblick 4 kompetent“ gefordert, nämlich 19,3%. Fast ein Viertel der Arbeitsanweisungen nennen explizit ein Handlungsprodukt bzw. die Veröffentlichung davon. In der Sekundarstufe 2 werden, vor allem in „Durchblick 8 kompetent“ mit 7,4% nur sehr wenige Produkte gefordert. Knapp über einem Zehntel liegt „Meridiane 8“ mit nur zwei Handlungsprodukten. Signifikanter Ausreißer ist erneut das GW Buch „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ mit 54,5%. Mehr als die Hälfte der untersuchten Arbeitsaufträge fordern ein tatsächliches Produkt.

Um die geforderten Handlungsprodukte zu veranschaulichen, werden sie in untenstehender Tabelle aufgelistet. Ob diese Produkte tatsächlich dazu geeignet sind, handlungsorientierten Unterricht anzuleiten, wird im abschließenden Kapitel der Diskussion bewertet.

Schulbuch	geforderte Handlungsprodukte
weltweit 4	Gruppenpuzzle, Lernplakat-, Lernkarte, Rollenspiel, Hörspiel, Brief, Plakat, Streitgespräch
Durchblick 4 kompetent	Referat, Diskussion, Informationsfolder, Plakat, Entscheidung in der Verhaltensweise, Zeichnung, Liste mit Ratschlägen, Zeitungsartikel für Jugendzeitschrift, Wandzeitung
ganz klar: Geografie 4	Zeichnung, Präsentation, Diskussion, Umfrage Mitschüler/innen, Fragen für Interview, Spendenaktion, Sammelaktion, Modeschau, Tanzaufführung, fächerübergreifendes Fest/Projekt
Meridiane 8	Mindmap, Cartoon
Durchblick 8 kompetent	Plakat, Bericht, Zeitungsartikel, Porträt, Diskussion, Mindmap
klar Geografie und Wirtschaftskunde 8	Moodle, Referat, Plakat, Flugbuchung, Brainstorming, Diskussion, Steckbrief

Tabelle 9: Liste der jeweils im Kapitel „Globalisierung“ der untersuchten GW Schulbücher geforderten Handlungsprodukte

Im Folgenden soll noch kurz auf das Merkmal „Veröffentlichung“ hingewiesen werden. Eine tatsächliche Veröffentlichung fordert allein das Buch „Durchblick 8 kompetent“:

„Im Internet finden Sie viele Informationen zur Biopiraterie. Gestalten Sie in Gruppenarbeit ein Plakat, das die (Schul-)Öffentlichkeit über dieses Thema informiert.“ (Durchblick 8 kompetent, S.14)

Sämtliche andere Methoden der Veröffentlichung konzentrierten sich auf eine Diskussion oder Präsentation vor anderen Mitschüler/innen oder im Plenum.

Nur das Schulbuch „ganz klar: Geografie 4“ zeigt anhand einer Projektbeschreibung, dass der Output eines Lernprozesses auch im Rahmen eines öffentlichen Festes stattfinden kann:

„Als Abschluss des Projektes kann ein Fest organisiert werden, bei dem die Klasse das sogenannte Geld einer Vertreterin/einem Vertreter der Hilfsorganisation feierlich überreicht. Das Fest kann unter dem Motto des betreffenden Entwicklungslandes stehen: Aufführung landestypischer Tänze, Musikvorführungen, Modeschau, Kurzreferate, Dias oder Film zu bestimmten Themen, Servieren typischer kulinarischer Spezialitäten, Gäste aus dem Land,... Die Vorbereitung des Festes ist Teil des fächerübergreifenden Projektes.“ (ganz klar: Geografie 4, S. 133)

Als eines der wichtigsten Komponenten des handlungsorientierten Unterrichts lässt sich festhalten, dass Handlungsprodukte und die Veröffentlichung jener einen wichtigen Bestandteil dieser Unterrichtsform ausmachen. Während die Schulbücher der Sekundarstufe 1 eine ähnliche Anzahl an Lernprodukten fordern, gibt es innerhalb der GW Bücher der 12. Schulstufe große Unterschiede. Die meisten Produkte werden in den Werken des Verlags „Jugend & Volk“ explizit verlangt.

8. Diskussion

Nach der ausführlichen Beschreibung der Ergebnisse werden diese im folgenden Kapitel bewertet, ob sie tatsächlich dazu geeignet sind, handlungsorientierten Unterricht anzuleiten. Im Zuge dessen werden wichtige Ausprägungen und Erkenntnisse genauer besprochen und interpretiert. Die zuvor aufgestellten Hypothesen werden ebenfalls überprüft und beantwortet.

8.1. Interpretation der Ergebnisse

8.1.1. Überprüfung der Hypothesen

Um die nach der ersten Sichtung des Materials und der inhaltlichen Besprechung des Unterrichtskonzeptes aufgestellten Hypothesen beantworten zu können, wurden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung herangezogen.

Ein Raster zur Einordnung der Ergebnisse wurde erstellt, um eine eindeutige Bewertung der Hypothesen vornehmen zu können. Dieses ist in Tabelle 10 ersichtlich.

0% - 24,99%	25% - 49,99%	50% - 74,99%	75% - 100%
trifft nicht zu	trifft schwach zu	trifft eher zu	trifft stark zu

Tabelle 10: Raster zur Einstufung der untersuchten Arbeitsaufgaben zur Überprüfung der Hypothesen

H1: Arbeitsaufgaben orientieren sich an der Lebenswelt der Schüler/innen.

Die erste Hypothese bezog sich auf die Kategorie des Schüler/innenbezugs. Damit die Arbeitsaufgaben dieser Kategorie entsprechen, wurde jeweils verlangt, dass zumindest ein Merkmal erfüllt werden muss. Es zeigte sich, dass in der Sekundarstufe 1 jeweils nur knapp ein Viertel der Arbeitsaufgaben dieser Kategorie entsprechen. Das bedeutet, dass sich die überwiegende Mehrheit der Aufträge nicht an der Lebenswelt der Schüler/innen orientiert. Nur im Buch „ganz klar: Geografie 4“ finden sich knapp 28,57% der Arbeitsaufgaben, die sich für die persönlichen Erfahrungen und Meinungen der Lernenden interessieren und somit dieser Kategorie schwach zutreffen. Die Bücher in der Sekundarstufe 2 treffen ebenso nicht darauf zu und widerlegen somit die Hypothese 1. Allein „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ weist mit 54,5% die meisten schüler/innenbezogenen Arbeitsaufgaben auf und erfüllt die Bedingungen, um dem schülerorientierten Unterricht langfristig dienen zu können, eher. Dieses Ergebnis verwundert, da trotz der gesetzlichen Vorgaben und der im Theorieteil dieser Arbeit festgestellten Argumente für eine Schüler/innenzentrierung nur wenige der untersuchten Arbeitsaufgaben auch tatsächlich dieser Forderung nachkommen. Überraschend ist das

eindeutige und klare Überwiegen des Schulbuches „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“, welches somit Vorbild für die anderen Lehrwerke sein kann.

H2: Innerhalb eines Kapitels werden Arbeitsaufgaben gestellt, die den drei Anforderungsbereichen zu gleichen Maßen entsprechen.

Die Operatoren, die anzeigen, welches Anforderungsniveau eine Arbeitsaufgabe erfordert, sind seit der Kompetenzorientierung ein wichtiges Element in der Gestaltung der Lernanweisungen. Besonders in Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung müssen alle drei Bereiche geübt werden. Dennoch sollen, mit steigender Komplexität der Jahrgänge, die Anforderungsbereiche über das der reinen „Reproduktion“ hinausgehen und dazu verhelfen Sachverhalte selbständig zu Bearbeiten (Anforderungsbereich 2 „Reorganisation & Transfer) sowie in weiterer Folge Handlungsoptionen durch einen reflexiven Umgang zu entwickeln (Anforderungsbereich 3 „Reflexion und Problemlösung“).

Nur in einem Werk der 8. Schulstufe wurde eine annähernde Gleichverteilung der drei Anforderungsbereiche erfüllt. Sowohl „Durchblick 4 kompetent“ als auch „ganz klar: Geografie 4“ zeigen eine starke Überbetonung des Reproduktionsniveaus. Auch in der Sekundarstufe 2 gibt es keine ausgeglichene Verteilung zwischen den Niveaus. Während bei „Durchblick 8 kompetent“ der AB 2 dominiert, zeigen „Meridiane 8“ und „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ eine Häufung der Operatoren aus der komplexen Kategorie. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die gesetzlichen Bestimmungen hier besonders durchgedrungen zu sein scheinen und im letzten Schuljahr vor der Matura davon ausgegangen wird, dass Schüler/innen dazu in der Lage sind, eigenständig Problemstellungen zu bearbeiten und ihre Meinungen zu begründen.

H3: In den getesteten Arbeitsaufgaben steht der operative Unterricht im Vordergrund.

Ein Unterricht, indem das Verhältnis von Hand-, Kopf- und Fußarbeit angemessen und ausgeglichen ist, muss eindeutige operative Züge aufweisen. Dafür wurden die Arbeitsaufgaben daraufhin getestet, ob sie eine Aktivität einfordern. Der Vergleich der einzelnen Schulbücher zeigt, dass dieses Kriterium aber nur von wenigen auch tatsächlich erfüllt wurde. Wie auch bereits in den anderen Fragestellungen zeigt sich, dass die Bücher der Reihe „ganz klar“ bzw. „klar“ einen größeren Wert auf operativen Unterricht legen. Das GW Buch der Sekundarstufe 1 weist einen Wert von knapp über einem Viertel auf und kann sich somit als *eher schwach zutreffend* bezeichnen. Nur „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ kann man als *eher zutreffend* einordnen, wenn es darum geht, operativen Unterricht anzuleiten. Dies lässt sich aus

pädagogischer Sicht bedauern, da wie bereits ausführlich in den ersten Kapiteln belegt, operative und somit handlungsanleitende Elemente auf Schüler/innen stark motivierend wirken und somit auch zu einer besseren Lernleistung führen. Die aufgestellte Hypothese hat sich also, bis auf ein Schulbuch der 12. Schulstufe, als nicht zutreffend erwiesen.

H4: In Arbeitsaufgaben werden überwiegend Partner- und Gruppenarbeiten gefordert.

Im handlungsorientierten Unterricht steht das soziale Handeln im Vordergrund. Wie dargelegt, ist Gruppenunterricht ein hilfreiches pädagogisches Instrument, um Lernende zu mehr Selbstständigkeit, Kreativität und erhöhtem solidarischen Handeln zu führen. Umso erschreckender ist das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung. Insgesamt gab es unter den 194 Arbeitsaufgaben nur neun, die explizit eine Gruppenarbeit verlangten. Partnerarbeiten wurden überhaupt nur fünf Mal gefordert. Dieses Ergebnis ist bezeichnend dafür, dass die Autor/innen der Verlage entweder keinen Wert auf kooperative Sozialformen legen, oder es der Freiheit der Lehrer/innen überlassen, Arbeitsaufgaben in verschiedenen sozialen Ausprägungen zu stellen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sich Lehrende, wenn sie tatsächlich Arbeitsaufgaben als Unterstützung in ihrer alltäglichen Schulpraxis betrachten, sich nicht vielleicht doch auf die Konzeption der Verlage verlassen und diese dann nicht verändern wollen, da sie davon ausgehen, dass die Arbeitsaufgaben in der gestellten Form einen gewissen Zweck verfolgen. Nichtsdestoweniger lässt sich feststellen, dass diese Hypothese für beide Schulstufen ganz eindeutig, widerlegt wurde.

H5: Als Ergebnis der Arbeitsaufgaben entsteht ein Handlungsprodukt.

Eines der wichtigsten Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts ist die Erstellung eines bedeutsamen und selbst gefertigten Handlungsproduktes. Dieses soll bereits zu Beginn der Lernphase von allen Beteiligten geplant und im Verlauf angepasst werden. Im Vergleich der einzelnen GW Bücher zeigt sich, dass nur die Reihe des Verlages „Jugend & Volk“ Wert auf Handlungsprodukte legt. Während das entsprechende Buch der 8. Schulstufe immerhin fast 25% erlangt, schaffen es die restlichen gesichteten Papiermedien nicht, in dieser Kategorie zu überzeugen. Allein das Pendant im selben Verlag „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ gibt mit mehr als der Hälfte der Aufgaben einen Orientierungspunkt für die anderen Lehrbücher. Die Hypothese musste also widerlegt werden. Dies war allerdings wenig überraschend, da bereits der erste Eindruck gezeigt hat, dass die GW Bücher den Fokus nicht auf Handlungsprodukte legen. Die Arbeitsprodukte, die dennoch gefordert wurden, lassen sich häufig auf eine Verschriftlichung oder Zusammenfassung beschränken. Diskussionen und

Präsentationen lassen sich zwar als Handlungsprodukt einordnen, gelten aber nicht besonders innovativ. Schon eher in die richtige Richtung gehen Rollenspiele, das eingeübte Gruppenpuzzle, Hörspiele oder Wandplakate. Auch ein Cartoon bzw. eine Mindmap können dazu verhelfen, visuelle Reize zu setzen und feinmotorische Fertigkeiten zu üben. Als tatsächliche Produkte, die den Anforderungen der Handlungsorientierung entsprechen, sind die in „ganz klar: Geografie 4“ angeleiteten Projekte. Das gemeinsam vorbereitete Interview, eine Spendensammelaktion, ein fächerübergreifendes Fest mit Tanz oder eine Modeschau sind Elemente, die über den alltäglichen Usus der Schulpraxis hinausgehen und tatsächlich ein für Schüler/innen erlebbares Handlungsprodukt einfordern.

H6: GW Schulbücher der 12. Schulstufe unterstützen handlungsorientierte Lernprozesse eher als Schulbücher der 8. Schulstufe.

H7: Arbeitsaufgaben in GW Büchern unterstützen handlungsorientierten Unterricht.

Um die letzten beiden Hypothesen überprüfen zu können wird auf das folgende Unterkapitel verwiesen, indem eine gesonderte Teiluntersuchung der Arbeitsaufgaben stattgefunden hat.

8.1.2. Abschließende Bewertung der Arbeitsaufgaben

Handlungsorientierung ist eine Unterrichtsmethode, die Unterricht und Lernen für Schüler/innen näher, erfahrbarer und dadurch sinnvoller gestalten möchte. Besonders im Hinblick auf die gesetzlich geforderten und auch im (Berufs-)leben erforderlichen Schlüsselkompetenzen kommt dem handlungsorientierten Unterricht eine besondere Rolle zu. Nachdem das Unterrichtskonzept in den einleitenden Kapiteln historisch hergeleitet und definiert wurde, wurden ebenso die für den GW Unterricht relevanten Aspekte hervorgehoben, wie auch die gesetzliche Verankerung klar beschrieben. Im darauffolgenden Methodenteil wurde die Relevanz der Untersuchung begründet und das genaue Vorgehen der Analyse erklärt.

Die qualitative Auswertung der Teilelemente zeigte bereits den Fokus der einzelnen Schulbücher im Hinblick darauf, ob Arbeitsaufgaben schüler/innenbezogen, ganzheitlich, prozessorientiert und produktorientiert sind. In der nun folgenden und abschließenden Auswertung sollen die letzten beiden Hypothesen besprochen und eine Antwort auf die für diese Diplomarbeit leitende Forschungsfrage gegeben werden, welche wie folgt lautete:

Sind Arbeitsaufgaben in ausgewählten Schulbüchern des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an österreichischen AHS der 8. und 12. Schulstufe dazu geeignet, handlungsorientierten Unterricht zu unterstützen?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden die einzelnen Arbeitsaufgaben von sechs aktuellen GW Schulbüchern untersucht und die jeweiligen Merkmale der vorgestellten vier Kategorien abgefragt. Die folgende Tabelle zeigt die, für die einzelnen Kategorien, maßgeblichen Merkmale und deren Gewichtung:

	Untersuchungsmerkmale	Gewichtung
Schüler/innenbezogene Merkmale:	Lebensweltlicher Erfahrungshorizont	0,5
	Persönliche Meinung	0,5
Ganzheitliche Merkmale:	Anforderungsbereich 3	0,5
	Operative Tätigkeit	0,5
Prozessorientierte Merkmale:	Gruppenarbeit	0,25
	Offene Fragestellung	0,25
	Wahlmöglichkeit	0,25
	Informationszugang	0,25
Handlungsproduktorientierte Merkmale	Handlungsprodukt	0,5
	Veröffentlichung	0,5

Tabelle 11: Für die abschließende Berechnung relevante Untersuchungsmerkmale und deren Gewichtung

Nachdem jede Arbeitsaufgabe den jeweiligen Merkmalen zugeordnet war, wurde das Ergebnis der einzelnen Merkmale summiert. Da die Kategorie des prozessorientierten Bereiches vier Merkmale aufweist, wurden diese dementsprechend geringer gewichtet. Zum Schluss wurde ein Score erstellt, um die Ausprägung der Arbeitsaufgabe zu messen. Aufgrund der vier Kategorien wurde auch der Maximalscore mit „4“ definiert. Die jeweils erreichten Punkte des Scores wurden in Prozent umgerechnet, um daraufhin folgende Einteilung zu treffen:

Prozent	0% - 29,99%	30% - 59,99%	60% - 100%
Arbeitsaufgabe	schwach handlungsorientiert	mittelmäßig handlungsorientiert	ziemlich handlungsorientiert

Tabelle 12: Für die abschließende Beurteilung vorgenommene Einteilung zum Ausmaß der, den Merkmalen entsprechenden, Arbeitsaufgaben

Diese Einteilung zeigt den Grad der Handlungsorientierung an. Das bedeutet, ob die Arbeitsaufgaben als handlungsorientiert eingestuft werden können, ist abhängig davon, ob sie den Anforderungen des Unterrichtskonzeptes entsprechen. Eine Indexbildung verursacht im selben Zug auch immer eine Komprimierung der Daten, da nicht jede einzelne Ausprägung erfasst wird (vgl. ROHWER und PÖTTER 2002: 65f. – Zitiert in: LATCHEVA und DAVIDOV 2019: 900). Für die Berechnung eines Index können unterschiedliche mathematische Verfahren angewendet werden, die grundsätzlich mittels additiven und multiplikativen bzw. gewichteten und ungewichteten Indizes berechnet werden können. Wichtig ist hierbei eine Offenlegung der Berechnung, also *welche* Indikatoren *wie* einbezogen wurden (vgl. LATCHEVA und DAVIDOV 2019: 900). Es wurde in dieser Diplomarbeit eine dreiteilige Abstufung gewählt, um eine eindeutige Visualisierung zu ermöglichen. Schulbücher bzw. deren Arbeitsanweisungen müssen im Schulalltag bzw. in der Unterrichtsrealität von Lehrer/innen zügig eingestuft werden, um auch in der Praxis Hilfestellung geben zu können. Diese Skala ist nicht gleichverteilt, da die einzelnen Merkmale unterschiedlich gewichtet wurden. Um diesen Umstand auszugleichen, wurde der Ausprägung *ziemlich handlungsorientiert* ein größerer Bereich zugestanden. Sowohl die Gewichtung, als auch die Bewertung unterliegt der persönlichen Gewichtung der Autorin, die gewählt wurde, um eine überschaubare Beurteilung vornehmen zu können.

Alle Arbeitsaufgaben, die bis zu 29,99% des Scores erreichten, wiesen zu wenige der erforderlichen Merkmale auf und wurden somit als *schwach handlungsorientiert* deklariert. Darunter befinden sich auch Aufträge, die dem Anspruch der Handlungsorientierung gar nicht entsprechen. Wenn zwischen 29% und 59,99% der Merkmale zutrafen, wurden sie als *mittelmäßig handlungsorientiert* eingestuft, da sie Elemente aufweisen, die den Anforderungen

zumindest teilweise entsprechen und somit Lehrpersonen mithilfe dieser Bücher durchaus einen handlungsorientierten Unterricht gestalten können. Wenn außerordentlich viele Merkmale zutrafen (59,99% – 100%), wurden sie als *ziemlich handlungsorientiert* eingestuft. Diese Bewertung ist das optimale Ziel für eine Arbeitsaufgabe, da sie dann auf alle Fälle für das Unterrichtskonzept herangezogen werden kann.

In nachstehender Abbildung sieht man das schlussendliche Ergebnis dieser Auswertung:

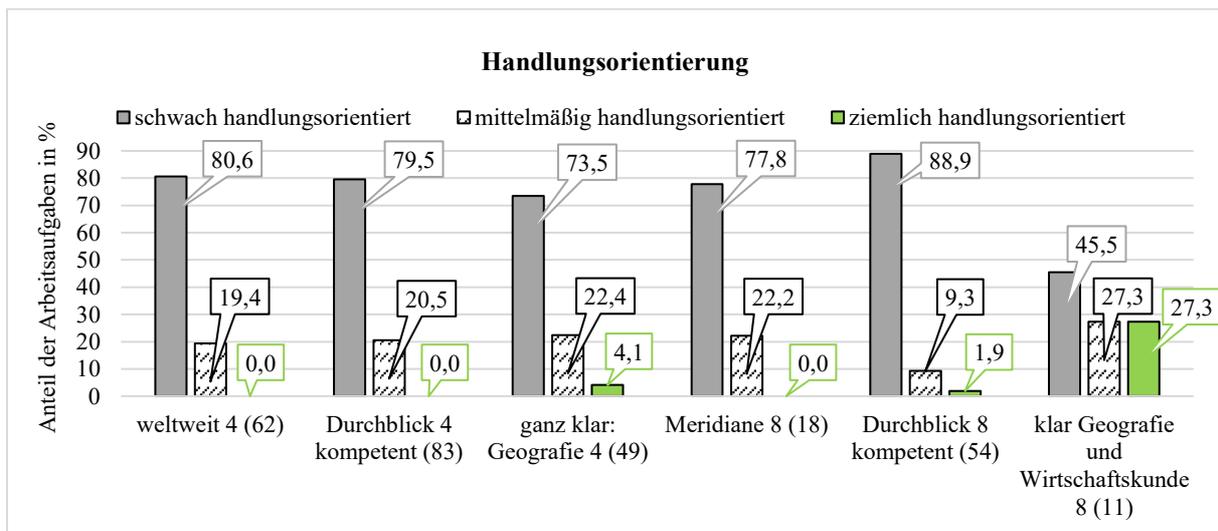


Abbildung 11: Abschließende Auswertung der den Merkmalen entsprechenden Arbeitsaufgaben zur Handlungsorientierung in den untersuchten GW Schulbüchern (relative Anteile)

Die obenstehende Grafik zeigt eindeutig, was auch schon die inhaltliche Beschreibung der einzelnen Kriterien nahelegte. Insgesamt finden sich nur sehr wenige Arbeitsaufgaben in den Schulbüchern des GW Unterrichts im Kapitel „Globalisierung“ der 8. und 12. Schulstufe in Österreich, die als *ziemlich handlungsorientiert* eingestuft werden können. Besonders auffällig ist, dass sich der Grad der *wenig handlungsorientierten* Arbeitsaufgaben in der Sekundarstufe I zwischen 73,5% und 80,6% einpendelt. Am wenigsten handlungsorientiert scheint „weltweit 4“ zu sein. Auch wenn zumindest 19,4% der Arbeitsaufträge das Potential haben für handlungsorientierten Unterricht teilweise genutzt zu werden, muss jedoch kritisiert werden, dass keine einzige der Arbeitsaufgaben zumindest 60% der vier Kategorien entspricht. Etwas mehr *mittelmäßig handlungsorientierte* Arbeitsaufträge weist „Durchblick 4 kompetent“ auf, wo der Prozentsatz immerhin 20,5% erreicht. Auch diesem Lehrbuch muss man aussprechen, dass es in über Dreiviertel der Arbeitsaufgaben nicht dazu geeignet ist, das handlungsorientierte Unterrichtskonzept vollends umzusetzen. Eindeutig besser schneidet in dieser Untersuchung „ganz klar: Geografie 4“ ab. Hier sind immerhin um 7,1 Prozentpunkte weniger Aufgaben

vorhanden, die Lehrer/innen nur schwach unterstützen. Es gibt 22,4% mittelmäßige Arbeitsaufträge, die als Grundlage für eine teilweise Durchführung der Methode gelten. Erfreulicherweise gibt es 4,1% Lernaufgaben, die *ziemlich handlungsorientiert* sind. Diese fielen auch schon bei der Beschreibung der einzelnen Kategorien positiv auf.

Um dies zu demonstrieren wird eines der bereits besprochenen Arbeitsaufgaben wiederholt und anhand der Merkmale beispielhaft analysiert:

„Als Abschluss des Projektes kann ein Fest organisiert werden, bei dem die Klasse das sogenannte Geld einer Vertreterin/einem Vertreter der Hilfsorganisation feierlich überreicht. Das Fest kann unter dem Motto des betreffenden Entwicklungslandes stehen: Aufführung landestypischer Tänze, Musikvorführungen, Modeschau, Kurzreferate, Dias oder Film zu bestimmten Themen, Servieren typischer kulinarischer Spezialitäten, Gäste aus dem Land,... Die Vorbereitung des Festes ist Teil des fächerübergreifenden Projektes“ (ganz klar: Geografie 4, S. 133)

Diese Arbeitsaufgabe wurde folgendermaßen bewertet:

Arbeitsaufgabe Nr. 36, S.133	ganz klar: Geografie 4	
	Untersuchungsmerkmale	Gewichtung
Schüler/innenbezogene Merkmale:	Lebensweltlicher Erfahrungshorizont	0,5
	Persönliche Meinung	0,5
Ganzheitliche Merkmale:	Anforderungsbereich 3	0,5
	Operative Tätigkeit	0,5
Prozessorientierte Merkmale:	Gruppenarbeit	0,25
	Offene Fragestellung	0,25
	Wahlmöglichkeit	0,25
	Informationszugang	0,25
Handlungsproduktorientierte Merkmale	Handlungsprodukt	0,5
	Veröffentlichung	0,5
	Summe der erreichten Punkte	2,75
	erreichter Score	3
	Prozent	68,75

Tabelle 13: Berechnungsbeispiel einer Arbeitsaufgabe zur Darstellung des Bewertungsvorgangs zum Grad der Handlungsorientierung. Die zugewiesenen und somit berechneten Merkmale wurden in obenstehender Tabelle grau markiert.

Mit einem Wert von 68,75% wurde diese Arbeitsaufgabe als *ziemlich handlungsorientiert* eingestuft. Die in die Berechnung eingeflossenen Punkte wurden in Tabelle 11 grau markiert. Die Aufgabe weist einen hohen Grad an Wahl- und Mitspracherecht auf, den Schüler/innen wird freigestellt, wie sie das Ergebnis eines fächerübergreifenden Projektes veröffentlichen

wollen. Selbst wenn keine explizite Gruppenarbeit gefordert wurde, ist anzunehmen, dass die Lernenden diese Tätigkeit nicht im Alleingang bewerkstelligen werden. Es gibt keine Personalpronomen, da die ganze Projektvorstellung als beschriebenes Beispiel präsentiert wurde. Dies vermag im ersten Moment wenig Aufforderungscharakter haben, überlässt Lehrer/innen als auch Schüler/innen dadurch allerdings ausreichend Gestaltungsfreiraum für eigene Ideen. Als wichtigstes Element ist das Handlungsprodukt hervorzuheben, welches nun endlich auch verschiedene Sinne ansprechen kann, weil es visuelle, auditive und olfaktorische Reize beinhaltet. Selbst wenn diese Arbeitsaufgabe natürlich noch Potential nach oben hat, kann man diese Lehrenden durchaus zur Verfügung stellen.

Nach diesem genauen Beispiel aus der Sekundarstufe 1 soll ebenso auf die Sekundarstufe 2 hingewiesen werden, um schlussendlich auch die im Vorfeld aufgestellten Hypothesen beantworten zu können. In den untersuchten Kapiteln der 12. Schulstufe der vorliegenden GW Bücher zeigt sich für die Werke „Meridiane 8“ und „Durchblick 8 kompetent“ ein ähnliches Bild, wie bereits in der 8. Schulstufe. Während „Meridiane 8“ mit 77,8% an nur *schwach handlungsorientierten* Arbeitsaufgaben und 22,2% *mittelmäßig handlungsorientierten* Arbeitsaufgaben sich nahtlos in die Reihe der Schulbücher der Sekundarstufe 1 einfügt, differenziert sich „Durchblick 8 kompetent“ von den anderen Lehrwerken. Hier finden sich ganze 88,9% an nicht bzw. nur *schwach handlungsorientierten* Aufträgen, also den höchsten Wert in dieser Untersuchung. Und obwohl hier tatsächlich 1,9% *ziemlich handlungsorientierte* Aufgaben vorhanden sind, kann man mit insgesamt nur 11,2 Prozentpunkten nicht davon sprechen, dass besonders viele der Lernaufgaben überstützend für handlungsorientierten Unterricht sind. Dieses GW Buch ist stark kognitiv orientiert, wobei hier das Transferriveau im Vordergrund steht. Es lässt keine Unterscheidung der Personalpronomen zu und gibt dadurch auch kaum Hinweise auf mögliche Partner-, oder Gruppenarbeiten. Es ist gering schüler/innenbezogen ausgerichtet und weist die wenigsten Merkmale in der Prozess-, und Handlungsproduktorientierung auf und das, obwohl es die meisten Arbeitsaufgaben beinhaltet. Als positive Überraschung zeigte als Untersuchungsergebnis, das „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ im Gegensatz zu den anderen analysierten GW Büchern am besten abschneidet. Es ist das einzige Lehrbuch, das überwiegend handlungsorientierte Merkmale aufweist (jeweils 27,3% *mittelmäßige* und *ziemlich handlungsorientierte* Arbeitsaufträge). Somit ergeben sich insgesamt mit 54,6% mehr als die Hälfte der Aufträge als geeignet, um handlungsorientiertes Lernen zu unterstützen. „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ stach bereits in der Besprechung der einzelnen Kategorien als das Buch mit den besten Eigenschaften

heraus. Sowohl im Bereich des Schüler/innenbezugs, als auch bei den operativen Tätigkeiten konnte es die meisten Aufgaben aufweisen. Lediglich beim Anforderungsniveau der einzelnen Arbeitsaufgaben zeigt es eine Dominanz an reproduktiven Operatoren. Die Frage, ob hier eine Korrelation festgestellt werden kann, sprich ob eine hohe operative Tätigkeit mit einer ebenso hohen Anzahl an Aufgaben aus den Anforderungsbereich 1 einhergeht, müsste in einer umfassenderen Untersuchung nachgegangen werden. „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ zeigte die höchsten Werte bei den prozessorientierten und handlungsproduktorientierten Merkmalen. Das bedeutet konkret, dass Schüler/innen durch offene Fragestellungen besonders oft ihrem eigenen Zugang nachgehen können und auch besonders häufig operativ tätig werden können.

Resümierend sollen im Folgenden einige besondere Auffälligkeiten besprochen werden.

- Die in der Handlungsorientierung aus der historischen Entwicklung entstandene Forderung nach einer Verknüpfung von Kopf, Herz und Fuß wurde in keinem der Lehrwerke wirklich umgesetzt. Obwohl es einen erfreulichen Anteil an operativen Tätigkeiten gab, wurden dennoch nicht alle Elemente in Anspruch genommen. Besonders der Aspekt der verschiedenen Sinne blieb auf der Strecke und nur in wenigen Arbeitsaufgaben konnten Schüler/innen mehr als nur mit ihren Gedanken agieren. Auch die affirmative und eigentlich für die Veränderung eines Menschen grundlegende Komponente wurde nur selten angesprochen. Man kann nur vermuten, dass Schulbuchautor/innen es als selbstverständlich annahmen, dass durch eine kognitive Reflexion eine emotionale Veränderung ausgelöst wurde. Dies kann aber nicht vorausgesetzt werden und sollte daher von engagierten Lehrer/innen immer wieder bewusst angeregt werden.
- Auch bei der von SCHMIDT-WULFFEN, GUDJONS, JANK und MEYER, SCHRAMKE und vielen anderen (Geographie-) Didaktiker/innen geforderte Schülerorientierung sollten sich Lehrende nicht zu sehr auf eine Umsetzung mittels Schulbuches verlassen. Lehrer/innen haben den Vorteil, dass sie selbst ihre Klasse am besten kennen und somit auch am ehesten an den persönlichen Erfahrungshorizonten der einzelnen Schüler/innen ansetzen und diese je nach Bedarf variieren und intensivieren können.
- Besonders in der Sekundarstufe 1 lässt sich eine starke Überbetonung der Anforderungsbereiche 1 und 2, also „Reproduktion“ sowie „Reorganisation und Transfer“ feststellen. Bei Beurteilungen nach den Forderungen des Lehrplans und der Bildungs- und Lehraufgaben muss also festgestellt werden, dass diese kompetenzorientierten Lernziele nicht erreicht werden.

- Positiv zu beurteilen ist die insgesamt hohe Konzentration von Operatoren in der Sekundarstufe 2 die dem Anforderungsniveau 3, also der „Reflexion und Problemlösung“ entsprechen. Dies bedeutet, dass einerseits die gesetzlichen Vorgaben gut umgesetzt wurden, denn es gab nur eine Handvoll Arbeitsaufgaben, die keinen Operator aufwiesen. Andererseits ist es auch Zeichen dafür, dass die GW Bücher in den letzten Jahren in diesem Bereich verbessert wurden, stellte CHRISTIAN SITTE 2011 noch fest, dass die GW Bücher der Sekundarstufe 2 noch nicht ausreichend für eine kompetenzorientierte Maturavorbereitung geeignet scheinen (vgl. C. SITTE 2011: 29). Andererseits scheinen auch mit dem Fortschreiten des Jahrgangs komplexere Fragestellungen vorausgesetzt werden zu können, was im Hinblick auf die Reifeprüfung und den damit verbundenen Einstieg in einen neuen Lebensabschnitt als vorbildlich zu erachten ist. Lediglich die Aufgabenstellungen im GW Buch „Durchblick 4 kompetent“ benötigen aufgrund der Überbetonung der Reproduktion im Anforderungsbereich 3 eine gründliche Überarbeitung, um schüler- und handlungsorientierter zu werden.
- Ebenso negativ fiel die geringe Anzahl der explizit verlangten unterschiedlichen Sozialformen auf. Generell wurde in den meisten Fällen der/die Schüler/in im Singular angesprochen, was auf eine individuelle Erarbeitungsphase hindeutet. Partner- und Gruppenarbeiten wurden so gut wie gar nicht in den Lernprozess einbezogen, was unter der Berücksichtigung der Relevanz des sozialen Handelns und kooperativen Lernens besonders bedenklich erscheint.
- Erfreulicherweise gab es allerdings in einigen Schulbüchern offene Fragestellungen und Wahlmöglichkeiten für Schüler/innen, sodass diese zumindest teilweise ihre eigenen Gedanken und Vorstellungen zum Arbeitsprozess einbringen können.
- Die aufgelisteten Handlungsprodukte bieten Anlass zur Vermutung, dass die Schulbuchautor/innen die Relevanz von gruppendynamischen, haptischen und audiovisuellen Materialien betonen wollten. Dennoch gibt es hierbei noch Luft nach oben, da diese Produkte im untersuchten Kapitel, besonders in der Sekundarstufe 2, nur vereinzelt gefordert wurden.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sowohl die Schulbücher der Sekundarstufe 1, als auch die der Sekundarstufe 2 kaum Arbeitsaufgaben bereitstellen, die handlungsorientierten Unterricht unterstützen. Um diesen auch tatsächlich anleiten zu können, hätte man aufgrund der gesetzlichen Vorgaben und aktuellen Forschungsergebnissen der Lehr- und Lernprozesse, der Schulbuchforschung, der fachdidaktischen Forschung sowie den neuesten Erkenntnissen

neurobiologischer Untersuchungen davon ausgehen müssen, dass Schulbücher auch tatsächlich in der Lage sind, dieses Unterrichtskonzept zu unterstützen. Es lässt sich also festhalten, dass die Forschungsfrage, ob Arbeitsaufgaben in Schulbüchern des GW Unterrichts in der 8. und 12. Schulstufe dazu geeignet sind, handlungsorientierten Unterricht zu unterstützen, mit einem (klaren) „Nein“ zu beantworten ist. Als einzige Ausnahme sei hier das GW Buch „klar Geografie und Wirtschaftskunde 8“ hervorgehoben, welches mit insgesamt 54,6% Arbeitsaufgaben die *mittelmäßig* bis *ziemlich handlungsorientiert* sind, als Unterlage für Lehrer/innen dienen kann.

8.1.3. Einschränkungen der Untersuchungsergebnisse

Jeder Arbeitsprozess unterliegt verschiedenen Phasen. Nach der ersten Ideenfindung und Formulierung des konkreten Anliegens werden Material und Forschungsmethoden konzipiert. Nach wiederholter Sichtung des Materials wird die Analyse durchgeführt und die Ergebnisse werden präsentiert. Selbst bei genauer Einhaltung der zuvor definierten Kriterien kann es im Laufe des Forschungsprozesses zu erneuten Fragestellungen und Korrekturideen kommen. Diese sollen nun kurz angemerkt werden.

Die Materialstichprobe dieser Diplomarbeit wurde anhand fester Kriterien entnommen. Die Konzentration auf das Kapitel „Globalisierung“ wurde aufgrund einer vermeintlich guten Vergleichbarkeit zwischen den beiden Schulstufen getroffen. Im Verlauf der Analyse wurde aber bewusst, dass die strenge Definition der Kapitel zu einer unterschiedlichen Anzahl an Arbeitsaufgaben zwischen den einzelnen GW Büchern führte. Dieser Umstand wurde durch die Berechnung der relativen Anteile zumindest teilweise ausgeglichen. Als Anregung kann hier jedoch für weitere Forschungen gegeben werden, diese Einteilung eher thematisch zu treffen, da die unterschiedlichen Verlage dazu tendieren, die Themen strukturell verschieden aufzubereiten. Insgesamt wäre eine Ausweitung auf das gesamte Buch ebenso hilfreich gewesen, um eine Aussage für das gesamte Schulbuch und nicht nur das besprochene Kapitel treffen zu können.

Kritisch anzumerken ist zudem, dass in dieser Diplomarbeit die einzelnen Arbeitsaufgaben untersucht und bewertet wurden. Oft gehören allerdings mehrere Aufträge zu einem Themenkomplex, die wiederum nacheinander oder aufbauend verschiedene Zugänge öffnen und dadurch in ihrer Gesamtheit verschiedene Merkmale aufweisen. Das bedeutet, man müsste in jedem Schulbuch zunächst nicht nur eine Einzelbewertung durchführen, sondern in einem weiteren Schritt die zusammengehörigen Arbeitsaufgaben als Komplex bewerten. Problematisch bei dieser Methode wäre allerdings eine allgemeine Vergleichbarkeit herzustellen, da diese Aufgabenkomplexe zumeist nicht denselben Umfang aufweisen. Deshalb müsste ein universelles Kodierungssystem erstellt werden, um dem Anspruch der Vergleichbarkeit gerecht werden zu können. Dieses Vorgehen hätte allerdings den zeitlichen Rahmen dieser Arbeit gesprengt und wird als konstruktiver Vorschlag weiteren Interessierten zur Anregung gegeben.

8.2. Eine konkrete handlungsorientierte Unterrichtsidee

Nach der thematischen Einführung und der konkreten Analyse einer Stichprobe an Arbeitsaufgaben in aktuellen GW Schulbüchern, konnte festgestellt werden, dass die konkret analysierten Aufträge nur zu einem gewissen Maß in der Lage sind, handlungsorientierten Unterricht zu unterstützen. Um einen Anreiz dafür zu schaffen, dieses Unterrichtskonzept einfacher in den eigenen Unterricht integrieren zu können, wird beispielhaft beschrieben, wie eine Arbeitsaufgabe aussehen könnte, die den Anforderungsmerkmalen entspricht. Dieses Beispiel wurde für das Kapitel „Globalisierung“ konzipiert, konkret geht es um das verantwortungsbewusste Handeln. Hierbei sollen Schüler/innen anhand eines emotionalen Einstieges bewusst in die Thematik eingeführt werden, bei der sie selbst, anhand unterschiedlicher Aktionsformen, Einfluss auf ihre unmittelbare Lebenswelt nehmen können (vgl. MEYER 2015b: 142). Um eine als positiv zu bewertende Lernaufgabe zu konstruieren, sollten folgende Schritte beachtet werden. Zunächst soll das Lernthema ausgewählt und die dafür notwendigen Aufgabenteile festgelegt werden. Das Lernziel soll im darauffolgenden Schritt klar feststellbar sein, ebenso wie die Frage, ob Schüler/innen die Aufgabe eigenständig bearbeiten können. Als Anleitung zum Bearbeitungsverlauf von möglichen Lernprodukten und Materialien soll die abschließende Formulierung der Arbeitsaufträge dienen (vgl. LEISEN 2010: 66). Im Folgenden wird nun das Ergebnis dieses, von der Autorin vorgenommenen, kreativen Prozesses vorgestellt.

Plastik – fester Bestandteil des täglichen Lebens?

1) Betrachte zunächst die Bilder des Beitrags „Fotos von Tieren in einem Meer voller Plastik“ (ZACHOS 2018) (<https://www.nationalgeographic.de/planet-or-plastic/2018/08/fotos-von-tieren-einem-meer-voller-plastik>). Beschreibe, was du erkennst und dein „Bauchgefühl“ beim Betrachten dieser Fotos.

2) Recherchiere mit einem/r Partner/in die Initiative „Planet or Plastic“ der deutschen Website von National Geographic (<https://www.nationalgeographic.de/planetorplastic>). Wählt ein Thema oder einen Artikel aus, der euch persönlich anspricht und arbeitet heraus, welche konkreten Auswirkungen die Problematik auf eure Person hat. Denkt dabei an eure Gesundheit, euren Garten, eure Ernährung, die Orte, an die ihr gerne verreist. Gestaltet eine Mindmap zum Thema „Plastik“.

3) Informiert euch anhand von unterschiedlichen Materialien (Schulbuch, Zeitungsartikel, Internet) über die Entstehung von Plastik, seine chemischen und physikalischen Eigenschaften, Verwendungszwecke, Produktion, Nutzen und Gefahren. Versucht herauszufinden, wie Plastik riecht, sich anfühlt, sich anhört oder auch schmeckt. Ihr könnt Lehrer/innen aus anderen Fächern um Rat bitten, z.B. Biologie, Physik, Geschichte und Politische Bildung etc. Wählt einen thematischen Schwerpunkt, der euren Interessen entspricht und fasst die Rechercheergebnisse in eurer Kleingruppe auf einem Plakat in der Klasse zusammen. Alternativ könnt ihr den anderen Gruppen eure Erkenntnisse auch in einem Experiment, Rollenspiel, Plakat oder Hörspiel, etc. darstellen.

4) Bestimme deinen persönlichen Umgang mit Plastik. Wie oft kaufst du Getränke in Plastikflaschen? Wirfst du sie einfach weg oder entsorgst du sie in spezielle Recyclingbehälter? Benutzt du eine Plastikzahnbürste? Nimmst du im Supermarkt ein Plastiksackerl mit? Benutzt du einen Plastikeinband für dein Heft? Sind die Gurken bei euch zu Hause einzeln mit Plastik verpackt? Sammle dafür zwei Wochen lang jegliches Stück Plastik, das in deinem Haushalt bzw. von dir selbst verwendet wird. Reflektiere anschließend dein Verhalten und ermittle Meinungen bei dir zu Hause oder bei deinen Mitschüler/innen und fasse deine Gedanken in einem Blogeintrag zusammen, den du auf der Schulhomepage veröffentlichst.

5) Führt zunächst in eurer Klasse und dann in eurer Schule eine Umfrage zum „persönlichen Plastikverbrauch“ durch. Erstellt dafür gemeinsam einen Interviewleitfaden oder einen Fragebogen. Gliedert die Ergebnisse thematisch und wertet ihn aus.

6) Nehmt in euren Gruppen aufgrund der Umfrageergebnisse sowie der von euch erarbeiteten Informationen rund um das Thema „Plastik“ Stellung, ob eine persönliche oder globale Reduktion des Plastikverbrauchs notwendig ist, oder ob dies nur ein Medienhype spezifischer Interessensgruppen ist. Ladet Expert/innen und Politiker/innen ein oder besucht alternative Geschäfte oder Organisationen, die sich für den Umweltschutz und den Schutz der Meere einsetzen. Macht eine Betriebskundung zum österreichischen Unternehmen „Pet to Pet Recycling Österreich GmbH“ und erkundet die Recyclinganlage, die eine ressourcenschonende Wiederverwertung von PET-Flaschen sicherstellt (<http://www.pet2pet.at/de/fuehrungen>).

7) Entwickelt konkrete Strategien, um andere Menschen von euren Ideen zu überzeugen. Formuliert dafür konkrete Verbesserungsvorschläge für euren persönlichen Umgang mit Plastik und auch welche Ideen es für die Schule geben kann (z.B. keine Plastikflaschen oder Plastiksackerln mehr beim Schulbuffet zu verkaufen). Erklärt, welche Alternativen es hierfür gibt. Startet beispielsweise mit eurer Klasse eine Initiative, bei der ihr Unterschriften sammelt und diese im Schulgemeinschaftsausschuss einreicht, um eure Schule „plastikfrei“ zu machen und überlegt euch auch, wie ihr eure Resultate der Schule oder eurer Gemeinde präsentieren wollt. Dies kann mittels Plakatwand, Ausstellung, Theaterstück, Videobeitrag o.ä. passieren. Lasst eurer Kreativität freien Lauf.

Dieses Beispiel zeigt, dass es für die Etablierung eines handlungsorientierten Unterrichts mehrere Schritte benötigt, um alle Merkmale auch tatsächlich zu erreichen. Eine wichtige Komponente dieses Versuchs ist, klar zu stellen, dass es bei der Bearbeitung von Alltagsgegenständen nicht um die Sache selbst geht, sondern darum, dass dieser Alltagsaspekt einen Ausgangspunkt für das größere und umfassendere Verständnis einer Problematik ist (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999d: 244). Auch die geforderten idealtypischen Handlungsprodukte wurden größtenteils erfüllt. Gruppenarbeiten, sowie Wahlmöglichkeiten sind in diesem Beispiel ebenso vorhanden wie Operatoren aus dem Anforderungsniveau 3. Der Wechsel von Einzel- Partner- und Gruppenarbeit versucht verschiedene Interessenschwerpunkte und

Lösungsstrategien anzuregen. Durch Ideen zu Handlungsprodukten und deren Veröffentlichung will das Beispiel dazu beitragen, dass Schüler/innen sich selbstständig in das Thema einarbeiten, persönliche Schwerpunkte vertiefen und quasi nebenbei allerlei methodische Kompetenzen dazugewinnen.

Damit entspricht dieses Unterrichtsbeispiel auch dem Kompetenzbereich Handlung, der von der DGfG ausgesprochenen Bildungsstandards:

*„H3 Bereitschaft zum konkreten Handeln in geographisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, politisches Handeln, Alltagshandeln)
Schülerinnen und Schüler sind bereit,*

- *S7 andere Personen fachlich fundiert über relevante Handlungsfelder zu informieren (z. B. Umwelt- und Sozialverträglichkeit einer Umgehungsstraße, Notwendigkeit eines Deichbaus oder von Überflutungsflächen, nachhaltige Stadtentwicklung, nachhaltige Landwirtschaft), [...]*
- *S9 sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (z. B. Kauf von Fair-Trade- und/oder Ökoprodukten, Partnerschaften, Verkehrsmittelwahl, Abfallvermeidung)“*
(DGfG 2017: 27f.).

Diese Sammlung von Arbeitsaufgaben entspricht realistisch betrachtet eher einem ganzen fächerübergreifenden Projekt, welches aber auch das grundsätzliche Ziel der Unterrichtsmethode zu sein scheint. Nichtsdestoweniger können Lehrende einzelne Elemente dieses Idealbeispiels verwenden. Natürlich sei jedem/r Lehrer/in selbst überlassen, inwieweit er/sie diese oder ähnliche Beiträge für den eigenen Unterricht als praktisch empfindet, dennoch ist dieser Arbeitsaufgabenkomplex eine Anregung dazu, wie man handlungsorientierten Unterricht möglichst schüler/innenbezogen, ganzheitlich, prozessorientiert und produktorientiert gestalten kann.

8.3. Conclusio und Ausblick

Nach den theoretischen Ausführungen zum Konzept der Handlungsorientierung sowie der darauffolgenden Analyse der Arbeitsaufgaben in ausgewählten Schulbüchern des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts soll an dieser Stelle abschließend ein Resümee gezogen werden. Obwohl vielseitig dargestellt wurde, welche Ziele und Funktionen die Unterrichtsmethode verfolgt, sollte man nun nicht davon ausgehen, dass handlungsorientierter Unterricht das Allheilmittel für jegliche Probleme der Schulpraxis ist und man deshalb nur noch diese Unterrichtsmethode anwenden sollte. Sie ist allerdings ein Hilfsmittel, um vielfältige Kompetenzen zu trainieren und ist durch ihre aktivierende und motivierende Struktur dazu auserkoren, Lernen in der Schule sinnvoller zu gestalten. Vor allem handlungsaktivierende Phasen können helfen, das Gelernte besser zu behalten, bereits Vorhandenes mit Neuem schneller zu verknüpfen und die Theorielastigkeit aufzuheben (vgl. JANK und MEYER 2011: 332). Besonders im Hinblick auf die zukünftige Schulentwicklung darf festgestellt werden, dass sich Unterricht, aufgrund eines gesellschaftlichen Wandels, verändern muss. Der deutsche Erziehungswissenschaftler FRITZ BOHNSACK (2009) stellt fest, dass der Fokus mehr auf die Schüler/innen gelegt werden sollte, die durch die Mitbestimmung bei den Lehr- und Lerninhalten zu einer persönlichen Entwicklung gelangen können. Neben einer Veränderung der generellen Lernatmosphäre, fordert auch er, dass sich Unterrichtsmethoden, im Hinblick auf die zukünftigen Anforderungen und gewünschten Qualifikationen, öffnen sollen und durch eine Individualisierung und Differenzierung zu einem „eigenverantwortlich errungenen Erfolgserlebnis“ für Lernende werden können (BOHNSACK 2009: 141).

Handlungsorientierter Unterricht stellt nicht jedoch nicht nur Schüler/innen vor eine komplexe Aufgabe, sondern besonders die sie begleitenden Lehrer/innen, welche den erhöhten Aufwand nicht scheuen sollten. Es kann sicherlich hilfreich sein, sich mit dem Kollegium zusammenzuschließen, um Vorbereitungen besser zu koordinieren, sodass der handlungsorientierte Unterricht weniger störanfällig wird. Schlussendlich kann man es so schaffen, durch die eigenverantwortliche Partizipation der Schüler/innen und Veröffentlichung der Arbeitsprozesse zu einem Stück Demokratie im Klassenzimmer zu gelangen (vgl. JANK und MEYER 2011: 333f.). Auch im Hinblick auf zeitliche Ressourcen muss ein handlungsorientierter Unterricht gut eingeplant werden. Wer sich dennoch auf diesen, gesetzlich, didaktisch und motivationsideologisch begründeten Unterrichtsgang einlässt, vermag es zumindest teilweise Schüler/innen ein bedeutsameres Schulerlebnis zu ermöglichen. Hierfür benötigt man als Lehrer/in aber eben auch geeignetes Material, welches gut konzipiert sein sollte. Besonders Lehrkräfte sollten sich darüber im Klaren sein, welchen Einfluss das

Schulbuch tatsächlich auf ihren eigenen Unterricht hat. Idealerweise versteht man als Lehrer/in das GW Buch als Angebot der fachlichen und didaktischen Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben, jedoch nicht als einzig verfügbare Leitlinie der Unterrichtspraxis. Man darf die einzelnen Bücher, Aufgaben und Ideen durchaus kritisch hinterfragen und die dargebotenen Inhalte und Methoden passend zum persönlichen Unterrichtsgeschehen adaptieren (vgl. FLATH 2011: 64). Aus persönlicher Erfahrung als Junglehrerin kann ich bestätigen, dass man sich manchmal doch zu sehr auf das Schulbuch verlässt, wenn die Zeit nicht ausreicht oder die Ideen zu einem Thema für den Moment erschöpft sind. Dennoch sollte man nicht vergessen, dass Arbeitsaufgaben einen großen Einfluss auf den Lernprozess haben und deshalb wohlüberlegt als Unterrichtsinstrument eingesetzt werden sollen. So soll einerseits zukünftigen, als auch bereits im Dienst stehenden Lehrer/innen auf den Weg gegeben werden, dass die eigene Unterrichtspraxis sich in einem stetigen Prozess des Wandels befinden sollte. Materialien wie Schulbücher, aber auch andere Medien sollten kritisch überprüft werden, denn sie können, mit meist nur einigen Handgriffen, erweitert und verbessert werden. Der handlungsorientierte Unterricht sollte so kein Einzelfall, sondern ein gewohntes Element in der Schulpraxis werden. Insbesondere nach dieser stichprobenartigen Arbeitsaufgabenanalyse stellt sich die Frage, welche Begründungen der Schulbuchautor/innen es für ihre Konstruktion gibt. Es wäre außerdem interessant zu erforschen, ob eine Ausweitung von einem Kapitel auf das gesamte Schulbuch das Ergebnis und die somit schlussendliche Bewertung bestätigen würde. Ein weiterer relevanter Aspekt für diesen Forschungsprozess wäre es der Frage nachzugehen, inwiefern sich die Schulbücher der letzten fünf, zehn usw. Jahre verändert haben, bzw. wie der Unterschied des Basismediums im Vergleich zu einem Werk ist, das nach dem Beschluss zur kompetenzorientierten Matura entstanden ist. Diese spannenden Forschungsfelder würden einen erheblichen Beitrag zur Verbesserung nicht nur der Schulbuchkultur, sondern insgesamt zu einer Bewusstmachung der eigenen Unterrichtspraxis leisten.

Abschließend soll nun noch einmal die Grundessenz des Lernens und der schulischen Bildung hervorgehoben werden. In Anlehnung an die beleuchteten historischen, sozialisationsbildungstheoretischen-, motivationspsychologischen und konstruktivistischen Begründungen aus Sicht der allgemeinen Pädagogik, Didaktik und Geographie und Wirtschaftskunde soll an dieser Stelle noch einmal Folgendes festgehalten werden: Damit „Lernende auch verstehen, müssen sie aktiv werden (können)“ (SALNER-GRIDLING 2009: 75).

9. Quellen

9.1. Literatur

(Alle Onlinequellen wurden zuletzt am 21.6.2019 überprüft)

BABEL H. und HACKL B. (2004): Handlungsorientierter Unterricht - Dirigierter Aktionismus oder Partizipative Kooperation. – In: MAYER H. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele. – München u.a., 11–35.

BERCHTOLD S. und STOCK M. (2006): Wo ist das Denken im handlungsorientierten Unterricht? – In: TRAMM T. und GRAMLINER F. (Hrsg.): Lernfirmen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online.
http://www.bwpat.de/ausgabe10/berchtold_stock_bwpat10.pdf.

BMB (Bundesministerium für Bildung) (2017): Grundsatzterlass Projektunterricht
Rundschreiben Nr.: 32/2017.
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_32.pdf?6cczmj.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html.

BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018a): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung 1.9.2018.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>.

BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018b): Schulbuchelass 2019/2020. Rundschreiben Nr. 29/2018.
https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2019/Schulbuchelass_2019_20.pdf.

BMWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2004): Allgemeiner Teil Unter- und Oberstufe neu.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?61ebzh.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2009): Grundsatzterlass "Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen".
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2009_15.html.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012⁵a): Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier. – Wien.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012b): Die Hattie - Studie. – Wien.

BOHL T. und KLEINKNECHT M. (2009): Aufgabenkultur. – In: BLÖMEKE S. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. – Bad Heilbrunn, 331-332

BOHNSACK F. (2009): Schule 2020 hat schon begonnen. – In: BOSSE D. und POSCH P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. – Wiesbaden, 137-142

BÖNSCH M. (1982): Handlungsorientierter Unterricht. – In: Schweizer Schule. 69/14. 588–594. doi:<http://doi.org/10.5169/seals-532145>.

BUDKE A. und KUCKUCK M. (2015): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. – Berlin.

BULLINGER R., HIEBER U. und LENZ T. (2008): Das Geographiebuch - ein unverzichtbares Medium? Didaktische Funktionen und Grenzen eines traditionellen Mediums. – In: LENZ T. (Hrsg.): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser. (=Sammelband geographie heute). – Seelze, 51-55

DAUM E. (1980): Plädoyer gegen Lernzielorientierung. – In: SCHULTZE A. (Hrsg.) (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. – Gotha, 209-2015

DAUM E. (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. – In: HASSE J. und ISENBERG W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. November 1991. (= Osnabrücker Studien zur Geographie Band 14). – Osnabrück, 65-70

DAUM E. (2014): Subjektive Kartographien oder mental maps? – In: DEINET U. und REUTLINGER C. (Hrsg.): Tätigkeit-Aneignung-Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit Band 15). – Wiesbaden, 196-200

DGFG (2017⁹): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Hg. von Deutsche Gesellschaft für Geographie. – Bonn. http://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/2017/10/Bildungsstandards_Geographie_9.Aufl_.pdf.

DÖRIG R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive. – Stuttgart und Berlin.

EDUCATION GROUP GMBH (2017): Oö. Jugend-Medien-Studie 2017. – Linz. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/JugendMedienStudie_Zusfassung_2017.pdf.

FLATH M. (2011): Geographisches Schulbuch und Kompetenzerwerb – Konzeptionelle Ansätze für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen mit einem traditionellen Medium. – In: MEYER C., HENRY R. UND STÖBER G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. – Braunschweig, 58-67

GREß P. (2007): Irrwege moderner Berufsbildung. Zauberworte und Mythen der Berufspädagogik. – Marburg.

GUDJONS H. (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. – Bad Heilbrunn.

GUDJONS H. (2014⁸): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. – Bad Heilbrunn.

HOFMANN-SCHNELLER M. (2006): Frontalunterricht. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16) (4. unveränderte Auflage 2006). – Wien.

HOFMANN-SCHNELLER M. (2012): Kompetenzorientiertes Lernen und Prüfen im Fach GWK. http://www.eduhi.at/dl/Kompetenzorient_Lernen_Pruefen_GWK_Linz_Hofmann-Schneller_M_25012012.ppt.

JANK W. und MEYER H. (2011¹¹): Didaktische Modelle. – Berlin.

JOPPICH A. (2013): Projekte im Geographieunterricht. – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Didaktische Impulse. – Braunschweig, 134-140

KANWISCHER D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. – In: GW-Unterricht., Heft 122.

KIPER H. (2010): Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. – In: KIPER H., MEINTS W., PETERS, S., SCHLUMP, S. und SCHMIT S. (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. – Stuttgart, 44-59

KLAFKI W. (2019): Kritisch-konstruktive Didaktik und Hermeneutik. – In: BRAUN K.-H., STÜBIG F. und STÜBIG H. (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen. – Wiesbaden.

KRAUTTER Y. (2015): Basismedien im Geographieunterricht. – In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. – Berlin. 220-227

KRON F.W., JÜRGENS E. und STANDOP J. (2013⁸): Grundwissen Pädagogik. – München.

KRON F.W., JÜRGENS E. und STANDOP J. (2014⁶): Grundwissen Didaktik. – München und Basel.

KROSS E. (1995): Die Aufgabenstellung im Geographielehrbuch. – In: BÜNSTORF J. und KROß E. (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis. Beiträge zur Fachdidaktik. Arnold Schultze zum 65. Geburtstag. (= Geographische Bausteine, H. 44) (Pädagogische Schriften, H.4). – Gotha.

LATCHEVA R. und DAVIDOV E. (2019): Skalen und Indizes. – In: BAUR N. und BLASIUS J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. – Wiesbaden, 893-905

LEHTINEN E. (1997): Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. – In: REUSSER K. und REUSSER-WEYENETH M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. – Bern u.a., 143-162

- LEISEN J. (2010): Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. – In: KIPER H., MEINTS W., PETERS, S., SCHLUMP, S. und SCHMIT S. (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. – Stuttgart, 60-67
- LENZ T. (2006): Handlungsorientierung im Geographieunterricht. Geographie heute. Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser. Sammelband. – Velber. 106–111.
- MAIER U., KLEINKNECHT M. und METZ K. (2010): Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. – In: KIPER H., MEINTS W., PETERS, S., SCHLUMP, S. und SCHMIT S. (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. – Stuttgart, 28-43
- MAYRING P. (2010¹²): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim.
- MAYRING P. und FENZL T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. – In: BAUR N. und BLASIUS J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. – Wiesbaden, 633-648.
- MEYER C. (2015a): Sozialformen. – In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. – Berlin. 124-131
- MEYER C. (2015b): Handlungsorientiertes Lernen und verantwortungsbewusstes Handeln. – In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. – Berlin. 142-143
- MEYER H. (2005¹¹): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. – Berlin.
- PETERSEN W.H. (2001²): Kleines Methoden-Lexikon. – München.
- PICHLER H. (2010): Leistung und ihre Bewertung in Geographie und Wirtschaftskunde - Trittsteine einer förderlichen Leistungsbewertung. – Wien.
- PICHLER H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? – In: GW-Unterricht., Heft 126.
- PICHLER H., FRIDRICH C., VIELHABER C. und BERGMEISTER F. (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. – In: GW-Unterricht. 146/2.
- REINFRIED S. (2015): Direkte Instruktion. – In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. – Berlin. 134-141
- RENNER M. (2019): stellvertretender Leiter der Abteilung Bildungsmedium des Bundesministeriums für Bildung Herr MinR Mag. RENNER, B.A.: Information zu auflagestärksten Schulbüchern in Geographie und Wirtschaftskunde in der 8. und 12. Schulstufe AHS im Schuljahr 2017/2018. Email-Kontakt
- RHODE-JÜCHTERN T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. – In: WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd 18. – Wien.

- RHODE-JÜCHTERN T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. – Seelze.
- RICHTER S. (2010): SEGLER - ein Designmodell zur Gestaltung von Lernaufgaben. – In: KIPER H., MEINTS W., PETERS, S., SCHLUMP, S. und SCHMIT S. (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. – Stuttgart, 19-27
- RINSCHÉDE G. (2003): Geographiedidaktik. – Paderborn.
- RUMPF H. (1997): Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament. Oder das Lehren Wagenscheins und einige Differenzen zu kognitionspsychologisch inspirierter Didaktik. – In: REUSSER K. und REUSSER-WEYENETH M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. – Bern, 113-126
- SALNER-GRIDLING I. (2009): Querfeldein: individuell lernen - differenziert lehren. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen (ÖZEPS) – Wien
- SCHMIDT-WULFFEN W.D. (1999a): Erdkunde: Wozu? – In: SCHMIDT-WULFFEN W.-D. und SCHRAMKE W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. – Gotha und Stuttgart, 26-66
- SCHMIDT-WULFFEN W.D. (1999b): Alltags- und Schülerorientierung - Infotainment und Anbietung an Schüler? – In: SCHMIDT-WULFFEN W.-D. und SCHRAMKE W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. – Gotha und Stuttgart, 257-282
- SCHMIDT-WULFFEN W.D. (1999c): Zweimal „Höhenstufen der Anden“ – Ein neuer didaktischer und inhaltlicher Zugang zu einem „alten“ Thema des Geographieunterrichts. – In: VIELHABER C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 15). – Wien, 99-106
- SCHMIDT-WULFFEN W.D. (1999d): Eine Welt und Dritte Welt: Länder oder Menschen. – In: SCHMIDT-WULFFEN W.-D. und SCHRAMKE W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. – Gotha und Stuttgart, 223-256
- SCHÖPKE H. (2003): Erlebnisorientierter Geographieunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zu verantwortlichem Handeln. – Donauwörth.
- SCHRAMKE W. (1993): Pluralisierung, Individualisierung - und: Geographieunterricht? – In: HASSE J. und ISENBERG W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. November 1991. (= Osnabrücker Studien zur Geographie Band 14). – Osnabrück, 57-64
- SCHRAMKE W. (1999): Erdkunde: Der Zustand des Faches. Traditionelles Fachverständnis im gesellschaftlichen Gegenwind. – In: SCHMIDT-WULFFEN W.-D. und SCHRAMKE W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. – Gotha und Stuttgart, 7-25

SCHRAND H. (1995): Von der „Sackgasse des Singulären“. Anmerkungen zum Exemplarischen Prinzip im Geographieunterricht. – In: BÜNSTORF J. und KROB E. (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis. Beiträge zur Fachdidaktik. Arnold Schultze zum 65. Geburtstag. (= Geographische Bausteine, H.44) (Pädagogische Schriften, H.4). – Gotha, 53-64

SCHULTZE A. (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Hg. von Arnold Schultze. 1. Aufl. – Gotha.

SITTE C. (2004): Ein neuer LP GWK für die AHS-Oberstufe. – In: Wirtschafts- und Sozialgeographie. Wirtschaftsinformationen. 125.

SITTE C. (2006): Das GW-Schulbuch. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. 447–472. auch online unter:
https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite447-472.pdf.

SITTE C. (2007): Unterricht ? Schulbuch ? – eine Angelegenheit vieler Filter : Gedanken & Gesprächsnotizen zu W. Sittes Nachlaß in einer Reihe von Schulbüchern. – In: GW-Unterricht. 106.

SITTE C. (2011): Maturafragen NEU (!) - eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde, Anhang 4: Operatorenliste. – In: GW-Unterricht. 124. 39–41.

SITTE W. (1995): Zur Verbreitung von Neuerungen in der Schulgeographie - Beispiel Österreich. – In: BÜNSTORF J. und KROB E. (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis. Beiträge zur Fachdidaktik. Arnold Schultze zum 65. Geburtstag. (= Geographische Bausteine, H.44) (Pädagogische Schriften, H.4). – Gotha, 45-52

SITTE W. (2001): Operativer GW-Unterricht. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16) (4. unveränderte Auflage 2006). – Wien, 305-316

SKIERA E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. – Wien.

STAHL S. (2011): Investitionen in Fortbildung sind Investitionen in die Zukunft. Interview mit dem Kasseler Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Lipowsky. – In: Bildung Bewegt., Heft Nr. 13 (Juni). 10–14. <http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1333207/rps-75-sport-bildung-bewegt-juli-2011.pdf>.

STATISTIK AUSTRIA (2018): Schülerinnen und Schüler insgesamt im Schuljahr 2017/18. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html.

STEBLER R., REUSSER K. und PAULI C. (1997): Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. – In: REUSSER K. und REUSSER-WEYENETH M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. – Bern u.a., 227-260

STERN T. (2010²): Förderliche Leistungsbewertung. – Wien.

THESING T. (2014⁴): Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht.– Freiburg im Breisgau.

UHLENWINKEL A. (2013): Freiarbeit im Geographieunterricht. – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Didaktische Impulse. – Braunschweig, 71-78

VIELHABER C. (1999): Vermittlung und Interesse - Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. – In: VIELHABER C. (Hrsg.): Fachdidaktik kreuz und quer. Bd 15 der Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. – Wien, 9-26

VIELHABER C. (2003): Projektunterricht auf dem Prüfstand: Wann ist ein „Projekt“ ein Projekt? – 12 Fragen zur Absicherung. – In: GW-Unterricht. 90.

VIELHABER C. (2006): Wolfgang Sitte im Gespräch: 80 Jahre - ein Leben für Geographie und Wirtschaftskunde. – In: GW-Unterricht., Heft 100.

VIELHABER C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? – In: GW-Unterricht. 128, 38–44. auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_128_038_044_vielhaber.pdf.

WEIGLHOFER H. (2013): Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?61eci1.

WIATER W. (2015³): Unterrichten und Lernen in der Schule. – Donauwörth.

WÖLL G. (2004): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. – Baltmannsweiler.

ZACHOS E. (2018): Fotos von Tieren in einem Meer voller Plastik. Krabben, die Plastikhüllen zur Tarnung nutzen und Hyänen, die Müllberge durchsuchen – so gehen Tiere mit unserem Plastikproblem um. – In: National Geographic, 2018.
<https://www.nationalgeographic.de/planet-or-plastic/2018/08/fotos-von-tieren-einem-meer-voller-plastik>.

9.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Von SCHMIDT-WULFFEN vorgestellte Handlungsprodukte für den handlungsorientierten Unterricht	45
Tabelle 2: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der schüler/innenbezogenen Kategorie	67
Tabelle 3: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der ganzheitlichen Kategorie	68
Tabelle 4: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der prozessorientierten Kategorie	69
Tabelle 5: Kategorienraster - Zur Untersuchung herangezogene Merkmale der produktorientierten Kategorie	71
Tabelle 6: Materialstichprobe der untersuchten GW Schulbücher der 8. und 12. Schulstufe	73
Tabelle 7: Absolute Anzahl der analysierten Arbeitsaufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den ausgewählten GW Schulbüchern.....	75
Tabelle 8: Relative und absolute Anteile der Offene Fragestellungen und Arbeitsaufgaben mit Wahlmöglichkeit in den untersuchten Schulbüchern im Kapitel „Globalisierung“	84
Tabelle 9: Liste der jeweils im Kapitel „Globalisierung“ der untersuchten GW Schulbücher geforderten Handlungsprodukte	88
Tabelle 10: Raster zur Einstufung der untersuchten Arbeitsaufgaben zur Überprüfung der Hypothesen	90
Tabelle 11: Für die abschließende Berechnung relevante Untersuchungsmerkmale und deren Gewichtung	94
Tabelle 12: Für die abschließende Beurteilung vorgenommene Einteilung zum Ausmaß der, den Merkmalen entsprechenden, Arbeitsaufgaben	95
Tabelle 13: Berechnungsbeispiel einer Arbeitsaufgabe zur Darstellung des Bewertungsvorgangs zum Grad der Handlungsorientierung. Die zugewiesenen und somit berechneten Merkmale wurden in obestehender Tabelle grau markiert.	97

9.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Relativer Anteil an Seiten mit Arbeitsaufgaben in den untersuchten Schulbüchern im ausgewählten Kapitel „Globalisierung“	74
Abbildung 2: Durchschnittliche und absolute Anzahl der Arbeitsaufgaben pro Seite mit Arbeitsaufträgen in den untersuchten Schulbüchern	75
Abbildung 3: Relative Anteile der schüler/innenbezogenen Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern	77
Abbildung 4: Relative Anteile der ganzheitlichen Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern	80
Abbildung 5: Relative Anteile der geforderten Anforderungsniveaus der untersuchten Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben in den ausgewählten Schulbüchern der Sekundarstufe 1	81
Abbildung 6: Relative Anteile der geforderten Anforderungsniveaus der untersuchten Arbeitsaufgaben in den ausgewählten Schulbüchern der Sekundarstufe 2.....	82
Abbildung 7: Absolute Anteile der prozessorientierten Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern	83
Abbildung 8: Relative Anteile der unterschiedlichen Personalpronomen in den einzelnen Arbeitsaufgaben in den untersuchten GW Schulbüchern im Kapitel „Globalisierung“	85
Abbildung 9: Absolute Anzahl der explizit genannten Sozialformen in den Arbeitsaufgaben in den untersuchten GW Schulbüchern des Kapitels „Globalisierung“	86
Abbildung 10: Absolute Anteile der produktorientierten Arbeitsaufgaben und Gesamtzahl der Aufgaben im Kapitel „Globalisierung“ in den untersuchten GW Schulbüchern	87
Abbildung 11: Abschließende Auswertung der den Merkmalen entsprechenden Arbeitsaufgaben zur Handlungsorientierung in den untersuchten GW Schulbüchern (relative Anteile)	96

10. Anhang

10.1. Materialstichprobe

Titel	Herausgeber	Schulstufe	Verlag	Ausgabe und Erscheinungsjahr	Analysierte Seiten	Analysierte Seiten insgesamt	Seiten mit Arbeitsaufgaben	Analysierte Aufgaben insgesamt
weltweit 4	Dittrich E., Schminke A., Müller B.	8	öbv	1. Auflage 2015	S. 82-107	26	17	62
Durchblick 4 kompetent	Hofmann-Schneller M., Graf F., Scheidl W., Steiner K.	8	westermann wien	1. Ausgabe, 2017	S. 96-133	37	30	83
Ganz klar: Geografie 4	Müller A., Papst P.	8	Jugend & Volk	2017	S. 114-145	31	23	49
Meridiane 8	Hitz H., Kowarz A., Kucera I., Malcik W.	12	Ed. Hölzel	1. Auflage 2013, korr. Nachdruck 2015	S. 10-29	20	4	18
Durchblick 8 kompetent	Hofmann-Schneller M., Derflinger M., Menschik G., Rak P.	12	westermann wien	3. Auflage, 2018	S. 8-30	23	19	54
klar Geografie und Wirtschaftskunde 8	Kaps B.	12	Jugend & Volk	2012	S. 4-23	20	9	11

10.2. Forschungsfrage und Hypothesen

Forschungsfrage		Sind Arbeitsaufgaben in ausgewählten Schulbüchern des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an österreichischen AHS der 8. und 12. Schulstufe dazu geeignet, handlungsorientierten Unterricht zu unterstützen?
Hypothesen	H1	<i>Arbeitsaufgaben orientieren sich an der Lebenswelt der Schüler/innen.</i>
	H2	<i>Innerhalb eines Kapitels werden Arbeitsaufgaben gestellt, die den drei Anforderungsbereichen zu gleichen Maßen entsprechen.</i>
	H3	<i>In den getesteten Arbeitsaufgaben steht der operative Unterricht im Vordergrund.</i>
	H4	<i>In Arbeitsaufgaben werden überwiegend Partner- und Gruppenarbeiten gefordert.</i>
	H5	<i>Als Ergebnis der Arbeitsaufgaben entsteht ein Handlungsprodukt</i>
	H6	<i>GW Schulbücher der 12. Schulstufe unterstützen handlungsorientierte Lernprozesse eher als Schulbücher der 8. Schulstufe.</i>
	H7	<i>Arbeitsaufgaben in GW Büchern unterstützen handlungsorientierten Unterricht.</i>

10.3. Links für das Unterrichtsbeispiel

Folgende Internetseiten wurden zur Erstellung des handlungsorientierten Unterrichtsbeispiels verwendet. Das gesamte Onlinematerial wurde am 21.6.2019 zuletzt aufgerufen.

- Beitrag „Fotos von Tieren in einem Meer voller Plastik“ der deutschsprachigen Website National Geographic:
https://www.nationalgeographic.de/planet-or-plastic/2018/08/fotos-von-tieren-einem-meer-voller-plastik?gallery=1874006&image=animals-plastic-nationalgeographic_1230842
- Galerie der Fotos des Beitrags der deutschsprachigen Website National Geographic: (Copyright © 2015-2019 National Geographic Partners, LLC. All rights reserved)
https://www.nationalgeographic.de/planet-or-plastic/2018/08/fotos-von-tieren-einem-meer-voller-plastik?gallery=1874006&image=animals-plastic-nationalgeographic_1317175
- Projektvorstellung „Planet or Plastic“ von National Geographic:
<https://www.nationalgeographic.de/planetorplastic>
- Pet to Pet Recycling Österreich GmbH – Expertenführung:
<http://www.pet2pet.at/de/fuehrungen>

10.4. Kategorienraster

Schüler/innenbezug		
emotionale Dimension		
subjektive Betroffenheit		affektive Dimension
Lebensweltlicher Erfahrungshorizont	Persönliche Meinung	Veränderung

Ganzheitlichkeit				
kognitive Dimension			praktische Dimension	
Komplexität			operativ	
AB 1	AB 2	AB 3	ja	Methode

Prozessorientierung								
Sozialform					Mitbestimmung		Öffnung der Schule	
Singular	Plural	Partnerarbeit	Gruppenarbeit	Klasse	Offene Fragestellung	Wahlmöglichkeit	andere Informationszugänge	wo/-wie

Produktorientierung			
Handlungsprodukt		Veröffentlichung	
ja	welches	ja	wie

10.5. Kurzzusammenfassung und Abstract

Kurzzusammenfassung

Handlungsorientierter Unterricht ist eine Unterrichtsmethode, bei der ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis zwischen Kopf-, Herz- und Handarbeit angestrebt wird. In dieser Diplomarbeit soll aus theoretischen Ansätzen eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit abgeleitet werden, sodass sie auch in der Schulpraxis Anwendung finden kann. Handlungsorientierter Unterricht soll demnach schüler/innenbezogen, ganzheitlich, prozess- und produktorientiert sein. Das bedeutet, dass der Unterricht an den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen ausgerichtet sein soll und diese durch komplexe kognitive und operative Tätigkeiten in den Lernprozess einbezogen werden sollen. Schlussendlich soll ein gemeinschaftliches Handlungsprodukt entstehen, welches veröffentlicht wird. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden Arbeitsaufgaben in sechs ausgewählten Schulbüchern des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts der 8. und 12. Schulstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen daraufhin untersucht, ob sie in der Lage sind dieses Unterrichtskonzept zu unterstützen. Dafür wurden den handlungsorientierten Kriterien spezifische Merkmale zugeordnet und aufgrund dessen die Arbeitsaufgaben miteinander verglichen. Das Ergebnis zeigt, welche der untersuchten Schulbücher das Potential innehaben Lehrer/innen in ihrer Schulpraxis zu unterstützen. Abschließend wurde ein idealtypisches Unterrichtsbeispiel für eine handlungsorientierte Unterrichtssequenz konzipiert.

Abstract

Active learning is a teaching method that strives for the best possible balance between cognitive, emotional and manual work. In this thesis the possibility of practical implementation is to be derived from different theoretical approaches, so that it can be utilized in school practice. Active learning should, therefore, be student-centered, holistic, process- and product-oriented. This means that the lessons should be focused on the students' personal experiences and that the learners should be included in the learning process through complex cognitive and operative activities. Finally, a collaborative product is to be created, with the effect of being published. In this thesis, learning tasks in six selected schoolbooks of geography and economics at 8th and 12th grade were examined to determine if they were able to support this specific teaching concept. Specific characteristics were assigned to the active learning criteria and, as a result, the work tasks were compared with each other. The result shows which of the examined textbooks have the potential to support teachers in their school practice. Finally, an idealized lesson example for an active learning sequence was designed.