



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„(Sprach-) Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Hinblick auf die bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit erforderlichen Kompetenzen

**Eine Betrachtung der vorhandenen Materialien mit Vorschlägen zum
förderlichen Einsatz im Unterricht“**

verfasst von / submitted by

Birgit Frenzl, BEd BA

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 199 506 510 02

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

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

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Hiermit möchte ich all denjenigen, die mich im Rahmen meiner Arbeit unterstützt, begleitet oder mir Informationen und Materialien zur Verfügung gestellt haben, ohne die es nicht möglich gewesen wäre, diese in der nun vorliegenden Form anzufertigen, danken.

In erster Linie möchte ich mich sehr herzlich bei meinem Betreuer, Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger, bedanken, der mir bei der Eingrenzung meines Themas behilflich war, mein Interesse für die Vorwissenschaftlichen Arbeiten geweckt hat, bei Fragen oder Problemen immer zur Stelle war und sich auch Zeit für diese und meine Ideen genommen hat. Weiters möchte ich mich bei allen Lehrer_innen bedanken, die ich im Zuge meiner Arbeit bezüglich ihrer Erfahrungen interviewen durfte und die es mir dankenswerter Weise sehr einfach gemacht haben, die Interviews in kürzester Zeit abzuwickeln. Ein weiterer Dank gilt auch Herrn Dr. Lukas Birsak und dem Ed. Hölzel Verlag für die Zurverfügungstellung der Geographie- und Wirtschaftskunde Oberstufenschulbücher „Meridiane“, ohne die meine Arbeit nicht gelungen wäre. Weiters möchte ich mich bei Herrn Mgr. Michal Dvorecký, PhD für das gut aufbereitete begleitende Seminar und meiner Schreibgruppe bedanken, da der kollegiale Austausch von Materialien und Input ebenso einen wichtigen Beitrag zum Entstehen dieser Arbeit geleistet hat.

Zu guter Letzt möchte ich mich auch bei meiner Familie bedanken, welche mir bei jeglichen Unsicherheiten und offenen Fragen zu Herangehensweisen zur Seite gestanden ist und mich jederzeit tatkräftig unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Fragestellung.....	4
1.2 Begriffsdefinitionen	5
2 Forschungsdesign und Methode.....	9
2.1 Leitfadeninterview	14
2.2 Kriterienkatalog Lehrwerkanalyse	16
2.3 Gütekriterien.....	18
3 Grundlagen der Sprachförderung und der erforderlichen Kompetenzen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit	20
3.1 Sprachförderung und Fachunterricht.....	21
3.1.1 Bildungssprache im Fachunterricht.....	21
3.1.2 Textkompetenz in allen Fächern.....	23
3.1.3 Modelle und Methoden der Sprachförderung.....	24
3.2 Kompetenzen in Bezug auf Vorwissenschaftliche Arbeiten.....	29
3.2.1 Kompetenzmodelle	31
3.2.2 Kompetenzbereiche einer Vorwissenschaftlichen Arbeit	33
3.3 Förderung von Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	38
3.3.1 Kompetenzbereiche aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde für die Vorwissenschaftliche Arbeit.....	39
3.3.2 Beispiele für die (Sprach-) Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	41
4 Materialanalyse und Bestandsaufnahme	47
4.1 Analyse von Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht - Büchern der 9. bis 11. Schulstufe	47
4.2 Analyse der Interviews der Lehrpersonen	61
4.2.1 (Sprachliche) Kompetenzen aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	62
4.2.2 Der Beitrag der Schulbücher.....	64
4.2.3 Methoden der Lehrpersonen zur Förderung	67
4.2.4 Resultate bei Vorwissenschaftlichen Arbeiten	69
4.2.5 Der Praxisbezug zu „VWA-relevante Lehrplanauszüge zum Kompetenzaufbau in allen Unterrichtsfächern“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)	71
5 Diskussion mit Vorschlägen und Anregungen.....	75
5.1 Praxisbezug der Kompetenzen	75

5.2 Schulbücher und ihr Beitrag zur Förderung von Kompetenzen	79
5.3 Methoden und Vorschläge für den Unterricht	85
6 Fazit	91
6.1 Conclusio	91
6.2 Beantwortung der Forschungsfragen	92
6.3 Ausblick	94
Verzeichnisse	95
Literaturverzeichnis	95
Abbildungsverzeichnis	97
Anhang	98
Lehrplan vs. Kompetenzen	98
Beispiele für die (Sprach-) Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aus Kapitel 3.3.2	103
Arbeitsaufgaben inkl. ausgefüllter Kriterienkataloge	110
Beispiel 1, Meridiane 5: „Geoökosysteme der Erde analysieren“ (HITZ 2019a: 62)	110
Beispiel 2, Meridiane 5: „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ (HITZ 2019a: 140)	112
Beispiel 1, Meridiane 6: „Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren“ (HITZ 2018: 19)	114
Beispiel 2, Meridiane 6: „Regionale Entwicklungspfade vergleichen“ (HITZ 2018: 159)	116
Beispiel 1, Meridiane 7: „Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären“ (HITZ 2019b: 58)	118
Beispiel 2, Meridiane 7: „Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern“ (HITZ 2019b: 179)	120
Interviews mit Lehrer_innen	122
Lehrperson 1	122
Lehrperson 2	125
Lehrperson 3	128
Lehrperson 4	131
Lehrperson 5	135
Lehrperson 6	138
Einverständniserklärung für Interviews mit Lehrpersonen	142
Einverständniserklärung Verlag Ed. Hölzel	143
Abstract	144
Eidesstattliche Erklärung	145

1 Einleitung

Bis Schüler endlich ihr Maturazeugnis in Händen halten können, muss neben Schularbeiten und Tests auch noch die Zentralmatura bestanden werden. Die "standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung", wie die neue Matura heißt, besteht aus drei Teilen: aus der vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) samt Präsentation und Diskussion sowie den schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Bereits im vorletzten Jahr beginnen Schüler mit dem ersten Teil der Matura – der VWA. Dabei geht es um das Finden eines Themas, Betreuers und die Zustimmung der Schulbehörde. Im letzten Schuljahr soll die Arbeit verfasst und schließlich abgegeben werden. (USER-DISKUSSION 2017: online)

Das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit im Zuge der in Österreich im Schuljahr 2014/15 verpflichtend eingeführten standardisierten Reifeprüfung ist nicht nur ein wesentlicher Bestandteil der Reifeprüfung, sondern für Schulen und Schüler_innen gleichzeitig eine neue Chance und auch eine Herausforderung. Hierbei heißt es oft erstmals, fachspezifisches und fächerübergreifendes Wissen miteinander zu verknüpfen und auch in einem Schreibprozess anzuwenden (MERTLITSCH 2014: 108). Dieser Schreibprozess setzt jedoch auch eine dementsprechende Förderung diverser Kompetenzen und im Speziellen auch eine im Fachunterricht erforderliche Sprachförderung voraus. Diese ist nicht nur für Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wichtig, sondern für alle Schüler_innen, da es sich hierbei um eine sehr fachspezifische Sprache handelt, welche vorab erlernt und trainiert werden sollte, bevor ein solcher Schreibprozess gestartet werden kann und so auch zum Erfolg führt. Eine Vorbereitung darauf sollte somit in allen Unterrichtsfächern erfolgen, sodass die Schüler_innen bei ihrer Themenauswahl ein geeignetes Repertoire an allgemeinen sowie sprachlichen Kompetenzen aufweisen und diese anwenden können (DREIER-KOCH 2019: 13). Genauer gesagt gibt es also in jedem Unterrichtsfach bestimmte fachspezifische Kompetenzen, welche von den sprachlichen Kompetenzen im Fachunterricht und somit den einzelnen Unterrichtsgegenständen getrennt betrachtet werden müssen.

Um die Schüler_innen auf diesen Prozess vorbereiten zu können, ist es für die Lehrer_innen jedoch auch wichtig, mit geeigneten Materialien zu arbeiten und diese entsprechend einzusetzen. Auch wenn die Lehrperson durch den Einsatz

diverser Materialien den Unterricht förderlich gestalten soll, müssen die vorliegenden Materialien, zu denen neben Schulbüchern auch andere Medien – wie Arbeitsblätter oder auch Plattformen und Lernfilme – gezählt werden können, unterschiedlichen Anforderungen entsprechen, damit der Einsatz gelingen kann. Geeignete didaktische Materialien, welche die geforderten Kompetenzen abdecken, sind für einen förderlichen Einsatz somit eine Notwendigkeit oder gar Voraussetzung (BUSHATI 2018: 21). In der vorliegenden Arbeit sollen in Kapitel 4.1 Unterrichtsmaterialien daraufhin untersucht werden, welchen Beitrag diese leisten können. Hierbei soll ein Oberstufenlehrwerk aus den Schulstufen neun bis elf genauer betrachtet werden.

Die Vorwissenschaftliche Arbeit erfordert ein sprachsensibles Kompetenzmodell, damit auch alle Schüler_innen mit diversen Erstsprachen miteinbezogen und bestmöglich vorbereitet werden können. Hierbei gibt es jedoch nicht ein einziges Modell, das als universell und am besten geeignet beschrieben werden kann, sondern mehrere, welche parallel existieren und angewendet werden können (KNORR 2019: 166). Als eine der wichtigsten Kompetenzen wird die Textkompetenz angesehen, da diese schon im schulischen Kontext erworben und angewendet werden kann (NIEDERDORFER 2018: 124). Aber nicht nur eine wissenschaftliche Textkompetenz ist beim Schreiben einer VWA von Bedeutung, sondern auch die Schreib- und Lesekompetenz im Allgemeinen, welche in allen Unterrichtsfächern erworben werden sollen und sowohl für die Vorbereitung der Themen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit als auch für die weitere Bearbeitung notwendig sind (DREIER-KOCH 2019: 13f). In welchem Unterrichtsfach welche Kompetenzen gefördert werden und wann dies erfolgt, ist in einem Informationsblatt der Arbeitsgruppe VWA festgehalten. Hier geht es vor allem darum, dass ...

... [d]ie Lehrpläne aller Fächer [...] eine Vielzahl von Arbeitstechniken, Methoden und grundlegenden Fertigkeiten wie z. B. „untersuchen“, „analysieren“, „interpretieren“, „recherchieren“, „zusammenfassen“ [umfassen], die die Kandidatinnen und Kandidaten bei der Planung, Erstellung und Präsentation ihrer Arbeit benötigen. (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)

Die Arbeitsgruppe VWA (o.a.: ohne Paginierung) gibt einen Überblick über „VWA-relevante Lehrplanauszüge zum Kompetenzaufbau in allen Unterrichtsfächern“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) aus diversen Unterrichtsfächern, wie z.B. Deutsch, Lebende Fremdsprachen, Geschichte und

Sozialkunde/Politische Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde, Physik, Biologie, Chemie und noch viele weitere. Anhand der dort befindlichen Tabellen wird ersichtlich, in welcher Schulstufe in welchem Unterrichtsfach welche für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen erfüllt werden sollten. Dadurch wird deutlich, dass nicht in allen Fächern jegliche Kompetenzen abgedeckt werden, sondern alle Unterrichtsfächer dieser Aufgabe nachgehen sollten, um einen möglichst umfassenden Pool an Kompetenzen zu erreichen. Da in dieser Arbeit jene Kompetenzen genauer betrachtet werden, welche im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht erworben werden, kann man gleich vorweg sagen, dass als wesentliche Kompetenzen, welche in diesem Unterrichtsfach erworben werden, das Analysieren von Quellen, aber auch das Beschreiben und Interpretieren von Graphiken und Tabellen betrachtet werden, wobei es zahlreiche weitere gibt. Diese Kompetenzen sind vor allem bei empirischen Vorwissenschaftlichen Arbeiten grundlegend, aber auch beim Interpretieren von in der Literatur bereits ersichtlichen Graphiken wichtig.

Genauso wie jeder Fachbereich bzw. jedes Unterrichtsfach seine eigenen Kompetenzen fördert, benötigt jedes dieser eine eigene Sprache bzw. Sprachverwendung, welche letztendlich auch bei der Bearbeitung einschlägiger Themen bei einer Vorwissenschaftlichen Arbeit notwendig sind. Obwohl auf den ersten Blick die Sprache in den naturwissenschaftlichen Fächern in den Hintergrund rückt, kann man feststellen, dass diese auch hier eine zentrale Rolle spielt. Dabei geht es nicht nur um den Zugang zu Fachbegriffen, sondern auch um das Verstehen von abstrakten oder auch „sprachlosen Darstellungsformen“ und letztendlich naturwissenschaftlichen Konzepten (SCHROETER-BRAUSS 2018: 11f). Diese sprachlichen Anforderungen werden festgelegt:

Sprachliche Anforderungen werden in den nationalen Bildungsstandards des Faches Geographie (DGfG, 2014) im Bereich „Kommunikation“ definiert. Da aber die Bildungsstandards des Faches keine verbindlichen Richtlinien darstellen, gibt es in Deutschland ca. 50 verschiedene Curricula [...] (BUDKE und KUCKUCK 2017: 21)

Trotz dieser großen Vielfalt kann man jedoch die sprachbezogenen Ziele sowohl bei mündlichen als auch bei schriftlichen Teilleistungen festmachen (BUDKE und KUCKUCK 2017: 21). So können sieben zentrale Ziele festgelegt werden:

Informationsaufnahme aus (Geo-)Medien, Befragungen durchführen, Wortschatz erwerben und anwenden, gesellschaftliche Diskurse entschlüsseln, Diskussionen durchführen/Argumentationen entwickeln, Ergebnisse präsentieren und die kritische Reflexion (BUDKE und KUCKUCK 2017: 22).

All diese nun genannten Ziele sind nicht nur als solche innerhalb des Unterrichts zu betrachten, sondern gelten auch als vorausgesetzte Kompetenzen, welche die Schüler_innen bei der Arbeit einer Vorwissenschaftliche Arbeit bereithalten und einsetzen können sollten.

Nachdem also festgestellt werden kann, dass die einzelnen Unterrichtsfächer in ihrem fachspezifischen Unterricht für den Erwerb von für die Vorwissenschaftliche Arbeit nötigen Kompetenzen, besonders im Hinblick auf die sprachliche Förderung, einen wesentlichen Beitrag leisten, soll, wie schon erwähnt, in dieser Arbeit analysiert werden, inwiefern dieser Beitrag im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zustande kommt, was die bereits vorhandenen Materialien beitragen können bzw. soll aufgezeigt werden, welche Schwächen sichtbar werden und wie trotz dessen ein kompetenzorientierter Einsatz dieser erfolgen kann.

1.1 Fragestellung

Als roter Faden liegt dieser Arbeit eine Forschungsfrage zugrunde, welche sich durch ihre spezifischen Unterfragen selbst näher erläutert. Anhand dieser Fragen soll es am Ende der Arbeit möglich sein, eine klare Antwort zu finden und auch Vorschläge zu nennen, sodass es auch mit weniger optimalen Materialien gelingt, die Sprache und auch die weiteren erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, zu stärken und auszuführen.

Als Hauptfrage, welche die Grundlage und die Ausgangslage bildet, gilt folgende:

- ❖ *Inwiefern leistet der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht mit den genutzten Materialien einen Beitrag zum Erreichen jener Kompetenzen, die im Zuge einer Vorwissenschaftlichen Arbeit erforderlich sind?*

Wie schon erwähnt, wird diese Hauptfrage mit zwei weiteren Unterfragen versehen, sodass diese die vorliegende Arbeit strukturieren und begleiten. Hierbei handelt es sich um die beiden folgenden:

- ❖ *Wie können die vorhandenen Materialien wirksam eingesetzt werden?*
- ❖ *Durch welche Art von Förderung können diese erforderlichen Kompetenzen gefördert werden?*

Das Ziel dieser Arbeit ist nun, diese Fragen so exakt wie möglich zu beantworten und durch Vorschläge aufzuzeigen, wie eine Umsetzung vonstattengehen kann.

1.2 Begriffsdefinitionen

Um die weiteren Arbeitsschritte und theoretischen Kapitel anschaulicher darzustellen, soll in diesem Kapitel nun eine erste Definition der wichtigsten Begriffe gegeben werden. Durch das Besprechen dieser für die Arbeit grundlegenden Begriffe soll es in Kapitel 3 einfacher werden, den angeführten Themen und ihren näheren Erläuterungen folgen zu können. Es werden neben Begriffen, welche später genauer erläutert werden, auch diverse grundlegende Hintergrundinformationen gegeben.

Die **Sprachförderung** an sich stellt in erster Linie die Grundlage dar, auf der die weiteren Aspekte aufbauen. Der Begriff der Sprachförderung scheint schon auf den ersten Blick selbsterklärend, da die Sprache in verschiedenen Situationen „gefördert“ werden soll. Dabei ist es jedoch wichtig, darauf zu achten, in welchen Settings und für wen eine Sprachförderung stattfinden soll. Somit ist hierbei der Begriff der Sprachsensibilität nicht außer Acht zu lassen. Diese zeugt von einem „bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen“ (LEISEN 2013: 3). Meist wird die Sprachförderung und die Sprachsensibilität mit dem Fachunterricht, um welchen es in der vorliegenden Arbeit auch gehen soll, in Verbindung gebracht und gilt sowohl als Herausforderung als auch als Chance (LEISEN 2013: 3). Zu den Herausforderungen, welche im Unterricht auftreten können, zählt in erster Linie die Bildungssprache, die sich von der den meisten Schüler_innen geläufigen Alltagssprache unterscheidet und auch in den einzelnen Unterrichtsfächern unterschiedlich aussieht (QUEHL 2013: 13). Die Sprachförderung selbst verfügt über unterschiedliche Methoden, wie etwa Lesestrategien (WEIS 2013: 70) oder die Wortschatzarbeit (WEIS 2013: 104) und sollte je nach Bedarf zum Einsatz kommen.

Die **durchgängige Sprachbildung** steht in engem Zusammenhang mit der Sprachförderung, da hier versucht wird, über diverse bestehende Grenzen, wie etwa Bildungsstufen oder Zielgruppen, hinwegzusehen (REICH 2013: 55).

Ziel ist es, das Potenzial zu heben, das die zwei- oder mehrsprachig lebenden Kinder und Jugendlichen für das sprachliche Lernen mitbringen. Dieses Potenzial soll so gut wie möglich als Ressource für das sprachliche Lernen genutzt werden – das ist das Kernanliegen einer „durchgängigen Sprachbildung“. (GOGOLIN 2010: 17)

Wie schon zuvor angedeutet, wird die durchgängige Sprachbildung vor allem für Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch empfohlen, allerdings zählen hierzu auch jene aus „sozioökonomisch unterprivilegierten Familien“ (BRANDT 2016: 8), die beim Erwerb der Bildungssprache einer Unterstützung bedürfen.

Die Alltagssprache ist auch im schulischen Kontext unabdingbar, da sie die Basis der Kommunikation darstellt. Im Laufe der Schulzeit wird diese Sprache jedoch komplexer und von der Schriftlichkeit geprägt. Ihr Ziel ist nun die Aneignung und Vermittlung von Wissen, aber auch der Erkenntnisgewinn. Diese Veränderung bringt die ersten Schritte hin zur **Bildungssprache** (MICHALAK 2015: 48f). Es ist jedoch nicht möglich zu sagen, dass die Alltagssprache oder die Bildungssprache eine höhere Wertung haben, sondern welche dieser zum Einsatz kommt, hängt von der jeweiligen Situation ab (BRANDT 2016: 8). Die Bildungssprache ist also in erster Linie ein Wissenstransfer, den jedoch nicht alle Schüler_innen von Haus aus mitbringen und somit Schwierigkeiten haben können. Durch eine gezielte (Sprach-) Förderung soll also im schulischen Kontext auf die bestehenden Ungleichheiten Rücksicht genommen werden und ein Erzielen einer Bildungssprache aller im Vordergrund stehen (MICHALAK 2015: 51).

Beim Thema der Bildungssprache ist es auch relevant, die in den 1970er Jahren von Jim Cummins eingeführten Begriffe BICS und CALP näher zu erläutern. Hierbei handelt es sich um eine konzeptionelle Unterscheidung hinsichtlich der Bildungssprache zwei- oder mehrsprachiger Schüler_innen. BICS beziehen sich grundsätzlich auf die Sprache im Alltag und CALP auf jene, welche zum Schulerfolg beiträgt (QUEHL 2013: 22).

BICS steht für *Basic Interpersonal Communicative Skills*. BICS bedeutet in der Übersetzung soviel wie „grundlegende Kommunikationsfähigkeiten“ und beschreibt die sprachlichen Fähigkeiten im Bereich der Alltagskommunikation, [...]. BICS-Fertigkeiten tragen dazu bei, die Mündlichkeit zu bewältigen. CALP hingegen steht für *Cognitive Academic Language Proficiency*, bedeutet übersetzt soviel wie „schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse“ und beschreibt die sprachlichen Fähigkeiten, die durch den Umgang mit Sprache in kontextreduzierten schulischen Situationen [...] entsteht. (LEISEN 2013: 59)

Als Merkmale der Bildungs- und Fachsprache kann man z.B. Passiv-Formulierungen, Nominalisierungen, Fachbegriffe und auch fachspezifische Formulierungen auffinden (CARNEVALE 2014: 8).

Eine bewährte Methode der Sprachförderung stellt das **Scaffolding** dar. Der Begriff des Scaffolding stammt ursprünglich aus den 1970er Jahren, in denen die Sprachförderung als ein zentraler gesellschaftlicher Aspekt angesehen wurde, und wurde von Gibbons als Begriff der Zweitsprachdidaktik in den schulischen Kontext gebracht. Übersetzt bedeutet Scaffolding so viel wie Gerüst (BEESE 2014: 32), da die Lehrperson versucht, ein „Gerüst“ zu errichten, um den Schüler_innen eine Erarbeitung eines Themas zu ermöglichen. Grob formuliert geht es um die systematische Planung mehrstufiger Unterrichtsarrangements und um die sprachliche Interaktion (QUEHL 2013: 26). Es handelt sich hierbei also um ein zentrales Element von sprachförderlichem und sprachsensiblen Unterricht und dies soll einen Zugang zur Bildungssprache ermöglichen (LEISEN 2013: 41).

Beim Scaffolding werden die neuen Begriffe und Sprachstrukturen nicht isoliert gelernt, sondern sind immer mit einem sinnstiftenden fachlichen Kontext verbunden. Dem Ansatz des Scaffolding liegt die Idee zugrunde, dass die Lerner anfangs ihre aktuellen Sprachressourcen benutzen und sich in späteren Phasen auf neue sprachliche Mittel konzentrieren. Die Lehrkraft begleitet sie auf diesem Weg, indem sie sprachliche Gerüste aufbaut und diese, wenn sie nicht mehr gebraucht werden, wieder abbaut. (LEISEN 2013: 41)

Da es in dieser Arbeit nicht nur um die sprachliche Förderung an sich geht, ist es auch wichtig, das Thema **Kompetenzen** zu erläutern. Spätestens seit der im Schuljahr 2014/15 eingeführten neuen Reifeprüfung ist der Begriff Kompetenz in aller Munde.

Kompetenzen sind hier „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (WEINERT 2002: 27f, zitiert nach UHLE 2008: 42)

Kompetenzen sind nun bestimmte Fähigkeiten, die Schüler_innen im Laufe ihrer Schulzeit erlernen und die sie auch anwenden können sollen. Dabei handelt es sich um ganz bestimmte Kompetenzen, welche im Laufe der Jahre erworben werden. Eine davon ist z.B. die **Textkompetenz**, welche vor allem in diesem Zusammenhang nicht fehlen darf. Textkompetenz bedeutet, dass Schüler_innen mit Texten sowohl rezeptiv als auch produktiv umgehen können. Somit beinhaltet die Textkompetenz die Lesekompetenz, bei der es sich um den rezeptiven Aspekt handelt und die Fähigkeit angesprochen wird, diverse Texte aus unterschiedlichen Medien nicht nur lesen, sondern verstehen und weiterverarbeiten zu können (DREIER-KOCH 2019: 13). Die Lesekompetenz selbst, welche für die Textkompetenz zentral ist, gliedert sich in unterschiedliche Ebenen: die soziale Ebene, welche durch Schule, Familie und andere Aspekte beeinflusst wird, die Subjektebene, bei der das Selbstkonzept eine wichtige Rolle spielt, und letztendlich die Prozessebene, welche diverse Kohärenzen und ebenso Wort- und Satzkommunikation inkludiert (ROSEBROCK 2010: 16).

Inbegriffen ist auch die Schreibkompetenz, welche den produktiven Part darstellt, bei welchem gefordert wird, selbst und in eigenen Worten erlernte Inhalte wiederzugeben. Eine Herausforderung für die Entwicklung einer Textkompetenz stellt auch die Bildungssprache dar, da etwa Fachbeiträge immer in einer der Fachdisziplin zugeordneten Fachsprache verfasst sind (DREIER-KOCH 2019: 13).

2 Forschungsdesign und Methode

Wie schon im einleitenden Teil der vorliegenden Arbeit erwähnt, gliedert sich das Forschungsdesign in drei größere Bereiche. Dazu zählt in erster Linie eine Literaturrecherche, wie sie bei den theoretischen Grundlagen in Kapitel 3 angewandt wird, eine Analyse bestehender Materialien inklusive einer Befragung von Lehrpersonen zum erfolgreichen Einsatz. Zu guter Letzt werden Vorschläge vorgestellt, welche im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht angewendet werden können.

Die genannten Abschnitte sollen in einem kurzen Abriss nun genauer erläutert werden, sodass die Auswahl bestimmter Literaturbezüge und Arbeitsschritte genauer nachzuvollziehen sind. Dazu soll als erster Aspekt die **Literaturrecherche** betrachtet, einige wichtige grundlegende Texte vorgestellt und auch näher beleuchtet werden. Da eine Ausführung und Vorstellung aller miteinbezogenen Texte den Rahmen sprengen würde, werden an dieser Stelle nur einige wenige genannt, sodass es möglich ist, einen Einblick in die Materie zu bekommen. Die nun folgenden Literaturangaben gliedern sich wie auch das Kapitel 3 selbst wieder in drei Unterthemen. Dabei gilt es, als Grundlage für die weiteren Überlegungen diverse Texte und Ideen von Sprachförderung zu betrachten. Hierbei wird etwa „Mitsprache, Sprachförderung in der Sekundarstufe“ von RÖSCH (2009) oder auch „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016) herangezogen, sodass grundlegende Fragen der Sprachförderung erläutert werden können. Nachdem allgemeine Informationen gegeben wurden, sollte der Fokus auf die Förderung von Sprache im Fachunterricht, also in allen Unterrichtsfächern, gelegt werden. Einen sehr gut überleitenden Text stellt hierbei „Scaffolding - der Weg zur konzeptionellen Schriftlichkeit - inwiefern unterstützt das Scaffolding im Fachunterricht den Weg zur Bildungssprache?“ von DRUMMUS (2017) dar, da hier einerseits eine Methode der Sprachförderung angesprochen wird und gleichzeitig das Hauptaugenmerk auf der Bildungs- und Fachsprache liegt. Daran schließen auch „Handbuch Sprachförderung im Fach - sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim

Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach“ von LEISEN (2013) und „Aufbau von Textkompetenz in allen Gegenständen der AHS-Oberstufe zur Vorbereitung auf die vorwissenschaftliche Arbeit“ von DREIER-KOCH (2019) an. Weiters gilt als ein grundlegender Text hierbei „DaZ im Fachunterricht“ von WEIS (2013), da hier unterschiedliche Methoden, wie etwa das Scaffolding, aber auch weitere methodische Vorschläge zum Einsatz im Fachunterricht gegeben werden. Auch werden für diverse Unterrichtsfächer Vorgehensmöglichkeiten beschrieben, welche eine Ausgangsbasis für weitere Vorschläge zum sprachsensiblen Fachunterricht darlegen. Letzterer spricht also von einer Förderung in allen Fächern und fokussiert sich auch schon auf jenen Aspekt, welcher in dieser Arbeit genauer betrachtet werden soll. Nämlich die Förderung im Hinblick auf die Vorwissenschaftliche Arbeit, bei der Sprach-, Text- und Lesekompetenzen erforderlich sind, welche zuvor im Fachunterricht erworben werden müssen. Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schreib- und auch Arbeitsprozess im Zuge der Vorwissenschaftlichen Arbeit werden sehr gut in „Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess, Didaktisches Plädoyer für eine neue schulische Schreibkultur“ von MERTLITSCH (2014), erschienen in „Vorwissenschaftliche Arbeit“ von ESTERL, ebenfalls aus dem Jahr 2014, dargestellt. KNORR (2019) geht in „Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“ auch auf ein sprachsensibles Kompetenzmodell ein. Hier ist schon zu erkennen, dass es verschiedene Kompetenzen gibt, welche in den einzelnen Fachunterrichten ausgebildet werden sollten. Einen Überblick darüber gibt „Recherchieren, beobachten, erläutern ... VWA-relevante Kompetenzen in den Oberstufenlehrplänen aller Fächer“ der Arbeitsgruppe VWA (o.a.), wo ersichtlich ist, in welchem Unterrichtsfach in welcher Schulstufe welche Kompetenz ausgebildet werden sollte.

Nachdem in Kapitel 3 durch eine Literaturrecherche die Grundlage geschaffen wurde, soll in Kapitel 4 eine **Materialanalyse** durchgeführt werden. Bei dieser Materialanalyse soll ein Lehrwerk aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht daraufhin geprüft werden, inwiefern es die Ausbildung der erforderlichen Kompetenzen fördert. Als Kompetenzen werden diejenigen von der Arbeitsgemeinschaft VWA (o.a.) für den Lehrplan aus den Schulklassen fünf bis sieben erarbeiteten herangezogen. Diese sind auch im Kriterienkatalog, welcher in Kapitel 2.2 beispielhaft angeführt ist, ersichtlich. Für

die Analyse werden die neuesten Auflagen des Lehrwerks „Meridiane“ aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aus der fünften, sechsten und siebten Klasse untersucht. Dabei werden aus jeder Altersstufe je zwei unterschiedliche Arbeitsaufgaben herangezogen. Da es sich bei diesem Unterrichtsfach um eine Kombination aus geographischen und wirtschaftskundlichen Inhalten handelt, die nicht getrennt behandelt, sondern ineinander verflochten betrachtet werden, werden je eine Arbeitsaufgabe zu einem geographischen und einem wirtschaftskundlichen Thema genauer untersucht. Das Ziel dahinter ist, durch die thematische Vielfalt möglichst viele Kompetenzen abdecken zu können. Bei einer Analyse von weiteren Materialien, die nicht Schulbücher im engeren Sinne darstellen, soll „Sprache im Geographieunterricht, bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden“ von BUDKE und KUCKUCK (2017) einen Anhaltspunkt darstellen, da hier schon vorab auf die Sprache und erforderliche Sprachsensibilität im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht geachtet wurde.

In der Sprachlehr- und lernforschung bildet die Empirie und die Untersuchung von Datengrundlagen einen wesentlichen Ansatz. Sie bedient sich verschiedenster Methoden der empirischen Sozialforschung, welche sowohl zur Datenerhebung als auch -interpretation herangezogen werden (BAUSCH 1983: 33). Im Rahmen dieser Arbeit wird eine Analyse von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien durchgeführt. Eine Lehrwerkanalyse ist grundsätzlich eine sehr subjektive Betrachtung diverser vorliegender Materialien. So unterscheidet sich das Erkenntnisinteresse von Lehrer_innen von jenem des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, was dazu führt, dass Wissenschaft und Praxis nicht direkt korrelieren (NEUNER 1982: 5). Die „wissenschaftliche Lehrwerkforschung entwickelt ihre Fragestellungen und Instrumentarien aus den Fachwissenschaften“ (NEUNER 1982: 5), während die praxisbezogene Lehrwerkforschung und -beurteilung „von einem anders strukturierten Gefüge von Determinanten bestimmt [ist] und [...] nach der Brauchbarkeit des Lehrbuchs im konkreten Unterricht [fragt].“ (NEUNER 1982: 6) Somit ist die Analyse, welche im Zuge dieser Arbeit durchgeführt wird, durch die theoretische Fundierung wissenschaftlich geprägt, durch den Aspekt der Möglichkeiten und Chancen im Unterricht selbst jedoch auch praktisch veranlagt. Wie man in der untenstehenden Abbildung erkennen kann, gibt es die Faktoren Schule,

Schüler_innen und Unterrichtsstoff, welche auch im Weiteren mit den verfolgten Zielen, nämlich in diesem Fall der Sprachförderung, im Hinblick auf die Vorwissenschaftliche Arbeit abzielen (NEUNER 1982: 6).

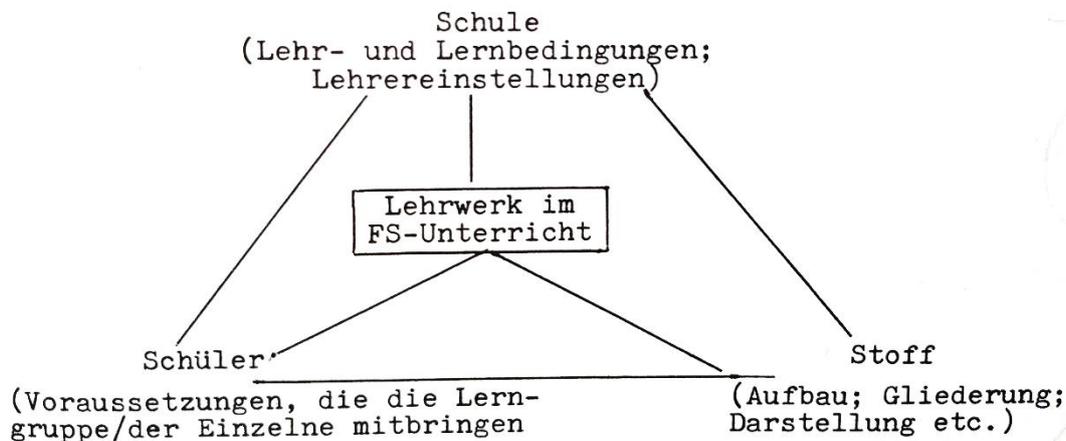


Abbildung 1: Faktoren praxisbezogener Lehrwerkbeurteilung (NEUNER 1982: 6)

In einem weiteren Schritt soll auch eine Befragung von insgesamt sechs Lehrpersonen durchgeführt werden. Diese Befragung soll anhand eines problemzentrierten Leitfadenterviews erfolgen. Problemzentriert „meint, dass an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll, deren wesentliche objektive Aspekte der Forscher sich vor der Interviewphase erarbeitet“ (MAYRING 2002: 68). Das **Interview** soll deshalb in Form eines Leitfadenterviews geführt werden, damit einerseits auch die wesentlichen und wichtigsten Aspekte abgedeckt werden und gleichzeitig eine offene Gesprächssituation stattfindet, sodass die Interviewpartner_innen frei über ihre Erfahrungen sprechen können, jedoch eine klare Struktur erhalten bleibt, um die einzelnen Interviews anschließend hinsichtlich etwaiger Übereinstimmungen bzw. Unterschiede von Meinungen und Erfahrungen zu untersuchen. MAYRING (2002) nennt dazu auch einige Grundgedanken:

Das Problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren. Dazu soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen. Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird. Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren. (MAYRING 2002: 69)

Bei den sechs Lehrpersonen wurde versucht, ein annähernd ausgeglichenes Geschlechterverhältnis zu erreichen, was jedoch nicht exakt erreicht werden konnte und somit vier Lehrerinnen und zwei Lehrer interviewt wurden. Es wurden sowohl Lehrer_innen aus öffentlichen als auch aus privaten Schulen befragt. Von den insgesamt sechs Lehrpersonen unterrichten alle das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde, wovon zwei Deutsch als zweites Unterrichtsfach haben, zwei eine lebende Fremdsprache und zwei vollkommen andere Fächer.

	Unterrichtsfächer	Dienstjahre	Anzahl VWA
LP 1	GWK & GSPB	27	7-8
LP 2	GWK & D	37	5
LP 3	GWK & E	13	6
LP 4	GWK & BS	30	10
LP 5	GWK & D	34	5
LP 6	GWK & E	16	1
Ø	-	~ 26	~ 6

Tabelle 1: Informationen zu interviewten Lehrpersonen

Anschließend an diese Bestandsaufnahme sollen anhand der zuvor besprochenen theoretischen Aspekte **Vorschläge** zum förderlichen Einsatz der Kompetenzen sowie Unterrichtsmaterialien gegeben werden. Auch dieser Aspekt ist in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung relevant, da diese Folgendes als ein Ziel aufzeigt: „Sprachlehr- und Sprachlernforschung trägt zur Entwicklung von Alternativen gegenüber der bestehenden Unterrichtspraxis bei.“ (BAUSCH 1983: 32)

Falls die untersuchten Materialien Lücken hinsichtlich der Sprachförderung aufweisen, soll in diesem Kapitel versucht werden, einige Vorschläge anzubieten, wie der Einsatz von eher weniger gut bzw. sprachsensibel gelungenen Materialien trotzdem in entsprechender Art und Weise erfolgen kann, sodass eine Förderung der für die Vorwissenschaftliche Arbeit erforderlichen Kompetenzen geschaffen wird. Hier werden bei Bedarf auch Vorschläge der interviewten Lehrer_innen aufgezeigt, die aufgrund von langjährigen Erfahrungen durch ihre Methoden einen dementsprechenden Erfolg erzielen konnten.

2.1 Leitfadeninterview

Wie bereits beschrieben, werden zur Bestandsaufnahme in Kapitel 4 auch Leitfadeninterviews mit Geographie- und Wirtschaftskundelehrer_innen geführt. Die geführten Interviews sind in Form von freien Transkriptionen im Anhang genauer angeführt. Damit aber vorab ersichtlich ist, worum es in den Interviews geht, sollen die Leitfragen mit möglichem Erwartungshorizont an dieser Stelle vorgestellt werden. Ein vorgefertigter Erwartungshorizont soll dazu dienen, die Antworten besser miteinander vergleichen und letztendlich auch darstellen zu können.

Vor dem Interview bzw. dem Start der Aufnahme		
<ul style="list-style-type: none"> - Bedanken für die Teilnahme. - Aufklären über vertrauliche Behandlung der Daten und Anonymität der verwendeten Daten im Zuge der Masterarbeit. - Fragen, ob das Gespräch aufgezeichnet werden darf. - Nachfragen, ob vorweg noch offene Fragen bestehen. 		
AUFNAHME STARTEN		
Leitfragen und Ablauf	Erwartungshorizont	Weitere Fragen
1. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie schon das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde und wie viele Vorwissenschaftliche Arbeiten haben Sie schon betreut?	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsjahre - wie viel GWK Unterricht - VWA ... ja/nein - wie viele VWAs Eventuell: - welche VWA Themen 	<p>Zu welchen Themen VWAs?</p> <p>Themen mit Zusammenhang GWK?</p>
2. Welche (sprachlichen) Kompetenzen würden Sie dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde zuschreiben, die für eine erfolgreiche VWA wichtig sind?	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretation von Diagrammen (auch verschriftlicht) - Vergleiche von Sachverhalten - Kritische Sichtweisen - Reflexionen - eigene Meinung/Ideen - Informationen gliedern 	Inwiefern können Aspekte einer VWA im GWK Unterricht eingebaut werden?

<p>3. Glauben Sie, dass Schulbücher aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde einen Beitrag zum Erwerb dieser Kompetenzen leisten? Wenn ja, wie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsaufgaben (schriftlich, Auswertung von Graphiken, Informationen zusammenfassen) - Maturabeispiele - Arbeit mit Fachtexten - grundlegendes Fachwissen - Möglichkeiten zur Vertiefung durch Tipps/Anregungen 	<p>Wie können Arbeitsaufgaben dazu beitragen?</p> <p>Gibt es weitere Anregungen zur selbstständigen Arbeit?</p> <p>Zum Verfassen von Texten?</p> <p>Zur Recherche?</p>
<p>4. Durch welche Methoden können Ihrer Meinung nach die (sprachlichen) Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde durch die Lehrperson gefördert werden?</p>	<p>(individuelle Antworten der Lehrer_innen)</p>	<p>Wie würden Sie diese Kompetenzen im Unterricht einbringen?</p> <p>Welche Möglichkeiten gäbe es noch?</p>
<p>5. Konnten Sie bereits feststellen, dass (sprachliche) Kompetenzen, die im Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde erworben wurden, positive Auswirkungen auf die von Ihnen betreuten Vorwissenschaftlichen Arbeiten haben?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ja, weitgehend erfüllt - eventuell einige Elemente - nein, es werden kaum erworbene Kompetenzen umgesetzt - weiß ich nicht 	<p>Welche Erfolge konnten Sie feststellen?</p>
KOMPETENZEN AUS GWK ZEIGEN		
<p>6. Inwiefern würden Sie meinen, dass diese Kompetenzen dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht in der Praxis entsprechen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - entspricht der Praxis - entspricht teilweise der Praxis - wird unterbewusst so umgesetzt - ist in der Praxis völlig anders - hat in der Praxis keinen Platz 	<p>Wie passen diese Kompetenzen mit den von Ihnen genannten zusammen?</p> <p>Worin sehen Sie Schwierigkeiten?</p>

2.2 Kriterienkatalog Lehrwerkanalyse

Der hier angeführte Kriterienkatalog steht beispielhaft für alle im Zuge dieser Arbeit genutzten. Änderungen in den unterschiedlichen Klassen und Analysen sind bei den Themen und bei den „Kompetenzen zur VWA“ ersichtlich. Alle weiteren ausgefüllten Kataloge befinden sich im Anhang und werden in Kapitel 4.1 näher beschrieben und erläutert.

Lehrwerk: Meridiane 5 (2019)				
Klasse / Altersstufe: 5. Klasse AHS				
Unterrichtsthema / Lehrplanbezug: Geoökosysteme der Erde analysieren				
Kriterien / Kompetenzen	Bewertung anhand einer Punkteskala (1 bis 4)			
	4 (zur Gänze erfüllt)	3 (über- wiegend erfüllt)	2 (teilweise erfüllt)	1 (nicht erfüllt)
Kompetenzen zur VWA				
Gliederungsprinzipien nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren				
Systeme analysieren (Geoökosysteme)				
Daten in Diagramme umsetzen				
Wechselwirkungen analysieren				
Heutige und zukünftige Verteilung darstellen (Weltbevölkerung)				
Dynamiken analysieren				
Ursachen und Auswirkungen diskutieren				
Ungleichheiten darstellen und beurteilen				
Konflikte an Beispielen reflektieren und dahinterstehende Interessen erklären				
Unterschiedliche Folgen (von Naturereignissen) beurteilen				
wichtige und unwichtige Informationen unterscheiden				
Gesamtpunkte				

Sprachliche Kompetenzen/Anforderungen				
Arbeit mit zuvor erklärten Fachbegriffen				
Schreibaufträge				
Hilfestellungen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen (z.B. Wortschatz, Satzanfänge, ...)				
Arbeit mit Lesetexten				
Gesamtpunkte				
Anmerkungen:				

Der oben angeführte Kriterienkatalog soll in der Kopfzeile einen kurzen Überblick über das Lehrwerk selbst, die Altersstufe, in welcher es zum Einsatz kommt, und das Thema bzw. den zugehörigen Lehrplanbezug aufzeigen. In der Spalte der Kriterien und Kompetenzen werden einerseits jene Kompetenzen aufgelistet, welche von der Arbeitsgruppe VWA (o.a.) herausgegeben wurden, und andererseits auch jene sprachlichen Kompetenzen und Anforderungen, welche eine Sprachförderung (wie in Kapitel 3.1.3 ersichtlich) durch die jeweiligen untersuchten Aufgaben im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ermöglichen. Anhand des Punktesystems von eins bis vier soll festgehalten werden, inwieweit diese Kompetenzen anhand des gewählten Beispiels erfüllt werden, indem unterschieden wird, in welchem Ausmaß die für die Vorwissenschaftliche Arbeit erforderlichen Kompetenzen in der jeweiligen Altersstufe durch die Arbeitsaufgaben gefördert werden. Hierzu werden die Gesamtpunkte der angeführten Kompetenzen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit und sprachlicher Anforderungen vorerst getrennt betrachtet, um zu gewährleisten, dass beide Teile für sich betrachtet werden können. Dabei wird ein ungefährender Prozentsatz erhoben, welcher durch die erreichten und erreichbaren Punkte errechnet wurde, wodurch es möglich sein soll, einerseits die Ergebnisse der sprachlichen und für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen miteinander zu vergleichen, andererseits jedoch auch die einzelnen Arbeitsaufgaben in Beziehung zu setzen. Dabei gilt es festzuhalten, dass es sich bei den Bewertungen und der Punktevergabe letztendlich immer um die subjektive Auffassung der Autorin handelt.

2.3 Gütekriterien

Nachdem nun diverse Methoden beschrieben wurden, welche im Zuge dieser Arbeit Anwendung finden, soll nun auch der Fokus auf die zugrunde liegenden Gütekriterien fallen und eine Verbindung zwischen diesen Aspekten aufgezeigt werden. Gütekriterien können auch als Mindestanforderungen eines Forschungsprojekts beschrieben werden, damit dieses als eine gute und auch wissenschaftliche Forschungsarbeit gilt (HUG 2015: 93).

Gütekriterien können methodenspezifisch oder allgemein gültig sein. Zu den methodenspezifischen Gütekriterien der qualitativen Forschung, wie auch in Form der Interviews und kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse in dieser Arbeit vorzufinden, sind vor allem die Glaubwürdigkeit und die Auswertungsobjektivität von Bedeutung (HUG 2015: 93).

Ein methodenspezifisches Gütekriterium für die qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung in der Feldforschung ist die *Glaubwürdigkeit* der Versuchspersonen. Es geht also um die Frage, ob diese offen und ehrlich sind oder ob sie eventuell versuchen, die Forscherin zu täuschen. Und ein methodenspezifisches Gütekriterium für quantitativ-psychologische Tests wäre die *Auswertungsobjektivität*. Damit ist gemeint, dass die Auswertung eines Fragebogens so normiert sein muss, dass unterschiedliche Forscher zum selben Ergebnis kommen. Meist können sie die methodenspezifischen Gütekriterien der Literatur über die jeweilige Methode entnehmen. (HUG 2015: 93)

Jenes Kriterium der Glaubwürdigkeit wird bei den durchgeführten Leitfadenterviews dadurch versucht zu erreichen, dass als Gewährspersonen Lehrer_innen unterschiedlicher Schulen, welche sich auch im Hinblick auf das Schüler_innen-Publikum voneinander unterscheiden, herangezogen wurden und bei der Auswahl auch darauf geachtet wurde, dass die Lehrpersonen bereits Erfahrung sammeln konnten. Dies bezieht sich sowohl auf die Anzahl der Jahre, die sie schon unterrichten, als auch auf die Tatsache, dass diese zumindest eine Vorwissenschaftliche Arbeit oder sogar mehrere betreut haben. Durch diese Aspekte, nach denen ausgewählt wurde, ist es möglich, die Glaubwürdigkeit auf einem höheren Niveau zu halten. Die Auswertungsobjektivität bezieht sich vor allem auf die Kriterienkataloge im Rahmen der Lehrwerkanalyse. Durch das Verwenden der von der ARGE VWA (o.a.) angeführten Kompetenzen und durch einen Raster, welcher auf den Grad des Erfüllens dieser Kriterien abzielt, soll es möglich sein, so objektiv wie möglich zu bleiben, auch wenn der Katalog hier an

seine Grenzen stößt, da das Verständnis von Arbeitsaufgaben von Person zu Person verschieden sein kann und die Bewertung somit immer auch einen subjektiven Aspekt aufweist.

Zu den allgemeinen und klassischen Gütekriterien zählen die Validität, durch die überprüft werden soll, ob auch tatsächlich jener Aspekt im Vordergrund stand, der untersucht werden sollte, die Reliabilität, welche die Messgenauigkeit näher betrachtet, und schließlich die Objektivität (MAYRING 2002: 141). Die Objektivität, wie auch schon zuvor bei den methodenspezifischen Kriterien ersichtlich ist, kann in die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gegliedert werden (HUG 2015: 94), damit sich diese durch den gesamten Forschungsprozess zieht. Diese Arbeitsschritte werden in dieser Arbeit durch mehrfaches Überprüfen der Richtigkeit der Daten, durch das Zurückgreifen auf Daten und letzt endliche Zusammenbringen von Literatur und Praxis in der Diskussion und auch durch die Distanz zu den Lehrwerken und Lehrpersonen gegeben sein.

HUG (2015: 94ff) nennt noch insgesamt fünf weitere Gütekriterien, nämlich die Transparenz, welche die Nachvollziehbarkeit garantieren soll, die Indikation bzw. Adäquatheit, die Reflexivität, die trotz der mitschwingenden Subjektivität immer wieder daran erinnern soll, dass die Objektivität von großer Bedeutung ist, die Triangulation, die darauf verweist, Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, und letztendlich die „Diskussion von Limitationen“.

Die Forschungsethik, wie sie auch von LEGUTKE und SCHRAMM (2016: 108), angesprochen wird, ist vor allem für die Interviews, welche im Zuge dieser Arbeit geführt wurden, essentiell. Aus diesem Grund war es auch ein wichtiger Schritt, die Teilnehmer_innen vor den Interviews sowohl über die freiwillige Teilnahme (LEGUTKE 2016: 111) ihrerseits aufzuklären als auch über die Vertraulichkeit der erhobenen Daten (LEGUTKE 2016: 113) zu sprechen und im Zuge dessen auch die Einverständniserklärungen der Lehrer_innen einzuholen.¹

¹ Eine Vorlage dieser Einverständniserklärung befindet sich im Anhang.

3 Grundlagen der Sprachförderung und der erforderlichen Kompetenzen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit

Dieses einführende theoretische Kapitel soll dazu dienen, einen Überblick über die Materie zu bekommen, sodass die weiteren empirischen und praktischen Arbeitsschritte in Kapitel 4 bis 6 anschaulicher werden und begründet sind. Die nun angesprochenen Inhalte berufen sich immer wieder auf die in der Einleitung angeführten Begriffsdefinitionen und bauen diese weiter aus, da sie für ein weiteres Verstehen grundlegend sind. Der Aufbau dieses Kapitels gliedert sich in drei gröbere inhaltliche Abschnitte. Zu Beginn wird die Sprachförderung im Fachunterricht näher vorgestellt, sodass die Relevanz der Bildungssprache, des Erlernens dieser und deren Förderung in den unterschiedlichsten Unterrichtsfächern und auch diverse Modelle und Methoden – insbesondere das Scaffolding, welches auch als Grundlage für Vorschläge und Ausarbeitung des Unterrichtskonzepts in Kapitel 6 dient – vorgestellt werden. Da diese (Sprach-) Förderung jedoch im Hinblick auf die bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit relevanten Kompetenzen untersucht werden soll, wird anschließend ein Unterkapitel angeführt, welches sich explizit mit zwei unterschiedlichen Kompetenzmodellen beschäftigt und auch aufzeigen soll, welche Kompetenzen beim Erarbeiten einer Vorwissenschaftlichen Arbeit relevant sind, in welchen Unterrichtsfächern welche Kompetenzen erworben werden sollten und inwiefern diese für den Erfolg einer Vorwissenschaftlichen Arbeit ausschlaggebend sind. Der dritte und somit letzte Unterpunkt dieses Theoriekapitels bezieht sich auf eine Art Zusammenführung der ersten beiden genannten Aspekte und soll jene Kompetenzbereiche genauer darstellen, die der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht fördert. Neben dieser Darstellung sollen aber auch anschauliche Beispiele für den Erwerb dieser Kompetenzen gegeben werden, welche, wie auch schon die grundlegenden Methoden und Modelle zeigen, als Basis für die Vorschläge in Kapitel 5 dienen. Nach diesem theoretischen Kapitel soll es möglich sein, Materialien zu untersuchen und weitere Ideen einzubringen.

3.1 Sprachförderung und Fachunterricht

Wie man in Kapitel 1.2 erkennen konnte, ist die Sprachförderung ein zentraler Aspekt, welcher beim Fachunterricht nicht außer Acht gelassen werden darf. Der Grund, warum es dieser Förderung bedarf, ist in erster Linie die Bildungssprache, welche in den einzelnen Unterrichtsfächern zum Einsatz kommt. Diese Bildungssprache unterscheidet sich in den einzelnen Disziplinen sehr stark, da Naturwissenschaften beispielsweise eines anderen Wortschatzes und einer anderen Fachsprache bedürfen, die für viele Schüler_innen zu Beginn eine große Herausforderung darstellt (QUEHL 2013: 13).

Konzentriert sich Sprachförderung ausschließlich auf die Deutschstunden, kann der Unterricht den unterschiedlichen Sprachanforderungen in den verschiedenen Fächern nicht gerecht werden. Daher ist es notwendig, dass alle Lehrkräfte für die besonderen Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in schulischen und berufsschulischen Bildungsangeboten sensibilisiert werden und spezifisches Handlungswissen für einen produktiven Umgang mit Heterogenität erwerben. (MICHALAK 2015: 10f)

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass in allen Unterrichtsfächern an der Sprachkompetenz der Schüler_innen gearbeitet und durch diverse Förderungen das Erlernen und Anwenden ermöglicht wird (BRANDT 2016: 8). Die Fachsprache aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ist für viele Lernende sehr weit von ihrer eigenen Erfahrungswelt entfernt, jedoch ist die „verwendete Sprache im Geographieunterricht [...] Medium und Lernziel zugleich!“ (OLESCHKO 2016: 10) Zur Zielgruppe zählen allerdings nicht nur Schüler_innen mit Migrationshintergrund und bzw. oder einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern auch jene mit deutscher Erstsprache bedürfen aus unterschiedlichen Gründen mehr an Sprachförderung, um eine adäquate Bildungssprache anwenden zu können (BRANDT 2016: 8). Die Zielgruppe beschränkt sich somit nicht nur auf Kinder und Jugendliche, welche Deutsch nicht als Erstsprache haben, sondern auch auf andere soziale und gesellschaftliche Aspekte, die für den Bildungserfolg ausschlaggebend sind.

3.1.1 Bildungssprache im Fachunterricht

WEIS (2013: 13) spricht davon, dass im schulischen Kontext verschiedene Sprachen erlernt werden, die jedoch nicht nur Fremdsprachen, wie etwa

Englisch, bezeichnen, sondern, dass hierbei je nach Kommunikationssituation andere sprachliche Register des Deutschen zum Einsatz kommen. Bildungssprachliche Kompetenzen sind im Unterrichtsgeschehen deshalb so wichtig, da sie für den Wissenserwerb in den einzelnen Fächern ausschlaggebend sind und somit das Verstehen der behandelten Inhalte und auch das selbstständige Arbeiten zu den einzelnen Themen ermöglichen (CARNEVALE 2014: 8). So sind auch „Schulbuchtexte, Arbeitsaufgaben, Sprachgewohnheiten der LuL und vieles mehr [...] am Register der Bildungssprache orientiert [...]“ (OLESCHKO 2016: 14) Und da sich diese auch in den einzelnen Fächern unterscheiden, muss eine Vermittlung im jeweiligen Unterrichtsfach stattfinden (OLESCHKO 2016: 14).

Alltagssprache, Umgangssprache, Bildungssprache und Fachsprachen unterscheiden sich durch unterschiedliche sprachliche Register voneinander. In der Sprachwissenschaft werden für die unterschiedlichen sprachlichen Register verschiedene Begriffe eingeführt. (WEIS 2013: 14)

Demnach ist die Verwendung mehrerer Sprachregister im Schulunterricht für ein Gelingen des Unterrichts und für den Erfolg der Schüler_innen ausschlaggebend, da auf der einen Seite die BICS, also die Alltagssprache, für die grundlegenden Informationen nötig sind, aber auch die CALP, damit der fachliche Input entsprechend erarbeitet werden kann. Damit dies gelingen kann, bedarf es einer gezielten Förderung und Hinführung zu den CALP.

Diese Bildungssprache verfügt neben einem Fachwortschatz, welcher sich von Fach zu Fach unterscheidet, auch über diverse andere Merkmale, welche auf den Terminus Bildungssprache hinweisen:

Dazu gehören die sogenannten Funktionswörter wie Pronomen, Partikeln, Konjunktionen und Präpositionen, also Elemente, die ihre Inhalte und Bedeutungen nicht wie Nomen oder Verben auf den ersten Blick zeigen, sondern ihre Bedeutung in Verbindung mit anderen Wörtern [...] herstellen. (QUEHL 2013: 24)

Neben diesen Funktionswörtern beschreibt WEIS (2013: 15) die Unterschiede zwischen den BICS und CALP, die sich nicht nur auf die sprachliche Ebene beziehen, sondern auch auf die Umgebung und Situation. Während BICS nämlich in einer „face-to-face-Interaktion“, also dialogisch, angewendet werden, werden CALP monologisch mit einer raum-zeitlichen Trennung in Verbindung gebracht. Diese Tatsache erfordert auch, dass sprachliche Mittel eingesetzt

werden müssen, um deiktische Begriffe verständlich darzustellen. Weiters erfordern CALP aber auch, dass die Fachsprache aus der jeweiligen Disziplin zum Einsatz kommt und eine präzise Dichte der Sprache angewendet wird, was für eine höhere Komplexität sorgt und auch einen größeren Wortschatz erfordert.

Bildungssprachliche Kompetenzen gehen jedoch weit über die sogenannte Fachsprache hinaus, da nicht nur Texte bearbeitet werden, sondern im Fachunterricht unterschiedliche Darstellungsformen vorkommen. So kommen etwa im Physik- oder Mathematikunterricht Formeln zum Einsatz, welche nur in einem bestimmten Kontext zu verstehen sind, aber auch Graphiken. Graphiken können verschiedene Diagrammtypen sein, die man zu verstehen versucht und auch in Worte fassen können sollte. Aber auch Bilder und Symbole kommen im Fachunterricht und in Schulbüchern häufig vor, sodass man neben der Fachsprache auch das Arbeiten mit diesen Quellen und Darstellungen im Zuge des Erlernens der Bildungssprache beherrschen sollte (CARNEVALE 2014: 9).

3.1.2 Textkompetenz in allen Fächern

„Die Forderung nach einer Sprachförderung in allen Fächern ruft bei Fachlehrern und Fachlehrerinnen unverzüglich die Frage hervor, wie das denn gehen soll.“ (NODARI 2010: 279) Die Textkompetenz ist jedoch ein wesentlicher Bestandteil jedes Unterrichts. Sie ist die Grundlage dafür, Inhalte gemeinsam mit Schüler_innen zu erarbeiten. Da jedes Unterrichtsfach eine andere Form der Sprache benötigt, ist es wichtig, nicht nur im Deutschunterricht mit dem Thema Sprache zu arbeiten, sondern auch im Fachunterricht an den sprachlichen Kompetenzen der Schüler_innen, sodass sie in der Lage sind, wissenschaftliche Texte zu lesen, zu verstehen und auch selbst anzufertigen. Zur Textkompetenz wird also auch die Lese- und Schreibkompetenz gezählt, um ein Arbeiten mit Texten zu ermöglichen (DREIER-KOCH 2019: 13).

Ziel jedes Unterrichts muss es daher sein, den Schüler/innen Strategien für den Umgang mit Texten und für die eigenständige Produktion von Texten zu vermitteln. Textkompetenz allein im Deutschunterricht zu behandeln, ist für die Schüler/innen nicht ausreichend und greift zu kurz, da bildungs- und fachsprachliche Mittel in jedem Gegenstand benötigt werden und kontextbezogen – also mit Inhalten des jeweiligen Faches – vermittelt werden müssen. (DREIER-KOCH 2019: 13)

Wenn die Textkompetenz fachorientiert stattfindet, kann man auch von einer wissenschaftlichen Textkompetenz sprechen, welche als Entwicklungsaufgabe in den Schulen verstanden wird und für den weiteren Verlauf der Schüler_innen ausschlaggebend ist, da sie in ihrer Schullaufbahn ständig mit wissenschaftlichen Texten konfrontiert werden und am Ende ihrer schulischen Laufbahn durch die Vorwissenschaftliche Arbeit selbstständig mit wissenschaftlichen Texten umgehen können sollten (NIEDERDORFER 2018: 124).

3.1.3 Modelle und Methoden der Sprachförderung

Eine konsequente und vor allem wirksame Sprachförderung braucht gewisse Methoden. In diesem Kapitel sollen nun drei Methoden dieser Sprachförderung aufgezeigt werden. Hierbei handelt es sich um jene, die Bezug auf das Lesen, das Schreiben und auf die Wortschatzarbeit haben und letztendlich auch um das Scaffolding, welches durch einen adäquaten Einsatz diverser Methoden erfolgreich sein kann.

Als Erstes zum Lesen: Das Lesen ist nicht nur Teil des Deutschunterrichts, sondern vor allem des Fachunterrichts und des Fachlernens (LEISEN 2013: 111). Lesen erfordert auch immer das Verstehen des Gelesenen. LEISEN (2013: 113) bezeichnet Lesen als einen „doppelt zyklischen Prozess“, da sich die Leser_innen auf zweifache Weise mit den Texten beschäftigen. Er spricht vom Herauslesen und vom Hineinlesen. Beim Herauslesen handelt es sich um einen sogenannten „Bottom-Up-Prozess“, bei dem eigene Vorstellungen auf Basis des Vorwissens aufgebaut werden. Das Hineinlesen wird als „Top-Down-Prozess“ bezeichnet, da hier die Vorstellung im Laufe des Lesens an den Text angepasst werden soll. Beim Lesen solcher Texte entstehen jedoch auch Schwierigkeiten, die darauf beruhen, dass eine fachspezifische Bildungssprache und Textsorte verwendet wurde (LEISEN 2013: 117). SCHROETER-BRAUSS (2018: 136) verweist sogar darauf, dass Schulbuchtexte in erster Linie als Informationsgrundlage für Lehrpersonen dienen, die dieses Wissen für den Unterricht erst aufbereiten. Aufgrund dieser Schwierigkeiten gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten, wie Leseförderung erfolgen kann. Einerseits können sich Leser_innen durch zuvor erworbene Lesestrategien an die Texte anpassen und andererseits besteht die Möglichkeit, dass der Text an die Leser_innen angepasst wird, indem dieser vereinfacht und optimiert wird. Die letzte Möglichkeit sollte allerdings nur dann angewendet werden, wenn es nicht

möglich ist, mit einem solchen Text zu arbeiten (WEIS 2013: 70). Zur Bearbeitung von Texten, in Bezug auf die erste Möglichkeit, gibt es verschiedene Herangehensweisen, wie etwa das Nachschlagen von unbekanntem Wörtern, das Sammeln von Vorwissen oder das Suchen von Schlüsselwörtern (WEIS 2013: 71). Solche Lesestrategien werden auch als „mentale Werkzeuge“ gesehen und können zum Verstehen auf unterschiedlichen Ebenen einen Erfolg bringen (ROSEBROCK 2010: 59f). KUCKUCK (2017: 231) geht dabei speziell auf den Geographieunterricht und das reziproke Lesen ein, da Sachtexte in Lehrbüchern zu finden sind, aber auch Zeitungsartikel zum Einsatz kommen, welche äußerst viele Informationen enthalten und so für viele Schüler_innen eine große Herausforderung sind. Diese Methode eignet sich also besonders für anspruchsvollere Texte, wobei neben dem Verstehen von Inhalten auch das Leseverstehen in den Vordergrund rückt. Dabei gibt es drei Phasen, die aufeinander aufbauen und das Verständnis somit ermöglichen: Zuerst sollen Fragen an den Text gestellt werden, was dazu beiträgt, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden. Als nächstes werden Textinhalte zusammengefasst und am Schluss unverständliche Inhalte geklärt (KUCKUCK 2015: 233).

Eine weitere Methode der Sprachförderung ist das Schreiben – auch von Fachtexten. Durch Schreiben können sich Schüler_innen ausgiebiger mit einem Thema beschäftigen und auch das zuvor Gelernte vertiefen. Obwohl es sich beim Schreiben um einen wichtigen Lernprozess handelt, kann man sagen, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht nur selten zusammenhängende Texte verfasst werden, sodass in diesem Bereich nur wenig trainiert werden kann (SCHROETER-BRAUSS 2018: 158).

Zusammenhängendes Schreiben ermöglicht den Lernenden, zu einem Thema monologisch Stellung zu beziehen. Beim Schreiben ordnen, gewichten oder verallgemeinern sie fachliche Inhalte. Sie beschreiben, argumentieren, erklären oder instrumentalisieren. Dabei wird fachliches Wissen aufgebaut, das anschließend im Unterrichtsgespräch gemeinsam reflektiert werden kann. (SCHROETER-BRAUSS 2018: 160)

Das Schreiben von Texten in den einzelnen Unterrichtsfächern setzt aber auch ein Beherrschen der Bildungssprache voraus, da sie in diesem Kontext nicht nur verstanden, sondern auch angewendet werden soll. Dabei „entwickeln sich alle Kompetenzen parallel – also die Fachkompetenz, die Sprachkompetenz, die

Lesekompetenz und die Schreibkompetenz.“ (LEISEN 2013: 157) Beim Schreiben gibt es verschiedene Kompetenzbereiche, welche jeweils wieder in drei Stufen gegliedert werden. Bei diesen Bereichen handelt es sich um das Nutzen von Darstellungsformen, das Darstellen und zuletzt das Argumentieren und Diskutieren (LEISEN 2013: 157). Damit das Schreiben von Fachtexten gelingt, müssen die Lehrpersonen den Schüler_innen ausreichend Input liefern, obwohl Schulbücher oftmals diese Kompetenzen voraussetzen und somit kaum Schreibstrategien vorgegeben bzw. angeboten werden (WEIS 2013: 91). Damit das Schreiben gelingt, können unterschiedliche Methoden angewendet werden. Dazu zählt etwa das Nutzen einer Wortliste, das Schreiben unter Verwendung von Textbausteinen oder Satzmustern, sodass erlernt wird, wie an gewisse Bereiche herangegangen werden kann (WEIS 2013: 92f).

Textgliederungsmuster, eine Zusammenstellung der Satzanfänge oder des (fach-)spezifischen Wortschatzes sind dabei besonders hilfreich. Werden derartige grammatische und textuelle Gebrauchsmuster im Fachunterricht funktional eingeübt, können die Lernenden in konkreten Kommunikationssituationen darauf zurückgreifen. (MICHALAK 2015: 143)

Diese Arbeit mit Unterstützungen leitet auch zur nächsten Methode, nämlich der Wortschatzarbeit, über. Wortschatzkenntnisse sind die Basis sprachlicher Verständigung. „Charakteristisch für den fachspezifischen Wortschatz ist die Verwendung von Termini.“ (SCHROETER-BRAUSS 2018: 111) Im Fachunterricht ist Wortschatzarbeit jedoch nicht nur als Erlernen von Fachbegriffen zu verstehen, sondern die Schüler_innen sollen dadurch auch mit fachspezifischen Formulierungen vertraut gemacht werden. Grundsätzlich wird beim Wortschatz zwischen passivem, demjenigen, den man durch das Lesen erwirbt, und dem aktiven, welcher im tatsächlichen Sprachgebrauch nutzt, unterschieden (MICHALAK 2015: 144). Der Wortschatz soll jedoch nicht als reines Vokabellernen im Unterricht seinen Platz finden, sondern soll kontinuierlich von den Schüler_innen erworben und von der Lehrkraft in fachliche Zusammenhänge eingebettet werden, sodass Begriffe immer mit einem Kontext versehen sind und nicht alleine für sich stehen (LEISEN 2013: 184). Wenn Begriffe ohne Zusammenhang und isoliert betrachtet werden, ist es für Schüler_innen eine große Herausforderung, diese richtig und universell anzuwenden, da gewisse Begrifflichkeiten nicht nur in einem Unterrichtsfach relevant sind und eine Verknüpfung für das Verstehen hergestellt werden sollte.

Dabei können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede herausgegriffen und erarbeitet werden (BRANDT 2016: 37). Damit Wortschatzarbeit effektiv ist und kompetenzorientiert erfolgt, muss darauf geachtet werden, welche Wörter gelernt werden und wie diese Arbeit strukturiert ist. Ebenso sind einige Prinzipien erforderlich: „Kultur des Nachfragens, Kultur des Nachschlagens, Aufbau eines mentalen Lexikons, Erschließung von Wortbildungsregularitäten, Einbezug der Herkunftssprachen, Vernetzung des sprachlichen und fachlichen Lernens.“ (WEIS 2013: 105).

Viele weitere Methoden, die eine Verbindung zu den bereits genannten haben, jedoch spezifischer und ausdifferenzierter sind, werden in „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016: 181ff) genannt. Auf diese wird jedoch an dieser Stelle nicht genauer eingegangen, da es sich hier um über 30 verschiedene Methodenwerkzeuge handelt, die für eine Ausführung zu lang wären. Aus diesem Grund wird erst bei der Diskussion auf den Inhalt dieser Arbeit und die darin enthaltenen Vorschlägen zurückgegriffen.

Scaffolding

Mit den zuvor genannten Methoden der Förderung ist es möglich, im Unterricht einen systematischen Aufbau von Bildungssprache und fachlichem Lernen zu ermöglichen. Dabei ist die Wortschatzarbeit ein zentraler Aspekt, da er die Grundlagen liefert, um Texte zu lesen und auch selbst zu verfassen (BEESE 2014: 34). Scaffolding wird in Makro-Scaffolding und Mikro-Scaffolding unterteilt: Das Makro-Scaffolding besteht aus den Bausteinen der Bedarfsanalyse, bei der erhoben werden soll, welche (sprachlichen) Anforderungen gegeben sind, welche Unterrichtsmaterialien vorliegen und wer die Zielgruppe ist. Im nächsten Schritt, nämlich der Lernstandsanalyse, soll darauf geachtet werden, was die Schüler_innen schon können und auf welchen Grundstock an Wissen aufgebaut werden kann. Jener Schritt, der über dieses Grundwissen hinausgeht, wird auch als „Zone der proximalen Entwicklung“ bezeichnet (WEIS 2013: 113).

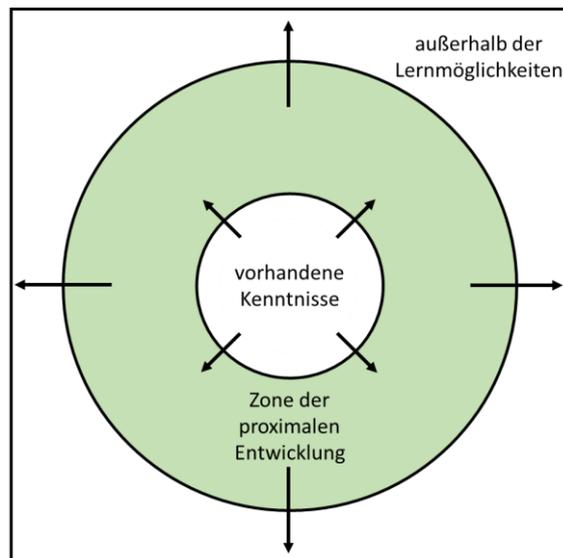


Abbildung 2: Zone der proximalen Entwicklung (Eigene Darstellung nach WEIS 2013: 113)

Bei der Begriffsentwicklung des Scaffolding wurde in diesem Zusammenhang auch die „Zone der nächsten Entwicklung“ eingeführt, welche genau jenen Aspekt beschreibt, dass die Schüler_innen durch Lernprozesse von einem zum nächsten Entwicklungsstand gelangen (QUEHL 2013: 31). Diese „Zone der nächsten Entwicklung“ wird durch die oben angeführte Graphik näher erläutert. Das bedeutet, dass als Basis das Vorwissen der Lernenden gesehen, durch weiter entfernt angesetzte Lernziele der Bereich des Grundwissens verlassen und ein Übertreten in die „Zone der nächsten Entwicklung“ – in der Abbildung grün dargestellt - möglich wird. BEESE (2014: 35) führt nach diesem Teilschritt noch die Lernzielformulierung an, bei der klar festgelegt werden soll, welche sprachlichen Anforderungen erreicht werden sollen. Diese liegen meist etwas über dem aktuellen Kompetenzstand und es sollten maximal drei sprachliche Anforderungen gefordert werden. Der letzte Schritt des Makro-Scaffolding ist die konkrete Unterrichtsplanung, bei der auch immer die sprachliche und auch die fachliche Ebene berücksichtigt werden müssen (WEIS 2013: 114).

Für die konkrete Unterrichtsplanung sollten nun folgende drei Punkte berücksichtigt werden: Erstens müssen auch innerhalb des Fachunterrichts ausreichende Anlässe zum sprachlichen Lernen geschaffen werden. Zweitens müssen Gerüste gebaut werden, die den Schülerinnen und Schülern eine schrittweise Annäherung an komplexe Aufgaben ermöglichen. Drittens muss das sprachliche und fachliche Lernen produktiv verknüpft werden. (BEESE 2014: 36)

Das heißt zusammenfassend, dass für die Entwicklung einer konkreten Unterrichtsplanung im Rahmen des Scaffolding drei, oder genauer gesagt vier,

Schritte in exakt dieser Reihenfolge durchgeführt werden müssten, um die optimalen Ergebnisse zu erzielen (BEESE 2014: 35 und WEIS 2013: 113f):

1. Bedarfsanalyse
2. Lernstandsanalyse
3. (Zielformulierung)
4. Konkrete Unterrichtsplanung (BEESE 2014: 35 und WEIS 2013: 113f)

Anschließend folgt das Mikro-Scaffolding, bei dem es sich um die Unterrichtssituation selbst handelt. Diese soll nicht als Frage- und Antwort-Gespräch zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen stattfinden, sondern die Interaktion soll deutlich verlangsamt vonstattengehen, auf den Kontext reduziert werden und Schüler_innen sollen die Möglichkeit haben, ihre Antworten in komplexen Sätzen zu geben und auch Gruppenarbeiten werden sprachlich strukturiert (WEIS 2013: 115). Grundsätzlich geht es dabei darum, „den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zum Sprechen zu geben.“ (BEESE 2014: 41) Fehler in Gesprächen oder Texten sollten nur dann korrigiert werden, wenn es sich hierbei um ein Lernziel handelt. Dabei kann von expliziter und impliziter Fehlerkorrektur gesprochen werden (BEESE 2014: 41f).

3.2 Kompetenzen in Bezug auf Vorwissenschaftliche Arbeiten

Die Vorwissenschaftliche Arbeit ist Teil der Reifeprüfung und erfordert so manche Kompetenzen, die erworben werden müssen, sodass ein solcher Schreibprozess erfolgen kann. Es ist jedoch bislang offen, um welche Textkompetenz es sich genau handelt und ob diese als wissenschaftliche oder vorwissenschaftliche Textkompetenz bezeichnet werden sollte (NIEDERFDORFER 2018: 123). Allerdings wird sie auf den Ebenen des Textaufbaus und der Textprozedur unterschieden (NIEDERFDORFER 2018: 126). Für das wissenschaftliche Schreiben steht jedoch auch die sprachliche Kompetenz im Vordergrund, die sowohl bei Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache, aber auch mit Deutsch als Zweitsprache variieren kann und somit erst aufgebaut wird, bevor das Schreiben von wissenschaftlichen Texten möglich ist (NIEDERFDORFER 2018: 132).

MERTLITSCH stellt diesbezüglich eine Liste an insgesamt „15 Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess“ vor (MERTLITSCH 2014: 113):

1. Klar abgesteckte Interaktionssettings zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mit einer offenen, entwicklungsorientierten Begleitungs- und Lernhaltung
2. Eine gut entwickelte Fachsprache und entsprechende Lesefertigkeit
3. Kenntnisse über die Anforderungen der Textsorte VWA und über die AdressatInnen
4. Kenntnisse über Textaufbau und mögliche Gliederungsarten
5. Wissen über einzelne Teiltexthe
6. Vorhandensein eines vorwissenschaftlichen sprachlichen Repertoires in Erweiterung des allgemeinen grammatischen und stilistischen Wissens
7. Betreuungsvertrag und Klärung der Aufgaben von BetreuerIn und SchülerIn, Aufbau eines Vertrauensverhältnisses
8. Vorgeben von Etappenzielen
9. Entwicklung konkreter »innerer« AdressatInnen für den Text
10. Schulisches Schreiben in der Gruppe und mit der Gruppe, auch mit Textanalysen
11. Vorbereitung von Peerfeedback unter SchülerInnen
12. Herausgabe eines transparenten Kriterienkatalogs, auch für Peerfeedback
13. Fördernde LehrerInnenkommentare zur Unterstützung der Schreiblust (statt des Schreibfrusts)!
14. Reflektierter Zugang zum eigenen Schreiben für SchülerInnen und LehrerInnen mit der zunehmenden Erarbeitung von Problemlösungsstrategien
15. Offene, wertschätzende Atmosphäre unter LehrerInnen und unter SchülerInnen sowie in der Interaktion der beiden Seiten (MERTLITSCH 2014: 113)

Die oben angeführten Aspekte, welche aufzeigen, was zu einer erfolgreichen Vorwissenschaftlichen Arbeit beiträgt, sind sehr allgemein gehalten und befassen sich noch nicht konkret mit den einzelnen Unterrichtsfächern, sondern stellen einen allgemeinen Rahmen an Grundbedingungen bzw. -voraussetzungen dar. Diese Basics gelten für alle Unterrichtsfächer und sollten sowohl von Lehrpersonen als auch von Schüler_innen beachtet werden. Neben diesen grundlegenden Rahmenbedingungen gibt es aber auch in jedem Unterrichtsfach

selbst eine Reihe an Kompetenzen, welche erworben werden müssen, bevor es den Schüler_innen möglich wird, selbstständig zu arbeiten und zu schreiben. Eine große Herausforderung stellen die unterschiedlichen erforderlichen Kompetenzen, wie etwa „Text-, Methoden- und Recherchekompetenz“ (DREIER-KOCH 2019: 9) dar. In diesem Unterkapitel soll nach einer Vorstellung diverser Kompetenzmodelle, wie sie für wissenschaftliches Schreiben und das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit nötig sind, ein Überblick darüber gegeben werden, was die einzelnen Unterrichtsfächer zu den erforderlichen Kompetenzen beitragen und inwiefern sie diese fördern.

3.2.1 Kompetenzmodelle

Damit es gelingen kann, die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, ist es von Vorteil, erfolgreichen Kompetenzmodellen zu folgen. In diesem Sinne sollen nun zwei Kompetenzmodelle vorgestellt werden, welche in Bezug auf die Vorwissenschaftliche Arbeit eine große Hilfe für Schüler_innen darstellen können. Dabei handelt es sich um „Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“ (KNORR 2019: 171) und um „Ein Modell zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Schule“ (BUSHATI 2018: 17).

Wissensarten	metakognitives Wissen	Sprache				
	prozedurales Wissen					
	Problemlösewissen					
	deklaratives Wissen					
		prozessual	textuell	sprachlich	formal	medial
Anforderungsbereiche						

Abbildung 3: Komponenten des sprachsensiblen Kompetenzmodells (Eigene Darstellung nach KNORR 2019:171)

Bei dem angeführten sprachsensiblen Kompetenzmodell handelt es sich um eine Zusammenführung zweier bestehender Modelle, nämlich vom „Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler“ (KNORR 2019: 167) und dem Kompetenzmodell von Knappik, bei denen es um die

„Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ (KNORR 2019: 168) geht. Hierbei werden komplexe Prozesse in einzelne kleinere Bestandteile zerlegt, welche wiederum getrennt voneinander betrachtet werden, was einer Bestandsaufnahme oder Selbstreflexion dient (KNORR 2019: 171).

In der zuvor angeführten Graphik werden die einzelnen Komponenten dieses Modells aufgezeigt. Die Wissensarten sind auf der y-Achse ersichtlich und die x-Achse zeigt die einzelnen Anforderungsbereiche, die einer top-down-Reihenfolge folgen sollen. Hinzu kommt als dritte Dimension die Sprache, welche als Grundlage für die Arbeit mit Texten fungiert (KNORR 2019: 171). Somit kommen die drei Dimensionen, also Wissensarten, Anforderungsbereiche und die Sprache so zusammen, dass im Zusammenspiel dieser ein Kompetenzerwerb stattfinden kann. Lediglich der Schreibprozess und das Medium sind nicht „primär durch sprachliches Wissen beeinflusst“ (KNORR 2019: 172). Bei den einzelnen Anforderungsbereichen geht es z.B. im Schreibprozess darum, sich als Schreiber_in durch Anwendung diverser Methoden und Strategien zurechtzufinden und diese anwenden zu können. Eine Herausforderung stellt oft auch die Autorenrolle dar, da man sich bewusst werden muss, welche Position man einnimmt und nur so ein kritisches Denken erfolgen kann (KNORR 2019: 172). Der Text selbst benötigt neben der Organisation, welche auch von fachlichen Konventionen abhängt, grammatisches, lexikalisches und orthographisches Wissen, das als Zusammenspiel die erfolgreiche Textproduktion ermöglicht (KNORR 2019: 173f). Mediale Kompetenzen sind nicht zu unterschätzen, denn diese sind von Beginn der Arbeit an einem Text, über das Formulieren, bis hin zum Formatieren erforderlich (KNORR 2019: 175).

Beim „Modell zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Schule“ (BUSHATI 2018: 17) handelt es sich um ein Modell, das aus der Not heraus, dass es kaum Fördermöglichkeit für wissenschaftliches Schreiben gibt, entstanden ist und auf einer prozedurorientierten Didaktik sowie einem Fördermodell zu wissenschaftlicher Schreibkompetenz beruht. Somit sollen die Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Texte für eine Förderung der Textkompetenz sorgen (BUSHATI 2018: 18). Dieses Konzept beruht auf insgesamt drei Grundprinzipien, bei denen die thematische Einbettung, der zeitliche Ausbau einer Rezeptionsphase, welche die Möglichkeit für Textvergleiche zulässt, und das in den Vordergrund stellen sprachlicher, funktionaler und inhaltlicher

Merkmale angewendet werden. Durch den Einsatz unterschiedlicher Texte sollen die Schüler_innen auch verschiedene Kontextualisierungen und Sprachregister kennenlernen (BUSHATI 2018: 19f).

Das didaktische Modell umfasst 12 Einheiten und ist in vier thematische Module gegliedert:

- das wissenschaftliche Referieren (Modul A)
- das Darstellen einer Kontroverse (Modul B)
- das wissenschaftliche Einleiten (Modul C)
- das Schreiben einer Kontroverse (Modul D) (BUSHATI 2018: 20).

Das Ziel von Modul A ist, dass die Schüler_innen „die textsortenspezifischen sprachlichen und textuellen Merkmale des Referierens in wissenschaftlichen Texten“ (BUSHATI 2018: 20) erkennen und anwenden können. Modul B führt zu einer sprachlichen Gestaltung hin, welche eine Kontroverse möglich macht (BUSHATI 2018: 46). Durch Modul C soll erlernt werden, wie eine wissenschaftliche Einleitung aussieht (BUSHATI 2018: 51f), und durch das abschließende Modul D werden die Schüler_innen durch Texte und Hilfsmittel dazu gebracht, selbst einen Text anzufertigen (BUSHATI 2018: 62f).

Abschließend könnte man feststellen, dass zwar beide genannten Modelle das Schreiben an sich zum Ziel haben, allerdings wäre es durch ihre unterschiedlichen Herangehensweisen, nämlich einmal als begleitende Vermittlung unterschiedlicher Merkmale und einmal als stufenweise Erarbeitung, auch möglich, in einem Schreibprozess beide Modelle anzuwenden.

3.2.2 Kompetenzbereiche einer Vorwissenschaftlichen Arbeit

Wie in den vorangegangenen Unterkapiteln schon ersichtlich wurde, ist die wesentliche Kompetenz für das Gelingen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit die Textkompetenz, die sich in die Lese- und in die Schreibkompetenz unterteilt. Dass es bei der Lesekompetenz nicht nur um das Lesen an sich, sondern auch um das Verstehen und Verarbeiten von Texten geht, ist ebenso klar, wie bei der Schreibkompetenz das Schreiben von mit Informationen angereicherten Texten für eine bestimmte Leser_innenschaft im Vordergrund steht. All diese Aspekte sind auch bei der Vorbereitung auf eine künftige Vorwissenschaftliche Arbeit essentiell (DREIER-KOCH 2019: 14).

Die Schreibanforderungen sind mit den Anforderungen an eine VWA relativ klar vorgegeben. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen die Schüler/innen laufend Gelegenheit erhalten, Schreibprodukte in allen Gegenständen zu erstellen – besonders auch in Sachgegenständen. Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen der Sachgegenstände und jenen, die Deutsch bzw. Fremdsprachen unterrichten, ist daher von Vorteil für alle Beteiligten. (DREIER-KOCH 2019: 14)

Bei einer Vorwissenschaftlichen Arbeit gibt es jedoch noch weitere Spezifikationen, die nicht direkt auf die Lese- oder Schreibkompetenz verweisen, sondern weiters stellt der Bereich „Text-, Medien- und Recherchekompetenz“ (DREIER-KOCH 2019: 14) einen wesentlichen Bereich dar, der im Laufe der Schulzeit, vor allem in der Sekundarstufe II, erworben werden soll und zu dem nahezu jedes Unterrichtsfach seinen Beitrag leistet. In der untenstehenden Abbildung sind die zugehörigen Kompetenzen aufgelistet und der obere und untere Rand zeigen die Unterrichtsfächer, welche zu genau diesen Kompetenzen einen Beitrag leisten.



Abbildung 4: VWA-Kompetenzen: Text-, Medien- und Recherchekompetenz (DREIER-KOCH 2019:15)

Womöglich könnte man sich bei einigen Unterrichtsfächern fragen, inwiefern das funktionieren kann oder soll, dass ein Beitrag zu „kritische Nutzung von Internetquellen“ (DREIER-KOCH 2019: 15) oder „stringente, nachvollziehbare Argumentation“ (DREIER-KOCH 2019: 15) geleistet wird. Aus diesem Grund soll nun eine Erläuterung folgen, welche großen Kompetenzbereiche einer Vorwissenschaftlichen Arbeit im Unterricht zu finden sind und welche Fachunterrichte zur Entwicklung dieser Kompetenzen beitragen können.

Die nun folgenden Erläuterungen beziehen sich auf die Unterlagen der ARGE VWA zum Thema „Recherchieren, beobachten, erläutern ... VWA-relevante Kompetenzen in den Oberstufenlehrplänen aller Fächer“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), bei denen die einzelnen Unterrichtsfächer mit den für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Lehrplanauszügen aus der AHS

Oberstufe für den Kompetenzaufbau dargestellt werden. Dabei werden die Oberstufenklassen von der fünften bis zur achten Klasse – das entspricht der neunten bis zwölften Schulstufe – näher beschrieben. Als erstes soll auf das Unterrichtsfach Deutsch eingegangen werden, da sich hier viele Grundkompetenzen auffinden lassen, welche zwar auch in den meisten anderen Fächern zum Einsatz kommen können, jedoch als Grundfertigkeiten erworben werden sollten, damit jegliche darauf aufbauenden Kompetenzen keine Schwierigkeiten bereiten.

Allgemein kann man über die für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Lehrplanbezüge im Unterrichtsfach Deutsch sagen, dass zu Beginn, also in der fünften Klasse, grundlegende Kompetenzen erworben werden sollen, die sich in den darauffolgenden drei Jahren, bis hin zur finalen Abgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit, steigern, weiter ausgebaut werden und zusätzliche Formen hinzugewinnen. Zu den Grundlagen gehört etwa das Sprechen und Präsentieren, was auch in der siebten Klasse als wesentlicher Bestandteil zu finden ist, aber auch das Verfassen von Texten, inklusive der Aufbau von Texten, die Gliederung, die Textsorte selbst und auch die Sprache und die dazugehörigen Normen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Diese Grundlagen werden auch in nahezu allen Schulstufen wieder aufgegriffen. Einen weiteren Aspekt stellt die Arbeit mit linearen und nicht-linearen Texten dar, bei der die Schüler_innen den Umgang mit unterschiedlichen Darstellungsformen und Quellen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) erlernen. Was sich jedoch eher erst in den höheren Klassen entwickeln soll, ist vor allem das kritische Denken. Dazu zählt das Einbringen eigener Meinung, die kritische Betrachtung von Sachverhalten sowie von Darstellungen und Quellen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Ab der 6. Klasse ist auch die Überarbeitung eigener Texte zentral. Die Unterrichtsfächer der lebenden Fremdsprachen weisen ähnliche Kompetenzen auf und erweitern diese um den Aspekt des sinnerfassenden Lesens, des Argumentierens und um den eigenständigen Umgang mit vorliegenden Materialien (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung).

Anders als beim Deutschunterricht gibt es für die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer Biologie, Physik und Chemie keine Aufteilung in die Schulstufen, sondern es wird ein genereller Überblick gezeigt, welche Kompetenzen erworben werden sollen. „Das Kompetenzmodell

Naturwissenschaften gibt als Handlungsdimension die Charakteristika naturwissenschaftlicher Forschungsarbeit vor.“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) Da sich die einzelnen Fächer sehr ähnlich sind, was ihre erforderlichen Kompetenzen betrifft, werden sie nun als Gesamtes dargestellt: Hier ist die Fachsprache besonders wichtig, denn es geht vor allem darum, dass Sachverhalte korrekt beschrieben, benannt, argumentiert und auch protokolliert werden. Das Unterscheiden von Fach- bzw. Bildungssprache und Alltagssprache (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) wird eigens genannt, da es sich – explizit im Unterrichtsfach Physik – um einen wesentlichen Teil des Wissens handelt, zwischen diesen unterscheiden zu können. Es sollen auch Fragen gestellt und Hypothesen formuliert werden können, um Forschungen und Experimente eigenständig durchzuführen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Anschließend ist auch das Darstellen von Daten und das weitere Analysieren, Interpretieren und Argumentieren dieser für die naturwissenschaftliche Vorgehensweise relevant (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Auch der Umgang mit Medien und die Nutzung von zuverlässigen Quellen sind für das Erreichen der Ziele von Bedeutung (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung).

Da eine Vielzahl von Unterrichtsfächern einen Beitrag zum Kompetenzerwerb für die Vorwissenschaftliche Arbeit leistet, das genauere Ausführen aller jedoch den Rahmen sprengen würde, sollen nun noch die Fächer Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung sowie Bewegung und Sport betrachtet werden. Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung beinhaltet vor allem die Arbeit mit diversen Quellen und Daten, welche beschrieben, interpretiert und analysiert werden (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Auch das Anwenden von fachsprachlichen Begriffen stellt, wie schon in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, einen wesentlichen Teil des Unterrichts dar. Ebenso sollen das eigenständige Arbeiten und der Umgang mit Medien erlernt werden (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Im Unterricht Bewegung und Sport mag es vorerst seltsam erscheinen, dass es auch hier für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevante Kompetenzen gibt. Diese Kompetenzen beziehen sich, wie in jedem Fachunterricht, auf die Verwendung einer geeigneten Fachsprache und weiters auf Rahmenbedingungen, die für das Schreiben einer Arbeit relevant sind. Dazu zählt z.B., dass die Schüler_innen Sachverhalte und Vorgänge selbstständig erklären und bewerten, ihren gesetzten Zielen konsequent folgen und auch

einzelne Aspekte miteinander vernetzen können (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung).

Bevor im nächsten Kapitel explizit auf die Lehrplanauszüge für den Kompetenzaufbau im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht eingegangen wird, welches als Grundlage für die weiteren Kapitel dient, sollte zusammenfassend festgehalten werden, welche großen Kompetenzbereiche sich in nahezu allen Unterrichtsfächern finden lassen: Dazu zählen vor allem Arbeitsschritte, die den Umgang mit Medien und auch das Beschreiben, Interpretieren und Bewerten von unterschiedlichen Darstellungsformen, Sachverhalten und Texten fordern und auch fördern. Daran knüpfen auch das Recherchieren und Bewerten von zuverlässigen Quellen an (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Eine der wohl wichtigsten Kompetenzen, die auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf, stellt das eigenständige und zielgerichtete Arbeiten dar, das für den Prozess der Vorwissenschaftlichen Arbeit – angefangen bei der Themenfindung, über die Recherche, bis hin zum Schreiben und der finalen Abgabe – eine Kompetenz ist, welche neben diversen sprachlichen Anforderungen als Ausgangsbasis betrachtet werden kann (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung).

3.3 Förderung von Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Wie bereits erwähnt, soll das Hauptaugenmerk auf dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht liegen. Aus diesem Grund soll nun, bevor in den nächsten Kapiteln die Bestandsaufnahme der sprachlichen Förderung der für eine Vorwissenschaftliche Arbeit erforderlichen Kompetenzen in bestehenden Materialien und anschließend Vorschläge dargelegt werden, ein Überblick über die Kompetenzen in diesem Unterrichtsfach gegeben werden. Dies soll dazu dienen, dass deutlich wird, in welcher Altersstufe zu welchem Lehrplanbezug welche Kompetenzen erworben werden können. Anschließend werden auch einige Beispiele für den sprachförderlichen Umgang mit bestimmten Themen dargelegt.

3.3.1 Kompetenzbereiche aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde für die Vorwissenschaftliche Arbeit

Beim Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht handelt es sich um ein Unterrichtsfach, welches sehr umfassend ist und viele unterschiedliche Themengebiete anspricht, angefangen von der physischen über die politische Geographie bis hin zu wirtschaftlichen Themen. Dies ist auch mit ein Grund, warum die Kompetenzen auf unterschiedliche Bereiche abzielen, obwohl sie auch ihre Ähnlichkeiten aufweisen. Bevor anschließend der Lehrplan mit den dazugehörigen Kompetenzen genauer besprochen wird, ist es wichtig festzuhalten, dass das selbstständige Arbeiten und Schlussfolgern klar in den Vordergrund gestellt wird. Dies passiert unabhängig von den inhaltlichen Aspekten, da sowohl Sachverhalte, Phänomene, Systeme und auch Graphiken und andere Darstellungen analysiert und reflektiert werden sollen, diverse Auswirkungen, welche sich aus den derzeitigen Gegebenheiten entwickeln können, erörtert werden und im Zuge dessen auch eine Möglichkeit zur Entwicklung von Strategien – bezogen auf die Schüler_innen selbst, aber auch auf wirtschaftliche Aspekte – aufgebaut wird (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Da die Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde also äußerst vielfältig sind, ist es auch wichtig, zu welchen Inhalten des Lehrplans diese gehören.

Zur Unterstützung der nun folgenden Betrachtung dieses Zusammenhangs befindet sich im Anhang eine Tabelle, in der die Inhalte des AHS-Oberstufenlehrplans des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts mit den für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen gegenübergestellt werden.

Wenn man die im Lehrplan genannten Operatoren der fünften Klasse AHS betrachtet, dann kann man erkennen, dass es hier um das Reflektieren, Analysieren, Diskutieren und Bewerten geht (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online). Dabei handelt es sich sowohl um physiogeographische Aspekte, wie die Gliederung oder auch die Ökosysteme der Erde, aber auch um bevölkerungsgeographische und wirtschaftliche Themen, welche oft durch in Diagrammen dargestellte Daten veranschaulicht werden. Schüler_innen sollen also in der Lage sein, durch

Sprache ihre eigenen Auffassungen darzulegen und über Sachverhalte diskutieren zu können (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online). Anhand von Graphiken werden auch nicht-lineare Texte bearbeitet, welche neben Leseverständnis, Schreib- und Sprachkompetenz auch die Kenntnis formaler Merkmale erfordern. Anhand der in dieser Schulstufe ersichtlichen Anforderungen wird sichtbar, dass es sich bei Geographie und Wirtschaftskunde um ein Unterrichtsfach handelt, in dem die Sprache eine zentrale Rolle spielt, da die Schüler_innen mit vorgelegten Materialien arbeiten sollen und nicht nur das Gesehene wiedergeben, sondern auch Reflexionsarbeit leisten und unterschiedliche Themen bewerten und beurteilen sollen (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online).

In der sechsten Klasse sind ebenfalls ähnliche Operatoren zu finden, allerdings soll hier auch verglichen und erörtert werden (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online). In dieser Klasse werden viele Themen bearbeitet, die dazu auffordern, Konzepte und Entwicklungen zu hinterfragen und Maßnahmen sowie Auswirkungen zu erörtern. So gilt es etwa, Politiken miteinander zu vergleichen, aber auch den Raumbegriff und die Strukturierung zu diskutieren und miteinander in Verbindung zu setzen (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online). Damit ein solcher Prozess gelingen kann, ist es wichtig, dass die Schüler_innen nicht nur einen geeigneten Fachwortschatz erwerben oder erworben haben, da ein Vergleich und ein Weiterdenken gewisser Themen mehr erfordert als ein Sprechen über bestimmte Inhalte. Dazu müssten also im Vorhinein schon geeignete Maßnahmen getroffen werden, um eine solche Herausforderung zu meistern.

In der siebten Klasse werden im Grunde genommen die bereits erworbenen Kompetenzen herangezogen und nochmals in komplexerer Form bearbeitet (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online). Da der thematische Schwerpunkt nun auf den wirtschaftlichen Aspekten liegt, sind die Schüler_innen nun dazu aufgefordert, wieder neue Fachbegriffe kennenzulernen und diese anwenden zu können. Obwohl die Kompetenzen der achten Klasse für die Vorwissenschaftliche Arbeit nicht mehr allzu relevant sind, da die Arbeiten schon nach dem ersten Halbjahr abgegeben und präsentiert

werden, ist in dieser Klasse deutlich zu erkennen, dass sich die Schüler_innen mit sehr aktuellen und gesellschaftsrelevanten Themen, wie etwa der Globalisierung, auseinandersetzen (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online). Dabei sollen auch persönliche Chancen, Möglichkeiten und Handlungsstrategien durchdacht werden und eine Auseinandersetzung mit subjektiven Wirklichkeiten stattfinden (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung). Somit werden die Kompetenzen aus den drei vorherigen Klassen als Grundlage für den nun reflektiven Blickwinkel und die entwickelten Denkweisen genutzt.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht durch seine Vielfältigkeit an Themen auch eine Vielfalt an Kompetenzen zum Vorschein kommen lässt. So ist es ein zentraler Aspekt, dass vorhandene Daten, Sachverhalte und ähnliche Gegebenheiten analysiert, diskutiert und selbstständig bewertet werden. Auch das Weiterentwickeln von Strategien, sei es für die Schüler_innen selbst oder jene, welche Unternehmen und andere Institutionen im wirtschaftlichen Bereich anwenden könnten, fordert dazu heraus, dass man sich mit der Materie intensiv beschäftigt. So schafft der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des eigenständigen und reflexiven Arbeitens, welches beim Schreiben einer Vorwissenschaftlichen Arbeit gefragt ist – zumindest theoretisch. Wie die Umsetzung im Unterricht und diversen Unterrichtsmaterialien tatsächlich aussieht, soll in Kapitel 4 näher beleuchtet werden.

3.3.2 Beispiele für die (Sprach-) Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Wie schon im vorherigen Kapitel 3.3.1 ersichtlich wurde, werden im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht diverse Kompetenzen gefördert, die bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit eine enorme Hilfe darstellen können. Damit dies aber in einer heterogenen Schüler_innengruppe, in der sich sowohl Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache als auch Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache befinden, geschehen kann, ist es notwendig, dass die Vorgehensweisen entsprechend erarbeitet werden. RÖSCH (2009 und 2013) hat dazu unter dem Titel „Mitsprache“ Arbeitshefte für die Unterstufe herausgebracht,

in welchen sich Arbeitsblätter befinden, welche in adaptierter Form auch für den sprachförderlichen Oberstufenunterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sehr gut zum Einsatz kommen können. In diesem Kapitel sollen nun die dort auffindbaren Arbeitsblätter, die für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht einsetzbar wären, welche im Anhang zu finden sind, als erfolgreiche Beispiele der Sprachförderung genauer betrachtet und auf ihre Einsetzbarkeit in der Oberstufe hin analysiert werden.

„Informationen gliedern“ (RÖSCH 2009: 46)

Das Gliedern von Informationen ist im Fachunterricht ein wichtiger Bestandteil, um Quellen, sowohl Texte als auch Darstellungen wie etwa Diagramme so zu ordnen, dass diese sinnvoll zu einem Text verarbeitet werden können. RÖSCH (2009: 46) zeigt, dass es eine Hilfe sein kann, vorgelegte Texte nach einem ganz bestimmten Muster zu gliedern und anschließend zu ähnlichen Themen selbstständig Informationen zu suchen und zu gliedern (RÖSCH 2009: 46). Grundsätzlich lässt sich diese Übung in allen Unterrichtsfächern anwenden und kann im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht z.B. auch bei der Erarbeitung von wirtschaftlichen Informationen über unterschiedliche Länder helfen.

„Eigene Meinung begründen“ (RÖSCH 2009: 39f)

Wie anhand der Beschreibung in Kapitel 3.3.1 ersichtlich ist, ist es im Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde ein zentraler Bestandteil, über diverse Aspekte zu reflektieren und auch seine eigene Meinung einzubringen. Damit das Begründen der eigenen Meinung aber funktioniert, bedarf es an sprachlicher Übung, da in einer solchen Gesprächssituation viele Nebensätze und auch Konjunktionen gebraucht werden. Dafür können z.B. Diskussionen aus dem Alltag herausgegriffen werden und die Schüler_innen sollen Teile des Gesprächs miteinander verbinden, um zu erkennen, was die Begründung zu bestimmten Aussagen ist und wie diese eingeleitet wird (RÖSCH 2009: 39f). In diesem Zusammenhang kann auch mit Lückentexten gearbeitet werden, sodass die Schüler_innen ein Gefühl dafür bekommen, wie solche Gespräche vonstattengehen und sie in der Lage sind, auch selbst Diskussionen zu führen und ihre Meinung zu begründen (RÖSCH 2009: 39f).

„Graphiken erschließen und versprachlichen“ (RÖSCH 2009: 70)

Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht kommt es sehr häufig vor, dass diverse Graphiken zur Veranschaulichung von Daten vorgelegt werden. Diese müssten jedoch gemeinsam erarbeitet werden, um das Verständnis zu ermöglichen. RÖSCH (2009: 70) zeigt, dass es sinnvoll ist, die Bearbeitung in Schritten durchzuführen, da man sich zu Beginn einmal einen Überblick verschaffen sollte, worum es geht, bevor man die Beschriftung betrachtet und versucht herauszufinden „Wer? Was? Wo?“. Nachdem sich die Schüler_innen mit den grundlegenden Informationen befasst haben, soll verschriftlicht werden, welche bekannten und welche neuen Informationen die Graphik liefert. Erst nach diesen Schritten sollen Zusammenhänge in Form einer Übersicht – Tabelle, Cluster etc. – dargestellt werden (RÖSCH 2009: 70).

„Arbeit mit Legenden“ (RÖSCH 2009: 79)

Auch für die Arbeit mit Legenden ist es sinnvoll schrittweise zu handeln. Als erstes soll es den Schüler_innen möglich sein, sich darüber klar zu werden, was die Karte abbildet. Anhand der Legende, welche durch Symbole und Beispiele vervollständigt werden soll, lernen die Schüler_innen Kartenmaterial kennen und mit diesem zu arbeiten. Anschließend kann die Kartenarbeit fortgesetzt werden, indem etwa Länder gesucht und ihre Hauptstädte und Nachbarstaaten genannt werden sollen (RÖSCH 2009: 79). In der Oberstufe können auch Karten mit wirtschaftlichen Informationen genutzt oder ein Vergleich durchgeführt werden. Dabei kann z.B. der Maßstab eine Rolle spielen.

„Klimadiagramme versprachlichen und auswerten“ (RÖSCH 2013: 82f)

Neben verschiedenen Graphiken und Diagrammen sind auch häufig Klimadiagramme im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht anzutreffen. Bei dieser speziellen Form der Diagramme ist es nicht einfach, diese zu versprachlichen. Eine Hilfestellung hierbei kann sein, Fragen zu beantworten oder richtige und falsche Aussagen zu einem Diagramm zu identifizieren. Nach einer solchen Bearbeitung ist es auch möglich, durch vorgegebene Informationen die Schüler_innen selbst Klimadiagramme zeichnen zu lassen, damit sie die komplexe Struktur verstehen und mit dieser Art von Diagramm arbeiten können (RÖSCH 2013: 82f). Das Auswerten von Klimadiagrammen kann sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form geschehen. Dabei ist es von großem

Vorteil, wenn den Schüler_innen Satzanfänge oder Fachbegriffe zur Hilfe angeboten werden, um möglichst konkrete Aussagen treffen zu können (RÖSCH 2013: 82f).

Diese Vorgehensweise funktioniert jedoch nicht nur bei Klimadiagrammen, sondern auch bei unterschiedlichen Diagrammen, wie sie im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht und diversen Materialien zu finden sind.

Neben diesen von RÖSCH angeführten Arbeitsaufgaben sollen nun auch noch drei weitere Beispiele näher betrachtet werden, die auf jene Modelle und Methoden aus Kapitel 3.1.3 zurückzuführen sind. Somit wird eine Arbeitsaufgabe zum reziproken Lesen präsentiert, eine zum Schreiben mit Hilfe des Scaffoldings und als letztes Beispiel wird eine Arbeitsaufgabe zum Wortschatztraining vorgestellt, sodass alle bereits genannten Methoden auch durch ein Beispiel veranschaulicht werden können.

„Fachtexte bearbeiten“ (KUCKUCK 2017: 238ff)

Zu Beginn ist ein Lesetext in dieser Arbeitsaufgabe enthalten, welche sich über knapp zwei A4 Seiten erstreckt. In Material 2 werden Hinweise zum Lesen gegeben und Rollenkarten sind zu finden. Mit diesen Informationen wird der Text gelesen und die Schüler_innen tauschen sich in ihren Gruppen über das Gelesene aus (KUCKUCK 2017: 238ff). In einer weiterführenden Aufgabe sollen Begriffe und Definitionen zusammengeführt werden, die mit dem Text zu tun haben. Dadurch wird noch einmal der Fachwortschatz wiederholt und auch die nachfolgende Arbeitsaufgabe wird einfacher. Dabei sollen nämlich zentrale Konzepte, die im Lesetext behandelt wurden, anhand einer Tabelle dargestellt und auch etwaige Probleme erläutert werden (KUCKUCK 2017: 238ff).

„Klimadiagramme verschriftlichen“ (SCHWARZE 2017: 148ff)

Bevor die Klimadiagramme zum Einsatz kommen, sollen die Schüler_innen hier gemeinsam ein Bild aus dem Polargebiet mit eigenen Worten beschreiben. Anschließend soll eine Wiederholung der gelernten Fachbegriffe zu Klimadiagrammen stattfinden, indem Begriffe in ein leeres Diagramm eingetragen werden. Erst danach werden Klimadiagramme in Form eines Textes analysiert (SCHWARZE 2017: 148ff). Dabei können die Schüler_innen auf Materialien zurückgreifen, die ihnen bei der „Schrittfolge“ behilflich sein können, aber auch Wörter und hilfreiche Satzanfänge liefern, sodass das Verschriftlichen

durch kleine Hilfestellungen erleichtert wird. Abschließend können die Schüler_innen ihre Texte mit einem Fragenkatalog auf deren Vollständigkeit prüfen. Als letzte Aufgabe im Zuge dieser Bearbeitung sollen bereits fertiggestellte Texte ausgetauscht und gegenseitig auf Vollständigkeit und Richtigkeit korrigiert werden (SCHWARZE 2017: 148ff).

„Wortschatz-Memory“ (HEUZEROTH 2017: 75ff)

Diese sprachförderliche Arbeitsaufgabe ist, wie der Name schon sagt, wie ein Spiel aufgebaut. Als Ausgangssituation wird die Frage „Was und wo ist die „geschlossene Siedlung“?“ (HEUZEROTH 2017: 75) herangezogen. Durch das anschließende Memory Spiel sollen die Schüler_innen letztendlich Karten lesen und auch verstehen lernen. Dabei hilft ihnen, dass im Spiel immer die Verbindung zwischen zwei Karten mit Hilfe von Redemitteln begründet werden muss. Es wird dazu auch ein Fachwortschatz mit arabischen Übersetzungen beigelegt – ein solcher Wortschatz kann jedoch in jeder beliebigen Sprache zum Einsatz kommen. Nach diesem spielerischen Einstieg wird durch das Vervollständigen einer metasprachlichen Reflexion auch diese gefördert. Abschließend soll es möglich sein, die Frage der Ausgangssituation schriftlich zu beantworten, was neben dem Wortschatztraining auch die Schreibkompetenz fördert und wodurch der erworbene Wortschatz in einem kontextuellen Rahmen angewendet werden kann (HEUZEROTH 2017: 75ff).

Das „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016: 45ff) liefert eine ganze Reihe weiterer sprachsensibler Arbeitsaufgaben, die jedoch den Rahmen dieser hier genannten Ausführungen sprengen würden. Deshalb wird auch hierbei erst in Kapitel 5 auf diese Ausführungen zurückgegriffen, um die dort genannten Vorschläge zu fundieren.

Zusammenfassend kann man von diesem theoretischen Kapitel sagen, dass es im Fachunterricht eine Reihe an sprachlichen Anforderungen gibt, welche gefördert werden müssen, damit die Schüler_innen die Möglichkeit haben, die Inhalte des Unterrichts zu verstehen und zu vertiefen. Anhand der Methoden in Kapitel 3.1.3 und der Beispiele in Kapitel 3.3.2 wurde deutlich, wie eine Förderung im Fachunterricht und im Speziellen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aussehen kann. Durch die Kapitel 3.2 und auch Kapitel 3.3 wurde deutlich, dass neben den sprachlichen Kompetenzen und

Förderungen auch Kompetenzen in Bezug auf die Vorwissenschaftliche Arbeit in allen Unterrichtsfächern relevant sind. Um welche es sich dabei handelt und wie spezifisch diese in den einzelnen Klassen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aussehen können, konnte ebenfalls anhand der Auflistung der ARGE VWA (o.a.) aufgezeigt werden.

4 Materialanalyse und Bestandsaufnahme

Das nun folgende Kapitel befasst sich mit der Analyse von insgesamt zwei verschiedenen Arten der Datenerhebung. Hier soll der Bezug zur Praxis dargelegt werden. Einerseits werden aus dem Schulbuch Meridiane aus den Klassen fünf bis sieben jeweils zwei Arbeitsaufgaben untersucht, wobei einerseits auf die Förderung der Kompetenzen für eine Vorwissenschaftliche Arbeit, die von der ARGE VWA (o.a.: ohne Paginierung) veröffentlicht wurden, aber auch auf sprachförderliche Aspekte geachtet wird. Der zweite Teil befasst sich mit Interviews, welche mit Lehrer_innen geführt wurden, die das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde bereits mehrere Jahre unterrichten und auch diverse Vorwissenschaftliche Arbeiten betreut haben, und soll aufzeigen, welche Erfahrungen im Hinblick auf diese Thematik und mit den vorliegenden Materialien bereits gemacht wurden.

4.1 Analyse von Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht - Büchern der 9. bis 11. Schulstufe

Wie bereits erwähnt, werden bei der Analyse der Arbeitsaufgaben aus den drei Schulstufen jeweils zwei Arbeitsaufgaben exemplarisch herausgenommen, sodass insgesamt sechs Arbeitsaufgaben näher untersucht werden. Dabei sind drei zu einem geographischen Thema und drei zu einem wirtschaftlichen, sodass gewährleistet wird, dass die diversen (inhaltlichen) Kompetenzen aus den Kriterienkatalogen, welche auch jeweils ausgefüllt im Anhang zu finden sind, erworben werden können und die beiden ausgewählten Beispiele die Möglichkeit haben, ein Schuljahr so gut wie möglich abzudecken. Hierzu werden für die fünfte Klasse Arbeitsaufgaben zu den Themen bzw. Lehrplanbezügen „Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären“ und „Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online), in der sechsten Klasse zu „Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren“ und „Regionale Entwicklungspfade vergleichen“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online) und in der siebten Klasse „Geoökosysteme der Erde analysieren“ und „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der

Menschen bewerten“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online) gewählt. Eine genaue Themenbeschreibung befindet sich im nächsten Kapitel bei den einzelnen Analysen.

In den nun folgenden Analysen werden die sechs bereits erwähnten Arbeitsaufgaben näher betrachtet und analysiert. Die grundlegenden Materialien, wie Scans der jeweiligen Arbeitsaufgaben und der ausgefüllten Kriterienkataloge, befinden sich im Anhang, sodass die hier beschriebenen Analysen nachgeschlagen werden können. Dabei wird nach und nach auf die einzelnen Aspekte im Kriterienkatalog eingegangen und auch begründet, wie es zu den jeweiligen Ergebnissen gekommen ist. Da die Arbeitsaufgaben aus einer Schulstufe jedoch unterschiedlich sind und somit auch teilweise sehr verschiedene Kompetenzen fördern, wird eine Zusammenfassung und „Beurteilung“ jeweils immer erst am Ende des zweiten angeführten Beispiels erfolgen. Dies soll die Möglichkeit bieten, über das Erfüllen der Kompetenzen eines gesamten Schuljahres zu urteilen und nicht nur über einzelne Themenbereiche.

Beispiel 1, Meridiane 5: „Geoökosysteme der Erde analysieren“

Die erste Arbeitsaufgabe zum oben angeführten Lehrplanbezug stammt aus dem Schulbuch Meridiane 5, aus dem Jahr 2019, Seite 62, und ist Teil des Unterkapitels „2.3 Die Geofaktoren in Wechselwirkung“ (HITZ 2019a: 58).

Wenn man die Kompetenzen, welche laut der ARGE VWA für eine Vorwissenschaftliche Arbeit in der fünften Klasse relevant sind, genauer betrachtet, kann man feststellen, dass durch diese Arbeitsaufgabe die Förderung einiger dieser Kompetenzen zur Gänze erfüllt wird und andere jedoch gar nicht erst in Betracht gezogen werden. „Gliederungsprinzipien nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) ist eine Kompetenz, die hier nicht explizit zum Vorschein kommt, durch diverse andere Arbeitsaufgaben jedoch trotzdem zur Gänze erfüllt wird, da das Klima, die Vegetationszonen und auch der Mensch mit den Landschaftsgliederungen in Verbindung gebracht wird und diese Faktoren die Einteilung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten (HITZ 2019a: 62). Auch das Analysieren von Systemen kann beispielsweise durch das Arbeiten mit Klima-

und Vegetationszonen erworben werden, wie etwa in den Arbeitsaufgaben zwei und drei aufzufinden ist:

2. Beschreibe mithilfe der Karte zu den Vegetationszonen (S. 59) die Zusammenhänge zwischen den klimatischen Verhältnissen und der sich bildenden natürlichen Vegetation. [...] 3. Vergleiche die Karte der Vegetationszonen der Erde (S. 59) mit jener der Klimazonen (S. 40). Analysiere mögliche Übereinstimmungen und Unterschiede. (HITZ 2019a: 62)

Das Umsetzen von Daten in Diagramme ist in dieser Arbeitsaufgabe nicht aufzufinden, da sich keinerlei Arbeitsaufgaben mit Diagrammen in diesem Zusammenhang auffinden lassen. Das Analysieren von Wechselwirkungen, wie in der Auflistung der ARGE VWA (o.a.: ohne Paginierung) zu sehen ist, ist jedoch wieder eine Kompetenz, welche sehr wohl erworben werden kann, da auch hierbei wieder die Komponenten Mensch, Klima und Vegetation in Verbindung gebracht werden und auch die Arbeitsaufgabe „5. Erkläre anhand von Beispielen, inwiefern der Mensch die Landschaft negativ beeinflussen kann“ (HITZ 2019a: 62) diese Kompetenz zu fördern versucht. Diese Arbeitsaufgabe erfüllt auch gleichzeitig die Kompetenz des Reflektierens und Erklärens von Interessen an Beispielen, da Problematiken betrachtet werden. Die heutige und zukünftige Verteilung darstellen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), ist in dieser Arbeitsaufgabe nicht gegeben, da es sich um ein vollkommen anderes Themengebiet handelt. Allerdings könnte man anmerken, dass in der Arbeitsaufgabe 9, bei der beschrieben werden soll, inwiefern der Mensch eine dargestellte Landschaft verändert haben könnte, ein Vergleich zum Vorschein kommt (HITZ 2019a: 62). Das Analysieren von Dynamiken (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) ist in minimaler Ausführung zu finden, da immer wieder auf die Veränderungen eingegangen wird. Jedoch ist dieser Aspekt besser den Kompetenzen „Ursachen und Auswirkungen diskutieren“, „Ungleichheiten darstellen und beurteilen“ und „Unterschiedliche Folgen [...] beurteilen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) zuzuordnen, da hier, nachdem man Wechselwirkungen aufzeigen kann, weitergedacht und nicht nur ein Zusammenhang hergestellt wird, sondern auch die Resultate daraus bedacht werden (HITZ 2019a: 62). Das Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen Informationen als Kompetenz der ARGE VWA (o.a.: ohne Paginierung) wird in den Arbeitsaufgaben nirgendwo explizit gefordert, obwohl zu erkennen ist, dass es bei unterschiedlichen Arbeitsaufgaben immer wieder erforderlich ist, dass die

Schüler_innen wissen, auf welche Informationen sie zurückgreifen können und welche bei der Bearbeitung dieser Arbeitsaufgaben, obwohl sie womöglich zur Thematik gehören, angebracht sind.

Nachdem zuvor die eher fachlichen Kompetenzen angesprochen wurden, nun zu den sprachlichen Kompetenzen und zur Sprachförderlichkeit. In der Arbeitsaufgabe werden Fachbegriffe wiederverwendet, welche auf den vorangehenden Seiten erklärt wurden, wie etwa die Geofaktoren in Arbeitsaufgabe vier, bei der deren Bedeutung für die Menschen erläutert werden soll, oder aber auch z.B. die Begriffe Landschaft und Landschaftselemente (HITZ 2019a: 62). Somit kann man hier sagen, dass bereits erworbene Fachbegriffe angewendet werden können. Jedoch könnte noch auf weitere Begriffe, wie etwa die Klimazonen, eingegangen werden, um ein Verständnis leichter zu ermöglichen. Da auch das Schreiben von Texten eine Methode der Sprachförderung ist und für die Vorwissenschaftliche Arbeit als Übung dient, wurde auch dieser Aspekt untersucht, jedoch kann man nur teilweise erkennen, dass es sich um Schreibaufträge handelt, da Operatoren wie „Beschreibe“, „Erläutere“ und „Erkläre“, wie sie etwa in den Arbeitsaufgaben eins, zwei, fünf, sieben oder neun vorkommen (HITZ 2019a: 62), nicht zwingend mit einem Schreibauftrag in Verbindung stehen, sondern auch anhand von Partnerarbeiten in Form einer Diskussion stattfinden oder im Plenum besprochen werden könnten. Weiters gibt es bei den Arbeitsaufgaben keinerlei Hilfestellungen für etwaige Schreibaufträge, wie sie z.B. bei Aufgabe „7. Erkläre in eigenen Worten das Bestehen von Ozeanen und Kontinenten auf der Erdoberfläche.“ (HITZ 2019a: 62) in Form eines vorgegebenen Wortschatzes, also Begriffe, die in diesem Kontext zentral sind, vorkommen könnten. Oder auch Hilfestellungen durch Satzanfänge beim Interpretieren in Arbeitsaufgabe neun. Das Arbeiten mit Lesetexten, was nicht nur den Wortschatz erweitert, sondern auch ein Training der Lesekompetenz ist und auch das Verarbeiten von Informationen fördern würde, ist in keiner angeführten Aufgabe erforderlich, da hier lediglich Bilder und Karten analysiert werden (HITZ 2019a: 62).

Beispiel 2, Meridiane 5: „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“

Die nun folgende Analyse ist ebenfalls zu einer Arbeitsaufgabe aus dem Schulbuch Meridiane 5, aus dem Jahr 2019, auf Seite 140 zu finden, zählt jedoch

zu einem Kapitel der Wirtschaftskunde „4.2 Markt und Marktwirtschaft“ (HITZ 2019a: 138).

Gleich auf den ersten Blick bei der Betrachtung des Kriterienkatalogs, welcher sich im Anhang befindet, kann man erkennen, dass die Punkteverteilung deutlich anders ausfällt als bei der ersten analysierten Arbeitsaufgabe. Dies könnte vor allem an der Unterschiedlichkeit der Thematik liegen, zu denen die Arbeitsaufgaben (HITZ 2019a: 140) gehören, da der Kriterienkatalog mit den für die Vorwissenschaftlichen Arbeit relevanten Kompetenzen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) in erster Linie auf die geographischen Aspekte abzielt. Doch dies soll nun genauer betrachtet werden. Die beiden ersten Kompetenzen zur Reflexion von Gliederungsprinzipien und Analyse von Geoökosystemen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) sind hier überhaupt nicht zu finden, da es sich um ein vollkommen anderes Thema handelt, welches keinen Zusammenhang mit diesen Kompetenzen aufweist. Auch die Kompetenz „Daten in Diagramme umsetzen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) wird nicht gefördert, obwohl in den Arbeitsaufgaben, genauer gesagt in Arbeitsaufgabe vier, bei der eine Analyse eines Diagramms zum „Lebensmittelhandel in Österreich“ (HITZ 2019a: 140) gefragt ist, die Arbeit mit Diagrammen ersichtlich ist, jedoch nicht Daten zu Diagrammen werden, sondern vorhandene Diagramme untersucht werden sollen. Die Kompetenz „Heutige und zukünftige Verteilung darstellen (Weltbevölkerung)“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) ist in diesem Sinne auch nicht gegeben, jedoch könnte man sagen, dass ein Vergleich zwischen der Gegenwart und Vergangenheit insofern vorhanden ist, da in Arbeitsaufgabe neun z.B. Wirtschaftsformen zu erarbeiten sind. Das Analysieren von Wechselwirkungen und Dynamiken (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) wird durch diese Arbeitsaufgabe überwiegend gefördert, da immer wieder Zusammenhänge herzustellen sind, wie etwa in „4. [...] Wie wirkt sich die Marktsituation auf Produzentinnen/Produzenten sowie Konsumentinnen/Konsumenten aus?“ (HITZ 2019a: 140). Weitaus besser sieht die Förderung der Kompetenzen zum Diskutieren von Ursachen und Auswirkungen und auch zum Reflektieren von Konflikten (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) an ausgewählten Beispielen aus, wie z.B. in Arbeitsaufgabe „2. Diskutiert, ob folgende Märkte wachsen, stagnieren oder schrumpfen: [...]“ (HITZ 2019a: 140) oder auch das Angeben von Beispielen für staatliche Eingriffe in das

wirtschaftliche Geschehen. Dabei wird auch das Darstellen und Beurteilen von Ungleichheiten (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) in gewisser Weise mitgefördert. Die Kompetenz, unterschiedliche Folgen zu beurteilen, würde zwar durch die Arbeitsaufgaben gefördert werden, nicht jedoch jene in Bezug auf Naturereignisse. Durch Arbeitsaufgabe „6. Analysiere die beiden Texte auf dieser Seite. Erkläre und begründe, welcher Meinung du den Vorzug gibst.“ (HITZ 2019a: 140) werden zwar Kompetenzen des Bewertens gefördert, jedoch kann diese Arbeitsaufgabe auch dazu beitragen, dass Schüler_innen lernen, aus den vorgelegten Texten Informationen herauszulesen und in diesem Sinne zu beurteilen, welche davon nun wichtig oder in diesem Kontext eher unwichtig sind.

Wenn man neben diesen Kompetenzen auch bei dieser Arbeitsaufgabe noch einen zusätzlichen Blick auf die Sprachförderung wirft, fällt auf, dass zwar mit Begriffen gearbeitet wird, welche zuvor erklärt wurden, jedoch könnten Begriffe wie Marktmechanismus und Marktsituation zu Schwierigkeiten führen, da diese zuvor nicht explizit erwähnt wurden. Es wurden zwar der Markt selbst und auch die Marktwirtschaft näher erläutert und auch definiert, allerdings wäre es von Vorteil, wenn weitaus mehr Begriffe, welche in den Arbeitsaufgaben erwähnt und auch analysiert werden sollten, genauer behandelt werden, um ein exaktes Verständnis zu ermöglichen. Wie schon beim geographischen Beispiel aus dieser Altersstufe lässt sich auch hier erkennen, dass keine Aufforderungen zum Verfassen von kurzen Texten gegeben sind. Hier gibt es zwar Aufgabenstellungen, die das „Beurteilen“, „Analysieren“ und „Erklären“ (HITZ 2019a: 140) beinhalten, wobei dies auch nur mündlich durchgeführt werden könnte und so die Textkompetenz in Form des Schreibens kaum gefördert wird. Ebenfalls gibt es keinerlei Hilfestellungen, welche eventuell für die Arbeitsaufgabe vier, die sich mit der Analyse einer Graphik befasst, in Form einiger Satzanfänge förderlich wären. Im Gegensatz zum Beispiel eins gibt es hier jedoch auch Lesetexte, welche in eine Fragestellung eingebettet sind und so den Einbezug und das Weiterentwickeln von Lesekompetenz ermöglichen (HITZ 2019a: 140).

Alles in allem kann man bei den Arbeitsaufgaben der fünften Klasse sagen, dass sie durch ihre Unterschiedlichkeit nicht immer alle geforderten Kompetenzen abdecken können, was allerdings kein Problem darstellt, weil es sich bei all diesen Kompetenzen um in einem Schuljahr vorkommende handelt und anhand

von lediglich zwei Beispielen nicht immer alles abgedeckt werden kann. So ist z.B. ersichtlich, dass die Kompetenz „Daten in Diagramme umsetzen“ bei keiner der untersuchten Arbeitsaufgaben erfüllt wurde, was jedoch nicht bedeutet, dass in der fünften Klasse diese Kompetenz nicht erworben werden kann. So haben die beiden Arbeitsaufgaben, wie auch im Kriterienkatalog ersichtlich, von 88 möglichen Punkten in der Kategorie „Kompetenzen zur VWA“ 60 Punkte erreicht, was knappe 70 Prozent der Gesamtpunkte sind. Bei der Sprachförderung wurde sichtbar, dass zwar erlernte Begriffe zum Einsatz kommen, jedoch Schreibaufgaben und sprachförderliche Hilfestellungen kaum oder gar nicht vorzufinden sind. Bei einer der beiden wurde auch mit Lesetexten gearbeitet. Somit ergibt sich im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen ein Ergebnis mit 18 von 32 möglichen Punkten, was in etwa 55 Prozent entspricht.

Beispiel 1, Meridiane 6: „Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren“

In der sechsten Klasse gestaltet es sich als schwierig, ein geographisches und ein wirtschaftskundliches Thema auszuwählen, da der Fokus auf Europa einen eigenen Blickwinkel aufwirft und bei den wenigen wirtschaftlichen Arbeitsaufgaben die Kompetenzen für die Vorwissenschaftliche Arbeit zu kurz gekommen wären. Aus diesem Grund wurde darauf geachtet, den wirtschaftlichen Aspekt nicht ganz zu vernachlässigen, sondern im Bereich der regionalen Entwicklungspfade aufzugreifen, wie an Bsp. zwei zu erkennen ist.

Als erstes Beispiel werden für die Analyse die Arbeitsaufgaben aus dem Schulbuch Meridiane 6, aus dem Jahr 2018, Seite 19 herangezogen. Diese Aufgaben befassen sich mit dem bereits auf Seite 12 beginnenden Kapitel zum Thema „1.1 Merkmale Europas“ (HITZ 2018: 12) und genauer gesagt mit dem Kapitel „Naturräumliche Merkmale Europas“ (HITZ 2018: 17).

In der sechsten Klasse gibt es von der ARGE VWA (o.a.: ohne Paginierung) andere Kompetenzen als in der fünften Klasse, da diese an den Lehrplan angepasst sind. Somit gibt es in dieser Altersstufe, anders als in jener davor, acht Kompetenzen. Diese werden nun wieder als erstes genauer betrachtet, bevor die sprachlichen Kompetenzen und Förderungen analysiert werden. Die erste angeführte Kompetenz, nämlich das kritische Reflektieren von Konzepten (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), ist in der vorliegenden Arbeitsaufgabe nicht

vorzufinden (HITZ 2018: 19). „Entwicklungen in Kontexten erläutern und ihre Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) wird überwiegend erfüllt, da die Folgen für einzelne Länder aufgrund der Klimazonen anhand von Frage drei deutlich werden und die Frage „4. Beschreibe Klima- und Vegetationszonen von Staaten in Europa, die du schon bereist hast.“ (HITZ 2018: 19) beinhaltet zwar nicht explizit, jedoch kann dadurch auch eine Diskussion entstehen, warum man Länder bereist, was sie bieten etc., sodass ein Bezug zum eigenen Leben hergestellt wird. Das Vergleichen von Strukturen und Wandel (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) wäre eine Kompetenz, die anhand dieser Arbeitsaufgaben im Zuge des Klimas zwar erfüllt werden würde, allerdings geht es bei den Kompetenzen um die Produktionsbedingungen, die in dieser Thematik nicht vorzufinden sind. Jedoch werden die Maßnahmen und Auswirkungen in der Arbeitsaufgabe erörtert, da hinterfragt wird, welche Folgen durch die Klimazonen für die einzelnen Länder entstehen können (HITZ 2018: 19). Ebenso ist die nächste Kompetenz, nämlich das theoretische Begründen von Disparitäten und Veranschaulichen durch Beispiele (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) in dieser Arbeitsaufgabe und auch in der Arbeitsaufgabe „3. Beschreibe anhand der Klimadiagramme die Hauptmerkmale der in Bild 3 angeführten Klimagebiete.“ (HITZ 2018: 19) überwiegend inkludiert sowie auch Veränderungen durch Beispiele können erörtert werden. Durch das Untersuchen der Veränderungen und der einzelnen Klimazonen wird auch die letzte Kompetenz „Entwicklungspfade vergleichen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) teilweise erfüllt, da es sich hierbei um eine Arbeit handelt, welche bei diversen Arbeitsaufgaben im Hintergrund zu finden, jedoch nicht auf den ersten Blick erkennbar ist.

Wenn man nun die sprachlichen Kompetenzen und Förderungen betrachtet, lässt sich feststellen, dass das Arbeiten mit zuvor erklärten Fachbegriffen zur Gänze erfüllt wird. Begriffe, wie sie in Arbeitsaufgabe eins, beim Verknüpfen von Landschaft und Landschaftstyp, zu verwenden sind, wurden auf den vorherigen Seiten definiert, sodass ein Verstehen und richtiges Anwenden ermöglicht wird (HITZ 2018: 19). Wie auch schon in beiden Beispielen der fünften Klasse (HITZ 2019a: 62 und 140) festgestellt werden konnte, gibt es kaum explizit ausgewiesene Schreibaufträge, da ebenfalls nur Sachverhalte beschrieben werden sollen, was jedoch nicht zwingend in Form eines Textes stattfinden muss, sondern auch in Gesprächssituationen erläutert werden kann. Das Anlegen einer

Tabelle mit Landschaften und Landschaftstypen ist zwar schriftlich durchzuführen, allerdings handelt es sich hierbei nicht um das Anfertigen von zusammenhängenden Texten, sondern es werden lediglich erlernte Begriffe zusammengeführt und niedergeschrieben (HITZ 2018: 19). Bei dieser Arbeitsaufgabe gibt es jedoch auch eine Hilfestellung, die das Verstehen erleichtert, da vorwiegend Fachbegriffe verwendet werden sollen, welche anhand von Bild und Text, worin die wichtigsten Begriffe zu finden sind, angefertigt werden sollen (HITZ 2018: 19). Diese Grundlagen erfüllen im Grunde genommen einen ähnlichen Zweck wie Wortschatzkisten, sodass es möglich ist, zu wiederholen und gleichzeitig Hilfestellungen zu verwenden. Da bei dieser ersten Arbeitsaufgabe (HITZ 2018: 19) auch auf den Schulbuchtext zurückgegriffen werden soll, wird somit auch das Lesen gefördert.

Beispiel 2, Meridiane 6: „Regionale Entwicklungspfade vergleichen“

Das zweite Beispiel zur sechsten Klasse stammt aus dem Schulbuch Meridiane 6, aus dem Jahr 2018, und befindet sich auf Seite 159. Es befasst sich mit dem Kapitel „5.1. Veränderungen mit dem EU-Beitritt“ (HITZ 2018: 146). Beim ersten Blick auf den Kriterienkatalog im Anhang fällt auf, dass sich dieser durch die Verteilung von erfüllten bzw. nicht erfüllten Kompetenzen sichtbar von jenem des ersten Beispiels unterscheidet. Schon die erste Kompetenz kann man als „zur Gänze erfüllt“ betrachten, da die Arbeitsaufgaben fünf und sechs (HITZ 2018: 159) durch ihre Stellungnahmen das kritische Reflektieren von Konzepten (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) fördern.

5. Nimm Stellung zu folgenden Maßnahmen, um ländliche Regionen in ihrer Entwicklung zu fördern. [...] 6. Nimm Stellung zu der Frage, ob die Einführung von E-Autos auch für EU-Regionen eine Option wäre, den Herausforderungen im Energiebereich zu begegnen [...]. (HITZ 2018: 159)

Die Kompetenzen „Entwicklung in Kontexten erläutern und ihre Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen“ und auch „Maßnahmen und Auswirkungen erörtern“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) werden vollkommen erfüllt, da z.B. Arbeitsaufgabe „4. Diskutiere die Auswirkungen dieser Herausforderungen für deine Heimatregion und dein persönliches Leben“ (HITZ 2018: 159) beide anspricht, aber auch in Arbeitsaufgabe zwei Folgewirkungen des Klimawandels für unterschiedliche Bereiche genannt werden sollen. Auch bei dieser

Arbeitsaufgabe ist es nicht möglich, Strukturen und Wandel von Produktionsbedingungen zu vergleichen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), da diese nicht vorkommen. Das theoretische Begründen von Disparitäten und Veranschaulichen an Beispielen ist etwa in „7. Analysiere die Karte zur Jugendarbeitslosigkeit in den Regionen der EU. Erstelle Hypothesen für die zukünftige Entwicklung einzelner Regionen [...].“ (HITZ 2018: 159) zu finden, da in der Europakarte die Arbeitslosigkeit in den einzelnen Staaten sichtbar ist und ein Vergleich angestellt werden kann, bei dem auch die Gründe näher hinterfragt werden können. Funktionsweisen und Ziele (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) können z.B. in Arbeitsaufgabe fünf, nämlich dem Betrachten von EU-Maßnahmen erläutert werden, aber auch in Arbeitsaufgabe „8. „Europa 2020“ ist die Wachstumsstrategie der EU. Analysiere diese Strategie (Bild 4) in Hinblick auf bevorzugte oder benachteiligte Regionen bzw. auf die Frage von Chancen für ausgewählte Regionen“ (HITZ 2018: 159) werden diese Kompetenzen benötigt und erworben. Das Erörtern von Veränderungen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) ist etwa durch das kritische Betrachten der E-Autos, aber auch der Jugendarbeitslosigkeit möglich und das Vergleichen von Entwicklungspfaden kann auch überwiegend erfüllt werden, da bei Arbeitsaufgabe fünf, bei der Maßnahmen zur Entwicklung erörtert werden sollen, auch ein Vergleich der einzelnen Möglichkeiten und Entwicklungen angestellt werden muss, um zu diesen Stellung nehmen zu können (HITZ 2018: 159).

Nun aber zu den sprachförderlichen Kompetenzen: Das Arbeiten mit zuvor erklärten Fachbegriffen rückt bei dieser Arbeitsaufgabe eher in den Hintergrund, da zwar einige Fachbegriffe erwähnt, jedoch nicht in diesem Kapitel besprochen werden, sodass man davon ausgehen kann, dass diese bereits erworben und behandelt wurden, jedoch handelt es sich kaum um sehr spezifische Begriffe, da z.B. in Arbeitsaufgabe fünf von „ländlichen Regionen und ihrer Entwicklung“ (HITZ 2018: 159) die Rede ist, obwohl im Kapitel zuvor auch der Begriff der peripheren Gebiete besprochen wurde. Dadurch lässt sich erkennen, dass bei den Arbeitsaufgaben selbst eher geläufige Vokabel verwendet werden, was ein Verstehen erleichtert, jedoch das bereits erlernte Vokabular nicht unbedingt wiederholt wird und somit auch nicht besonders gut gefördert werden kann. Wie auch schon bei allen anderen Arbeitsaufgaben festgestellt werden konnte, gibt es keine explizit ausgewiesenen Schreibaufträge, sondern nur die Möglichkeit, die Arbeitsaufträge auch in Form von Fließtexten zu bearbeiten (HITZ 2018: 159).

Da es keinerlei Schreibaufträge gibt, gibt es hierzu auch keine Hilfestellungen. Jedoch wird zumindest ein Lesetext behandelt, bei dem die Schüler_innen aufgefordert sind, diesen zu lesen, zu verstehen und anschließend in Arbeitsaufgabe fünf Stellung zu diesem Text zu nehmen. Durch diesen Lesetext kann die Lesekompetenz in gewisser Weise gefördert werden, da ein Verstehen und Erarbeiten des Textes essentiell ist, um weiterarbeiten zu können (HITZ 2018: 159). Allerdings fehlt auch an dieser Stelle eine konkrete Form von Hilfestellungen, wie etwa Lesestrategien etc., was es wiederum schwierig macht, von einer Förderung zu sprechen.

Allgemein kann man zu den Arbeitsaufgaben aus der sechsten Klasse, welche im Schulbuch Meridiane zu finden sind (HITZ 2018: 19 und 159), sagen, dass alle Kompetenzen überwiegend abgedeckt werden. Nur bei der Kompetenz „Struktur und Wandel (von Produktionsbedingungen) vergleichen“ konnten beide der gewählten Arbeitsaufgaben die Kompetenz nicht erfüllen, da es sich um ein Thema handelt, welches bei beiden nicht angesprochen wurde, jedoch in einem anderen Kapitel wiederzufinden ist. Insgesamt konnten die analysierten Arbeitsaufgaben 49 von 64 möglichen Punkten erzielen, was etwa 75 Prozent entspricht. Bei den sprachförderlichen Kompetenzen konnten insgesamt 20 von 32 Punkten erreicht werden, was wiederum etwa 65 Prozent sind. Was bei diesen Kompetenzen in der sechsten Klasse deutlich erkennbar ist, ist, dass die Arbeit mit Lesetexten sehr beliebt ist, was im Hinblick auf die Vorwissenschaftliche Arbeit einen großen Beitrag leistet, da die Schüler_innen für diese mit vielen Texten arbeiten werden und so eine, wenn auch minimale, Vorbereitung auf das Lesen wissenschaftlicher Texte gegeben ist.

Beispiel 1, Meridiane 7: „Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären“

Auch in der siebten Klasse unterscheidet sich der Kriterienkatalog hinsichtlich der für eine Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen von jenen der vorangegangenen Klassen. Da die Kompetenzen an die Lehrpläne der einzelnen Schulstufen angelehnt sind, werden auch hier andere Kompetenzen erfüllt als in den Jahren zuvor. Daraus ergibt sich etwa, dass in diesem Schuljahr lediglich sechs Kompetenzen angeführt werden, was jedoch nicht von einer qualitativen Minderung zeugt.

Das erste Beispiel für Arbeitsaufgaben stammt aus dem Schulbuch Meridiane 7, aus dem Jahr 2019, befindet sich auf Seite 58 und ist ein Teil des Unterkapitels „2.3 Wirtschafts- und sozialpolitische Herausforderungen und Probleme“ (HITZ 2019b: 54) und beschäftigt sich mit der neuen Arbeitswelt. Die erste Kompetenz, nämlich „sich mit dem Zustandekommen von Daten auseinandersetzen und deren Aussagekraft beurteilen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) wird durch die angeführten Arbeitsaufgaben erfüllt, da mit Diagrammen und Darstellungen von Daten gearbeitet wird, sodass genau diese Kompetenz gefördert werden kann (HITZ 2019b: 58). Dies wird z.B. in Arbeitsaufgabe „5. Fasse zusammen, welche Arbeitsplätze und wer von der Digitalisierung besonders betroffen sein werden. Beziehe dazu Bild 2 und 3 mit ein.“ (HITZ 2019b: 58) deutlich, da anhand von zwei Diagrammen ein Sachverhalt erläutert werden soll oder aber durch Arbeitsaufgabe „6. Erläutere anhand von Bild 4 die Veränderungen der Arbeitswelt“ (HITZ 2019b: 58), bei der es wichtig ist, die zu Grunde liegenden Daten zu verstehen, um die Abbildung interpretieren und erklären zu können. Das interessenbezogene Diskutieren von Zielkonflikten und Argumentieren unterschiedlicher Positionen, aber auch das Vergleichen von Vor- und Nachteilen aus unterschiedlicher Sicht (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) wird in den Arbeitsaufgaben zwei bis vier deutlich, da Beschäftigungsverhältnisse erläutert werden und darauf geachtet wird, welche Personengruppen Interesse an unterschiedlichen Formen haben und warum (HITZ 2019b: 58). Dies geht auch mit der Kompetenz „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) einher, die ebenfalls in diesen Arbeitsaufgaben vorzufinden ist.

2. Beschreibe, weshalb atypische Beschäftigung für viele junge Menschen interessant ist [...]. 3. Erläutere, warum Teilzeit oder geringfügige Beschäftigung „weiblich“ sind. Weshalb müssen oft mehrere solche Beschäftigungen angenommen werden? [...] 4. Erkläre, warum atypische Beschäftigungsverhältnisse für viele Arbeitgeber/innen interessant sind und wieso sie zur Kostensenkung in Unternehmen beitragen. (HITZ 2019b: 58)

Auch das Beurteilen von Entwicklungen und Implikationen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) ist bei den schon zuvor angesprochenen Arbeitsaufgaben sehr deutlich zu erkennen und vor allem bei Arbeitsaufgabe sechs, bei der die Veränderungen in der Arbeitswelt von 1900 bis 2050 erläutert werden sollen,

steht die Entwicklung im Vordergrund (HITZ 2019b: 58). Lediglich jene Kompetenz, bei der es zur Entwicklung eigener „Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) kommen soll, kann durch die untersuchten Arbeitsaufgaben nicht abgedeckt werden, da es sich hierbei um ein anderes Thema handelt.

Wenn man nun wieder neben den fachbezogenen Kompetenzen die sprachlichen Kompetenzen betrachtet, kann man feststellen, dass in den Arbeitsaufgaben sehr viele Fachbegriffe vorgegeben sind oder im Zuge der Bearbeitung verwendet werden sollen, die auf den Seiten zuvor besprochen wurden. Dabei handelt es sich nicht nur um den Begriff der „atypischen Beschäftigung“ allgemein, sondern auch um die einzelnen Formen dieser, welche genau ausgeführt wurden und nun reflektiert werden sollen, was eine Vertiefung und Verinnerlichung wichtiger Informationen bewirkt (HITZ 2019b: 58). Hinsichtlich der Schreibaufträge ist wieder dasselbe festzustellen, wie schon etliche Male zuvor erwähnt: Es gibt zwar die Möglichkeit, alle Arbeitsaufgaben schriftlich auszuführen, jedoch ist dies nicht unbedingt erforderlich. Hilfestellungen konnten z.B. bei den Arbeitsaufgaben fünf und sechs angeführt werden, da es eine Herausforderung ist, die vorgegebenen Graphiken zu interpretieren, allerdings sind diese nicht vorhanden (HITZ 2019b: 58). In den Arbeitsaufgaben werden auch keine Lesetexte angeführt, die in der Bearbeitung dieser verwendet werden könnten (HITZ 2019b: 58).

Beispiel 2, Meridiane 7: „Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern“

Die nun zu analysierende Arbeitsaufgabe befindet sich im Schulbuch Meridiane 7, aus dem Jahr 2019, auf Seite 179 und beschäftigt sich im Kapitel „4.3. Bedrohungen aus dem Naturraum“ (HITZ 2019b: 174) mit „Klima und Landwirtschaft in der Agrarregion Marchfeld“ (HITZ 2019b: 176).

Anders als in den vorherigen Klassen sind die Kriterienkataloge in dieser Schulstufe bei den beiden Beispielen nicht so unterschiedlich ausgefüllt wie es sonst der Fall war. Wenn man wieder die für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen betrachtet, sieht man gleich an der ersten, nämlich „Aussagekraft von Daten und deren Zustandekommen beurteilen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), dass diese Kompetenz zur Gänze erfüllt wird. In Arbeitsaufgabe eins soll nämlich mit einem Diagramm gearbeitet werden,

welches „Vegetationsperioden und Beregnungszeitraum“ (HITZ 2019b: 179) darstellt und als Grundlage für die Rechtfertigung des Marchfeldkanals dient. Die zweite Arbeitsaufgabe erfüllt auch gleichzeitig die zweite von der ARGE VWA (o.a.: ohne Paginierung) angeführte Kompetenz, indem die Investition und Sinnhaftigkeit von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet werden soll.

2. [...] Beurteile die Investition in dieses wasserwirtschaftliche Projekt aus Sicht der Marchfeld-Bäuerinnen und -Bauern, der Bewohner/innen der Region, der Steuerzahler/innen und der Konsument/innen agrarischer Produkte. (HITZ 2019b: 179)

Diese unterschiedlichen Sichtweisen erörtern entspricht der Kompetenz „Vor- und Nachteile eines Sachverhalts aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und vergleichen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) und wird auch durch die Arbeitsaufgabe vier abgedeckt, bei der ein wesentlicher Vorteil des Kanalsystems anhand von Abbildungen dargestellt werden soll (HITZ 2019b: 179). Weiters ist im Kriterienkatalog „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) angeführt, was ebenfalls mit der Arbeitsaufgabe vier gedeckt werden kann, da hier der Klimawandel und die damit einhergehenden landwirtschaftlichen Veränderungen besprochen werden sollen, welche Auswirkung auf Landwirt_innen und auch Konsument_innen haben (HITZ 2019b: 179). Die letzten beiden Kompetenzen „Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln“ und „Entwicklungen und Implikationen beurteilen“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung) hängen bei diesem Beispiel sehr eng zusammen, da die Arbeitsaufgaben vier und „5. Erläutere, welche Möglichkeiten Bäuerinnen und Bauern haben, um auf die sich verändernden klimatischen Bedingungen zu reagieren[...]“ (HITZ 2019b: 179) die Entwicklung der Region im Auge behalten und Schüler_innen dazu aufgefordert werden, über Strategien nachzudenken, auch wenn sie dabei nicht direkt betroffen sind, sondern als Konsument_innen von Agrarprodukten aus dem Marchfeld eher das nächste Glied in der Kette bilden.

Zu den sprachlichen Kompetenzen und Förderungen kann man festhalten, dass nur teilweise zuvor erklärte Fachbegriffe in den Arbeitsaufgaben zum Einsatz kommen, da es sich hier auch nicht so sehr um eine Notwendigkeit handelt. Das einzige, was man eventuell erklären bzw. was Schwierigkeiten bereiten könnte,

ist der Begriff „Kanalsystem“ (HITZ 2019b: 179), da das Wort Kanal bei Schüler_innen oftmals in deren Sprachgebrauch anders belegt ist und dadurch falsch verstanden werden kann, weil man dabei meist an Abwässer denkt. Schreibaufträge und mögliche dazugehörige Hilfestellungen sind auch bei dieser Arbeitsaufgabe nicht zu finden bzw. nur als Möglichkeit neben der mündlichen Diskussion der Arbeitsaufgaben ersichtlich (HITZ 2019b: 179). Das Arbeiten mit Lesetexten ist in den beiden letzten Arbeitsaufgaben gefordert und leistet insofern einen wichtigen Beitrag, da dieser Text als Grundlage für die Reflexion und Schlussfolgerung in den Aufgaben dient (HITZ 2019b: 179).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass in der siebten Klasse durch die analysierten Arbeitsaufgaben ein großer Teil der für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen abgedeckt werden kann. So konnten z.B. in dieser Kategorie von 48 möglichen Punkten 42 erreicht werden. Das entspricht fast 90 Prozent und ist somit von den Schulstufen jene mit dem höchsten Ergebnis. Wenn man jedoch einen Blick auf die sprachlichen Kompetenzen bzw. sprachförderlichen Aspekte wirft, sieht das Ergebnis ein wenig anders aus, da es nur 17 von 32 möglichen Punkten zeigt und somit nur knapp über 50 Prozent erreicht wurden. Dabei gilt es jedoch anzumerken, dass womöglich nicht mehr so stark auf sprachförderliche Elemente eingegangen wird, da man sich nur mehr ein Jahr vor der Matura befindet und eventuell davon ausgegangen wird, dass wesentliche Kompetenzen bereits erworben wurden. Andererseits wäre gerade dieses Argument auch wieder ein Anhaltspunkt dafür, dass gerade so knapp vor dem Schulabschluss und im laufenden Prozess der Vorwissenschaftlichen Arbeit noch einmal intensiver an den Lese- und Schreibkompetenzen gearbeitet werden soll.

4.2 Analyse der Interviews der Lehrpersonen

In diesem Kapitel werden nun die sechs mit Lehrpersonen geführten Interviews hinsichtlich ihrer Inhalte sowie Gemeinsamkeiten und auch auf eventuelle Unterschiede hin analysiert. Damit diese besser miteinander verglichen werden können, wird diese Analyse ähnlich gegliedert wie die Leitfragen, wobei die erste Frage, welche sich auf die formalen Aspekte, wie Dienstjahre und Anzahl der betreuten Vorwissenschaftliche Arbeiten bezieht, außer Acht gelassen wird, da diese bereits in Kapitel 2 näher erläutert wurden und für die nun zu behandelnden

Inhalte weniger relevant sind. Die nach und nach behandelten Themen nehmen immer wieder Bezug auf die im Anhang angeführten Interviews und werden mit dem Verweis LP für Lehrperson, Nummer und Zeilenzahl in Form von Zitaten angeführt.

4.2.1 (Sprachliche) Kompetenzen aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Zu den sprachlichen und auch sonstigen bzw. fachlichen Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde wurden sehr viele Aspekte genannt, die sich, wie in den Interviews deutlich wurde, auch bei den einzelnen Lehrpersonen überschneiden. Somit zeigt dies an, dass es sich um jene Kompetenzen handelt, welche viele Lehrer_innen bei der Behandlung von Themen berücksichtigen bzw. diese im Hinterkopf behalten und dadurch auch darauf aufbauen können, wie in Kapitel 4.2.3 sichtbar wird. Sprachliche und fachbezogene Kompetenzen können hier nicht klar voneinander getrennt werden, da es sich immer wieder um genannte Kompetenzen handelt, welche beide Bereiche abdecken. Zu den weniger sprachbezogenen Kompetenzen würde etwa das Lernen wie man übersichtlich gestaltet und strukturiert, hinzuzählen, wie z.B. von Lehrperson 1 und 4 angeführt wird: „Dass man eine übersichtliche Gestaltung hat“ (LP 1: 16) und „ich muss einmal mit der Thematik auseinandersetzen, dann muss ich mir eine Struktur schaffen, von der Einleitung zum Hauptteil, eine Zusammenfassung, einen Ausblick“ (LP 4: 27-29). Hier fällt auf, dass diese Kompetenz von beiden Lehrpersonen genannt wird, welche als Zweitfach keine Sprache unterrichten. Als nächste Kompetenz, welche noch wenig mit Sprache selbst zu tun hat, ist die selbstständige Suche nach Informationen und die Literaturrecherche, bei der die Schüler_innen auch beurteilen können, ob es sich um eine wichtige oder eher weniger wichtige Quelle für ihre Arbeit handelt. Dazu äußerten sich z.B. die Lehrperson 2 (29-31) „das Suchen von Fachliteratur und das Erkennen von relevanten Informationen von wissenschaftlichen Büchern“ oder auch die Lehrperson 6 (27), da diese meint, dass es nicht immer von Vorteil ist, wenn Lehrpersonen den Schüler_innen alle Informationen vorlegen, da man ihnen so die Möglichkeit zu Übung nimmt. Nach diesen eher allgemeinen Kompetenzen, die für die Formalitäten und für den Beginn einer Vorwissenschaftlichen Arbeit relevant sind, wurden auch solche genannt, die gleichzeitig die Sprache betreffen. Oft wird dabei die Arbeit mit

Texten angesprochen, welche von den Schüler_innen gelesen und verstanden werden sollen, damit es ihnen auch möglich ist, aus Fachbüchern und -artikeln im Zuge ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit das Wichtigste herauszulesen, zu verarbeiten und auch umsetzen zu können, sodass ein neuer Text produziert werden kann: „Also wichtig ist, dass man einen Text gut lesen und verstehen kann. Das Wichtigste aus einem Text herausfinden und selbstständig formulieren“ (LP 2: 21-22); Lehrperson 5 verknüpft mit dieser Anforderung auch gleichzeitig eine Vorgehensweise im Unterricht, da durch den Einsatz komplexer Texte auch das Lesen und Verstehen anspruchsvoller Artikel trainiert werden kann, welche gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag zum Erreichen der inhaltlichen Ziele im Unterricht darstellen können:

Aus Texten so das Wesentliche herauszuholen und so weiter. Ich versuche es irgendwie mit Zeitungsartikeln, indem ich relativ viele Zeitungsartikel verwende im Unterricht und ... Also manchmal auch ein bisschen komplexere, bisschen schwierigere wirtschaftliche Themen, wo ich mir denke, da muss man nicht jedes Wort verstehen, es geht darum, die Quintessenz herauszulesen und das, glaube ich, ist auch eine Kompetenz, die man für die VWA braucht. (LP 5: 31-37)

In ähnlicher Form sind diese Argumente auch bei Lehrperson 3 und 6 (LP 3: 55-60 und LP 6: 28-29) zu finden – allerdings eher bei der dritten Frage, welche sich mit dem Beitrag der Schulbücher beschäftigt, da es sich hierbei um eine Herausforderung für Schüler_innen handelt, welche durch das intensive Arbeiten mit längeren Texten dafür sorgen soll, dass ein einfacherer Zugang ermöglicht wird.

An das Lesen und Verstehen von Texten schließt auch die Arbeit mit Graphiken und Diagrammen an, welche in erster Linie einmal gelesen und verstanden werden sollen, wie die Lehrperson 2 (29) anmerkt: „Das Lesen von Diagrammen ist ein ganz wichtiger Punkt.“ Neben dem Lesen von Diagrammen ist aber auch das Umsetzen laut Lehrperson 1 (21) wichtig und Lehrperson 5 betont, dass das Interpretieren und Herauslesen von Daten aus Diagrammen und Statistiken einen wesentlichen Bestandteil des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts darstellen und gerade dieser Bestandteil sehr gut trainiert werden sollte, damit der Einsatz von Graphiken im Rahmen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit gelingen kann (LP 5: 20-27).

Während Lehrperson 4 meint, dass das Diskutieren und Argumentieren im Unterricht einen zentralen Aspekt darstellt, dies jedoch eher mündlich erfolgt und das schriftliche Training somit außer Acht gelassen wird, meinen andere Lehrpersonen wiederum, dass diverse Arbeitsaufträge sehr wohl schriftlich erfolgen (LP 5: 44-46) und eine Text- bzw. Schreibkompetenz gefördert werden können. „Im Unterricht selber würde ich sagen, im täglichen Unterricht bei Diskussionen, ja vielleicht das Argumentieren, aber in schriftlicher Form, hätte ich gesagt, wenig.“ (LP 4: 30-32). Lehrperson 3 (21-25) führt an, dass das kohärente Schreiben äußerst schwierig ist und somit trainiert werden sollte und auch Lehrperson 5 lässt etwa Graphiken schriftlich interpretieren, um diese Kompetenz zu fördern (LP 5: 44-46).

Neben der schriftlichen Sprachkompetenz wird auch von diversen Lehrpersonen die mündliche Sprachkompetenz angesprochen, welche in Form von Präsentationen und Referaten erworben und trainiert wird. „Ja, natürlich bei Referaten ist natürlich die sprachliche Kompetenz sicher auch wichtig, wie man sich artikuliert, ausdrückt und das Ganze aufbaut.“ (LP 4: 32-33) Auch die Lehrperson 1 schildert, dass das Präsentieren, aber auch das anschließende Fragenstellen und Feedback-Geben eine Übung für die Vorwissenschaftliche Arbeit und deren Präsentation darstellt (LP 1: 57-63).

Zu guter Letzt wird auch das Fachvokabular, welches zwar nicht als Kompetenz bezeichnet werden kann, für die Lehrpersonen jedoch eine solch zentrale Rolle spielt, dass diese auf die Frage nach Kompetenzen immer wieder angeführt wurde (LP 2: 23). Dabei wurde vor allem angemerkt, dass das Beherrschen und Anwenden von Fachsprache, die im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht erworben wird und eigentlich als Grundlage für die bereits angeführten Kompetenzen im Fachunterricht selbst dient, wichtig ist, da nur mit den geeigneten Begriffen über Sachverhalte diskutiert und zu einem bestimmten Thema gearbeitet werden kann (LP 2: 23).

4.2.2 Der Beitrag der Schulbücher

Nachdem die Lehrpersonen angegeben hatten, welche Kompetenzen sie selbst als aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht relevant empfinden, sollen sie sich dazu äußern, inwiefern die Schulbücher zur Förderung einen Beitrag leisten. Dabei wurden sehr unterschiedliche Meinungen sichtbar, welche

einerseits sehr für die Schulbücher sprechen (LP 1: 28-29, 31 und 35-36) und andererseits auch eher ablehnend wirken (LP 5: 52-53). Dazu aber in den nächsten Zeilen genauer. Ganz allgemein kann man sagen, dass insgesamt vier größere Bereiche angesprochen wurden. Nämlich die Arbeit mit Begriffen, mit Texten und mit Graphiken, aber auch die in den Schulbüchern angeführten Arbeitsaufgaben, wie sie auch schon in Kapitel 4.1 betrachtet wurden.

Wenn man nun als erstes auf den Bereich der Fachbegriffe und des Fachvokabulars achtet, kann man in den einzelnen Interviews erkennen, dass etwa die Hälfte der Lehrpersonen angibt, dass die Schulbücher einen wesentlichen Beitrag zur Arbeit mit diesen leisten. So sprechen etwa die Lehrperson 1 und die Lehrperson 4 darüber, dass Begriffe in Büchern angeführt und erläutert werden und dies für gut empfunden wird. „Es sind immer wieder am Rand Begriffe herausgehoben, die einem ins Auge springen und auch farblich differenziert sind“ (LP 4: 43-44). Aber auch die Lehrperson 2 antwortete auf die Frage, ob Schulbücher zum Erwerb dieser Kompetenzen beitragen können, wie folgt: „Zum Fachvokabular sicher.“ (LP 2: 35)

Neben diesen angeführten Begriffen wird aber auch angemerkt, dass die in den Schulbüchern enthaltenen Texte zum Kompetenzerwerb beitragen können. Lehrperson 3 merkte hier, im Kontext von sprachlichen Problemen der Schüler_innen vor allem, an, dass Schulbücher korrekte deutsche Sätze beinhalten und in erster Linie auch so schon zur sprachlichen Förderung beitragen können: „Da sind ja, sagen wir mal, richtige deutsche Sätze drinnen“ (LP 3: 39). Aber auch die tatsächliche Arbeit mit den abgedruckten Texten stellt für viele einen zentralen Aspekt dar, da hier die Möglichkeit besteht, das Lesen und Verstehen zu trainieren, da es sich vor allem in den Oberstufenschulbüchern um eher anspruchsvollerer Texte handelt, wie Lehrperson 3 (41-42), aber auch Lehrperson 4 durch „Ja, oft sind auch so Textpassagen abgedruckt, Zeitungsausschnitte, Artikel, die sich mit dieser Thematik befassen und man muss dann dazu Stellung nehmen. Genau.“ (LP 4: 51-53) anmerkt. Hierbei wird allerdings von Lehrperson 3 festgestellt, dass die meisten Texte in Schulbüchern bereits didaktisch aufbereitet sind und man sie nur schwer mit Fachliteratur, welche man dann für die Vorwissenschaftliche Arbeit benötigt, vergleichen kann:

[...] weil natürlich auch die Schulbücher in der Oberstufe so didaktisiert sind, also da sind ja dann nicht nur die Arbeitsaufgaben, wo man dann ... Wenn man eine wissenschaftliche Arbeit in irgendeiner Form schreibt und die Bücher aushebt, hat man die ja nicht didaktisiert vor sich, sondern muss selber rausholen. (LP 3: 72-76)

Ab und an werden laut Lehrperson 2 jedoch schon auch Fachartikel in den Büchern abgedruckt, sodass die Schüler_innen in gewisser Weise doch eine Übung für das Lesen von Fachliteratur bekommen: „In der Oberstufe kommen vereinzelt auch schon Artikel aus der Fachliteratur vor.“ (LP 2: 40)

Lehrperson 4 (47-49) beschreibt auch, dass Schulbuchtexte nicht nur eine reine Wissensvermittlung sind, sondern auch die Möglichkeit zum kritischen Hinterfragen bieten und laut Lehrperson 5 geht es ebenfalls darum „auch Texte zusammenfassen, aus Texten etwas herauslesen“ (LP 5: 56-57). An dieses Herauslesen knüpft ebenso die Meinung von Lehrperson 6 an, die das Exzerpieren aus den Schulbuchtexten für eine gute Übung hält, um zu lernen, aus Texten das Wichtigste herauszuholen.

Also das Exzerpieren ist [...] etwas, was ihnen sehr sehr schwer fällt. Also so einen Text irgendwie „skimmen“ oder wie sagt man dazu? Das ist ... das schaffen sie ganz schwer und ich glaube, dass man das in jedem Fach, auch in Geographie immer wieder einfach trainieren soll. Eben mit Hilfe der Schulbücher. (LP 6: 49-54)

Nicht nur die Texte alleine bieten eine Möglichkeit zur kritischen Reflexion, sondern auch die in den Schulbüchern angeführten Arbeitsaufgaben beziehen sich zum Großteil auf die dritte Operatorengruppe, welche sich viel mit der Reflexion beschäftigt (LP 4: 45-49). Allgemein meint die Lehrperson 6, dass die Schulbücher sehr viel leisten können, da „ja dort schon vieles aufbereitet ist mit guten Arbeitsaufgaben.“ (LP 6: 43) Auch die Inhalte von Arbeitsaufgaben werden oft positiv bewertet, da sie nicht nur das kritische Hinterfragen fördern, sondern auch das Interpretieren von Graphiken und Texten (LP 1: 38 und LP 2: 35) sowie Recherchearbeit beinhalten, welche darauf abzielt, die richtigen Materialien zu finden: „Bei Arbeitsaufgaben gibt es ja viele Recherchearbeiten und die fördern das konkrete Herausfinden von den richtigen Materialien.“ (LP 1: 35-36) Im Hinblick auf die Arbeitsaufgaben wird jedoch auch von zwei Lehrpersonen kritisch angemerkt, dass die Arbeitsaufgaben oft so gestellt sind, dass nicht eindeutig erkennbar ist, auf welche Antwort die Frage abzielt, wenn man nicht gerade die Lehrerbände bei der Hand hat (LP 1: 117-121) und aus diesem Grund

teilweise auch nicht mit den dort angeführten Arbeitsaufgaben gearbeitet wird: „Die halte ich zum Teil für sehr deppert die Arbeitsaufgaben in den Büchern, also da weiß ich oft selber nicht, worum es geht, aber ich kann ja meine eigenen Arbeitsaufgaben dazu stellen.“ (LP 5: 59-61)

Um wieder zu den Graphiken aus Schulbüchern zurückzukehren, ist festzustellen, dass einige der Lehrpersonen diese als sehr gut empfinden und andere wiederum zwar meinen, dass die Darstellungen gut sind, es allerdings nicht immer einfach ist, diese im Unterricht zu verwenden, da diese nicht immer auf dem neuesten Stand sind und somit veraltete Daten benutzt werden (LP 5: 53-56).

Lediglich beim Interview mit der Lehrperson 2 ist das Gespräch darauf hinausgelaufen, dass in Schulbüchern auch diverse Hilfestellungen zum Verfassen von Texten gegeben sind:

Ja es gibt Hilfestellungen zum Verfassen von Interpretationen, das betrifft Karikaturen, das betrifft Diagramme, von solchen gibt es schon Hilfestellungen und das kann man ja vielleicht für die VWA gut verwenden. (LP 2: 47-50)

Alles in allem lässt sich bei der Meinung der Lehrpersonen über die Schulbücher aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde feststellen, dass die meisten Lehrer_innen den Schulbüchern sehr positiv gegenüberstehen, manche von den dort angeführten Arbeitsaufgaben und Texten mehr halten als andere und einige zwar die Schulbücher als gute Unterstützung betrachten, sich jedoch noch weitere Materialien wünschen würden, damit es für die Schüler_innen einfacher wird, mit Texten und Graphiken aus wissenschaftlichen Kontexten zu arbeiten.

4.2.3 Methoden der Lehrpersonen zur Förderung

Anhand einiger Aspekte wurden im vorherigen Kapitel bereits einige Methoden der Lehrpersonen angesprochen, jedoch sollen diese nun einzeln hervorgehoben und besprochen werden, da es sich bei einigen genannten Methoden um solche handelt, welche von mehreren Lehrpersonen genannt wurden und einige wurden nur von einer einzigen Lehrperson erwähnt. Dadurch lässt sich auch feststellen, worauf besonders viel Wert gelegt wird.

Als eine sehr auf das Mündliche, aber auch auf die Fachsprache bezogene Methode kann man jene von Lehrperson 1 betrachten, die versucht, in mündlichen Stundenwiederholungen durch sprachliche Korrekturen die Schüler_innen darauf hinzutrainieren, dass sie einen geeigneten Wortschatz haben und sich auch fachgerecht ausdrücken können. Dabei geht es vor allem um Korrekturen, die in Folge einer Schilderung richtiger Sachverhalte erfolgen und dabei mehr sprachliche als inhaltliche Verbesserungen beinhalten (LP 1: 47-53).

Das Ausdrücken- und Sprechenkönnen wird jedoch auch von anderen Lehrpersonen in den Vordergrund gehoben, da diese viel Wert auf das Präsentieren und auf Referate legen. Lehrperson 3 findet z.B. die Präsentationen eine wichtige Vorbereitung auf jene Präsentation, die im Zuge der Vorwissenschaftlichen Arbeit relevant ist (LP 3: 84). So versucht auch die Lehrperson 6 das Präsentieren von Ergebnissen – nicht nur in Form von Referaten, sondern auch nach kleineren Gruppenarbeiten – im Unterricht zu üben, da ihr bereits aufgefallen ist, dass viele Schüler_innen große Probleme haben, vor anderen zu sprechen (LP 6: 61-68). Neben den reinen Präsentationen legt die Lehrperson 1 ebenfalls großen Wert darauf, dass auch Feedback gegeben wird und Rückfragen gestellt werden, um so auf die Präsentation der Vorwissenschaftlichen Arbeit vorzubereiten (LP 1: 57-63).

Aber nicht nur Methoden zur mündlichen Übung wurden genannt, sondern auch die Textarbeit wurde angesprochen und fest entschlossen auf die Frage nach eigenen Methoden geantwortet: „Also in Textarbeit, wirklich konkret auf die VWA ... Textarbeit natürlich.“ (LP 3: 82) Lehrperson 4 beschreibt dabei, dass es ihr wichtig ist, dass vorweg immer von den Schüler_innen selbstständig Texte gelesen werden, welche als Wissensgrundlage dienen und die anschließend gemeinsam durchbesprochen, diskutiert und auch kritisch hinterfragt werden, wodurch auch immer ein Bezug zum Alltag hergestellt und das Interesse gefördert werden kann (LP 4: 62-73). Im Zuge dieser Textarbeit sind für viele Lehrer_innen jedoch nicht nur die Schulbuchtexte von Bedeutung, sondern viel mehr längere Zeitungsartikel, welche durch ihre Länge und Komplexität die Schüler_innen herausfordern, sich mit anspruchsvollen Texten auseinanderzusetzen, wie sie diese auch bei ihrer eigenen Vorwissenschaftlichen Arbeit brauchen können (LP 3: 55-68). „Ich versuche es

irgendwie mit Zeitungsartikeln, indem ich relativ viele Zeitungsartikel verwende im Unterricht und ... Also manchmal auch ein bisschen komplexere, bisschen schwierigere wirtschaftliche Themen.“ (LP 5: 32-34)

Bei der Arbeit mit anspruchsvolleren Texten wurde neben Zeitungsartikeln auch explizit die Fachliteratur angeführt, welche durch die Bearbeitung kürzerer Artikel in den Unterricht miteinfließen kann (LP 2: 40-42). Auch die Arbeit mit längeren Texten kann ein gutes Training sein (LP 3: 58-66). Anhand solcher Texte soll es den Schüler_innen aber möglich sein, kleinere Fachartikel selbst zu schreiben, damit sie erkennen, wie eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben wird. Diese Artikel müssen anschließend korrigiert werden – auch auf sprachlicher Ebene – und zur Festigung müsste auch eine Verbesserung angefertigt werden, damit ein Lernerfolg sichtbar wird (LP 2: 55-56). An dieses Schreiben von Texten schließt auch die Methode von Lehrperson 2 weiter an, die das Arbeiten mit und das Anfertigen von Portfolios als sehr wichtigen Lernprozess betrachtet, da man durch diese Arbeit viele für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen, wie etwa das Gliedern, Strukturieren, Anfertigen eines Inhaltsverzeichnis, das Zitieren und noch viele weitere Fähigkeiten erlernen kann (LP 2: 57-59).

Abgesehen von der Arbeit mit Texten wird auch viel Wert auf das Arbeiten mit Graphiken gelegt, wobei die Lehrperson 5 beschreibt, dass sie immer wieder mit den Schüler_innen trainiert, diese zu lesen, zu verstehen und auch zu interpretieren – auch in schriftlicher Form – und auch vermehrt versucht, schwierigere und komplexere Graphiken im Unterricht zu nutzen, sodass die Schüler_innen darauf vorbereitet werden, mit unterschiedlichen Darstellungen umzugehen (LP 5: 44-46).

4.2.4 Resultate bei Vorwissenschaftlichen Arbeiten

Gleich zu Beginn fällt auf, dass einige Lehrpersonen mit der Frage danach, ob sie Erfolge bei den bereits betreuten Vorwissenschaftlichen Arbeiten durch die im Geographie- und Wirtschaftskunde erworbenen Kompetenzen verbuchen konnten, sehr überfordert waren, da etwa die Hälfte meinte, dass sie kaum Schüler_innen betreut hätten, die sie auch tatsächlich im Unterricht hatten (LP 3: 90-91 und LP 6: 76-77). Oft ist ihnen nach und nach dann doch eine Person eingefallen, die sie sowohl im Unterricht hatten als auch bei einer ihrer

Vorwissenschaftlichen Arbeiten betreut haben, aber es fiel auf, dass kaum Verbindungen hergestellt wurden.

Während die Lehrperson 1 darauf hinweist, dass sie bereits feststellen konnte, dass durch diverse Übungsstrategien, wie etwa das Anfertigen von Referaten, positive Auswirkungen auf die Strukturierung und auch auf die Art und Weise des Zitierens zu verzeichnen waren (LP 1: 74-77), merkte die Lehrperson 4 an, dass es meistens nicht funktioniert, dass Schüler_innen bei ihren Vorwissenschaftlichen Arbeiten korrekt zitieren, obwohl in der Schule dieser Lehrperson ein Jahr vor dem Beginn der Arbeit sogar ein Freifach „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ existierte, und sie meistens im Rahmen der Betreuung nochmals an diesen Fertigkeiten arbeiten muss:

Also was das Zitieren anbelangt und die Quellenverweise, ist da sehr selten etwas Fundiertes da, da beginnen wir eigentlich immer bei Null. Das Zitieren mache ich im Unterricht persönlich gar nicht, das muss ich beim Betreuen machen. So und so sag ich schaut es aus und dann gehen wir alles durch, dieses wörtliche Zitieren und ja genau. Alle diese Sachen, also da ist eigentlich nichts da. Also ich finde, dass da fast nichts da ist beim Schreiben von der VWA. (LP 4: 82-88)

Obwohl die Lehrperson 6 bislang nur wenige Erfahrungen mit Vorwissenschaftlichen Arbeit gemacht hat, würde sie meinen, dass das Arbeiten mit Fachtexten sicherlich einen Einfluss darauf hat, wie gut Schüler_innen selbstständig mit Materialien, also mit Fachliteratur im Rahmen ihrer Recherchearbeiten und beim Verfassen ihrer eigenen Texte, umgehen können (LP 6: 82-84). Neben dieser Arbeit mit Texten sieht die Lehrperson 5 auch Erfolge darin, wenn Schüler_innen im Unterricht lernen, mit komplexen Graphiken umgehen zu können, da sie diese Kenntnisse nicht nur für ihre schriftliche Arbeit benötigen, sondern auch für die Matura selbst:

Zum Beispiel dieses Graphikenlesen, Graphikeninterpretieren. Also das hat jetzt nichts mit der VWA zu tun, aber das ist mir auch im Zusammenhang mit der Matura sehr wichtig, weil da geht es ja auch darum, was kann ich alles herauslesen [...] (LP 5: 77-80)

Insgesamt meint die Lehrperson 4, dass die Schüler_innen durch die Vorwissenschaftliche Arbeit sehr gefordert werden – unabhängig von ihrer schulischen Leistung (LP 4: 78-79). Auch in ihrer eigenen Meinung, welche die Lehrpersonen am Ende jedes Interviews einfließen lassen konnten, ist zu erkennen, dass nahezu alle Lehrer_innen die Vorwissenschaftliche Arbeit als

eine große Herausforderung sehen, welche bei der Bewältigung immer wieder diverse Probleme mit sich bringt (LP 3: 126-128).

Jene Lehrpersonen, in deren Schulen ein großer Teil der Schüler_innen eine andere Erstsprache als Deutsch hat, sprechen davon, dass das Hauptproblem bei den Vorwissenschaftlichen Arbeiten oft die Sprache selbst ist. „[...] da war das größte Problem eigentlich eh die Sprache selbst.“ (LP 2: 70-71)

Weil sie relativ unvorbereitet ihr gegenüberstehen. Also für die, die sprachlich schwach sind, ist es ohne fremde Hilfe nicht zu meistern. Man sieht bei uns am Standort. Da kann man schön herum reden was man will. (LP 3: 126-129)

Zusammenfassend kann man hier also sagen, dass es den Lehrer_innen äußerst schwerfällt, klare Aussagen zu treffen, da sie einerseits nicht immer jene Schüler_innen betreuen, die sie im Unterricht hatten, und somit häufig nicht wissen, welchen Beitrag der Unterricht geleistet haben kann. Andererseits nennen die Lehrpersonen auch einige Schwierigkeiten, welche sich für die Schüler_innen im Zuge der Bearbeitung einer Vorwissenschaftlichen Arbeit ergeben, die jedoch für den gesamten Prozess äußerst wichtig wären, jedoch nicht genügend trainiert wurden, sodass man Erfolge erkennen kann. Lediglich einige Lehrpersonen konnten feststellen, welche Vorgehensweisen erfolgreich sind, oder Spekulationen abgeben, welche Methoden und Aspekte aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu einem Gelingen beitragen.

4.2.5 Der Praxisbezug zu „VWA-relevante Lehrplanauszüge zum Kompetenzaufbau in allen Unterrichtsfächern“ (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)

Bei dem Vergleich zwischen Praxis und den aufgelisteten Kompetenzen sollten die Lehrer_innen darauf eingehen, inwiefern die genannten Aspekte tatsächlich der Praxis entsprechen, ob sie völlig abweichen und wo etwa Probleme entstehen können, die sich unterschiedlich widerspiegeln.

Grundsätzlich konnte man bei nahezu allen befragten Lehrpersonen feststellen, dass sie der Meinung sind, dass die aufgelisteten Kompetenzen im Großen und Ganzen der Praxis entsprechen und auch so umgesetzt werden.

Dass man Texte und Diagramme hat, die man analysiert, das kommt eigentlich vor. Dass man sich mit bestimmten Aussagen auseinandersetzt und dass man dann Dinge bewertet, das kommt ebenfalls vor. Auswirkungen erörtern ist immer themenbezogen und kritisches Bewerten zieht sich eigentlich durch alle Stoffgebiete. (LP 1: 94-98)

Bei den meisten Lehrpersonen wird jedoch nicht konkret darauf eingegangen, was nun in der Praxis gemacht wird, sondern sie greifen eher darauf zurück, was ihnen selbst im Unterricht wichtig ist. So kann man z.B. anhand der Aussage von Lehrperson 5 einige Kompetenzen erkennen, welche als äußerst wichtig erachtet werden, woraus man schließen könnte, dass auch gerade diese genannten Kompetenzen in der Praxis mehr gefördert werden als jene, welche in der Aufzählung wichtiger Kompetenzen erst gar nicht genannt werden:

Wenn ich da sehe „Daten in Diagramme umsetzen“, „Wechselwirkungen analysieren“, das finde ich alles sehr wichtig, oder „Ursachen und Auswirkungen diskutieren“, das halte ich auch für ganz ganz wichtig. Da zu differenzieren, was sind die Ursachen und was sind dann die Auswirkungen. [...] „Ungleichheiten darstellen und beurteilen“ halte ich für ganz ganz wichtig. „Konflikte an Beispielen reflektieren“, na das halte ich alles für sehr gut. (LP 5: 91-98)

Lediglich die Lehrpersonen 2 (97-98) und 6 (92-93) sehen die Praxis als weiter entfernt, aber dazu später.

Das kritische Reflektieren, das eine der wichtigsten Kompetenzen für die Lehrer_innen zu sein scheint, wird mehrfach erwähnt und immer als ein zentraler Aspekt des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts angesehen, der nicht erst in der Oberstufe zum Vorschein kommt, wie Lehrperson 3 z.B. meint: „das steht bei der sechsten, das versuche ich je nach Klasse, das beginnen wir schon in der Unterstufe. In Wahrheit fängt sowas in der ersten Klasse an, weil man da über Kakao und Schokolade und dann über Kinderarbeit ...“ (LP 3: 112-115)

Während für die einen die Praxis und die Theorie sehr eng miteinander verknüpft sind, gibt es jedoch auch sehr kritische Sichtweisen dieser angeführten Kompetenzen, da es sich oftmals um sehr abstrakte und hohe Ansprüche handelt, die die Schüler_innen sehr fordern und nicht greifbar sind. „Ich spüre da so ein Auseinanderklaffen zwischen diesen hehren Ansprüchen“ (LP 6: 92-93) schildert die Lehrperson 6 und auch die Lehrperson 4 meint, dass einige Aspekte zwar praxisnah sind, viele jedoch theoretisch und abstrakt, sodass die Schüler_innen kaum etwas damit anfangen können (LP 4: 125-127). Diese

hohen Ansprüche entstehen vor allem dadurch, dass für das Erreichen einiger genannter Kompetenzen ein enormes Vorwissen vorhanden sein müsste, damit auch wirklich weitergearbeitet werden kann. So meint etwa die Lehrperson 2, dass sie zwar schon versucht, z.B. das Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen Informationen nahezubringen, es jedoch sehr schwierig ist, „weil ich auch da ein Wissen brauche und weil viele Schüler dieses Wissen nicht mitbringen.“ (LP 2: 97-98) Ähnlich wird diese Situation von Lehrperson 6 betrachtet, die meint, dass man oft gar nicht erst dazu kommt kritisch zu reflektieren, weil so vielen Schüler_innen das breite Vorwissen fehlt, sodass man erst ein oder sogar zwei Arbeitsschritte zurück gehen muss, bevor man an diese Ziele kommt und auch, wenn es das Ziel ist und daran hart gearbeitet wird, es nur schwer erreichbar bzw. weit entfernt ist (LP 6: 96-112). Zu den Schwierigkeiten meint auch die Lehrperson 1, dass es einige angeführte Kompetenzen gibt, die eine Herausforderung darstellen und möglicherweise im Unterricht nicht eingebracht werden können oder auch keinen Effekt bei den Schüler_innen erzielen. „Manchmal ist es so, dass das Entwickeln von Strategien für manche Schüler eine Schwierigkeit darstellt, weil sie wenig Vorstellungsgabe haben.“ (LP 1: 102-104)

Neben jenen Problemen und Herausforderungen, welche für die Schüler_innen entstehen können, nennt vor allem die Lehrperson 4 die „Themenlastigkeit“ der einzelnen angeführten Kompetenzen in den jeweiligen Klassen, da ihrer Meinung nach nicht immer alle Kompetenzen in allen Themen gefördert werden können, da das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde doch sehr breit gefächert ist (LP 4: 111-117):

Entwickeln von Strategien, nachhaltiges Handeln, das ist halt alles auch sehr themenlastig, weil wenn das ein Finanzthema ist, dann wird man sich damit gar nicht befassen. Sich mit subjektiven Wirklichkeiten auseinandersetzen, Perspektive entwickeln, das kommt eigentlich schon immer vor, beim Ausblick, die persönliche Meinung, wie soll es weiter gehen. Ist auch von der Thematik abhängig. (LP 4: 112-117)

Als weiteres Problem wird auch die Zeit angesehen, da eine Lehrperson meint, dass es äußerst schwierig ist, alle angeführten Kompetenzen der siebten und achten Klasse unterzubringen, da sie in ihrer Schule in der achten Klasse das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde gar nicht erst haben und die Kompetenzen zwar auch in den anderen Klassen der Oberstufe erworben

werden, jedoch sicherlich nicht alle behandelt werden können (LP 3: 104-107). Die Lehrperson 4 sieht die Problematik der Zeit sogar in jeder Altersstufe, da die Schüler_innen auch rundherum so viel zu tun haben und einige Aspekte vernachlässigt werden: „Wir beginnen recht flott, dann kommen die Schularbeiten und dann wird's oft sehr eng und dann ist ... Da schaut man, dass man das möglichst schnell über die Runden bringt.“ (LP 4: 131-133)

Aber neben all diesen Problemen und Schwierigkeiten, die sowohl die Schüler_innen als auch die schulischen Rahmenbedingungen betreffen, nennt die Lehrperson 5 einen weiteren wichtigen Aspekt, nämlich die Lehrpersonen selbst:

[...] dass wir als Lehrerinnen und Lehrer uns zu wenig mit den Fragestellungen auseinandersetzen. Ich glaube, dass man da viel mehr verpflichtende Fortbildungen brauchen würde. Wirklich verpflichtend. Also wo man das immer wieder diskutiert. (LP 5: 102-105)

Abschließend kann man hier also sagen, dass die meisten Lehrpersonen die angeführten Kompetenzen zwar als sehr wichtig empfinden und auch unterschiedlich versuchen, diese im Unterricht einzusetzen, jedoch haben nahezu alle auch diverse Probleme und Herausforderungen angemerkt, welche in erster Linie einmal betrachtet und gelöst werden sollten, damit es überhaupt möglich wird, in den Oberstufenklassen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht diese für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen zu fördern.

5 Diskussion mit Vorschlägen und Anregungen

Nachdem in den Kapiteln 3 und 4 näher auf die theoretischen Grundlagen und auch auf den Praxisbezug – anhand von Analysen von Arbeitsaufgaben aus dem Schulbuch Meridiane und auch anhand von Interviews mit Lehrpersonen, welche sich zu den Kompetenzen und deren Förderung im Hinblick auf die Vorwissenschaftliche Arbeit äußerten – eingegangen wurde, soll nun eine Zusammenführung, Präsentation der Ergebnisse und kritische Betrachtung stattfinden. Dabei wird in drei größere Teilbereiche unterteilt, damit die Übersichtlichkeit gewährleistet werden kann. Im ersten Teilbereich werden die Kompetenzen in Bezug zur Praxis genauer betrachtet. Dazu werden jene Kompetenzen aus dem Katalog der ARGE VWA (o.a.) mit den Angaben der Lehrpersonen verglichen, um festzustellen, wo es zu Überschneidungen kommt oder große Differenzen sichtbar werden. Der darauffolgende und somit der zweite Bereich befasst sich mit den Schulbüchern Meridiane und den sechs zuvor untersuchten Arbeitsaufgaben und ihrem Beitrag an sich. Dazu werden einerseits die Schulbücher und deren Analysen aus Kapitel 4.1 mit den Aussagen der Lehrer_innen, welche in Kapitel 4.2 dargestellt wurden, zusammengeführt und andererseits in einem zweiten Unterkapitel ein Abgleich der Ergebnisse der Analyse mit den für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen und auch mit sprachlichen Kompetenzen und Methoden der Sprachförderung angestellt. Abschließend werden auch Methoden in einem dritten Teilbereich betrachtet, die im Unterricht zum Einsatz kommen, um fachliche und sprachliche Kompetenzen zu fördern, aus welchen in einem allerletzten Schritt auch mit Hilfe des „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016) Vorschläge für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht hervorgehen sollen, die sowohl auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen abzielen als auch auf jene, die für die Vorwissenschaftliche Arbeit im Unterrichtsfach nötig sind.

5.1 Praxisbezug der Kompetenzen

Als erstes sollen zu dieser Thematik die Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrpersonen aus Kapitel 4.2.1 mit den Kompetenzbereichen aus dem

Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde, welche von der ARGE VWA (o.a.) aufgelistet wurden – siehe dazu Kapitel 3.3.1 und im Anhang – zusammengeführt werden. Gleich vorweg kann man festhalten, dass sich einige von den Lehrer_innen genannte Kompetenzen mit dem Katalog der ARGE VWA (o.a.: ohne Paginierung) überschneiden, aber auch einige grundlegende, also nicht fachspezifische, und auch sprachliche Kompetenzen genannt wurden. Die grundlegenden Kompetenzen, welche von den Lehrpersonen als wichtig erachtet wurden, waren z.B. das übersichtliche Darstellen von Informationen (LP 1: 16), das Schaffen einer Struktur (LP 4: 27-29), das selbstständige Suchen nach relevanten Informationen, die Literaturrecherche und das Fachvokabular (LP 2: 29-31). Diese Bereiche sind solche, welche für den Arbeitsprozess bei einer Vorwissenschaftlichen Arbeit nötig sind, jedoch nicht den vorgeschlagenen Kompetenzen der ARGE VWA (o.a.: ohne Paginierung) aus dem betrachteten Unterrichtsfach zuzuordnen sind, da es sich bei diesen um Themen handelt, die womöglich eher dem Unterrichtsfach Deutsch zugeschrieben werden. Auch im Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch der Oberstufe sind einige dieser zu finden. Dazu zählen etwa die schriftliche Kompetenz, die Textkompetenz oder auch die Mediale Bildung, welche in den didaktischen Grundsätzen angeführt werden. Aber auch in den jeweiligen Altersstufen sind diverse Bereiche im Unterrichtsfach Deutsch aufzufinden, welche allgemeine Fertigkeiten, wie etwa das Erfassen von Daten durch die Nutzung von Medien und das Bewerten dieser, umfasst (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online). Allerdings gilt es hier auch anzumerken, dass diese Fertigkeiten nicht nur im Lehrplan für Deutsch zu finden sind, sondern auch im Oberstufenlehrplan der AHS für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde explizit unter den „Beiträgen zu den Bildungsbereichen“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online) zu finden sind:

Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen (z. B. Geomedien, Karten, kartenverwandte Darstellungen); Einbeziehung aktueller Massenmedien und sozialer Medien; Kommunikation mittels fachspezifischer und überfachlicher Medien; Entwicklung einer Konflikt- und Diskussionskultur; Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (z. B. Einsatz von Dokumenten in Originalsprachen). (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online)

Das Diskutieren und Argumentieren, was auch häufig genannt wurde, sind Kompetenzen, die auch bei der ARGE VWA (o.a.) mehrfach angeführt werden. Hier werden z.B. „Ursachen und Auswirkungen“ diskutiert (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), aber auch Zielkonflikte argumentiert. Grundsätzlich ist es möglich, das Diskutieren und auch das Argumentieren jedoch nicht nur bei jenen aufgezählten Punkten einzubringen, wo dieser Wortlaut angeführt wurde, sondern bei diversen Themen kann neben Erläuterungen oder dem Aufzeigen von Beispielen auch eine weiterführende Arbeit ergänzt werden. Die Meinung der Lehrpersonen überschneidet sich auch im Hinblick auf den kompetenten Umgang mit Daten und Diagrammen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), da nicht nur das Umsetzen, sondern auch das Verstehen des Zustandekommens von Daten von den Lehrpersonen als wichtiger Aspekt genannt wurde und auch bei der ARGE VWA (o.a.) zu finden ist. Der Bezug zum eigenen Leben ist ebenso als wichtig eingeschätzt worden, da auch laut den Lehrer_innen der Zugang zu einzelnen Themen für die Schüler_innen einfacher ist, wenn sie selbst als Betroffene gelten (LP 1: 106-107 und LP 4: 68-70). Da die Lehrpersonen auch Textarbeit und das Herauslesen von Informationen angesprochen haben, wobei die Schüler_innen unterscheiden müssen, welche dieser Informationen wichtig und welche eher unwichtig sind (LP 2: 21-22), gibt es auch hier eine Überschneidung mit den Kompetenzen der ARGE VWA (o.a.).

Obwohl die von der ARGE VWA (o.a.) angeführten Kompetenzen nicht in erster Linie auf sprachliche Aspekte abzielen, kann man in einzelnen Punkten auch sprachliche Kompetenzen herauslesen, wie etwa das Vergleichen von Sachverhalten (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung), wo auch die Sprache eine wichtige Rolle spielt. Die Lehrpersonen kommen bei den sprachlichen Kompetenzen und Anforderungen vor allem auf die Arbeit mit Fachtexten zu sprechen, da die Schüler_innen die Lesekompetenz trainieren können (LP 5: 31-37), aber auch auf Schreibkompetenz, indem Arbeitsaufgaben teilweise auch schriftlich durchgeführt werden, damit die Schüler_innen lernen, einen kohärenten Text zu verfassen und Informationen darzustellen (LP 2: 55-56 und LP 5: 31-32). Neben der Lese- und Schreibkompetenz erscheint auch die Mündlichkeit als wichtig, da Referate und diverse Präsentationen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht häufig eingesetzt werden, damit die

Schüler_innen lernen, eigene Meinungen und erarbeitete Informationen sprachlich korrekt mitteilen zu können (LP 1: 57-63 und LP 4: 32-33).

Da sich, wie im vorherigen Abschnitt ersichtlich, viele genannte Kompetenzen der Lehrer_innen mit den von der ARGE VWA (o.a.) angeführten überschneiden, aber auch sehr viele unterscheiden, da die Lehrpersonen weitere Bereiche angesprochen haben, welche nicht ausschließlich den angeführten Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde entsprechen, sondern über diese hinaus gehen, wie etwa einige zuvor angeführte, sollte auch darauf nochmals ein Blick geworfen werden, wie die Praxis und die vorgeschlagenen Kompetenzen korrelieren bzw. voneinander abweichen oder sogar größere Schwierigkeit mit sich bringen können, wie auch die Lehrpersonen anmerken (LP 6: 92-93). Abgesehen davon, dass keine der befragten Lehrpersonen jemals von den Kompetenzen, welche für die einzelnen Klassen für alle Unterrichtsfächer vorgeschlagen sind, gehört noch diese zu Gesicht bekommen hat, waren die Reaktionen zum Teil sehr positiv, da die Lehrpersonen Überschneidungen mit ihren eigenen Unterrichtsweisen erkennen konnten und viele der genannten Kompetenzen als äußerst wichtig erachteten (LP 5: 97-98) und zum Teil auch sehr angespannt, da Zweifel an der Umsetzbarkeit dieser auftraten (LP 2: 97-98) und auch die Themenlastigkeit einiger Kompetenzen als Herausforderung angesprochen wurde (LP 4: 111-117). Selbst wenn die Lehrpersonen nur wenige Kompetenzen genannt haben, die auch tatsächlich angeführt werden, konnten viele sagen, dass es sich bei den meisten Kompetenzen um solche handelt, die im Unterricht immer wieder zum Einsatz kommen oder sogar schon in der Unterstufe erworben werden können (LP 3: 112-115) und auch, wenn diese nicht explizit von ihnen genannt wurden, ihre Berechtigung haben. Allerdings wurden im Zuge dessen ebenso sehr viele Schwierigkeiten genannt, diese Kompetenzen anzustreben oder überhaupt zu erreichen (LP 6: 96-112). Als die größten Probleme wurden dabei die hohen und teilweise abstrakten Ansprüche genannt, die für manche Schüler_innen viel zu weit von der Realität und von ihrem Lernstand entfernt sind (LP 6: 92-98), da erst die grundlegenden Kenntnisse erworben werden müssen, bevor es möglich ist, zu reflektieren und zu analysieren, weil das Vorwissen dabei eine große Rolle spielt (LP 2: 97-98). Neben diesen fehlenden Voraussetzungen wurde auch die Zeit angesprochen, die nicht nur durch fehlende Unterrichtsstunden, sondern auch durch diverse andere schulische Aktivitäten beeinträchtigt wird (LP 3: 104-

107 und LP 4: 131-133). Aber auch die Unwissenheit der Lehrer_innen kann im Hinblick auf das Erfüllen dieser Kompetenzen negative Auswirkungen haben, da ein gründliches und kontinuierliches Erarbeiten notwendig wäre (LP 5: 102-105).

Diese unterschiedlichen Schwierigkeiten und Probleme werden auch bei den Vorwissenschaftlichen Arbeiten selbst zum Problem. Dies konnte man daran erkennen, dass viele Lehrer_innen der Meinung waren, dass sie noch keine Erfolge durch Anstreben der genannten Kompetenzen im Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde verzeichnen konnten (LP 3: 93). Oftmals wurden jedoch auch die sprachlichen Kompetenzen als die größte Herausforderung genannt, da die Schüler_innen weder in der Lage sind, längere zusammenhängende Texte zu verfassen noch sich adäquat auszudrücken (LP 2: 70-71). Dabei wurde aber angeführt, dass nicht nur der jeweilige Fachunterricht seinen Beitrag dazu leisten müsse, sondern auch das Unterrichtsfach Deutsch viel mehr auf das Schreiben einer Vorwissenschaftlichen Arbeit hinführen müsse (LP 5: 161-117).

5.2 Schulbücher und ihr Beitrag zur Förderung von Kompetenzen

Da im Analysekapitel ein besonderer Schwerpunkt auf den Schulbüchern und deren Förderlichkeit liegt, sollen nun die Analysen der insgesamt sechs verschiedenen Arbeitsaufgaben aus der siebten bis elften Schulstufe einerseits mit den Angaben der Lehrpersonen verglichen werden und in einem weiteren Schritt auf die Überschneidungen mit den sprachlichen und fachlichen Kompetenzen geachtet und festgestellt werden, inwiefern auch hier Überschneidungen mit den theoretischen Grundlagen aus Kapitel 3 zu finden sind.

Wenn man nun als erstes die Meinungen der Lehrer_innen in Bezug auf die Schulbücher betrachtet, kann man feststellen, dass diese sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen beschreiben, welche durch Schulbücher erworben und gefestigt werden können (LP 4: 43-44 und LP 3: 39), aber auch konkret auf Arbeitsaufgaben (LP 4: 49-54) eingegangen und auch deren Förderlichkeit bewertet werden. Dabei wurden bei den sprachlichen Kompetenzen die in Schulbüchern angeführten Fachbegriffe beschrieben, welche als grundlegendes Fachvokabular in den Schulbüchern angeführt sind (LP 2: 35). Wie man auch bei den Analysen sehen konnte, waren Fachbegriffe nicht nur in den Fließtexten oder

an den Rändern der Bücher als Begriffsrepertoire zu finden, wie durch die Lehrpersonen angemerkt (LP 4: 43-44), sondern auch sehr häufig bei den Arbeitsaufgaben, die an ein Kapitel anschließen. Diese Fachbegriffe können so zum Einsatz kommen und mit Hilfe dieser Arbeitsaufgaben noch einmal vertieft werden, wie etwa in den Arbeitsaufgaben der Meridiane 6 (HITZ 2018: 19). Aber auch das Arbeiten mit Texten aus den Schulbüchern wurde von den Lehrer_innen als positiv erachtet, da hier nicht nur das Leseverstehen gefördert wird, sondern anhand solcher Texte die Möglichkeit zum kritischen Hinterfragen besteht, wie in den Arbeitsaufgaben auch sichtbar wurde, da hier Texte erläutert werden und Stellung zu Meinungen und Aussagen genommen werden soll (LP 4: 47-49). Das kritische Hinterfragen ist auch ein Teil der von der ARGE VWA (o.a.) angeführten Kompetenzen, die für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevant sind. Bei der sprachlichen Förderung wurden von den Lehrpersonen auch die Hilfestellungen für das Interpretieren von Graphiken oder Texten genannt (LP 2: 47-50), die jedoch gar nicht oder nur spärlich in den betrachteten Arbeitsaufgaben zu finden waren. Die Arbeitsaufgaben aus den Schulbüchern wurden von den Lehrpersonen grundsätzlich als sehr nützlich beschrieben, da diese oft zum Interpretieren von Graphiken und Texten auffordern (LP 1: 38 und LP 2: 35). Auch dieser Aspekt war bei der Analyse der Arbeitsaufgaben zu finden, wobei es jedoch sehr themenabhängig war, ob Graphiken und Lesetexte angeführt und integriert wurden. Neben der Möglichkeit einer Interpretation führen die Lehrer_innen auch die in Arbeitsaufgaben vorkommenden Recherchearbeiten an (LP 1: 35-36), die jedoch kaum in den analysierten Beispielen ersichtlich waren.

Da es aber nicht nur bei einem Vergleich der beiden erhobenen Daten bleiben soll, gilt es auch, die Schulbücher und deren Analysen mit der Theorie zusammenzuführen. Dabei soll zuerst ein Abgleich der Altersstufen mit den von der ARGE VWA (o.a.) angeführten Kompetenzen erfolgen, wobei, anders als im Analysekapitel, nur die Gesamtergebnisse jeder Schulstufe betrachtet und zu begründen versucht werden sollen. In der fünften Klasse wurden die Themen „Geoökosysteme der Erde“ und „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“, wie auch im Lehrplan (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online) ersichtlich, herangezogen und jeweils ein Beispiel aus dem Bereich der Geographie und eines aus dem Bereich der Wirtschaftskunde betrachtet. Obwohl die beiden Arbeitsaufgaben gemeinsam

etwa 70 Prozent der möglichen Punkte erreicht haben und laut diesem Kriterienkatalog der Rubrik „überwiegend erfüllt“ entsprechen, ist auffällig, dass das geographische Beispiel deutlich besser abgeschnitten hat als jenes aus dem wirtschaftskundlichen Bereich. Deshalb wäre anzunehmen, dass die von der ARGE VWA (o.a.) genannten Kompetenzen eher den thematisch geographischen Bereich abdecken, was bei einer Betrachtung der Kompetenzen der fünften Klasse auch tatsächlich auffällt. Wenn man die Kompetenzen hinsichtlich ihrer Zuordenbarkeit zur Geographie oder zur Wirtschaftskunde betrachtet, so kann man die nun folgenden angeführten Kompetenzen vollständig oder zum Teil der Geographie zuordnen:

- Gliederungsprinzipien nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren;
- Systeme analysieren (Geoökosysteme);
- Daten in Diagramme umsetzen;
- Wechselwirkungen analysieren;
- Heutige und zukünftige Verteilung darstellen (Weltbevölkerung);
- Dynamiken analysieren;
- Ursachen und Auswirkungen diskutieren;
- Ungleichheiten darstellen und beurteilen;
- Konflikte an Beispielen reflektieren und dahinterstehende Interessen erklären;
- Unterschiedliche Folgen (von Naturereignissen) beurteilen;
- wichtige und unwichtige Informationen unterscheiden (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)

Damit ist erkennbar, dass alle angeführten Kompetenzen geographisch orientiert sind und lediglich fünf davon auch der Wirtschaftskunde zuordenbar sind:

- Daten in Diagramme umsetzen;
- Ursachen und Auswirkungen diskutieren;
- Ungleichheiten darstellen und beurteilen;
- Konflikte an Beispielen reflektieren und dahinterstehende Interessen erklären;
- wichtige und unwichtige Informationen unterscheiden (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)

Anhand dieser Überlegungen ist es auch kaum verwunderlich, dass das Beispiel zu den Geoökosystemen eher den genannten Kompetenzen entsprechen konnte.

Wie auch schon in der Analyse erwähnt, handelt es sich bei der sechsten Klasse um zwei Themen, die, anders als in der fünften und auch in der siebten Klasse,

nicht eindeutig geographisch oder wirtschaftlich geprägt sind, sondern beiden Bereichen zuordenbar sind, da es um raumbezogene Themen geht, die jedoch immer auch die Wirtschaft miteinbeziehen. Dies ist auch in den Ergebnissen sichtbar, da die beiden Beispiele zu den Lehrplanbezügen „Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren“ und „Regionale Entwicklungspfade vergleichen“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online) in ihrer erreichten Punktezahl nicht so weit voneinander entfernt sind wie in der fünften Klasse, wobei gemeinsam auch nur etwa 75 Prozent erreicht werden konnten und die Anforderungen somit „überwiegend“ erfüllt sind. Aber auch bei einer Betrachtung der Kompetenzen selbst ist festzustellen, dass nur eine der insgesamt acht Kompetenzen rein der Wirtschaftskunde zuzuordnen wäre, nämlich das Vergleichen von Strukturen und Wandel von Produktionsbedingungen, wobei dies auch nicht richtig wäre, wenn die Produktionsbedingungen außer Acht gelassen werden, da das Vergleichen von Struktur und Wandel auch auf geographische Themen aufbauen könnte. Die übrigen Kompetenzen stellen alle eine Schnittstelle zwischen geographischen und wirtschaftskundlichen Bereichen dar:

- Konzepte kritisch reflektieren;
- Entwicklungen in Kontexten erläutern und ihre Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen;
- Maßnahmen und Auswirkungen erörtern;
- Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen;
- Funktionsweisen und Ziele erkennen und kritisch bewerten;
- Anhand ausgewählter Beispiele Veränderungen erörtern;
- Entwicklungspfade vergleichen (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)

In der siebten Klasse wurden Arbeitsaufgaben zu den Themen „Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären“ und zu „Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online) untersucht, welche gemeinsam mit etwa 90 Prozent das beste Ergebnis erzielen konnten und dadurch viele Anforderungen bzw. Kompetenzen „zur Gänze erfüllt“ werden. Allerdings ist bei dieser Klasse anzumerken, dass alle angeführten Kompetenzen sowohl der Geographie als auch der Wirtschaftskunde zuordenbar sind, was es möglich macht, mit Themen aus beiden Bereichen die Kompetenzen zu erfüllen:

- Sich mit dem Zustandekommen von Daten auseinandersetzen und deren Aussagekraft beurteilen;
- Zielkonflikte als interessensbezogen diskutieren und unterschiedliche Positionen argumentieren;
- Vor- und Nachteile eines Sachverhalts aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und vergleichen;
- Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten;
- Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln;
- Entwicklungen und Implikationen beurteilen. (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)

Allgemein lässt sich also bei den Schulbüchern und den Kompetenzen der ARGE VWA (o.a.) festhalten, dass sich die angeführten Kompetenzen in der fünften Klasse noch mehr als themenabhängig herausstellen, als sie es in den höheren Klassen sind. In der sechsten und siebten Klasse sind allgemeinere Ziele festgelegt, die auf das kritische Reflektieren, auf das Analysieren von Sachverhalten und auf das Erörtern von Veränderungen abzielen und somit offener zu verstehen sind und nicht eindeutig Themen oder Themenbereichen zuordenbar sind.

Neben diesen Kompetenzen wurden auch die sprachförderlichen Aspekte dieser Arbeitsaufgaben betrachtet, die nun mit den theoretischen Anforderungen und Methoden aus Kapitel 3.1.3, nämlich Lesen, Schreiben und Wortschatzarbeit, genauer betrachtet werden. Dabei wird allerdings nicht, wie beim Vergleich mit den Kompetenzen, nach Klassen vorgegangen, sondern nach diesen drei Methoden.

Das Arbeiten mit Lesetexten, welche die Lesekompetenz der Schüler_innen fördern können – vor allem dann, wenn zusätzliche und schwierigere bzw. Fachtexte herangezogen werden – wird in den Schulbüchern nicht in allen Arbeitsaufgaben erfüllt. Von den sechs analysierten Arbeitsaufgaben haben nur vier davon Lesetexte miteinbezogen gehabt, wobei es sich bei diesen Texten kaum um Fachartikel handelt, die auch als Vorbereitung für die Vorwissenschaftliche Arbeit dienen können, sondern eher um kurze Textpassagen, die beispielsweise Meinungen darstellen und beurteilt werden sollten. Hier wird auch die Annahme von SCHROETER-BRAUSS (2018: 136), dass Schulbuchtexte in erster Linie als Informationsgrundlage dienen,

untermauert. Trotz allem sind die Schüler_innen dabei gefordert, das Gelesene zu verstehen und auch Informationen herauszulesen. Bezüglich einer Förderung dieser Lesekompetenz sieht es jedoch wieder schlechter aus, da die Schulbücher dazu keine Hilfestellungen oder expliziten Anleitungen und Vorgehensweisen geben, sondern diese im Bedarfsfall von den Lehrpersonen angewendet werden müssen.

Die Methode des Schreibens kommt in den untersuchten Arbeitsaufgaben eindeutig zu kurz, da nirgendwo gefordert wird, dass Texte schriftlich angefertigt werden. Lediglich bei einigen Arbeitsaufgaben, welche wahrscheinlich eher mündlich behandelt werden würden, wäre es möglich, diese auch in Form eines zusammenhängenden Textes in Heften oder Mappen niederzuschreiben. Wobei die Vorgehensweise auch immer sehr stark von der Lehrperson selbst abhängt. Dies wurde z.B. auch in den Interviews daran ersichtlich, dass eher die Sprachlehrer_innen dazu tendierten, im Unterricht Texte verfassen zu lassen (LP 2: 55-56 und LP 5: 44-46) und die Nicht-Sprachlehrer_innen gar nicht vom Schreiben sprachen oder sogar erwähnten, dass sehr wenig schriftlich gearbeitet wird (LP 4: 30-32). Wie auch LEISEN (2013: 157) erwähnt, kann man anhand der Arbeitsaufgaben sehen, dass Schulbücher das Beherrschen von Schreibstrategien oftmals voraussetzen, da in den betrachteten Aufgabenstellungen keinerlei Hilfestellung, wie etwa Satzanfänge, Textbausteine usw., wie sie auch von WEIS (2013: 92-93) vorgeschlagen wird, für das Schreiben von Interpretationen etc. gegeben wurde.

Die Wortschatzarbeit, wie sie auch als Grundlage für die Bildungssprache nötig ist und auch SCHROETER-BRAUSS (2018: 111) davon spricht, dass Fachtermini für einen fachspezifischen Wortschatz ausschlaggebend sind, ist ein zentraler Aspekt jedes Fachunterrichts, da so die wichtigsten sprachlichen Elemente erlernt werden können, um sich fachgerecht auszudrücken. Die analysierten Arbeitsaufgaben haben dabei sehr unterschiedlich abgeschnitten, da einige Arbeitsaufgaben sehr genau mit Begriffen arbeiteten, welche auf den vorherigen Schulbuchseiten mehrfach behandelt und auch definiert wurden, sodass die Schüler_innen die Möglichkeit hatten, diese zu erwerben und anschließend bei den Arbeitsaufgaben nicht nur anzuwenden, sondern auch innerhalb der Fragestellungen zu verstehen. Andere Arbeitsaufgaben wiederum haben nur wenige Begriffe zuvor erklärt und auch in den Aufgaben selbst

verwendet (HITZ 2018: 159), sodass es schwierig ist, diese Begriffe zu festigen, geschweige denn, dass es immer möglich war, die Arbeitsaufgaben auch zu 100 Prozent zu verstehen, wenn nicht bereits ein breites Vorwissen besteht.

Bezüglich des Scaffoldings, welches auch diverse genannte Methoden beinhaltet, lässt sich in den analysierten Arbeitsaufgaben nichts auffinden. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass es sich um AHS-Oberstufenbücher handelt, welche eventuell grundsätzlich das Beherrschen sprachlicher Anforderungen voraussetzen, und andererseits auch daran, dass versucht wird, in den Arbeitsaufgaben kurz und bündig sehr viele Informationen einzubringen, auf die durch die Lehrkräfte und deren Materialien und Methoden weiter aufgebaut werden kann, oder aber durch den Einsatz diverser anderer Materialien Vorarbeit geleistet werden sollte.

Alles in allem haben die in Kapitel 4 betrachteten Schulbücher mit den sechs analysierten Arbeitsaufgaben hinsichtlich der Kompetenzen, welche von der ARGE VWA (o.a.) als für die Vorwissenschaftliche Arbeit relevant betrachtet werden, besser abgeschnitten als in Bezug auf die Sprache und deren Förderung, welche jedoch ebenfalls ein wichtiger Bestandteil des Arbeits- und Schreibprozesses einer Vorwissenschaftlichen Arbeit ist. Dennoch waren sehr viele Lehrer_innen in den Interviews sowohl von Arbeitsaufgaben als auch von Texten in Schulbüchern sehr angetan, was sich zwar größtenteils auf die fachlichen und eher weniger auf die sprachlichen Kompetenzen bezogen hat und in diesem Zusammenhang auch eine Überleitung zum nächsten und gleichzeitig letzten Abschnitt der Diskussion – nämlich zu den Methoden der Lehrpersonen und den Vorschlägen mit Hilfe von „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016) – bietet.

5.3 Methoden und Vorschläge für den Unterricht

Die Methoden, welche von den Lehrpersonen in den Interviews angeführt wurden, beziehen sich zu einem Teil auf die fachlichen und zum anderen auf die sprachlichen Kompetenzen. Dabei kann festgestellt werden, dass die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen größtenteils ineinander verschwimmen, da als fachliche Kompetenzen etwa das Lesen von Texten zur Wissensaneignung, das Verwenden von Fachbegriffen oder auch das Arbeiten mit Graphiken genannt wurde, was immer auch eine Verbindung zu sprachlichen Kompetenzen darstellt.

Grob gesagt können die Methoden in drei Bereiche eingeteilt werden – nämlich in einen mündlichen, einen schriftlichen und in einen, der einen Bezug auf das Lesen und Arbeiten mit Texten aufzeigt. Dies entspricht auch in etwa den Methoden der Sprachförderung, welche bereits in Kapitel 3.1.3 angesprochen wurden.

Zu den Methoden, welche auf die mündliche Sprache abzielen, wurden von den Lehrer_innen Stundenwiederholungen und auch Referate genannt (LP 3: 84 und LP 6: 61-68). Die Stundenwiederholungen sollen dazu dienen, dass die Schüler_innen lernen, sich adäquat auszudrücken, den Fachwortschatz zu verwenden und im Bedarfsfall kann die Lehrperson eingreifen und Sachverhalte oder nicht korrekt formulierte und somit schwer verständliche Aussagen korrigieren (LP 1: 47-53). Dieser Fachwortschatz gilt jedoch nicht nur für mündliche Darstellungen, sondern auch für das Verstehen von gelesenen Texten, wie bereits LEISEN (2013: 113) erwähnt. Die Methode der Referate und Präsentationen, welche ebenfalls den mündlichen Sprachgebrauch fördert, soll nicht nur ein Training dafür sein, dass die Schüler_innen lernen zu sprechen, sondern auch dafür etwas zu präsentieren – wie es auch bei der Defensio-Präsentation der Vorwissenschaftlichen Arbeit erforderlich ist (LP 1: 57-63). In diesem Kontext können auch mündliche Diskussionen im Unterricht genannt werden, da auch bei diesen das Wissen über Fachvokabular und auch diverse Sachverhalte als Grundlage dient (LP 4: 30-32).

Wenn man die Methoden zum Lesen und zur Arbeit mit Texten betrachtet, fällt auf, dass neben der gemeinsamen oder auch selbstständigen Arbeit mit Schulbuchtexten (LP 4: 51-53), aus denen wichtige Informationen herausgelesen werden sollen, auch die Verwendung von komplexen Zeitungsartikeln (LP 5: 32-34) oder sogar kurzen Ausschnitten aus der Fachliteratur (LP 2: 40-42) erfolgt, damit die Schüler_innen bereits darauf vorbereitet werden, wenn sie für ihre Vorwissenschaftliche Arbeit anspruchsvollere Texte bearbeiten sollen. Hierbei ist es auch möglich, verschiedene weitere Methoden einzubauen, wie etwa das Nachschlagen von unbekanntem Wörtern (WEIS 2013: 71) oder überhaupt die Vorgehensweise des reziproken Lesens, wodurch schwierige Texte erschlossen werden können (KUCKUCK 2015: 233).

Als dritter und letzter Bereich wurde das Schreiben selbst angeführt, bei dem einerseits das Interpretieren von Graphiken auch in schriftlicher Form erfolgen

soll, damit es später bei einer Vorwissenschaftlichen Arbeit möglich wird, nicht nur Graphiken abzubilden, sondern diese ebenso beschreiben und interpretieren zu können (LP 5: 44-46). Vor allem bei der Arbeit mit Graphiken kann es ein Vorteil sein, mit Schüler_innen gemeinsam zu arbeiten oder auch Hilfestellungen, wie Wortlisten oder Satzanfänge vorzugeben, an denen sich die Schreibenden bei etwaigen Problemen festhalten und orientieren können, sodass der Schreibprozess gelingen kann (WEIS 2013: 92-93). Neben dem Verfassen von kurzen Texten zu Abbildungen wurde als Methode aber auch das Anfertigen von Portfolios angeführt, da die Schüler_innen hierbei nicht nur gefordert sind, längere Texte zu verfassen, sondern gleichzeitig formale Anforderungen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu trainieren (LP 2: 57-59).

Nachdem bereits einige Methoden von Fachlehrer_innen aus dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde beschrieben wurden, soll es nun möglich sein, aus diesen Methoden und Beispielen aus „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016) Vorschläge aufzuzeigen, wie ein Einsatz dieser Methoden im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht einer AHS-Oberstufe sprachförderlich und auch im Hinblick auf die Vorwissenschaftliche Arbeit erfolgen kann. Das „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016) bietet viele verschiedene Vorschläge für den Einsatz im Unterricht mit Anleitungen zum Ablauf einer solchen Unterrichtsstunde und diversen Arbeitsblättern. Um ein gut gelungenes Beispiel aufzuzeigen, das in ähnlicher Form auch für die unterschiedlichsten Themen verwendet werden kann, und die genannten Methoden der Lehrkräfte einzubringen, wurde eine Unterrichtseinheit zum Thema Globalisierung (OLESCHKO 2016: 159ff) für die neunte und zehnte Schulstufe gewählt – auch wenn der österreichische Lehrplan die Globalisierung nicht direkt in diesen Altersstufen vorsieht (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2019: online), da, wie schon erwähnt, auch ein thematisches Umlegen möglich ist und nur die angewendeten Methoden genauer betrachtet werden sollen.²

Gleich zu Beginn kann man bei OLESCHKO (2016: 159) feststellen, dass übergreifende Kompetenzen sowie fachliche und sprachliche Ziele festgelegt werden, die auch den von der ARGE VWA (o.a.) für die Vorwissenschaftliche

² Da dieses Kapitel etwa 20 Seiten umfasst und nur als Anhaltspunkt für die methodischen Überlegungen dient, wird dieses nicht im Anhang abgedruckt.

Arbeit vorgeschlagenen Kompetenzen nahekommen. Dabei geht es etwa um das Erörtern von Vor- und Nachteilen, um das Analysieren von Bildern und Texten, oder auch um das Arbeiten mit Graphiken und Diagrammen. Auch bei den sprachlichen Zielen geht es um die Arbeit mit Texten, komplexe Inhalte und das Wiedergeben von Informationen, wie sie von den befragten Lehrer_innen ebenfalls genannt wurden. Nun aber zum Ablauf und den Vorgehensweisen dieses Beispiels und den Vergleichen mit gängigen Methoden von Lehrpersonen.

Die erste Arbeitsaufgabe bei OLESCHKO (2016: 164) befasst sich mit dem Übertragen von Informationen in eine Graphik – genauer gesagt in ein Balkendiagramm. Diese Vorgehensweise wurde von den Lehrpersonen nicht als Methode vorgeschlagen und eine Lehrperson hat sogar gemeint, dass genau diese Arbeit eine besondere Herausforderung darstellen könnte (LP 1: 102), nachdem sie die Kompetenzen der ARGE VWA (o.a.) betrachtet hat. Der nächste Schritt, der darauf aufbaut, ist das Vergleichen der eigenen gesammelten Informationen mit bereits vorhandenen, was durch Leitfragen und eine Diskussion erfolgen soll (OLESCHKO 2016: 165). Dieser Arbeitsschritt ist den Methoden der Lehrpersonen ähnlich, da viel Wert auf das Arbeiten mit Graphiken gelegt wird (LP 5: 20-21) und bei einem Vergleich auch eine Interpretation erfolgt sein muss, damit dieser überhaupt möglich wird.

Danach wird von den Diagrammen Abstand genommen und die Arbeit mit Texten, wie auch von den Lehrpersonen genannt, rückt in den Vordergrund. Hier sollen anhand eines Steckbriefs, für welchen bereits eine Vorlage gegeben wird, Informationen aus einem Text herausgelesen werden (OLESCHKO 2016: 166). Die befragten Lehrer_innen, deren Meinungen bereits in Kapitel 4 dargestellt wurden, merkten bezüglich dieser Methode auch an, dass mit komplexeren Texten, wie etwa Zeitungsartikeln (LP 5: 32-33) gearbeitet werden sollte, um den Schüler_innen die Nähe zur Komplexität, wie sie letztendlich auch bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit auftritt, zu ermöglichen. Bei diesem Textausschnitt handelt es sich um eine Definition aus dem Duden der Wirtschaft, was ebenfalls auf einen schwierigeren Text hinweist, als er oft in Schulbüchern zu finden ist. Durch die Arbeit mit Text und Bild sollen in einem nächsten Schritt Informationen geordnet werden. Diese Methode wird von den Lehrpersonen ebenso in gewisser Weise angewendet, da es ihnen wichtig ist, bestimmte Informationen herauslesen zu können und Verknüpfungen herzustellen (LP 1: 38). Allerdings

handelt es sich hierbei bei OLESCHKO (2016: 167) um eine Methode, welche in dieser Form von den Lehrpersonen nie angesprochen wurde. Das anschließende Argumentieren mit dem Sammeln von Pro- und Kontra-Argumenten (OLESCHKO 2016: 168) fördert nicht nur das vernetzte Denken, sondern auch das Formulieren und fachgerechte Ausdrücken, was die Lehrpersonen in Form von Diskussionen, Wiederholungen und Referaten versuchen in den Unterricht einfließen zu lassen (LP 4: 32-33). Damit dieses fachgerechte Ausdrücken auch erlernt werden kann, müssen Fachbegriffe erworben werden, wie etwa in der darauffolgenden Arbeitsaufgabe, durch das schriftliche Erläutern eines Fachbegriffs. Dieses schriftliche Erläutern erfordert auch die Kenntnis darüber, wie eine solche Beschreibung aufgebaut werden kann. Dies erfolgt durch das Vorgeben einer Struktur und durch Satzanfänge, wie es den Lehrpersonen (LP 5: 44-46) etwa auch beim schriftlichen Interpretieren von Graphiken wichtig ist (OLESCHKO 2016: 169). Einen zentralen Aspekt des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts stellt auch die Arbeit mit Karten dar, die im „Praxishandbuch Sprachbildung Geographie“ (OLESCHKO 2016) durch eine geleitete Kartenanalyse erfolgt (OLESCHKO 2016: 170). Zu dieser Methode wurde von den Lehrpersonen nichts erwähnt, was jedoch nicht ausschließt, dass eine ähnlich Arbeitsform im Unterricht trotzdem ihren Platz hat. Die Stellungnahme erfolgt in der betrachteten Arbeitsaufgabe auch schriftlich mit Hilfe von Satzanfängen (OLESCHKO 2016: 171), was in dieser Form zwar nicht von den Lehrer_innen genannt wurde oder in Schulbüchern zu finden ist, jedoch wurde deutlich, dass sie durch Präsentationen und Diskussionen das Einnehmen einer Position mit den Schüler_innen erlernen.

Der letzte Schritt, welcher sich mit der Fähigkeit, sich sprachlich korrekt ausdrücken zu können, wie die Lehrpersonen durch Wiederholungen und Referate (LP 1: 57-58) üben, und der Diskussion (LP 4: 26-27), welche ebenfalls oft als Methode angeführt wird, befasst, findet in Form einer Fishbowl statt, bei der jedoch eine ausführliche Vorbereitung erfolgt (OLESCHKO 2016: 172-179). Dabei werden nicht nur für die einzelnen Gruppen und die Moderation Texte und Hilfestellungen gegeben, sondern auch das Führen einer Diskussion wird thematisiert, indem Fragetechniken und auch Redemittel zur Verfügung gestellt werden, durch welche sich die Schüler_innen auf das Führen einer Diskussion vorbereiten können, da es sich bei einem solchen Gespräch um eine Situation

handelt, welche im alltäglichen Leben nur selten auftritt und daher erlernt werden soll.

Anhand dieses Vergleichs konnte man feststellen, dass sowohl ein sprachsensibles Buch für den Unterricht als auch die Methoden der Lehrpersonen einige Überschneidungen zeigen, obwohl die Lehrpersonen grundsätzlich sehr wenig über konkrete Methoden berichteten, sondern eher Vorgehensweisen schilderten. „Überschneidungen“ wäre an dieser Stelle etwas weit hergeholt, jedoch kann man anmerken, dass die Grundideen einige Verknüpfungspunkte ersichtlich machen – auch wenn diese nur sehr vage angeschnitten werden. Grundsätzlich könnte man auch sagen, dass alle diese genannten Methoden, vor allem das Schreiben, welches durch die Aufgabenstellungen in den Schulbüchern selbst zu wenig trainiert wird, in Kombination mit den vorliegenden Materialien genutzt und somit auch etwaige auftretende Mängel dieser rasch behoben werden können.

6 Fazit

6.1 Conclusio

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass der Vorwissenschaftlichen Arbeit, welche im Zuge der Reifeprüfung verfasst werden muss und auch laut Lehrpersonen oft eine Herausforderung für die Schüler_innen darstellt, in jedem Unterrichtsfach gewisse Kompetenzbereiche zugrunde liegen, welche für ein Gelingen dieser Arbeit ausschlaggebend sind – so auch im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, welcher in der vorliegenden Arbeit genauer betrachtet wurde. Zu diesen Bereichen zählen sowohl fachbezogene Kompetenzen, wie sie in „Recherchieren, beobachten, erläutern ... VWA-relevante Kompetenzen in den Oberstufenlehrplänen aller Fächer“, veröffentlicht von der ARGE VWA (o.a.), für alle Unterrichtsfächer und Oberstufenklassen aufgelistet werden, als auch sprachliche Kompetenzen, die von den Schüler_innen erworben werden müssen, damit es ihnen möglich wird, ihre Vorwissenschaftliche Arbeit nicht nur fachlich sondern auch sprachlich korrekt zu verfassen und auch mit entsprechenden Quellen und vor allem Literatur umgehen zu können.

Dazu können sowohl die Schulbücher aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht als auch eigene angewandte Methoden der Lehrpersonen selbst – dabei geht es in erster Linie nicht um fundierte Methoden, sondern in Ergänzung zu Schulbüchern um Vorgehensweisen im Unterricht, welche die Lehrer_innen für geeignet empfinden und von denen sie meinen, dass gerade durch diese die Ziele leichter und schneller erreicht werden können – einen großen Einfluss auf die Förderung von Sprache und Fachwissen haben. Schulbücher erfüllen in erster Linie jene Kompetenzen, die auf das Fach selbst bezogen sind, obwohl auch hier bei diversen Arbeitsaufgaben unterschiedliche Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß gefördert werden und manche Kompetenzbereiche bei gewissen Themen gar nicht erfüllt werden können, da sie zu spezifisch auf einzelne Themen zugeschnitten sind. Im Hinblick auf die Sprachförderung ist in den Schulbüchern der Oberstufe eher wenig zu finden, jedoch kann diese durch zusätzliche Methoden und Materialien erfolgen. Alles in

allem leisten Schulbücher aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht jedoch einen wichtigen Beitrag, um die für eine Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen zu erwerben. Die Methoden der Lehrpersonen selbst als Ergänzung zu den Schulbüchern führen nicht nur zu fachlichen Zielen, sondern dienen auch dazu, sprachliche Ziele zu verfolgen, wie es etwa durch die Verwendung von Fachartikeln – schon in Anbetracht der Nutzung anspruchsvoller Texte im Zuge der Vorwissenschaftlichen Arbeit – geschieht.

6.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Nachdem in dieser Arbeit eine Forschungsfrage mit zwei weiteren Unterfragen als roter Faden durch diese Arbeit führte und es auch als Ziel galt, am Ende diese in entsprechender Weise beantworten zu können, werden diese Fragen nun nochmals angeführt und einzeln beantwortet:

- ❖ *Inwiefern leistet der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht mit den genutzten Materialien einen Beitrag zum Erreichen jener Kompetenzen, die im Zuge einer Vorwissenschaftlichen Arbeit erforderlich sind?*

Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht leistet zum Erreichen der Kompetenzen, welche für eine Vorwissenschaftliche Arbeit relevant sind, insofern seinen Beitrag, da einerseits durch die Verwendung der Schulbücher und der darin enthaltenen Arbeitsaufgaben in Verbindung mit einzelnen Kapiteln ein Erreichen der von der ARGE VWA (o.a.) angeführten Kompetenzen möglich ist, die Lehrpersonen die meisten dieser Ziele auch verfolgen und durch unterschiedliche eigene oder bereits bestehende Methoden nicht nur versuchen, diese fachbezogenen Kompetenzen zu fördern, sondern auch sprachliche Kompetenzen und ebenso solche, wie das Beschaffen von Informationen oder das Strukturieren und Gliedern, die nicht direkt dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zugeschrieben werden können. Außerdem gibt es für den Geographie- und Wirtschaftskunde diverse sprachförderliche Materialien, welche zusätzlich zum Einsatz kommen können.

- ❖ *Wie können die vorhandenen Materialien wirksam eingesetzt werden?*

Die vorhandenen Materialien tragen bereits, wie schon zuvor erwähnt, stark zur Förderung der fachbezogenen Kompetenzen bei, indem sie durch ihre angeführten Arbeitsaufgaben versuchen, all diese abzudecken und bei den Schüler_innen wesentliche Fertigkeiten, zu denen z.B. das Interpretieren von

Diagrammen und anderen Graphiken oder das kritische Reflektieren und Betrachten von Sachverhalten und Auswirkungen zählt, fördern, die beim Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit angewendet werden können. Damit diese vorhandenen Materialien (sprach-) förderlich eingesetzt werden können, bedarf es jedoch zusätzlicher Methoden, die gezielt auf die Sprachförderung ausgerichtet sind. Methoden dafür wären etwa jene, welche sich mit dem Arbeiten mit Texten befassen – ob komplex oder nicht, spielt in diesem Zusammenhang keine allzu große Rolle – bei denen Informationen herausgefiltert und verarbeitet werden sollen. Dazu zählt etwa das Gliedern von Informationen, welche aus einem Fließtext herausgelesen werden sollen, oder aber auch das Stellen von Fragen an einen Text, durch welche sich das Gelesene einfacher erschließen lässt. Eine der wohl einfachsten Methoden, welche von Lehrpersonen im Unterricht angewendet werden können, wenn Schulbücher weniger sprachförderlich aufgebaut sind, wäre, aus vielen bereits bestehenden Arbeitsaufgaben Schreibaufgaben zu machen, sodass die Schüler_innen auch das Schreiben von zusammenhängenden Texten erlernen. Um auch die richtige Textsorte beizubehalten, können hier etwa Satzanfänge vorgegeben werden, sodass Anhaltspunkte bestehen, wie ein solcher Text am Ende aussehen sollte.

❖ *Durch welche Art von Förderung können diese erforderlichen Kompetenzen gefördert werden?*

Diese letzte Frage ist etwas schwierig zu beantworten, da sie sich durch die vorangegangenen schon in gewisser Weise selbst beantwortet hat, jedoch kann man festhalten, dass neben der fachlichen Förderung unbedingt eine sprachliche Förderung, die sowohl das Lesen, das Schreiben als auch den fachsprachlichen Wortschatz beinhaltet, mit Anhaltspunkten und Hilfestellungen, wie es auch bei Scaffolding der Fall ist, zum Einsatz kommen sollte, damit es möglich wird, die erforderlichen Kompetenzen und zum Teil auch hohen Ansprüche einer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu erfüllen.

Abschließend lässt sich also feststellen, dass der Geographie- und Wirtschaftskunde mit seinen bestehenden Materialien bereits relativ gut die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen fördert, sodass es den Schüler_innen möglich wird, vorwissenschaftlich zu arbeiten, allerdings im Bereich der sprachlichen Förderung mehr getan werden müsste, da dies auch in den Augen der Lehrpersonen eine große Herausforderung darstellt.

6.3 Ausblick

Durch diese Arbeit konnte anhand einiger untersuchter Arbeitsaufgaben eines Schulbuchs aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, einiger Lehrer_innen-Interviews und einer Betrachtung der von der ARGE VWA (o.a.) zum Lehrplan angeführten für eine Vorwissenschaftliche Arbeit relevanten Kompetenzen aufgezeigt werden, dass die Förderung von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis – durch Schulbücher – eine zentrale Rolle spielt. Anhand der Interviews konnte man jedoch auch erkennen, dass die Lehrpersonen und deren Wissen über Kompetenzbereiche und ihre Umsetzung ein Part sind, der aus diesem Gefüge – Kompetenzerwerb, Vorwissenschaftliche Arbeit, Förderung und Beitrag von Schulbüchern – nicht wegzudenken wäre. Es wäre ebenso von Vorteil, wenn sich Lehrpersonen mit Dokumenten beschäftigen, welche sich mit relevanten Kompetenzen befassen, wie etwa jenes von der ARGE VWA (o.a.). Zwar verfolgen viele Lehrer_innen den Erwerb dieser Kompetenzen höchstwahrscheinlich intuitiv – vor allem jene, die schon lange diesen Beruf ausüben –, jedoch wäre dies ein Garant, dass auch tatsächlich das gelehrt wird, was am Ende gebraucht wird. Diese Annahme geht daraus hervor, dass die im Zuge dieser Arbeit interviewten Lehrpersonen dieses Dokument nicht kannten, jedoch reges Interesse daran zeigten. Dies weist darauf hin, dass es auch beim Lehrpersonal Nachholbedarf gibt, um Schüler_innen das Erreichen bestimmter Ziele zu ermöglichen. Genauso gilt der Appell, dass Schulbücher sich nicht immer ausreichend mit der sprachlichen Förderung beschäftigen und daher mit unterstützenden Materialien und Methoden gearbeitet werden sollte.

Da die Vorwissenschaftliche Arbeit noch ziemlich am Anfang steht und 2020 auch erst das sechste Mal Teil der Standardisierten Reifeprüfung ist, gilt es weiterhin, immer wieder in allen AHS Oberstufenklassen bereits im Hinblick auf diese zu verfassende Arbeit hinzuarbeiten, damit es möglich wird, diese Herausforderung zu meistern und nicht als Last, sondern als Training und auch als Möglichkeit zu sehen, erworbenes Wissen und erworbene Kompetenzen aufzeigen zu können. Für die Vorwissenschaftliche Arbeit müsste also nicht nur seitens der Schüler_innen mehr getan werden, sondern auch auf Seiten der Lehrpersonen durch Fortbildungen oder andere Formen der Weiterbildung hinsichtlich dieser Thematik gearbeitet werden.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

ARGE VWA (2018): Recherchieren, beobachten, erläutern ... VWA-relevante Kompetenzen in den Oberstufenlehrplänen aller Fächer. URL: http://www.ahs-vwa.at/pluginfile.php/2986/mod_page/content/37/Lehrplanausz%C3%BCge_VWA-Kompetenzen_4.12.2018%20%281%29.pdf [Zugriff am 2.8.2019].

BAUSCH, K. (1983): Sprachlehr- und Sprachlernforschung – Begründung einer Disziplin, Tübingen.

BEESE, M., BENHOLZ, C., CHLOSTA, C., GÜRISOY, E., HINRICHS, B., NIEDERHAUS, C. und OLESCHKO, S. (2014): Sprachbildung in allen Fächern, München.

BRANDT, H. und GOGOLIN, I. (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht – Erfahrungen und Beispiele, Münster.

BUDKE, A. und KUCKUCK, M. (2017): Sprache im Geographieunterricht. In: BUDKE, A. und KUCKUCK, M. (Hrsg.) (2017): Sprache im Geographieunterricht, bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden, Münster.

BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT (2019): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2017. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> [Zugriff am 8.10.2019].

BUSHATI, B., EBNER, C., NIEDERDORFER, L. und SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule, Hohengehren.

CARNEVALE, C. (Hrsg.) (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe – Grundlagen Methoden Praxisbeispiele, Graz.

DREIER-KOCH, E., HIPF, I., KUCERA, I. und WEISSENBACHER K. (2019): Aufbau von Textkompetenz in allen Gegenständen der AHS-Oberstufe zur Vorbereitung auf die vorwissenschaftliche Arbeit, Graz.

DRUMUS, D. (2017): Scaffolding – der Weg zur konzeptionellen Schriftlichkeit - inwiefern unterstützt das Scaffolding im Fachunterricht den Weg zur Bildungssprache?, Wien.

GOGOLIN, I. (2010): Durchgängige Sprachförderung, In: BAINSKI, C. (Hrsg.) (2008): Handbuch Sprachförderung, Essen.

HEUZEROTH, J. (2017): Memory – eine spielerische Form der Wiederholung erdkundlichen Wortschatzes. In: BUDKE, A. und KUCKUCK, M. (Hrsg.) (2017): Sprache im Geographieunterricht, bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden, Münster.

HITZ, H., KOWARZ, A, KUCERA, I. und MALCIK, W. (2018): Meridiane 6, Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen, Wien.

HITZ, H., KOWARZ, A, KUCERA, I. und MALCIK, W. (2019a): Meridiane 5, Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen, Wien.

HITZ, H., KOWARZ, A, KUCERA, I. und MALCIK, W. (2019b): Meridiane 7, Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen, Wien.

HUG, T. und POSCHESCHNIK, G. (2015): Empirisch Forschen, Wien.

KNORR, D. (2019): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens, In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 24, Nummer1, April 2019.

KUCKUCK, M. und RÖDER, J. (2017): Förderung des Leseverstehens im Geographieunterricht durch reziprokes Lesen am Beispiel eines Textes zur Entwicklungszusammenarbeit. In: BUDKE, A. und KUCKUCK, M. (Hrsg.) (2017): Sprache im Geographieunterricht, bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden, Münster.

LEGUTKE, M. und SCHRAMM K. (2016): Forschungsethik, In: CASPARI, D., KLIPPEL, F., LEGUTKE M. und SCHRAMM, K. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch, Tübingen.

LEISEN, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach, Bonn.

MAYRING, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Eine Anleitung zu Qualitativem Denken, Weinheim und Basel.

MERTLITSCH, C. (2014): Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess, Didaktisches Plädoyer für eine neue schulische Schreibkultur. In: ESTERL, U. (Hrsg.) (2014): Vorwissenschaftliche Arbeit, Innsbruck.

MICHALAK, M., LEMKE, V. und GOEKE, M. (2015): Sprache im Fachunterricht – Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Tübingen.

NEUNER, G. (1982): Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung. In: KRUMM, H. (Hrsg.) (1982): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik, Deutsch als Fremdsprache, München.

NIEDERDORFER, L., EBNER C. und SCHMÖLZ-EIBUNGER, S. (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache, In: GRIESSHABER, W., SCHMÖLZER-EIBINGER, S., ROLL, H. und SCHRAMM, K. (Hrsg.) (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch, Berlin.

NIEDERDORFER, L., EBNER C. und SCHMÖLZ-EIBUNGER, S. (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache, In: GRIESSHABER, W., SCHMÖLZER-EIBINGER, S., ROLL, H. und SCHRAMM, K. (Hrsg.) (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Ein Handbuch, Berlin.

NODARI, C. (2010): Fachdingsda – Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. - 9. Schuljahr, In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen.

OLESCHKO, S., WEINKUAF, B. und WEIMERS, S. (2016): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie – Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern, Stuttgart.

QUEHL, T. und TRAPP, U. (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule – mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache, Münster.

REICH, H. H. (2013): Durchgängige Sprachbildung, In: GOGOLIN, I., Lange, I., MICHEL, U. und REICH, H. H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster.

RÖSCH, H. (Hrsg.) (2009): Mitsprache – Sprachförderung in der Sekundarstufe: 5/6, Arbeitsheft zur Sprachförderung, Braunschweig.

RÖSCH, H. (Hrsg.) (2013): Mitsprache – Sprachförderung in der Sekundarstufe: 7/8, Arbeitsheft zur Sprachförderung, Braunschweig.

ROSEBROCK, C. und NIX, D. (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Hohengehren.

SCHROETER-BRAUSS, S., WECKER, V. und HENRICI, L. (2018): Sprache im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, Münster, New York.

SCHWARZE, S. (2017): Das Prinzip des Scaffolding zur Förderung von Erschließungs- und Verbalisierungsprozessen von Klimadiagrammen im Geographieunterricht. In: BUDKE, A. und KUCKUCK, M. (Hrsg.) (2017): Sprache im Geographieunterricht, bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden, Münster.

UHLE, R. (2008): Bildungsstandards, In: HENSCHEL, A., KRÜGER, R., SCHMITT C. und STANGE, W. (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden.

USER-Diskussion (2017): Vorwissenschaftliche Arbeit: Was sind die größten Hürden? URL: <https://www.derstandard.at/story/2000052944783/vorwissenschaftliche-arbeit> [Zugriff am 5.9.2019].

WEIS, I. (2013): DaZ im Fachunterricht, Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern; [für die Klassen 5 - 10], Mülheim an der Ruhr.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Faktoren praxisbezogener Lehrwerkbeurteilung (NEUNER 1982: 6).....	12
Abbildung 2: Zone der proximalen Entwicklung (Eigene Darstellung nach WEIS 2013: 113).....	28
Abbildung 3: Komponenten des sprachsensiblen Kompetenzmodells (Eigene Darstellung nach KNORR 2019:171)	31
Abbildung 4: VWA-Kompetenzen: Text-, Medien- und Recherchekompetenz (DREIER-KOCH 2019:15)	35

Anhang

Lehrplan vs. Kompetenzen

	Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff (BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT 2019: online)	VWA-relevante Lehrplanauszüge zum Kompetenzaufbau in allen Unterrichtsfächern (ARGE VWA o.a.: ohne Paginierung)
5. Kl.	<p><i>Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen analysieren – Interessensgebundenheit von Gliederungen vergleichen – Geographien durch Zonierungen/Gliederungen/Grenzziehungen machen und reflektieren <p><i>Geoökosysteme der Erde analysieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Klimadaten in Diagramme umsetzen – Klimagliederungen der Erde vergleichen und hinterfragen – Wechselwirkungen von Klima, Relief, Boden, Wasser und Vegetation analysieren – Geoökosysteme und deren anthropogene Überformung erklären <p><i>Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Die heutige und die mögliche zukünftige Verteilung der Weltbevölkerung darstellen – Dynamik der Weltbevölkerung analysieren – Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften diskutieren <p><i>Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung von Markt und Marktversagen erläutern – Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen – Ursachen wirtschaftlicher Ungleichheiten beurteilen (politisches Handeln, Ressourcen, weltwirtschaftliche Strukturen) – Die Produktion von Bedürfnissen hinsichtlich Konzepten der Nachhaltigkeit bewerten 	<p>Gliederungsprinzipien nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren;</p> <p>Systeme analysieren (Geoökosysteme);</p> <p>Daten in Diagramme umsetzen;</p> <p>Wechselwirkungen analysieren;</p> <p>Heutige und zukünftige Verteilung darstellen (Weltbevölkerung);</p> <p>Dynamiken analysieren;</p> <p>Ursachen und Auswirkungen diskutieren;</p> <p>Ungleichheiten darstellen und beurteilen;</p> <p>Konflikte an Beispielen reflektieren und dahinterstehende Interessen erklären;</p> <p>Unterschiedliche Folgen (von Naturereignissen) beurteilen;</p> <p>wichtige und unwichtige Informationen unterscheiden</p>

	<p><i>Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären – Unterschiedliche Folgen von Naturereignissen aufgrund des sozialen und ökonomischen Gefüges beurteilen – Tragfähigkeit der Einen Welt zukunftsorientiert reflektieren 	
6. Kl.	<p><i>Raubegriff und Strukturierung Europas diskutieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gliederung Europas nach naturräumlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Merkmalen vergleichen – Heterogene räumliche und ökonomische Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union untersuchen – Europa-Konzepte kritisch reflektieren <p>Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen – Migrationen in und nach Europa erörtern – Chancen der europäischen Bildungs- und Arbeitsmärkte für die eigene Lebens- und Berufsplanung erkennen <p><i>Außerwert- und Inwertsetzung von Produktionsgebieten beurteilen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Abhängigkeit landwirtschaftlicher Nutzung vom Naturraumpotential untersuchen – Strukturen und Wandel landwirtschaftlicher und industrieller Produktionsbedingungen in Europa vergleichen – Eignung von Räumen für die Tourismusentwicklung sowie Folgen der Erschließung beurteilen <p><i>Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik bewerten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Maßnahmen und Auswirkungen des europäischen Binnenmarktes erörtern – Räumliche Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen 	<p>Konzepte kritisch reflektieren;</p> <p>Entwicklungen in Kontexten erläutern und ihre Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen;</p> <p>Strukturen und Wandel (von Produktionsbedingungen) vergleichen;</p> <p>Maßnahmen und Auswirkungen erörtern;</p> <p>Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen;</p> <p>Funktionsweisen und Ziele erkennen und kritisch bewerten;</p> <p>Anhand ausgewählter Beispiele Veränderungen erörtern;</p> <p>Entwicklungspfade vergleichen;</p>

	<p>– Träger, Instrumente, Funktionsweise und Ziele der Wettbewerbs- und Regionalpolitik erkennen und kritisch bewerten</p> <p><i>Regionale Entwicklungspfade vergleichen</i></p> <p>– Anhand ausgewählter Beispiele die Veränderungen in Raum, Wirtschaft und Gesellschaft durch Beitritt und Mitgliedschaft in der Europäischen Union erörtern</p> <p>– Die Bedeutung grenzüberschreitender Zusammenarbeit für die Raumentwicklung erfassen</p> <p>– (National)Staatlichkeit und Bildung neuer europäischer Regionen hinsichtlich ihrer Zukunftsfähigkeit reflektieren</p>	
7. Kl.	<p><i>Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erläutern</i></p> <p>– Qualitäten österreichischer Grenzen seit dem 20. Jahrhundert in ihren diversen Auswirkungen erläutern</p> <p>– Möglichkeiten grenzüberschreitender Regionalentwicklung unter dem Einfluss der europäischen Integration darstellen</p> <p><i>Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären</i></p> <p>– Das Zustandekommen wirtschaftlicher Daten nachvollziehen und deren Aussagekraft beurteilen</p> <p>– Besonderheiten der österreichischen Wirtschafts- und Sozialpolitik darstellen</p> <p>– Gesamtwirtschaftliche Krisenmomente im Zusammenhang mit divergenten ökonomischen Theorien erklären</p> <p>– Wirtschafts- und Sozialpolitik und ihre Zielkonflikte als interessensbezogen diskutieren und unterschiedliche Positionen argumentieren</p> <p><i>Wirtschaftsstandort Österreich beurteilen</i></p> <p>– Vor- und Nachteile des Wirtschaftsstandortes Österreich aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und mit anderen Staaten vergleichen</p> <p>– Entstehung regionaler Disparitäten analysieren</p> <p>– Auswirkungen regionaler Disparitäten auf das Alltagsleben und die Wirtschaft erläutern</p> <p>– Außenwirtschaft Österreichs in Zusammenhang mit europäischen und globalen Entwicklungen erörtern</p> <p>– Lebensqualität in Österreich diskutieren</p>	<p>Sich mit dem Zustandekommen von Daten auseinandersetzen und deren Aussagekraft beurteilen;</p> <p>Zielkonflikte als interessensbezogen diskutieren und unterschiedliche Positionen argumentieren;</p> <p>Vor- und Nachteile eines Sachverhalts aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und vergleichen;</p> <p>Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten;</p> <p>Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln;</p> <p>Entwicklungen und Implikationen beurteilen.</p>

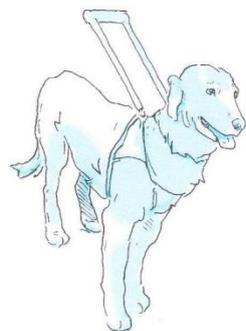
	<ul style="list-style-type: none"> – WIKU: Industrie und Dienstleistung als wesentliche Basis der Wertschöpfung beschreiben und ihre jetzigen bzw. zukünftigen vernetzten Problemfelder beurteilen <i>Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern</i> – Geoökologische Faktoren und Prozesse erklären – Naturräumliche Gegebenheiten als Chance der Regionalentwicklung erkennen – Naturräumliche sowie soziale Gegebenheiten und Prozesse als Ursachen ökologischer Probleme erörtern – Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln <i>Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen</i> – Entwicklung der österreichischen Bevölkerung darstellen – Mögliche soziale und ökonomische Folgen der Bevölkerungsentwicklung beurteilen – Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen erörtern – Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten <i>Unternehmen und Berufsfelder analysieren</i> – Produkt- und Geschäftsideen für ein eigenes Unternehmen erstellen – Schritte zu einer Unternehmensgründung beschreiben – Grundzüge der Buchhaltung (Einnahmen-Ausgabenrechnung) herausarbeiten – Eigene Möglichkeiten der Wahl von Bildungswegen und Beruf reflektieren – WIKU: Betriebliche Kennzahlen interpretieren – WIKU: Grundlagen betrieblichen Managements erfassen 	
8. Kl.	<ul style="list-style-type: none"> <i>Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern</i> – 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 	<p>Chancen und Gefahren (der Globalisierung) erörtern und in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren</p> <p>Systeme vergleichen (politische und ökonomische), Machtverhältnisse analysieren;</p>

<p>Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – erörtern</p> <ul style="list-style-type: none"> – Auswirkungen ökonomischer Globalisierung diskutieren – Strategien individuell, betrieblich und gesellschaftlich nachhaltigen Handelns entwickeln – WIKU: Positionierungsmöglichkeiten von Unternehmen und Regionen in der globalisierten Wirtschaft analysieren <p><i>Politische und ökonomische Systeme vergleichen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen – Formen, Möglichkeiten und Risiken der Entwicklungszusammenarbeit diskutieren – Unterschiedliche Wirtschafts- und Regulierungsmodelle vergleichen – Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen analysieren <p><i>Politische Gestaltung von Räumen untersuchen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ziele, Gestaltungsspielräume und Auswirkungen der Raumordnung erklären – Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten untersuchen – Bereitschaft entwickeln, zumindest auf der kommunalpolitischen Ebene gestaltend mitzuwirken <p><i>Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren untersuchen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Vielfalt der subjektiven Wirklichkeiten in Städten vergleichen – Soziale Differenzen in urbanen Räumen analysieren – Prozesse von Urbanität und Urbanisierung beschreiben – Bedeutung von Metropolen als Steuerungszentren der Wirtschaft beurteilen – Perspektiven und Beispiele für eine nachhaltige Urbanität entwickeln <p><i>WIKU: Geld und Währung analysieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Entwicklungen in internationalen Kapitalströmen und Finanzmärkten analysieren – Anlageformen nach Risiko und Chance bewerten 	<p>Strategien nachhaltigen Handelns entwickeln (individuell, betrieblich und gesellschaftlich);</p> <p>Prozesse beschreiben, Differenzen analysieren;</p> <p>Sich mit subjektiven Wirklichkeiten auseinandersetzen, Perspektiven entwickeln.</p>
--	--

Beispiele für die (Sprach-) Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aus Kapitel 3.3.2

„Informationen gliedern“ (RÖSCH 2009: 46)

Informationen gliedern



1 In dem Kasten rechts oben ist ein Vorschlag für die **Gliederung** von Informationen. Lies sie durch!

2 Jeder Satz passt zu einem Kapitel in der Gliederung. Finde es heraus und schreibe die Zahlen des Kapitels vor jeden Satz!

1. So verhalten sich Hunde	
1.1 Die Hundesprache	<input type="checkbox"/>
1.2 Von Paarung und Geburt	<input type="checkbox"/>
2. Hund und Mensch	
2.1 Der Hund hilft dem Menschen	<input type="checkbox"/>
2.2 Die Pflege des Hundes	<input type="checkbox"/>

2.2	Der Hund braucht eine Leine und ein Körbchen.
	<p>Wenn ein Hund die Zähne zeigt und bellt, will er angreifen. Hunde helfen der Polizei beim Aufspüren von Schmuggelware. In den Bergen kann der Hund Menschen retten. Wenn er sich auf den Rücken legt, unterwirft er sich. Ein Hund kostet außerdem Versicherung und Steuern. Hundebabys heißen Welpen. Langhaarige Hunde müssen regelmäßig gebürstet werden. Nach etwa 63 Tagen werden die Hundebabys geboren. Wenn er mit dem Schwanz wedelt, freut er sich. Besonders nützlich ist der Hund den blinden Menschen. Wenn eine Hündin schwanger ist, sagt man: Sie ist trächtig. Der Hund benötigt täglichen Auslauf und Bewegung. Hunde werden zwischen dem 8. und 12. Monat geschlechtsreif. Vor der Anschaffung eines Hundes ist vieles zu bedenken. Er knurrt, wenn er sich bedroht fühlt.</p>

3 Schreibe die Sätze wie in der Gliederung oben rechts vorgeschlagen auf. Füge deinem Text passende Bilder hinzu!

4 Suche Informationen zur Katze und sortiere sie nach folgenden Themen. Fertige anschließend einen Informationstext an.

Tipps zum Weiterarbeiten

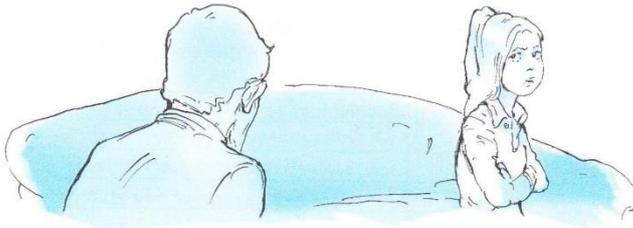
1. Allgemeines zur Katze

- 1.1 Zu welchen Tiergruppen zählt die Katze?
- 1.2 So verhält sich die Katze

2. Die Katze und der Mensch

- 2.1 Alles zur Pflege einer Katze
- 2.2 Der Mensch züchtet Rassekatzen

Die eigene Meinung begründen



Vater	Tochter
a. Wir können uns die Reise nicht leisten ...	1. ... ich einen Teil selber bezahlen kann.
b. ... deine Mutter im Krankenhaus ist.	2. Meine Lehrerin möchte, dass alle fahren ...
c. Du bist dieses Jahr nicht dran ...	3. Ich finde dich ungerecht ...
d. ... du erst letztes Jahr weg warst.	4. ... meine Schwester auch schon zweimal auf Klassenreise gewesen ist.
e. Du bist nicht die Einzige, die nicht mitkommt ...	5. ... wir auf der Reise auch das neue Theaterstück proben können.
f. ... deine Schwester dieses Jahr auch fährt.	6. Gökhan kann auch mal auf die Kleinen aufpassen ...
g. ... Mustafa auch nicht mitfährt.	7. Ich verdiene mir etwas dazu ...
h. Du musst dich um deine Geschwister kümmern ...	8. ... ich auf die Reise fahren kann.

Vater und Tochter sind nicht der gleichen Meinung. Aus ihren Aussagen sollst du Schritt für Schritt ein Gespräch formulieren, in dem die Gesprächspartner ihre Meinung begründen, einander zuhören und zu einer Vereinbarung kommen. Um etwas zu begründen, kannst du die Konjunktion *weil* verwenden. Die Konjunktion *damit* zeigt den Zweck für etwas an.

weil- und damit-Sätze

Konjunktionen leiten Nebensätze ein. Zu den Konjunktionen gehören z. B. *weil* und *damit*. Nebensätze sind durch ein Komma vom Hauptsatz abgetrennt. In Nebensätzen steht das Verb immer an letzter Stelle.

Achte auf die Stellung des Modalverbs in Nebensätzen! Denke an das Komma!

Nebensätze mit Konjunktionen

① Finde die passenden Haupt- und Nebensätze für Vater und Tochter heraus, verbinde sie entweder mit *weil* oder *damit* und setze die fehlenden Kommas. Unterstreiche die Verben und kreise die Kommas ein.

Beispiel:

Ich verdiene mir etwas dazu, damit ich einen Teil selber bezahlen kann.

② Versuche, einmal die Nebensätze an die erste Stelle zu setzen. Was verändert sich? Zwischen welchen Wörtern steht dann das Komma? Markiere Verben und Komma im Beispielsatz und forme deine Sätze ebenfalls um.

Beispiel: Damit ich einen Teil selber bezahlen kann, verdiene ich etwas dazu.

Tipps zum Weiterarbeiten

Die eigene Meinung begründen

- 1 Ordne die Aussagen, die zueinanderpassen, zu. Notiere in Stichwörtern.

Vater	Tochter
kein Geld	will Geld verdienen
du bist nicht dran	meine Schwester fährt auch zweimal

dass-Sätze

Die Konjunktion *dass* kommt vor in Verbindung mit Verben wie:
 Ich finde,....; Ich denke,....; Ich meine, ...; Ich wünsche mir, ...
 Vor *dass* steht ein Komma.
 Dass-Sätze sind Nebensätze, das Verb steht am Ende.

- 2 Vervollständige nun das Gespräch zwischen Vater und Tochter. Bilde dass-Sätze. Markiere die Konjunktionen und die Verben in den Nebensätzen.

Tochter: Morgen ist Anmeldeschluss für die Klassenreise, ich würde so gerne mitfahren.

Vater: Ja, das glaube ich, aber du weißt doch, _____ wir uns _____
 _____, weil deine Schwester _____.

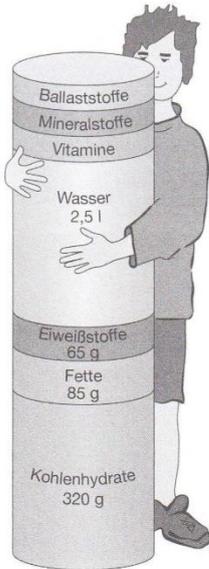
Tochter: Ich habe schon beim Bäcker gefragt, die brauchen eine Aushilfe. Ich denke, _____
 _____.

Vater: Neben der Schule solltest du nicht arbeiten. Außerdem glaube ich, _____

 _____ Stimmt das?

Tochter: Ja, aber meine Schwester ist auch schon zweimal auf Klassenreise gewesen.

- 3 Formuliere das Gespräch weiter. Achte darauf, dass die Aussagen von Vater und Tochter zueinanderpassen, und gebrauche dass-Sätze.



Täglicher Bedarf eines 14-jährigen Schülers an lebenswichtigen Stoffen

2,5 l = 2,5 Liter
65 g = 65 Gramm

Grafiken erschließen und versprachlichen

Schritt 1:

Sieh dir die **Abbildung** genau an und mache dir klar, **worum** es hier geht. Hier geht es um ...

Schritt 2:

Lies die **Beschriftung** unter der Abbildung. Sie liefert dir oft wichtige **Informationen**. Hier sind es drei Informationen:

Wer? _____

Was? _____

Wann? _____

Schritt 3:

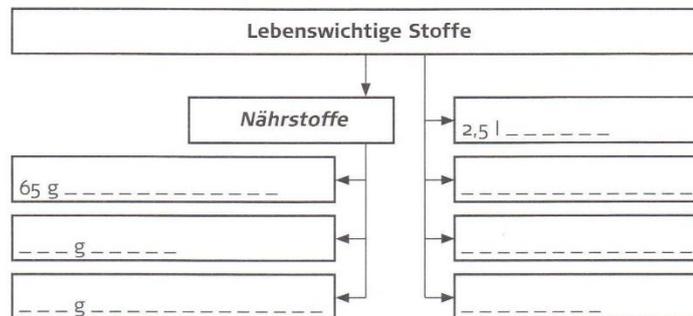
Formuliere beim Betrachten der Abbildung möglichst im Satz:

a) Was ist dir aus dem Text schon **bekannt**?

b) Was ist für dich in der Grafik **neu**?

Schritt 4:

Bringe die Informationen in ein System oder eine **Übersicht**. So verdeutlichst du **Zusammenhänge**.



Schritt 5:

Oft spielen in Grafiken Farben, Formen und Maße eine Rolle. Hier hat die Höhe der einzelnen Scheiben mit der Menge des lebenswichtigen Stoffes zu tun.

Formuliere mindestens fünf **wahre Aussagen**, die du der Grafik entnehmen kannst, nach folgendem Muster:

Am meisten benötigt ein 14-jähriger Schüler _____.

Ein 14-jähriger Schüler benötigt *mehr/weniger* Fette *als* Eiweißstoffe.

Täglich braucht er etwa *fünfmal so viele* Kohlenhydrate wie _____.

- ① Tausche dich nach der Expertenmethode mit deinem Nachbarn aus.
- Suche aus einem Schulbuch oder einer Zeitung eine Grafik heraus und wende die fünf Schritte an.

Tipps zum Weiterarbeiten



Arbeit mit Legenden



Die Zeichenerklärung in einer Karte nennt man **Legende**. Hier sind die verschiedenen **Zeichen und Farben**, z. B. für Städte, Flüsse und Gebirge, erklärt. Städte werden oft durch kleine rote Punkte dargestellt. Flüsse erkennst du an den blauen Linien und Gebirge an ihren braunen Flecken

●	Großstadt
	Fluss
	Gebirge
.....	Grenze des Mittelgebirgslandes
	Gebiete mit Höhen unter 200 m

Schritt 1:

Sieh dir die Karte immer genau an und mache dir klar, worum es geht: Es geht um ...

Schritt 2:

Lies die **Beschriftung** der Karte. Sie sagt dir, welcher **Ausschnitt** dargestellt ist und liefert dir schon erste wichtige **Informationen**:

Zeichne die Grenzen rot und die Flüsse blau.

Erkennst du Städte, Flüsse, Gebirge? Nutze auch den Atlas.

Benenne die Nachbarstaaten mit ihren Autokennzeichen.

Schritt 3:

Arbeite mit **Symbolen**. Was sollen sie darstellen, was kannst du ablesen oder erfahren? Übertrage die Tabelle in dein Heft und fülle sie so aus:

Symbol/Zeichen	Bedeutung	Beispiel
●	Großstadt (über ... Einwohner)	Düsseldorf, Stuttgart, ...
	Fluss	...
	Gebirge	Harz, ...
.....	Grenze zwischen	...
...

Schritt 4:

Suche Dänemark im Atlas und überprüfe folgende Aussagen:

Nachbarstaaten von Dänemark sind Deutschland, Norwegen und Schweden.

Durch Kopenhagen fließt die Spree.

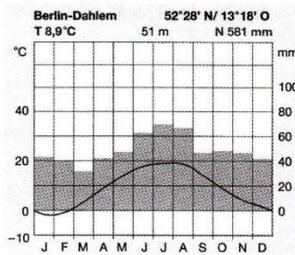
Dänemark hat von allen Ländern die längste Küste.

Die Insel Bornholm liegt zwischen Schweden und Finnland.

Welche Aussagen stimmen nicht?



Klimadiagramme versprachlichen



Die Daten von Temperaturen und Niederschlägen werden von den Meteorologen über viele Jahre verglichen und ausgewertet. Diese langjährigen Durchschnittswerte ergeben das Klima.

1. **Kreuze dir bekannte Diagrammart an.**
- Kreisdiagramm,
 - Streifendiagramm,
 - Säulendiagramm,
 - Baumdiagramm,
 - Kurvendiagramm,
 - Punktdiagramm.

Beschreibe die Diagrammart.

2. **Beantworte mit Hilfe des Diagramms die Fragen.**
- Wie hoch ist die Durchschnittstemperatur im Mai und im September?
 Welches ist der wärmste, welches der kälteste Monat?
 Wie viel Niederschlag fiel im Juni und im Oktober?

3. **Welche sprachlichen Wendungen treffen zu, um das Temperatur-Niederschlagsdiagramm von Berlin-Dahlem zu lesen? Kreuze richtige Sätze an. Wandle falsche Aussagen in richtige Aussagen um.**

Ergänze weitere Aussagen, die du auch ablesen kannst.

- Die höchste Temperatur im Mai und September beträgt 14°C.
- Die Temperaturkurve steigt in den Monaten Februar bis Juli an.
- Die Monate Januar und Februar sind die wärmsten Monate.
- Die Temperatur fällt in den Monaten August bis Dezember ab.
- Das ist ein Niederschlagsdiagramm für den Ort Berlin-Dahlem, in dem die Durchschnittstemperaturen von 12 Monaten dargestellt sind.
- Die höchsten Temperaturen wurden im April und September erreicht. Sie betragen 18°C.
- An den Achsen werden Werte eingetragen.
- Das Diagramm ist an den Achsen nach Monaten und Niederschlagsmengen eingeteilt.
- ...

4. **Zeichne ein Temperaturdiagramm und beschrifte die Achsen. Übertrage die Aussagen. Verbinde die Werte der Reihe nach.**

Im Diagramm ist dargestellt, wie sich die Durchschnittstemperatur im Jahr für die einzelnen Monate ändert.

In den Monaten Mai und September erreichte die Temperatur 14 °C.

Der Höchstwert lag im Juli und im August bei 18 °C.

Von Mai bis Juni stiegen die Temperaturen um 3 °C.

9 °C war die Durchschnittstemperatur im April und Oktober.

Der niedrigste Wert lag im Januar und Februar bei 1 °C.

Von Oktober bis November fiel die Temperatur um 5 °C.

Im Dezember lag die Temperatur nur 1 °C über den Werten der beiden kältesten Monate.

Im März stieg die Temperatur auf 5 °C an.

tip

Informiere dich im Kapitel „Personenbeschreibung“ über die Steigerung der Adjektive hoch – höher – am höchsten niedrig – niedriger – am niedrigsten

Klimadiagramme auswerten

Um das Klima an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit zu beurteilen, vergleicht man die Temperatur- mit der Niederschlagskurve.

1 Sieh dir die Diagramme in der Randspalte genau an und entscheide, worüber du etwas erfahren kannst. Kreuze an:

<input type="checkbox"/> über die Sonnenscheindauer	<input type="checkbox"/> über Höchsttemperaturen
<input type="checkbox"/> über Wolken und Verdunstung	<input type="checkbox"/> über die Menge von Niederschlägen
<input type="checkbox"/> über Möglichkeiten der Landwirtschaft	<input type="checkbox"/> über das Wachstum der Pflanzen
<input type="checkbox"/> über beste Reisezeiten	<input type="checkbox"/> über günstige Urlaubsorte

2 Pflanzen brauchen zum Wachstum Wärme und Feuchtigkeit. Lies aus dem Diagramm ab, in welchen Monaten in Palermo Pflanzen gut/schlecht wachsen können. Begründe beide Sätze mit *weil*.

Schreibe so: In den Monaten _____ wachsen sie gut, weil ...
 In den Monaten _____ wachsen Pflanzen schlechter, weil ...
 Die mittleren Tagestemperaturen müssen mindestens 5°C betragen, damit Pflanzen gut wachsen können.

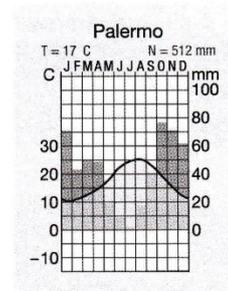
3 Liegt der Niederschlagswert über dem Temperaturwert, ist der Monat feucht genug für das Pflanzenwachstum. Liegt der Wert darunter, ist es zu trocken. Entscheide, was günstiger für das Pflanzenwachstum ist. Schreibe deine Entscheidung auf und ergänze, warum du sie für günstiger hältst.

Schreibe: Feuchte Monate sind _____, weil _____.
 Trockene Monate sind _____, da _____.

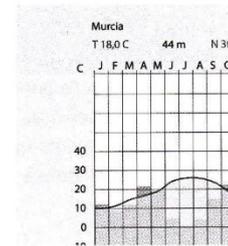
4 Triff Aussagen über die Temperatur- und Niederschlagskurve von Murcia. Vergleiche die Monate miteinander. Bilde Sätze nach folgendem Muster:

Murcia liegt in ... in der subtropischen Klimazone. Die wärmsten Monate sind ... und ... mit ... °C. Zu den kältesten Monaten zählen ..., ... und ... mit ... °C. Murcia liegt auf der Nordhalbkugel. In Murcia liegt die Niederschlagskurve in den Monaten ... bis ... über der ...kurve. Das ist die ... Zeit. Während der Monate ... bis ... liegt die ... unter der Temperaturkurve. Das ist die ... Zeit.

5 Welche Auswirkungen hat das Klima an diesem Ort z.B. für die natürliche Vegetation oder für den Anbau von Nutzpflanzen? Erkundige dich.
 – Wähle unter www.klimadiagramme.de ein weiteres Klimadiagramm aus und vergleiche die Diagramme miteinander.



Mögliche Begründungen:
 es regnet zu oft,
 es schneit,
 die Sonne scheint zu wenig,
 es ist zu trocken,
 es ist zu nass, ...



Murcia, Südspanien, subtropische Zone, Nordhalbkugel, August, 25°C, Dezember, Januar, Februar, 11°C, September – März, feucht, April – September, trocken,

Tipps zum Weiterarbeiten

Arbeitsaufgaben inkl. ausgefüllter Kriterienkataloge

Beispiel 1, Meridiane 5: „Geoökosysteme der Erde analysieren“ (HITZ 2019a: 62)

AUFGABEN

Landschaftselemente

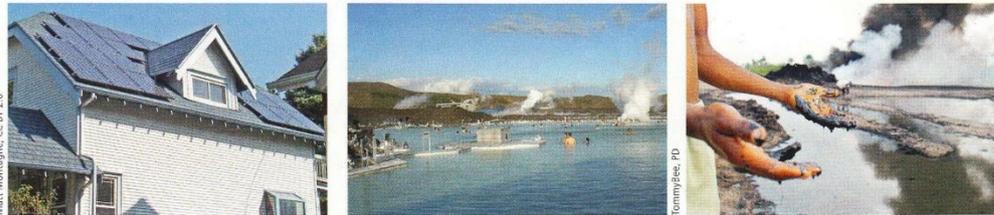
1. Erläutere, wie sich die Landschaftselemente gegenseitig beeinflussen. Gib anhand des Bildes 1, S. 58 einige Beispiele, aus denen diese Zusammenhänge erkennbar werden. [AFB I/II](#)

Landschaftselement Vegetation

2. Beschreibe mithilfe der Karte zu den Vegetationszonen (S. 59) die Zusammenhänge zwischen den klimatischen Verhältnissen und der sich bildenden natürlichen Vegetation. [AFB II](#)
3. Vergleiche die Karte der Vegetationszonen der Erde (S. 59) mit jener der Klimazonen (S. 40). Analysiere mögliche Übereinstimmungen und Unterschiede. [AFB II](#)

Menschliche Nutzung

4. Nenne Beispiele für die Bedeutung der Geofaktoren und eine menschliche Nutzung. Ziehe die folgende Fotos als Beispiele heran. [AFB II](#)



5. Erkläre anhand von Beispielen, inwiefern der Mensch die Landschaft negativ verändern kann. [AFB II](#)
6. Erstelle eine Liste mit möglichen Beispielen einer menschlichen Nutzung nach Vegetationszonen. [AFB II](#)

Oberflächenformen der Erde

7. Erkläre in eigenen Worten das Bestehen von Ozeanen und Kontinenten auf der Erdoberfläche. [AFB II](#)
8. Benenne möglichst viele der in Bild 3, S. 61 dargestellten Großlandschaften. [AFB II](#)

Bildinterpretation

9. Interpretiere das Bild. [AFB II](#)
 - a) Beschreibe die erkennbaren Landschaftselemente.
 - b) Versuche, die Entstehung dieser Landschaft zu erklären.
 - c) Beschreibe, inwiefern und wodurch Menschen diese Landschaft verändert haben könnten.



Lehrwerk: Meridiane 5 (2019) – S. 62				
Klasse / Altersstufe: 5. Klasse AHS				
Unterrichtsthema / Lehrplanbezug: Geoökosysteme der Erde analysieren				
Kriterien / Kompetenzen	Bewertung anhand einer Punkteskala (1 bis 4)			
	4 (zur Gänze erfüllt)	3 (über- wiegend erfüllt)	2 (teilweise erfüllt)	1 (nicht erfüllt)
Kompetenzen zur VWA				
Gliederungsprinzipien nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren	X			
Systeme analysieren (Geoökosysteme)	X			
Daten in Diagramme umsetzen				X
Wechselwirkungen analysieren		X		
Heutige und zukünftige Verteilung darstellen (Weltbevölkerung)				X
Dynamiken analysieren			X	
Ursachen und Auswirkungen diskutieren	X			
Ungleichheiten darstellen und beurteilen	X			
Konflikte an Beispielen reflektieren und dahinterstehende Interessen erklären	X			
Unterschiedliche Folgen (von Naturereignissen) beurteilen	X			
wichtige und unwichtige Informationen unterscheiden		X		
Gesamtpunkte	34			
Sprachliche Kompetenzen/Anforderungen				
Arbeit mit zuvor erklärten Fachbegriffen	X			
Schreibaufträge			X	
Hilfestellungen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen (z.B. Wortschatz, Satzanfänge, ...)				X
Arbeit mit Lesetexten				X
Gesamtpunkte	8			
Anmerkungen:				
<ul style="list-style-type: none"> - Keine Arbeit mit Daten/Diagrammen - Kaum sprachförderlich - Keine dezidierten Schreibaufträge 				

Beispiel 2, Meridiane 5: „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ (HITZ 2019a: 140)

AUFGABEN

Märkte und Marktformen

1. Beurteile die Marktsituationen (Bild 6, S. 139) nach folgenden Gesichtspunkten: Wettbewerb, Preisbildung, mögliche Kartellabsprachen, Käufermärkte und Verkäufermärkte. Auf welchem Markt könnte es zu Preisabsprachen (Kartellen) kommen? **AFB II**
2. Diskutiert, ob folgende Märkte wachsend, stagnierend oder schrumpfend sind: Waschmaschinenmarkt, Markt für VHS-Videorecorder, Handymarkt. **AFB III**
3. Nenne verschiedene Märkte, wie z.B. Baumärkte, Bauernmärkte, Arbeitsmarkt ... **AFB I**
4. Analysiere den Lebensmittelmarkt (Bild 9) in Österreich. Wer sind die großen „Player“? Wie wirkt sich diese Marktsituation auf Produzentinnen/Produzenten sowie Konsumentinnen/Konsumenten aus? **AFB II**

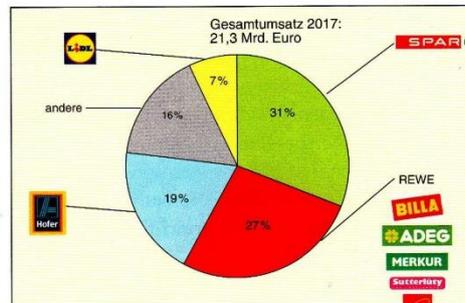


Bild 9 | Lebensmitteleinzelhandel in Österreich

Märkte, Regulierung und Deregulierung

5. Erkläre, wie sich Angebot und Nachfrage über die Preisbildung regulieren (Bild 10). Man bezeichnet dies als Marktmechanismus. **AFB II**
6. Analysiere die beiden Texte auf dieser Seite. Erkläre und begründe, welcher Meinung du den Vorzug gibst. **AFB II/III**
7. Suche Beispiele für gegenwärtige Käufermärkte und Verkäufermärkte. **AFB II**
8. Gib Beispiele für staatliche Eingriffe in die Wirtschaft. Nenne Beispiele für Gesetze, mit denen der Staat in Österreich in die Marktwirtschaft eingreift. **AFB II**

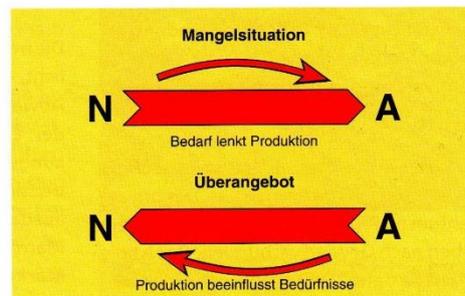


Bild 10 | Marktmechanismus

Text 1: Die Konsumentin/der Konsument hat am Markt keine Macht. Ihre/seine Wünsche werden durch die Werbung gesteuert. Die Produzentinnen und Produzenten erzwingen durch Qualitätsminderung (geplanter Verschleiß) und schnellen Modewechseln verschwenderischen Massenkonsum. Nicht die Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden sind wichtig, sondern nur deren Kaufkraft. Sie werden bewegt, ihr Geld für Dinge auszugeben, die sie gar nicht brauchen.

Text 2: Die Verbraucher/innen lenken die Produktion von Gütern nach ihren Bedürfnissen. Der „Kunde ist König“ und kann durch die Macht seiner eigenen Wünsche die Güterherstellung bestimmen. Jeder Einkauf entspricht einem Stimmzettel. Die Produzentinnen/Produzenten und Händler/innen müssen sich um die Gunst der Käufer/innen bemühen. Anhand der Werbung kann die Kundin/der Kunde besser vergleichen und auswählen.

9. Ordnet folgende Beschreibungen der passenden Wirtschaftsform zu, indem ihr passende Abkürzungen in den leeren Spalten ergänzt. **AFB II**

a) Freie Berufswahl/freie Arbeitsplatzwahl		i) Oberstes Ziel des Wirtschaftens ist der Gewinn.	
b) Es gibt ein Sozialversicherungssystem für alle.		j) Arbeitsschutzbestimmungen zur Sicherheit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern	
c) Produkte werden zentral verteilt.		k) Es gibt nur eine geringe Auswahl an Konsumgütern.	
d) Monopole können die Preise festsetzen.		l) Angebot und Nachfrage bestimmen den Preis.	
e) Unterstützung sozial Schwacher		m) Zentrale Planung	
f) Es gibt kaum Privateigentum.		n) Es gibt keine Arbeitslosigkeit.	
g) Oberstes Ziel des Wirtschaftens ist die Planerfüllung.		o) Es gibt einen harten Konkurrenzkampf.	
h) Der Staat fördert das wirtschaftliche Wachstum.		p) Es gibt immer wieder Versorgungslücken.	

10. Diskutiert, welche Wirtschaftsform ihr für euer persönliches Leben bevorzugt. **AFB III**

Klasse / Altersstufe: 5. Klasse AHS – S. 140				
Unterrichtsthema / Lehrplanbezug: Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten				
Kriterien / Kompetenzen	Bewertung anhand einer Punkteskala (1 bis 4)			
	4 (zur Gänze erfüllt)	3 (überwiegend erfüllt)	2 (teilweise erfüllt)	1 (nicht erfüllt)
Kompetenzen zur VWA				
Gliederungsprinzipien nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren				X
Systeme analysieren (Geoökosysteme)				X
Daten in Diagramme umsetzen				X
Wechselwirkungen analysieren		X		
Heutige und zukünftige Verteilung darstellen (Weltbevölkerung)				X
Dynamiken analysieren		X		
Ursachen und Auswirkungen diskutieren	X			
Ungleichheiten darstellen und beurteilen		X		
Konflikte an Beispielen reflektieren und dahinterstehende Interessen erklären	X			
Unterschiedliche Folgen (von Naturereignissen) beurteilen				X
wichtige und unwichtige Informationen unterscheiden	X			
Gesamtpunkte	26			
Sprachliche Kompetenzen/Anforderungen				
Arbeit mit zuvor erklärten Fachbegriffen		X		
Schreibaufträge			X	
Hilfestellungen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen (z.B. Wortschatz, Satzanfänge, ...)				X
Arbeit mit Lesetexten	X			
Gesamtpunkte	10			
Anmerkungen:				
<ul style="list-style-type: none"> - Diagramme nur zum Ablesen - Schon Systeme, aber nicht Geoökosysteme 				

Beispiel 1, Meridiane 6: „Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren“ (HITZ 2018: 19)

AUFGABEN

Landschaftsgliederung Europas

1. Ermittle mithilfe des Atlas (Europakarte und auch Detailkarten) die mit Nummern versehenen Landschaftseinheiten im Satellitenbild und ordne diese den entsprechenden Landschaftstypen im Textteil und in Bild 2, S. 17 zu! Lege dazu eine Tabelle an (siehe Beispiel). AFB II

	<i>Landschaft</i>	<i>Landschaftstyp</i>
1.	Kastilisches Scheidegebirge	Faltengebirge mit vorwiegend Hochgebirgscharakter
2.	...	

Das Klima Europas

2. Beschreibe anhand der Klimadiagramme die Hauptmerkmale der in Bild 3 angeführten Klimagebiete (Seite 18). AFB II
3. Bestimme mithilfe von Bild 3 (Seite 18), an welchen Klima- und Vegetationszonen die Staaten Finnland, Norwegen, Rumänien und Spanien Anteil haben. Wiederhole im Anschluss die Unterschiede zwischen den einzelnen Klimagebieten und überlege, welche Folgen (Bodennutzung, Tourismus) diese Unterschiede in jedem Staat haben. AFB II
4. Beschreibe Klima- und Vegetationszonen von Staaten in Europa, die du bereits bereist hast. AFB II



Lehrwerk: Meridiane 6 (2018) – S. 19				
Klasse / Altersstufe: 6. Klasse AHS				
Unterrichtsthema / Lehrplanbezug: Raubegriff und Strukturierung Europas diskutieren				
Kriterien / Kompetenzen	Bewertung anhand einer Punkteskala (1 bis 4)			
	4 (zur Gänze erfüllt)	3 (überwiegend erfüllt)	2 (teilweise erfüllt)	1 (nicht erfüllt)
Kompetenzen zur VWA				
Konzepte kritisch reflektieren				X
Entwicklungen in Kontexten erläutern und ihre Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen		X		
Strukturen und Wandel (von Produktionsbedingungen) vergleichen				X
Maßnahmen und Auswirkungen erörtern	X			
Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen		X		
Funktionsweisen und Ziele erkennen und kritisch bewerten			X	
Anhand ausgewählter Beispiele Veränderungen erörtern	X			
Entwicklungspfade vergleichen			X	
Gesamtpunkte	21			
Sprachliche Kompetenzen/Anforderungen				
Arbeit mit zuvor erklärten Fachbegriffen	X			
Schreibaufträge			X	
Hilfestellungen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen (z.B. Wortschatz, Satzanfänge, ...)			X	
Arbeit mit Lesetexten		X		
Gesamtpunkte	11			
Anmerkungen:				
<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsaufgaben könnten weiter ausgeführt werden, „kratzen“ nur an der Oberfläche, kaum Vertiefung - Kritische Reflexion kaum vorhanden - Abbildungen, Diagramme und Text werden miteinbezogen 				

Beispiel 2, Meridiane 6: „Regionale Entwicklungspfade vergleichen“ (HITZ 2018: 159)

AUFGABEN

Herausforderungen und Folgen

1. Fasse die möglichen zukünftigen Herausforderungen für EU-Regionen in einer Mindmap zusammen. AFB II
2. Nenne mögliche Folgewirkungen des Klimawandels auf Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt. AFB I
3. Erkläre die möglichen Wechselwirkungen der einzelnen Herausforderungsbereiche. AFB II
4. Diskutiere die Auswirkungen dieser Herausforderungen für deine Heimatregion und dein persönliches Leben. AFB III

Maßnahmen

5. Nimm Stellung zu folgenden Maßnahmen, um ländliche Regionen in ihrer Entwicklung zu fördern. AFB III
 - a) Investitionen in Bildung und Kinderbetreuung
 - b) Betonung der Lebensqualität
 - c) Ausbau des Tourismus
 - d) Vergünstigungen bei der Schaffung eines Wohnsitzes
 - e) Gewährung von Steuervorteilen bei der Ansiedlung eines Unternehmens
 - f) Einbindung der ansässigen Bevölkerung in die Entwicklung
6. Nimm Stellung zu der Frage, ob die Einführung von E-Autos auch für EU-Regionen eine Option wäre, den Herausforderungen im Energiebereich zu begegnen (Text 4). AFB III

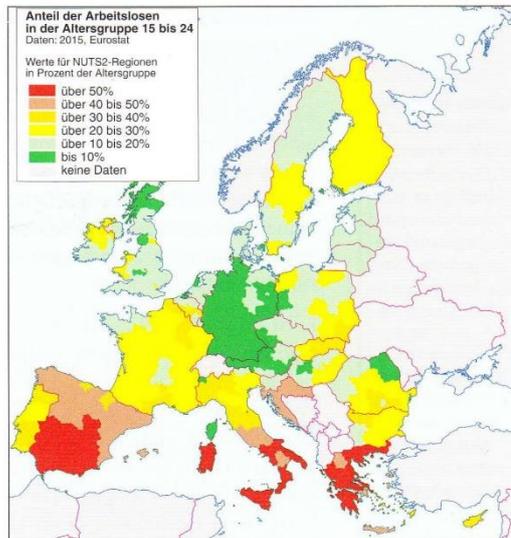
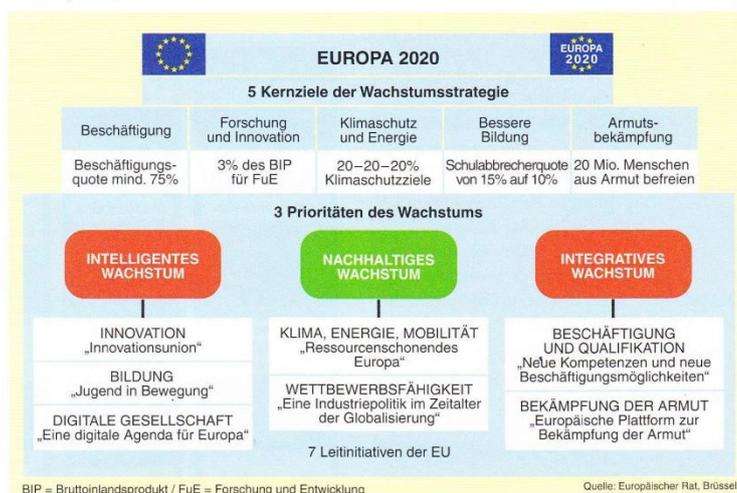


Bild 3 | Jugendarbeitslosigkeit

Bevorzugte oder benachteiligte Regionen

7. Analysiere die Karte zur Jugendarbeitslosigkeit in den Regionen der EU. Erstelle eine Hypothese für die zukünftige Entwicklung einzelner Regionen (Bild 3). AFB II
8. „Europa 2020“ ist die Wachstumsstrategie der EU. Analysiere diese Strategie (Bild 4) in Hinblick auf bevorzugte oder benachteiligte Regionen bzw. auf die Frage von Chancen für ausgewählte Regionen. AFB III

Bild 4 | Europa 2020

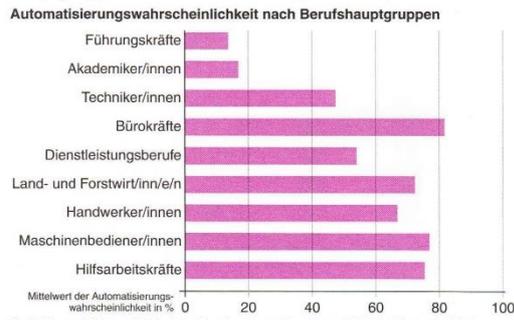


Lehrwerk: Meridiane 6 (2018) – S. 159				
Klasse / Altersstufe: 6. Klasse AHS				
Unterrichtsthema / Lehrplanbezug: Regionale Entwicklungspfade vergleichen				
Kriterien / Kompetenzen	Bewertung anhand einer Punkteskala (1 bis 4)			
	4 (zur Gänze erfüllt)	3 (über- wiegend erfüllt)	2 (teilweise erfüllt)	1 (nicht erfüllt)
Kompetenzen zur VWA				
Konzepte kritisch reflektieren	X			
Entwicklungen in Kontexten erläutern und ihre Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen	X			
Strukturen und Wandel (von Produktionsbedingungen) vergleichen				X
Maßnahmen und Auswirkungen erörtern	X			
Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen	X			
Funktionsweisen und Ziele erkennen und kritisch bewerten	X			
Anhand ausgewählter Beispiele Veränderungen erörtern	X			
Entwicklungspfade vergleichen		X		
Gesamtpunkte	28			
Sprachliche Kompetenzen/Anforderungen				
Arbeit mit zuvor erklärten Fachbegriffen			X	
Schreibaufträge			X	
Hilfestellungen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen (z.B. Wortschatz, Satzanfänge, ...)				X
Arbeit mit Lesetexten	X			
Gesamtpunkte	9			
Anmerkungen:				
- Alle Arbeitsaufgaben können auch als Schreibauftrag durchgeführt werden				

Beispiel 1, Meridiane 7: „Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären“ (HITZ 2019b: 58)

Neue Arbeitsfelder und Berufe entstehen, für die jedenfalls zunehmende Qualifikationen erforderlich sind. In Österreich werden rund 9 Prozent aller Arbeitsplätze in den nächsten Jahren durch Digitalisierung gefährdet (IHS 2017). Grundsätzlich werden Normalarbeitszeitverhältnisse abnehmen, Arbeit immer weniger ortsgebunden und stärker automatisiert sein.

Bild 2| Automatisierungswahrscheinlichkeiten nach Berufshauptgruppen



Quelle: Frey und Osborne (2013), eigene Berechnungen und Darstellung. IHS: Digitalisierung der Arbeit: Substituierbarkeit von Berufen im Zuge der Automatisierung durch Industrie 4.0, Projektbericht, Jänner 2017

Text 1: Gefragte Jobs

Ständiges Weiterlernen ist das Stichwort für die Zukunft. Und zwar nicht nur für höhere Bildungsebenen, sondern auch für Facharbeiter/innen, ungelernete und angelernte Arbeitskräfte.

EDV unterstützte Berufe: Überwachung, Kontrolle, Überprüfung, Reparaturtätigkeiten. Die Qualifikation: technisches Wissen und Verständnis.

Qualitativ hoch stehende Verkaufstätigkeiten: fachübergreifende Beratung, Verkaufsplanung, Marketing, Produktinnovation, Werbung, Umgang mit vielen Informationen.

Hoch qualifizierte technische Tätigkeiten: Forschung und Entwicklung, Planung, Umgang mit Kommunikationstechnik. technisches Spezialwissen, interdisziplinäres (fachübergreifendes) Wissen, z.B. im Umweltbereich.

Persönliche Dienstleistungen, z.B. im Gesundheits- und Fitnessbereich, Hauszustellung, Handwerk, soweit es sich um Maßfertigung, Reparaturgewerbe und Service handelt.

Neue Kommunikationsberufe, z.B. im (privaten) Radio und TV, Online-Dienste, PR-Beratung.

AUFGABEN

Atypische Beschäftigung: Vor- und Nachteile

1. Recherchiere, wie Vertreter/innen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern atypische Arbeitsverhältnisse sehen. Welche sozialrechtlichen Forderungen werden gestellt? TIPP: www.ak-wien.at, www.oegb.at AFB II
2. Beschreibe, weshalb atypische Beschäftigung für viele junge Menschen interessant ist. In welchen Berufen ist sie besonders häufig? Stelle Vor- und Nachteile von Teilzeitarbeit einander gegenüber. AFB II
3. Erläutere, warum Teilzeit und geringfügige Beschäftigung „weiblich“ sind. Weshalb müssen oft mehrere solche Beschäftigungen angenommen werden? AFB II
4. Erkläre, warum atypische Beschäftigungsverhältnisse für viele Arbeitgeber/innen interessant sind und wieso sie zur Kostensenkung in Unternehmen beitragen. AFB I

Zukunft Arbeit

5. Fasse zusammen, welche Arbeitsplätze und wer von der Digitalisierung besonders betroffen sein werden. Beziehe dazu Bild 2 und 3 mit ein. AFB I
6. Erläutere anhand von Bild 4 die Veränderungen der Arbeitswelt. AFB II
7. Interpretiere die Karikatur (Bild 5). AFB III
8. Wie siehst du deine persönliche Zukunft in der digitalisierten Arbeitswelt? Überlege, welche Voraussetzung du schon erworben hast und noch erwerben willst, um in dieser Arbeitswelt zu bestehen. AFB III

Bild 3| Tätigkeitsbasierte Automatisierungswahrscheinlichkeit in Österreich nach Bildung



Quelle: PIAAC 2012, eigene Berechnungen und Darstellung. IHS: Digitalisierung der Arbeit: Substituierbarkeit von Berufen im Zuge der Automatisierung durch Industrie 4.0, Projektbericht, Jänner 2017

Bild 4| Veränderungen in der Arbeitswelt

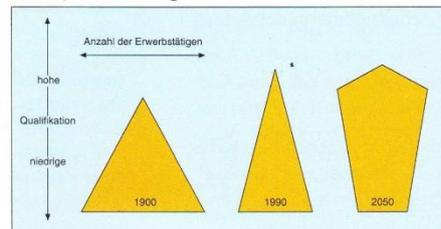


Bild 5| Automatisierung



Lehrwerk: Meridiane 7 (2019) – S. 58				
Klasse / Altersstufe: 7. Klasse AHS				
Unterrichtsthema / Lehrplanbezug: Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären				
Kriterien / Kompetenzen	Bewertung anhand einer Punkteskala (1 bis 4)			
	4 (zur Gänze erfüllt)	3 (überwiegend erfüllt)	2 (teilweise erfüllt)	1 (nicht erfüllt)
Kompetenzen zur VWA				
Sich mit dem Zustandekommen von Daten auseinandersetzen und deren Aussagekraft beurteilen	X			
Zielkonflikte als interessenbezogen diskutieren und unterschiedliche Positionen argumentieren		X		
Vor- und Nachteile eines Sachverhalts aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und vergleichen	X			
Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten	X			
Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln				X
Entwicklungen und Implikationen beurteilen	X			
Gesamtpunkte	20			
Sprachliche Kompetenzen/Anforderungen				
Arbeit mit zuvor erklärten Fachbegriffen	X			
Schreibaufträge			X	
Hilfestellungen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen (z.B. Wortschatz, Satzanfänge, ...)				X
Arbeit mit Lesetexten				X
Gesamtpunkte	8			
Anmerkungen:				
<ul style="list-style-type: none"> - Viele Bezüge zum Alltag - Arbeit mit Diagrammen 				

Beispiel 2, Meridiane 7: „Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern“ (HITZ 2019b: 179)

AUFGABEN

Marchfeldkanal und klimatische Gegebenheiten

1. Beurteile die Sinnhaftigkeit des Marchfeldkanalsystems hinsichtlich der klimatischen Gegebenheiten im Marchfeld anhand von Bild 12. AFB II

Investitionen

2. Das Marchfeldkanalsystem, das aufgrund der klimatischen Verhältnisse notwendig ist, um das Marchfeld als agrarischen Produktionsraum und als Siedlungsraum, der in Folge von Stadtfluchtprozessen immer dichter besiedelt wird, zu erhalten, wurde aus öffentlichen Mitteln finanziert. Der Bund und die Länder Wien und Niederösterreich haben darin sehr viel Geld investiert. Zugute kommt diese Investition zunächst einmal vor allem den Marchfeld-Bäuerinnen und -Bauern, die zu den reichsten Österreichs zählen. Beurteile die Investition in dieses wasserwirtschaftliche Projekt aus Sicht der Marchfeld-Bäuerinnen und -Bauern, der Bewohner/innen der Region, der Steuerzahler/innen und der Konsumentinnen/Konsumenten agrarischer Produkte. AFB II

Vorteile

3. Das Vorhandensein einer größeren Wassermenge wirkt ausgleichend auf das Mikroklima im Marchfeld. Allerdings wirkt das Kanalsystem nicht nur hinsichtlich klimatischer Nachteile der Region, sondern weist noch weitere Vorteile auf. Erkläre einen davon mithilfe von Bild 13. AFB II

Das Marchfeld und der Klimawandel

4. Der Klimawandel wird auch vor der ohnehin schon trockenen Region Marchfeld nicht Halt machen. Die mittlere Temperatur wird steigen und damit die Wahrscheinlichkeit für Hitzeschäden an den Pflanzen. Die Anzahl der Frosttage wird geringer werden, die Auswirkung auf die Häufigkeit von Frostschäden ist noch unklar. Erläutere – auch anhand von Bild 14 und Text 1 – die möglichen negativen und positiven Auswirkungen für die Landwirtschaft im Marchfeld. AFB II
5. Erläutere, welche Möglichkeiten Bäuerinnen und Bauern im Marchfeld haben, um auf die sich verändernden klimatischen Bedingungen zu reagieren und das Marchfeld als „Kornkammer“ Österreichs zu erhalten (Text 1). AFB II

Bild 12| Vegetationsperioden und Beregnungszeitraum

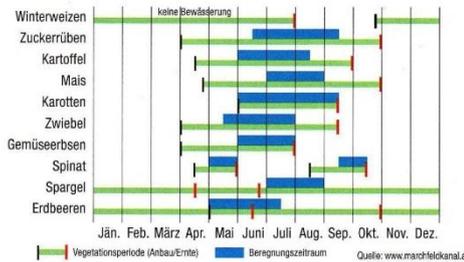


Bild 13| Wasserqualität

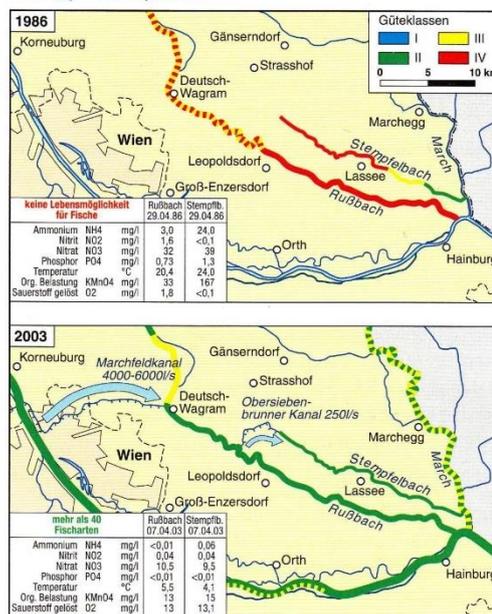


Bild 14| Vermutete Verschiebung der Anbaugrenzen von Mais



Lehrwerk: Meridiane 7 (2019) – S. 179				
Klasse / Altersstufe: 7. Klasse AHS				
Unterrichtsthema / Lehrplanbezug: Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern				
Kriterien / Kompetenzen	Bewertung anhand einer Punkteskala (1 bis 4)			
	4 (zur Gänze erfüllt)	3 (über- wiegend erfüllt)	2 (teilweise erfüllt)	1 (nicht erfüllt)
Kompetenzen zur VWA				
Sich mit dem Zustandekommen von Daten auseinandersetzen und deren Aussagekraft beurteilen	X			
Zielkonflikte als interessenbezogen diskutieren und unterschiedliche Positionen argumentieren	X			
Vor- und Nachteile eines Sachverhalts aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und vergleichen	X			
Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten	X			
Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln		X		
Entwicklungen und Implikationen beurteilen		X		
Gesamtpunkte	22			
Sprachliche Kompetenzen/Anforderungen				
Arbeit mit zuvor erklärten Fachbegriffen			X	
Schreibaufträge			X	
Hilfestellungen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen (z.B. Wortschatz, Satzanfänge, ...)				X
Arbeit mit Lesetexten	X			
Gesamtpunkte	9			
Anmerkungen:				
<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsaufgaben decken Kompetenzen nahezu in selber Reihenfolge - Viele Reflexionen - Textarbeit 				

Interviews mit Lehrer_innen

Lehrperson 1

1 **Kommen wir also gleich zur ersten Frage: 1. Seit wie vielen Jahren**
2 **unterrichten Sie schon das Unterrichtsfach Geographie- und**
3 **Wirtschaftskunde und wie viele Vorwissenschaftliche Arbeiten haben Sie**
4 **schon betreut?**

5 27 Jahre unterrichte ich Geographie und Vorwissenschaftliche Arbeiten habe ich
6 sieben oder acht betreut.

7 **Und zu geographischen Themen?**

8 Zur Hälfte geographisch und Themen zur Geschichte und diverse.

9 **Danke, das wäre die erste Frage schon gewesen. Zur zweiten Frage: 2.**
10 **Welche (sprachlichen) Kompetenzen würden Sie dem Unterrichtsfach**
11 **Geographie- und Wirtschaftskunde zuschreiben, die für eine erfolgreiche**
12 **VWA wichtig sind?** Sprachliche und andere Kompetenzen. Inwiefern
13 können Sachen für eine VWA im Geographieunterricht vorkommen, die für
14 eine VWA wichtig sind. Was für eine VWA wichtig ist, was man im
15 Geographieunterricht erwerben kann.

16 Dass man eine übersichtliche Gestaltung hat und sich nicht im Detail verliert,
17 sondern das Thema weit gestreut ansetzt.

18 **Also einen Überblick verschaffen? Weitere Kompetenzen? Dinge, die man**
19 **im Geographieunterricht behandelt, die bei einer VWA sehr wichtig wären,**
20 **vielleicht auch Sprache? Was die Fähigkeit betrifft zu sprechen.**

21 Eher das Umsetzen in Form von Tabellen und graphischen Darstellungen.

22 **Irgendwelche anderen Ideen, die die Sprache betreffen? Ok.**

23 **Gehen wir zur nächsten Frage: 3. Glauben Sie, dass Schulbücher aus dem**
24 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde einen Beitrag zum**
25 **Erwerb dieser Kompetenzen leisten? Wenn ja, wie?** Das heißt, inwiefern die
26 bestehenden Schulbücher einen Beitrag leisten, dazu, dass man eine VWA
27 besteht.

28 Dass man in den Schulbüchern den Aufbau so gestaltet hat, sodass Verweise
29 zur Literatur und nähere Bildangaben zu den Graphiken hat.

30 **Also Angaben zu Tabellen und Graphiken.**

31 Dass Begriffe klar erläutert werden.

32 **Wie würde es da mit Arbeitsaufgaben ausschauen? Würden die einen**
33 **Beitrag leisten, dass Kompetenzen erfüllt werden bei einer VWA? Also**
34 **Arbeitsaufgaben, die im Buch niedergeschrieben sind.**

35 Bei Arbeitsaufgaben gibt es ja viele Recherchearbeiten und die fördern das
36 konkrete Herausfinden von den richtigen Materialien.

37 **Sonst irgendwelche Aufgaben, die dazu beitragen könnten?**

38 Aufgabenstellungen auch hier Texte bzw. Graphiken zu erläutern.

39 **Wie würde das aussehen, im Schulbuch so etwas zu erläutern?**

40 Dass Fragestellungen zu den einzelnen Texten und Quellen sind und dann der
41 Arbeitsauftrag das Analysieren und Diskutieren in der Klasse ist.

42 **Danke, dann kommen wir zur nächsten Frage: 4. Durch welche Methoden**
43 **können Ihrer Meinung nach die (sprachlichen) Kompetenzen aus dem**
44 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde durch die Lehrperson**
45 **gefördert werden? Also was kann die Lehrperson machen, damit man**
46 **sagen kann, das, was gefordert ist, kann gelernt werden?**

47 Dass man beim Unterricht bzw. auch bei Wiederholungen auch auf
48 eigenständiges Denken und Formulieren achtet und eventuell falsche Aussagen
49 und Dinge korrigiert.

50 **Welche Auswirkung könnte dieses Korrigieren auf die VWA haben?**

51 Das sind sprachliche Korrekturen, wo du dann klarstellst, wie hier die
52 Formulierungen richtig sind. Also wenn etwas gesagt wird und es ist inhaltlich
53 richtig, aber sprachlich verworren, dass man klarstellt, wie es gehört.

54 **Hast du an sich Methoden, wie du Schüler_innen beibringst, wie sie etwas**
55 **bei der VWA machen können. Also wie du ihnen das näher bringst?**
56 **Besprichst du das mit den Schülern?**

57 Im Prinzip ist die VWA nicht unbedingt das Thema, aber bei Präsentationen, das
58 ist ja genauso aufgebaut wie bei einer VWA. Erkläre ich ihnen vor einem Referat,
59 was ich mir erwarte und die Referate werden aber auch nach den Kriterien,
60 welche kompetenzorientiert sind, durchbesprochen. Und zwar zuerst von den
61 Schülern. Das heißt, die Schüler können Fragen stellen nachher, geben von sich
62 aus Kommentare und ich selbst bin der Letzte, der eventuell noch Meldungen
63 dazu gibt.

64 **Gut, also das Feedback ist auch wichtig.**

65 Ja, aber nicht nur das eigene, sondern auch das von den Schülern und dann zum
66 Schluss das eigene, falls noch irgendetwas ausständig ist. Fragen ist das Erste
67 und nachher gibt es das Feedback, bei dem sie auf das Sprachliche eingehen,
68 ob das Problem gelöst worden ist, ob alles gut eingesetzt war.

69 **Dann ist die vorletzte Frage, bevor wir zum nächsten Teil kommen. 5.**
70 **Konnten Sie bereits feststellen, dass (sprachliche) Kompetenzen, die im**
71 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde erworben wurden,**
72 **positive Auswirkungen auf die von Ihnen betreuten Vorwissenschaftlichen**
73 **Arbeiten haben?**

74 Sie müssen bei ihren Referaten und Arbeiten, die sie abgeben, zitieren, wie es
75 für die VWA erforderlich ist. Zitierregeln. Auch struktureller Aufbau, dass man
76 sich ins Thema hineinliest, Fragen stellt, „was möchte ich klären“ und inhaltlich
77 dann Referate strukturiert und das gleiche ist bei den VWAs.

78 **Danke, das war es einmal von den eigenen Anregungen. Es gibt von der**
79 **Arbeitsgruppe VWA einen Vorschlag, welche Kriterien bzw. Kompetenzen**
80 **im Geographieunterricht erfüllt werden sollten. Ich zeig dir die jetzt, das**
81 **sind die Klassen.**

82 Das heißt, „Systeme analysieren, Diagramme umsetzen, Ungleichheiten
83 darstellen und reflektieren“.

84 **Das ist die fünfte Klasse, da geht es weiter mit der 6. Klasse.**

85 „Konzepte kritisch reflektieren, Auswirkungen erörtern, kritisch bewerten“.

86 **Eine Seite gibt es dazu noch:**

87 „Mit den Daten auseinandersetzen“, zu argumentieren, „Auswirkungen bewerten,
88 eigene Strategien entwickeln“, Analysieren ist schon achte Klasse und da geht
89 wieder um das „Entwickeln von Strategien für eigenes Handeln“.

90 **Genau, das wären die vorgegebenen Kompetenzen mit den**
91 **Lehrplanbezügen und jetzt dazu meine letzte Frage: 6. Inwiefern würden Sie**
92 **meinen, dass diese Kompetenzen dem Geographie- und**
93 **Wirtschaftskundeunterricht in der Praxis entsprechen?**

94 Dass man Texte und Diagramme hat, die man analysiert, das kommt eigentlich
95 vor. Dass man sich mit bestimmten Aussagen auseinandersetzt und dass man
96 dann Dinge bewertet, das kommt ebenfalls vor. Auswirkungen erörtern ist immer
97 themenbezogen und kritisches Bewerten zieht sich eigentlich durch alle
98 Stoffgebiete.

99 **Wo wären denn z.B. Schwierigkeiten? Also, dass im Unterricht wirklich**
100 **auffällt, dass bei dem, was da vorgegeben wäre, Schwierigkeiten auftreten**
101 **können?**

102 Möglicherweise Diagramme selber umsetzen. Manchmal ist es so, dass das
103 Entwickeln von Strategien für manche Schüler eine Schwierigkeit darstellt, weil
104 sie wenig Vorstellungsgabe haben. Aber meines ist so und so, sie müssen sich
105 mit den Themen auseinandersetzen, das Ganze kritisch betrachten und auch
106 verstehen und im Alltag diese Dinge auch umsetzen können. Das heißt immer
107 auch Alltagsbezüge herstellen. Zu den einzelnen Themen, die anstehen, gibt es
108 auch immer tagesaktuelle Geschichten, wo man dann Bezug nimmt. Ob das jetzt
109 der Brexit ist, ob das Trump ist, das Putin ist, ob das irgendwas ist in China oder
110 solche Ereignisse.

111 **Ok, das wäre es von mir. Hast du noch irgendwelche Anregungen?**
112 **Irgendwas, was dir einfällt, was du unbedingt los werden möchtest?**

113 Dass manchmal in den Büchern die Kriterien, die man in den VWAs setzt, nicht
114 selber wirklich umgesetzt sind. Dass Bilder manchmal nicht zuordenbar sind, das
115 heißt es sind Abbildungen, wo die Landschaft wirklich nicht genannt ist. In
116 manchen Bereichen sind die Abbildungen zu klein. Wichtig ist auch bei den
117 Arbeitsaufgaben, die sie stellen, die ja recht gut sind, dass man da wirklich
118 schauen muss, dass auch vom Schulbuchautor für den Lehrer auch Lösungen
119 digital oder in Papierform vorhanden sind, damit die Lehrperson weiß, in welche
120 Richtung die Antwort gehen soll, weil das kann oft wirklich weit auseinander

121 gehen. Also was das Ziel des Autors bei der Fragestellung ist, weil das ist nicht
122 immer 100 Prozentig klar.

123 **Gut, das wäre es, danke.**

Lehrperson 2

1 **Wir starten gleich mit der ersten Frage: 1. Seit wie vielen Jahren**
2 **unterrichten Sie schon das Unterrichtsfach Geographie- und**
3 **Wirtschaftskunde und wie viele Vorwissenschaftliche Arbeiten haben Sie**
4 **schon betreut?**

5 37 Jahre unterrichte ich schon Geographie und fünf Vorwissenschaftliche
6 Arbeiten habe ich schon betreut.

7 **Und waren die eher zu geographischen Themen oder ...?**

8 Die waren zu allem Möglichen. Eines war zu den Bitcoins, eines über
9 Abtreibungen, also nicht speziell geographische Themen. Eines war zu Verhalten
10 von Tieren, eines war zum generativen Verhalten in Entwicklungsländern an
11 ausgewählten Beispielen. Ich weiß jetzt gar nicht, eines war noch.

12 **Das macht gar nichts, kommen wir gleich zur nächsten Frage: 2. Welche**
13 **(sprachlichen) Kompetenzen würden Sie dem Unterrichtsfach Geographie-**
14 **und Wirtschaftskunde zuschreiben, die für eine erfolgreiche VWA wichtig**
15 **sind?**

16 Naja, die Frage ist ein bisschen ... Ein Fach hat keine Kompetenzen, die haben
17 ja nur Schüler, also wie soll man das? Was meinst du damit?

18 **Also welche Aspekte aus dem GWK Unterricht können für eine VWA wichtig**
19 **sein? Dass man sie sprachlich meistert, aber auch diverse andere**
20 **Kompetenzen.**

21 Also wichtig ist, dass man einen Text gut lesen und verstehen kann. Das
22 Wichtigste aus einem Text herausfinden und selbstständig formulieren.
23 Fachvokabular verwenden.

24 **Und wenn man auf die Inhalte des GWK Unterrichts schaut. Ist hier**
25 **irgendwas verwendbar für eine VWA?**

26 Ja, sicher, verschiedenste Themen. Es gibt eine Unzahl an Themen, die sich
27 eignen, aber das sind ja eher inhaltliche Kompetenzen.

28 **Fachliche Kompetenzen, die man sich aneignen kann?**

29 Das Lesen von Diagrammen ist ein ganz wichtiger Punkt oder das Suchen von
30 Fachliteratur und das Erkennen von relevanten Informationen von
31 wissenschaftlichen Büchern.

32 **Dann gehen wir zur nächsten Frage über: 3. Glauben Sie, dass Schulbücher**
33 **aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde einen Beitrag**
34 **zum Erwerb dieser Kompetenzen leisten? Wenn ja, wie?**

35 Zum Fachvokabular sicher, zum Interpretieren von Graphiken und Karten auch,
36 aber nicht zum kritischen Umgang mit Fachliteratur. Oder überhaupt zum
37 Umgang mit Fachliteratur.

38 **Inwiefern würden da Arbeitsaufgaben einen Beitrag leisten? Also dass**
39 **Arbeitsaufgaben versuchen Kompetenzen zu fördern.**

40 In der Oberstufe kommen vereinzelt auch schon Artikel aus der Fachliteratur vor.
41 Und damit die Schüler überhaupt erkennen, was wissenschaftliches Arbeiten
42 sein soll und sie nicht irgendeinen Aufsatz schreiben. Und das ist ein großes
43 Problem, weil die Oberstufenbücher sind sprachliche nicht so verfasst, dass man
44 so eine Vorwissenschaftliche Arbeit schreiben sollte.

45 **Gut, du hast auch noch das Verfassen von Texten angesprochen. Glaubst**
46 **du, dass da Hilfestellungen in Büchern gegeben sind?**

47 Das Verfassen von Texten. Ja es gibt Hilfestellungen zum Verfassen von
48 Interpretationen, das betrifft Karikaturen, das betrifft Diagramme, von solchen
49 gibt es schon Hilfestellungen und das kann man ja vielleicht für die VWA gut
50 verwenden.

51 **Einmal weg von den Schulbüchern. 4. Durch welche Methoden können Ihrer**
52 **Meinung nach die (sprachlichen) Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach**
53 **Geographie- und Wirtschaftskunde durch die Lehrperson gefördert**
54 **werden?**

55 Durch das Schreiben kleinerer Fachartikel, die dann allerdings auch sprachlich
56 korrigiert werden müssen, samt Verbesserungen. Das ist oft für alle Beteiligten
57 sehr mühsam. Einfach das Einfließen lassen. Und durch das Erstellen von
58 Portfolios, wo man einmal lernt, wie man gliedert. Wo man lernt, wie man ein
59 Inhaltsverzeichnis schreibt. Zitieren und so.

60 **So, jetzt geht es zur tatsächlichen Arbeit: 5. Konnten Sie bereits feststellen,**
61 **dass (sprachliche) Kompetenzen, die im Unterrichtsfach Geographie- und**
62 **Wirtschaftskunde erworben wurden, positive Auswirkungen auf die von**
63 **Ihnen betreuten Vorwissenschaftlichen Arbeiten haben?**

64 Nein, weil ich noch nie einen Schüler im Unterricht hatte, der dann bei mir auch
65 geschrieben hat. Da war nie ein Zusammenhang. Oja, ein Mal habe ich eine
66 Schülerin gehabt, die ich unterrichtet habe in Geographie und die dann eine
67 Arbeit geschrieben hat, alle anderen ...

68 **War dabei irgendetwas auffällig, dass diese genannten Kompetenzen**
69 **angewendet wurden oder eine Hilfestellung waren?**

70 Eigentlich nicht. Weil die war sehr schwach und da war das größte Problem
71 eigentlich eh die Sprache selbst. Ich weiß nicht, wie sie gewesen wären, wenn
72 sie nicht meinen Geographieunterricht genossen hätte, aber wahrscheinlich
73 ähnlich weit. Also das war sowieso die ganzen Jahre über das Hauptproblem.
74 Sich überhaupt auszudrücken.

75 **Ok, das heißt das hat sich auch schon vorher abgezeichnet?**

76 Das war schon die ganze Zeit. Aber, dass sie sich wenigstens fachlich
77 ausgekannt hat, war ihr wenigstens dann möglich.

78 **Es gibt von der ARGE VWA einen Vorschlag, welche Kompetenzen in**
79 **welcher Altersstufe vorzufinden sind im GWK Unterricht. Das wären die**
80 **fünfte, sechse, siebte, achte Klasse. Wenn du dir das bitte einmal**
81 **anschauen würdest.**

82 Da geht's aber jetzt nicht um sprachliche Kompetenzen.

83 **Die sprachlichen Kompetenzen schwingen immer ein bisschen mit. Das**
84 **sind vorwiegend die fachlichen Kompetenzen, wobei man bei der die**
85 **Sprache auch einbauen kann.**

86 Und was hättest du da jetzt gerne von mir?

87 **Ich hätte jetzt bitte gerne einen Vergleich, inwiefern diese Kompetenzen**
88 **wirklich der Praxis entsprechen. Ob das wirklich so vorkommt, so**
89 **angewendet wird, wo Schwierigkeiten bestehen. 6. Inwiefern würden Sie**
90 **meinen, dass diese Kompetenzen dem Geographie- und**
91 **Wirtschaftskundeunterricht in der Praxis entsprechen?**

92 Dieses wichtige und unwichtige Informationen Unterscheiden machen wir schon,
93 ich meine ich mach das schon, aber das ist ganz schwierig, weil da brauche ich
94 ein breites Vorwissen und die Schüler der fünften Klasse bringen das im
95 Wesentlichen nicht mit. Also das ist wirklich etwas, das klingt super toll und wir
96 üben das auch, aber es klappt nicht. Ähnliches passiert bei den
97 Wechselwirkungen, weil ich auch da ein Wissen brauche und weil viele Schüler
98 dieses Wissen nicht mitbringen. Die lernen für den Test und dann vergessen sie
99 es wieder und lernen für den Test und dann vergessen sie es und daher ist es
100 schwierig, Wechselwirkungen zu analysieren. Es ist auch oft schwierig, wenn sie
101 Dinge beurteilen sollen, weil sie meistens nicht alle Aspekte kennengelernt haben
102 und ein fundiertes Urteil nicht möglich ist, das zwei Aspekte eines Problems
103 aufzeigt. Das sind jetzt so Dinge, die mir schnell einfallen.

104 **Ok, wie sieht es denn damit aus, wenn man sagt Reflektieren oder**
105 **kritisches Betrachten, ist das...? Das ist ja für die VWA sehr interessant,**
106 **weil man selbstständig arbeitet. Ist das im Geographieunterricht auch ein**
107 **...**

108 Ja, das kommt dauernd vor. Worauf ich gekommen bin, das ist aber im
109 Deutschunterricht aber noch mehr als in Geographie, dass sehr viele unserer
110 Schülerinnen sehr konformistisch sind und immer meinen, sie müssten
111 herausfinden, welche Meinung der Lehrer hat, damit sie die auch haben. Das ist
112 etwas, das mich seit Jahren stört und was damit zusammenhängt, dass wir so
113 viele Schüler und zugewanderte Eltern haben, in deren Kultur es scheinbar nicht
114 üblich ist, sich selbstständig eine Meinung zu äußern oder wo das ja nicht
115 angebracht ist. Ja das stört mich seit Jahren und das ist in Geographie auch noch
116 weniger als in Deutsch. In Deutsch geht es um persönliche Dinge. Du bist
117 betroffen, jetzt äußere dich. Am liebsten würden sie: „Und was meinen Sie?“ Und
118 dann sind die auch schnell ihrer Meinung. Und das ist besonders bei den

119 Zuwandererkindern, aber ja grundsätzlich diskutieren tun sie schon gern über
120 verschiedene Dinge.

121 **Gut, das wären meine Fragen. Gibt es noch irgendetwas besonderes**
122 **Interessantes, was du noch einbringen möchtest?**

123 Zur VWA?

124 **Ja, oder generell zur Thematik.**

125 Ich glaube, ich halte es für ein grundsätzliches Problem der VWA, dass die
126 Schüler entwicklungsmäßig zu jung sind. Ich habe das von Anfang an angemerkt,
127 das ist aber jedem egal, weil es ist eh erst vorwissenschaftlich, aber auch diese
128 Vorwissenschaftliche Arbeit verlangt eine Distanz. Und diese Distanz hat ein
129 Schüler mit 16, 17 einfach nicht. Das ist entwicklungspsychologisch gar nicht
130 drinnen. Und daher sind diese Vorwissenschaftlichen Arbeiten immer
131 problematisch, weil diese wissenschaftliche Distanz – ich stelle eine
132 Forschungsfrage und mit der arbeite ich da – von der
133 entwicklungspsychologischen Seite her nicht angemessen. Man sagt ja auch
134 nicht zu einem Zehnjährigen, er soll etwas erörtern von allen Seiten. Und
135 genauso ist das auch für die VWA eigentlich verfehlt. Sage ich jetzt einmal.

136 **Vielen Dank.**

Lehrperson 3

1 **So, fangen wir einmal an. 1. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie schon**
2 **das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde und wie viele**
3 **Vorwissenschaftliche Arbeiten haben Sie schon betreut?**

4 Unterrichten seit 13 Jahren und VWAs habe ich glaube ich sechs betreut.

5 **Und die waren eher zu geographischen Themen?**

6 Nein, eigentlich nicht. Also eines war zum geographischen Thema.

7 **Was war das z.B.?**

8 Also eines war zum „Klimawandel in den Alpen und konkrete Auswirkungen“, jetzt
9 habe ich eine zum „Wassermangel in ausgewählten brasilianischen Gebieten“.
10 Aber sonst war noch nichts Geographisches dabei.

11 **Ok, also doch einige geographische Themen.**

12 Ja, es ist nicht so, dass sie unbedingt sehr geographisch schreiben wollen.

13 **Zur nächsten Frage: 2. Welche (sprachlichen) Kompetenzen würden Sie**
14 **dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde zuschreiben, die**
15 **für eine erfolgreiche VWA wichtig sind?**

16 Also ich glaube, eine der wichtigeren beim Beginnen und Themafinden ist die
17 Selbstkompetenz, die ja dann beim Beurteilungsraster drinnen ist. Nämlich sich
18 zu organisieren. Also Selbstorganisation ist extrem wichtig, weil es sich bei den
19 Schülern häufig dann nicht ausgeht, dass sie zu den gewissen Deadlines die

20 Sachen dann erledigen. Das ist sicher einmal zum Beginnen. Und dann
21 sprachlich ist halt ... Wir merken halt, dass es ganz schwierig ist für sehr viele
22 Schüler und Schülerinnen, dass sie zusammenhängend schreiben und das soll
23 dann eben nicht nur ein Text sein, sondern quasi über viele Seiten verschiedene
24 Kapitel zusammenbringen und auch die Kohäsion im fortlaufenden Text dann
25 auch. Das ist extrem schwierig. Inzwischen sind die Deutschtex te glaube ich nur
26 mehr 400 Wörter ist der längste Text in Deutsch, ich weiß jetzt nicht mehr, also
27 das wurde alles gekürzt. Zu meiner Zeit haben wir noch über 1000 Wörter
28 geschrieben. Aber es ist sowieso etwas anderes eine Arbeit zu schreiben und
29 jetzt sind die Texte so kurz und plötzlich müssen sie jetzt fortlaufend mit ... Ich
30 habe immer die englischen Wörter, weil wir haben das in Englisch auch, also die
31 ganzen Verbindungen, die Links und so weiter, also eh die Coherence auf
32 Textlevel. Das ist ganz schwierig. Abgesehen von denen, die halt sprachlich, rein
33 von Ausdruck her in Deutsch einfach schwach sind. Was da auffällt sind so
34 Nomen-Verb Kombinationen, also so Kombinationen, über die wir gar nicht
35 nachdenken.

36 **Und dezidiert aus dem Geographieunterricht?**

37 Aus dem Geographieunterricht, naja, ich finde, dass das bei Geographie eben
38 auch hineinfällt, weil wir haben das im Schulbuch ja auch. Es sollte schon aus
39 dem Schulbuch auch. Da sind ja, sagen wir mal, richtige deutsche Sätze drinnen,
40 aber das wird auch nicht so aufgenommen, aber grundsätzlich finde ich, dass es
41 wichtig ist, in jedem Fach, also auch in Bio, Geo usw., dass die Texte in den
42 Schulbüchern in der Oberstufe schon ein bisschen anspruchsvoll auch sind. Also
43 dass die Schüler dann gewohnt sind, dass die eben auch in der 7. schon
44 beginnen, wenn sie die Literatur suchen für die VWA, dass sie da ein bisschen
45 wissenschaftlich lesen. Wir haben den Durchblick – der ist eh okay finde ich. Aber
46 wenn das nur so Blabla-Geschichten sind, weil in Wahrheit sind die Schüler ja
47 gewohnt, dass die Twitter, Instagram, solche kurzen Sachen lesen und nicht jetzt
48 einmal eineinhalb Seiten Text jetzt als Beispiel. Da sind sie ganz ... Also insofern
49 ... Ich weiß nicht ob es jetzt speziell für Geographie, ich finde, dass grundsätzlich
50 die Bücher so sein sollten und sind in Geo finde ich eh so.

51 **Ich schließe damit jetzt gleich mit meiner nächsten Frage an, die handelt** 52 **nämlich von den Schulbüchern. 3. Glauben Sie, dass Schulbücher aus dem** 53 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde einen Beitrag zum** 54 **Erwerb dieser Kompetenzen leisten? Wenn ja, wie?**

55 Also ich finde, dass sie insofern noch mehr fördern könnten, indem sie wirklich
56 längere Texte wo herausnehmen. Also es ist halt schulbuchmäßig, ist eh klar.
57 Und halt anspruchsvoller, das ist ein großer Unterschied zur Unterstufe trotzdem.
58 Aber, was auch in den Unterstufenbüchern ist, es ist halt nicht so, ich weiß nicht,
59 wenn vielleicht einmal ein Auszug aus einem Presse- oder Falter-Artikel, es ist
60 jetzt nicht ein eineinhalb seitiger Standard-Artikel. Also so etwas müsste ich dann
61 extra ... Also wenn mir einmal was unterkommt beim Zeitunglesen, dann nehme
62 ich das eh mit hinein, aber wir haben dann einmal ... Es hat vom Falter ... Wir
63 waren bei der Arbeiterkammer, Lehrausgang und da hat dann zum Thema – ich
64 weiß gar nicht mehr, was das allgemeine Thema war – da waren verschiedene
65 Artikel zu Globalisierung und so weiter und das habe ich in Klassenstärke

66 mitgenommen und da haben sie sich fast ... Da waren wirklich gute Schüler auch,
67 aber da waren sie sehr überfordert mit der Länge und weil der Text natürlich ein
68 bisschen anspruchsvoller war. Insofern glaube ich, dass das ganz gut wäre, also
69 wenn da extra noch im Anhang einfach wirklich auch konkret auf die VWA
70 bezogen, weil da müssen sie ja dann auch Literatur ausheben, dann haben sie
71 Bücher und müssen aus einem ganzen Kapitel etwas herausfiltern und insofern
72 wäre das ganz gut, weil natürlich auch die Schulbücher in der Oberstufe so
73 didaktisiert sind, also da sind ja dann nicht nur die Arbeitsaufgaben, wo man dann
74 ... Wenn man eine wissenschaftliche Arbeit in irgendeiner Form schreibt und die
75 Bücher aushebt, hat man die ja nicht didaktisiert vor sich, sondern muss selber
76 rausholen.

77 **Ok, du nimmst mir jetzt eigentlich immer schon die Fragen vorweg. Ich habe**
78 **da nämlich noch folgende Frage: 4. Durch welche Methoden können Ihrer**
79 **Meinung nach die (sprachlichen) Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach**
80 **Geographie- und Wirtschaftskunde durch die Lehrperson gefördert**
81 **werden?**

82 Also in Textarbeit, wirklich konkret auf die VWA ...Textarbeit natürlich. Andere
83 Texte außer natürlich die Schulbuchtexte und natürlich dann auch Präsentation.
84 Also für die Präsentation dann, also Referate usw., wenn es speziell um die VWA
85 geht, würde ich jetzt sagen. Also diese beiden.

86 **5. Konnten Sie bereits feststellen, dass (sprachliche) Kompetenzen, die im**
87 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde erworben wurden,**
88 **positive Auswirkungen auf die von Ihnen betreuten Vorwissenschaftlichen**
89 **Arbeiten haben?**

90 Das kann ich nicht sagen, weil die meisten ... Ich hatte nur eine Klasse in Geo,
91 wo ich auch VWAs betreut habe und von anderen weiß ich somit nicht, was da
92 im Geographieunterricht gemacht wurde. Bei meinen war eine geographische
93 VWA und eine nicht. Und nein, konnte ich da ehrlicher Weise nicht. Vor allem der
94 eine Schüler ist in Deutsch sehr schwach, ist auch durchgefallen dann in
95 Deutsch. Also der Geographieunterricht hat da nicht weitergeholfen. Also der ist
96 letztlich in der achten dann auch durchgefallen.

97 **Gut, zu deinen eigenen Meinungen. Es gibt auch von der ARGE VWA eine**
98 **vorgegebene Kompetenzliste, welche Schulstufe welche Kompetenzen**
99 **aufweist und ich würde dich bitten, dass du dir das kurz anschaust und mir**
100 **dann sagst, inwiefern das der Praxis wirklich entspricht. 6. Inwiefern**
101 **würden Sie meinen, dass diese Kompetenzen dem Geographie- und**
102 **Wirtschaftskundeunterricht in der Praxis entsprechen? Oder auch wo**
103 **Schwierigkeiten auftreten können.**

104 Also die Schwierigkeiten sind einmal, dass wir in der achten kein Geo haben und
105 somit ist die nächste Schwierigkeit die Zeit. Das geht sich für uns natürlich alles
106 nicht aus, andererseits kann man gewisse Sachen in anderen Schulstufen
107 miteinbringen. Also diese Kompetenzen, die da genannt werden, finde ich
108 grundsätzlich irrsinnig wichtig. Ich finde ja sowieso, Geographie ist ein ganz
109 wichtiges Fach – in jederlei Hinsicht, um ein bisschen die Welt zu verstehen.
110 Auch die Konflikte, die jetzt sind. Insofern sind da schon ... Also ich würde da

111 nichts herausnehmen, wo ich finde, das passt nicht. Wir machen im Prinzip, wenn
112 ich jetzt schaue, „Konzepte kritisch reflektieren“, das steht bei der sechsten, das
113 versuche ich je nach Klasse, das beginnen wir schon in der Unterstufe. In
114 Wahrheit fängt sowas in der ersten Klasse an, weil man da über Kakao und
115 Schokolade und dann über Kinderarbeit ... Der nächste Schritt. Und da beginnen
116 die Kinder das erste Mal, dass die Schule dann wieder so toll finden, wenn sie
117 sehen, was die anderen Zehnjährigen machen und so weiter. Deine konkrete
118 Frage war jetzt noch einmal was?

119 **Ob das der Praxis entspricht.**

120 Ja, schon eigentlich. Aber was nicht ist, dass sich wahrscheinlich alles ausgeht,
121 aber es hängt ja einiges zusammen, also mit grundsätzlich, dass man kritisch
122 reflektiert, das ist etwas ganz Wichtiges. Und dann sind konkrete Beispiele. Finde
123 ich schon, dass das der Praxis entspricht.

124 **Ok, das waren eigentlich alle meine Fragen. Hast du noch etwas, das du los**
125 **werden möchtest zum Thema VWA?**

126 Nein, abgesehen davon, dass es eine Gemeinheit für die Schüler ist. Weil sie
127 relativ unvorbereitet ihr gegenüber treten. Also für die, die sprachlich schwach
128 sind, ist es ohne fremde Hilfe nicht zu meistern. Man sieht bei uns am Standort.
129 Da kann man schön herum reden was man will.

130 **Gut, danke.**

Lehrperson 4

1 **Fangen wir also gleich mit der ersten Frage an: 1. Seit wie vielen Jahren**
2 **unterrichten Sie schon das Unterrichtsfach Geographie- und**
3 **Wirtschaftskunde und wie viele Vorwissenschaftliche Arbeiten haben Sie**
4 **schon betreut?**

5 Na ich unterrichte jetzt heuer genau das 30. Jahr Geographie und
6 Wirtschaftskunde in der Schule [Name der Schule] und was die Anzahl der
7 Vorwissenschaftlichen Arbeiten betrifft, würde ich sagen an die zehn.

8 **Und die waren eher zu geographischen oder wirtschaftlichen Themen oder**
9 **etwas ganz etwas anderes?**

10 Das waren teilweise geographische Themen, teilweise sportliche Themen, weil
11 mein zweites Fach ja Bewegung und Sport ist. Es war eher im sportlichen
12 Bereich. Nein eher halbe-halbe hätte ich jetzt gesagt vom Gefühl her.

13 **Danke. 2. Welche (sprachlichen) Kompetenzen würden Sie dem**
14 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde zuschreiben, die für**
15 **eine erfolgreiche VWA wichtig sind? Also was kann der Unterricht dazu**
16 **beitragen, dass man die VWA besser meistern kann?**

17 Wenig hätte ich gesagt. Wenig. Weil es wird weder formuliert ... Bei den
18 schriftlichen Tests und Wiederholungen wird auf die Sprache jetzt auch nicht so
19 viel Wert gelegt wie auf den Inhalt. Ich würde sagen es gibt diesbezüglich keine

20 Ausbildung bzw. es gibt keine Gewichtung, die in diese Richtung abzielt. Die
21 Kompetenzen müssen sie sich wo anders holen hätte ich gesagt, was die
22 Sprache betrifft.

23 **Und andere Kompetenzen? Wie z.B. Sachen, die man im**
24 **Geographieunterricht behandelt, dass der etwas dazu beitragen könnten?**

25 Insofern ... eventuell, wenn eine Problemstellung gegeben ist, dass man sagt,
26 wie gehe ich an dieses Problem heran, wie bringe ich eine Struktur hinein. Auch
27 bei Referaten ist es im Prinzip so. Das heißt ich muss einmal mit der Thematik
28 auseinandersetzen, dann muss ich mir eine Struktur schaffen, von der Einleitung
29 zum Hauptteil, eine Zusammenfassung, einen Ausblick. Also eher bei Referaten.
30 Im Unterricht selber würde ich sagen, im täglichen Unterricht bei Diskussionen,
31 ja vielleicht das Argumentieren, aber in schriftlicher Form, hätte ich gesagt,
32 wenig. Ja, natürlich bei Referaten ist natürlich die sprachliche Kompetenz sicher
33 auch wichtig, wie man sich artikuliert, ausdrückt und das Ganze aufbaut.

34 **3. Glauben Sie, dass Schulbücher aus dem Unterrichtsfach Geographie-**
35 **und Wirtschaftskunde einen Beitrag zum Erwerb dieser Kompetenzen**
36 **leisten? Wenn ja, wie?**

37 Schwierige Frage. Naja, insofern, dass, das betrifft aber eher die
38 Unterstufenbücher, das heißt wo auf der linken Seite immer die Thematik
39 abgedruckt ist und dann auf der rechten Seite immer gezielte Arbeitsaufgaben
40 gestellt werden, das heißt diesen Text, also diesen Inhalt hinterfragen und von
41 einer anderen Seite beleuchten. Das betrifft aber eher die Unterstufenbücher. Bei
42 den Oberstufenbüchern, wenn ich einmal so nachdenke, naja... es ist schon eine
43 gute Struktur drinnen. Es sind immer wieder am Rand Begriffe herausgehoben,
44 die einem ins Auge springen und auch farblich differenziert sind und immer
45 wieder... Was die Operatorengruppe anbelangt, ist es auch so, dass die dritte
46 Operatorengruppe, diese Reflexion dann auch gefördert wird, das heißt, dass ich
47 ein Thema dann auch hinterfragen muss. Also eigentlich schon. Also nicht nur
48 reine Inhaltsvermittlung, Vermittlung von Stoff und von Wissen, sondern auch
49 eine bewusste kritische Hinterfragung.

50 **Du meinst jetzt gezielt in Arbeitsaufgaben oder etwas anderes?**

51 Ja, oft sind auch so Textpassagen abgedruckt, Zeitungsausschnitte, Artikel, die
52 sich mit dieser Thematik befassen und man muss dann dazu Stellung nehmen.
53 Genau.

54 **4. Durch welche Methoden können Ihrer Meinung nach die (sprachlichen)**
55 **Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde**
56 **durch die Lehrperson gefördert werden?**

57 Auf die sprachliche Kompetenz ...

58 **Nicht nur, auch allgemein. Die sprachliche Kompetenz ist immer ein**
59 **bisschen dabei.**

60 Ja, dass man ganz einfach ... Methoden ...

61 **Muss jetzt nichts fundiertes sein, sondern das, was du anwendest.**

62 Ich mache das in der Regel so, dass wir ... Meine Methode ist immer so, ich lasse
63 die Schüler den Text einmal durchlesen, dass sie einmal eine Ahnung haben,
64 worum es geht. Und dann gehen wir gemeinsam gezielt Punkt für Punkt alles
65 durch. Das ist meistens ein Zwiegespräch, wo die Schüler halt mitarbeiten und
66 auch ihre Meinung kundtun und ich versuche auch oft Diskussionen zu
67 entfachen, wo sich halt ein Teil beteiligt, ein Teil natürlich nicht. Die, die es halt
68 interessiert. Also auch bewusst ... also das Wissen einmal durch Durchlesen und
69 dann durch kritische Fragen und immer wieder einen Bezug zum Alltag
70 herstellen. Das heißt, wie betrifft dich das konkret in Geographie. Eine Steuer,
71 welche Steuer zahlst du z.B., also das ist ein Bewusstmachen, das ist nicht nur
72 abstrakt, sondern das ist eigentlich eine Thematik, die uns jeden Tag betreffen
73 könnte.

74 **5. Konnten Sie bereits feststellen, dass (sprachliche) Kompetenzen, die im**
75 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde erworben wurden,**
76 **positive Auswirkungen auf die von Ihnen betreuten Vorwissenschaftlichen**
77 **Arbeiten haben?**

78 Sehr selten. Ich glaube, dass auch sehr gute Schüler oft sehr gefordert sind mit
79 einer VWA, weil einerseits die ... es gibt zwar bei uns eine unverbindliche Übung
80 „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“, das aber meiner Meinung nach
81 zu weit weg liegt, das beginnt in der 6. immer, und wenn sie dann konkret zu
82 schreiben beginnen, ist sehr wenig da. Also was das Zitieren anbelangt und die
83 Quellenverweise, ist da sehr selten etwas Fundiertes da, da beginnen wir
84 eigentlich immer bei Null. Das Zitieren mache ich im Unterricht persönlich gar
85 nicht, das muss ich beim Betreuen machen. So und so sag ich schaut es aus und
86 dann gehen wir alles durch, dieses wörtliche Zitieren und ja genau. Alle diese
87 Sachen, also da ist eigentlich nichts da. Also ich finde, dass da fast nichts da ist
88 beim Schreiben von der VWA.

89 **Und meinst du diese kritische Reflexion und Struktur, dass diese**
90 **Kompetenzen einfließen, oder dass da auch Schwierigkeiten entstehen?**

91 Na, ich glaube nicht. Sie sind einmal vor einem Berg von zwei, drei Büchern, die
92 sie einmal durchlesen müssen, einmal das Wissen aneignen, einlesen und nein
93 ich glaube nicht, dass da etwas einfließt.

94 **Jetzt zeige ich dir die Kompetenzen, die sind von der Arbeitsgruppe VWA**
95 **vorgegeben. Das sind jetzt nicht unbedingt die sprachlichen Kompetenzen.**
96 **Auch das Allgemeine, was du schon teilweise erwähnt hast. 6. Inwiefern**
97 **würden Sie meinen, dass diese Kompetenzen dem Geographie- und**
98 **Wirtschaftskundeunterricht in der Praxis entsprechen?**

99 Also das Gliederungsprinzip, das hier einmal angeführt ist, das ist das erste, was
100 ich versuche, den Schülern zu vermitteln, ihr müsst einmal eine ordentliche
101 Gliederung, ein stringenter Aufbau, wie es so schön heißt, in die Arbeit
102 hineinzubringen. Also was will ich untersuchen, was will ich bearbeiten und das
103 einmal gliedern in eine Grobgliederung. Also das ist einmal das Erste, das sicher,
104 das passt. Daten in Diagramme umsetzen, würde ich sagen, kommt fast gar nicht
105 vor, weil meistens haben sie keine empirische Arbeit, sondern eine
106 hermeneutische. Ich würde sagen, das ist alles sehr hochgestochen. Hört sich

107 gut an, steht sehr viel drinnen. Ja Konflikte an Beispielen reflektieren, ja sicher,
108 z.B. bei einem Thema heuer, das ist Regenwaldabholzung. Klar muss man da
109 reflektieren und die Konflikte, die da entstehen zwischen wirtschaftlichen
110 Interessen und ökologischen Interessen, wird das sicher behandelt. Da bräuchte
111 ich ja fast mehr Zeit. Inklusion ... das ist natürlich ein sehr spezifisches Thema,
112 wie sowas wie Paralympics. Entwickeln von Strategien, nachhaltiges Handeln,
113 das ist halt alles auch sehr themenlastig, weil wenn das ein Finanzthema ist, dann
114 wird man sich damit gar nicht befassen. Sich mit subjektiven Wirklichkeiten
115 auseinandersetzen, Perspektive entwickeln, das kommt eigentlich schon immer
116 vor, beim Ausblick, die persönliche Meinung, wie soll es weiter gehen. Ist auch
117 von der Thematik abhängig. Das ist schon immer gefragt, weil beim letzten Teil
118 ... das ist mit auch immer sehr wichtig, dass man seine eigene Meinung
119 einfließen lässt und das, was da behandelt wurde „So, was mache ich jetzt damit?
120 Was ist da meine Meinung?“ und Entwicklung, wie soll es weiter gehen,
121 Lösungsmöglichkeiten anbieten, ja. Genau, Strategien nachhaltigen Handelns
122 entwickeln, genau. Das fließt dann im eigentlich im letzten Teil meistens ein.

123 **Also würdest du sagen, dass das der Praxis mehr oder weniger entspricht**
124 **oder doch sehr weit entfernt ist?**

125 Na manche Sachen, oja das passt schon, hätte ich gesagt, das ist griffig, manche
126 Sachen sind ja sehr theoretisch und abstrakt, wo die Schüler dann nicht wirklich
127 etwas anfangen können. Weil sie oft auch überfordert sind in einer 7. Klasse.

128 **Das heißt, das würdest du als Schwierigkeit sehen, dieses Überfordertsein?**

129 Ich glaube schon, dass der Großteil eigentlich sehr gefordert, nicht überfordert,
130 aber sehr sehr gefordert ist, weil auch parallel die Schularbeiten laufen und es
131 spitzt sich meistens dann zu zeitlich. Das ist die Praxis. Wir beginnen recht flott,
132 dann kommen die Schularbeiten und dann wird's oft sehr eng und dann ist ... Da
133 schaut man, dass man das möglichst schnell über die Runden bringt.

134 **Ok, meine Fragen wären das eigentlich gewesen, hast du noch**
135 **irgendetwas, was du zur VWA loswerden möchtest?**

136 Ja, dass es nicht verpflichtend sein sollte, sondern wie früher die
137 Fachbereichsarbeit, die FBA, dass sich wirklich nur die dafür entscheiden, die
138 das wollen und auch schulisch so gut aufgestellt sind, dass sie das auch meistern
139 können, weil vor allem die schwachen Schüler sind komplett überfordert, das ist
140 ... So wie es jetzt ist finde ich das nicht richtig und manche brauchen auch diese
141 wissenschaftliche Arbeit auch später gar nicht. Es sollten sich die entscheiden,
142 die das freiwillig wollen, die sagen, ich gehe jetzt studieren, aber eine
143 Zwangsverpflichtung, so wie es jetzt ist, finde ich ganz ganz schlecht. Das ist
144 wirklich meine Meinung, weil wirklich die schlechten Schüler komplett überfordert
145 sind und das ist ein Gwirkst und im Prinzip ist es so, dass dann vielleicht auch so
146 ... ich glaube, das kann man ansprechen ... die Arbeit eventuell dann wirklich
147 wer ganz wer anderer schreibt und ja und eigentlich nicht sein persönliches Werk
148 ist. Also ich würde das wieder abstellen und das auf freiwilliger Basis machen,
149 sodass man sich eine Prüfung erspart, wie es früher war, das war ein
150 wunderbares Konzept.

151 **Das war es, danke.**

152 Gut, gerne.

Lehrperson 5

1 **Dann stelle ich dir gleich die erste Frage: 1. Seit wie vielen Jahren**
2 **unterrichten Sie schon das Unterrichtsfach Geographie- und**
3 **Wirtschaftskunde und wie viele Vorwissenschaftliche Arbeiten haben Sie**
4 **schon betreut?**

5 Also unterrichten tu ich seit, ich habe mein Probejahr 1985 gemacht,
6 dementsprechend 34 Jahre mit Pausen. Und ich habe die sogenannten
7 Fachbereichsarbeiten betreut und Vorwissenschaftliche Arbeiten ... ich würde
8 sagen 5, einmal grob geschätzt.

9 **Und eher zu geographischen bzw. wirtschaftlichen Themen oder auch**
10 **andere Inhalte?**

11 Geographisch wirtschaftlich? Das verstehe ich jetzt nicht ganz, weil ich habe ja
12 Deutsch auch betreut.

13 **Ja genau, es geht um Themen, die im GWK Unterricht vorkommen.**

14 Ja, würde ich schon so sagen, also meine letzte VWA war zum Thema ... also
15 die vorletzte war zum Thema Migration in Österreich – ein klassisches
16 Geographiethema und die letzte war zum Thema Kryptowährung, ja genau.

17 **2. Welche (sprachlichen) Kompetenzen würden Sie dem Unterrichtsfach**
18 **Geographie- und Wirtschaftskunde zuschreiben, die für eine erfolgreiche**
19 **VWA wichtig sind?**

20 Also was ich für sehr sehr wesentlich halte, das ist z.B., wie man mit Graphiken
21 und Statistiken umgeht, weil ich habe so irgendwie die Erfahrung gemacht, dass
22 das Schüler und Schülerinnen die zwar verwenden, aber dann nicht wirklich
23 interpretieren, ja, und ich finde, das wäre eigentlich sehr wichtig und da bin ich
24 auch der Meinung, dass man das im Geographieunterricht viel mehr trainieren
25 muss. Dieses Interpretieren und Herauslesen halt aus solchen Graphiken, ja, ich
26 habe das ganz oft schon gehabt, dass dann Graphiken drinnen sind und dann
27 steht nichts dazu. Das halte ich für ganz ganz wichtig und ja also ich meine eine
28 ganz wichtige Kompetenz für mich ist auch dieses „Auf-den-Punkt-bringen“ von
29 Dingen. Inwieweit man das jetzt im Geographieunterricht trainiert, da bin ich mir
30 nicht so sicher, ob die Schüler da wirklich genug Möglichkeiten haben, das immer
31 wieder auch zu üben. Aus Texten so das Wesentliche herauszuholen und so
32 weiter. Ich versuche es irgendwie mit Zeitungsartikeln, indem ich relativ viele
33 Zeitungsartikel verwende im Unterricht und ... Also manchmal auch ein bisschen
34 komplexere, bisschen schwierigere wirtschaftliche Themen, wo ich mir denke, da
35 muss man nicht jedes Wort verstehen, es geht darum, die Quintessenz
36 herauszulesen und das, glaube ich, ist auch eine Kompetenz, die man für die
37 VWA braucht.

38 **Machen wir gleich mit der vierten Frage weiter, bevor ich dir die dritte gebe,**
39 **weil du es auch schon angesprochen hast. Weil du das auch schon**

40 **angesprochen hast mit den Zeitungsartikeln, hast du da noch Vorschläge?**
41 **4. Durch welche Methoden können Ihrer Meinung nach die (sprachlichen)**
42 **Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde**
43 **durch die Lehrperson gefördert werden?**

44 Also ich verwende in letzter Zeit vermehrt irgendwelche komplexen Graphiken im
45 Unterricht und lasse die interpretieren und zwar wirklich ausführlich, wo ich auch
46 etwas aufschreiben lasse dazu, also auch schon in der Unterstufe. Ansonsten
47 fällt mir da jetzt nicht wirklich was ein außer Zeitungsartikel.

48 **Dann zeige ich dir die dritte Frage: 3. Glauben Sie, dass Schulbücher aus**
49 **dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde einen Beitrag zum**
50 **Erwerb dieser Kompetenzen leisten? Wenn ja, wie? Können diese die**
51 **Kompetenzen fördern, können vielleicht Arbeitsaufgaben dazu beitragen?**

52 Ja, das ist eine schwierige Frage für mich, weil du weißt, dass ich Schulbücher
53 ... ich verwende sie nicht so intensiv, aber natürlich können sie es. Und ich
54 glaube schon, dass die Schulbücher zum Teil sehr gute Graphiken haben, sie
55 sind halt nicht immer am neuesten Stand und deshalb verwende ich meine
56 eigenen, aber im Prinzip geht es natürlich und ja, auch Texte zusammenfassen,
57 aus Texten etwas herauslesen, natürlich ist das möglich.

58 **Und die Arbeitsaufgaben? Würdest du sagen, dass die ...**

59 Die halte ich zum Teil für sehr deppert die Arbeitsaufgaben in den Büchern, also
60 da weiß ich oft selber nicht, worum es geht, aber ich kann ja meine eigenen
61 Arbeitsaufgaben dazu stellen.

62 **Das heißt, du überlegst dir, wenn du im Buch einen Text liest, eigene**
63 **Arbeitsaufgaben?**

64 Ja, genau.

65 **5. Konnten Sie bereits feststellen, dass (sprachliche) Kompetenzen, die im**
66 **Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde erworben wurden,**
67 **positive Auswirkungen auf die von Ihnen betreuten Vorwissenschaftlichen**
68 **Arbeiten haben?**

69 Also ich bin mir jetzt nicht sicher, ob das auf meinem Mist gewachsen ist, also es
70 ist manchmal gut gelungen und manchmal nicht so gut, würde ich sagen, und es
71 kommt natürlich ganz stark auch darauf an, welche Inputs die Schüler, welchen
72 Beitrag die Schüler da leisten. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass ... Also ich
73 sehe das so, mir ist aufgefallen, bei den VWAs in letzter Zeit, dass es manchmal
74 nicht so gut funktioniert und dass ich Dinge mehr trainieren muss, ja aber ich
75 könnte jetzt nicht behaupten, dass ich da schon Erfolge sehe.

76 **Und was würdest du meinen, was man dafür mehr trainieren müsste?**

77 Zum Beispiel dieses Graphikenlesen, Graphikeninterpretieren. Also das hat jetzt
78 nichts mit der VWA zu tun, aber das ist mir auch im Zusammenhang mit der
79 Matura sehr wichtig, weil da geht es ja auch darum, was kann ich alles
80 herauslesen und das habe ich früher in meinen ersten Jahren als Lehrerin nicht
81 genug trainiert, ich habe oft etwas gezeigt oder irgendwie etwas kopiert für die

82 Schüler, habe selber etwas dazu gesagt, ja, und jetzt weiß ich, ich muss einfach
83 fragen und warten, Geduld haben, Hilfestellung leisten etc.

84 **Ok, jetzt habe ich doch eine Kleinigkeit zum Lesen. Es gibt von der**
85 **Arbeitsgruppe VWA nämlich vorgeschlagene Kompetenzen für alle**
86 **Altersstufen. Das hier ist in der Oberstufe – weil eben für die VWA am**
87 **relevantesten, schau dir das bitte einmal an. 6. Inwiefern würden Sie**
88 **meinen, dass diese Kompetenzen dem Geographie- und**
89 **Wirtschaftskundeunterricht in der Praxis entsprechen? Siehst du dabei**
90 **vielleicht auch Schwierigkeiten?**

91 Nein, überhaupt nicht, das finde ich sehr wohl. Wenn ich da sehe „Daten in
92 Diagramme umsetzen“, „Wechselwirkungen analysieren“, das finde ich alles sehr
93 wichtig, oder „Ursachen und Auswirkungen diskutieren“, das halte ich auch für
94 ganz ganz wichtig. Da zu differenzieren, was sind die Ursachen und was sind
95 dann die Auswirkungen. Und da habe ich oft den Eindruck, das können Kinder in
96 der 8. Klasse nicht, ja, und das sehe ich da in der 5. „Ungleichheiten darstellen
97 und beurteilen“ halte ich für ganz ganz wichtig. „Konflikte an Beispielen
98 reflektieren“, na das halte ich alles für sehr gut. „Konzepte kritisch reflektieren“ ...
99 ich glaube, dass das nicht alles passiert im Unterricht. Fürchte ich. Ja.

100 **Was könnte das für Gründe haben, dass das nicht passiert?**
101 **Schwierigkeiten oder Zeitmangel? Irgendetwas anderes?**

102 Oder auch, dass wir als Lehrerinnen und Lehrer uns zu wenig mit den
103 Fragestellungen auseinandersetzen. Ich glaube, dass man da viel mehr
104 verpflichtende Fortbildungen brauchen würde. Wirklich verpflichtend. Also wo
105 man das immer wieder diskutiert. Oder was ich für wichtig halte, das machen wir
106 jetzt auch mehr und mehr für uns als Gruppe Geographielehrer, jetzt an der
107 Schule zusammensetzen, wir haben jetzt z.B. die Maturafragen neu diskutiert.
108 Z.B., dass man das als Lehrerteam viel mehr bespricht und reflektiert.

109 **Eine Frage, weil du dich ja eigentlich sehr viel mit der Thematik**
110 **auseinandersetzt... Kanntest du diese „Richtlinien“?**

111 Nein.

112 **Ja, eigentlich wären das schon alle meine Fragen gewesen. Hast du noch**
113 **irgendetwas, zur VWA, zu den Kompetenzen? Irgendetwas, das dir spontan**
114 **einfällt?**

115 Ja, also was mir bei den VWAs irgendwie bewusst geworden ist in den letzten
116 Jahren, das ist ... Ich habe auch das Gefühl, dass das Fach Deutsch viel mehr
117 arbeiten muss. Ja, weil Schülerinnen und Schüler einfach nicht können ... dieses
118 Gliedern, dass ich ein Thema irgendwie in Bereiche zerlege, ja, dass ich mich
119 einlese und gleichzeitig schon eine Art Gliederungskonzept entwickle. Das finde
120 ich müssen wir viel mehr trainieren, weil sehr viele Schüler arbeiten dann so
121 nebulos irgendwo herum. Ein bisschen da etwas und ein bisschen da etwas, aber
122 das ist kein Konzept. Das ist dieses Ursachen Wirkungs-Schema z.B. Ja, das ist
123 gerade bei geographischen Fragestellungen sehr sehr wichtig. Und da glaube ich
124 schon, dass man das eigentlich in allen Gegenständen trainieren muss, ja. Und
125 ... Also ich habe manchmal da den Eindruck, dass Schüler Dinge nicht so

126 ausdrücken können, die sie sagen wollen. Da ist halt schon das Fach Deutsch –
127 aber vielleicht bin ich da ein bisschen „bias“, weil ich selber Deutsch unterrichte,
128 aber weiß ich nicht. Vielleicht fällt das anderen Leuten gar nicht so auf. Die jetzt,
129 weiß ich nicht, Geschichte und Physik unterrichten, denen ist das wurscht, wie
130 das geschrieben ist, aber mir ist es nicht wurscht, weil wenn ich mich nicht
131 geschreit auskenne, wenn ich etwas lese, dann nervt mich das. Got it?

132 **Ja, danke, das war es.**

Lehrperson 6

1 **1. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie schon das Unterrichtsfach**
2 **Geographie- und Wirtschaftskunde und wie viele Vorwissenschaftliche**
3 **Arbeiten haben Sie schon betreut?**

4 Eineinhalb Arbeiten. Also eine fertig, die zweite ist jetzt in Arbeit. Und ich glaube
5 seit 16 Jahren ungefähr.

6 **Und diese VWAs waren zu geographischen bzw. wirtschaftlichen Themen**
7 **oder eher zu anderen Themen?**

8 Naja, „Die Lage der Frau in Ägypten nach der Revolution“ und das zweite ist
9 „Fukushima und seine Auswirkungen“. Kann man grob der Geographie
10 zurechnen.

11 **Gut, kommen wir zur zweiten Frage: 2. Welche (sprachlichen) Kompetenzen**
12 **würden Sie dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde**
13 **zuschreiben, die für eine erfolgreiche VWA wichtig sind?**

14 Das finde ich schwierig, weil das Mädchen, das ich zuerst betreut habe, das war
15 nicht Muttersprachlerin und die hatte ganz große Schwierigkeiten aus Studien
16 Dinge herauszulesen. Also aus mehreren Seiten mit Diagrammen und das waren
17 so 20, 30 Seiten Studien. Die hat maximal den Einleitungstext immer gelesen,
18 der war manchmal dann auf Englisch und den dann auch noch falsch übersetzt.
19 Also das war wirklich schwierig da jede Studie nachzulesen und zu sagen „Du,
20 da steht aber etwas anderes drinnen, schau noch einmal“.

21 **Und was würdest du meinen, welche Aspekte aus dem**
22 **Geographieunterricht an sich könnte man für eine VWA brauchen?**

23 Ich glaube, dass wir wirklich auch mit Langtexten arbeiten müssten, weil die
24 Kinder sehr große Schwierigkeiten haben, aus Langtexten nützliche
25 Informationen herauszusuchen. Weil auch nicht alle mit dem Buch viel arbeiten
26 und wenn man ihnen alles auf Power Point für die Mitschrift als Word gibt, dann
27 nimmt man ihnen diese Übungsmöglichkeit, selber zu Informationen zu kommen.
28 Ja, das habe ich mir vorgenommen, dass ich sie selber mit längeren Texten
29 konfrontiere.

30 **Gibt es irgendwelche Inhaltlichen Aspekte, wo du sagst, das wäre**
31 **interessant? Oder Vorgehensweisen?**

32 Inhaltlich... das kommt wieder sehr aufs Thema drauf an.

33 **Wenn du z.B. inhaltlich an ein Thema herangehst, etwa einen Text liest und**
34 **dann weiter arbeitest, wie würdest du sagen, kann sich diese Weiterarbeit**
35 **auswirken?**

36 Keine Ahnung.

37 **Macht nichts, schauen wir weiter: 3. Glauben Sie, dass Schulbücher aus**
38 **dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde einen Beitrag zum**
39 **Erwerb dieser Kompetenzen leisten? Wenn ja, wie? Vielleicht auch anhand**
40 **von gestellten Arbeitsaufgaben?**

41 Im Bezug auf die VWA jetzt. Ich glaube, dass wir die Schulbücher noch immer zu
42 wenig einsetzen. Gerade in der Oberstufe. Also ich glaube, dass die mehr leisten
43 könnten, weil ja dort schon vieles aufbereitet ist mit guten Arbeitsaufgaben,
44 allerdings müssen die Kinder dann wirklich auch selber länger arbeiten, ohne
45 dass ich das vorgebe. Wenn ich das Ergebnis schon vorgebe, was rauskommen
46 soll, dann ist das ... Lernen sie wieder nicht viel.

47 **Und aus diesen Arbeitsaufgaben ... kann man da irgendetwas mitnehmen?**
48 **Irgendwelche Techniken?**

49 Also das Exzerpieren ist ja nicht unbedingt unsere Kernkompetenz, zumindest ist
50 mir das nicht so bewusst. Aber das ist wirklich ein ... etwas, was ihnen sehr sehr
51 schwer fällt. Also so einen Text irgendwie „skimmen“ oder wie sagt man dazu?
52 Das ist ... das schaffen sie ganz schwer und ich glaube, dass man das in jedem
53 Fach, auch in Geographie immer wieder einfach trainieren soll. Eben mit Hilfe der
54 Schulbücher. Die Fragestellungen, die ich da jetzt im Kopf habe, ich habe erst
55 seit Langem wieder eine Oberstufe, die sind oft sehr bezogen entweder auf ein
56 Diagramm, aber das hilft mir bei einer Lesekompetenz nicht viel. Mir kommt vor,
57 die Lesekompetenz ist einfach ein ganz ein großes Manko bei vielen Kindern.

58 **4. Durch welche Methoden können Ihrer Meinung nach die (sprachlichen)**
59 **Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde**
60 **durch die Lehrperson gefördert werden?**

61 Jetzt rein auf die VWA? Aber wenn es auch um die Präsentation geht, ich habe
62 jetzt einige in Gruppen arbeiten lassen und dann jemanden bestimmt, der die
63 Ergebnisse der Gruppe präsentieren muss und sie müssen ja die VWA auch
64 dann präsentieren und man glaubt das nicht, aber auch in der Oberstufe gibt es
65 viele Kinder, denen das extrem schwer fällt, aufzustehen und vor 20 Leuten fünf
66 Sätze zu sagen. Also auch eben das aktive Sprechen ist einfach ... Das
67 unterschätze ich oft und das ist mir jetzt wieder einmal bewusst geworden, dass
68 das viele nicht gut können und sich auch fürchten. Also, ja, das wäre ... Ich habe
69 einfach bei sprachlichen Kompetenzen sehr wenige Bilder vor Augen, ich bin ja
70 keine Deutschlehrerin. Ich denke da immer nur ans Lesen, ans Sprechen ...
71 Sprachliche Kompetenzen? Da ...

72 **Jetzt die vorletzte Frage: 5. Konnten Sie bereits feststellen, dass**
73 **(sprachliche) Kompetenzen, die im Unterrichtsfach Geographie- und**
74 **Wirtschaftskunde erworben wurden, positive Auswirkungen auf die von**
75 **Ihnen betreuten Vorwissenschaftlichen Arbeiten haben?**

76 Keine Ahnung, weil die Kinder, die zu mir in der VWA kommen, die habe ich ja
77 nie im Unterricht gehabt. Also wer da vorgeleistet hätte, wüsste ich nicht.
78 Eigentlich hat man selten ... Also ich habe wenige Oberstufen ... wenige Kinder,
79 die man aus dem Unterricht kennt.

80 **Aber würdest du glauben, dass das einen Einfluss haben kann oder doch**
81 **eher sehr weit entfernt ist?**

82 Na hoffen tu ich schon ... ich glaube, jede Auseinandersetzung mit Fachtexten,
83 also wenn es fachunabhängig ist, ist hilfreich für die Arbeit dann. Für die
84 eigenständige ...

85 **Ok, gut. Ich gebe dir jetzt eine Liste mit Kompetenzen, die ist von der ARGE**
86 **VWA herausgebracht worden, die der Geographie Unterricht in den**
87 **Altersstufen beinhaltet. Bezieht sich auf die Oberstufe, weil das für die VWA**
88 **am relevantesten ist. Schau dir das bitte einmal an. 6. Inwiefern würden Sie**
89 **meinen, dass diese Kompetenzen dem Geographie- und**
90 **Wirtschaftskundeunterricht in der Praxis entsprechen? Wo können z.B.**
91 **Schwierigkeiten entstehen?**

92 Also ich bin momentan ... Ich spüre da so ein Auseinanderklaffen zwischen
93 diesen hehren Ansprüchen und ... Ich meine, ich habe jetzt auch sehr passive
94 Kinder, wo ich das Gefühl habe, wenn ich es ihnen nicht wirklich schon in den
95 Mund lege, kommt da nicht viel. Und was sie denken, kann ich höchstens
96 mutmaßen. Also ich weiß von ein, zwei Kindern, die möglicherweise kritisch
97 reflektieren und andere ... denen fehlen teilweise inhaltliche Voraussetzungen,
98 um überhaupt irgendetwas kritisch zu reflektieren, weil sie noch so wenig wissen.
99 Weil ich habe jetzt im Wahlpflichtfach gemacht „Bodenverbrauch“ und diese
100 Werbung da von der Hagelversicherung. Weißt eh „Bodenloses Produkt“ und das
101 war 20 Kindern von 23 nicht klar, warum das ein Problem darstellen könnte, wenn
102 man so viel zubetoniert. Da sind wir dann nochmal einen Schritt zurück und gar
103 nicht zum kritisch Reflektieren gekommen, weil da haben wir erst einmal „Was ist
104 Boden“. Also da geht man wieder zwei Schritte zurück und da habe ich einfach
105 Schwierigkeiten. Das kritisch Reflektieren, da muss man schon ziemlich viel
106 wissen. Und „Zustandekommen von Daten“. Ja wir haben uns jetzt unterhalten,
107 wer Landkarten macht. Was da drauf ist, was für Informationen, aber das lernen
108 sie gerade erst und sie können dann sagen „Aha, also Mappen sind nie ...“ also
109 Mappen ... maps ... „Landkarten sind nie objektiv“, das war die Schlussfolgerung.
110 Das ist schon einmal viel wert. Aber „Zielkonflikte als interessenbezogenen
111 diskutieren“ ist völlig ... ja, das ist das Ziel, aber ich glaube, wir erreichen es noch
112 nicht.

113 **Also, dass sie sehr weit entfernt sind, diese Ziele?**

114 Ja, das glaube ich schon.

115 **Ok, das waren eigentlich alle meine Fragen. Hast du noch irgendetwas, was**
116 **du anmerken möchtest zur VWA, zu den Kompetenzen, zum Thema**
117 **allgemein?**

118 Ja, VWAs sind schwierig für Schüler, sehr schwierig für Schüler. Für die
119 allermeisten und saugen unglaublich viel Energie. In den 7. und 8. Klassen.

- 120 Zumindest bei uns. Ich weiß nicht, wie es sonst ist. Aber bei uns ist das ein
121 Wahnsinnsprojekt.
- 122 **Dann bedanke ich mich.**

Einverständniserklärung für Interviews mit Lehrpersonen



universität
wien

Institut für Germanistik

NAME

Institut für Germanistik

Universitätsring 1

A-1010 Wien

E-Mail: germanistik@univie.ac.at

Tel.: 01 427742101

Wien, 2019

Einverständniserklärung

Zur Mitwirkung an der Erhebung im Rahmen der Masterarbeit

*„(Sprach-) Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Hinblick auf die bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit erforderlichen Kompetenzen
Eine Betrachtung der vorhandenen Materialien mit Vorschlägen zum förderlichen Einsatz im Unterricht“*

Autorin:

Birgit Frenzl, BEd BA

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Masterarbeit vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie. Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich habe eine Kopie der Einverständniserklärung erhalten.

Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

Einverständniserklärung Verlag Ed. Hölzel

Einverständniserklärung zur Verwendung der Schulbücher „Perspektiven“ und „Meridiane“ des Verlags Ed. Hölzel für eine Masterarbeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich studiere derzeit an der Universität Wien Lehramt für die Unterrichtsfächer Deutsch und Geographie und Wirtschaftskunde. Im Rahmen meiner Masterarbeit, zum Thema

*„(Sprach-)Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht
im Hinblick auf die bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit
erforderlichen Kompetenzen -*

*Eine Betrachtung der vorhandenen Materialien
mit Vorschlägen zum förderlichen Einsatz im Unterricht“,*

welche ich im Wintersemester 2019/20 an der Universität Wien verfasste, würde ich gerne die Lehrwerke „Perspektiven“ und „Meridiane“ aus den **Schulstufen neun bis elf** auf ihre Förderung der bei einer Vorwissenschaftlichen Arbeit erforderlichen Kompetenzen untersuchen. Dabei werden vorwiegend Arbeitsaufgaben im Zusammenhang mit Diagrammen und etwaigen anderen graphischen Darstellungen genauer betrachtet und hinsichtlich ihres Ausmaßes an Förderung bewertet.

Ich bitte Sie höflichst um die Erlaubnis der Nutzung der Daten zu dem oben angeführten Zweck.

Mit bestem Dank und freundlichen Grüßen,



FRENZL Birgit, BEd BA
Gartenweg 2
2440 Gramatneusiedl
0680/3200369

Hiermit erklärt sich der Verlag Ed. Hölzel dazu bereit, die oben genannten Lehrwerke für die Nutzung im Rahmen der Masterarbeit freizugeben.


Unterschrift Verlag Ed. Hölzel

ED. HÖZEL
Gesellschaft m.b.H. Nbg 106
1030 Wien, Jochen-Pindt-Str.9
Tel. 615 46 70, www.hoelzel.at

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Sprachförderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Hinblick auf die bei einer Vorwissenschaftlichen Arbeit relevanten Kompetenzen und zeigt neben einer Betrachtung von Unterrichtsmaterialien auch Vorschläge und Methoden für den (sprach-)förderlichen Einsatz auf. Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, inwiefern Schulbücher und deren Arbeitsaufgaben zum Erwerb dieser Kompetenzen beitragen und welche Methoden zum Einsatz kommen können, damit etwaige wichtige Kompetenzen gefördert werden können, sodass das selbstständige Schreiben einer Vorwissenschaftlichen Arbeit möglich wird. Als Grundlage für diese Untersuchung wurden Arbeitsaufgaben aus einem Schulbuch des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts der AHS Oberstufe analysiert und Lehrer_innen hinsichtlich ihrer eigenen Erfahrungen interviewt. Auf Basis dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Schulbücher vor allem einen Beitrag zum Erwerb der fachbezogenen Kompetenzen leisten. Durch den Einsatz diverser Methoden der Fachlehrer_innen können jedoch auch unter Verwendung von Schulbüchern sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen, welche für eine Vorwissenschaftliche Arbeit relevant sind, gefördert werden. Ein großer Nachholbedarf besteht allerdings trotzdem bei der Förderung der sprachlichen Kompetenzen auch in Bezug auf den Einsatz der Schulbücher im Unterricht.

Englisch

This thesis is concerned with integrated language teaching in geography and economics classes with respect to key language skills relevant for pre-scientific thesis writing. Teaching concepts and practices are introduced additionally to a review of course materials. A specific aim was to investigate textbooks and exercises contained therein as well as teaching practices, and to establish their value for language skill advancement to enable independent pre-scientific work. An analysis of senior high school geography and economics textbook exercises and interviews with teachers tailored to record their personal expertise constitute the foundation of this investigation. It was determined that textbook-based learning mainly facilitates subject-specific knowledge acquisition; however, instructor-centered teaching methods can additionally foster acquisition of key language skills relevant to pre-scientific writing in textbook-based learning scenarios. Despite these findings, extensive deficits in integrated language teaching were noted, including but not limited to the use of textbooks.

Eidesstattliche Erklärung



**Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät**
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	01409943
Zuname:	FRENZL
Vorname(n):	Birgit
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	UA 199 506 510 02

Erklärung	
<p>Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.</p>	
<p>18. Jänner 2020 Datum</p>	<p>Birgit Frenzl, BEd BA Unterschrift der / des Studierenden</p>

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.