



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Der Umgang mit wissenschaftlichen Texten im kompetenzorientierten GW-Unterricht im
Hinblick auf die vorwissenschaftliche Arbeit / The Use of scientific texts in competence-based
Geography and Economy education with regard to the pre-scientific thesis

„Der Umgang mit wissenschaftlichen Texten im
kompetenzorientierten GW-Unterricht im Hinblick auf die
vorwissenschaftliche Arbeit“

verfasst von / submitted by

Lukas Tröscher

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 456

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

Lehramtsstudium UniStG UF Deutsch UniStG
UF Geographie und Wirtschaftskunde UniStG

Betreut von / Supervisor:

Dr. Christiane Hintermann

Vorwort

Beim Schaffensprozess meiner Abschlussarbeit und auch im übrigen Studium wurde ich von mehreren Personen in vielerlei Hinsicht unterstützt. Diesen möchte ich an dieser Stelle danken.

Ich beginne mit meinen Eltern, die schon früh versucht haben, mir den Wert von Bildung zu vermitteln und mich von Anbeginn meiner Schullaufbahn massiv unterstützt haben. Meiner jüngsten Schwester Elena möchte ich danken, weil sie mich mit ihrer wissenschaftlichen Expertise im Laufe des Studiums häufig unterstützt hat. Meine Freundin Corinna stärkt mir in allen Lebenssituationen den Rücken, so auch beim Schreiben dieser Arbeit.

Den Familien Tröscher und Brandt will ich für deren allgemeine Hilfsbereitschaft meine Anerkennung aussprechen.

Meiner Diplomarbeitbetreuerin, Dr. Christiane Hintermann, sei für ihre Beratung ebenso gedankt wie Dr. Christian Sitte, der mich durch die Bereitstellung von relevanten Ressourcen unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Grundlagen des kompetenzorientierten GW-Unterrichts	7
2.1. Gesetzliche Grundlagen	8
2.1.1. Vorgaben im Schulunterrichtsgesetz	8
2.1.2. Die Prüfungsordnung der AHS	9
2.2. Der AHS-Oberstufenlehrplan	10
2.2.1. Der AHS-Oberstufenlehrplan von 2004	10
2.2.2. Fachtexte und vorwissenschaftliche Arbeiten im Kontext der GW-Kompetenzen	17
2.3. Die unverbindliche Handreichung zum Prüfungsgebiet	
„Vorwissenschaftliche Arbeit“	21
2.3.1. Methodenkompetenz und allgemeine Fähigkeiten/Kriterien	23
2.3.2. Vorwissenschaftliche Arbeiten	26
2.4. Die unverbindliche Beurteilungshilfe für den Prüfungsbereich	
„vorwissenschaftliche Arbeit“	27
2.5. Schlussfolgerungen für den kompetenzorientierten GW-Unterricht	31
3. Schulbuchanalyse: Schulbuchanalyse: Die Entwicklung von Fähigkeiten mit besonderer Bedeutung für die vorwissenschaftliche Arbeit in Geographie- und Wirtschaftskundelehrwerken der AHS-Oberstufe mit dem Schwerpunkt auf der Untersuchung der Vermittlung von Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten anhand anspruchsvollem Materials	33
3.1. Die RGW-Reihe	37
3.1.1. RGW 5	37
3.1.2. RGW 7	42
3.2. Die Durchblick-Reihe	48
3.2.1. Durchblick 5 kompetent	48
3.2.2. Durchblick 7 kompetent	54
3.3. Die Meridiane-Reihe	61

3.3.1. Meridiane 5	61
3.3.2. Meridiane 7	69
3.4. Die Kompass-Reihe	73
3.4.1. Kompass 5	73
3.4.2. Kompass 7	79
3.5. Abschließende Reflexion	86
3.6. Leitfäden zur Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit in den GW-Oberstufenlehrwerken der 11. Schulstufe	88
3.6.1. Kompass 7/8	88
3.6.2. Meridiane 7	91
3.6.3 RGW 7	94
3.6.4. Durchblick 7	96
3.6.5. Resümee	98
4. Die Verwendung anspruchsvoller Texten im GW-Unterricht	99
4.1. Unterschiedliche Lesetechniken zur sinnerfassenden Verarbeitung von Informationen	101
4.1.1. Skimming	102
4.1.2. Suchendes Lesen (Scanning)	103
4.1.3. Intensives Lesen	105
4.1.4. Unterhaltendes Lesen	105
4.1.5. Die SQ3R-Methode	108
4.2. Lesetechniken in Verbindung mit Textverarbeitungs- und Speicherungsmöglichkeiten	110
4.3. Methoden und Sozialformen bei der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten	114
4.3.1. Sozialformen	114
4.3.2. Methoden zur Arbeit mit wissenschaftlichen Texten	116
5. Unterrichtssequenz: Die Auswirkungen kommunalpolitischer Handlungen auf die Gemeindeentwicklung	120
5.1. Das Thema im fachdidaktischen Kontext	120

5.2. Aufgabenstellung	121
5.3. Rahmenbedingungen	123
5.4. Erstellung des Portfolios	125
5.5. Durchführung der der Unterrichtssequenz	127
5.6. Fachdidaktische Interpretation der Unterrichtssequenz	134
6. Zusammenfassung	138
7. Literatur	140
8. Abbildungsverzeichnis	143
9. Anhang	144

1. Einleitung

In der jüngeren Vergangenheit wurde seitens des Unterrichtsministeriums versucht das Bildungssystem grundlegend zu reformieren, was auch für die einzelnen Unterrichtsgegenstände in den unterschiedlichen Schultypen mehr oder weniger weitreichende Folgen hat. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, welche Auswirkungen zwei bereits eingeführte Maßnahmen, die Kompetenzorientierung sowie die kompetenzorientierte Reifeprüfung, auf das Fach Geographie und Wirtschaftskunde haben.

Der Fokus der Arbeit liegt auf dem Bereich der Textrezeption. Da jede/r Lernende fortan verpflichtet ist, eine vorwissenschaftliche Arbeit zu verfassen, wird davon ausgegangen, dass die Auseinandersetzung mit Fachliteratur in den Unterrichtsfächern eine zunehmend wichtigere Rolle spielen wird. Denn es ist vorgesehen, dass die SchülerInnen in jenem Abschlusstext einschlägige Quellen adäquat einsetzen (vgl. BMB 2016a: 9 ff.).

Aufgrund dieser Ausgangslage wird der vorliegenden Arbeit folgende zentrale Forschungsfrage vorangestellt: Welche Fähigkeiten müssen Lernenden anhand des Umgangs mit wissenschaftlichen Texten im kompetenzorientierten Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht vermittelt werden beziehungsweise müssen sich die Schülerinnen und Schüler in selbstständigem Handeln aneignen, um danach (pre)-wissenschaftliche Arbeitsprozesse durchführen zu können?

Ein Anliegen ist es also darzustellen, auf welche Weise eine Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Textressourcen im GW-Unterricht stattfinden kann, damit die Schülerinnen und Schüler eine effektive Verarbeitung und Anwendung selbiger erlernen. Für einen erfolgreichen Schaffensprozess bei der vorwissenschaftlichen Arbeit sind bestimmte Fähigkeiten wie das Erstellen von Exzerpten oder das Diskutieren unterschiedlicher Meinungen in eigenen Überlegungen unerlässlich.

Im Weiteren wird wie folgt vorgegangen:

Am Beginn der Arbeit werden die Rahmenbedingungen für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde angesehen, die unter anderem durch die Lehrpläne und die Gesetzmäßigkeiten der kompetenzorientierten Reifeprüfung definiert werden. Aus dieser Auseinandersetzung werden grundlegende Folgerungen daraus gezogen, welchen Anforderungen ein zeitgemäßer Unterricht gerecht werden muss.

Danach werden ausgewählte aktuelle, aber auch ältere Lehrwerke analysiert. Im Speziellen wird untersucht, ob in den Schulbüchern wissenschaftliche Textressourcen oder auch andere anspruchsvolle schriftliche Produkte Beachtung finden und wie mit diesen umgegangen wird. Gibt es Aufgabensets, die eine umfassende Auseinandersetzung solcher Quellen einfordern und anhand derer Fähigkeiten vermittelt werden, die einen erfolgreichen Schaffensprozess der vorwissenschaftlichen Arbeit begünstigen, sind zentrale Fragestellungen, die dabei beantwortet werden sollen.

Speziell in den Kapiteln 4 und 5 wird versucht die zentrale Forschungsfrage umfassend und verständlich zu beantworten. Zuerst zeige ich Arbeitsformen und Methoden, welche die SchülerInnen auf wissenschaftliche Prozesse vorbereiten. Dabei sollen einige Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Fachtexten präsentiert werden. Der Erwerb von Fähigkeiten, die für das Verfassen eigener vorwissenschaftlicher Artefakte relevant sind, steht hier im Vordergrund. Dies wird im Anschluss anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels noch einmal praxisbezogen und nachvollziehbar erklärt.

Zuletzt werden die gesammelten Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick geboten.

2. Grundlagen des kompetenzorientierten GW-Unterrichts

Der Rahmen des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde wird durch rechtliche Vorschriften, den Lehrplan und Erlasse bestimmt. Aufgrund dessen beschäftigt sich das Kapitel mit jenen Eckpfeilern und den Implikationen, die sie auf das Fach haben.

Im Detail wird dargestellt, welche Anforderungen sich durch Lehrpläne und eine kompetenzorientierte Reifeprüfung für das Fach ergeben. Es wird verdeutlicht, welche Fähigkeiten und welches Fachwissen vermittelt werden sollten, um die gegenwärtig bestehenden Unterrichtsziele, etwa den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen, zu erfüllen.

Dabei wird so vorgegangen, dass zuerst die rechtlichen Vorgaben, die für die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung bestehen, angeführt und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Fach GW reflektiert werden. Dann wird der noch gültige GW-Oberstufenlehrplan der AHS von 2004 untersucht. Zuletzt widmet sich das Kapitel der unverbindlichen Handreichung für das Prüfungsgebiet „Vorwissenschaftliche Arbeit“ sowie der

unverbindlichen Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (im Weiteren auch mit „VWA“ abgekürzt, Anm. des Autors).

Es soll herausgearbeitet werden, mit welchen Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler im Zuge des GW-Unterrichts ausgestattet werden müssen, um in der Lage zu sein, eine vorwissenschaftliche Arbeit zu verfassen und die kompetenzorientierte Reifeprüfung bestehen zu können.

2.1. Gesetzliche Grundlagen

2.1.1. Vorgaben im Schulunterrichtsgesetz

Das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit inklusive ihrer abschließenden Präsentation stellt einen Teil der Hauptprüfung der Matura dar und ist in den Paragraphen 34 bis 41 des Schulunterrichtsgesetzes festgehalten (vgl. BGBl 2010: 3 ff.).

Hier wurde festgelegt, dass die vorwissenschaftliche Arbeit selbstständig außerhalb des Regelunterrichts zu verfassen ist und ein vorwissenschaftliches Niveau aufweisen muss. Abgaben-, Organisations- und Prüfungsmodalitäten werden an dieser Stelle ebenfalls geregelt, sind aber für meine Interessen weniger bedeutend.

Am relevantesten und diskussionswürdigsten ist meines Erachtens nach diese Passage:

§ 37 Abs. 3 SchUG: (3) [...] Die Aufgabenstellung der abschließenden Arbeit gemäß § 34 Abs. 3 Z 1 ist darüber hinaus unter Beachtung des Bildungszieles der jeweiligen Schulart (Schulform, Fachrichtung) so zu gestalten, dass der Prüfungskandidat umfangreiche Kenntnisse und die Beherrschung von dem jeweiligen Prüfungsgebiet oder der jeweiligen Fachdisziplin angemessenen Methoden sowie seine Selbstständigkeit bei der Aufgabenbewältigung und seine Fähigkeit in der Kommunikation und Fachdiskussion im Rahmen der Präsentation und Diskussion unter Beweis stellen kann. (ebd.: 4)

Der Absatz aus §37 legt fest, dass die Geprüften über umfangreiche Fachkenntnisse sowie entsprechende Methodenkenntnisse verfügen müssen, die bei der Reifeprüfung unter Beweis gestellt werden.

Für die einzelnen Unterrichtsfächer bedeutet dies, dass fachspezifische Methoden und Kenntnisse vermittelt werden müssen, die eine dahingehende Reife der Lernenden untermauern. Für Geographie und Wirtschaftskunde (im Weiteren oft mit GW abgekürzt, Anm. d. Autors) kann das etwa bedeuten, dass der/die Lernende über methodische Kompetenzen wie etwa das Interpretieren von Karten, Diagrammen oder Statistiken verfügen sowie, in Bezug auf Fachwissen imstande ist, Wechselwirkungen zwischen Raum,

Gesellschaft und Wirtschaft zu reflektieren. Um einschlägiges Fachwissen im Zuge der Reifeprüfung, im Speziellen beim Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche“ Arbeit besonders eindrucksvoll unter Beweis zu stellen, ist ein Bezug auf entsprechende wissenschaftliche Diskurse zu einem Thema ideal.

Neben solchen Fachkenntnissen sind allgemein zu forciierende Kompetenzen wie etwa Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten durch den Unterricht zu generieren. Selbstständigkeit, ein übergeordnetes Ziel von Schule und Erziehung im Allgemeinen, wird bei der Reifeprüfung ebenfalls eingefordert. Eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts in Form aktiver, individueller Wissensaneignung kann jene Fähigkeiten wesentlich fördern. Darauf werde ich in Kapitel 4 im Detail noch eingehen.

Es wird ersichtlich, dass sich alle Fächer daran beteiligen müssen, dass Schülerinnen und Schüler die notwendigen Voraussetzungen erlangen, um am Ende ihrer Schulzeit den Bildungsansprüchen der AHS zu genügen.

2.1.2. Die Prüfungsordnung der AHS

In der Prüfungsordnung der allgemein höher bildenden Schulen wird im 3. Abschnitt näher auf die vorwissenschaftliche Arbeit eingegangen. Dort steht am Beginn unter Paragraph 7, dass eine Arbeit auf vorwissenschaftlichem Niveau verfasst werden muss und diese dann präsentiert und diskutiert wird (vgl. BGBl 2012: 5) vorwissenschaftlichen Arbeiten entsprechen müssen, ist demzufolge sehr hoch und fordert sämtliche Fähigkeiten, die die Lernenden im Laufe ihrer Schullaufbahn hoffentlich erlangt haben. Wieso im Kontext solcher Ansprüche von vorwissenschaftlichem Niveau gesprochen wird, kann ich mir grundsätzlich nur schwer erklären. Denn die oben stehende Definition könnte ebenso Gültigkeit für eine Seminararbeit besitzen, die im universitären Rahmen zu verfassen ist. An dieser Stelle der Prüfungsordnung AHS finde ich die Bezeichnung „vorwissenschaftlich“ für eine solche Form eines Abschlusstextes inadäquat, weil er die zu erbringenden Leistungen geringer wirken lässt, als sie tatsächlich sein müssten. Diese Ausführungen im achten Paragraph beschreiben wissenschaftliches Arbeiten in seiner eigentlichen Form. Ich werde im Text noch häufiger auf die Problematik des Begriffes „vorwissenschaftlich“ eingehen, möchte dann aber auch zeigen, wie er sich interpretieren lassen kann und welche Bedeutung dies für das Schreiben der vorwissenschaftlichen Arbeit hat.

Die übrigen Erklärungen in den Paragraphen 8-10 beschäftigen sich mit der Themenfindung (vgl. ebd.: 5 ff.), der Betreuung durch eine Lehrperson, dem eigentlichen Schreibprozess sowie der Präsentation.

Da die Handreichung, die sämtliche Kriterien der vorwissenschaftlichen Arbeit ausführlich bespricht, noch näher analysiert wird, sei an diese Stelle nur noch gesagt, dass die Schülerinnen oder Schüler im Falle einer negativen Beurteilung oder gar keiner Beurteilung der VWA ein neues Themengebiet finden und hierzu eine neue Arbeit anfertigen müssen (vgl. ebd.). Weil der Schaffensprozess aber durch eine Lehrperson betreut wird, das Arbeitsthema genehmigt werden muss und im Vorfeld der Abgabe die Möglichkeit zur Überarbeitung besteht, sollte es nicht passieren, dass die vorwissenschaftliche Arbeit bei der Abschlussprüfung von der Kommission noch negativ beurteilt wird. In diesem Fall müsste neben der entsprechenden Person eigentlich auch die Lehrkraft zur Verantwortung gezogen werden, die ihren Betreuungspflichten wohl nicht in optimaler Weise nachgekommen ist. Höchstens der/die Jugendliche war immun gegen jeglichen erteilten Rat, was nicht im Bereich des Unmöglichen liegt. Im Regelfall sollte die Arbeit positiv bewertet werden und für viele Lernende das Highlight ihres Abschlusses darstellen, weil sie hier viele, im Laufe ihrer Schullaufbahn erworbene Fähigkeiten zur Geltung bringen können, um ein eigenes Forschungsartefakt zu kreieren.

Die Anforderungen, die durch die rechtlichen Vorgaben der kompetenzorientierten Reifeprüfung an die einzelnen Unterrichtsfächer bestehen, erweisen sich, wie oben verdeutlicht, als hoch. Das Wirken der Lehrpersonen ist zudem durch die im AHS-Oberstufenlehrplan für das Fach GW definierten Bildungs-/Lehraufgaben, die didaktischen Grundsätze oder den Lehrstoff geprägt. Auf welche Weise Vorraussetzungen geschaffen werden können, damit die Schülerinnen und Schüler jene Kenntnisse erlangen, die einen positiven Abschluss der vorwissenschaftlichen Arbeit begünstigen, soll nun geklärt werden.

2.2. Der AHS-Oberstufenlehrplan

2.2.1. Der AHS-Oberstufenlehrplan von 2004

Der noch gültige AHS-Oberstufenlehrplan stammt aus dem Jahr 2004. In ihm finden sich übergeordnete Allgemein- und Fachkompetenzen definiert, was besonders erscheint, weil er in der Zeit vor der Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung kreiert worden ist.

Deswegen existierte im Zuge der Einführung jener Prüfungsform die Meinung, dass nicht der dringliche Bedarf besteht, den Lehrplan für GW umgehend zu ändern, da dieser ohnehin kompetenzorientiert sei, was etwa Pichler in einem Artikel kritisiert (vgl. Pichler 2015: 16). Auch der neue GW-Lehrplan, der im September 2017 für die Jahre 9-12 des Gymnasiums in Kraft tritt, ist an der Version von 2004 orientiert. Zwar ist ersterer nunmehr semestriert, was die Themenwahl und die zu vermittelnden Kompetenzen und Fähigkeiten angeht, bestehen Ähnlichkeiten.

Anhand des sogenannten Lehrstoffs sollen umfangreiche Fachkenntnisse zu GW-relevanten Sachverhalten aufgebaut werden und sechs Kompetenzen, drei davon allgemein, drei fachspezifisch, sind zu vermitteln. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich im Grunde um Kompetenz-Komplexe, die immer gleich mehrere Teilfähigkeiten in sich vereinen. Zu den allgemeinen Kompetenzen zählen die Methodenkompetenz, die Orientierungskompetenz sowie die Synthesekompetenz. Unter Fachkompetenzen versteht man Gesellschafts-, Umwelt- und Wirtschaftskompetenz (vgl. BGBI 2004: 41 ff.). Sämtliche Kompetenzen werden weiter unten im Kapitel 2.3.2. eingehend besprochen. Zudem wird diskutiert, inwiefern die Rezeption wissenschaftlicher Literatur die Erlangung jener Fertigkeiten unterstützen kann und in welcher Weise die definierten Kompetenzen für die Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit bedeutend sind.

Zuerst werden allerdings noch kritische Äußerungen zu der gegenwärtigen Form des Lehrplans reflektiert.

So meint Pichler etwa in einem Beitrag aus dem Medium GW-Unterricht, dass dem Lehrplan zu vermittelnde Kompetenzen vorangestellt werden, deren Relevanz nicht begründet oder näher von wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleitet wurden und deshalb ein wackeliges Fundament für GW bilden. Grundsätzlich werde der Kompetenzbegriff zu leichtfertig interpretiert und dessen originäre Bedeutung, definiert etwa durch Weinert (2002), wird weitgehend ausgeblendet. (Vgl. Pichler 2015:16 ff.).

Weiters findet er problematisch, dass im bestehenden Lehrplan antiquierte Termini wie Lehrstoff noch immer Verwendung finden, was den Anschein erweckt, dass keine tatsächliche fachliche Neuorientierung stattfand, sondern lange gepflegte Traditionen in Form neuer Scheinparadigmen fortgeführt werden. (Vgl. ebd.: 16).

Die Kritik Pichlers ist vereinzelt sicherlich berechtigt. Die definierten Kompetenzen wirken auch meinem Empfinden nach teilweise inhomogen und nicht sinnvoll aufeinander aufbauend.

Hier ein Beispiel in Bezug auf die Orientierungskompetenz: *„Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden“* (BGBI 2004: 40).

Der Erwerb einer solchen Fähigkeit ist grundsätzlich äußerst erstrebenswert. Will man die Lernenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt hinführen oder sogar erreichen, dass sie diese aktiv mitgestalten, ist solch eine Fähigkeit essenziell. Allerdings stellt sie meiner Meinung nach eine übergeordnete Kompetenz dar, die neben der Berücksichtigung des erworbenen Wissens auch den Einbezug sämtlicher, im Lehrplan definierter Kompetenzen verlangt.

Denn um eine politische Entscheidung zu treffen, z.B. für welche Partei man sich bei der Nationalratswahl entscheidet, verlangt es den Einsatz vieler Fähigkeiten. Im Idealfall informiert man sich über unterschiedliche Parteiprogramme in Form von Informationsrecherchen. Um Texte, Statistiken und Diagramme in Texten politischer Parteien zu interpretieren, benötigt man methodische Fähigkeiten. Um Aussagen daraus in Bezug zum in der Schule erworbenen Vorwissen zu setzen, benötigt man laut Lehrplan Fertigkeiten aus dem Bereich der Synthesekompetenz. Je nach thematischer Ausrichtung des Gelesenen, seien es nun die wirtschaftlichen Ziele einer Partei, ihr Verständnis von Umweltschutz oder ihre Haltung zum Adoptionsrecht von Homosexuellen, müssen fachliche Kompetenzen eingesetzt werden. Es wird klar deutlich, dass Entscheidungsfindungen eigentlich einen komplexen Prozess darstellen (auch wenn in der Realität wohl leider nicht immer solche umfassenden Reflexionen bei Wahlentscheidungen vollzogen werden).

Der oben zitierte Teil der Orientierungskompetenz wird aber noch ergänzt, so soll die „Verdichtung und Sicherung eines weltweiten topographischen Rasters“ stattfinden, „um raumbezogene Informationen selbständig einordnen zu können (vgl. ebd.: 39).“ Beim zweiten Teilbereich handelt es meines Erachtens lediglich um die Fertigkeit, räumliche Informationen korrekt zu verorten, was, wenn es z.B. um lebensweltlich relevante Fragestellungen geht, auch wichtig sein mag. Bei Informationen bezüglich der muslimischen Minderheit in China ist ein korrektes Verorten des Sachverhaltes aber vielleicht weniger bedeutend für einen/eine

Bürger/in Zentraleuropas. Worauf diese Ausführungen abzielen, ist, dass die beiden Teilfähigkeiten der Orientierungskompetenzen keinesfalls ein gleiches Niveau oder eine gleiche Wertigkeit aufweisen. Während das Einbinden von Wissen und Kenntnissen in reale Entscheidungsprozesse eine elementare Fähigkeit einer jeden Person in der heutigen Zeit darstellen sollte, ist das Aufbauen eines weltweiten topographischen Rasters in erster Linie für Leute interessant, die hohen Wert auf ein ausgeprägtes Allgemeinwissen legen.

Die Divergenzen innerhalb der anderen beschriebenen Kompetenzen sind wesentlich geringer. Bei ihnen wirkt die Zusammensetzung aus Einzelfähigkeiten konsistenter. Natürlich gäbe es weitere Kritikpunkte, etwa wie man mittels des vorgeschlagenen Lehrstoffs, abgesehen beim letzten Thema der 7.Klasse, ein „Interesse für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich“ (vgl. ebd.: 42) wecken soll, um auch ein Beispiel zu einer „fachlichen“ Kompetenz anzuführen. Bei der (fachlich passenden) eher volkswirtschaftlichen Ausrichtung der Themen von GW in der Oberstufe wird dies eher schwer. Begreift man Kompetenzvermittlung als einen Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum als Lernspirale (vgl. SALNER-GRIDLING 2009: 94 ff.) entwickelt, kann solch ein Ziel eher schwer erreicht werden. In der AHS-Unterstufe treten zwar häufiger betriebswirtschaftliche Sachverhalte auf (vor allem in der zweiten und dritten Klasse – vgl. hierzu BGBl 2004: 1047 ff.), aber dazwischen fehlt meiner Meinung nach ein konsequenter Aufbau von mikroökonomischem Wissen. Vielmehr als diese mögliche Problematik ist allerdings zu hinterfragen, inwiefern „Interesse für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich wecken“ eine Fähigkeit darstellt. Hier handelt es sich vielmehr um ein Lernziel, welches man im Zuge des Lehrstoffs anführen hätte können. Im Zusammenhang von Wirtschaftskompetenz wirkt der Satz jedenfalls deplatziert. Auch bei anderen Teilfähigkeiten lässt sich hinterfragen, ob es sich wirklich um Fähigkeiten handelt oder um eine Nennung von Lernzielen.

Die Wahl der Kompetenzen an sich ist für mich durchaus nachvollziehbar. Wenn im Fach GW der Fokus auf das menschliche Individuum innerhalb der Wechselwirkungen von Raum, Gesellschaft und Wirtschaft gerichtet wird, was Unterstufen- wie Oberstufenlehrplan implizieren (vgl. BGBl 2000: 1044 bzw. BGBl 2004: 40), ist die Auswahl der fachlichen Kompetenzen gerechtfertigt. Eine explizite Anführung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Kompetenzen ist nachvollziehbar, weil hier zwei der drei konstituierenden Elemente der GW-spezifischen Betrachtungsweise von Sachverhalten Berücksichtigung finden. Bei diesen beiden Fachkompetenzen werden auch Lernziele in Bezug auf die Wahrnehmung von Raum, dem dritten konstitutiven Element, angestrebt (z.B. Einsicht erlangen in die ökonomische

Veränderungen aufgrund von Globalisierung; Reflexion lokaler, regionaler und globaler Fragestellung sowie aktive Teilnahme an der Mitgestaltung eines „neuen“ Europa - Fähigkeiten hier zusammengefasst dargestellt) (vgl. BGBl 2004: 41). Im Kontext dieser Formulierungen erscheint der Terminus „Lernziele“ passend, da es sich hier um keine konkreten Teilfähigkeiten von Kompetenzen handelt. Vielmehr soll hier ein umfassendes Fachwissen geschaffen werden. Als Fähigkeit kann hier eventuell das vernetzte Denken zwischen den drei genannten Elementen angesehen werden.

Die Vermittlung von Umweltkompetenzen (oder auch hier adäquater, weil abermals in erster Linie Lernziele genannt werden: die Vermittlung von ökologischem Fachwissen) ist unter der Gegebenheit, dass gesellschaftliches und wirtschaftliches Handeln Auswirkungen auf Natur- und Lebensraum hat, ebenfalls ein sinnvoll gewähltes Interesse des GW-Unterrichts. Wenn man weiter bedenkt, dass GW neben Biologie das einzige Fach ist, welches sich mit ökologischen Fragestellungen auseinandersetzt und es dabei eine Sonderstellung hat, weil derartige Themenstellungen im Gegensatz zu Biologie in einem ganzheitlichen Kontext innerhalb der Spannungsfelder Raum, Gesellschaft und Wirtschaft eingebettet sind, ist die Anführung der „Umweltkompetenz“ noch nachvollziehbarer.

Was die Synthesekompetenz anbelangt, gilt ähnliches wie für die erste Teilfähigkeit Orientierungskompetenz. Sie stellt eine komplexe Zusammenführung sämtlicher fachlicher Kompetenzen und damit einhergehend auch der methodischen Fähigkeiten dar. Die Wirkungsgeflechte und Dynamiken zwischen Raum, Gesellschaft und Wirtschaft zu analysieren und nachzuvollziehen sowie Stellung dazu zu beziehen, ist ein Können, welches am Ende der Vermittlung methodischer und fachlicher Kompetenzen, stehen muss. Ebenso bedeutend wie komplex ist die Fähigkeit, GW-relevante Themen in einem umfangreicheren und interdisziplinären Zusammenhang mit anderen Disziplinen zu betrachten. Synergien zu Fächern wie Geschichte und Sozialkunde, Biologie und Umweltkunde oder auch Deutsch sollten häufiger durchgeführt werden, um unterschiedliche Perspektiven auf Themenstellungen zu erhalten und zusätzliches Wissen und Erkenntnisse zu schaffen. Die Erläuterungen zur Synthesekompetenz sind aber in sich konsistent.

Die Wahl der Kompetenzen ist sicherlich überlegt worden, nur hätten zuständige Arbeitsgruppen, wie von Pichler gesagt (vgl. Pichler 2015: 16), gut daran getan, im Zuge ihrer Konzeptionen Handreichungen oder andere grundlegende Schriften zu erstellen, die erläutern, warum gerade jene Kompetenzen in GW zentral sind und vermittelt werden müssen. Außerdem wären Erläuterungen dazu wichtig, wie sich die einzelnen Fähigkeiten

aufeinander beziehen und wie der Einsatz bestimmter Teilfähigkeiten bei der Bearbeitung GW-relevanter Themenstellungen konkret aussieht. Unter Kompetenzen gelistete Lernziele, die keine tatsächliche Handlungsfertigkeit beschreiben, sollten eher in den Lehrstoff eingebunden werden, damit durchaus berechnete Interessen der Wissensvermittlung an anderer Stelle verankert werden. Im Kontext von Kompetenzen sind sie allerdings nicht adäquat.

Die Orientierungskompetenz sollte möglicherweise neu definiert werden. Denn die sehr unterschiedlichen Teilfähigkeiten in einer übergeordneten zu bündeln, ist wenig sinnvoll, da es sich um ein inhomogenes Konstrukt handelt. Den Aufbau eines weltweiten Rasters kann man durch Atlas-Arbeit und die Einbindung digitaler GIS-Programme erreichen, deren Beherrschung durch die Vermittlung methodischer Kompetenzen erreicht wird. Weiters würde eine Eingliederung der Verortungsfähigkeit in den Komplex methodischer Kompetenzen Sinn machen, weil diese der Informationsbeschaffung GW-relevanter Informationen mittels bewährter und moderner Verfahren dienen (vgl. BGBl 2004: 40). Impliziert man dabei so wie ich, dass darunter etwa das Interpretieren von Kartenmaterial oder Statistiken zu verstehen ist, wäre eine dahingehende Kategorisierung sicherlich sinnvoll.

Das würde auch dabei helfen, die recht vage beschriebene Methodenkompetenz greifbar zu machen. Das räumliche Verorten von Sachverhalten und damit einhergehender Kontexte könnte neben dem Interpretieren von Karten oder dem Analysieren von Fachtexten konkrete methodische Kompetenzen darstellen.

Der erste Teil der Orientierungskompetenz, dass man Erkenntnisse, die in GW erlangt wurden, bei privaten und beruflichen Entscheidungen nutzt, stellt dann eine individuelle Fähigkeit dar, die durchaus unter dieser Benennung bestehen bleiben oder einen Teilpunkt der inhaltlich ähnlich gelagerten Synthesekompetenz ausmachen kann.

Die Grundlage zur Verarbeitung von Informationen würde bei oben genannten Anpassungen die Methodenkompetenzen bilden. Je nach thematischem Schwerpunkt wird der Einsatz einer oder mehrerer Fachkompetenzen seitens der Schülerinnen und Schüler notwendig. Sofern dies geschieht, GW-relevante Sachverhalte interdisziplinär betrachtet oder erlangtes Wissen in neue Kontexte gebracht werden soll, müssen Fähigkeiten aus dem Bereich der Synthesekompetenz eingesetzt werden. Gehen solche Lernprozesse abschließend mit konkreten individuellen Handlungsmaßnahmen einher, findet auch die Kompetenzorientierung Anwendung.

Genug der Gedanken zum Lehrplan aus dem Jahr 2004. Er weist diskussionswürdige Stellen auf. Man muss aber bedenken, dass es sich um den ersten Lehrplan in GW handelt, der mit übergeordneten Kompetenzen operiert, weshalb nicht unbedingt zu erwarten ist, dass er allen Ansprüchen gerecht werden kann.

Der von Pichler angeprangerte Einsatz von Termini wie „Lehrstoff“ ist meines Erachtens eher weniger problematisch. Es macht zwar in Zeiten von Kompetenzorientierung ein leicht widersprüchliches Bild im Lehrplan, da sie an Zeiten erinnern, in der noch das länderkundliche Paradigma die Maxime des Fachs darstellte. Da letztlich aber die Lehrplanthemen an sich das Essenzielle sind und sinnvoll gewählt wurden, lässt sich über den antiquierten und möglicherweise negativen Terminus hinwegsehen. Anhand der gewählten Themen werden zentrale räumliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Inhalte abgearbeitet, durch die ein einschlägiges Fachwissen geschaffen und die angeführten Kompetenzen vermittelt werden. An den selektierten Inhalten ließe sich eventuell verbessern, dass direkt im Lehrplan detailliert auf den lebensweltlichen Bezug der Themen für die Schülerinnen und Schüler eingegangen wird. Zwar sind hier vor allem auch Lehrpersonen oder SchulbuchautorInnen gefragt, den Bezug zur Lebensrealität der Lernenden herzustellen, Anknüpfungspunkte bei den Themen sind ja gegeben. Da der Lehrplan aber „die“ Grundlage des GW-Unterrichts darstellt, sind solche expliziten Ausführungen nur von Vorteil.

Insgesamt bietet der noch gültige AHS-Oberstufenlehrplan eine brauchbare Grundlage für Lehrpersonen, um einen zeitgemäßen, kompetenzorientierten GW-Unterricht zu gestalten. Trotz seiner Schwächen verdeutlicht er, welche Inhalte wesentlich sind, um den Schülerinnen und Schülern Fachkenntnisse in Bezug auf das Raum-Gesellschaft-Wirtschaft Paradigma zu lehren. Eine kritisch denkende Lehrkraft ist sich der Makel des Lehrplans bewusst und ist sicherlich imstande seine Einheiten so zu gestalten, dass nachhaltige Lerneffekte entstehen.

Im Folgekapitel soll eruiert werden, in welcher Weise Lese- und Textkompetenzen Relevanz für den GW-Unterricht besitzen, wie eine Vermittlung entsprechender Fähigkeiten im Fach stattfinden kann und welche Rolle diese gemeinsam mit den anderen allgemeinen und fachlichen Fertigkeiten für die Erstellung einer vorwissenschaftlichen Arbeit spielen.

2.2.2. Fachtexte und vorwissenschaftliche Arbeiten im Kontext der GW-Kompetenzen

Ungeachtet dieser Kritik am Lehrplan wird nun erläutert, wie versucht werden kann mittels der Arbeit mit wissenschaftlichen Texten die im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen zu vermitteln. Außerdem wird deutlich gemacht, welche Rolle die Kompetenzen beim Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit spielen.

Entsprechend dem noch gültigen sowie dem geplanten AHS-Oberstufenlehrplan sind Textrezeption und Analyse als Fähigkeit grundsätzlich der Methodenkompetenz zuzuordnen. Unter dieser werden Fertigkeiten zusammengefasst, die es Lernenden ermöglichen, GW-relevante Sachverhalte adäquat zu verarbeiten und selbstständig entsprechende Informationsträger zu erstellen.

Zu den methodischen Fähigkeiten zählt etwa das Interpretieren von Karten, Diagrammen und anderen visuellen Darstellungsmitteln wie Photographien. Auch Daten in Form von Tabellen sollen kognitiv verarbeitet werden. Ich bin geneigt zu behaupten, dass die ersten beiden genannten Fähigkeiten sehr häufig mit fachspezifischer Informationsbeschaffung assoziiert werden. Zu diesen „bewährten“ Verfahren würden weiters aber auch das sinnerfassende Lesen von informativen Texten kommen. Darunter ist die Rezeption von Medien wie Zeitungsartikeln oder Fachtexten zu verstehen.

Beim Erlangen methodischer Kompetenzen wird auch darauf abgezielt, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Informationsträger wie thematische Karten oder Diagramme selbstständig zu erstellen. Die Eigenproduktion von Texten, die GW-Inhalte vermitteln, stellt zusätzlich eine dieser Teilfähigkeiten dar. Das Verfassen geographischer und wirtschaftskundlicher Aussagen beschränkt sich dabei keinesfalls auf eine Gattung. Mögliche Ausdrucksformen wären etwa Essays, Erörterungen oder, um mein Forschungsinteresse hervorzuheben, vorwissenschaftliche Arbeiten. Letztere stellen so etwas wie die Bündelung sämtlicher erworbener Fähigkeiten dar.

Ohne entsprechende Vorkenntnisse über die Beschaffenheit und Regeln wissenschaftlicher Texte ist das Verfassen eigener Artefakte undenkbar, weshalb der Rezeption solcher, wie schon des Öfteren erwähnt, Raum geboten werden muss.

Die Fähigkeiten der Textproduktion also rein auf ihren methodischen Charakter zu reduzieren, würde den tatsächlichen Anforderungen dieser komplexen Tätigkeit nicht gerecht. Meistens werden zur Erstellung eigener schriftlicher Ausführungen mehrere Kompetenzen

kombiniert benötigt. Die Beschäftigung mit fachlicher Literatur an sich unterstützt den Prozess der Kompetenzvermittlung wesentlich.

So sind bei der Bearbeitung GW-relevanter Themenstellungen fast immer Fähigkeiten aus dem Bereich der Synthesekompetenz anzuwenden. Es heißt etwa, dass man Einsichten in die Wirkungsgefüge zwischen Raum, Gesellschaft und Wirtschaft erlangen soll (vgl. BGBl 2004: 39 ff.). Dies kann unter anderem durch das Lesen und die Analyse einschlägiger Literatur geschehen.

Bei der Produktion eigener schriftlicher Artefakte hätte das zu bedeuten, dass Lernende in der Lage sind, Erkenntnisse, die man bei Forschungstätigkeiten (etwa oben genannter Literaturanalyse) erhalten hat, in Textform darzustellen. Dadurch lässt sich bestätigen, dass man die jeweiligen Inhalte vollends verstanden hat, sie für eigene Interessen adaptieren und in weiterer Folge andere Personen darüber informieren kann. Ein Beispiel hierfür wäre die Einbindung der erhaltenen Einsichten in die Erstellung eigener themenbezogener Forschungsprodukte.

Schaffen es die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer zwölf- oder dreizehnjährigen Schulzeit ein derartiges Niveau zu erreichen, war der Unterricht in diesem Teilbereich effektiv.

Je nachdem, welche Themen man schriftlich bearbeitet, werden neben diesen beiden Fachkenntnissen weitere, GW-spezifische Kompetenzen, sprich Umwelt-, Wirtschafts- und/oder Gesellschaftskompetenz tragend. Dabei ist es eher selten, dass nur die Teilfähigkeiten einer spezifischen Kompetenz beim Schaffensprozess benötigt werden, sondern dass die Einbeziehung mehrerer wichtig ist, um einen Sachverhalt umfassend darzustellen.

Diese theoretischen und vielleicht etwas unkonkret wirkenden Thesen will ich anhand eines Beispiels nachvollziehbar erläutern:

Ein Lernender (gehen wir in diesem Fall von einem jungen Mann aus) wählt bei seiner vorwissenschaftlichen Arbeit das Thema „Die Schaffung einer Müllverbrennungsanlage in meiner (peripher gelegenen Heimatgemeinde) - Überlegungen zu Implikationen für den Arbeitsmarkt und der Attraktivität des Wohnstandorts“. Seine Forschungsfrage könnte dabei lauten: Wie wirkt sich die Errichtung des Verbrennungswerks auf die Attraktivität des Siedlungsraumes aus?

Grundsätzlich ist zu sagen, dass bei dieser Fragestellung ein empirischer Teil sehr sinnvoll ist und im Zuge dessen etwa Interviews mit der ansässigen Bevölkerung geführt werden könnten. Da die Errichtung solcher Anlagen in der jüngeren Vergangenheit in den Medien häufig diskutiert wurde, ist davon auszugehen, dass Literatur oder zumindest Zeitungsartikel als Basistexte zur Verfügung stehen werden. Die Erkenntnisse, die der Schüler im Zuge seiner Forschungstätigkeit und des damit einhergehenden Schreibprozesses sammelt, werden wahrscheinlich zu keinen allgemein gültigen Aussagen führen, sie wird aber Einblick in die Konfliktpotenziale solcher politischer Fragestellungen gewähren.

Doch in welchen Formen kommt nun der Einsatz der unterschiedlichen Kompetenzen zum Tragen?

Die methodischen Kompetenzen müssen gleich zu Beginn des Schaffensprozesses, nämlich bei der Recherche für Basis- und Grundlagenliteratur eingesetzt werden und natürlich im Anschluss daran bei deren Analyse. Weiters sind methodische Fähigkeiten beim Führen der Interviews und beim Interpretieren des daraus resultierenden Materials anzuwenden. Beim Niederschreiben der Erkenntnisse sind natürlich ebenso Fähigkeiten aus diesem Kompetenzbereich notwendig.

Die Gesellschaftskompetenz ist gefragt, weil sich der Lernende mit lokalen Fragestellungen auseinandersetzt und die Informationen, die zu diesem Thema bestehen, kritisch reflektiert. Dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler „Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen“ entwickeln (vgl. BGBl 2004: 40), kann durch eine Einbindung solch kontroverser Unterrichtsthemen nachgekommen werden. Sie werden sich ihrer Rolle in der Gesellschaft bewusst und welchen Einfluss sie individuell auf diese ausüben können.

Die Ansiedlung eines solchen Betriebes hat wirtschaftliche Auswirkungen auf die Gemeinde. Arbeitsplätze für das Gebiet werden geschaffen. Vielleicht war dies mitunter auch eine wirtschaftspolitische Maßnahme, um die Region ökonomisch zu beleben. Dies wären volkswirtschaftliche Inhalte, die der Lernende in seine Überlegungen miteinbeziehen könnte. Auf betriebswirtschaftlicher Ebene wäre eine Untersuchung des Betriebs interessant. Die Betriebsstruktur (Berufsfelder, Hierarchie) sowie die Umweltschutzmaßnahmen und die damit verbunden Öffentlichkeitsarbeit wären interessante Ansatzpunkte, die bearbeitet werden könnten.

An dieser Stelle müssen auch Kenntnisse über Probleme des Umweltschutzes aus volks- und betriebswirtschaftlicher Sicht einbezogen werden, was in den Bereich der Umweltkompetenz fällt. Es ist hierbei denkbar, dass der Lernende Stellungnahmen von Werksbetreibern bezüglich der Auswirkungen ihrer Betriebe auf die Umwelt mit bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen vergleicht und gegenüberstellt.

Das Thema hat also sowohl, eine sozialräumliche und wirtschaftliche Dimension. Synthesekompetenzen kommen also dann zur Geltung, wenn der Schüler Einblick in die räumlichen, wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Implikationen der Schaffung einer Verbrennungsanlage erhält. Er muss nämlich über Fragestellungen reflektieren wie z.B. „Könnte das Betreiben einer Verbrennungsanlage negative Auswirkungen auf den umgebenden Wohn- bzw. Naturraum haben?“ oder „Hat die Errichtung eines solchen Werkes positive Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt vor Ort?“ Er wird sich dabei der Konflikthaftigkeit des Themas bewusst, nämlich dass die Schaffung von Arbeitsplätzen (positiv) einer möglichen Abwertung des Wohnraums und naturräumliche Risiken gegenüberstehen. In der Arbeit selbst muss er diese Aspekte möglichst wertfrei erläutern, es ist aber natürlich mehr als erwünscht, dass er sich hierzu eine eigene Meinung bildet.

Die Bildung solcher eigener Ansichten und Werthaltungen zeigt dann das Verfügen von Orientierungskompetenz, indem der Schüler für sich selbst überlegt, was die gewonnenen Einsichten für sein privates oder öffentliches Leben bedeuten.

Es zeigt sich, dass bei der Analyse eines solchen Fallbeispiels viele unterschiedliche Fähigkeiten benötigt werden. Neben allgemeinen Fähigkeiten wie Textanalyse und dem Festhalten eigener Erkenntnisse werden auch Fähigkeiten gefordert, die man in erster Linie durch den GW-Unterricht erlangen kann.

Zur Bedeutung wissenschaftlicher Texte für das Bearbeiten derartiger Themenstellungen ist noch gesondert zu sagen, dass als Basisliteratur Werke mit ökologischem und sozioökonomischem Hintergrund bedeutend sind. Wie oben erwähnt, ist das Thema an sich kein neues und wurde im Laufe der Zeit öffentlich immer wieder kritisch diskutiert, weshalb sehr spezifische Texte zum Thema existieren könnten. Das ist vor allem deshalb interessant, weil der Lernende im Zuge des Unterrichts durch die Texte im Schulbuch eher überblicksartige Ausführungen kennen gelernt hat. Auch Zeitungsartikel bieten zu solchen Themen oft überblicksartige Informationen. Es ist also durchaus denkbar, dass sich der Lernende bei der Rezeption der Basisliteratur erstmals mit Texten derart spezifischen

Informationsgehalts konfrontiert sieht. Sofern anhand des Umgangs mit wissenschaftlichen Texten nicht bereits geübt wurde, solche Texte effektiv zu verarbeiten, d.h. für relevante Informationen schnell zu selektieren und brauchbare Exzerpte anzufertigen sowie die erhaltenen Daten für eigene Argumentationen zu verwenden, könnte es spätestens hier zu Problemen kommen.

Das Beispiel wurde entsprechend dem GW-Lehrplan der AHS-Oberstufe gedeutet. Natürlich sind für eine erfolgreiche Forschungstätigkeit und den Schreibprozess noch andere Fähigkeiten notwendig, auf die aber hier nicht weiter eingegangen wird, da hier lediglich der Kompetenzerwerb anhand des Umgangs mit wissenschaftlichen Texten sowie die Bedeutung der zu erwerbenden Kompetenzen für das Erstellen der vorwissenschaftlichen Arbeit reflektiert wurden.

2.3. Die unverbindliche Handreichung zum Prüfungsgebiet „Vorwissenschaftliche Arbeit“

Die Handreichung zum Fach „vorwissenschaftliches Arbeiten“ (BMB 2016a) erklärt in erster Linie Lehrenden, wie die Lernenden ihre vorwissenschaftliche Arbeit zu gestalten haben, welche organisatorischen Abläufe eingehalten werden müssen und in welcher Weise diese Abschlussarbeit im Zuge der kompetenzorientierten Reifeprüfung präsentiert wird.

Als der Schreib- und Rechercheprozess dieser Diplomarbeit begann, war die Version der Handreichung von Jänner 2016 noch aktuell, später wurde diese überarbeitet und im September neu auf der Homepage <http://www.ahs-vwa.at/> veröffentlicht. Diese genannte Internetseite bietet den Lehrenden wie Lernenden vielerlei Hilfestellungen in Bezug auf das Verfassen der Abschlussarbeit. Außerdem dient sie als Plattform zum Austausch von Gedanken und Materialien.

Wenngleich dieser Grundlagentext anders als die rechtlichen Leitlinien und die aktuellen Lehrpläne einen „unverbindlichen“ Charakter aufweist, ist festzuhalten, dass dieser wohl trotzdem eine wegweisende Funktion inne hat. Er wird vom Unterrichtsministerium herausgegeben, was impliziert, dass von oberster Ebene präzise Vorstellungen bestehen, wie eine vorwissenschaftliche Arbeit erstellt werden sollte. Dass er auch auf oben genannter Homepage, die vom Ministerium betrieben wird, bereitgestellt wird, untermauert zusätzlich dessen Relevanz.

Vielen Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schülern, dient er dadurch als Basis für ihre Überlegungen und Handlungen. Zahlreiche Schulen, die ihre eigenen Leitfäden für die Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit erstellt haben (vgl. hierzu etwa GRG1 STUBENBASTEI 2015), weisen in ihren Ausführungen ausdrücklich auf die Handreichung als dienliche Grundlage hin.

Aus diesem Grund war es für unumgänglich, die Handreichung in die Analysen miteinzubeziehen. Sie stellt neben der Beurteilungshilfe für das Prüfungsfach „vorwissenschaftliche Arbeit“ (BMB 2016b) das einzige Dokument dar, das vom Bildungsministerium publiziert wird und sich explizit mit den Kriterien zum Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeiten sowie dem damit verbundenen Schaffensprozess beschäftigt. Im Grunde handelt es sich um ein unerlässliches Orientierungspapier für alle betroffenen Personen.

Bei meiner Analyse der Handreichung ist zu beachten, dass meine originäre Quelle die im Jänner 2016 publizierte Version war. Dies unterscheidet sich aber nicht wesentlich von der aktuellen Fassung (Stand September 2016), höchstens in einzelnen Nuancen, weshalb es als legitim erscheint, die Erkenntnisse, die ich aus der Rezeption der erstgenannten Fassung in meiner Arbeit präsentiere, in dieser Form beizubehalten.

Die Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ beschreibt ausführlich die organisatorischen Abläufe, die beim Verfassen ebendieser eingehalten werden müssen. Im ersten Semester der 11. Schulstufe AHS soll von Seiten der Lernenden ein Thema für die Arbeit und eine für die Betreuung geeignete Lehrperson gefunden werden. Das Thema inklusive eines beschreibenden Erwartungshorizontes wird bis Ende März des Folgesemesters an die zuständige Schulbehörde weitergeleitet, welche wiederum bis 30.4. Zeit hat, der vorgeschlagenen Themenwahl zuzustimmen. Bei Ablehnung muss innerhalb einer Nachfrist ein neues Thema vorgeschlagen werden. (Vgl. BMB 2016a: 5)

In weiterer Folge werden in chronologischer Reihenfolge detailliert die einzelnen empfohlenen Arbeitsschritte des Schreibprozesses erläutert. Auf diese gehe ich an dieser Stelle nicht ein, da sich ein Kapitel der Arbeit mit ähnlich gelagerten Leitfäden beschäftigt, die in den Lehrwerken der 7. Klasse AHS integriert sind.

Vielmehr möchte ich nun einzelne Inhalte und Termini der Handreichung kommentieren, etwa dahingehend, ob für mein Kernthema, die Rezeption wissenschaftlicher Texte, relevante Inhalte besprochen werden.

2.3.1. Methodenkompetenz und allgemeine Fähigkeiten/Kriterien

Fangen wir beim Begriff Methodenkompetenz an. Mehrfach findet sich diese Bezeichnung im Text, worunter fachliche Fähigkeiten zu verstehen sind, welche man zur Informationsbeschaffung und deren kognitiver Verarbeitung benötigt.

Im Fach GW findet man bei den Erläuterungen zur Methodenkompetenz, dass man geographisch-wirtschaftskundliche Informationen mittels bewährter und moderner, computergestützter Methoden gewinnen soll (vgl. BGBl 2004:40). Wie bereits besprochen, handelt es sich um dabei um Wissensschaffung durch Karten, Statistiken und auch Texten.

Dieser deckt sich zum Teil mit der Definition aus der Handreichung (vgl. BMB 2016a: 10 ff.), die die Informationsbeschaffung mittels unterschiedlicher Medien vorsieht.

Die Definition der Handreichung geht aber weiter als jene aus dem Lehrplan und verlangt die Schaffung eigener Positionen sowie damit einhergehende Verbalisierungen derer (vgl. ebd.). Das Ausdrücken eigener Gedanken zu einem Sachverhalt verlangt dann aber einschlägiges Fachwissen und entsprechende Kompetenzen. Die Definition von Methodenkompetenz, so in der Handreichung angeführt, beschreibt an dieser Stelle die tatsächlichen Anforderungen an die Lernenden nicht treffend. Hier könnte etwa darauf hingewiesen werden, dass zusätzlich zu diesen genannten Grundfähigkeiten fachspezifische Kompetenzen und die Besonderheiten der jeweiligen methodischen Fähigkeiten mit zu bedenken sind.

Grundsätzlich hat diese Feststellung weder weitreichende Folgen für das Unterrichtsfach GW noch für das Erstellen der vorwissenschaftlichen Arbeit. Es verdeutlicht aber ein anderes Problem – in den unterschiedlichen Basistexten zur Unterrichtsgestaltung wird nicht mit einheitlichen Termini operiert. So gibt es etwa verschiedene Definitionen für die Begriffe Methodenkompetenz. Dies zeigt bereits lediglich die Analyse des GW-Oberstufenlehrplans sowie der Handreichung. Würden weitere Lehrpläne untersucht, hätte man am Ende wahrscheinlich ein Sammelsurium an unterschiedlichen Erläuterungen zur Methodenkompetenz.

Das ist nicht weiter ungewöhnlich, schließlich werden in den einzelnen Fächern verschiedene methodische Kompetenzen vermittelt. Es ist aber trotzdem kritisch zu sehen, weil mit einem sehr unscharfen Begriffsinventar gearbeitet wird. Im Falle eines übergeordneten Textes wie der Handreichung zum Prüfungsfach „vorwissenschaftlicher Arbeiten“, das allgemein über alle Unterrichtsfächer hinweg Relevanz besitzt, wäre möglicherweise geeigneter, Termini wie

Methodenkompetenz, die mit unterschiedlichen Konnotationen ausgestattet sind, durch andere Begriffe wie „methodische Fertigkeiten“ zu ersetzen. Noch sinnvoller hätte man die Problematik lösen können, indem die Schaffung eigener Positionen zu spezifischen Themen als übergeordnete Kompetenz angeführt wird, was sie meiner Meinung auch zweifelsohne ist.

Auf fachspezifische Kompetenzen wurde in der Handreichung nicht weiter eingegangen, was ihrer übergeordneten Funktion entspricht. Es würde eigentlich den einzelnen Fächern obliegen, Standards für das Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit in ihrem Fachbereich durchzuführen.

Neben der Methodenkompetenz werden weitere allgemeine Fähigkeiten angeführt (z.B. vernetztes Denken oder Argumentieren), welche die Lernenden beim Verfassen ihres Abschlusstextes und bei dessen Präsentation unter Beweis stellen müssen. (Vgl. BMB 2016a: 9)

Bei den Erläuterungen zur Methodenkompetenz, die in der unverbindlichen Handreichung geboten werden, lässt sich eine Verbindung zur Wichtigkeit der Einbeziehung wissenschaftlicher Texte veranschaulichen. Es steht nämlich geschrieben, dass Schülerinnen und Schüler

„einem Text, einem Diagramm, einer Statistik oder einer empirischen Untersuchung für die Aufgabenstellung relevante Inhalte entnehmen, diese strukturieren und in die Argumentation einbauen können“

oder „verschiedene Medien zur Informationsbeschaffung nutzen können“ (vgl. ebd.: 10)

Neben jenen Informationsträgern, die häufig in GW-Lehrwerken Anwendung finden, um spezifische Inhalte zu präsentieren wie Diagramme oder Statistiken, findet sich in der fächerübergreifenden Handreichung an allererster Stelle das Medium Text. Beim Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit liegt der Gedanke nahe, dass eben genannte Informationsquellen wissenschaftlicher Natur sein sollten. Um die Inhalte strukturieren und in eigene Argumentationen einbauen zu können, müssen die Texte kognitiv umfassend verarbeitet werden können. Da es sich bei wissenschaftlichen Texten um eine Gattung mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und jeweils fachspezifischem Vokabular handelt, ist eine adäquate Rezeption ein komplexer Prozess. Um diesen bewältigen zu können, sind einschlägige Vorkenntnisse notwendig, die im Laufe der Schullaufbahn aufgebaut werden müssen.

Auch ein Blick auf die allgemeinen Fähigkeiten oder die verlangten Kriterien (denn im Grunde werden im Leitfaden an jener Stelle nicht unbedingt nur Fähigkeiten beschrieben), die die Lernenden beim Schreiben der Abschlussarbeit vorzuweisen haben, untermauert die Relevanz von wissenschaftlichen Texten für den Schaffensprozess. Hier drei Beispiele mit kurzen Anmerkungen:

Kritische Nutzung von Informationsquellen/Grundlagenmaterial (vgl. ebd.: 9) – zu vielen Themen besteht Grundlagenmaterial in Form von fachliterarischen Werken wie Monografien. Die kritische Nutzung von Informationsquellen interpretiere ich so, dass das Material überlegt gewählt wird und den Gütekriterien von Objektivität, Reliabilität sowie Validität entspricht. Diese werden sicherlich in vielen Grundlagenwerken zu einem Thema erfüllt, die bei seriösen Verlagen publiziert werden. Bei Internetquellen etwa ist dahingehend weit weniger Sicherheit gegeben, weil hier jeder Person eine Plattform für ihre Ideen geboten wird.

Klare Begriffsbildung (vgl. ebd.) – die Beschreibung von Phänomenen oder die Anwendung von Fachbegriffen kann nur dann auf adäquate Weise stattfinden, wenn wissenschaftlich valide Definitionen und Erläuterungen für die eigene Arbeit an herangezogen werden. Letztere eignet man sich durch die Rezeption von Fachliteratur an.

Objektivität in der Analyse (vgl. ebd.) – die Sicht auf Sachverhalte ist durch subjektive Wertvorstellungen und den individuellen Wissenshorizont geprägt. Wenngleich Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Vorwissens sicherlich nachvollziehbare Ideen zu einem Thema haben, ist es wichtig, die eigenen Gedanken mit den vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu konfrontieren, um ein objektives Bild entwickeln zu können. Da zu einem Thema häufig unterschiedliche Positionen gegeben sind, wäre es ideal, diese anhand der Fachliteratur aus mehreren Perspektiven zu durchleuchten.

Diese Beispiele machen bereits deutlich, welche Bedeutung die Rezeption von Fachliteratur für das Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit hat. Da eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten beim Schaffensprozess bereits gut funktionieren sollte, um einen einigermaßen reibungsvollen Ablauf beim Erstellen zu garantieren, müssen entsprechende Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten möglichst früh gefördert werden. Spätestens ab Beginn der Oberstufe sollte daher meines Erachtens eine Auseinandersetzung mit der Fachliteratur stattfinden.

2.3.2. Vorwissenschaftliches Arbeiten

Die hohe Bedeutung dieser Handreichung wurde bereits mehrmals thematisiert, wenngleich sie nämlich unverbindlich ist, stellt sie einen vom Ministerium veröffentlichten Leitfaden dar, der auf alle wichtigen Sachverhalte in Bezug auf die vorwissenschaftliche Arbeit eingeht. Sie klärt über einige, in den rechtlichen Bestimmungen eher vage beschriebene Begriffe auf, damit Klarheit besteht.

Ein solcher ist der Begriff Vorwissenschaftlichkeit. Denn die Erklärungen in den einzelnen Paragraphen beschreiben den vorwissenschaftlichen Aspekt nicht (vgl. BGBl 2010 oder BGBl 2012). Anhand der beschriebenen Anforderungen könnte es sich ebenso gut um einen wissenschaftlichen Text gehen, der im Zuge eines Universitätsstudiums verfasst werden muss.

Die Handreichung räumt nun mit dieser Unklarheit auf, indem sie davon spricht, dass dieser Abschlusstext keine neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse liefern soll, sondern *in eigenständiger Arbeit Antworten auf die dem Thema impliziten Fragestellungen zu finden und in sprachlich angemessener Form darzulegen, auch wenn es sich um keine neuen Antworten handelt* (BMB 2016a: 9).

Der Begriff „vorwissenschaftlich“ kann also in diesem Kontext so verstanden werden, dass ein Thema mittels vorhandener wissenschaftlicher Literatur und eigenen empirischen Analysen abgearbeitet werden soll. Dabei ist es zentral zu zeigen, dass man die Themenstellung und dessen wissenschaftlichen Diskurs nachvollziehen und anhand eigener Untersuchungen verdeutlichen kann.

Der Anspruch der vorwissenschaftlichen Arbeit ist trotz dieser Einschränkung gegenüber wissenschaftlichen Texten im eigentlichen Sinn hoch. Denn die Struktur der Arbeit sowie der Einbezug fremder Quellen und Erkenntnisse entsprechen regulären wissenschaftlichen Standards. Ebenso sollten die methodischen Vorgehensweisen der Schülerinnen und Schüler adäquat für die gewählte Fragestellung sein.

Zahlreiche Arbeiten, die ich im Studium in unterschiedlichen Seminaren verfasst habe, brachten auch keine neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse und verlangten ähnliche Qualitätsstandards.

Außerdem müssen die Lernenden ihre Ergebnisse in ansprechender Weise vor einer Kommission diskutieren (vgl. ebd.: 15), was ebenfalls in die Richtung der Defensio einer Diplomarbeit geht.

Am Ende meines Studiums kann ich sagen, dass es mir schwer gefallen wäre, anhand meiner Schulbildung den Anforderungen des Prüfungsfachs „vorwissenschaftliche Arbeit“ gerecht zu werden. Dafür hätte es an allgemeinen und fachlichen Fähigkeiten gemangelt. Daher ist die VWA eine sinnvolle Vorbereitung für ein mögliches Studium, weil dann im Unterricht vermutlich besonderer Wert auf die Vermittlung eines umfassenden Fähigkeitsrepertoires gelegt wird und die Aneignung eines einschlägigen Fachwissens forciert wird.

2.4. Die unverbindliche Beurteilungshilfe für den Prüfungsbereich „vorwissenschaftliche Arbeit“

Um an das Vorkapitel anzuschließen, wird noch die vom Ministerium herausgegebene Beurteilungshilfe für die vorwissenschaftliche Arbeit eingehend besprochen (BMB 2016b), um zu sehen, welche Kriterien bei der Bewertung der Arbeit wesentlich sind. Schließlich zeigen die Anforderungen, die man als Lehrperson an den Abschlusstext der Lernenden haben soll, zu welchen Leistungen sie imstande sein müssen und welcher Fähigkeiten es dabei bedarf.

Die Bewertung dieses Prüfungsfachs setzt sich aus drei Teilbereichen zusammen. Die schriftliche Arbeit als vorwissenschaftliches Produkt stellt einen dieser Bereiche dar, weiters sind Präsentation und Diskussion der Arbeit relevant für die Bewertung.

Grundlegend für die Bewertung dieser drei genannten Punkte sind mehrere Kompetenzen (vgl. BMB 2016b: 1), die im Zuge des Erstellungsprozesses der Arbeit sowie bei deren abschließender Vorstellung gefordert sind. Es handelt sich um Fähigkeiten wie das Recherchieren von Informationen, das sprachliche Ausdrucksvermögen beim Schreibprozess sowie diverse Fähigkeiten in Verbindung mit der Präsentation (Beherrschung darstellender Medien, Kommunikationsfähigkeiten u.a.). Es ist wohl der allgemeinen Kompetenzorientierung zu schulden, dass diese Bewertungskriterien als Kompetenzen ausgewiesen werden, obwohl es sich im Grunde um Teilfähigkeiten der Methodenkompetenzen und allgemeine, interdisziplinär bedeutende Fertigkeiten handelt, die so auch in der Handreichung zum Verfassen der Arbeit (vgl. BMB 2016a: 10ff.) zu finden sind.

Es wird erneut deutlich, dass auf eine einheitliche Verwendung des Begriffs Kompetenz verzichtet wurde. Bei den einzelnen Unterrichtsfächern ergibt sich selbstverständlich ein unterschiedliches Verständnis von Kompetenzen. In den beiden Handreichungen zum

Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ wäre eine einheitliche Begriffsanwendung aber wichtig gewesen, da sie sich aufeinander beziehen. Später im Text wird der Begriff Kompetenz mit „wesentlicher Bereich“, der erfüllt werden muss, bezeichnet, was noch unnachvollziehbarer wird. Die Bezeichnung „Bewertungskriterien“ wäre angesichts der Funktion der sogenannten „Kompetenzen“ wohl wesentlich adäquater gewesen.

Für die Erkenntnisinteressen, die für die Arbeit bestehen, mag das nun aber nicht weiter interessant sein, schließlich handelt es ja auch um ein unverbindliches Dokument, wenngleich dessen tatsächliche Bedeutung bei der Beurteilung der kompetenzorientierten Reifeprüfung hoch sein wird, weil es vom Ministerium herausgegeben wird und diese letztlich die Richtung für viele Schulen und Lehrende vorgibt. Alleine die Diktion in der Beurteilungshilfe, nämlich dass *die Prüferin/der Prüfer die schriftliche Arbeit nach den vorliegenden Kompetenzen unter Zuhilfenahme der Deskriptoren korrigiert und diese auch für die Bewertung der Präsentation und der Diskussion heranzieht* (vgl. BMB 2016b: 2), unterstreicht, dass eine Besinnung der Lehrpersonen auf die Vorschläge des Ministeriums stattfinden sollte.

Sofern diese Bewertungskriterien dann in überwiegendem Maße erfüllt wurden, haben die Lernenden eine positive Leistung erbracht, genauer gesagt ein Genügend. Wenn die Leistungen zur Gänze erfüllt werden, wird man mit einem Befriedigend bewertet. Über die Grundkriterien hinausgehende Leistungen sind mit Gut zu beurteilen, jene, die diese bei weitem übertreffen, erhalten letztlich die Höchstnote Sehr Gut. Wird keine dieser Anforderungsstufen erreicht, ist die Leistung negativ (Vgl. ebd.: 1).

Anhand eines Bewertungsrasters, der die erforderlichen Kompetenzen anhand detaillierterer Deskriptoren, sprich Diagnosekriterien, bespricht, werden die Leistungen eingestuft. Der Raster soll den Lehrenden und auch Lernenden als Orientierungshilfe zur Einschätzung des Erbrachten dienen, kommt es dadurch im Idealfall zu transparenten Bewertungen. Weiter wird darauf hingewiesen, dass er den Lehrpersonen helfen kann, den Unterricht in den vorangehenden Schuljahren an diesen Zielen auszurichten. (Vgl. ebd.: 2).

Um für eine transparente Leistungsbewertung Sorge zu tragen, ist ein Orientierungsraster sicherlich sehr hilfreich. Die Lehrenden können dadurch die Bewertung durch die vorgegebenen Kriterien besser begründen und die Lernenden können anhand solcher objektiver Verfahren ebenfalls besser nachvollziehen, wie es zu der Note gekommen ist. Wie die einzelnen Kompetenzen bei der Bewertung gewichtet werden, obliegt der Lehrkraft selbst (vgl. ebd.: 2), weshalb zu hoffen bleibt, dass die Gewichtung bei den von ihm betreuten

Schülerinnen und Schülern gleich ist, weil durch solche Inkonsistenzen trotz des korrekten transparenten Ansatzes erst wieder verzerrte wie ungleiche Beurteilungen getroffen werden. Hier hätte von Seiten des übergeordneten Ministeriums ein Rahmen vorgegeben werden können, um tatsächliche Reliabilität weiter zu forcieren. So besteht immerhin die Möglichkeit, dass das Fachkollegium an der jeweiligen Schule eine einheitliche und einvernehmliche Gewichtung der beschriebenen Konsequenzen vornimmt.

Was die Orientierung des Unterrichts an der Beurteilungshilfe angeht, ist anzunehmen, dass die darin beschriebenen Kompetenzen größtenteils übergeordnete Allgemeinfähigkeiten und wissenschaftliche Arbeitsschritte darstellen, die bei einer adäquaten Übertragung der Lehrpläne (sowohl Unter- als auch Oberstufenlehrplan von GWK für die AHS) auf den Unterricht in entsprechender Weise vermittelt werden.

So kann die „Selbstkompetenz“ (vgl. ebd: 1), die die Selbstständigkeit der Lernenden bei individuellen Arbeitsprozessen widerspiegelt, forciert werden, indem die Schülerinnen und Schüler bereits im Unterricht viele Unterrichtsinhalte selbstständig erarbeiten.

Bei der inhaltlichen und methodischen Kompetenz, der Informationskompetenz sowie der Gestaltungskompetenz (vgl. ebd.) handelt es sich um methodische Fähigkeiten, die im Unterricht durch umfangreichere Lernprozesse wie die Erstellung von Portfolios gefördert werden können. Fachlich bewährte Darstellungs- und Forschungsmethoden, im Fall von GW etwa die Darstellung von Sachverhalten in thematischen Karten, die man durch die Auswertung von (demographischem) Datenmaterial gewonnen hat, lässt sich in verschiedenen Unterrichtssequenzen trainieren.

Um diesen methodischen Kompetenzen gerecht zu werden, ist auf jeden Fall eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten erforderlich, wenn etwa verlangt wird, dass die *gestellten Fragen genau und klar umrissen* sind oder *unterschiedliche Aspekte und Perspektiven zur Bearbeitung des Themas* herangezogen werden *und in der Argumentation verschiedene Sichtweisen berücksichtigt* (=Teil der der inhaltlichen und Methodenkompetenz) werden (vgl. BMB 2016b: 11). Anhand der Handreichung zeigte sich bereits, dass eine Auseinandersetzung mit Fachliteratur wichtig ist. Mittels solcher Deskriptoren, die in der Beurteilungshilfe zum Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ angeführt werden, wird die Relevanz nun noch deutlicher. Denn für den Einbezug unterschiedlicher Aspekte und Perspektiven zu einem Thema eignen sich wissenschaftliche Texte besonders. Zwar finden sich auch in unterschiedlichsten Internetquellen, von denen einige natürlich auch über

wissenschaftlichen Anspruch verfügen, mehrperspektivische Darstellungen. Durch das Heranziehen fachliterarischer Produkte für eigene Überlegungen können Schülerinnen und Schüler sich aber auf einen gewissen Grad von Gültigkeit berufen. Dies wäre ihnen bei einer Fokussierung auf Internetquellen nicht in gleicher Weise möglich.

Ähnliches gilt für folgende Kriterien, die bei der Bewertung berücksichtigt werden müssen:

„Er/Sie wählt jene Fachinhalte und -konzepte aus, die für die Ausarbeitung des Themas und der Fragestellung notwendig bzw. hilfreich sind“ oder „Er/Sie stellt in der Auseinandersetzung mit der Literatur, wo möglich, Behauptungen und Argumente einander gegenüber und vergleicht und bewertet sie“. (Vgl. ebd.: 11) –

Fachliche Konzepte werden zumeist in thematischen Einführungswerken präsentiert (die z.B. Titel tragen wie „Einführung in die Literatur- und Kulturtheorie“ oder „Einführung in die empirische Sozialforschung“) und sind daher wahrscheinlich diesen zu entnehmen. Beim zweiten Kriterium oder Deskriptor, wenn man so möchte, wird explizit gesagt, dass zu bewerten ist, inwiefern sich die Lernenden mit der Literatur auseinandersetzen und deren unterschiedlichen Sichtweisen bewerten. An dieser Stelle wird abermals der hohe Anspruch der vorwissenschaftlichen Arbeit deutlich. Denn die Bewertung unterschiedlicher wissenschaftlicher Standpunkte spiegelt den dritten Anforderungsbereich der kompetenzorientierten Matura wider, nämlich jenen von Reflexion/Problemlösung. Der Operator „bewerte“ legt eine Einordnung in diese Kategorie nahe, zudem müssen Jugendliche ihre eigenen Sichtweisen und Erkenntnisse einsetzen, um eine solche Beurteilung fremder Meinungen durchzuführen.

Bei den übrigen Kompetenzen, die zur Bewertung herangezogen werden sollen, handelt es sich, wie oben bereits erwähnt, um welche, die in Verbindung mit der Präsentation der Arbeit und einer illustrativen Vermittlung eigener Erkenntnisse stehen.

Obwohl die Beurteilungshilfe an manchen Stellen aus hoffentlich nachvollziehbaren Gründen deutlich kritisiert wurde, muss gesagt werden, dass der Kriterienkatalog sehr umfangreich ist und den Lehrenden ein sehr genaues Bild davon zeichnet, was bei der Bewertung der vorwissenschaftlichen Arbeit wesentlich ist. Sieht man von der etwas widersinnigen Verwendung des Terminus „Kompetenz“ ab und nimmt die Beurteilungshilfe als das wahr, was sie ist, nämlich eine dienliche Grundlage für nachvollziehbare Leistungsevaluation, die die zu beachtenden Kriterien detailliert beschreibt, ist sie für die Lehrenden sicherlich hilfreich. Letztere müssen aber selbst für eine schlüssige Gewichtung der einzelnen „Kompetenzen“ Sorge tragen, um transparente Beurteilungen zu gewährleisten.

2.5. Schlussfolgerungen für den kompetenzorientierten GW-Unterricht

Die Analyse dieser grundlegenden Texte für die Interpretation des Faches Geographie und Wirtschaftskunde verdeutlicht, dass die gegenwärtigen Anforderungen an das Fach hoch sind. Um die Lernenden zur kompetenzorientierte Reifeprüfung hinzuführen und sie letztlich „studierfähig“ (vgl. BMB 2016a: 7) zu machen, müssen neben einschlägigem Fachwissen allgemeine und fachliche Kompetenzen vermittelt werden.

In Bezug auf das Fachwissen ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung räumlicher, gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher Fragestellungen für ihr eigene Lebens-(um)-welt nachvollziehen und bewerten können. Die drei fachlichen Konstanten stehen dabei häufig in Wechselwirkung. Die Lernenden müssen Fragestellungen aus diesem definierten Wirkungsbereich unter Einbezug eigener Werthaltungen für sich beantworten und in individuelle Entscheidungen, sei es auf politischer, beruflicher oder privater Ebene, miteinbeziehen. Sie sollen zudem über ein ökologisches Bewusstsein verfügen. Diese Beschreibung stellt an dieser Stelle nur die Ziele des Lehrplans in komprimierter Form dar.

Zu diesen kommen nun die Anforderungen, die sich aus den Bestimmungen der kompetenzorientierten Reifeprüfung ergeben. Diese sehen weiters vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen über alle Fähigkeiten verfügen, die es ihnen erlauben, eigene (vor-)wissenschaftliche Texte zu erstellen sowie eigene Standpunkte zu unterschiedlichen Themenstellungen vor einem Publikum angemessen zu vertreten.

Aus diesen übergeordneten Zielen lässt sich für die Erkenntnisinteressen, welche in der Arbeit verfolgt werden, ableiten, dass im Zuge des Unterrichts ein Fokus auf die Auseinandersetzung mit Fachliteratur stattfinden muss.

Dies ist notwendig, weil einschlägige Fachkenntnisse durch die Rezeption wissenschaftlicher Texte massiv gefördert werden. Zwar bieten auch die Schulbücher eine Fülle an fachlichem Grundlagenwissen, zeigen aber zum Beispiel nicht, wie die methodische Erforschung von Phänomenen funktioniert oder wie es um den wissenschaftlichen Diskurs zu einem Thema bestellt ist. Für die Lernenden ist es im späteren Leben sicherlich vorteilhaft, wenn sie ihre Entscheidungen anhand fachlich fundierter Argumentationen treffen und nicht aufgrund der Thesen, die in den U-Bahn-Zeitungen verbreitet werden.

Neben der Schaffung gültigen und nachvollziehbaren Wissens wird durch die Rezeption weiter die Entwicklung einer fachlich korrekten Ausdrucksweise mit entsprechendem

Vokabular begünstigt. Wissenschaftliche Argumentationen zeigen außerdem, wie man sich adäquat und sicher artikulieren kann - eine Fähigkeit die auch im Alltagsleben von Vorteil ist. Peripher findet auf diesem Weg eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit statt.

Die Autorinnen und Autoren der unverbindlichen Handreichung zum Prüfungsfach „vorwissenschaftliche Arbeit“ fordern explizit den Einbezug von Fachliteratur. Bei der Lektüre der dazugehörigen Beurteilungshilfe zeigt sich, dass die Einbindung von wissenschaftlichem Informationsmaterial ein nicht unwesentliches Kriterium bei der Bewertung des eigenen Artefakts darstellt. Um fremde wissenschaftliche Erkenntnisse kognitiv umfassend verarbeiten zu können und diese im Zuge eigener Ausführungen zu nutzen, erfordert es einige Fähigkeiten. Zwar müssen die Schülerinnen und Schüler zu keinen neuen und allgemeinen Erkenntnissen gelangen, aber sie müssen bestehendes Wissen auf ihre eigene Erforschung einer Fragestellung übertragen und die Ergebnisse dahingehend reflektieren.

Um Fachwissen, fachliche Kompetenzen, allgemeine Argumentations- und Kommunikationsfähigkeiten zu vermitteln, ist eine Auseinandersetzung mit Fachliteratur also ein Muss, auch im GW-Unterricht.

Derartige Fertigkeiten erlangt man nicht in kurzer Zeit. Dafür ist ein langfristiger und nachhaltiger Lernprozess notwendig. Es ist daher erstrebenswert, möglichst früh mit der Analyse von wissenschaftlichem Textmaterial zu beginnen. Spätestens am Beginn der Oberstufe kann Fachliteratur je nach Themenstellung Beachtung finden. In welcher Weise die Wissenstraditionen, Forschungsperspektiven und Methoden von GW vermittelt werden können, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen, zeigen die Kapitel 4 (in allgemeiner Weise) und 5 (auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Art anhand eines Unterrichtsbeispiels).

Es wurde argumentiert, dass der Einbezug wissenschaftlicher Texte in den kompetenzorientierten GW-Unterricht in vielerlei Hinsicht wichtig ist. Ob Expertinnen und Experten dieses Fachs den aktuellen Anforderungen bereits im Unterricht nachkommen, soll in Kapitel 3 anhand einer Schulbuchanalyse gezeigt werden. Da die vorhandenen Schulbücher neben dem Lehrplan wohl häufig eine zentrale Grundlage für den GW-Unterricht und das meistgenutzte Unterrichtsmedium darstellen (vgl. SITTE 2001: 247), sollte wissenschaftliche Literatur Beachtung in den Werken finden, um die Relevanz zu unterstreichen. Ob dem nun so ist oder bereits so war, wird durch die Untersuchung von Werken, die vor bzw. nach 2012 publiziert worden (=Einführungsjahr der Kompetenzorientierung (vgl. BGBI 2012)), zeigen.

3. Schulbuchanalyse: Die Entwicklung von Fähigkeiten mit besonderer Bedeutung für die vorwissenschaftliche Arbeit in Geographie- und Wirtschaftskundelehrwerken der AHS-Oberstufe mit dem Schwerpunkt auf der Untersuchung der Vermittlung von Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten anhand anspruchsvollem Materials

Wie in der Arbeit bereits festgestellt, werden durch die Einführung der Kompetenzorientierung und einer entsprechenden Reifeprüfung mit dem Teilgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ hohe Ansprüche an die einzelnen Unterrichtsfächer, so auch GW, gesetzt. In diesem Kapitel soll überprüft werden, ob aktuelle oder auch ältere Lehrwerke darauf reagiert haben. Für mich stellen sich dabei folgende Fragen:

- Werden in Lehrwerken Rezeptionsfähigkeiten vermittelt, die es den Lernenden ermöglicht GW-spezifische Textinformationen kognitiv adäquat zu verarbeiten?
- Werden Fähigkeiten trainiert, die bei der Erstellung eigener (vor-)wissenschaftlicher Produkte relevant sind?
- Werden bei Vermittlung oben genannter Fähigkeiten wissenschaftliche Texte eingesetzt?
- Gibt es grundsätzlich eine Einbindung wissenschaftlicher Textressourcen in die thematischen Inhalte der einzelnen Lehrwerke?

Die Buchreihen *Kompass*, *Raum Gesellschaft Wirtschaft*, *Durchblick* und *Meridiane* werden auf den folgenden Seiten analysiert. Die *Kompass*-Werke wurden zuletzt 2009 aktualisiert, also noch vor der Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung (2012). Alle anderen Bücher sind jüngerer Datums (2012-2015). Daher war ich am Beginn meiner Untersuchungen geneigt anzunehmen, dass die Reihen *RGW*, *Durchblick* und *Meridiane* eher den aktuellen Anforderungen entsprechen.

Meine Ausgangshypothese war, dass hier die allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen umfassend vermittelt und dadurch Fähigkeiten entwickelt werden, die wesentlich sind für die

Erstellung eigener vorwissenschaftlicher Artefakte. Außerdem nahm ich an, dass dies unter anderem auch durch den Umgang mit wissenschaftlichen Texten geschieht.

Auch wenn kompetenzorientierte Reifeprüfungen erstmalig 2015 durchgeführt wurden, mussten Lernende bereits in der Zeit davor über Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten anspruchsvoller Literatur verfügen, denn schließlich mussten sie beim mündlichen Teil der Matura in den einzelnen Fächern eine Frage zu einem selbst gewählten und ausgearbeitetem Spezialgebiet beantworten. Außerdem bestand für die Lernenden die Möglichkeit, eine Fachbereichsarbeit zu erstellen, in der theoretische Grundlagen auch mittels der Besprechung von Fachliteratur und den darin präsentierten Erkenntnissen erläutert werden (vgl. HUMENBERGER 2001: 118ff.). Dies würde dafür sprechen, dass auch ältere Schulbuchreihen wie *Kompass* auf eine Vermittlung von Fähigkeiten, die Lernende beim Schaffensprozess der vorwissenschaftlichen Arbeit benötigen, abzielen. Diese Gegebenheiten könnten auch ein Indiz für den Einsatz von wissenschaftlichen Texten sein.

Bei aktuelleren Lehrwerken spricht für einen Einsatz von Fachliteratur, dass 2012 die Kompetenzorientierung eingeführt wurde.

Für die Analyse wurden jeweils die Werke des 9. Schuljahrgangs herangezogen und auf den Einsatz von Fachliteratur überprüft. Weiters wurde betrachtet, wie solche Ressourcen in das Thema eingebettet sind und wie die Auseinandersetzung mit ihnen gestaltet ist. Gemeint sind dabei mit den Texten einhergehende Arbeitsaufgaben. Das analysierte Material soll mir als Grundlage für Rückschlüsse dienen, ob und in welcher Qualität der Kompetenzerwerb begünstigt wird. Sofern wenige oder keine wissenschaftlichen Texte Beachtung gefunden haben, wurde die Auseinandersetzung mit anderen Medien herangezogen (Zeitungsartikel, Beiträge aus dem Internet.) An ihnen wurde dann untersucht, wie die Autorinnen und Autoren Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten von den Schülerinnen und Schülern einfordern.

Die AHS-Lehrwerke der 9. Schulstufe wurden auch aus dem Grund gewählt, weil meines Erachtens spätestens zu diesem Zeitpunkt im Hinblick auf die Reifeprüfung damit begonnen werden muss, die Schülerinnen und Schüler an eine aktive Rezeption von Fachtexten heranzuführen. Die Schuljahre 5-8 können in unterschiedlichen Schulformen (in allgemein bildenden höheren Schulen oder in neuen Mittelschulen) absolviert werden, weshalb die Lernenden sehr heterogene Lernerfahrungen sammeln und über einen unterschiedlichen Wissenshorizont verfügen. Ab der 9. Schulstufe können Schülerinnen und Schüler aus beiden

Schultypen die AHS-Oberstufe besuchen, weshalb es ab hier gilt, ihnen die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie für einen positiven Schulabschluss benötigen.

Neben den Werken der 9. Schulstufe wurden in einem weiteren Schritt auch die Werke der 11. Schulstufe (7. Klasse AHS) analysiert. Da in diesem Jahrgang mit dem Schreiben der vorwissenschaftlichen Arbeit begonnen wird, ging ich davon aus, dass hier noch einmal intensiv Rezeptions- und Schreibfähigkeiten durch die Bearbeitung von anspruchsvollem Textmaterial trainiert werden. Daraus resultiert eine weitere Fragestellung, die in den Ausführungen untersucht wird:

- Verlangen Textanalysen und andere Aufgabenstellungen in Werken der 11. Schulstufe ausgeprägtere Rezeptions- und Schreibfähigkeiten als jene in den Büchern der 9. Schulstufe? D.h.: Findet eine konsequente Weiterentwicklung dieser statt?

Um zu klären, was genau in der vorliegenden Arbeit als wissenschaftlicher Text zu verstehen ist, lege ich der Arbeit die Definition von Peter Karall und Aurelia Weikert zugrunde. Diese haben auf der Homepage vom Institut für Kultur und Sozialanthropologie der Universität Wien für Studienanfängerinnen und Anfänger erläutert (KARALL et al. 2010):

Ein wissenschaftlicher Text hat anderen und in vielerlei Hinsicht strengeren Kriterien zu genügen als beispielsweise ein journalistischer Artikel oder ein Essay. Die Einhaltung bestimmter Regeln (Stringenz, Transparenz usw.) und formaler Kriterien (Zitierweisen, Kapitelstruktur usw.) wird zwar gerade von Studierenden oft als mühsam empfunden, ist aber im Rahmen der korrekten wissenschaftlichen Arbeitsweise unerlässlich.

Die folgende Zusammenfassung einiger wichtiger Eigenschaften soll zeigen, dass es sich bei einem wissenschaftlichen Text um ein höchst komplexes Produkt handelt:

1) Wissenschaftliche Texte werden in einer wissenschaftlichen Sprache abgefasst. Das bedeutet, sie haben einen spezifischen, neutralen Stil und beinhalten fachspezifische Terminologie. Sie sind in den meisten Disziplinen das manifeste Produkt der Forschung, kommunizieren die fachspezifischen Forschungsergebnisse und stellen diese in der Scientific Community zur Diskussion. Sie sind nicht für eine breite Öffentlichkeit, sondern für Fachleute geschrieben.

Durch den Vergleich und die Gegenüberstellung von Erkenntnissen und die Auswertung und Neubewertung von empirischem Forschungsmaterial werden durch sie fachliche Diskurse mitgestaltet.

2) Das Verfassen wissenschaftlicher Texte darf nicht mit dem Niederschreiben fertiger Gedanken verwechselt werden. Es baut auf klaren, allgemeinen wissenschaftlichen Methoden auf und bedarf der Beweisführung und der Genauigkeit bei der Auswertung des Materials ebenso, wie des kritischen und seriösen Umganges mit jeder

Art von wissenschaftlicher Literatur und sonstigen Quellen. Letzteres bedeutet im Besonderen, dass die Übernahme von Ergebnissen und Textpassagen anderer AutorInnen immer genau belegt werden und transparent sein muss.

Ich habe diese Ausführungen gewählt, weil sie an Personen gerichtet ist, die ebenso wie Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse AHS damit beginnen, erste eigene wissenschaftliche Produkte zu verfassen (sofern dies nicht bereits in vorangegangenen Schuljahren im Kleinen geübt wurde). Sie ist auch verständlich für diese Gruppe formuliert und zeigt, wodurch sich wissenschaftliche Texte auszeichnen.

Diese Äußerungen verdeutlichen nämlich auch, warum es sich bei Fließtexten in GW-Schulbüchern um keine wissenschaftlichen im eigentlichen Sinn handelt. Die Werke weisen in höheren Schulstufen eine Vielzahl an Fachtermini auf und kommen so einer Art Fachsprache nahe. Auch die Struktur (Einleitung, Bearbeitung des Themas, Zusammenfassung der Ergebnisse) ist in den Schulbüchern ähnlich ausgeführt.

Allerdings werden, abgesehen von der Berechnung einzelner Indikatoren, eher selten Forschungsmethoden besprochen, mittels derer man zu den aussagekräftigen Daten, die in den Werken präsentiert werden, gelangt.

Noch wesentlicher ist möglicherweise, dass kein kritischer Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und sonstiger Quellen stattfindet und häufig die Mehrperspektivität wissenschaftlicher Diskurse fehlt. Vielmehr dienen fremde Quellen als illustrative Beispiele für Sachverhalte. Deren Gültigkeit wird im Werk nicht angezweifelt. Der *Durchblick* hat bereits begonnen die Übernahme von Ergebnissen anderer Autorinnen und Autoren genau zu belegen, in anderen Lehrwerken geschieht dies weniger.

Letztlich bleibt noch das Kriterium, dass wissenschaftliche Texte für kein breiteres Publikum, sondern fachliche Experten und Expertinnen geschrieben werden. Ein fachspezifisches Lehrwerk für eine einzelne Schulstufe erreicht immer ein größeres Publikum und nicht nur die „scientific community“, was einen zentralen Unterschied darstellt. Allerdings lässt sich auch nicht einfach sagen, dass das Zielklientel nicht auch über ein gewisses Maß an fachlicher Expertise verfügt. Eine „scientific community“ stellen sie allerdings nicht dar. Durch das Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit zeigen die Schülerinnen und Schüler dann aber ihre fachlichen Kenntnisse zu einem bestimmten Thema und betreten hier auch (vor)wissenschaftliches Terrain. Es wird hier ersichtlich, dass der Fließtext von Schulbüchern

aus genannten Gründen die Kriterien eines wissenschaftlichen Textes nicht in vollem Maße erfüllt, weshalb er auch in meinen Betrachtungen keine wesentliche Rolle einnimmt.

Wissenschaftliches Textmaterial, mit denen sich Schülerinnen und Schüler im Zuge des Arbeitsprozesses an der vorwissenschaftlichen Arbeit vermutlich beschäftigen werden, sind Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften oder Magazinen, Monographien oder Herausgeberwerke. Für die Anwendung in Schulbüchern würde sich zumindest erstgenannte Gattung eignen, auszugsweise könnten auch wissenschaftliche Aussagen aus Monographien oder Handbücher, die Grundlegendes der einzelnen Disziplinen beinhalten und definieren, Beachtung finden. Auf welche Weise wissenschaftliche Texte nun tatsächlich Beachtung finden, wird jetzt dargestellt.

Um die Erkenntnisse meiner Analysen zu verdeutlichen, habe ich jedem untersuchten Lehrwerk drei bis vier Beispiele entnommen, mittels derer ich meine ausgehenden Fragestellungen beantworten will und meine Annahmen überprüfen möchte. Die präsentierten Exemplare wurden gewählt, weil sie am illustrativsten verdeutlichen, auf welche Weise Fähigkeiten vermittelt werden, die für die vorwissenschaftliche Arbeit wesentlich sind oder weil sie zeigen, wie wissenschaftliche Texte in einem Schulbuch Beachtung finden.

Die Buchreihen werden dabei in separaten Kapiteln besprochen. Abschließend findet sich eine umfassende Reflexion darüber, ob diese Schulbücher den aktuellen Anforderungen an das Fach entsprechen.

3.1. Die RGW-Reihe

3.1.1. RGW 5 (Hitz H., Krammer G., Malcik W., Zach F. (2012): Raum Gesellschaft Wirtschaft 5)

Beispiel 1: S. 44

Zuerst möchte ich ein Beispiel aus dem Themenblock *Bevölkerung und Gesellschaft* analysieren. Thema sind die Merkmale von Industriegesellschaften.

Auf der Seite finden sich zwei Zusatztexte. Der eine ist in einem wissenschaftlichem Werk über die Jobs der Zukunft erschienen und erläutert, wie künftige Arbeitsszenarien für Personen aussehen könnten und deutet eine stärkere Mobilität der Faktoren Arbeit an. Der andere Text ist eine Aussage des Forschers Peter Wippermann, der inhaltlich ähnlich über die künftig notwendige Flexibilität und Mobilität von Arbeitskräften berichtet.

Im dazugehörigen Arbeitsauftrag sollen die Schülerinnen und Schüler diskutieren, welche Auswirkungen die Ausführungen der beiden WissenschaftlerInnen für ihr eigenes Leben sowie für die Merkmale der Industriegesellschaften hätten (vgl. HITZ et al. 2012: 44).

Die Informationen aus wissenschaftlichem Textmaterial, die in Form von Lektüre erhalten werden, müssen hier unter Einbindung der eigenen Lebensrealität reflektiert werden. Dies ist ein Auftrag, der entsprechend seinem Anspruch dem höchsten Anforderungsbereich kompetenzorientierter Aufgabenkultur zuzuordnen ist. Die erhaltenen Informationen müssen auf ein konkretes Fallbeispiel, das eigene Leben, übertragen werden. Eine Reflexion über Auswirkungen des Wirtschaftswandels findet statt. Das schriftliche Festhalten der Ergebnisse hilft dabei, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, Phänomene anhand von Beispielen

 <i>A 2: Diskutieren Sie die Meinungen von Peter Wippermann und Sylvia Englert. Welche Auswirkungen hätte das Eintreffen dieser Prognosen auf Ihr Leben, welche auf die Merkmale der Industriegesellschaft?</i>	Abb. 1
nachvollziehbar zu beschreiben und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Ein solcher Vorgang unter Einbeziehung wissenschaftlicher Grundlagenliteratur ist	„Damit wird die Arbeitswelt der Industriekultur mit ihrer dreiteiligen Lebensplanung Ausbildung, Arbeit und Ruhestand zum Auslaufmodell. Die Festanstellung wird zur Ausnahme, die Projektarbeit zur Norm. Wer nicht flexibel und mobil ist, wird aus der Arbeitswelt zunehmend ausgeschlossen. Dieser Strukturwandel kennzeichnet seit Jahren unsere Gesellschaft.“ (Aus: „Welt am Sonntag“, Peter Wippermann, 4. Mai 2003) „Für viele Menschen ist die neue Arbeitswelt, in der sich alte Strukturen allmählich auflösen und durch flexible Netzwerke ersetzt werden, eine Belastung und Grund für viele begründete Ängste, wie beispielsweise, dass das Leben nun unsicherer, finanziell schwieriger und risikoreicher wird. Feste Stellen gibt es immer weniger und dass jemand sein ganzes Leben in einem Unternehmen oder in einem Beruf verbringt, wird zunehmend seltener. (...)“ Ein Soziologe sagt vorher, dass in zehn Jahren jeder zweite Beschäftigte hierzulande arbeiten wird wie bislang in halb-industrialisierten Ländern wie Brasilien üblich: Manche Menschen werden umherziehende Verkäufer, Kleinhändler und -handwerker sein, werden sich als Dienstboten aller Art verdingen, werden zwischen verschiedenen Ausbildungen, Beschäftigungsformen und Tätigkeiten hin- und herpendeln.“ (Nach Sylvia Englert: Die Jobs der Zukunft. Neue Berufsbilder und was sich dahinter verbirgt; Frankfurt/Main, 2001, S. 46 f., leicht verändert)

Abb. 2

beim Verfassen des Hauptteils einer vorwissenschaftlichen Arbeit zentral. Das Formulieren von Schlussfolgerung auf Basis dieser eigenen Ausführungen ist wiederum für die Beantwortung einer Forschungsfrage im Rahmen der Zusammenfassung des eigenen vorwissenschaftlichen Artefakts relevant.

Es zeigt sich, dass für die VWA wesentlichen Arbeitsprozesse (z.B. Informieren mittels Lektüre, Beschreibung der Theorie anhand eines Fallbeispiels, Bildung von Schlussfolgerungen), bereits in diesem Werk für die 9. Schulstufe vermittelt werden. Dies geschieht zwar noch in kleinem Rahmen durch einen Arbeitsauftrag zu einem Lehrstoffthema, aber an Beispieltexten, die wissenschaftlichen Anspruch haben.

Beispiel 2: S. 45

Das zweite Beispiel, welches ich bespreche, ist wie das erste dem Kapitel *Bevölkerung und Gesellschaft* (vgl. BGBI 2004: 41) entnommen. In dem Unterkapitel, über das ich nun berichte, geht es um die Gefüge angloamerikanischer Gesellschaften am Beispiel der USA.

Der von den Autorinnen und Autoren verfasste Schulbuchtext hat hier einen Abschnitt, welcher sich mit der Mittel- und Unterschicht der USA auseinandersetzt. Die Status und Probleme der beiden Bevölkerungsteile werden erklärt. Zu diesem Text gibt es eine Arbeitsaufgabe. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Situation der Mittelschicht der USA mit jener von Österreich gegenüberstellen. Einen eigenen Text zur österreichischen Mittelschicht gibt es nicht. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Lernenden dahingehend Vorwissen mitbringen, da in der 7. Schulstufe in GW ein Österreichschwerpunkt gegeben ist und unter anderem auch das Bevölkerungsgefüge des Staats besprochen wird.

Nun soll geprüft werden, ob Merkmale der US-Mittelschicht auch in Österreich zutreffen (vgl. HITZ et al. 2012: 45). Die Lernenden wissen hier vielleicht, dass Österreich ein wohlfahrtsstaatliches System hat und es deshalb über eine allgemeine Kranken- und Altersvorsorge verfügt, was einen Unterschied darstellen würde.

Ein Vergleich unterschiedlicher Systeme wird in zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlungen durchgeführt. Solch eine Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Staatskonzepte und deren gesellschaftliche Implikationen wären also sicherlich ein denkbare Thema für die Abschlussarbeit von Schülerinnen und Schülern. Anhand dieser Aufgabe wird den Lernenden diese Arbeitsform vor Augen geführt. Die Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten werden geschult, weil sie dem Text gezielt Informationen entnehmen und mit ihrem Wissen verknüpfen. Indem sie ihre Erkenntnisse schriftlich festhalten, steigern ihre Schreibfähigkeiten im Allgemeinen und die Argumentationsfähigkeiten im Speziellen, wenn sie Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Beispielen erläutern müssen.

Um den Arbeitsauftrag effektiver zu gestalten, könnte die Lehrkraft die Jugendlichen einen konkreten Beispieltext zur Situation des Mittelstands in Österreich lesen lassen. Auf diese Weise wird mögliches Vorwissen reaktiviert und neues Wissen, welches durch die Lektüre entsteht, lässt sich zu dem Text im Buch in Bezug setzen. So wird der Arbeitsauftrag einerseits umfassender und ist andererseits für die Lernenden leichter zu realisieren. Auch der Lerneffekt ist vermutlich ein höherer. Zudem wäre es interessant, wenn die Schülerinnen und Schüler über das Konzept der Mittelschicht an sich reflektieren, da es sich etwa im Falle von

Österreich um eine sehr heterogene und uneinheitliche Gruppe handelt, deren Position und Zustand gegenwärtig wieder Thema des sozial- und wirtschaftspolitischen Diskurses ist.

Beispiel 3.: S. 109

Dieses Beispiel entstammt dem Themenkomplex *Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen* (vgl. BGBl 2004: 41). Auf der Seite finden sich zwei Zusatztexte. Einer entstammt der Homepage inrussland.net (die gegenwärtig nicht mehr zu existieren scheint), der zweite basiert ebenfalls auf einem Beitrag, der auf der Internetseite des Fernsehsenders „Das Erste“ veröffentlicht wurde. Bei beiden handelt es sich um keine wissenschaftlichen Ressourcen in oben definiertem Sinn, aber um Textmaterial, mit dem sich Textrezeptionsfähigkeiten trainieren lassen. Beide beschreiben die Umweltprobleme, die mit der industriellen Tätigkeit im russischen Norilsk einhergehen.

Auch der eigene Schulbuchtext, der hier angeführt wird, sowie die Bilder auf dieser Seite setzen sich mit der Wirtschaft Norilsk und damit einhergehenden Problemen auseinander.

Am Ende finden sich zu diesem Fallbeispiel Arbeitsaufgaben. Zuerst sollen die Lernenden mittels des Atlas oder dem Internet feststellen, welche Bodenschätze im Raum Norilsk abgebaut werden (vgl. HITZ et al. 2012: 109). Die Recherchefähigkeiten sowie die Analysekenntnisse

werden dadurch zur Verfügung stehen,

 *A 2: Fassen Sie die Kernaussagen der beiden Texte zusammen. Recherchieren Sie aktuelle Berichte über die Umweltprobleme in Russland. Abb. 3*

thematischer Karten verbessert. Die Texte, die deuten bereits darauf hin,

Text 1	Text 2
Norilsk ist mit 175.000 Einwohnern die nördlichste Großstadt der Welt und die reichste Russlands ... Doch die noch 300 Kilometer nördlich des Polarkreises liegende Stadt ist eine der 10 am schlimmsten verschmutzten Orte des Erdballs. Ausschließlich mit dem Flugzeug ist die Stadt den größten Teil des Jahres erreichbar. Nur wenige Monate im Jahr ist auch eine Schiffs Passage über den 120 km entfernten Hafen Dudinka möglich, zu dem eine Gütereisenbahn und eine Straße führt. ... Ausländer dürfen den Ort nur mit Genehmigung der Stadtverwaltung und des Nickelkombinats überhaupt betreten, ohne diese gibt es nicht einmal ein Flugticket. An das überregionale Fernstraßen- und Bahnnetz sind Stadt und Umgebung überhaupt nicht angeschlossen. Selbst Russen dürfen sich hier auf Dauer ohne spezielle Genehmigung der Nickelindustrie nicht aufhalten. „Norilsk-Nickel“ ist der weltgrößte Konzern zur Schwermetallverhüttung. Die privatisierte Firma kontrolliert rund ein Drittel der Welt-Nickel-Vorräte. (www.inrussland.net)	Mehr als 5000 Tonnen Schadstoffe qualmen aus den Schloten – pro Tag. Das ist Weltspitze. Auf den Böden wächst kaum noch etwas, vom Wald ganz zu schweigen. Der Rauch aus den Schornsteinen verpestet die Luft mit Schwermetallen, Formaldehyd und Schwefeldioxid. Mehr als 5000 Tonnen Schadstoffe qualmen aus den Schloten – pro Tag. Das ist Weltspitze. Auf den Böden wächst kaum noch etwas, vom Wald ganz zu schweigen. Norilsk wird zu den zehn verseuchtesten Orten der Welt gezählt. Wer hier lebt, setzt seine Gesundheit aufs Spiel. Fast alle Kinder leiden an Asthma, Bronchitis oder anderen Atemwegserkrankungen. Ihre Familien leben in Norilsk, weil sie nirgendwo anders soviel Geld verdienen können wie hier. Es ist das Geld, das die Menschen hier ausharren lässt. Wer hier bleibt, stirbt früh. ... Das Obst und Gemüse, das es auf dem Markt zu kaufen gibt, kommt von weit her und kostet ein kleines Vermögen. Eine Melone für zehn Euro – im Sonderangebot. (DasErste.de 21.8.2011)

Abb. 4

welche Ressourcen bedeutend sein könnten, sodass die Lernenden bei der Recherche zielgerichtet suchen können, vorausgesetzt sie sind in der Lage die Informationen der Texte sinnerfassend zu verarbeiten. Aber auch ohne solche Erkenntnisse werden sie aussagekräftige Daten sammeln.

Nach dieser Informationsbeschaffung sollen die Lernenden die zentralen Aussagen der Texte zusammenfassen (vgl. ebd.: 109). Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten sind hier gefragt. Auf Grundlage des bisher erlangten Wissens müssen die Lernenden abschließend recherchieren, vor welchen Umweltproblemen das Gebiet steht (vgl. ebd.: 109).

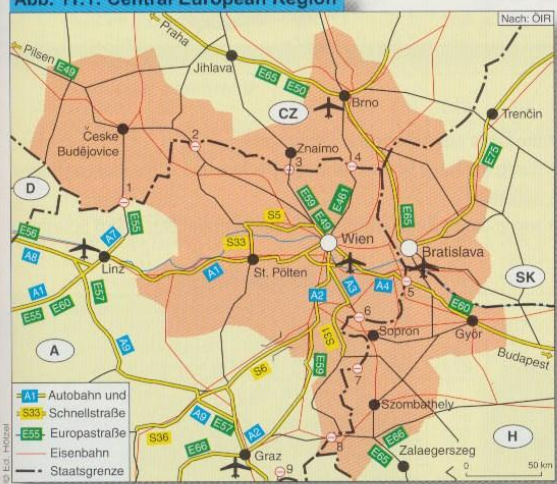
Das Thema wird systematisch bearbeitet. Ausgehend von der Entstehung von Norilsk und dessen wirtschaftlicher Ausrichtung bis hin zu damit verbundenen Schwierigkeiten illustriert dieses Fallbeispiel ökonomische bzw. ökologische Nutzungskonflikte. Durch die gegebenen Arbeitsaufträge erarbeiten die Schülerinnen und Schüler selbständig wesentliche Inhalte und entwickeln dadurch unter anderem Recherche- und Informationsverarbeitungsfähigkeiten, die bei der kompetenzorientierten Reifeprüfung für ein positives Bestehen relevant sind.

3.1.2. RGW 7 (MALCIK W., SITTE CH., SITTE. W. (2013): Raum Gesellschaft Wirtschaft 7)

Beispiel 1: S. 11

In diesem Fall ist das übergeordnete Thema *Die geopolitische Lage Österreichs in Europa* (vgl. BGBl 2004: 42). Mittels zweier Zeitungsartikel soll beschrieben werden, welche Entwicklungen für die Centroe-Region zu erwarten sind. Weiterführend informieren sich die Lernenden durch eine Internet-Recherche darüber, welche grenzüberschreitenden Projekte bestehen (vgl. MALCIK 2013: 11). Dabei finden sich entsprechende Links.

Abb. 11.1: Central European Region



Legend:
A1 = Autobahn und Schnellstraße
S33 = Schnellstraße
E55 = Europastraße
Eisenbahn
Staatsgrenze

Text 1: Die Mitte und die große Stadt

(...) Wien – ganz Österreich – hat bis jetzt von der Wieder-Regions-Werdung des alten Mitteleuropa am meisten profitiert, man schaue sich nur die Bankenlandschaft bei den Nachbarn an: alles Österreich. Aber die Nachbarn holen auf, die Slowaken im Besonderen, das Bruttoregionalprodukt der Region Bratislava liegt immerhin bei schon 92 Prozent des EU-Schnitts, vor dem Burgenland, knapp hinter Niederösterreich. Nur Wien liegt mit 152 Prozent deutlich über dem europäischen und also noch deutlicher über dem Centroe-Schnitt.

Das Gefälle aber wird zusehends flacher werden. Die europäischen Raumplaner prophezeien der ganzen Region eine baldige und ungeheure Prosperität (= wirtschaftlicher Aufschwung).

In der gegenüber dem EU-Schnitt überdurchschnittlich wachsenden Region Centroe leben knapp sechs Millionen Menschen. Und die – so scheint es jedenfalls, fährt man offenen Auges und Ohres durchs Land – haben schon angefangen zu springen. Denn die leben hier, die arbeiten hier, die schicken ihre Kinder in die Zukunft hinaus. Und dort wird „Centroe“ – vielleicht nicht dem Namen, aber doch dem Gefühl nach – eine ganz wichtige Rolle spielen. (...)

Quelle: DER STANDARD, 19. April 2005

Text 2: Per Schnellboot nach Budapest

In ein paar Wochen startet mit dem Twincity-Liner ein Katamaran, der Wien mit Bratislava auf dem Wasserweg verbindet (vgl. www.twincityliner.com). Das Konzept könnte ausgeweitet werden. Derzeit überlegt die Wiener Holding, die 59 Beteiligungen der Stadt bündelt (Wr.Hafen, Stadthalle etc.), mit dem Twincity-Liner künftig auch bis Budapest zu fahren. Voraussetzung sei, so Geschäftsführer Peter Hanke, dass die Strecke Wien–Bratislava gut angenommen werde.

Quelle: Die Presse 12. Mai 2006

Zu 1 bis 4

A1: Beschreiben Sie, welche Entwicklungen in der Central European Region zu erwarten sind? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Österreich bzw. für die Stadt Wien? (siehe Text 2)

A2: Informieren Sie sich aus dem Internet über grenzüberschreitende Projekte:
www.euregio.sbg.at / www.at-sk.net / www.at-cz.net / <http://centroe.info> / www.oerok.gv.at

Abb. 5

Die Arbeitsaufträge erscheinen geeignet, um unterschiedliche methodische Fähigkeiten zu trainieren, wenngleich sie ausgeweitet werden hätten können. Eben genannte Fähigkeiten werden gefördert, indem man sich zuerst mittels des Mediums Text zu einem Thema informiert. Durch die Nutzung jener Textquellen müssen die Lernenden dann eigene Beschreibungen zu einem Sachverhalt anfertigen. Der Anspruch des Auftrages bedient lediglich den ersten Anforderungsbereich, erkenntlich am Operator (vgl. Sitte 2011: 39 ff.),

aber grundlegende Beschreibungsfähigkeiten, die für einen Schreibprozess wichtig sind, werden trainiert.

Für die 7. Klasse mag das eine einfache Aufgabe sein, in Verbindung mit dem zweiten Auftrag, einer Recherche zu grenzüberschreitenden Projekten, werden solche Fähigkeiten zusätzlich trainiert. An dieser Stelle hätte eine Bereitstellung von Anhaltspunkten, die von besonderer thematischer Relevanz sind, um die Recherche zielgerichteter zu gestalten, für die Lernenden hohen Wert gehabt. Ebenso wäre die Fokussierung auf ein angeführtes Projekt vorteilhaft (z.B. „Arbeite anhand eines gewählten Beispiels heraus, welche Akteure und Akteurinnen an dem Projekt beteiligt sind, wie das Projekt finanziert wird und welche Zielstellungen dabei verfolgt werden“). Der Auftrag ist dann konkreter formuliert und die Schülerinnen und Schüler werden möglicherweise auf diese Weise dazu hingeführt, bei späteren selbstständigen Recherchen präzise vorzugehen und die thematisch zentralen Informationen herauszufiltern. Die Effektivität der Recherchen könnte verstärkt werden.

Die Entwicklung von Recherchefähigkeiten ist im Hinblick auf das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit zentral, weil sie einen grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitsvorgang darstellt. Darauf wird im Buch Raum Gesellschaft Wirtschaft Wert gelegt. Auch bei anderen Arbeitsaufträgen sollen sich die Lernenden mittels seriöser Internetquellen, die mitunter auch wissenschaftlichen Anspruch haben (vgl. z.B. MALCIK 2013: 36 – Analyse von Bevölkerungsprognosen auf der Homepage der Statistik Austria), über GW-spezifische Sachverhalte informieren. Diese Aufgaben sind im Buch eigens mit einem Symbol gekennzeichnet. Eine Konkretisierung der Arbeitsaufträge, bezogen auf die Aufgabensets von S. 11 und S. 36, hätten den Lernenden eine Hilfe sein können, um die Bedeutung präziser Fragestellungen für ihre Erkenntnisinteressen zu verdeutlichen. Die Aufträge schöpfen ihr Potenzial leider nicht voll aus, hier kann die Lehrperson aber entsprechende zusätzliche Anweisungen geben.

Um das Niveau solcher textanalytischen Aufgaben zu steigern, könnten die Lernenden die Erkenntnisse aus den Recherchen zu überregionalen Projekten den Ausführungen im Buch gegenüberstellen, die durchaus kritisch an die Themenstellungen herangehen. Anhand dieser Materialien, verknüpft mit möglichem Vorwissen, ließen sich dann eigene Beurteilungen zu den Entwicklungen treffen. Dadurch wird ein solches Aufgabenset sämtlichen Anforderungsbereichen kompetenzorientierter Aufgabenkultur gerecht. Die Schülerinnen und Schüler bilden ein Fallbeispiel mittels vorhandener Quellen ab und ziehen eigene Schlussfolgerungen. Im Grunde wird so in simplifizierter Form ein vorwissenschaftlicher

Arbeitsprozess simuliert, bei welchem keine eigenen empirischen Untersuchungen durchgeführt werden müssen (Themenwahl -> Recherche -> Abarbeitung des Themas anhand passender Quellen -> Schlussfolgerungen der eigenen Untersuchung).

Beispiel 2: S. 33

Thema sind demographische Begriffe und Prozesse (vgl. BGBl 2004: 42), welche dann für Österreich näher erläutert werden. An dieser Stelle im Buch wird das einzige Mal bei einem Text eine wissenschaftlich bedeutende Quelle angegeben, nämlich jene der *Statistik Austria*. Allerdings ist festzuhalten, dass die Lernenden bei manchen Arbeitsaufträgen Internetlinks folgen müssen, die sie zu wissenschaftlichen Texten führen. Bei Diagrammen, Tabellen und Karten findet wissenschaftliches Datenmaterial im Gegensatz zu jenen schriftlichen Ausführungen häufiger Beachtung.

Ob die erwähnte Textquelle ein wörtliches Zitat darstellt oder Informationen für eigene Aussagen adaptiert hat, wird nicht ersichtlich. Im Werk *Durchblick 7 kompetent* wird dies bereits entsprechend gekennzeichnet. Einen derartigen Vermerk sollten die Verfasser und Verfasserinnen von *RGW 7* bei einer Neuauflage ihres Werks ebenfalls in Betracht ziehen. Denn so können Schülerinnen und Schüler anhand von Beispielen im Buch erkennen, wie man formal korrekt zitiert. Zitierregeln werden dafür aber später im Leitfaden zur vorwissenschaftlichen Arbeit eingehend besprochen.

Der Text selbst beschäftigt sich damit, für welche politischen Entscheidungen Volkszählungen entscheidend waren (z.B. die Aufteilung von Steuermitteln auf Länder und Gemeinden). In der dazugehörigen Arbeitsaufgabe soll genau das wiedergegeben werden (vgl. MALCİK 2013: 33). Es handelt sich um eine Reproduktionsaufgabe (AFB I). Für anspruchsvollere Aufgabenstellungen ist der Text nicht geeignet. Es geht bei den Ausführungen darum, grundlegende Zusammenhänge zu beschreiben. Ein Text zu einem Beispiel, was im Detail die Größe der Bevölkerung eines Orts für die finanzielle Zuwendung von Bund und Land bedeutet, hätte eine sinnvolle Ergänzung sein können, um die Ausgangsaussagen nachvollziehbar und konkret zu illustrieren.

Allerdings sei hier erwähnt, dass diese Aufgabe nur einen Teil eines anspruchsvoller werdenden Aufgabenkomplexes darstellt, der die Methodenkompetenz (Informationen sammeln, Berechnungen anstellen) ebenso fördert wie die Synthesekompetenz und die Gesellschaftskompetenz, wenn reflektiert werden soll, warum die Lebenserwartung in den letzten 150 Jahren so stark angestiegen ist.

Anhand selbst verfasster Texte der Autorinnen und Autoren, die oft über eine höhere Informationsdichte als der gerade beschriebene verfügen, bietet das Werk umfassende Beschreibungen zu GW-spezifischen Sachverhalten. Bei den blau ausgewiesenen Texten hätte man sich daher rein auf die Präsentation von Fallbeispielen besinnen können. Letztere hätten dann durchaus öfter aus wissenschaftlichen Publikationen sein dürfen, bevor man auf selbst kreierte Aussagen zurückgreift.

Beispiel 3: S.64

Auf dieser Seite findet sich ein interessanter Arbeitsauftrag. Im Zuge des Kapitels über den

Zu 6

 **A 1:** Erkundigen Sie sich nach der derzeitigen Höhe der Familienbeihilfen. Soll jede Familie (unabhängig vom Einkommen) für jedes Kind einen gleich großen Betrag erhalten? Oder sollte die Familienbeihilfe nach der Anzahl der Kinder gestaffelt werden oder nur einkommensschwachen Familien zugute kommen? Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile des „Gießkannenprinzips“ (gleiche Sozialleistungen für alle) gegenüber der gezielten Verteilung von Transferzahlungen an sozial Bedürftige.

 **A 2:** Erkundigen Sie sich, an welche Bedingungen die Zahlung der Geburtenbeihilfe geknüpft ist. Welche sozialpolitischen Ziele werden durch den Mutter-Kind-Pass angestrebt?

 **A 3:** Erläutern Sie, welche bildungspolitischen Ziele durch Schülerfreifahrten und Gratis-Schulbücher verfolgt werden? Ist die Schulbuchaktion in ihrer derzeitigen Form sinnvoll? Stellen Sie Argumente für und gegen die Schulbuchaktion einander gegenüber.

 **A 4:** Nehmen sie Stellung zu folgendem Satz: „Personen, die Kinder aufgezogen haben, sollen bei der Pension bevorzugt werden!“ – Was spricht politisch dafür, was dagegen?

Präsentieren sie die Ergebnisse a) in Form einer Mindmap auf einem Plakat, b) in Form von Leserbriefen, die sie dort dann thematisch dazuheften.

Abb. 6

österreichischen Sozial- und Wohlfahrtsstaat (vgl. BGGI 2004: 42) sollen mittels einer Internetrecherche Pros und Contras zu dem Statement „Personen, die Kinder aufgezogen haben, sollen bei der Pension bevorzugt werden!“ eingeholt werden. Diese sollen die Schülerinnen und Schüler dann in Form einer Mindmap darstellen. Des Weiteren muss ein Leserbrief verfasst werden, der sich auf diese Aussage bezieht (vgl. MALCIK 2013: 64).

Es werden dazu keine passenden Internetquellen angeboten, was eine effektive Recherche deutlich erschweren kann, wenn lediglich diese Aussage die Suchgrundlage darstellt. Abgesehen davon werden mehrere Fähigkeiten geschult. Anhand der Recherche müssen Informationen eingeholt werden, die mehrere Perspektiven auf die Thematik zeigen. Die Lernenden sollen ihre Ergebnisse dann visuell veranschaulichen und abschließend mittels der Briefe Stellung zu dem Sachverhalt beziehen.

Lesefähigkeiten werden trainiert, indem man unterschiedliche Meinungen zu einem komplexen Beispiel lesen und reflektieren muss. Als Lehrperson kann man den Lernenden

empfehlen, das gefundene Textmaterial mittels der SQ3R-Methode zu rezipieren (vgl. Kapitel 4.1.5.).

Der Auftrag fördert die Entwicklung von Recherchefähigkeiten und die bildliche und übersichtliche Darstellung einer kontroversen gesellschaftspolitischen Fragestellung, also die Übertragung textlicher Informationen in ein anderes aussagekräftiges Medium.

Im Hinblick auf die Fähigkeiten, die für das Verfassen eines eigenen wissenschaftlichen Textes bedeutend sind, ist es wesentlich, dass es den Lernenden gelingt, nachvollziehbar zu argumentieren. Dies wird zwar anhand eines Leserbriefes geübt. Letzterer stellt eine Gattung dar, welche häufig durch stark subjektive Nuancen gekennzeichnet ist. Da die Argumente allerdings auf den Ergebnissen der Recherche aufbauen und nachher den unterschiedlichen Denkschulen politischer Parteien, visualisiert in der Mindmap, zugeordnet werden müssen, werden entsprechende Fähigkeiten maßgeblich forciert. Solche Fragestellungen werden schließlich auch in sozialwissenschaftlichen und ökonomischen Diskursen reflektiert.

Mit der Erfüllung der Aufgabe entwickeln die Lernenden GW-spezifische Kompetenzen weiter. Indem die Lernenden sich durch das Verfassen eines Leserbriefes zu dem Sachverhalt positionieren, wird vielleicht die eigene politische Sicht bewusst gemacht und welche Partei diese am ehesten vertritt. Dieses Wissen spielt dann bei einer lebensweltlichen Entscheidung wie der Wahl einer politischen Vertretung eine Rolle. Die Orientierungskompetenz wird bei dieser gesellschaftspolitischen Fragestellung ebenso wie die Gesellschaftskompetenz gefördert.

Beispiel 4: S.75

In der zweiten Aufgabe dieser Seite, die sich mit der hiesigen Landwirtschaft und dem Agrarmarkt auseinandersetzt, wird von Lernenden verlangt, dass sie die Ergebnisse des „Grünen Berichts“, jährlich herausgegeben vom Landwirtschaftsministerium (BMLFUW), zusammenfassen (vgl. MALCIK 2013: 75). Dieser spiegelt die Situation des Agrarsektors für das jeweilige Jahr mittels ausführlicher Texte und anschaulicher Graphiken wieder. Der Bericht stellt eine wissenschaftliche Quelle dar. Der Arbeitsauftrag ist wenig präzise formuliert und die Schülerinnen und Schüler werden angesichts des Umfangs von 268 Seiten wohl kaum den gesamten Bericht durchleuchten können. Hier muss die Lehrperson näher klären, welche Informationen im Detail verlangt werden und wo diese zu finden sind. Hier wird aber mit einem wissenschaftlichen Text gearbeitet. Um über den ersten Anforderungsbereich (Reproduktion von Wissen) hinauszugelangen, der verlangt, dass die

Jugendlichen Informationen exzerpieren und komprimiert wiedergeben, hätte man in Kombination mit dem übrigen Material die Lernenden einschätzen und beurteilen lassen können, wie mögliche Entwicklungen der österreichischen Landwirtschaft aussehen. In Aufgabe 1 dieser Seite wird schließlich ebendies verlangt (Analysieren und beurteilen Sie anhand der Tabellen, Texte und Abbildungen dieses Kapitels die Strukturveränderungen und die Probleme der österreichischen Landwirtschaft). So lassen sich die Informationen aus mehreren wissenschaftlich seriösen Quellen (Statistik Austria, BMLFUW) gegenüberstellen, um zu einem Urteil zu kommen. Eine solche Aufgabenstellung ist effektiv im Hinblick auf die vorwissenschaftliche Arbeit, die die Auswertung unterschiedlicher wissenschaftlicher Medien verlangt. Rezeptionsfähigkeiten würden wesentlich gefördert.

Erkenntnisse

Die analysierten Beispiele sollen einen Einblick in die Art und Weise, wie Rezeptionsfähigkeiten von anspruchsvollem Textmaterial sowie andere, für vorwissenschaftliche Arbeitsprozesse notwendige Fähigkeiten, vermittelt werden, bieten. Durch sie lassen sich natürlich keine Aussagen über die Qualität des Gesamtwerks treffen, aber Rückschlüsse auf die auf den Seiten 35 und 37 angeführten Fragestellungen treffen.

Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten von anspruchsvollem Textmaterial werden vermittelt, wenn auch beinahe nie mittels wissenschaftlicher Quellen. Die Autorinnen und Autoren des Buchs sind eher geneigt auf Zeitungsartikel oder selbst kreierte Texte zurückzugreifen. Aufgefallen ist, dass Textanalysen meist nur das erste Anforderungsniveau beanspruchen (Reproduktion von Wissen durch Beschreibungen oder Zusammenfassungen). Nur in Kombination mit visuellen Informationsträgern oder Tabellen steigt der Anspruch durch die Beurteilung unterschiedlicher Sachverhalte. Die Schülerinnen und Schüler müssen dabei ihre Einschätzungen argumentieren können. Letzteres ist für das Verfassen eigener wissenschaftlicher Schreibprodukte zentral.

Auf das Trainieren wissenschaftlicher Arbeitstechniken wird Wert gelegt, indem man etwa Recherchefähigkeiten durch die Informationssuche im Internet fördert. Durch konkretere Aufgabenstellung und Hinweise auf einschlägige Informationsmedien wäre es möglich, den Lernenden zu verdeutlichen, wie eine besonders präzise Recherche funktioniert. So liegt es eher bei den Jugendlichen selbst, sich diese auf individuellem Weg anzueignen. Möglicherweise ist die Fähigkeit durch den Unterricht der vorangegangenen Jahre und solcher Schulbuchübungen bereits besonders ausgeprägt. Die Schülerinnen und Schüler

lernen außerdem, wie man Textinformationen in visuelle Darstellungsmedien überträgt. Weitere Techniken wie das korrekte Zitieren werden im Leitfaden zur vorwissenschaftlichen Arbeit am Ende des Schulbuchs präsentiert. Dort wird auch erklärt, wie man eine Forschungsfrage formuliert.

Die Vermittlung von Rezeptionsfähigkeiten und Arbeitstechniken findet, wie gesagt, außer vereinzelt (wie beim Grünen Bericht) nicht mittels wissenschaftlicher Textressourcen statt.

Im Vergleich zum Werk der Reihe aus der 9. Schulstufe kann nicht festgestellt werden, dass fremde wissenschaftliche Textressourcen häufiger Verwendung im Werk finden. Der Anspruch der bereitgestellten Texte ist meiner Ansicht nach auch nicht wesentlich höher. Allerdings bemerkt man, dass die Lernenden vermehrt eigenständige Recherchen durchführen sollen, also ein höherer Wert auf eigenständigen Erkenntnisgewinn gelegt wird. Fähigkeiten, die für die vorwissenschaftliche Arbeit von zentraler Bedeutung sind wie das Herausfiltern von Informationen aus Text- und Bildmaterial oder die Reflexion von erworbenen Wissen anhand konkreter Beispiele, werden bereits ab der 9. Schulstufe vermittelt und auch in der 11. trainiert.

3.2. Die Durchblick-Reihe

3.2.1. Durchblick 5 (WOHLSCHLÄGL H. et al. (2013): Durchblick 5. –Wien)

Beispiel 1: S. 22

Dieses Beispiel findet sich im Lernkapitel, welches sich mit Gliederungsmöglichkeiten der Erde beschäftigt (vgl. BGBI 2004: 41). Unterthema sind Versuche der politischen und kulturellen Gliederung der Erde. Auf der Seite selbst beschäftigt man sich mit dem globalen Einfluss westlicher/amerikanischer Kultur.

Auf der Seite gibt es ein Aufgabenset, das Schülerinnen und Schüler durchführen können. Zunächst sollen die Lernenden Einflüsse unterschiedlicher Ethnien in ihrer Umgebung nennen (vgl. WOHLSCHLÄGL 2013: 22), worunter wohl Phänomene zu verstehen sind, die von der österreichischen Kulturtradition abweichen. Beispiele, die vielerorts anzutreffen sind, wären wohl McDonalds-Filialen oder Imbisse, die Döner-Sandwiches und Pizza vertreiben.

Die zweite Aufgabe ist jene, die interessant ist, wenn es um das Arbeiten mit Texten geht. Hier sind nämlich vier Zusatztexte ergänzend zum Schulbuchtext angeführt. Drei davon haben ihren Ursprung in Publikationen mit wissenschaftlichem Anspruch (zwei aus dem

Südwind-Magazin und einer aus einer Veröffentlichung zum Thema Amerikanisierung). Ein Text wurde einer Schweizer Plattform für Unterrichtsmaterialien entnommen. In diesen Beispielen werden zwar keine komplexen Fachtermini angewendet, dennoch beschreiben sie exemplarisch das GW-relevante Phänomen der Amerikanisierung. Anhand dieser Ausführung sowie dem übrigen Material, das die Schulbuchseite bietet, sollen die Lernenden erläutern, ob ein Trend zur Vereinheitlichung der Kulturen besteht (vgl. ebd.: 22).

Der Anforderungsbereich der Aufgabenstellungen wird im Werk *Durchblick* visuell dargestellt. Bei dieser Aufgabe ist der zweite eingefordert, jener von Reorganisation und Transfer. Darauf deutet bereits der Operator hin („nennen“). Das Textmaterial soll in den Kontext von kulturellen Vereinheitlichungstendenzen gebracht werden. Da dies aber dazu dient, um zu beurteilen, ob es solche gibt, ist diese Aufgabe meiner Meinung nach beinahe oder schon dem dritten Anforderungsbereich von Reflexion und Problemlösung zuzuordnen.

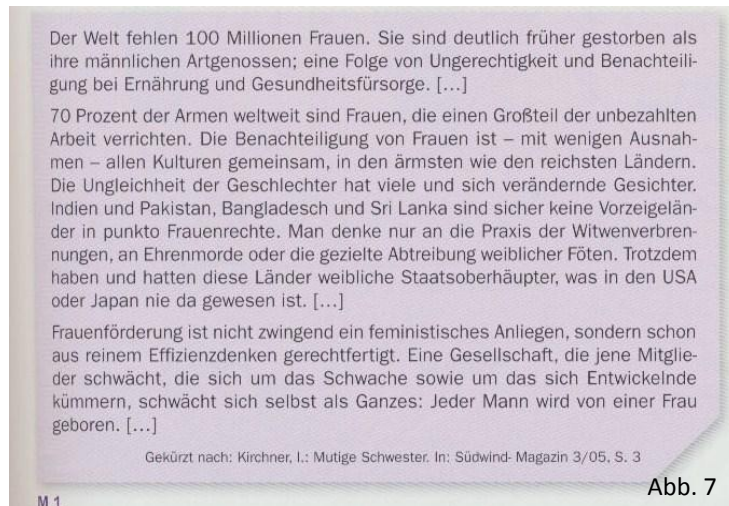
Die letzte Aufgabe des Sets sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler zur Frage Stellung nehmen, ob die eigene Kultur bewahrt oder sogar gesetzlich geschützt werden soll (vgl. ebd.: 22). Um die Frage zu beantworten, können sie das vorher verwendete Textmaterial und die Ergebnisse der ersten beiden Arbeitsaufträge nutzen. Dies ist aber nicht zwangsweise notwendig, um Position zu beziehen, da eine Meinung auch anhand der Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt gebildet werden kann. Die Lernenden haben wohl bereits vor der Beantwortung der Fragestellung individuelle Vorstellungen zu diesem Thema. Nun gilt es diese nachvollziehbar zu argumentieren.

An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass externe Textressourcen aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Werk Beachtung finden, wenn auch hier nicht in fachsprachlich komplexer Weise Phänomene beschreiben werden.

Bei den Aufgaben wird geübt, einen Sachverhalt mittels der Einbindung fremder Ausführungen zu reflektieren. Bei der vorwissenschaftlichen Arbeit müssen ebenso fremde Quellen für eigene Überlegungen genutzt werden. Hier können den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten verdeutlicht werden, wie ein solcher Umgang stattfindet. Außerdem werden durch den zweiten und dritten Arbeitsauftrag die Argumentationsfähigkeiten geschult, indem die Lernenden etwa in Aufgabe drei ihre eigene Position zu einem Sachverhalt vertreten sollen.

Beispiel 2: S. 45

Thematisch ist das Beispiel in dem Komplex *Bevölkerung und Gesellschaft* (vgl. BGBl 2004: 41) eingebettet. Es geht um die Rolle(n) der Frau in unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften. Es werden neben dem Schulbuchtext, den die Autorinnen und Autoren formuliert haben, vier weitere zum Thema Frauenrechte und den Lebenssituationen von



Frauen in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen präsentiert. Einer entstammt wieder dem Südwind-Magazin, kann also wieder als Fachartikel gewertet werden. Ein weiterer stellt die gekürzte Rede der Hohen Kommissarin der UN am internationalen Tag der Frauen dar. Die letzten beiden Beispiele sind dem Medium *Die Zeit* entnommen bzw. der Online-Plattform der Organisation *Terre des Femmes*. Es handelt sich also nicht immer um wissenschaftliches Textmaterial, aber um fachbezogene und anspruchsvolle Ressourcen.

Diese Texte können oder müssen teilweise für die Beantwortung mehrerer Arbeitsaufgaben auf dieser Seite herangezogen werden. Zuerst gilt es Bereiche zu nennen, die zu verändern wären, um eine reale Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern herzustellen (vgl. WOHLSCHLÄGL 2013: 45). Es ist durchaus denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler hier ein einschlägiges Vorwissen mitbringen, da in den Schulbüchern der 8. Schulstufe zumeist ein ähnlicher zu bearbeitender Themenbereich unter dem Lehrplanpunkt *Leben in einer vielfältigen Welt* (vgl. BGBl 2000: 1058) gegeben ist (vgl. hierzu etwa FEYERER et. al 2006: 78 ff. oder BENVENUTTI 2011: 86 ff.). Gemeinsam mit der Lektüre der Texte in diesem Werk ist es denkbar, dass die Erfüllung dieses Auftrags gelingt.

Beim zweiten Arbeitsauftrag soll auf Basis der Rede der hohen Kommissarin erläutert werden, was für eine von Frauenorganisationen geforderte Weiterentwicklung der Menschenrechte, um die Bedürfnisse von Frauen stärker einzubeziehen, sprechen würde (vgl.

WOHLSCHLÄGL 2013: 45). Anders als beim Beispiel zur globalen Amerikanisierung muss hier keine Beurteilung vorgenommen werden, sondern die Aussagen des Textes sind von den Lernenden so zu interpretieren, dass es internationale Rechtsänderungen speziell für Frauen geben muss, um in den einzelnen Ländern eine tatsächliche Gleichstellung herzustellen, da dies auf nationaler Ebene nicht gelingt. Es findet eine Übertragung von allgemeinen Feststellungen aus dem Beispieltext in diesen speziellen Rechtskontext statt. Die Angabe, dass die Aufgabe den zweiten Anforderungsbereich beansprucht, trifft daher zu.

Der Arbeitsauftrag verlangt das Herausfiltern von textbasierten Informationen, mit welchem dann Thesen und Argumente für die Änderungsmaßnahmen an einem Ist-Zustand aufzustellen sind. Solche Prozesse werden in ähnlicher Form auch in wissenschaftlichen Abhandlungen durchgeführt. Wenn die Lernenden durch solche Textarbeit im Zuge des Unterrichts der 9. Schulstufe derartige Fähigkeiten entwickeln, werden sie diese zwei Jahre später auch bei der Erstellung ihrer vorwissenschaftlichen Abschlussarbeiten anwenden können.

Beispiel 3: S. 47

Ein paar Seiten nach dem zweiten analysierten Beispiel finden sich am Ende des Themenkomplexes zu *Bevölkerung und Gesellschaft* (vgl. BGBI 2004: 41) mehrere Arbeitsaufträge, mit denen die erlangten Kompetenzen und das erworbene Fachwissen der Lernenden überprüft werden sollen.

So findet sich an dieser Stelle ein Text zur Bevölkerungspolitik des Staats Mauritius ab Beginn der 1960er Jahre und eine Tabelle, die einzelne demographische Kennzahlen dieses Landes mit denen des Gebietes von Subsahara-Afrika vergleicht.

Der Text setzt sich mit bevölkerungs- und wirtschaftspolitischen Maßnahmen auseinander, die das ehemalige Entwicklungsland heute als positiven Modellfall dastehen lassen.

Diesen Beispieltext haben die Autorinnen und Autoren des Werks selbst verfasst, es handelt sich um keine Ausführungen aus fremden wissenschaftlichen Publikationen. Fachbezogene Informationen zum Thema Demographie sind dennoch gegeben. Die Tabelle wiederum liegt einer wissenschaftlichen Quelle zugrunde, nämlich dem Human Development Report.

Der erste Arbeitsauftrag sieht vor, dass die Lernenden herausarbeiten, welche Phasen des Modells des demographischen Übergangs im Text ersichtlich werden (vgl. WOHLSCHLÄGL 2013: 47). Sie müssen das Erlernte anhand eines Fallbeispiels erklären. Es findet ein Transfer von Wissen in einen spezifischen Kontext statt, was dem zweiten Anforderungsniveau kompetenzorientierter

C Familienplanung konkret

Eine erfolgreiche Bevölkerungspolitik – das Beispiel Mauritius
 Das Land zählte in den 1960er-Jahren rund 500 000 Einwohner. Man rechnete mit einer Versechsfachung auf 3 Millionen Einwohner im Jahr 2000. Mauritius war ein typisches Entwicklungsland mit einer starken Abhängigkeit vom Zuckerexport. Schon eine Verdoppelung der Bevölkerung schien im Hinblick auf die vorhandenen Ressourcen und die Infrastruktur katastrophal. 1963 begann daher die Regierung mit der Durchführung eines Familienplanungsprogramms, das von den Religionsführern der Hindus, Moslems und Katholiken unterstützt wurde. In nur sieben Jahren gelang es, die Zahl der Kinder pro Frau von sechs auf unter drei zu reduzieren. Parallel zu den bevölkerungspolitischen Maßnahmen wurden moderne Anbaumethoden eingeführt und neues Land kultiviert. Auf vielen Zuckerrohrfeldern siedelte man umweltfreundliche Industrie (Textilindustrie, Mikroelektronik) an. Ausländische Investoren wurden durch massive Steuererleichterungen und die große Zahl billiger Arbeitskräfte angezogen. Mauritius hat eine demokratisch gewählte Regierung, durch die alle Bevölkerungsgruppen repräsentiert sind. Es gibt kaum Korruption, sodass eine langfristige Planung von sozialen und wirtschaftlichen Maßnahmen möglich ist.

M 6 Modellfall Mauritius

	Mauritius	Subsahara-Afrika
Lebenserwartung (2012)	73	55
Alphabetisierungsquote Erwachsener	m 91 % w 85 %	61 %
Menschen ohne sauberes Wasser	0 %	42 %
Anteil der Unterernährten	6 %	30 %
Kindersterblichkeit in ‰	12,5	80

Quelle: PRB, UNDP Human Development Report, FWA

M 7 Mauritius und Subsahara-Afrika – ein Vergleich

Abb. 10

ARBEITSAUFGABEN

■ ■ ■ Arbeiten Sie heraus, welche Phasen des Modells „Demographischer Übergang“ in M 6 zu erkennen sind.

■ ■ ■ Formulieren Sie mögliche Überlegungen von mauritischen Familien bezüglich einer Änderung des generativen Verhaltens: Familie XY beschließt nach der Geburt des dritten Kindes, keine weiteren Kinder zu bekommen. In einem Gespräch mit den Großeltern führen die jungen Eltern folgende Gründe an: ...

■ ■ ■ Beurteilen Sie die folgende Behauptung: Trotz der Verdoppelung der Einwohnerzahl seit den 1960er-Jahren kann Mauritius als ein positiver Modellfall für die Bevölkerungspolitik angesehen werden (M 6 und M 7).

Abb. 9

Aufgabenstellungen entspricht.

Die Schülerinnen und Schüler lernen bei diesem Arbeitsauftrag, wie man vorhandenes Wissen, dass man durch die Verarbeitung von Texten, Statistiken und Graphiken erworben hat, an einem konkreten Fallbeispiel anwendet. Im Fall der Erstellung einer vorwissenschaftlichen Arbeit mit GW-Bezug eignen sich die Abarbeitungen thematischer Fragestellungen anhand von Fallbeispielen (vgl. MALCIK et al. 2013: II oder HUMENBERGER

2001:20). Hier findet dies in einem kleinen und vereinfachten Rahmen statt.

Indem die Lernenden dann weiters an den Beispielen des Texts und der Tabelle beurteilen sollen, ob es sich im Falle von Mauritius um einen positiven Modellfall für Bevölkerungsentwicklung handelt (vgl. WOHLSCHLÄGL 2013: 47), wird vermittelt, in welcher Weise man erhaltene Erkenntnisse nutzen kann, um zu abschließenden Schlussfolgerungen über ein Thema zu gelangen. Diese Aufgaben müssen die Lernenden bei der Verschriftlichung des Hauptteils und der Zusammenfassung der vorwissenschaftlichen Arbeit erfüllen. An diesen Arbeitsaufträgen wird geübt, wie das erfolgreich gelingen kann.

Beispiel 4: S. 76-77

Als letztes Beispiel zur Beschreibung von *Durchblick 5* habe ich eines gewählt, welches im Kapitel zu *Wirtschaftlichen Ungleichheiten auf der Erde* (vgl. BGBl 2004: 41) zu finden ist. Auf S. 76 werden drei Theorien (Modernisierungstheorie, Dependenztheorie, Polittheorie) zur ungleichen Entwicklung von unterschiedlichen Staaten thematisiert. Dies geschieht durch den herkömmlichen Schulbuchtext und ohne die Anführung fremder Textressourcen.

Der erste Arbeitsauftrag auf S. 76 sieht vor, dass unterschiedliche Aussagen den drei Theorien zugeordnet werden müssen (vgl. WOHLSCHLÄGL 2013: 76). Man muss die Aussagen mit dem zuvor erworbenen Wissen in Bezug setzen und eine Kategorisierung vornehmen. Die Einteilung und Kategorisierung unterschiedlicher Aussagen in einzelne Theorien kann in komplexerer Form sicher als wissenschaftlicher Arbeitsvorgang verstanden werden. Es ist denkbar, dass Schülerinnen und Schüler auch im Zuge der Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit derartige Kategorisierungen vornehmen müssen, weshalb eine Vermittlung dahingehender Kenntnisse Relevanz hat.

Auf S. 77 finden sich dann drei Beispiele, in denen die unterschiedliche Entwicklung von Staaten beschrieben wird. Jeder dieser drei Fälle soll einer präsentierten Theorie zugeordnet werden (vgl. WOHLSCHLÄGL 2013: 77), wobei es möglich ist, dass etwa alle drei Fälle der Dependenztheorie zuzuordnen sind. Das vorhandene Wissen zu den Theorien soll nun helfen, die Fallbeispiele, die durch Texte beschrieben werden, zu kategorisieren. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe entspricht dem zweiten Anforderungsbereich. Um aber die Einteilung begründbar zu machen, ist es wesentlich mit den Kenntnissen über die Theorien nachvollziehbar zu argumentieren. Solche vernetzten Fähigkeiten entsprächen meiner Meinung nach dann dem dritten Anforderungsbereich von „Reflexion und Problemlösung“. Vernetztes Denken und Handeln verlangt es auch bei der vorwissenschaftlichen Arbeit (vgl. BMB 2016a: 9).

Die letzten beiden Aufträge auf S. 77 sind gemessen an ihrer Komplexität dem dritten Anforderungsbereich zuzuordnen. Die Lernenden sollen zuerst bewerten, welche Theorien sie für plausibel oder nicht plausibel halten und diese mit Argumenten unterstützen oder widerlegen. Eine abschließende Diskussion innerhalb der Klasse soll dahingehende Erkenntnisse bringen (vgl. WOHLSCHLÄGL 2013: 77).

Hier muss abermals die Theorie mit den Fallbeispielen kombiniert werden, um Argumente formulieren zu können. Zum einen wird die Verknüpfung von Informationen trainiert, zum anderen muss auf Basis der daraus gewonnenen Erkenntnisse ein Modell bewertet werden.

Dabei können neben der eigenen Meinung auch die Vorstellungen der Mitschülerinnen und Mitschüler miteinbezogen werden.

In wissenschaftlichen Arbeiten werden unterschiedliche Thesen zu einem Thema diskutiert und schließlich eine Bewertung dieser vorgenommen, indem man eine These/ein Modell bevorzugt oder zu eigenen Erkenntnissen gelangt. Die analysierten Arbeitsaufträge vermitteln solche Fähigkeiten auf praxisorientierte Weise, weil die Lernenden diese Prozesse aktiv durchführen.

Erkenntnisse

Im Werk finden wissenschaftliche Texte Beachtung. Diese zeichnen sich zwar nicht unbedingt durch besonders komplexes Vokabular aus, beschreiben aber fachbezogen GW-relevante Phänomene. Anhand der von mir präsentierten Beispiele zeigt sich, dass diese auch mit Arbeitsaufträgen versehen sind. Letztere helfen dabei, Fähigkeiten zu entwickeln, die bei der Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit einzusetzen sind.

Die Entwicklung solcher Fähigkeiten mittels Texten findet in dem Buch durchaus mit wissenschaftlichen Texten statt, bedeutender sind aber Schulbuchtexte, die vom AutorInnenteam entworfen wurden, Ausführungen aus Printmedien oder Material aus ähnlich informativen Online-Plattformen.

Weitere wichtige Fähigkeiten in Bezug auf die vorwissenschaftliche Arbeit werden entwickelt, indem man etwa Karten, Diagramme oder Tabellen interpretiert, um aus Datenmaterial dieser Art Schlussfolgerungen zu ziehen.

3.2.2. Durchblick 7

(HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G., RAK P. WOHLSCHLÄGL H. et al. (2015): Durchblick 7. –Wien)

Beispiel 1: S. 13

Das erste Kapitel des Lehrwerks beschäftigt sich, wie im AHS-Oberstufenlehrplan vorgesehen, mit der *geopolitischen Lage Österreichs in Europa und der Welt* (vgl. BGBl 2004: 42). Dabei wird die historische Entwicklung Österreichs und der Status Quo reflektiert. Weiters wird anhand der Situation im Waldviertel ein Fallbeispiel für die Entwicklung einer österreichischen Region präsentiert.

Letzteres möchte ich nun näher beleuchten. Die textliche Grundlage für die Ausführungen im Schulbuch bildet ein Text von Samhaber, welcher 2009 in der Fachzeitschrift *Raum* veröffentlicht wurde (vgl. SAMHABER 2009). Für das Lehrwerk wurde er gekürzt und verändert. Am Ende der Seite stehen der entsprechende Hinweis und die Quelle. Es werden also fremde Ressourcen genutzt und deren Quellen angeführt. Diese sind, wie in diesem Fall, zumeist aktuell (veröffentlicht nach 2008). Im Buch werden häufig Texte von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verwendet, vor allem in den rosa Kästen, die spezifische Inhalte zu einem Lernkapitel thematisieren, wie hier oft in gekürzter und veränderter Version. Die Quellenangabe zum Originaltext ist aber stets angeführt, weshalb die Lernenden grundsätzlich die Möglichkeit haben, diesen bei Interesse selbst zu lesen, sofern Zugang zu diesem besteht.

Der Text über das Waldviertel beschreibt dessen Entwicklung und dessen Rolle als Grenzregion. Gesellschaftliche, infrastrukturelle und ökonomische Probleme, aber auch Chancen für das Gebiet werden behandelt.

Die Lernenden sollen diese Informationen sowie die Bilder des Kapitels zusammenfassen. Im Anschluss daran und mit den Inhalten der Vorkapitel sollen die Lernenden beurteilen, ob das Waldviertel zu den Gewinnern oder Verlierern der geopolitischen Änderungen seit 1989 gehört (vgl. Hofmann-Schneller et. al. 2015: 13).

Diese Aufgabe bedient das höchste Anforderungsniveau des Fachs, „Reflexion und Problemlösung“. Als Grundlage zur Absolvierung der Aufgabe dienen textliche Grundlagen, Tabellen sowie visuelle Informationsträger wie Karten oder Bilder. Erstgenannte Basis weist durch den Einbezug von Samhabers Text, wenn auch in vereinfachter Weise, wissenschaftlichen Anspruch oder zumindest einen deutlich dahingehenden Einschlag auf.

Durch die Aufgabe werden die Rezeptionsfähigkeiten in Bezug auf anspruchsvolle und GW-spezifische Texte und anderes Datenmaterial forciert. Die Auswertung von diesem dient dann der Bildung einiger Thesen zur Beurteilung eines Fallbeispiels. Die Übung solcher Vorgänge ist wichtig im Hinblick auf den Schreibprozess der vorwissenschaftlichen Arbeit, wo derartige Fähigkeiten von hoher Bedeutung sind. Handlungen wissenschaftlicher Arbeitsvorgänge werden in Form von Informationsauswertung von Text und Bildquellen mit anschließender Argumentations-/Thesenbildung trainiert.

Beispiel 2: S.14

Bereits auf der Folgeseite müssen die Lernenden zwei Texte gegenüberstellen. Einer davon ist journalistischer Natur und in der Wiener Stadtzeitung *Falter* erschienen. Für das Lehrwerk wurde er wieder angepasst. Ein Bauer schildert dort das Leben als Landwirt im oberösterreichischen Grenzgebiet im Wandel der Zeit. Die Grundlage für den zweiten Text stellt wieder ein Beitrag aus der Zeitschrift „Raum“ dar. In veränderter Form wird dort besprochen, wie Tiroler und Tirolerinnen früher die Konsumvorteile im südlichen Nachbarstaat Italien genutzt haben. Diese beiden Texte sollen nun verglichen werden (vgl. Hofmann-Schneller et. al. 2015: 14). und zeigen dann z.B. exemplarisch die Verhältnisse zu den demokratischen, westeuropäischen Staaten im Gegensatz zu den bis 1989 kommunistisch regierten osteuropäischen Nachbarn.

Eine solche Konfrontation gegensätzlicher Entwicklungen mit dem Ziel des Herausarbeitens bestimmter Charakteristika anhand verdeutlichender Beispiele fördern abermals Fertigkeiten, die bei der Erarbeitung eigener themenspezifischer Aussagen nützlich sind.

Durch die Analyse dieser beiden Beispiele wird deutlich, dass Wert gelegt wird auf die

B Leben an verschiedenen Grenzen

Leben an der toten Grenze ...
(Grenzübergang Wulowitz, Oberösterreich)

„Früher war hier das Ende der Welt“, erklärt Hauptmann Franz Schmalzer, ein junger, engagierter Gendarm. „Als wir Kinder waren, haben wir uns gefragt, wie es wohl auf der anderen Seite des Flusses aussieht.“ [...]

Der rüstige Landwirt Duschlbauer sitzt in seiner großen Küche. Wenn er rausschaut aus dem Fenster, blickt er ins Nachbarland. Als Kind ist er ja drüben, im heutigen Tschechien, zur Schule gegangen. Da war hier keine Grenze. Von seinem Hof aus konnte er die europäische Geschichte miterleben. Zuerst wüteten Nazis in den Dörfern, und die Tschechen verschwanden. Dann kamen Russen und Amerikaner, und die Nazis verschwanden. Über Nacht standen Hunderte Flüchtlinge aus dem Sudetenland vor dem Hof, „mit armseligen Wägen und schweren, fieschen Ross“, wie Duschlbauer sagt. Als die Kommunisten kamen, wurde es totenstill. Der mächtige Vierkanter des vertriebenen Nachbarn jenseits der Grenze wurde von Baggern planiert. Nur dessen Obstgarten blüht heute noch am Grenzstreifen – auf österreichischer Seite. Die Kommunisten spannten elektrische Drähte, stellten Wachtürme auf, verminten die Wiesen. Wenn Duschlbauer mit seinem Traktor das Feld neben dem Grenzzaun pflügte und hinübergrüßte, drehten sich die kommunistischen Soldaten demonstrativ weg. Er galt schließlich als Klassenfeind.

Verändert nach: Klenk, F.: Leben an der toten Grenze, www.falter.at

... und an der offenen Grenze

Mit dem Beginn der massenhaften Motorisierung um 1960 wurde die Einkaufsfahrt auf den Brenner für viele Familien aus Tirol zur lieben Gewohnheit. Ungefähr zwei Generationen lang, im Durchschnitt wohl jeden Monat einmal. Am Brenner lockte Italien mit Schuhen, Lederjacken und Handtaschen und vor allem mit Lebensmitteln: Nudeln, Parmesan und Rotwein. Es ging um Waren, die unten in Innsbruck nicht oder kaum zu haben waren, einen realen und vermeintlichen Preisvorteil und ein unvergleichliches Ambiente, das auch vom eisigen Brennerwind oder Schneefall im Juli nicht ernsthaft getrübt werden konnte.

Der herrliche Espresso in einer der Bars gehörte für viele ebenso zum Einkaufsausflug (von Shopping sprach vor 30 Jahren noch niemand) wie der stangenweise Erwerb von Zigaretten. Letztere wurden zu Preisen angeboten, die jene in Österreich lange um die Hälfte (und mehr) unterschritten. Zum guten Schluss setzten sich dann noch viele dem Spießrutenlauf der vier Stände mit Obst und Gemüse gleich gegenüber dem Bahnhof aus. Man konnte ja Italien nicht verlassen ohne ein paar Äpfel oder Pfirsiche.

Verändert nach: Schlosser, H.: Die Grenze als Geschäftsgrundlage. In: RAUM 74/09, S. 15

ARBEITSAUFGABEN

- ■ ■ Vergleichen Sie die Lebensbedingungen der Menschen an den beiden geschilderten Grenzen (M 2).
- ■ ■ Recherchieren Sie, wie in den Medien heute über Österreichs Grenzgebiete berichtet wird. Wenn Sie in der Nähe einer Grenze leben, könnten Sie diese Recherchen durch Interviews ergänzen.

M 2 Wie Grenzen erlebt wurden ...

Abb. 11

Selektion von Informationen aus unterschiedlichen fremden Textressourcen. Diese sollen dann mittels weiterer Arbeitsaufträge auch mit weiterem Material verglichen werden (vgl. Hofmann-Schneller et. al. 2015: 14). Wie in Beispiel 1 dienen die erarbeiteten Ergebnisse der Beurteilung einer Situation. In dieser Weise sind auch kompetenzorientierte Maturaufgaben

formuliert. Ein häufiges Training solcher Prozesse hat positive Auswirkungen darauf, wie die Schülerinnen und Schüler bei der Verarbeitung spezifischer Literaturquellen im Zuge des Verfassens der vorwissenschaftlichen Arbeit vorgehen. Haben sie bereits gelernt, spezifische Themenstellungen anhand vorhandener Texte zu beurteilen, wird ihnen dies das Formulieren eigener Meinungen und Thesen später erleichtern.

Beispiel 3: S. 49

Um ein letztes Mal zu zeigen, welchen Wert die Autorinnen und Autoren auf selbstständiges Thesenbilden und Argumentieren legen, sei hier ein Beispiel genannt, das besondere Aktualität besitzt. Thema ist die *Bevölkerungsentwicklung von Österreich* (vgl. BGBl 2004: 42) und wie Zuwanderung diese beeinflusst. In einer Arbeitsaufgabe sollen fünf mehr oder weniger politisch und medial kontrovers besprochene Thesen diskutiert werden. In einem ersten Arbeitsschritt sollen Pros und Contras für jede These (z.B. Die Zuwanderung erhöht die Arbeitslosigkeit in Österreich) gefunden werden. Mögliche Informationsquellen werden keine genannt, nur dass die Thesen arbeitsteilig bearbeitet werden sollen (vgl. Hofmann-Schneller et. al. 2015: 49), also in selbstorganisierter Partner- oder Gruppenarbeit. Die Anführung einschlägiger Informationsplattformen, wie es auf S.48 bei einer thematisch ähnlich gelagerten Aufgabe getan wurde (dort war es die Homepage der UN Refugee Agency in Österreich, vgl. Hofmann-Schneller et. al. 2015: 49), hätte die Arbeitsaufgabe erleichtert, wenn es darum geht, dass die Lernenden zu zuverlässigen und gehaltvollen Quellen gelangen. Die Texte im Werk helfen beim Auftrag, sind für die zu diskutierenden Thesen aber nicht spezifisch genug.

C Ist Österreich ein Zuwanderungsland?

In der öffentlichen Diskussion werden viele – oft nicht hinterfragte – Thesen zu diesem Thema vertreten. Dazu gehören:

These 1: Die Zuwanderung erhöht die Arbeitslosigkeit in Österreich.

These 2: Ohne Zuwanderung kann das Pensionssystem nicht mehr finanziert werden.

These 3: Ohne Zuwanderung von Fachkräften ist der Wirtschaftsstandort Österreich gefährdet.

These 4: Die Zuwanderung führt zur Gefährdung der nationalen Identität und zum Aussterben der deutschen Sprache.

These 5: Kindergeld und steuerliche Familienförderung erhöhen die Geburtenrate und machen Zuwanderung unnötig.

ARBEITSAUFGABEN

Bearbeiten Sie diese Thesen in einem arbeitsteiligen Verfahren.

- ■ ■ Formulieren Sie für jede These Argumente, die dafür oder dagegen angeführt werden können. Dies sollte auch geschehen, wenn Sie persönlich schon eindeutig einen Pro- oder Kontra-Standpunkt einnehmen!
- ■ ■ Präsentieren Sie in geeigneter Form (z. B. Plakat) Thesen und Argumente und diskutieren Sie die Glaubwürdigkeit der unterschiedlichen Standpunkte.

Abb. 12

Es ist denkbar, dass die Lernenden bereits über ausgeprägte Recherchefähigkeiten und ein Wissen darüber verfügen, wie man zu brauchbaren Grundlagen kommt. Schließlich müssen sie bei der Abgabe des Themenvorschlags für die vorwissenschaftliche Arbeit mit dem

dazugehörigen Erwartungshorizont bereits selbstständig umfassende Literaturrecherchen betrieben haben. Für ein einzelnes Lernkapitel wäre eine Nennung geeigneter Quellen angesichts begrenzter Unterrichtszeit vielleicht nicht unpassend gewesen, vor allem, wenn man bedenkt, wie viel fragwürdige Information zu diesen brisanten Themen in Umlauf ist. Hier bestünde andererseits aber auch die Möglichkeit den Schülerinnen und Schülern vor Augen zu führen, dass man mit Quellen vorsichtig umgehen muss und diese auf ihre Nachvollziehbarkeit und Gültigkeit prüfen sollte. So lässt sich erreichen, dass die Jugendlichen lernen quellen- und medienkritisch zu denken. Nun wird deutlich, dass es für die Angabe von Informationsquellen bei Arbeitsaufträgen Für und Wider gibt. Die Angabe von Quellen seitens von Autorinnen und Autoren erscheint oft berechtigt, um den Arbeitsprozess effizienter zu gestalten und den Schülerinnen und Schülern einschlägige und verlässliche Grundlagen zu bieten, die sie auch später verwenden können, andere Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen wie etwa die Ersteller und Erstellerinnen dieses Werks empfinden die selbstständige Recherche vielleicht geeigneter, um Lerneffekte zu erhöhen.

Mit den gesammelten Pro- und Contra-Argumenten sollen die Lernenden dann die Glaubwürdigkeit der verschiedenen Ausgangsthesen diskutieren. Dabei sollen sie eigene, darauf bezogene Argumente und Thesen präsentieren.

Die Reflexion über themenbezogene Aussagen mit abschließenden Wertungen kann so auch in eigenen Arbeiten durchgeführt werden, wo unterschiedliche Meinungen zu einem Sachverhalt bestehen. Indem eigene Urteile versucht werden mittels unterschiedlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse nachvollziehbar zu begründen, handeln Lernende nach anerkannten Gesetzmäßigkeiten. Ein Wissen darüber, wie man wissenschaftliche Thesen formuliert und wie man adäquat argumentiert, wird durch dieses Aufgabenset vermittelt und erweitert.

Beispiel 4: S. 70-71

Dieses Beispiel möchte ich nur kurz besprechen. Der übergeordnete Themenbereich ist der österreichische Wohlfahrtsstaat (vgl. BGI 2004: 42). Auf dieser Seite und der nächsten wird verdeutlicht, wie man unterschiedliche Einkommensberechnungen passend anwendet und interpretiert. So wird etwa erklärt, welche Aussagekraft der Gini-Koeffizient hat oder welche Sachverhalte mittels des Medianeinkommens verdeutlicht werden können. Zu letzterem gibt es auch ein Berechnungsbeispiel. Eigene Berechnungen können auch bei der

vorwissenschaftlichen Arbeit bedeutend werden, wenn man z.B. sozioökonomische Analysen zu einer bestimmten Region anfertigt, wenn dies auch sehr anspruchsvoll sein mag.

Auf Seite 71 folgt ein Fallbeispiel zum Einkommen der Österreicher und Österreicherinnen. Dabei müssen Tabellen und ein Diagramm zu Einkommensdaten und dem Gini-Koeffizient der Alpenrepublik in Form eines Kurzkomentars mit passender Überschrift interpretiert werden. Im Anschluss sollen die drei angeführten Beispiele zueinander in Bezug gesetzt werden und die Fragestellung „Wie sieht die Einkommensverteilung von Österreich aus?“ beantwortet werden (vgl. Hofmann-Schneller et. al. 2015: 71). Das Abarbeiten von Fragestellungen mittels visueller Informationsträger ist eine Präsentationsform, die hilfreich beim Erstellen der vorwissenschaftlichen Arbeit ist. Interessant wäre es bei diesem Aufgabenset auch gewesen, mit dem vorhandenen Material eigene Diagramme zu erstellen, um die methodischen Fähigkeiten weiter zu fördern.

Zuletzt soll beurteilt werden, welche der drei Statistiken eher den Meinungen der ArbeitnehmerInnen bzw. den ArbeitgeberInnen entgegenkommen (vgl. ebd.: 71). Eine Reflexion über die Darstellung unterschiedlicher Interessen mittels bestimmter Kennzahlen führt den Lernenden vor Augen, dass Sachverhalte wie die Einkommenssituation der Österreicher/innen unterschiedlich dargestellt werden können. Für sie zeigt sich, wie wichtig eine kritische Auseinandersetzung mit bestimmten Kennzahlen für eine Einschätzung von Phänomenen ist.

Das korrekte Interpretieren von Statistiken ist eine bedeutende Fähigkeit und wird durch diese Aufgabenstellungen geübt. Weitere Beispiele für die Berechnung aller gezeigten Kennzahlen im Schulbuch hätten zusätzlich positive Auswirkungen auf die dahingehenden methodischen Fähigkeiten gehabt.

Erkenntnisse

Im Werk *Durchblick 7 kompetent* finden fremde Textressourcen wissenschaftlicher Natur häufig Beachtung, wenn auch meist in veränderter und angepasster Form. Dennoch findet durch dazugehörige Aufgaben eine Auseinandersetzung mit jenen Textgrundlagen statt. Dabei ist nicht alleine das Zusammenfassen von Informationen wichtig, sondern auch das Erstellen von Thesen und Argumenten mittels der erfassten Daten oder die Beantwortung von Fragestellungen. Neben Texten dienen auch visuelle Informationsträger einschlägiger Institutionen (z.B. Statistik Austria, ÖROK, unterschiedliche Ministerien) als Material für das

selbstständige Abarbeiten eines Themas. GW-spezifische Informationen müssen umfassend verarbeitet werden.

Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten werden in diesem Schulbuch durch anspruchsvolle Texte forciert. Durch die Auseinandersetzung entwickeln die Lernenden außerdem ein Wissen über Aufbau und Sprache von fachwissenschaftlichen Beiträgen. Die Lernenden werden darauf vorbereitet, sich im Zuge der vorwissenschaftlichen Arbeit mit Fachliteratur auseinanderzusetzen und die erhaltenen Erkenntnisse auf verschiedene Arten weiter zu verwerten.

Durch das Interpretieren wissenschaftlicher Texte, Kennzahlen und Statistiken werden wichtige Fähigkeiten in Bezug auf das Verfassen (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten vermittelt. Denn hier ist es von zentraler Bedeutung, anhand bestehender Fachliteratur eine Fragestellung zu bearbeiten oder auf Basis vorhandener Konzepte eigene, fallbezogene Untersuchungen anzustellen. Indem durch die Aufgaben des Schulbuchs geübt wird, wie man mit unterschiedlichem Datenmaterial nachvollziehbar argumentiert und Thesen erstellt, begünstigt man die Fertigkeit der Lernenden, sich in ihren Ausführungen entsprechend den wissenschaftlichen Gepflogenheiten auszudrücken. Sie erwerben so eine ganz elementare Form wissenschaftlichen Arbeitens, das Formulieren von Hypothesen, die am Beginn einer Untersuchung stehen.

Im Vergleich zum Werk *Durchblick 5 kompetent*, welches in der 9. Schulstufe zur Anwendung kommt, ist in *Durchblick 7* zu bemerken, dass Texte wissenschaftlicher Natur häufiger angewendet werden. Daraus lässt sich schließen, dass die Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten durch den hohen Anspruch solchen Materials noch weiterentwickelt werden. Eine steigende Schwierigkeit der zum Material dazugehörigen Arbeitsaufträge ist nicht immer zu bemerken, da bereits im Buch der 9. Schulstufe komplexe Aufgaben erfüllt werden mussten. Durch diese konnten die Lernenden bereits wesentliche Fähigkeiten erlangen, die wichtig sind für eigene schriftliche Artefakte. Eine Weiterentwicklung der Kompetenzen mit dem Werk *Durchblick 7* kann aber durch die gegebene Bereitstellung anspruchsvollerer Text- und Bildgrundlagen eintreten.

3.3. Die Meridiane-Reihe

3.3.1. Meridiane 5/6 (Untersuchung der Lehrstoffthemen der 9. Schulstufe)

HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): *Meridiane 5/6*. –Wien.

Beispiel 1: S. 31

Thematisch ist das analysierte Beispiel im Kapitel *Gliederungsmöglichkeiten der Erde* (vgl. BGBI 2004: 41) angesiedelt. Auf der Buchseite findet sich ein umfangreicher Aufgabenblock, wo methodische Kompetenzen wie das Interpretieren von thematischen Karten oder Tabellen gefordert werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt aber darin, zu überprüfen, in welcher Form ein Umgang mit anspruchsvollem Textmaterial stattfindet.

Einer der Arbeitsaufträge dieser Seite sieht vor, dass die Lernenden mit Hilfe einer Internetrecherche, in deren Zuge Statistiken gefunden und anschließend ausgewertet werden, eine wissenschaftliche These überprüfen. Diese sagt aus, dass die regionale Verbreitung der Schweinehaltung stark von den vorzufindenden Religionen abhängt. Südspanien und der Norden Marokkos unterscheiden sich in dieser Hinsicht sehr stark, obwohl praktisch gleiches Klima herrscht. (Vgl. HITZ et al. 2013a: 31)

Analysen und Interpretationen

2 Erarbeite, welche Schlussfolgerung sich aus dem Kartenvergleich (Atlaskarte der Religionen mit Abb. 8, S. 30) eventuell auch für andere Staaten ziehen lässt.

3 Lies das Statement (siehe unten) durch und beurteile, welche Konflikte durch den genannten Unterschied möglich sein könnten.

Vor allem in Mitteleuropa hat die Bedeutung von organisierten Religionen im späten 20. Jahrhundert für viele Menschen abgenommen. Das Befolgen religiöser Gebräuche und die Verehrung von Heiligtümern sind aber für viele Menschen auf der Welt von weit größerer Bedeutung, als es sich so genannte liberale Mitteleuropäer vorstellen können.

Quelle: Newig, Jürgen: Das Konzept der Kulturerdteile, nach: <http://www.kulturerdteile.de/kulturerdteile> (gekürzt und verändert)

4 Überprüfe mithilfe von Statistiken die folgende Aussage. Recherchiere dazu im Internet.

Die Verbreitung der Schweinehaltung weltweit hängt nicht nur mit den Marktgesetzen und den naturräumlichen Grundlagen zusammen. Islam und Judentum verbieten ihren Gläubigen den Genuss von Schweinefleisch. Das südliche Spanien und das nördliche Marokko haben praktisch gleiches Klima, aber die Zahl der gehaltenen Schweine ist sehr unterschiedlich.

Quelle: Rinschede, Gisbert: Religionsgeographie, S. 172, Braunschweig 1999

5 Ermittle die Anbaufläche von Weintrauben und die Weinproduktion für folgende Staaten und interpretiere deine Ergebnisse: Ägypten, Tunesien, Algerien, Marokko, Portugal, Spanien, Italien, Griechenland, Zypern. Recherchiere dazu im Internet. Lies zu dieser Frage auch den folgenden Text:

Als Algerien französische Kolonie war, war es einer der größten Weinproduzenten. Nach der staatlichen Unabhängigkeit 1962 wurde der Islam zur beherrschenden Religion. Im Islam ist Alkoholenuss verboten, der Konsum von Weintrauben erlaubt. Die Anbaufläche von Weintrauben ging in den folgenden Jahren stark zurück.

Quelle: Rinschede, Gisbert: Religionsgeographie, S. 171, Braunschweig 1999

6 Trage die Namen der Staaten Südasiens in die stumme Karte Südasiens ein (siehe unten). Zeichne auch die Hauptstädte der Staaten ein.

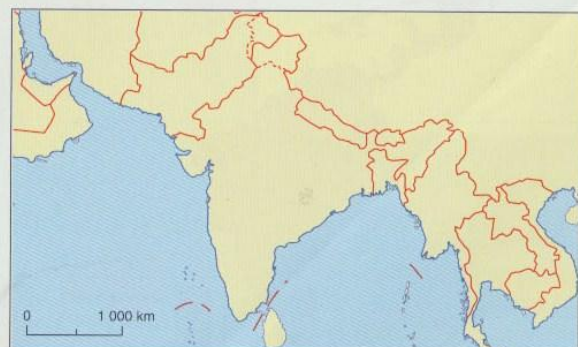


Abb. 13

Die Überprüfung einer These (aus Ringschedes Werk *Religionsgeographie*) stellt einen wissenschaftlichen Handlungsvorgang dar, der so auch beim Erstellungsprozess der vorwissenschaftlichen Arbeit durchgeführt werden könnte (wenngleich bei einer solchen weitere Thesen zu stellen wären, die andere mögliche intervenierende Variablen berücksichtigen). Die Lernenden werden beim Lesen der These möglicherweise schon eine Idee darüber erlangen, wieso Marokko und Spanien sich bei der Schweinehaltung unterscheiden, indem sie überlegen, welche Religionen in jenen Gebieten vorherrschend sind.

Die Schülerinnen und Schüler können anhand des Datenmaterials, zu welchem sie mittels der Recherche gelangen, weitere Beispiele für die Untermauerung der These finden, was in diesem Fall sehr wahrscheinlich ist. Die Lehrperson könnte durch die Bereitstellung von Links begünstigen, dass die Lernenden zu gehaltvollen Informationen gelangen. Auf dies wurde im Werk verzichtet.

Durch das sinnerfassende Rezipieren der These, der Recherche und der Auswertung von Statistiken werden mehrere methodische Fähigkeiten gefördert, die bei wissenschaftlichen Arbeitsprozessen notwendig sind. Durch die Überprüfung der These wird diesbezüglich auch ein konkreter Handlungsvorgang geübt.

Bsp. 2: S. 101

Im demographischen Kapitel des Lehrwerks werden anhand Brasiliens soziale Disparitäten thematisiert. Im Zuge dieses Fallbeispiels wird ein Text aus dem Magazin Spiegel angeführt, welcher die Situation von Teilen der indigenen Bevölkerung in Brasilien zum Inhalt hat.

Dieser eignet sich neben den Ergebnissen einer vorangegangenen Internetrecherche auch als Grundlage für einen Arbeitsauftrag. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der indigenen Bevölkerung und ihre Rechte aus Sicht der brasilianischen Wirtschaft bzw. Politik diskutieren (vgl. Hitz et al. 2013a: 101). Da der Text aus dem Spiegel das einzige Beispiel darstellt, werden die Lernenden zur Erkenntnis gelangen, dass die Rechte jener Teile der indigenen Bevölkerung wenig gelten, wenn sie den Interessen von HolzfällerInnen und RinderzüchterInnen im Wege stehen.

Der Operator *diskutieren* signalisiert grundsätzlich das höchste Niveau kompetenzorientierter Aufgabenstellungen. Anhand des vorhandenen Textmaterials kann aus meiner Sicht aber

keine umfassende Diskussion (in Form einer individuellen Reflexion oder im Plenum) stattfinden.

Verdrängt, bedroht, ermordet

Wenn Rinderzüchter, Holzfäller und Goldsucher in den Regenwald ziehen, sind die Ureinwohner die Leidtragenden. Für die Awá in Brasilien ist die Lage besonders dramatisch: Menschenrechtler berichten von Mordanschlägen, den Kampf um ihr Land werden sie wohl verlieren.

Eigentlich gehört ihnen ein großes Stück Land in bester Lage: brasilianischer Regenwald mit all dem Reichtum, den die unberührte Wildnis Jägern und Sammlern zu bieten hat. Doch die Awá im Nordosten Brasiliens haben offenbar nichts davon, dass ihnen das knapp 1200 Quadratkilometer große Gebiet vor mehreren Jahren zugesprochen wurde. Die Organisation Survival International warnt, dass der Stamm massiv bedroht ist. [...]

Fiona Watson, Forschungsleiterin von Survival International, hatte seit den neunziger Jahren immer wieder Kontakt mit den Awá. Sie schildert die Situation des indigenen Volks in drastischen Worten. „Sie sind eingekreist“, sagt sie. Gut 30 Prozent des Waldes in ihrem Gebiet seien bereits abgeholzt. Satellitenbilder dokumentierten das.

Holzfäller und Rinderzüchter würden das Land mit Waffengewalt in Besitz nehmen. Immer wieder komme es zu Morden an den Awá. Es sei ein Genozid, der dort passiere, sagt Watson. Nach Angaben von Survival International leben rund 350 Awá auf dem Gebiet, dazu kommen 60 bis 100, die bisher keinerlei Kontakt zur Zivilisation aufgenommen haben. Sie ziehen als nomadische Jäger und Sammler durch den Wald. [...]

„In Südamerika gibt es das grundsätzliche Problem der Landnahme“, erklärt Jochen Schulz vom Institut für Ethnologie der Universität Leipzig. „Wenn Holzfirmer, Rinderzüchter, Goldsucher und illegale Siedler Land gegen geltendes Recht für sich in Besitz genommen haben, hat es in Brasilien immer wieder Massaker gegeben - nicht nur an Indigenen, sondern auch an Bauern.“ [...]

Quelle: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/awa-indianer-in-brasilien-hilfsorganisation-genozid-im-regenwald-a-829406.html>, 25.4.2012

Abb. 14

Indigene Bevölkerung

3 Diskutiert die Bedeutung der indigenen Bevölkerung und ihre Rechte aus der Sicht der brasilianischen Wirtschaft bzw. Politik.

Abb. 15

Hier wäre eventuell die Bereitstellung mehrerer Textbeispiele mit unterschiedlichen thematischen Sichtweisen (z.B. Ausführungen von PolitikerInnen oder Aussagen Wirtschaftstreibender) hilfreich gewesen, um eine umfassende Diskussion zu ermöglichen. Durch eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Meinungen kann man Lernende Stellung beziehen lassen, wenn sie etwa Argumente für oder gegen eine stärkere staatliche Rechtewahrung der indigenen Bevölkerung formulieren.

Durch die Aufgabe werden zwar Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten trainiert, weil sie die wesentlichsten Informationen herausfiltern müssen, um die Situation der indigenen Bevölkerungsteile gemäß der Aufgabenstellung darzustellen. Dabei handelt es sich aber im Grunde nicht um eine Diskussion. Letztere hätte auf oben beschriebene Weise durchgeführt werden können, mittels derer man Argumentationsfähigkeiten erweitert.

Beispiel 3: S. 143

Im Lehrbuchkapitel, welches sich mit *Nutzungskonflikten* von Ressourcen (vgl. BGBI 2004: 42) auseinandersetzt, finden sich die Probleme von Naturbedrohungen anhand des Staats Bangladesch beschrieben. Die Gefahren von Hochwasser und Wirbelstürmen sowie

Maßnahmen gegen diese werden erläutert. Hier ist die Darstellung der ambivalenten Haltung der Bevölkerung gegenüber dem Hochwasser inhaltlich bedeutend, welches zwar Zerstörung bringt, aber auch für sehr fruchtbare Böden in Küstenregionen sorgt. Zwei Texte aus der *Geographischen Rundschau*, einer fachlichen Publikation, beschreiben unterschiedliche Facetten des Lebens in Gefahrengebieten. Diese wurden gekürzt und den Zwecken des Schulbuchs ebenso angepasst wie ein Artikel aus der Tageszeitung *Der Standard*, der die Probleme von Epidemien nach Naturkatastrophen schildert.

Es existiert ein Aufgabenset zu diesem Kapitel, welches die Auseinandersetzung mit den oben erwähnten Texten bedingt. In Aufgabe I soll zunächst das Relief Bangladeschs beschrieben werden (vgl. HITZ et al. 2013a: 143), wodurch erkenntlich wird, weshalb es verstärkt zu Überschwemmungen kommt. Als Grundlage zur Bearbeitung der Fragestellung eignen sich die thematische Karte von S. 140 und der Schulbuchtext. Bei dieser Übung werden fachliche Ausdrucks- und Beschreibungsfähigkeiten gefördert.

Danach sollen die Lernenden Gefahren aufzeigen, die die Bevölkerung bedrohen. Hierfür reicht eine Rekapitulation der Informationen aus dem Buch. Es wird ersichtlich, dass die ersten beiden Aufträge zum Kapitel im ersten Anforderungsbereich kompetenzorientierter Aufgaben angesiedelt sind.

Das ändert sich, wenn die Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten, die Karten zur Wirtschaftsstruktur von Bangladesch aus dem Atlas auszuwerten.

Zuletzt sollen die Probleme der Küstenschutzmaßnahmen erläutert werden, was anhand der wissenschaftlichen Textgrundlagen stattfindet.

Grundsätzlich werden mit dem Aufgabenset mehrere methodische Fähigkeiten gefördert. Neben Lese- und Interpretationsfähigkeiten in Bezug auf Texte ist das etwa die Analyse von Karten.

Die Aufträge bauen aufeinander auf und sind wohl mit der Intention konzipiert worden, den Schülerinnen und Schülern ein möglichst umfangreiches Bild der Nutzungskonflikte im Gebiet zu vermitteln. Die Lernenden könnten durch Text- und Kartenanalyse zur Schlussfolgerung gelangen, dass Personen, die im Primärsektor tätig sind, vom Hochwasser durchaus profitieren, während die Leute, die in küstennahen Industrien leben und arbeiten, die Küstenschutzmaßnahmen stark befürworten. Eine weitere denkbare Schlussfolgerung wäre,

dass die Bedeutung der Küstenschutzmaßnahmen zu wenig an die Bevölkerung kommuniziert wurde (bei der Interpretation des Textes von Schmuck (vgl. SCHMUCK 2003: 34 ff.).

Die Arbeitsaufträge für die Erlangung solcher Erkenntnisse sind aber zu allgemein formuliert. Würde man einem Arbeitsauftrag wie „Beschreibe das Relief des Staates Bangladesch“ (HITZ et al. 2013: 143) mit der Zusatzfrage „Welche Rückschlüsse lassen sich in Bezug auf die Bedrohung durch Naturgewalten treffen?“ ausstatten, könnte der zweite Auftrag („Zeige die Gefahren auf, die die Bevölkerung Bangladeschs bedrohen“ (ebd.: 143)) weggelassen werden, der zwar kompetenzorientiert ist, aber ohne explizite thematische Kombination mit der ersten Aufgabe wenig Effekte auf das Verdeutlichen von Zusammenhängen hat. Weiters erhält das ganze Aufgabenset eine inhaltliche Richtung, durch die die gewünschten Lerneffekte eher garantiert werden als durch eine allgemeine Auftragsformulierung. Es würde darauf abgezielt werden, die abschließende, komplexeste Aufgabe („Erläutere Probleme bei Küstenschutzmaßnahmen“ (ebd.: 143)) mehrperspektivisch und umfassend darzustellen und dadurch zu oben genannten Schlussfolgerungen zu gelangen.

In Bezug auf die Synthese unterschiedlicher Informationen und eine bessere Auswertung ihrer medialen Träger hätte das Aufgabenset mehr Potenzial gehabt, wenn die Arbeitsaufträge

Text 1: „Die Bauern in den Überschwemmungsgebieten Bangladeschs sind durch Flutereignisse am wenigsten beunruhigt. Für sie gehören sie zum täglichen Leben. ‚Die Menschen sterben nicht, wenn es eine Überschwemmung gibt, aber sie sterben, wenn Überschwemmungen ausbleiben‘, lautet ein lokales Sprichwort. Die Bauern sind sich nämlich der positiven Wirkungen der Überschwemmungen bewusst, vor allem der Auswirkung auf die Bodenfruchtbarkeit. ‚Wenn die Überschwemmung ausbleibt, wird auch die Ernte ausbleiben, der Boden wird sich in eine Wüste verwandeln‘ ist die Einschätzung der meisten Bauern in den Überschwemmungsgebieten. Mit Überschwemmungen zu leben stellt für die Bauern also kein großes Problem dar, sehr wohl aber der geringe Bodenbesitz.

Politiker hingegen meinen, dass Überschwemmungen der Bevölkerung unermessliches Leid zufügen. Sie sind für Großprojekte, um dieses Problem zu beseitigen.

In der Sichtweise von Ingenieuren soll das Problem zu großer Wassermengen durch den Einsatz technischer Mittel gelöst werden. Das Wasser soll demnach möglichst schnell dem Ozean zugeführt werden.

Für Journalisten bieten Überschwemmungen die Gelegenheit für markante Schlagzeilen und Übertreibungen. Sie tragen wesentlich zur Meinung bei, dass Überschwemmungen das Hauptproblem von Bangladesch wären.“

Quelle: Hofer, Thomas/Messerli, Bruno: Überschwemmungen in Bangladesch: naturbedingt oder vom Menschen verursacht? In: Geographische Rundschau 55 (2003), H. 11, S. 32, gekürzt und vereinfacht.

Abb. 17

Niederlande	Die Situation in Österreich
1 Erkläre die Begriffe „Tief- und Hoch-Niederlande“. Welche Merkmale sind besonders kennzeichnend?	8 Nenne Gründe (siehe Text S. 142), die auch Menschen aus Österreich bei Naturkatastrophen anführen könnten.
2 Lokalisier, welche Großstädte in den Niederlanden unter 0 m Seehöhe liegen. Beschreibe die Gefahren, die sich aus dieser Lage ergeben können.	9 Charakterisiere die Gründe (siehe Text S. 142), die wahrscheinlich nicht allzu schnell zu beseitigen sein werden. Welche Maßnahmen sind zu empfehlen?
3 Arbeite die Ursachen der Sturmflutkatastrophe von 1953 heraus.	10 Analysiere Erkenntnisse, die du aus Text 1 ziehen kannst. Ist es vorstellbar, dass solche Ansätze auch für Österreich Gültigkeit haben können?
Bangladesch	Niederlande und Bangladesch im Vergleich
4 Beschreibe das Relief des Staates Bangladesch.	11 Vergleiche die naturgeographische Situation der Niederlande und von Bangladesch. Zeige die Unterschiede bei den Maßnahmen zum Küstenschutz auf.
5 Zeige die Gefahren auf, die die Bevölkerung Bangladeschs bedrohen.	12 Rufe die Seite www.suedasien.info/kommentare/2190 auf. Ermittle die rund um die Alarmierung und um die Schutzbauten für den Zyklon Sidr im Jahr 2007 genannten Probleme.
6 Werte die Atlaskarten zur Wirtschaftsstruktur über Bangladesch aus.	
7 Erläutere die Probleme bei Küstenschutzmaßnahmen, die sich in Bangladesch zeigen.	

Abb. 16

präziser gestellt worden wären. Trotzdem werden methodische Fähigkeiten und Fachwissen vermittelt.

Bei einem weiteren Aufgabenset wird die Situation in Bangladesch in Bezug zu der in Österreich gesetzt. Die Bezugsgrundlage stellt der Text auf S. 142 dar, welcher thematisiert, warum viele Einwohner und Einwohnerinnen Bangladeschs die

Schutzbauten gegen Zyklone nicht aufgesucht haben (z.B. Unwissen, Plünderung zurückgelassener Häuser, religiöse Gründe). Die Lernenden sollen dann in einem ersten Schritt Gründe nennen, warum Österreicher und Österreicherinnen beim Eintritt von Naturkatastrophen eventuell keine Schutzbauten aufsuchen würden. Ein denkbarer Grund wäre womöglich auch Unwissen und fehlende Aufklärung einzelner Bevölkerungsteile. Allerdings wird nicht klar ersichtlich, welches Ziel mit diesem Auftrag verfolgt wird. Am ehesten eignet sich dieser, um Unterschiede zwischen Bangladesch und Österreich darzustellen, z.B. dass religiöse Sitten in Österreich in solchen Fällen wohl eine sehr untergeordnete Rolle spielen werden.

Danach sollen die Schülerinnen und Schüler überlegen, welche Maßnahmen in Bangladesch gesetzt werden können, um zu gewährleisten, dass die Menschen in Bangladesch bei künftigen Katastrophen die Schutzbauten aufsuchen (z.B. Aufklärung der Bevölkerung, religionsgerechte Gestaltung der Bauten).

Zuletzt müssen die Lernenden die Erkenntnisse, die sie durch das Rezipieren von Text 1 auf Seite 143 erlangt haben, reflektieren und überlegen, ob solche Ansätze auch für Österreich Gültigkeit haben können (vgl. HITZ et al. 2013a: 143). Ein weiteres Mal lässt sich nicht klar erkennen, auf welche Weise der Auftrag erfüllt werden soll oder zu welchem Ziel die Jugendlichen dadurch hingeführt werden. Denkbar ist, dass die Schülerinnen und Schüler diskutieren, ob eine solche mehrperspektivische Sicht auf Naturkatastrophen wie in Bangladesch auch in Österreich gegeben ist und dass mögliche Ähnlichkeiten/Unterschiede herausgearbeitet werden. Hier ist aber der Begriff „Ansätze“ missverständlich. Eindeutigere Fragestellungen wären etwa „Existieren auch in Österreich mehrere Meinungen in Bezug auf Naturkatastrophen?“ „Welche Bewertungen könnte es seitens unterschiedlicher betroffener Gruppen geben?“, welche mit dem Auftrag „Arbeite mögliche Unterschiede/Gemeinsamkeiten/Parallelen zwischen den beiden Staaten heraus“, kombiniert werden. Auf diese Weise ist eindeutig, zu welchen Ergebnissen die Lernenden gelangen sollen. Durch die Übertragung solcher Ausnahmesituationen in einen Österreich-Kontext orientiert sich das Thema auch an der Lebenswelt der Lernenden und möglicherweise kann man so vorhandenes Vorwissen in Bezug auf Naturkatastrophen und Schutzmaßnahmen in ihrer Umgebung aktivieren. So werden diese Inhalte für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbarer und sie erkennen deren Bedeutung für sich und die betroffenen Gruppen in andern Ländern.

Die Idee, der die Aufgaben zugrunde liegen, ist durchdacht, weil die durch Textrezeption entstehenden Erkenntnisse in neue Kontexte gebracht werden und dann als Grundlage für eine Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Systeme dienen. Dabei wird eine Verbindung zur Lebensrealität der in Österreich beheimateten Schülerinnen und Schüler hergestellt, was ebenfalls wichtig ist, um ihnen die Relevanz solcher Unterrichtsthemen zu verdeutlichen. Es wird aber deutlich, dass die Aufgabenstellungen wie auch beim Aufgabenkomplex zu Bangladesch nicht ausreichend zielgerichtet formuliert sind, weshalb das Potenzial an Lerneffekten, die solche Textrezeptions- und Vergleichsarbeiten innehaben, nicht voll zur Geltung kommen können. An dieser Stelle ist die Lehrperson gefragt, die nicht optimalen Grundlagen anzupassen, zu erweitern und so zu nutzen, dass umfassende Lernprozesse gewährleistet werden.

Neben dem Aufgabenset zu Bangladesch und Österreich sollen auch Aufgabenstellungen zum Fallbeispiel Niederlande abgearbeitet werden, welches sich im Vorkapitel findet. Die Niederlande stehen vor ähnlichen Problemen in Hinsicht auf Naturkatastrophen. Im letzten Aufgabenblock sollen die Situation der beiden Staaten und deren Maßnahmen zum Küstenschutz gegenübergestellt werden.

Diese Aufgabenstellung ist ertragreich in Bezug auf das Erlangen methodischer Fähigkeiten, die relevant für das Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit sein können, weil die Schülerinnen und Schüler hier zwei unterschiedliche Systeme gegenüberstellen. Systemvergleiche bieten sich grundsätzlich auch beim Verfassen vorwissenschaftlicher Arbeiten an. Anhand dieses Beispiels wird geübt, die Eigenheiten der jeweiligen Fälle zu charakterisieren und im Anschluss daran Unterschiede hervorzuheben. Dies stellt einen wissenschaftlichen Arbeitsvorgang dar. Im Vergleich zu den Aufgabenstellungen, die zu einem Vergleich zwischen Österreich und Bangladesch führen sollen, ist dieser zielgerichteter formuliert, weshalb höhere Lerneffekte eintreten können.

Erkenntnisse

Die Autorinnen und Autoren von *Meridiane 5/6* sind sehr bemüht in ihrem Werk unterschiedliche methodische Fähigkeiten wie etwa das Interpretieren von thematischen und orthographischen Karten oder die Analyse von Fotografien zu vermitteln. Dies sind wesentliche Fähigkeiten, um GW-relevante Informationen kognitiv effizient zu verarbeiten. Für den Schaffensprozess der vorwissenschaftlichen Arbeit kann dies wichtig sein, um

Informationen aus unterschiedlichen Medien herauszuarbeiten und für eigene Zwecke zu nutzen, des Weiteren auch um Sachverhalte mittels solcher Datenträger darzustellen.

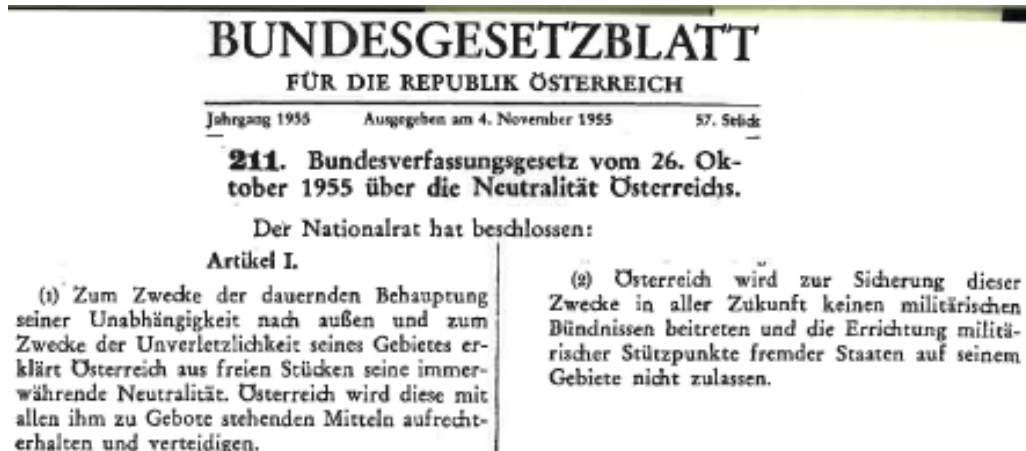
Oben genannte Methoden werden immer eingehend erläutert und in unterschiedlichen Lernkapiteln gefördert. Auch auf Textanalyse wird Wert gelegt. Oft werden dabei journalistisches Material aus Printmedien und/oder Beiträge aus dem Internet genutzt, seltener finden auch wissenschaftliche Grundlagen Beachtung. Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten werden forciert.

Ein Manko bei der Vermittlung von Fachkenntnissen und methodischen Fähigkeiten ist aber, dass die Aufgabenstellungen, anhand derer sie trainiert werden, oft nicht optimal konzipiert sind. Die Lernenden könnten z.B. durch präzisere Auftragsformulierung unterschiedliche Fähigkeiten zielgerichteter entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler lernen mittels solcher fokussierter Aufgabenstellungen die Wichtigkeit detaillierten Arbeitens zu verstehen.

Bei den Arbeitsaufträgen werden verschiedene Medien selten miteinander kombiniert und Informationen auf Text- oder/und Graphikbasis zueinander in Bezug gesetzt. Optimal wäre hier, die Arbeitsaufgaben stärker aufeinander abzustimmen, um die Jugendlichen mittels unterschiedlicher Analyseschritte zu weitreichenden Erkenntnissen hinzuführen. Angefangen bei der Wiedergabe oder der Zusammenfassung von Informationen sollen am Ende Reflexionsprozesse zu einem Thema stattfinden. Auf diese Weise wird zusätzlich zur Vermittlung methodischer Fähigkeiten auch ein umfangreiches Repertoire an Fachkompetenzen und ein einschlägiges Fachwissen geschaffen.

3.3.2. Meridiane 7 (HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 7)

Beispiel 1: S. 29



BUNDESGESETZBLATT
FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH
Jahrgang 1955 Ausgegeben am 4. November 1955 57. Seite
211. Bundesverfassungsgesetz vom 26. Oktober 1955 über die Neutralität Österreichs.
Der Nationalrat hat beschlossen:
Artikel I.
(1) Zum Zwecke der dauernden Behauptung seiner Unabhängigkeit nach außen und zum Zwecke der Unverletzlichkeit seines Gebietes erklärt Österreich aus freien Stücken seine immerwährende Neutralität. Österreich wird diese mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln aufrechterhalten und verteidigen.
(2) Österreich wird zur Sicherung dieser Zwecke in aller Zukunft keinen militärischen Bündnissen beitreten und die Errichtung militärischer Stützpunkte fremder Staaten auf seinem Gebiete nicht zulassen.

Das Thema, das auf jener Seite behandelt wird, ist Teil des Komplexes zur

Abb. 18

Bundesverfassungsgesetz

Erkläre die Bedeutung des Art. 1(1) des Bundesverfassungsgesetzes für die heutige Situation (siehe Titelbild).

Abb. 19

geopolitischen Situation Österreichs in Europa und der Welt (vgl. BGBl 2004: 42). Es findet im ganzen Kapitel keine Auseinandersetzung mit

wissenschaftlichen Zusatztexten statt, die spezifisches Fachwissen vermitteln.

Trotzdem gibt es hier eine Aufgabe, in der ein Text reflektiert werden muss. Genauer gesagt muss die Bedeutung von Artikel I(1) des Bundesverfassungsgesetzes für die heutige Zeit erklärt werden (vgl. HITZ 2013b: 29). Der Auftrag ist dem zweiten Anforderungsbereich der kompetenzorientierten Matura zuzuordnen, nämlich jenen von Reorganisation und Transfer. Welche Relevanz besitzt ein 1955 beschlossenes Gesetz in der Gegenwart, in der Österreich Teil der europäischen Union ist? Wie ist es um die Neutralität bestellt? Die Schülerinnen haben hier mehrere Ansatzpunkte (z.B. ein möglicher Nato-Beitritt), die sie in ihre Überlegungen miteinbeziehen können.

Ließe man sie in weiterer Folge beurteilen, ob Österreich tatsächlich geopolitisch neutral agiert, indem man sie den Gesetzestext mit dem Text über die österreichische NATO-Partnerschaft gegenüberstellt, würden sie üben, Argumente mittels Informationen aus fremden Texten zu bilden. Dies genüge dem höchsten Anforderungsbereich, jenen von Reflexion und Problemlösung und hilft den Schülerinnen und Schülern, die für die vorwissenschaftliche Arbeit wichtigen Argumentationsfähigkeiten zu entwickeln.

Beispiel 2: S. 48

Hier wird eine methodische Fähigkeit vermittelt, nämlich das Lesen und Interpretieren eines Satellitenbilds. Dafür werden vier Schritte beschrieben, die angewendet werden sollen, nämlich die Orientierung (Lokalisieren des Bilds), die Beschreibung (die bildliche Information), die Interpretation (Ausführungen zu einer themenbezogenen Fragestellung) sowie die Ergänzung (Einholen zusätzlicher Informationen aus anderen Medien). Bei letzterem werden etwa schriftliche oder mündliche Quellen angegeben, welche ja durchaus wissenschaftlicher Natur sein können. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler Informationen aus unterschiedlichen Informationsträgern zu eigenen spezifischen und kohärenten Beschreibungen zu kombinieren. Die Forcierung solcher Fähigkeiten kann hilfreich für die Rezeption von Fachliteratur und anderen Medien sein, die GW-relevante Inhalte präsentieren. Zudem werden die Schreibfähigkeiten und fachlich-methodische Kompetenzen gefördert, indem den Lernenden gezeigt wird, wie die Beschreibung eines konkreten Informationsmediums aussehen kann.

Beispiel 3: S. 85

Dieses Beispiel befindet sich im Kapitel zur Bevölkerungsentwicklung Österreichs (vgl. BGBl 2004: 42), konkret wird ein Blick auf die österreichische Asylpolitik und die Situation von Asylwerberinnen und Asylwerbern geworfen.

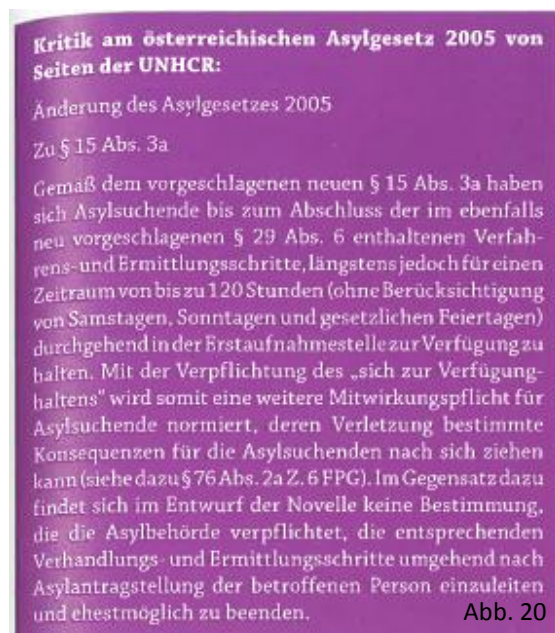


Abb. 20

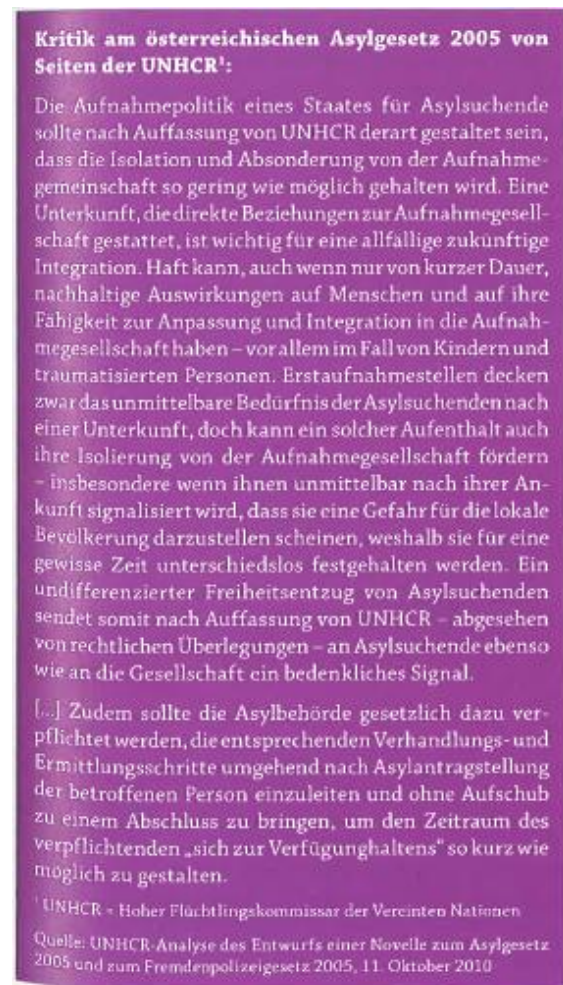


Abb. 21

AUFGABEN

Kritik und Erklärungen

- 1** Die österreichische Asylpolitik gerät immer wieder ins Kreuzfeuer der Kritik. Informiert euch in diversen Medien über die einzelnen Kritikpunkte. Inwieweit beurteilt ihr diese Kritikpunkte als „politische Machtspiele“, welche Inhalte kritisieren die Asylpolitik als Sache?
- 2** Beurteilt die Gesetzesänderung und die Kritik der UNHCR.
- 3** Nenne jene Argumente, mit denen die Asylpolitik, konkret auch die Gesetzesänderung, von offizieller Seite begründet bzw. gerechtfertigt wird.

Abb. 22

Zwei Sondertexte in violetten Kästchen zeigen Ausschnitte der Kritik des Hohen Flüchtlingskommissars der UN am österreichischen Asylgesetz. Die Quelle wird angegeben, es handelt sich um eine Analyse des Entwurfs einer Novelle zum Asylgesetz und zum Fremdenpolizeigesetz von 2005. Die Kritik wurde 2010 publiziert. Im ersten Text wird die Gesetzesänderung beschrieben, im zweiten

folgt die Kritik. Die Lernenden sollen dieses Textmaterial beurteilen (vgl. HIRTZ et al. 2013b: 85). Beim Material handelt es sich im Grunde um Texte mit wissenschaftlichem Anspruch, da ein Thema fachlich (u.a. mit entsprechendem Vokabular) analysiert und einem Publikum, welches über eine derartige fachliche Expertise verfügen muss, präsentiert wird.

Zuvor sollen die Schülerinnen und Schüler in diversen Medien Informationen zu Kritikpunkten an der österreichischen Asylpolitik einholen (vgl. ebd.: 85). Durch diese Recherche, die unterschiedliche Sichtweisen zu Tage fördert, eine Lektüre des Schulbuchtextes sowie die Interpretation der Graphik über den Ablauf eines Asylverfahrens erhalten die Schülerinnen und Schüler Einblick in das Wesen der nationalen Asylpolitik und gelangen so zur verlangten Expertise. Dadurch können sie sich eine eigene Position zu diesem Thema schaffen und unter Berücksichtigung dieser die beiden Texte, also jenen über die geplanten Änderungen sowie die Kritik daran, reflektieren. Die Aufgabe entspricht gemessen am Niveau dem höchsten Anforderungsbereich der kompetenzorientierten Reifeprüfung.

Bei der Durchführung des Auftrags müssen die Lernenden unterschiedliche Medien nutzen, um zu gehaltvollen Informationen zu kommen. Vielleicht ist hier ein angeleitetes Arbeiten unter Mithilfe der Lehrkräfte notwendig, um zu vermeiden, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Recherchetätigkeit auf demokratisch eher bedenkliche Inhalte stoßen. In jedem Fall werden hier unterschiedliche methodische Fähigkeiten (Recherchieren, Interpretieren von Textmaterial und visuellen Informationsträgern) gefördert. Durch das Beurteilen von Informationen aus Texten wird zusätzlich die Anwendung von Interpretations- und Argumentationsfähigkeiten eingefordert.

Erkenntnisse

Texte mit wissenschaftlichem Anspruch sind im Werk *Meridiane 7* vereinzelt (die besprochene S. 85; S. 139: eine Studie des Marktforschungsinstituts SDI zur Änderung des Konsumverhaltens aufgrund des Klimawandels (vgl. HRTZ et al. 2013b: 139)) vorhanden und werden, sofern sie nicht nur der Erläuterung von Fachtermini dienen, zumeist mit Arbeitsaufträgen kombiniert.

Durch die Auseinandersetzung mit den vorkommenden wissenschaftlichen Texten werden Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten trainiert. Methodische Fähigkeiten werden weiter trainiert, wenn zusätzlich zu den Texten Statistiken angeführt sind, die interpretiert werden und in Bezug zum Text gesetzt werden müssen. Da auf Basis der Rezeption des Textmaterials auch eigene Beurteilungen stattfinden sollen, werden Argumentationsfähigkeiten gefördert. Es lässt sich sagen, dass Fähigkeiten vermittelt werden, die bei der erfolgreichen Erstellung eines eigenen wissenschaftlichen Textes hilfreich bzw. notwendig sind.

Wissenschaftliche Texte spielen im Werk aber eine eher untergeordnete Rolle. Es wird mehr Wert auf die Interpretation und Erstellung von visuellen Datenträgern gelegt (z.B. Satellitenbildern, Statistiken), auf Internetrecherchen. Auf die Entwicklungen solcher oder ähnlicher Fähigkeiten wird bereits im Werk der 9. Schulstufe hoher Wert gelegt.

Was Textanalysen angeht, wird der Fokus auf schulbucheigene Texte oder Artikel aus Printmedien gelegt. Durch letztere werden aber jene methodischen Fähigkeiten gefördert, die bei der Auswertung wissenschaftlicher Schriften wichtig sind.

Ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich des Anspruchs von analysiertem Textmaterial zwischen den beiden Jahrgangsbüchern konnte nicht beobachtet werden. Die Interpretation von Texten findet in beiden Werken statt, auch die Aufgabenstellungen werden meiner Meinung nach nicht komplexer. Auf die Rezeption von wissenschaftlicher Literatur wird weniger Wert gelegt als auf die Auseinandersetzung mit Schulbuchtexten oder Quellen aus Printmedien.

Die Festigung methodischer Fähigkeiten erfolgt durch ihren häufigen Einsatz aber nicht unbedingt durch komplexere Arbeitsaufträge.

Durch die Vielzahl an trainierten methodischen Fähigkeiten, den Aufbau von Fachwissen durch den präsentierten Lehrstoff sowie die Generierung von Fachkenntnissen zu wissenschaftlichen Arbeitsprozessen werden die Lernenden zur Erstellung eigener

vorwissenschaftlicher Artefakte befähigt. Für eine besonders effektive Wissens- und Fähigkeitsvermittlung muss dabei aber auch die Lehrperson durch die Umsetzung der Inhalte im Unterricht Sorge tragen.

3.4. Die Kompass-Reihe

3.4.1. Kompass 5/6 (Untersuchung der Lehrstoffthemen der 9. Schulstufe)

(DOBLER K., FASSMANN H., PICHLER H. (2008): Kompass 5/6. –Wien.)

Beispiel 1: S. 65

Das Beispiel wurde dem Kapitel zu den *landschaftsökologischen Zonen der Erde* (vgl. BGBI 2004: 41) entnommen. Das Leben von Nomadinnen und Nomaden in der Sahelzone wird besprochen. Die übergeordnete Fragestellung der Seite lautet, ob Nomadinnen und Nomaden für die zunehmende Desertifikation von Weideland in Gebieten des Sahels verantwortlich sind. Zwei Texte sollen darüber Aufschluss geben. Einer der Texte stammt aus dem Online-Wissensmagazin g-o.de, welches heute unter dem Titel scinexx (scinexx.de) geführt wird. Das andere Beispiel stammt von der Online-Plattform des Theodolinden-Gymnasiums in München. Beide Texte sind nicht unbedingt wissenschaftlich im Sinne von Karall, weil sie nicht an eine „scientific-community“ adressiert sind. Aber es wird in fachlicher Weise (etwa durch die vereinzelte Anwendung von Fachtermini wie Desertifikation) ein GW-spezifischer Inhalt besprochen.

Diese Texte sollen nicht nur die ausgehende Fragestellung des Unterkapitels beantworten, sondern auch diese: „Sind nomadische Lebensformen für die Wüste nachhaltiger als sesshafte?“ Letztere findet sich im Bereich „Fragen und Anregungen“, die den Arbeitsaufgabensets der gegenwärtigen Lehrwerke nahe kommen. (Vgl. DOBLER et al. 2008: 65)

Um die übergeordnete Fragestellung zu beantworten, müssen Informationen aus anspruchsvollen Textgrundlagen selektiert werden. Diese dienen zum Bilden eigener Schlussfolgerungen. Dadurch werden der Einsatz von Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten sowie Argumentationsfähigkeiten geübt.

Beispiel 2: S. 125

M3 Getäuschter Konsument?

Through the creation of various images, advertisers seek to establish time- and place-specific meanings for particular goods and services that may be a far cry from the realities of their production. Think, for example, of adverts for gold jewellery in developed country markets. Through skilfully combining pictures and words, these adverts tend to emphasize certain values and emotions that are associated with the products: love, passion, romance, commitment, and so on.

But a more critical reading might ask what is missed out in this representation of gold as a commodity? A gold necklace bought in a jewellery store in a rich world city may be the end point of a series of links that connect consumers to high-security global logistics firms, ring manufacturers in Italy, gold traders in Zurich, black male migrant miners from Lesotho working in appalling conditions in South Africa's gold mines and women left behind in Lesotho working long hours for negligible pay in the textile industry. In this way, the gold windows of Tiffany's [an upscale global organized jewellery] in New York are linked to the gold widows in Lesotho. The harsh reality of the gold industry is that notions of love and commitment stand rather incongruously alongside the legacies of South African Apartheid, slave-like working conditions in mines, and abandoned women working in unregulated factories. (...)

Advertising, then, acts as a powerful force further accentuating the disconnection of producers from consumers.

(Coe, Kelly, Yeung 2007)

Abb. 23

Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse ist hier das übergeordnete Lehrstoffthema (vgl. BGBI 2004:41). Im Speziellen wird auf die Konsumbedürfnisse der Gesellschaft eingegangen. Dies geschieht auf dieser Seite in kritischer Art und Weise, wenn erläutert wird, wie Werbung das Konsumverhalten beeinflusst und warum der Kauf bestimmter Produkte ethisch fragwürdig ist (z.B. das Bedürfnis nach Goldschmuck ist problematisch wegen der damit einhergehenden Ausbeutung afrikanischer Staaten). Ein Bewusstsein für kritischen und nachhaltigen Konsum soll geschaffen werden.

Dazu wird ein englischer Text aus einer wissenschaftlichen Publikation zum Thema

Goldschmuck präsentiert. Hier wird erläutert, dass der Kauf von Goldschmuck in westeuropäischen oder angloamerikanischen Ländern, der u.a. durch Werbung evoziert wird, zu Lasten von Minenarbeitern und Minenarbeiterinnen in Lesotho geht.

Dieses Beispiel wird in der vorliegenden Arbeit besprochen, weil in keinem anderen Werk ein längerer wissenschaftlicher Text in einer Fremdsprache zu finden ist. Während im Grunde jedes analysierte Werk mehr oder weniger deutschsprachige oder übersetzte Literatur anführt, sind Informationen in englischer Sprache kein Bestandteil der thematischen Inhalte. Bedenkt man, dass es bei der Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit durchaus realistisch ist, spezifische Informationen aus dem Englischen in eigene Ausführungen einzubeziehen, ist die Bereitstellung wissenschaftlicher Literatur bei einzelnen GW-Fragestellungen sicherlich sinnvoll.

Dies wurde im Schulbuch *Kompass* bereits vor Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung (2012) getan. In aktuelleren untersuchten Werken finden sich keine derartigen

Texte. Das ist schade, weil so Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten in besonderer Weise gefördert werden könnten. Das Fach GW kann so einen Beitrag leisten, einschlägiges fremdsprachliches Vokabular sowie Fachwissen zu vermitteln.

Im Hinblick auf ein Hochschul- oder Universitätsstudium sind dahingehende Kompetenzen sicherlich notwendig. Wie man sieht, können die Grundsteine dafür bereits im GW-Unterricht der 9. Schulstufe gelegt werden.

Allerdings gehört kritisiert, dass der Text nicht mit einem konkreten Arbeitsauftrag kombiniert wurde, der etwa vorsieht, dass die Kernaussagen des Beispiels ins Deutsche übertragen werden müssen. In dieser Weise wird dafür Sorge getragen, dass Lernende den Text umfassend bearbeiten und sichergestellt, dass sie ihre Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten tatsächlich trainieren und Fachwissen auch in anderen Sprachen als dem Deutschen rezipieren. Bei den Aufgaben zu diesem Kapitel ist der Text gemeinsam mit den restlichen Informationen möglicherweise bei der Beantwortung der Fragestellung hilfreich, welche Möglichkeiten für ein kritisches, ethisches und nachhaltiges Konsumverhalten bestehen.

Beispiel 3: S. 185

Das letzte Beispiel aus dem *Kompass*-Werk der 9. Schulstufe, welches ich thematisieren möchte, findet sich wieder im Kapitel zu den *Nutzungskonflikten* (vgl. BGBl 2004: 41). Es ist ganz am Ende der thematischen Bearbeitungen des Lehrstoffs dieses Jahrgangs angeführt.

Die Unterrichtsmethode WebQuest wird durchgeführt. Das Buch spricht dabei von einem „Konzept zur Planung und Durchführung projektartiger, themenbezogener SchülerInnenaktivitäten anhand von genauen Aufgabenstellungen mithilfe des Internets und anderer Medien“ (DOBLER et al. 2008: 185). Ziel dieser Methode ist „die selbstständige Aneignung, Konstruktion und Präsentation von Wissen.“

Thema:

Informieren Sie sich über Aspekte der globalen Wasserkrise und entscheiden Sie dann, an welchem der bei den folgenden Quellen angegebenen Problemen Sie arbeiten möchten:

http://www.unesco.org/bpi/wwdr/World_Water_Report_ex-sum_ger.pdf

<http://www.menschenrecht-wasser.de>

<http://www.worldwater.org/conflictchronology.html>

Aufgabe:

Bilden Sie Kleingruppen (2 bis 4 Personen) zu bestimmten Wasserkonflikten. Definieren Sie möglichst genau Ihr Thema und die Teilaspekte, an denen jedes Gruppenmitglied arbeitet. Orientieren Sie sich an folgenden Leitfragen:

- Welche ökologischen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen Gefahren stehen mit den von Ihnen untersuchten Entwicklungen/Maßnahmen in Verbindung?
- Wie wirken sich diese Gefahren lokal/regional/global und für künftige Generationen aus?
- Gibt es zukunftsfähige Vorschläge zur Vermeidung dieser Gefahren und wie sind diese im Zusammenhang einer nachhaltigen Entwicklung zu sehen?

Wählen Sie ein möglichst konkretes räumliches Beispiel. Organisieren Sie Ihre Arbeit innerhalb der Gruppe arbeitsteilig, geben Sie einander aber auch ein offenes, kritisches Feedback zum jeweiligen Ergebnis. Jedes Gruppenmitglied leistet seinen Beitrag an der Recherche sowie an der Gestaltung und Durchführung der Präsentation.

Führen Sie Ihr WebQuest-Tagebuch.

Bewertung:

Bei der Bewertung wird sowohl die Einzelleistung als auch die Gruppenleistung berücksichtigt.

Folgende drei Ebenen werden dabei betrachtet:

- Verlauf des Arbeitsprozesses
- Inhaltliche Lösung der Aufgabe
- Präsentation (sachlich, zielgruppenbezogen)

Abb. 24

Ein ähnliches Ziel, wenngleich in anderer Form, wird auch bei der Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit verfolgt. Anhand der Literatur zu einem Thema müssen die Jugendlichen sich dahingehendes Wissen aneignen und dieses für eigene Fragestellungen und Untersuchungen nutzen.

Das konstruierte Wissen ist im Falle der vorwissenschaftlichen Arbeit der Erkenntnishorizont, der durch die eigene Forschungstätigkeit bei Literaturanalysen oder empirischen Untersuchungen geschaffen wurde. Das schriftliche Endprodukt stellt eine Präsentation von Wissen dar. Außerdem müssen die erlangten Ergebnisse vor der Kommission präsentiert werden.

Eine Webquest eignet sich daher, um alle wesentlichen Arbeitsschritte einer Abschlussarbeit in vereinfachter Form durchzuführen und auf diesem Weg zu üben. Dies zeigt sich auch, wenn die Struktur der Methode erläutert wird.

Zunächst soll ein Thema formuliert werden. Die Lernenden müssen in einem zeitlich definierten Rahmen ihre Aufgabenstellungen bearbeiten. Die Lehrkraft ist dabei als Berater oder Beraterin tätig. Diese Rahmenbedingungen erinnern an den Leitfaden zum Prüfungsfach vorwissenschaftliche Arbeit, wenn auch keine konkrete Forschungsfrage bearbeitet werden muss, die unter Einbezug von Fachliteratur definiert wurde.

Die Ergebnisse sollen anschließend mittels eigener Homepages, Power-Point-Präsentationen oder anderen Darstellungsformen dargebracht werden. Die Förderung der

Präsentationskompetenzen ist bedeutend im Hinblick auf die Matura oder auch bei der Darstellung der eigenen Person bei Vorstellungsgesprächen etc. In einem letzten Schritt reflektieren die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsprozess. Möglicherweise lassen sich durch die daraus resultierenden Erkenntnisse, seien sie im positiven oder negativen Sinne, künftige umfangreichere Arbeitsprozesse optimieren. Im Hinblick auf das Schreiben der vorwissenschaftlichen Arbeit ist in diesem Zusammenhang zudem interessant, dass beim Verfassen des Begleitprozesses auch eine reflexive Handlung stattfindet.

Bei der konkreten Arbeitsaufgabe im Buch *Kompass* wird das Thema „Die globale Wasserkrise“ erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler müssen ein konkretes räumliches Beispiel finden, bei deren Analyse sie sich an im Werk angeführten Leitfragen orientieren (z.B. welche wirtschaftlichen bzw. politischen Probleme ergeben sich durch die Wasserkrise? Wie wirken sich diese regional aus? Existieren Lösungsvorschläge für die Probleme?). Dieser Auftrag wird in arbeitsteiliger Gruppenarbeit durchgeführt (vgl. DOBLER et al. 2008: 185), Teamfähigkeit wird also auch gefördert.

Die Behandlung einer Fragestellung (oder hier Leitfragen) anhand eines konkreten Fallbeispiels ist eine Arbeitsform, die von einigen Fachdidaktikerinnen für den Fachbereich GW favorisiert wird (vgl. HUMENBERGER 2001: 20 oder MALCIK et al. 2012: II). Abermals wird deutlich, dass der WebQuest hier den Einsatz von Fähigkeiten und Fachkenntnissen verlangt, die spätestens ab der 11. Schulstufe von zentraler Bedeutung sind.

Als Grundlagen für die Auseinandersetzung mit dem übergeordneten Thema sind Quellen angegeben, die sich dann in unterschiedlicher Weise für die Bearbeitung gruppeneigener Schwerpunkte eignen. Mit der deutschen Fassung des „World Water Report“ ist gleich als erste Ressource ein wissenschaftlicher Bericht angeführt. Beim zweiten Link (menschenrecht-wasser.de), der heute zur Homepage der Institution Brot für die Welt führt, finden sich Basisinformationen zur globalen Wasserkrise. Allerdings werden am Ende dieser Fachpublikationen, zumeist Berichten der Organisation, weiterführende Aufsätze und Quellen empfohlen, die auch auf der Homepage downloadbar sind, wodurch sie zu weiteren wissenschaftlichen Daten gelangen. Auch die Seite worldwater.org, die vom Pacific Institute betrieben wird, bietet dieses Textmaterial und visuelles Informationsmaterial wissenschaftlicher Qualität an (ersichtlich am Fachvokabular oder an der Darstellung von Ergebnissen aus wissenschaftlicher Tätigkeit).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass anhand des Webquest ein Arbeitsprozess durchgeführt wird, der viele Parallelen zur Erstellung vorwissenschaftlicher Arbeiten aufweist. Dabei werden Fähigkeiten (Rezeption von wissenschaftlichen Texten und damit zusammenhängenden Bildmaterials, die systematische Bearbeitung einer Fragestellung anhand eines selbst gewählten Beispiels) vermittelt, die ein erfolgreiches Verfassen der Abschlussarbeit garantieren.

Bereits vor der Einführung der aktuellen Form der Reifeprüfung hilft dieses Unterrichtsbeispiel dabei, Kompetenzen zu entwickeln, die heute explizit eingefordert werden (vgl. BMB 2016a: 9).

Erkenntnisse

Im Werk *Kompass* 5/6 werden in dem Teil, der thematisch die Inhalte der 9. Schulstufe abdeckt, Rezeptionsfähigkeiten in Bezug auf Texte mittels deren Analyse vermittelt. Grundlage bilden Schulbuchtexte, Quellen, die dem Internet oder Printmedien entstammen, sowie wissenschaftliche Texte. Dabei ist festzuhalten, dass zwar wenige Texte abgedruckt sind, die wissenschaftlichen Anforderungen genügen, aber das ausgesuchte Material meist einen klar erkennbaren Fachbezug hat und GW-relevante Inhalte nachvollziehbar darstellt werden.

Es ließ sich erkennen, dass Texte fremden Ursprungs bei den präsentierten Beispielen oft ohne konkrete Aufgabenstellung angeführt wurden. Für eine intensivere Auseinandersetzung mit den externen Textressourcen hätten diese mit umfangreichen Arbeitsaufträgen versehen werden müssen. Zwar können auch durch den bloßen Lesevorgang der Texte dahingehende Fähigkeiten verbessert und ein einschlägiges Fachwissen geschaffen werden, eine systematische Abarbeitung ist für den Lerneffekt aber höher.

Der analysierte Webquest erscheint herausragend, da durch diesen zahlreiche Fähigkeiten gefördert werden, die den Lernenden für das Erstellen eigener umfassender fachlicher Produkte dienen. Zudem stellt er einen vorwissenschaftlichen Arbeitsprozess in vereinfachter Form dar.

Daher komme ich zur Schlussfolgerung, dass Fähigkeiten, die für ein positives Abfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit zentral sind, vermittelt werden.

3.4.2. Kompass 7/8 (Untersuchung der Lehrstoffthemen der 11. Schulstufe)

(FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien)

Beispiel 1: S. 40

Thematisch geht es um die *naturräumlichen Chancen und Risiken*, die Österreich innerhalb seiner politischen Grenzen aufweist (vgl. BGBl 2004: 42).

Konkret handelt es sich um einen Arbeitsauftrag. Dieser ist noch nicht entsprechend den heutigen Aufgabenstandards (z.B. Fehlen von Operatoren) formuliert. Zunächst müssen die Lernenden anhand eines Textes, der zwar nicht unbedingt wissenschaftlicher Natur ist, aber sich fachlich mit einem GW-relevanten Sachverhalt auseinandersetzt, definieren, was ein Gefahrenzonenplan ist. Die Informationen aus dem beschreibenden Text sollen dann mit einem konkreten Beispiel aus der Lebenswelt der Jugendlichen kombiniert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen nämlich im Gemeindeamt ihrer Herkunftsgemeinde Einsicht in den Gefahrenzonenplan nehmen (vgl. FASSMANN et al. 2009: 40). Dieser wird je nach Region mehr oder weniger Bedeutung haben, trotzdem können die Lernenden ein Bild davon erhalten, welchen Einfluss raumplanerische Instrumente auf ihre Lebensumgebung haben. Die Lernenden müssen räumliche Informationen in Form von Kartenanalysen verarbeiten und wenden so methodische Fähigkeiten an.

Abschließend sollen sie dann feststellen, welchen Einfluss Gefahrenzonenpläne auf die Flächenwidmung haben (vgl. ebd.: 40). Sofern der Besuch am Gemeindeamt dahingehend wenige Einsichten zugelassen hat, kann eine Internetrecherche möglicherweise mehr Aufschluss geben.

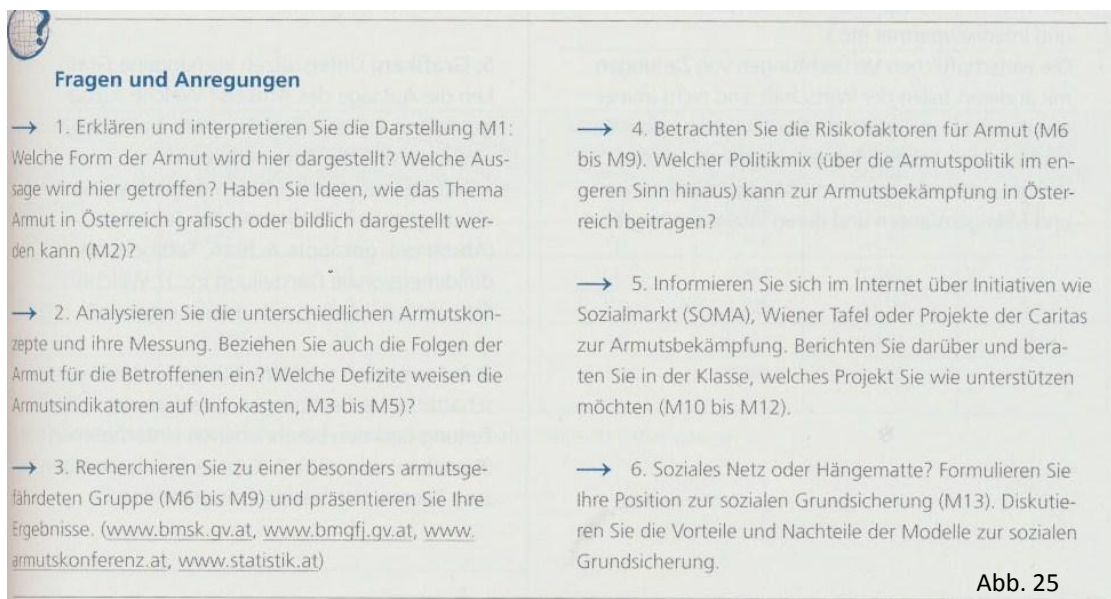
Eine Verbindung von Theorie und lebensnaher Praxis hat in diesem Beispiel stattgefunden. Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten mussten bei der Fragestellung ebenso eingesetzt werden wie methodische Fähigkeiten in Bezug auf das Interpretieren von Karten. Diese sind wesentlich bei der Auswertung von Medien, die GW-spezifische Informationen vermitteln.

Betrachtet man die übrigen Aufträge des Aufgabensets, wird sichtbar, dass noch einmal Bezug auf die Lebenswelt der Jugendlichen genommen wird, wenn sie sich darüber erkundigen sollen, welche Versicherungsmöglichkeiten es gegen Naturgefahren gibt. Zudem müssen Sie ihre methodischen Fähigkeiten beim Analysieren eines Kartenausschnitts von einem österreichischen Gebiet im Maßstab von 1:50000 unter Beweis stellen. Es zeigt sich anhand dieser Aufträge, dass die Autorinnen und Autoren auf die Entwicklung einer

umfassenden Methodenkompetenz bereits vor der Verankerung im Unterricht bedacht waren, weiters spielt die Verdeutlichung GW-relevanter Informationen mittels lebensnaher Beispiele eine Rolle.

Beispiel 2: S. 119

Auf dieser Seite werden verschiedene Maßnahmen und Institutionen der österreichischen Sozialpolitik präsentiert. Besprochen wird einen Arbeitsauftrag, der einen Text über unterschiedliche Modelle der Grundsicherung aufgreift. Im Text werden drei unterschiedliche Grundsicherungsmodelle (nach Reiner 2006) wissenschaftlich definiert. Die Lernenden sollen ausgehend von diesen zwei-dreizeiligen Definitionen ihre eigene Position zur Grundsicherung formulieren und die Vor- und Nachteile der einzelnen Modelle diskutieren (vgl. FASSMANN et al. 2009: 119). Die Reflexion der eigenen Meinung würde hier dem höchsten Anforderungsbereich der kompetenzorientierten Reifeprüfung entsprechen. Durch die Informationen aus dem Schulbuchtext zu diesem Kapitel sowie den anderen Zusatztexten (etwa aus Berichten der Caritas oder der Armutskonferenz), die die Auswirkungen von Armut (gesundheitliche Risiken, soziale Benachteiligung) thematisieren, können die Schülerinnen und Schüler die Relevanz von sozialen Maßnahmen erkennen und sich auf diese Weise eine Meinung bilden. Dies wird durch die vorangegangenen Arbeitsaufträge, in denen jene Texte und weiterführende Informationen aus dem Internet zu armutsgefährdeten Gruppen analysiert werden müssen, zusätzlich begünstigt. Der erste Teil der Aufgabe ist also durchaus realisierbar.



Fragen und Anregungen

- 1. Erklären und interpretieren Sie die Darstellung M1: Welche Form der Armut wird hier dargestellt? Welche Aussage wird hier getroffen? Haben Sie Ideen, wie das Thema Armut in Österreich grafisch oder bildlich dargestellt werden kann (M2)?
- 2. Analysieren Sie die unterschiedlichen Armutskonzepte und ihre Messung. Beziehen Sie auch die Folgen der Armut für die Betroffenen ein? Welche Defizite weisen die Armutsindikatoren auf (Infokasten, M3 bis M5)?
- 3. Recherchieren Sie zu einer besonders armutsgefährdeten Gruppe (M6 bis M9) und präsentieren Sie Ihre Ergebnisse. (www.bmsk.gv.at, www.bmgfj.gv.at, www.armutskonferenz.at, www.statistik.at)
- 4. Betrachten Sie die Risikofaktoren für Armut (M6 bis M9). Welcher Politikmix (über die Armutspolitik im engeren Sinn hinaus) kann zur Armutsbekämpfung in Österreich beitragen?
- 5. Informieren Sie sich im Internet über Initiativen wie Sozialmarkt (SOMA), Wiener Tafel oder Projekte der Caritas zur Armutsbekämpfung. Berichten Sie darüber und beraten Sie in der Klasse, welches Projekt Sie wie unterstützen möchten (M10 bis M12).
- 6. Soziales Netz oder Hängematte? Formulieren Sie Ihre Position zur sozialen Grundsicherung (M13). Diskutieren Sie die Vorteile und Nachteile der Modelle zur sozialen Grundsicherung.

Abb. 25

M9 Die vielen Geschichten der Armut

Herr G. hat als Speditionskaufmann, Lkw-Fahrer und zuletzt als Versicherungs- und Immobilienmakler gearbeitet, dabei gut verdient. Mehr als 2500 Bewerbungen hat er in den letzten sechs Jahren vergeblich verschickt. „Es ist ein Teufelskreis“, sagt er. „Keinen Job zu haben bedeutet hohe Schulden. Hohe Schulden bedeuten kein Konto zu bekommen. Und kein Konto bedeutet keinen Job zu bekommen.“ Frau N. steht nach ihrer Scheidung mit zwei minderjährigen Kindern ohne Einkommen und Sozialversicherung da. Da sie bei der Scheidung auf Unterhalt verzichtet hatte, verliert sie ihren Anspruch auf Sozialhilfe. Sie gerät mit den Mietzahlungen in Verzug, die Delogierung droht. Herr O. ist 2004 wegen politischer Verfolgung aus Nigeria geflohen und lebt in einem Flüchtlingsheim der Caritas in Wien, wo er keine Miete zahlen muss. Derzeit verkauft er die Straßenzeitung Augustin am Westbahnhof und bekommt dafür 1 Euro pro Zeitung. Er lebt von etwa 300 bis 400 Euro im Monat mit unsicherer Zukunftsperspektive, eine Mauer aus Vorurteilen vor sich. (nach: Caritas 2005 und 2006)

Abb. 26

M7 Trotz Arbeit arm

Arbeit ist der beste Schutz vor Armut und das Fundament, um die eigene Existenz aufzubauen und den Unterhalt der Familie zu sichern. Dennoch geben die neuesten Armutsdaten Anlass zur Sorge: Denn ein Viertel aller von Armut bedrohten Menschen in Österreich ist berufstätig. Eine Viertelmillion von ihnen haben sogar einen Vollzeitjob. Wichtige Faktoren sind hier etwa die generelle Lohnentwicklung, die Zunahme atypischer Arbeitsverhältnisse, aber auch die Tatsache, dass ein einzelnes Einkommen häufig nicht mehr ausreicht, um eine Familie zu ernähren. Tatsächlich nehmen atypische Beschäftigungsverhältnisse wie Scheinselbstständigkeiten, Werkverträge und geringfügige Beschäftigungen rapide zu. Besonders Frauen sind von dieser Entwicklung betroffen: Sie sind in niedrigeren Positionen tätig, leisten 71 Prozent aller geringfügigen Beschäftigungen und bekleiden rund zwei Drittel aller geringfügigen Dienstverhältnisse. (nach: Caritas: Armut in Österreich 2005)

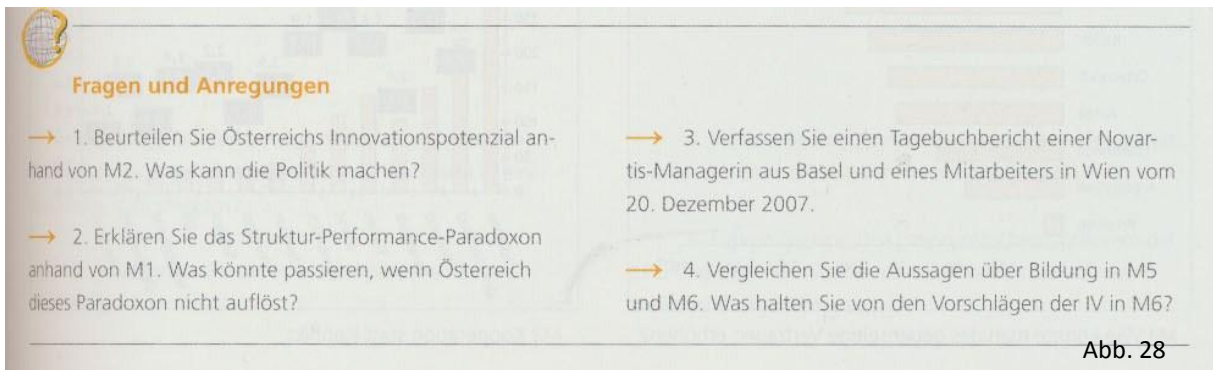
Abb. 27

Die Diskussion der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Grundsicherungsmodelle anhand dieser kurzen Erläuterungen ist allerdings nicht einfach, da zwar die Basisfunktionsweisen dieser besprochen werden, aber konkrete Beispiele, was ihre realen Auswirkungen betrifft, fehlen. Hier wäre meiner Meinung nach eine umfangreichere Darstellung der einzelnen Modelle notwendig gewesen. So lässt sich nur im Ansatz diskutieren, welche Idee einem grundsätzlich am sinnvollsten erscheint. Als Lehrperson besteht die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern dahingehend zusätzliches Informationsmaterial zu liefern, um die Fragestellung umfassender zu beantworten.

Der Arbeitsauftrag zeigt, dass wissenschaftliches und anderes fachbezogenes Informationsmaterial, sei es auf Text- oder Bildebene, ausgewertet werden muss, um dessen Fragestellungen zu beantworten. Dies fördert unterschiedliche Teilbereiche der Methodenkompetenz. Zusätzlich werden Argumentations- und Ausdrucksfähigkeiten durch die Schaffung eigener Positionen forciert.

Beispiel 3: S. 135

Thema ist der *Wirtschaftsstandort Österreich* (vgl. BGBl 2004: 42). In einem Arbeitsauftrag werden zwei unterschiedliche Meinungen zu Bildung bzw. Ausbildung gegenübergestellt. Die erste Meinung stellt die Vorstellung eines Erziehungswissenschaftlers dar und kann aufgrund seiner Beschaffenheit (Fachvokabular, Sprache, Adressatinnen und Adressaten sind wohl eher Expertinnen und Experten) durchaus als wissenschaftlicher Text betrachtet werden. Der zweite Text spiegelt die Ansichten der österreichischen Industriellenvereinigung wieder. Während ersterer eher die Relevanz allgemeiner Grundkompetenzen betont, die sich über alle Lebenssituationen von Individuen erstrecken, interessieren die Industriellenvereinigung vorwiegend Fähigkeiten, die am gegenwärtigen Arbeitsmarkt bedeutend sind. Die beiden Meinungen werden miteinander verglichen. Letztlich soll in Form einer W-Frage (Was halten Sie von den Vorschlägen der IV?) zur Position der Industriellenvereinigung Stellung bezogen werden (vgl. FASSMANN et al. 2009: 135). Diese Aufgabe entspricht dem höchsten Anforderungsbereich der heutigen kompetenzorientierten Reifeprüfung, „Reflexion und Problemlösung“.



Fragen und Anregungen

- 1. Beurteilen Sie Österreichs Innovationspotenzial anhand von M2. Was kann die Politik machen?
- 2. Erklären Sie das Struktur-Performance-Paradoxon anhand von M1. Was könnte passieren, wenn Österreich dieses Paradoxon nicht auflöst?
- 3. Verfassen Sie einen Tagebuchbericht einer Novartis-Managerin aus Basel und eines Mitarbeiters in Wien vom 20. Dezember 2007.
- 4. Vergleichen Sie die Aussagen über Bildung in M5 und M6. Was halten Sie von den Vorschlägen der IV in M6?

Abb. 28



M4 Die Gewerkschaft wehrt sich

Die Gewerkschaft kündigt an, die Schließung des Forschungszentrums von Novartis nicht widerstandslos hinzunehmen: „Es ist für uns nicht nachvollziehbar, dass ein Konzern, der in den letzten Jahren Rekordgewinne eingefahren hat, aufgrund von Aktionärsinteressen einen hochwertigen und erfolgreichen Standort in Österreich opfert, auf dem auch vermarktbar und umsatzstarke Produkte entwickelt wurden. Die Art und Weise, wie kurz vor Weihnachten den Mitarbeitern die Entscheidung über Videoübertragung aus der Schweizer Zentrale mitgeteilt wurde, ist an sozialer Kälte nicht zu überbieten.“
(www.oegb.at)

M6 Die Industriellenvereinigung über Bildung

Die Förderung von Talenten ist für die Sicherung des Industrie- und Innovationsstandortes Österreich von größter Bedeutung. Die österreichischen Unternehmen benötigen vor allem Fachkräfte mit technischen Mehrfachqualifikationen, exzellenten Fremdsprachenkenntnissen, aber auch mit notwendigen sozialen Kompetenzen. Besonders wichtig sind der Industrie die naturwissenschaftlichen Fächer, für die folgende Vorschläge gemacht werden: Einführung eines gegenstandsübergreifenden Themenfeldes „technische Grundbildung“ mit speziellen Initiativen für Mädchen.

Intensivere Einbindung der Industrie in naturwissenschaftlich-technische Schulprojekte zur Verbesserung des Bewusstseins für F&E
(<http://www.industriellenvereinigung.at/b1304m35>)

Abb. 29

Durch diesen Arbeitsauftrag werden neben allgemeinen Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten auch Argumentationsfähigkeiten auf Basis solcher fremder Textressourcen weiterentwickelt, welche für die Matura und, im Kontext dieser, für die Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit (oder damaligen Fachbereichsarbeit) zentral sind.

Neben diesen methodischen Fähigkeiten werden auch fachliche Kompetenzen, in diesem Fall die Wirtschafts- und ferner auch die Gesellschaftskompetenz (wenn man die Auswirkung unterschiedlicher Bildungsinteressen im Hinblick auf deren soziokulturellen Implikationen mitbedenkt) gefördert.

Beispiel 4: S. 177-179

Die übergeordneten Themen sind Unternehmen und Berufsorientierung (in Österreich) (vgl. BGBI 2004: 42 ff.). Das Unterkapitel, welches sich über die oben genannten Seiten erstreckt, beschäftigt sich mit betriebswirtschaftlichen Kennzahlen von Unternehmen.

Anders als bisher wird jetzt nicht die Auseinandersetzung mit Texten oder anderen Medien durch Arbeitsaufträge besprochen, die zur Entwicklung von Fähigkeiten beiträgt, welche wiederum für das Verfassen eigener wissenschaftlicher Arbeiten essenziell ist, sondern gezeigt, ob im Lehrwerk wissenschaftliche Texte zu finden sind. Dies ist nämlich ebenfalls eine angeführte Fragestellung.

Im Unterkapitel befinden sich nämlich gleich drei Zusatztexte, deren Ursprung in wissenschaftlichen Publikationen liegt. In den Texten selbst werden Termini wie Cash-Flow,

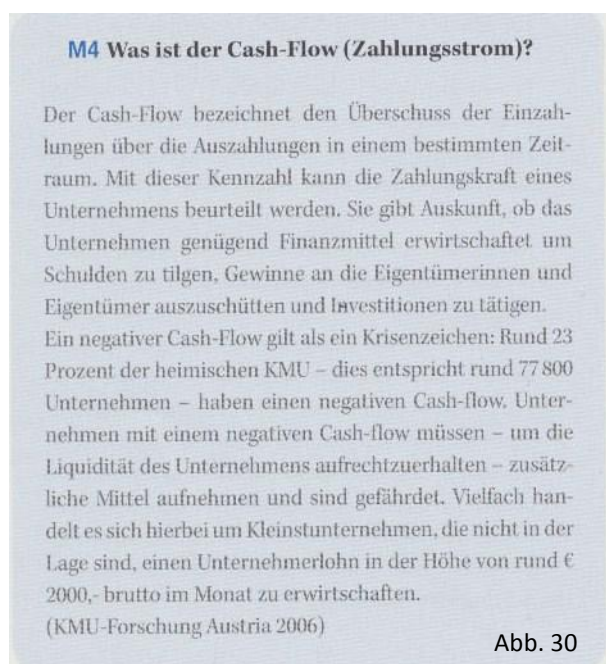


Abb. 30

Bilanz oder Eigenkapital erläutert. Allerdings findet keine weitere Auseinandersetzung in Form von Arbeitsaufträgen statt. Die Arbeitsaufträge des Kapitels beziehen sich auf die bucheigenen Ausführungen sowie auf einen Artikel aus dem Standard (vgl. FASSMANN et al. 2009: 177 ff). Anhand der Texte können also so nur Lesefähigkeiten vermittelt werden. Dabei wird den Lernenden einschlägiges Fachvokabular präsentiert. Außerdem wird verdeutlicht, auf welche Weise wissenschaftliche Erläuterungen

formuliert sind. Im Fall dieser Texte, die lediglich die Beschreibung solcher Begrifflichkeiten zum Ziel haben, ist eine weitere Auseinandersetzung außer durch mögliche Zusammenfassungen auch nicht zwingend notwendig, um weitere Fähigkeiten zu fördern.

Ich erachte das besprochene Beispiel deshalb als relevant, weil ein Werk, welches vor der Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung mit dem Teilprüfungsgebiet vorwissenschaftliche Arbeit erschienen ist, mehr fremde Textressourcen wissenschaftlicher Prägung aufweist als aktuelle Lehrwerke (vgl. hier *Meridiane* 7 oder auch *RGW* 7). Um die Rezeptionsfähigkeiten in Bezug auf die Inhalte wissenschaftlicher Texte stärker zu fördern, hätten die Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren sie vielleicht stärker mit dazugehörigen umfangreichen Arbeitsaufträgen versehen sollen. Darauf wurde häufig verzichtet. Im Kapitel zu den betriebswirtschaftlichen Kennzahlen von Unternehmen wird das indirekt sogar gemacht, indem man die Bilanzen zweier Aktiengesellschaften vergleichen und analysieren soll, also das theoretische Wissen anhand eines konkreten Beispiels überprüfen soll. Wissenschaftliche Texte in anderen Kapiteln finden aber nicht einmal indirekte Anwendung (Bsp.: Text zu touristischen Erschließung des Wienerwaldes von Matzka auf S. 25 (vgl. FASSMANN et al. 2009: 25)).

Erkenntnisse

Das Schulbuch vermittelt Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten. Dies geschieht auch anhand wissenschaftlicher Texte, (Bsp.: S. 25 – Matzka: Tourismus im Wienerwald 1850 bis 1914; S. 178 – KMU-Forschung Austria zum Terminus Cash-Flow), häufiger aber mittels fachbezogener Ausführungen, die keinen ganzheitlichen wissenschaftlichen Anspruch haben. Bei diesen handelt es sich oft um Ressourcen aus dem Internet (z.B. Wikipedia) oder um andere Informationstexte wie Zeitungsartikel (z.B. aus dem „Standard“). Auffällig ist, dass viele der gebotenen Zusatztexte, die etwa Printmedien, Internetquellen oder wissenschaftlichen Publikationen entnommen wurden, oft nicht mit Arbeitsaufträgen verknüpft werden. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit solchem Textmaterial, die durch eine Auswertung mittels entsprechender Arbeitsaufträge gegeben ist, hätte die Erlangung oben genannter Fähigkeiten noch stärker forciert werden können. Den Lehrpersonen stünde es hier individuell frei, eigene Aufgaben für eine Interpretation des vorhandenen Textmaterials zu entwerfen.

Neben der Vermittlung von Textrezeptionsfähigkeiten steht die Entwicklung anderer methodischer Fähigkeiten im Fokus, z.B. im Bereich von Recherche, Karten- oder

Diagrammanalyse. Diese sind wesentlich für eine fundierte Methodenkompetenz. Zudem müssen diese Fähigkeiten bei der Erstellung einer Fachbereichsarbeit (oder der heute verpflichtend zu verfassenden vorwissenschaftlichen Arbeit) eingesetzt werden. Außerdem wird deutlich, dass bei den Aufgaben häufig die Formulierung eigener fachlicher Argumentationslinien im Vordergrund steht, was von ebenso zentraler Bedeutung für den erfolgreichen Schreibprozess eigener Texte ist.

Durch eine Orientierung der Inhalte an der Lebenswelt der Lernenden wird diesen vor Augen geführt, welche Themen/Fallbeispiele sich für die Analyse im Zuge einer FBA oder VWA anbieten würden.

Die Art und Weise, wie der Lehrstoff, anhand dessen Fähigkeiten vermittelt werden sollen, in diesem Werk aufbereitet wurde, sorgt bereits vor der Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung dafür, dass methodische und fachliche Kompetenzen, die auch in Bezug auf die Erstellung eigener wissenschaftlicher Texte relevant sind, vermittelt werden.

Im Vergleich zum Werk der 9. Schulstufe lässt sich feststellen, dass wissenschaftliche Texte zwar etwas häufiger als dort, aber dennoch nur vereinzelt Beachtung finden. Zumeist sind sie dann auch mit Arbeitsaufgaben versehen, was die Auseinandersetzung intensiver gestaltet. Methodische Fähigkeiten werden dadurch besser gefördert. Eine höhere Komplexität der Texte kann nicht erkannt werden, Lerneffekte sind aber aufgrund der verstärkten Analysetätigkeiten höher.

3.5. Resümee der Schulbuchanalyse

Die Analyse der Werke verdeutlicht, dass innerhalb der einzelnen Schulbuchserien in unterschiedlichem Ausmaß Wert auf die Rezeption wissenschaftlicher Texte gelegt wird.

Den deutlichsten dahingehenden Schwerpunkt weist die Reihe *Durchblick kompetent* auf. Hier finden externe wissenschaftliche Textressourcen am häufigsten Beachtung und werden durch dazugehörige Arbeitsaufträge zumeist auch umfassend verarbeitet. Auch auf genaue Quellenangaben wird hier Wert gelegt. Zudem werden im Werk mögliche Themen für vorwissenschaftliche Arbeiten vermittelt.

Im Werk *Durchblick kompetent* liegt der Fokus auf der Analyse von visuellen Informationsträgern und Textmaterial gleichermaßen, wobei letzteres, wie besprochen, öfter als in den anderen Werken wissenschaftlichen Anspruch hat.

Obwohl die *Kompass*-Werke bereits vor Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung veröffentlicht wurden, weisen sie mehr wissenschaftliche Texte auf als die Buchreihen *RGW* und *Meridiane*. Da diese aber nicht immer mit konkreten Analyseaufträgen versehen sind, wie es etwa bei den *Durchblick*-Publikationen der Fall ist, werden durch deren Anführung deswegen oft lediglich die Lesefähigkeiten in Bezug auf anspruchsvolle Fachliteratur trainiert.

Allerdings sei festgehalten, dass durch die vorgeschlagene Unterrichtsmethode des Webquest bereits im *Kompass*-Werk für die 9. Schulstufe zahlreiche Fähigkeiten trainiert werden, derer es bei der Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit bedarf. Zu nennen sind etwa Recherchekenntnisse, Fähigkeiten in Bezug auf das Analysieren wissenschaftlicher Texte und ihrer graphischen Ausdrucksmittel sowie das Präsentieren gesammelter Erkenntnisse.

Die Verarbeitung visueller Informationen spielt bei der *Kompass*-Reihe ebenfalls eine wichtige Rolle. Es zeigt sich, dass die Autorinnen und Autoren bestrebt waren den Schülerinnen und Schülern umfassende methodische Fähigkeiten, Fachwissen und Kenntnisse zu vermitteln. Dies würde anhand der Werke noch besser gelingen, wäre das bestehende Unterrichtsmaterial häufiger mit anspruchsvolleren Aufgabensets versehen worden.

Die *RGW*-Bücher nutzen wissenschaftliche Ausführungen primär, um Fachtermini zu erläutern. Eine umfassendere Auseinandersetzung mit entsprechendem Textmaterial in Form von Analysen und Beurteilungen von Sachverhalten auf Literaturbasis findet, wenn man etwa die Auseinandersetzung mit dem „Grünen Bericht“ oder andere Einzelfälle außer Acht lässt,

kaum statt. Das heißt aber nicht, dass Analysen nicht anhand anderer Textgattungen durchgeführt werden müssen. Als Grundlagen für dahingehende Tätigkeiten dienen dann zumeist die Texte der Autorinnen und Autoren im Schulbuch, Zeitungsartikel oder stilistisch ähnliche Online-Quellen.

Grundsätzlich lässt sich bei den analysierten Werken der *RGW*-Reihe feststellen, dass der Schwerpunkt aber eher auf der Vermittlung methodischer (Teil-)Kompetenzen wie Karten- oder Diagramminterpretation sowie auf der Erstellung eigener visueller Informationsträger liegt.

Bei der *Meridiane*-Reihe verhält es sich ähnlich. In den Büchern wird sehr viel Wert auf das Trainieren und Entwickeln methodischer Fähigkeiten gelegt, die es einerseits ermöglichen graphische Medien zu verarbeiten und andererseits auch selbige selbstständig zu erstellen. Diesem Anliegen wird Folge geleistet, indem die Methoden in eigenen Kapiteln präsentiert werden, um im Detail darzustellen, wie ein adäquater Umgang mit den entsprechenden Darstellungsmitteln auszusehen hat. Weil die Lernenden durch die Inhalte von *Meridiane 7* dabei unter anderem auch lernen, wie man einen Interviewleitfaden kreiert und diesen nach konkreten Aktionen auswertet, werden sie befähigt empirische Feldforschung zu betreiben. Die erlernten Fähigkeiten ließen sich in dieser Form auch bei der Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit einsetzen, sofern es thematisch passend wäre.

Die wenigen vorkommenden wissenschaftlichen Texte in den *Meridiane*-Werken sind zumeist mit vertiefenden Aufträgen versehen, etwa in Form literaturbezogener Beurteilungen von Sachverhalten. Teilweise werden derartig wissenschaftliche Ausführungen wie auch in *RGW* genutzt, um Fachbegriffe und Phänomene zu beschreiben.

Grundsätzlich bieten alle analysierten Werke Grundlagen für die Vermittlung methodischer und fachlicher Kompetenzen, die im Schaffensprozess eigener umfassender Schreibprodukte wichtig sind. Erwähnenswert sind hier etwa Recherche- oder Analysefähigkeiten in Bezug auf spezifisches Text- oder Bildmaterial. Der Entwicklung der Methodenkompetenz wird in allen vier Buchreihen in ausführlicher Weise nachgekommen.

Anhand der untersuchten Inhalte der Schulbücher zeigt sich, dass auf Ebene der Fachkompetenzen die Entwicklung von sozioökonomischem und räumlichem Fachwissen sowie dahingehende Interpretations- und Argumentationsfähigkeiten forciert werden. Dies kann grundsätzlich durch den Einsatz jeder betrachteten Buchreihe gelingen. Wie auch bei der

Vermittlung methodischer Fähigkeiten ist dabei die Rolle der Lehrkraft wichtig, die die nicht immer optimalen Grundlagen der Bücher so einsetzt, dass hohe Lerneffekte eintreten können.

Um das Kapitel abzuschließen, kehre ich zu einem meiner zentralen Interessen zurück, nämlich den Umgang mit wissenschaftlichen Texten im GW-Unterricht. Es wurde deutlich, dass diese, außer im Falle der *Durchblick*-Reihe, (noch) selten Anwendung finden. Wird bedacht, dass die Lernenden spätestens in der 7. Klasse mit dem Beginn der Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit, die einen GW-Schwerpunkt aufweisen kann, in der Lage sein sollten, derartiges Material effektiv zu verarbeiten und nutzen zu können, ist das kritisch zu sehen. Je früher und häufiger die Lernenden mit wissenschaftlichen Texten konfrontiert werden, desto einfacher fällt jene Auseinandersetzung beim Verfassen der Abschlussarbeit. Immerhin stellen die durch die Werke vermittelten Lese- und Verarbeitungsfähigkeiten eine solide Grundlage für die Rezeption einschlägiger Fachliteratur dar.

3.6. Leitfäden zur Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit in den GW-Lehrwerken der 11. Schulstufe

Die Untersuchung der Schulbücher führte vor Augen, dass die Verwendung externer wissenschaftlicher Textressourcen in diesem Medium noch keine tragende Rolle einnimmt. Allerdings haben alle analysierten Lehrwerke in der 11. Schulstufe Leitfäden parat, die bei der Erstellung eigener wissenschaftlicher Texte helfen sollen. Da in der Arbeit untersucht wird, inwiefern sich Kompetenzorientierung und damit einhergehende neue Unterrichtsformen auf das Verfassen der VWA auswirken, erscheint eine kurze Analyse jener Leitfäden interessant. Denn letztere verdeutlichen schließlich, wie ein wissenschaftlicher Text aufgebaut ist und welchen Kriterien er gerecht werden muss. Im Idealfall sollten die Schülerinnen und Schüler dadurch Einsichten in wissenschaftliche Arbeitsformen erhalten.

3.6.1. Kompass 7/8

Zuerst wurden die Ausführungen zum Verfassen von Fachbereichsarbeiten im Schulbuch *Kompass* angesehen. Das Werk wurde vor Einführung des Prüfungsfachs Vorwissenschaftliche Arbeit publiziert und orientiert sich daher an der sogenannten Fachbereichsarbeit, welche ein Vorlaufmodell der heutigen VWA darstellt. Im Gegensatz zur VWA fand das Verfassen der Fachbereichsarbeit auf freiwilliger Basis statt und wurde eher

von besonders ambitionierten Lernenden realisiert. Der wissenschaftliche Anspruch ist bei beiden Formen im Wesentlichen jedoch der gleiche (vgl. Humenberger 2001).

Auf acht Seiten wird beschrieben, welche Ziele wissenschaftliche Arbeitsprozesse verfolgen, welche gesellschaftliche Relevanz sie besitzen und in welcher Weise man selbst wissenschaftlich aktiv werden kann. Auf den ersten viereinhalb Seiten werden neben der Stellung der Wissenschaft in der Gesellschaft einige Grundbegriffe wie Kausalität, Methoden oder das Falsifikationskriterium erläutert.

Dieser erste allgemeine Teil soll wohl das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die Wichtigkeit von Wissenschaft schärfen und dabei einige wesentliche Kriterien aufzeigen. Für das Verfassen der Fachbereichsarbeit mag dies weniger relevant sein, aber die Lernenden werden mit einschlägigem wissenschaftlichem Vokabular vertraut gemacht. Zudem werden abschließende Reflexionsfragen gestellt, mit denen man sich beschäftigen kann. Ein Beispiel wäre hier etwa das Nachsinnen über Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Aussagen. Danach werden die Lernenden dazu aufgefordert, zu einem Diagramm über die Implikationen der Errichtung verkehrstechnischer Infrastruktur für regionale Wirtschaftskreisläufe und für die ansässige Bevölkerung Ursache-Wirkungszusammenhänge zu formulieren. Hierbei handelt es sich eigentlich um eine konkrete Handlung, die in dieser Form auch in vorwissenschaftlichen Arbeitsprozessen vollzogen wird, nämlich die Analyse einer Graphik. Die sollte natürlich schon im regulären Unterricht häufig durchgeführt werden, trotzdem ist es wichtig im Kontext der Beschreibung wissenschaftlichen Agierens noch einmal konkrete Exemplare anzuführen.

Praxisnäher als der erste allgemeine Teil dieser Zusammenfassung ist der zweite, der sich konkret mit dem Verfassen der Fachbereichsarbeit (im Kurzen FBA) auseinandersetzt. Am Beginn werden die Ziele der FBA erläutert. Danach steht im Fokus, wie man ein geeignetes Arbeitsthema findet und dazu eine adäquate Forschungsfrage formuliert. Dem Formulieren einer sinnvollen Forschungsfrage ist dabei besondere Beachtung geschenkt. So wird verdeutlicht, wie man eine Frage findet und was dabei berücksichtigt werden muss (persönliches Interesse, gesellschaftliche Relevanz, präzise Formulierung, genügend Forschungsmaterial [Literatur]). Das Lehrwerk präsentiert auch unterschiedliche Fragetypen (z.B. welche, die auf die Beschreibung von Phänomenen abzielen oder Prognosen für zukünftige Entwicklungen bedingen). Diese Passage des Leitfadens ist hilfreich für die Lernenden. Kritisiert sei an dieser Stelle vielleicht lediglich, dass gesagt wird, man solle die Hände von Themen lassen, zu denen es nicht genügend Literatur gibt. Vermutlich will man

hier den Lernenden den Schaffensprozess ihres eigenen Textes erleichtern, grundsätzlich gebe es aber genug Methoden neben Literaturrecherchen und –Analysen, um geeignetes Forschungsmaterial zu erhalten wie etwa das Führen von Interviews, eine Erhebung mittels Fragebögen oder Fotodokumentationen. Eventuell ist dies aber so zu verstehen, dass genügend Literatur gegeben sein muss, um überhaupt ein Fundament für den theoretischen Rahmen zu kreieren.

Im Anschluss an die Themen- und Fragenfindung wird sehr kurz (auf einer halben Seite) der Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit beschrieben und was die jeweiligen Bestandteile (Einleitung, Hauptteil, Zusammenfassung) beinhalten müssen. Hier hätten genauere Beschreibungen zu den einzelnen Parts gebracht werden oder z.B. ein Online-Verweis auf einen wissenschaftlichen Text zur Verfügung gestellt werden können, der die einzelnen Teile präzise veranschaulicht.

Es folgen Tipps zur Informationsbeschaffung, wobei hier die Beschreibung des Schneeballsystems hilfreich ist. Hier wird beschrieben, dass es sinnvoll ist, mögliche weitere Literaturquellen anhand der Fußnoten in einem bereits verwendeten Text zu finden.

Am Ende stehen Hinweise zum Zitieren (Wann muss ich? Wie soll ich?), die in Kombination mit der abschließenden Zitierübung durchaus nützlich sind, weil man danach die wesentlichsten Quellen wissenschaftlich zitieren kann.

Grundsätzlich ist zu diesem Leitfaden zu sagen, dass er zwar einen kleinen Einblick in wissenschaftliche Gepflogenheiten und Arbeitsprozesse bietet, aber nur partiell nützlich ist als Orientierungshilfe für Lernende, die die Intention haben, eine Fachbereichsarbeit zu erstellen. Für letzteres erscheint er zu wenig umfangreich, da er nicht hinreichend erläutert, wie die einzelnen konkreten Arbeitsschritte im Zuge des Schaffensprozesses der Fachbereichsarbeit durchgeführt werden können. Hier wäre eine chronologische Beschreibung der einzelnen Tätigkeiten sinnvoll gewesen. Der Begriff Methode findet zwar in allgemeiner Form Beachtung, konkrete Forschungsmethoden, die für Schülerinnen und Schüler Relevanz besitzen, werden jedoch gar nicht präsentiert. Der allgemeine Teil zum Wissenschaftsbegriff weist durch die Einführung einiger wissenschaftlicher Termini und durch die Aufgabe zur Formulierung von Ursache-Wirkungszusammenhängen wichtige Beiträge für ein wissenschaftliches Arbeiten auf, bietet aber sonst nur Inhalte mit einem eher geringen praktischen Nutzen für die Jugendlichen.

Was für die Schülerinnen und Schüler wirklich nützlich ist, sind die Erläuterungen zur Findung einer Forschungsfrage. Mit Hilfe dieser lässt sich vermutlich ein adäquate Fragestellung zu einem Thema finden. Auch die Besprechung der Zitierregeln hilft bei der Erstellung eigener Texte. Ansonsten ist auch der zweite, konkretere Teil des Leitfadens wegen seiner zu knappen Beschreibungen nur eingeschränkt brauchbar als Grundlage zur Erstellung einer Fachbereichsarbeit. Aus heutiger Sicht ist es empfehlenswert, wenn sich sowohl Schülerinnen und Schüler als auch deren Lehrpersonen an aktuellen Grundlagen zum Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit, etwa der bereits besprochenen Handreichung zu ebendiesem Prüfungsfach orientieren.

3.6.2. Meridiane 7

Das Lehrwerk *Meridiane 7* enthält am Beginn einen sechsseitigen Text dazu, wie man eine vorwissenschaftliche Arbeit schreibt. Zunächst wird geklärt, worum es sich konkret bei der VWA handelt. Sie wird als Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen deklariert, was stimmt. Es steht weiter geschrieben, dass sie aber noch nicht universitären Ansprüchen gerecht werden muss, weil etwa keine neuen Forschungserkenntnisse präsentiert werden müssen.

Neben dieser Einführung werden daneben in einem Kästchen Ziele und Kompetenzen angeführt, die im Wesentlichen die Arbeitsschritte (Themenfindung, Verarbeitung von Forschungsmaterial, Präsentation der Arbeit) beschreiben. Zudem werden sprachliche und inhaltliche Korrektheit sowie eine gute zeitliche Organisation als Ziele und Fähigkeiten genannt. Grundsätzlich sind die Aufgaben, die zu bewältigen sind und deren Anforderungen nachvollziehbar dargestellt.

Die ersten Schritte auf dem Weg zur VWA werden genannt, also in sehr komprimierter Form die Arbeitsabläufe, die so auch in der Handreichung stehen (Kontaktaufnahme mit dem Betreuer, Themenfindung, Aufstellen eines Zeitplans).

Nach der Besprechung jener formellen Handlungen wird näher auf den eigentlichen Schaffensprozess eingegangen. So wird darauf hingewiesen, dass ein persönliches Interesse zum Thema bestehen sollte. Danach zeigt eine Graphik, wie der Arbeitsablauf beim Erstellen des schriftlichen Produkts aussieht:



Abb. 31

Für die grundsätzliche Themenfindung mag das vorhandene Interesse und Vorwissen wohl reichen. Allerdings muss an der Graphik kritisiert werden, dass die Beschaffung erster Informationsmaterialien bereits vor der Formulierung der Forschungsfrage passieren sollte, um so das genaue Interessensgebiet einzugrenzen und eine passende Forschungsfrage zu erstellen, die mittels des Materials bearbeitet werden kann. Natürlich muss man nach dem Finden der Forschungsfrage weitere Recherche betreiben, aber ein grundsätzliches Vorab-Informieren wird wohl notwendig sein (vgl. hierfür etwa BMB 2016a: 6ff.). Außerdem können Schülerinnen und Schüler auf diese Weise dem Problem entgehen, eine bereits formulierte Forschungsfrage aufzugeben oder ändern zu müssen, weil man merkt, dass kein ausreichendes Informationsmaterial vorhanden ist. Die gilt dann, wenn sich die Lernenden in erster Linie auf Literaturquellen und deren Analyse beschränken. Eine differenziertere grafische Darstellung des Arbeitsprozesses könnte die Kritik hier obsolet werden lassen.

Die weiteren Beschreibungen zum Arbeitsprozess sind wieder nachvollziehbar und nutzbar für die Lernenden. Als Hilfe zur Themenfindung Methoden wie Brainstorming und Clustern zu verwenden, erscheint durchaus sinnvoll. Im Gegensatz zum Lehrwerk *Kompass* werden Methoden genannt, mit deren Hilfe sich die gewählte Forschungsfrage beantworten lässt. Zwar beschränken die Autorinnen und Autoren sich auf die nominale Nennung einzelner Methoden, sie sollten den Lernenden aber durch die Arbeit mit dem Lehrwerk im Regelunterricht bekannt sein und möglicherweise erkennen sie hier Möglichkeiten, seine Fragestellung adäquat zu bearbeiten.

Danach widmen die Erstellerinnen und Ersteller des Buchs der Materialsuche einige Absätze, was sich darauf beschränkt zu sagen, bei welchen Institutionen und in welchen Medien Informationen beschafft werden können. Dabei wird bei potenziellen Internetquellen (oder vielmehr Suchmaschinen) aber auf Google Scholar hingewiesen, was für die Lernenden sicherlich von hohem Wert sein kann. Ansonsten sind jene Absätze wenig konkret, was Literaturbeschaffung und Recherche angeht.

Bei der Auswertung der Informationsquellen wird empfohlen, Informationen thematisch vorab zu ordnen und Exzerpte anzulegen. Das dadurch, wie beschrieben, Gliederungsmöglichkeiten der Arbeit sichtbar werden, sind hilfreiche Hinweise für die

Lernenden. Zwar muss eine Grobgliederung schon vorab vorhanden sein, für eine feinere Themenerschließung ist dies aber ein sinnvoller Vorschlag.

Der Leitfaden geht im Folgenden genauer auf die Gliederung der Arbeit ein und beschreibt jeden Bestandteil der Arbeit in kurzen Absätzen. Zudem wird ein konkretes Inhaltsverzeichnis (mit thematischer Gliederung und Unterkapiteln) gezeigt. Diese Erklärungen sind durchaus eine gute Stütze bei der Gliederung ihrer eigenen Arbeiten.

Ebenso gelungen ist die Besprechung von Zitierpflicht und Zitierweisen auf sprachlicher und grafischer Ebene. Es wird erläutert, warum etwas wie zitiert werden muss. Anhand von konkreten Text- und Abbildungsbeispielen werden mögliche Zitierformen präsentiert.

Den Hinweis, die Arbeit von jemand zweitem lesen zu lassen, ist wohl auch kein Fehler.

Am Ende folgt ein Aufgabenblock, in welchem zunächst die Sinnhaftigkeit einzelner angeführter Forschungsfragen hinterfragt werden soll und wie sie möglicherweise besser formuliert werden könnten. Bei der zweiten Aufgabe sollen mittels Mindmapping und Brainstorming Forschungsfragen gefunden werden. Beide Aufgaben sind insofern nützlich, als dass grundsätzliche Überlegungen zu Themenfindung und Formulieren einer Forschungsfrage angestellt werden können.

Die letzten beiden Aufgaben erscheinen effektiv gestaltet, da durch die schriftliche Interpretation einer Statistik und deren visuellen Aufarbeitung in Form von Diagrammen Methoden geschult werden, die bei der Erstellung der VWA sehr wichtig sein werden.

Insgesamt ist dieser Leitfaden trotz gewisser Ungenauigkeiten bei der Beschreibung des Arbeitsablaufes durchaus geeignet, damit sich Schülerinnen und Schüler einen Überblick verschaffen können, wie wissenschaftliche Arbeitsprozesse strukturiert werden müssen und welchen formalen Kriterien eine VWA gerecht werden muss. Er eignet sich als komprimierte Orientierungshilfe weit mehr als der Leitfaden im Werk *Kompass*, bei welchem aber die Erstellung der Forschungsfrage besser beschrieben ist. In beiden Fällen muss die Lehrperson verbale oder schriftliche Ergänzungen bereitstellen. Dass das Werk *Meridiane* hier besser aufgestellt ist als das Buch *Kompass* ist wohl nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass hier bereits auf sämtliche Neuerungen im Bereich der Kompetenzorientierung reagiert wurde.

3.6.3. RGW 7

Das Schulbuch Raum-Gesellschaft-Wirtschaft weist auf 4 Seiten mittels 10 Paragraphen auf Kriterien zur Erstellung der VWA hin.

In Paragraph 1 wird über Grundsätzliches zur VWA gesprochen (zeitlicher Ablauf, Betreuung usw.). Dabei werden einige Links angegeben, die einem unter anderem zu rechtlichen Grundlagen der Reifeprüfungsverordnung oder zur Handreichung VWA als potenzielles Hilfsmittel führen.

Im zweiten Paragraph werden Möglichkeiten zur Ideenfindung für die Arbeit verdeutlicht (TV/Radio, Unterricht, Experimente) sowie der persönliche Bezug zu einem möglichen Thema betont.

Beim dritten Paragraph, der die Findung von Thema und Fragestellung behandelt, wird auf die Eingrenzung des Themengebietes, das Vorhandensein von Informationsquellen und eine passende Wahl der Betreuerin bzw. des Betreuers hingewiesen. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, nur Methoden zu verwenden, mit denen sie auch vertraut sind. Diese Vorschläge, die auf einem Werk Umberto Ecos basieren (vgl. ECO 2003), sind kurz und aussagekräftig formuliert und können Personen helfen, ihre Arbeit zu planen. Bei der Themenfindung bereits mögliche Arbeitsmethoden vorzusehen, ist aber vielleicht noch verfrüht. Dies sollte wohl erst nach der Findung einer geeigneten Forschungsfrage passieren, wie es auch in der auf der Folgeseite abgedruckten Graphik dargestellt wird. Der Hinweis darauf, den Arbeitstitel präzise zu formulieren und einzugrenzen (etwa durch Angaben eines Zeitraums oder regionaler und inhaltlicher Einheiten), ist wiederum ein sinnvoller Tipp. Eben erwähnte Graphik zeichnet den Weg von der Themenfindung bis zur Bearbeitung der Forschungsfrage passend ab.

Paragraph 4 beschäftigt sich intensiv mit der Findung der Forschungsfrage. Zunächst werden wieder allgemeine Erklärungen gegeben, welchem Zweck eine Forschungsfrage dient und wie sie formuliert werden soll. Explizit wird darauf hingewiesen, dass sich in GW die Untersuchung regionaler Fallbeispiele besonders eignen könnte.

Der fünfte Paragraph erklärt den Lernenden, dass das Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit sie auf ein mögliches Studium vorbereiten soll, was Gewohnheiten und Methoden angeht und somit als Einführung in das wissenschaftliche Schreiben dienen soll.

In einem separaten Abschnitt werden sechs Punkte genannt, die im Zuge der Erstellung der VWA beachtet werden müssen (gesellschaftliche Relevanz der Forschungsfrage, Überprüfbarkeit der Ergebnisse, Zitieren bei Verwendung von Literatur). Diese Ausführung dient als eine Zusammenfassung von Kriterien, die bei der Erstellung berücksichtigt werden sollten.

Die nächsten zwei Paragraphen beschäftigen sich mit dem Angeben von Quellen und dem Zitieren. Wie die anderen analysierten Leitfäden verdeutlicht dieser den Schülerinnen und Schülern ebenfalls die wichtigsten Regeln. Als hilfreich erweist sich der Hinweis auf eine Homepage, mit deren Hilfe man die neue Adresse von ungültig gewordenen Internetquellen finden kann.

Der achte Paragraph gibt einige Methodentipps für die Erstellung der Arbeit, wie man z.B. zu Informationen zu dem gewählten Thema kommt (Fachportale, Online-Bibliothekskataloge) oder auf welche Weise man gesammelte Informationen effizient verarbeitet (Mindmaps, Exzerpte, Notizen). Außerdem werden Tipps zur Strukturierung der Arbeit gegeben und dass sich GW-spezifische Inhalte auch sehr gut mittels visueller Darstellungsmittel erörtern lassen. Technische Hinweise zum Anlegen von Sicherungskopien, zur Korrektur des Endprodukts durch Zweite sowie zum Verfassen des Begleitprotokolls werden ebenfalls geboten.

Im vorletzten Paragraphen wird erläutert, auf welche Weise man effizient im Internet nach Informationen sucht. Meiner Meinung nach sind diese Empfehlungen (die Treffereinschränkung durch Synonyme und Operatoren) im Vergleich zu den sonst äußerst zweckdienlichen Tipps dieses Leitfadens aber eher irrelevant.

Zuletzt werden die im Leitfaden verwendeten Quellen angegeben, wohl um den Lernenden zu verdeutlichen, wie ein Literaturverzeichnis aussehen soll und ihnen weiterführende Quellen zu zeigen.

Dieser Leitfaden vermittelt die für die SchülerInnen und Schüler relevanten Sachverhalte zur Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten bislang am besten. Die wesentlichsten Arbeitsschritte von der Auswahl von Betreuungspersonen bis hin zur Fertigstellung des Endprodukts werden umfassend und nachvollziehbar präsentiert. Als besonders hilfreich für die Jugendlichen könnten sich die immer wieder angeführten Links und Quellen zu weiterführender Literatur und anderen Informationsquellen erweisen. Obwohl dieser Leitfaden rein von der Seitenanzahl der kürzeste ist, weist er inhaltlich doch die größte Dichte und Vollständigkeit auf. Kritisieren könnte man eventuell das im Gegensatz zu den anderen analysierten Werken

bescheidene Layout und dass die Autorinnen und Autoren bestimmte Sachverhalte vielleicht in einfacherer Sprache erläutern hätten können.

3.6.4. Durchblick 7 kompetent

Zuletzt stand die Untersuchung des Texts zum Verfassen vorwissenschaftlicher Arbeiten im Werk *Durchblick 7 Kompetent* an. Dieses Schulbuch stellt das aktuellste unter den analysierten dar, weshalb anzunehmen war, dass sämtliche gegenwärtigen Anforderungen an Fragestellungen hinsichtlich der Kompetenzorientierung und der vorwissenschaftlichen Arbeit inhaltlich besprochen werden.

Was bereits bei der Analyse der eigentlichen Gestaltung der Schulbücher sämtlicher Oberstufenjahrgänge aufgefallen ist, waren die Hinweise auf Themen, die sich zur Bearbeitung in einer vorwissenschaftlichen Arbeit eignen. Diese Vorschläge können den Jugendlichen als Impulse dienen, die Themen lassen sich je nach Interesse auch leicht abändern.

Am Ende des Werks werden knapp sieben Seiten dem Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeiten gewidmet, wobei die letzten zweieinhalb potenzielle VWA-Themen aus dem Lehrstoff der 8. Klasse AHS präsentieren. Mit kurzen Beschreibungen der Themenstellungen wird bereits eine mögliche Richtung für den Text präsentiert. Die Vorschläge wirken wie in den Werken der Jahrgänge 9-11 durchdacht.

Die Ausführungen über die vorwissenschaftliche Arbeit beginnen mit einer allgemeinen Einführung, warum diese Relevanz besitzt, was aber bereits allen Lernenden spätestens seit dem Beginn der Oberstufe klar sein dürfte. Die Aussage, dass eine VWA die methodischen Kompetenzen im Bereich der Informationsbeschaffung und –Auswertung sowie die fachlichen Kompetenzen (in den Bereichen Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft) zeigen sollen, erscheint in Folge sehr passend. Diese Erklärungen zur GW-spezifischen Sicht auf die vorwissenschaftliche Arbeit am Beginn der Leitfäden hätten sich auch für die anderen analysierten Werke empfohlen, wenngleich *RGW 7* auch Wert auf die Hervorhebung von Besonderheiten des Fachs legt (u. a. die Analyse regionaler Fallbeispiele).

Bei den Tipps zur Themenwahl wird auf das persönliche Interesse hingewiesen und dass möglicherweise ein lebensweltlicher Bezug für die Schülerinnen und Schüler bestehen sollte,

was sinnvoll ist, weil die Erforschung der eigenen Realität und Umgebung zu einer sehr hohen Motivation führen könnte.

Die Konkretisierung des Themas soll laut der Autorinnen und Autoren über die Sichtung möglichen Informationsmaterials erfolgen. Es wird auf die unterschiedlichen Informationsträger wie Karten, Statistiken oder Expertinnen und Experten hingewiesen sowie auf das eigene Vorwissen. Im Vergleich zum Werk *Meridiane* ist dies gelungener, weil bei Letzterem nur das Vorhandensein von Literatur als wesentliches Kriterium genannt wird und diese ja nicht die einzige relevante Medienquelle darstellt. Dafür hätten die Erstellerinnen und Ersteller des *Durchblick*-Werks Sach- und Fachliteratur als wesentliche Materialien explizit erwähnen sollen, da diese bei der Konkretisierung sehr nützlich sein können.

Danach steht erklärt, wie eine Forschungsfrage formuliert wird. Die Auflistung der Eingrenzungsmerkmale (Untersuchung sozialer Gruppen, zeitliche oder regionale Fokusse) für das Finden einer präzisen Fragestellung ist zwar nützlich, ansonsten sind meiner Meinung nach die Hinweise im untersuchten Lehrwerk *RGW* konkreter und helfen den Personen besser beim Erstellen der wesentlichsten Forschungsgrundlage. Bei dem Werk von Malcik und Sitte wird auf Analysemethoden und das Kausalitätsprinzip (wie auch in den anderen beiden Büchern) verwiesen, was bei den Überlegungen zur Forschungsfrage sicherlich wesentlich ist. Optimal wäre hier eine Ergänzung dieser Sachverhalte im Buch *Durchblick* 7.

Der *Durchblick* ist das einzige Medium, welches der Erstellung des Erfahrungshorizonts Beachtung schenkt, was einen wichtigen Schritt im Verfassen der Arbeit darstellt. Hier wird dann auch auf Forschungsmethoden, Informationsgrundlagen (Film, Bücher usw.) und die Form der Arbeit (Literatur- oder empirische Arbeit) eingegangen, wobei für wissenschaftlich unerfahrene Jugendliche angemerkt werden hätte können, dass auch die zweite Art von Text nicht ohne Hintergründe aus profunden Quellen auskommt.

Die Ausführungen zur Gliederung und Informationsbeschaffung beginnen mit dem Hinweis auf einen Link, der zu einer Quelle führt, wo jene Sachverhalte ausführlich präsentiert werden. Den Hinweis zum Einsatz von Mindmaps zur Strukturierung der Arbeit kennt man auch aus anderen Werken. Die folgende prozentuelle Einteilung des Textes in die einzelnen Arbeitsschritte ist nicht zielführend, weil sie erstens abstrakt und wenig konkret wirkt und zweitens die einzelnen Jugendlichen ihre individuellen Zeitmanagements haben werden oder auf einzelne Schritte gänzlich verzichten werden (z.B. auf Rohfassungen einzelner Kapitel, auf eine Grobplanung).

Auf technische Daten zum Umfang der Arbeit und wie sie gegliedert sein muss, wird eingegangen. Bei der Gliederung wäre ein konkretes Beispiel einer existierenden Arbeit als Orientierung gut gewesen. Die Ausführungen zum Zitieren und dem Erstellen eines Literaturverzeichnisses sind wie in allen anderen Werken konkret und dadurch nützlich für die Lernenden.

Abschließend wird noch auf die Präsentation hingewiesen und was dort grundsätzlich zu erwarten ist (Problemaufriss, Diskussion). Dies ist nur in diesem Werk zu finden. Zusätzlich wird der Verweis auf die im Buch zu findenden und hilfreichen Erläuterungen zum Präsentieren gegeben.

Der *Durchblick* bietet nach abschließendem Vergleich aller analysierten Schulbücher den umfangreichsten Leitfaden zur vorwissenschaftlichen Arbeit. Dessen Stärke liegt vor allem in der GWK-spezifischen Ausrichtung (Erwähnung der Fachkompetenzen, Forschungsperspektiven und vorgeschlagene VWA-Themen) und der Berücksichtigung sämtlicher Arbeitsschritte (Themenwahl, Erfahrungshorizont usw.). Mängel weist der Leitfaden bei den Hilfestellungen zur Formulierung der Forschungsfrage auf. Zudem ist die Aufteilung der Arbeit in prozentuell genau definierte Schritte aus oben genannten Gründen unbrauchbar. Neben dem Leitfaden aus dem Werk *RGW* stellt er die praxisnahste und hilfreichste Orientierungshilfe für Lernende bereit.

3.6.5. Resümee

Bei der Analyse der Leitfäden ist aufgefallen, dass abgesehen vom ältesten Werk, dem *Kompass*, welches noch mit Informationen zur *Fachbereichsarbeit* aufwartet, sämtliche Werke komprimierte Leitfäden zum Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit aufweisen, die den Schülerinnen und Schülern bei ihrem Arbeitsprozess als sinnvolle Stützen dienen können. Auf die Neuerungen im kompetenzorientierten Unterrichtssystem wurde also allseits reagiert. Dabei hat sich gezeigt, dass die zwei nützlichsten Grundlagen jene aus den Werken *RGW* und *Durchblick* sind. Diese beiden weisen neben ausführlichen allgemeinen Ratschlägen eine deutliche GW-Orientierung auf und verdeutlichen die Relevanz bewährter fachlicher Informationsträger (Karten, Diagramme, Statistiken) sowie die Wichtigkeit der Anwendung geeigneter Methoden (Erstellung und Interpretation visueller Darstellungsmittel, Führen von Interviews). Die Leitfäden sind mit leichten Einschränkungen dienlich und als Ergänzung/Zusammenfassung zu ausführlicheren Erstellungshilfen (auf die mittels Internetlinks auch hingewiesen) zu sehen.

Anzumerken ist, dass die untersuchten Leitfäden nichts über die Qualitäten der Kompetenz- und Methodenvermittlung in den einzelnen Schulbüchern aussagen, sondern lediglich ihr Nutzen als Orientierungsgrundlage für Jugendliche analysiert wurde.

Zu meinem speziellen Interesse, der Hervorhebung der Relevanz von wissenschaftlicher Literatur, ist zu sagen, dass alle Leitfäden die hohe Wichtigkeit ebenjener Informationsträger bei der Forschungstätigkeit hervorheben. Hier ist es eher der Fall, dass bei den untersuchten Texten (z.B. beim *Kompass*) andere wichtige Medien (Karten, Statistiken) zu wenig Beachtung finden.

Da die Wichtigkeit von wissenschaftlichen Texten klar erkannt wurde, verwundert es aber, dass die Schulbücher diesem Informationsmedium wenig Beachtung in deren Beschaffenheit einräumen, während das Interpretieren und Erstellen von visuellen Darstellungsmitteln und Statistiken immer wieder mittels im Werk befindlichen Beispielen geübt wird. Wenn also in den Leitfäden betont wird, wie wichtig Literaturquellen sind, sollte dies in den Schulbüchern eine wesentliche Rolle einnehmen. Weil gerade letzteres häufig das wesentlichste Lehrmedium darstellt (vgl. Sitte 2001: 247), sollten Texte mit wissenschaftlichem Anspruch Einzug darin finden. Der Analyse schriftlicher Äußerungen muss auch im Fach Geographie und Wirtschaftskunde eine zentrale Bedeutung zukommen und eine Plattform geboten werden. Letztere könnte das Schulbuch darstellen. Bislang obliegt es jedoch noch mehrheitlich den Lehrpersonen selbst, mittels geeigneter Materialien Kompetenzen in jenem Bereich zu vermitteln.

4. Die Verwendung anspruchsvoller Texte im GW-Unterricht

Die Relevanz der Rezeption von wissenschaftlichem Textmaterial für das Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit wurde deutlich gezeigt. Mehrfach fand sich die Warnung, ein Thema abzulehnen, sofern es zu wenige literarische Quellen dafür gibt. Schon bei der Eingrenzung des Themengebietes wird ein erstes Einlesen in wissenschaftliche Grundlagentexte empfohlen und das Abfassen eigener Aussagen ist ohne den Einbezug der Erkenntnisse anderer Forscher und Forscherinnen wenig sinnvoll. Kein Weg führt daran vorbei.

Das Lesen und Analysieren von wissenschaftlichen Texten ist allerdings ein komplexer Vorgang, der volle Konzentration und einige Grundkenntnisse verlangt. Als eigene Gattung

verfügen wissenschaftliche Texte über ihre Eigenheiten, was Sprache, Struktur oder Vermittlungsinteressen anbelangt (vgl. KARALL ET AL. 2010). Sie unterscheiden sich hier klar von Texten, die im alltäglichen Leben für die Lernenden häufig eine höhere Relevanz haben wie Zeitungsartikel oder Artikel, die in Online-Medien publiziert werden.

Werden Jugendliche zu spät an diese Textgattung herangeführt, kommt es im Zuge des Schaffensprozesses der vorwissenschaftlichen Arbeit vielleicht zu dem Problem, dass die Schülerinnen und Schüler fremde Textgrundlagen nicht effizient und umfassend verarbeiten können. Damit ein solches Szenario nicht eintritt, ist es wichtig, dass Jugendliche möglichst früh mit wissenschaftlichen Textsorten vertraut gemacht werden.

Erste Versuche können dabei mittels einfacher Sachtexte gemacht werden, die Informationen zu einem spezifischen Thema bieten. Dies geschieht häufig schon in den ersten Schuljahren. Das sinnerfassende Lesen von sachlichen Informationen wird auch beim Lesen von Stellen aus den GW-Lehrwerken oder jenen anderer Schulfächer trainiert. Für die von mir analysierten Schulbücher des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde lässt sich behaupten, dass sie informative Textebenen aufweisen, die Auskunft über teils sehr unterschiedliche, GW-relevante Sachverhalte geben. Deshalb wird Textrezeption bei der Verarbeitung solcher Informationen in jedem Schuljahr trainiert. Dabei gilt es die Fähigkeiten im Laufe der Zeit konsequent auszubauen, damit die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schullaufbahn bestens vorbereitet sind auf die Analyse wissenschaftlicher Literatur.

Im Unterricht muss die Rezeption von anspruchsvollen Texten eine wesentliche Rolle einnehmen. Dies soll aber nicht nur auf konventionelle Weise passieren, also durch das bloße Lesen einer Quelle und dem Beantworten textspezifischer Fragen. Denn das führt bei den Jugendlichen vielleicht zu Langeweile und eventuell zu einer Aversion gegenüber solchen Textsorten. Die Beschäftigung kann auf vielfältige Art gestaltet werden und soll mitunter etwa die Weiterverwendung von Informationen für eigene Argumentationen und das Kreieren eigener schriftlicher Texte fördern.

Während in den Schulbüchern methodische Fähigkeiten, z.B. die Analyse von Graphiken oder Karten, sehr häufig trainiert werden und dabei auch das Erstellen eigener derartiger Informationsträger öfter Beachtung findet, ist die selbstständige Textproduktion wenig populär. Die mögliche Rechtfertigung, dass Karten und Diagramme GW-spezifischere Medien sind als Texte und letztere vor allem in Unterrichtsfächern wie Deutsch oder den lebenden Fremdsprachen mehr Beachtung finden müssen, erscheint begrenzt gültig. Es mag

seine Richtigkeit haben, dass visuelle Ausdrucksformen oder Statistiken in komprimierter Form wesentlich mehr Informationen bieten können als Texte, die hierfür weitaus umfangreichere Ausmaße annehmen müssten. Dennoch sind es Texte, mittels derer man die Sachverhalte von und Zusammenhänge zwischen Daten, Zahlen und Bildern am besten erklären kann. Der Text ist das zentrale Medium, mit dem man sämtliche andere Informationsträger zu einem vollständigen, kohärenten Ganzen verbinden kann. Sie stellen für Schülerinnen und Schülern die verständlichste Informationsquelle da, sofern diese nur ein geringes Hintergrundwissen zu einem Sachverhalt mitbringen. Zudem ist zu beachten, dass am Ende der bildenden höheren Schulen die Berufsfähigkeit bzw. Studierfähigkeit erreicht werden soll. Der wissenschaftliche Informationsaustausch findet zu großen Teilen mittels Texten statt, auch in vielen Berufen ist eine derartige Art der Kommunikation bedeutend.

Aus diesen Gründen sollte Textrezeption und Textproduktion in sämtlichen Fächern Platz finden, wenn die Entwicklung möglichst umfangreicher methodischer Kompetenzen angestrebt wird. Aber auch die Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen kann so immens gefördert werden.

Auf welche Weise die Auseinandersetzung mit anspruchsvollem Textmaterial im Fach Geographie und Wirtschaftskunde geschehen kann, soll auf den folgenden Seiten dargestellt werden. Unterschiedliche Techniken, wie man wissenschaftliche Texte verarbeiten kann und vielfältige Methoden, mit denen man sie in den Unterricht einbaut, werden ausführlich erläutert. Dabei wird ein Bogen gespannt von dem Erwerb grundsätzlicher Textkompetenzen hin zur Anwendung fremder Informationen für eigene Ausdrucksformen.

4.1. Unterschiedliche Lesetechniken zur sinnerfassenden Verarbeitung von Informationen

Im Zuge des GW-Unterrichts lassen sich durch den frühen Einbezug anspruchsvoller Textsorten, egal ob bereits wissenschaftlicher Natur oder nicht, Lesefähigkeiten oder Lesarten vermitteln, die sich für die Lernenden (z.B. bei der Rezeption von Fachliteratur im Zuge des Erstellungsprozesses der vorwissenschaftlichen Arbeit) als hilfreich erweisen. Ich spreche dabei von Techniken wie Skimming, Scanning oder intensiven Leseprozessen, die ich gleich näher erläutern werde.

Grundsätzlich ist die Aneignung spezifischer Lesefähigkeiten empfehlenswert, weil sie nicht nur für Schule oder Studium Relevanz besitzen, sondern auch im täglichen Leben, z.B. bei der Lektüre von rechtlichen Schriften, Bedienungsanleitungen oder bei Zeitungsartikeln anwendbar sind, um auf effiziente Weise zu wichtigen Informationen zu kommen.

Zur Erlangung solcher Fähigkeiten eignet sich bereits in der Unterstufe das Lesen von Zeitungsartikeln zu GW-relevanten Sachverhalten. Je nach Entwicklungsstand der Lernenden kann noch in der Unterstufe, muss aber spätestens ab Beginn der 9. Schulstufe eine Einführung in die Gattung der wissenschaftlichen Texte stattfinden (vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit).

Um einen nachhaltigen Lerneffekt zu erzielen ist es wichtig, dass das Lesen anspruchsvoller Texte nur einen Teil eines komplexeren Lernablaufs im Zuge einer Unterrichtssequenz darstellt. So ist unter anderem denkbar, dass in Form von Gruppenarbeiten spezifische Inhalte eines übergeordneten Themas bearbeitet werden müssen. Am Beginn des Arbeitens steht Recherche in Form von Lektüre, danach die Verarbeitung der erhaltenen Informationen zu einem gemeinsamen Produkt. Wie so etwas aussieht, wird später noch ausführlicher erklärt. Jedenfalls soll sich dadurch den Schülerinnen und Schülern offenbaren, dass Textrezeption häufig ein integrativer Bestandteil von Erkenntnisprozessen ist.

Es werden nun einige Lesetechniken und Lesemethoden präsentiert, welche im Umgang mit anspruchsvollem Textmaterial für eine kognitiv umfassende Verarbeitung von diesem wichtig sind und deren Aneignung und Förderung im Zuge des kompetenzorientierten GW-Unterrichts vollzogen werden können.

4.1.1. Skimming

Mittels Skimming sollen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein zu eruieren, wovon ein Text handelt und ob er für das zu bearbeitende Thema relevant ist. Zudem soll die Strukturierung der Informationsquelle erkannt werden und ein Überblick über die einzelnen Bestandteile und Inhalte gewonnen werden. (Vgl. SOKO LESEN 2014)

Bei den anfänglichen Versuchen diese Fähigkeiten zu erlangen, ist es sicherlich hilfreich, wenn nach der ersten selbstständigen Rezeption ein weiterer Lesedurchgang des Textes gemeinsam im Klassenverband unter Anleitung der Lehrkraft stattfindet. Letztere kann den Lernenden zeigen, worauf sie Acht geben müssen, um sich einen Überblick zu verschaffen.

Bedeutend ist es etwa Überschriften oder Schlüsselwörtern (in hervorgehobener Form) Beachtung zu schenken. Zudem deuten vorkommende Abbildungen bereits auf Kerninhalte hin. Eine kurze Analyse des Textkörpers kann zeigen, wie gegliedert wurde und an welchen Stellen relevante Informationen zu finden sind. Anhand einer schrittweisen Abarbeitung dieser Punkte werden oben genannte Ziele erreicht (vgl. STASCHEID 2009).

Am Beginn der Arbeit mit anspruchsvollen Texten ist es sinnvoll, wenn der/die Lehrende die Informationsträger auswählt und den Schülerinnen und Schülern gezielt zur Verfügung stellt. Denn die Verarbeitung wichtiger Informationen hat oberste Priorität und eine zu hohe Datenmenge überfordert die Lernenden eventuell.

Ist ein fortgeschrittenes Niveau erreicht, könnte die Lehrkraft z.B. mehrere Quellen zur Verfügung stellen, die mehr oder weniger relevant für die Bearbeitung eines Themas sind. Auf diese Weise wird deutlich, ob die Lernenden in der Lage sind, wichtige Sachverhalte von weniger interessanten zu differenzieren und hier eine geeignete Auswahl an Grundlagenmaterial für weitere Arbeitsschritte zu schaffen. Ist solch eine Selektion von Erfolg gekrönt, besitzen sie bereits die wesentlichsten Fähigkeiten, die Skimming ausmachen. Wählen die Schülerinnen und Schüler weniger geeignete Materialien, wird dies vermutlich im Fortlauf des Arbeitsprozesses bei der Weiterverarbeitung der Informationen bemerkbar. Im Idealfall findet bereits an dieser Stelle ein Umdenken statt und ein Lernprozess wird eingeleitet. Spätestens bei der Präsentation oder bei der Beurteilung des Arbeitsprodukts müssen Recherchemängel durch die Lehrperson oder auch durch Mitschülerinnen und Mitschüler vor Augen geführt werden. Eine Besprechung, welche Maßnahmen zu einer geeigneteren Informationsbeschaffung führen würden, ist dann sinnvoll.

Wenn die Skimming-Fähigkeiten bereits früh trainiert wurden, sind die Lernenden im Zuge späterer projekt- und produktorientierter Arbeitsabläufe dazu in der Lage, Informationsrecherchen selbstständig durchzuführen. Ein solches Niveau sollte auch durchaus erreicht werden, wenn man bedenkt, dass die Erstellung einer vorwissenschaftlichen Arbeit davon abhängig ist.

4.1.2. Suchendes Lesen (Scanning)

Diese Fähigkeit baut auf jener des Skimming auf und kann der unmittelbar darauffolgende Schritt sein. Im Grunde geht es darum, gezielt Textstellen mit Informationen finden, die für eine Person besonders interessant sind. Dies soll wieder durch einmaliges oder mehrfaches

überfliegendes Lesen geschehen, um bestimmte Termini oder Daten zu finden. (Vgl. SOKO LESEN 2014)

Vermitteln lässt sich so eine Fähigkeit, indem man vorab gestellte Aufgaben/Fragen anhand eines Begleittextes abarbeitet. Die Lernenden werden irrelevante Textpassagen außer Acht lassen und nur jenen mehr Beachtung schenken, die zur Beantwortung der Fragestellungen führen. Vielleicht führt ein angegebenes Zeitlimit dazu, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich dazu gezwungen sind, sich auf wesentliche Textpassagen zu fokussieren. Zeitdruck ist zwar nicht selten lernhemmend, zu Erlangung dieser Fähigkeit kann es aber durchaus förderlich sein. Und im Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung, bei der das Zusatzmaterial zu den Aufgabenstellungen innerhalb kurzer Zeit interpretiert werden muss (vgl. BGBI 2012: 12 ff.) oder das spätere Berufsleben, wird deutlich, dass bestimmte Arbeitstempi eingehalten werden müssen. Um auf die Matura vorzubereiten, ist es daher durchaus berechtigt, Drucksituationen in Form von Scanning-Aufgaben zu simulieren, solche Aufgabenstellungen sollen aber keinen Einfluss auf Leistungsbewertungen haben. Zur Durchführung dieser Aufgaben eignen sich Themen, zu denen die Lernenden bereits Vorwissen mitbringen, welches sie in Relation zu den neuen Informationen setzen können, um die Aufträge zu bearbeiten.

Eine andere Möglichkeit, um die Fähigkeit des Scannings im Kontext des GW-Unterrichts zu trainieren, wäre, dass Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen ein Frage-Antwort-Spiel durchführen, welches am Ende einer Unterrichtssequenz zu einem Lehrplanthema steht. Dabei stellen sie einander abwechselnd Fragen aus einem vorgegebenen Katalog zu den behandelten Sachverhalten, die sie innerhalb von 30 Minuten mit Hilfe des Vorwissens und einer zur Verfügung gestellten schriftlichen Zusammenfassung beantworten müssen. Je nachdem, wie erfolgreich die Einzelnen bei diesem Spiel abgeschnitten haben, könnten sie von der Lehrperson mit Süßigkeiten belohnt werden. Die Motivation für ein erfolgreiches Abschneiden ist hoch und das erlangte Wissen wird wiederholt und dadurch vielleicht längerfristig gespeichert. Das Spiel ist nicht unbedingt streng kompetenzorientiert, außer dass Teilfähigkeiten der Methodenkompetenz verbessert werden, sorgt aber vermutlich für Abwechslung und weckt einen positiven Ehrgeiz.

Texte „scannen“ zu können, ist im Kontext der vorwissenschaftlichen Arbeit dann wichtig, wenn es um ein schnelles Sammeln spezifischer Daten geht und ist zudem ein nicht unwesentlicher Teil von umfassender informativer Textrezeption, weshalb eine Forcierung im Unterricht Sinn macht.

4.1.3. Intensives Lesen

Beim intensiven Lesen wird ein Text sinnerfassend verarbeitet. Die Lernenden entnehmen dem Text Informationen und ziehen Schlussfolgerungen aus diesem. Nach eingehender Textreflexion sollen die Lernenden dann dazu fähig sein, sich über den Text zu äußern und ihre Meinung zu dessen Thesen zu präsentieren. Sie sollen die verarbeiteten Sachverhalte in selbst gewählten, unterschiedlichen Darstellungsformen erläutern können. (Vgl. SOKO LESEN 2014).

Um das zu schaffen, ist es förderlich, die ersten beiden beschriebenen Lesetechniken einzusetzen, um einen Überblick über den Text zu gewinnen und die wichtigsten Informationsstellen zu identifizieren. Häufig finden Skimming und Scanning deshalb vor dem Prozess des intensiven Lesens statt (vgl. STASCHEID 2009). Allerdings steht die Analyse des Textes als Ganzes im Fokus. Deshalb sind weitere Schritte notwendig, um oben genannte Ziele zu erreichen. In Kapitel 4.2. wird solch ein intensiver Leseprozess anhand eines Fünf-Schritte-Systems genauer verdeutlicht.

4.1.4. Unterhaltendes Lesen

Mehr eine Art von Lesen als eine Fertigkeit stellt das unterhaltende Lesen dar. Es bezeichnet die lustvolle Beschäftigung mit Texten und wird an dieser Stelle nur deshalb angeführt, um die vier Lesetechniken/Lesarten, die die *Soko Lesen* (vgl. SOKO LESEN 2014) im Umgang mit Sachtexten präsentiert, zu vervollständigen.

Diese Form des Lesens ist wichtig für das zukünftige Leseverhalten von Schülerinnen und Schülern und die Auswahl der Texte, anhand derer man ihnen Wissen und Kompetenzen vermitteln möchte. Letztere trägt dazu bei, dass die Jugendlichen sich in ihrem späteren Leben gerne mit fachlich relevanten Themen beschäftigen. Im Falle von GW sind das vor allem Beiträge, die soziale, ökonomische, politische sowie räumliche Sachverhalte behandeln.

Es ist wichtig den Jugendlichen zu vermitteln, dass zahlreiche Textsorten für ihr Leben Bedeutung besitzen. Zeitungsartikel, die z.B. ökonomische oder geopolitische Themen besprechen, beschreiben Sachverhalte, die Auswirkung auf die Realität der Lernenden haben. Eine Auseinandersetzung mit solchen ist deswegen sinnvoll, um dahingehende Entwicklungen nachvollziehen zu können. Um aktiv an Geschehnissen Teil haben zu können, sollten Jugendliche gut informiert sein. Auch eine Ablehnung demokratischer Prozesse, wie

sie gegenwärtig vielleicht bemerkbar ist, kann eventuell dadurch verhindert werden, weil sie Veränderungen verstehen und diesen nicht mit grundsätzlicher Resignation und Missgunst gegenüberstehen. Unzufriedenheit und Wut sind unter einigen Umständen angebracht und an manchen Stellen mag lustvolles Lesen über aktuelles Zeitgeschehen zu frustvollem werden. Aber immerhin ist die Wut berechtigt, wenn man nachvollziehen kann, was vorgeht. Neben der sozialen Umgebung der Jugendlichen wird vor allem in der Schule der Grundstein dafür gelegt, dass Lernende an einer aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt interessiert sind.

Texte, die die Lehrkraft in den Unterricht einbringt, müssen die Schülerinnen und Schüler interessieren. Sie sollten möglichst oft Lebensweltbezüge für die Jugendlichen aufweisen. Vor allem aktuell kontroverse Themen, die die Lernenden emotionalisieren, werden mit entsprechendem Enthusiasmus besprochen werden. Der Lehrplan bietet im Grunde bei allen seinen Themen Anknüpfungspunkte für das Einbinden aktueller Entwicklungen, sei es bei der Bevölkerungsentwicklung Österreichs, bei der Wettbewerbspolitik auf europäischer Ebene oder dem Thema Globalisierung. Hier sind gegenwärtige Prozesse und Entwicklungen den Beispielen im Schulbuch oft vorzuziehen oder zumindest ergänzend zu behandeln, wenn das für die Lehrperson auch viel Arbeit bedeuten mag. Denn das Medium Schulbuch hat den Nachteil, dass es immer nur jene Themen präsentieren kann, die zum Veröffentlichungszeitpunkt wichtig waren, wenngleich einige von ihnen immer Aktualität aufweisen. Die Lernenden werden sich durch das an ihrer Lebensrealität und ihrem Erfahrungshorizont orientiertem Material mehr für Sachverhalte interessieren, über welche möglicherweise auch in ihrer privaten Umgebung gesprochen wird und so erkennen, dass Geographie und Wirtschaftskunde kein Fach ist, welches sie mit der Vermittlung abstrakter Fakten quält, sondern auf Themen eingeht, die sie individuell betreffen.

Die Frage, die sich nun stellen mag – Kann es ein lustvolles Lesen von Fachliteratur geben? – wird nun versucht zu beantworten. Natürlich sind nicht alle Menschen gleichermaßen an den Themenstellungen von GW interessiert. Jene, die zur Gruppe der Interessierten gehören, werden aber möglicherweise Gefallen finden an wissenschaftlichen Abhandlungen und Erkenntnissen zu sozioökonomischen oder räumlichen Belangen. Denn wissenschaftliche Beiträge als eigene Textsorte verfügen im Gegensatz zu anderen informierenden Medien über eigene Charakteristika. Für einige Jugendliche mag es sicher spannend sein, mit welchen Methoden Daten eingeholt werden, inwiefern die daraus resultierenden Schlussfolgerungen in der wissenschaftlichen Gemeinschaft diskutiert werden und wie die unterschiedlichen

Meinungen dazu aussehen. Das Beschreiben methodischer Vorgehensweisen in ihren unterschiedlichen Formen sind Informationen, die man so in keinem anderen Medium finden wird, weder in Zeitungsartikeln noch in Fernsehberichten. In diesem Zusammenhang sei gesagt, dass die Lehrperson die Texte für eine Behandlung im Unterricht so wählen muss, dass die Forschungsmethoden von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden können und kein explizites und umfassendes Fachwissen vorhanden sein muss, wie es so nur die tatsächliche „scientific community“ innehatte. Jugendliche, die sich dann für derartige Sachverhalte begeistern können, sind es wohl auch, die sich vorstellen können ihre vorwissenschaftliche Arbeit im Fach GW zu schreiben.

Über die Personen, denen die Themen des Fachs uninteressant und wenig bedeutend erscheinen, muss sich der/die Lehrende natürlich Gedanken machen und versuchen ihnen, wie oben erläutert, den Lebensweltbezug der Sachverhalte vor Augen zu führen.

Ein Beispiel, wie vielleicht in vielen Lernenden das Interesse für wissenschaftliche Texte geweckt werden kann, wäre ein Realitätscheck. Dabei vergleichen die Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtssequenz einen kurzen wissenschaftlichen Beitrag zu einem Thema mit der Darstellung von selbigem Sachverhalt in Printmedien und/oder sozialen Netzwerken. Nehmen wir als Beispiel für solch ein Thema den gegenwärtigen Diskurs zu Migrationsbewegungen in Europa, da hier sehr unterschiedliche Bilder in den Köpfen bestehen. Diese wurden vor allem durch Fernsehen, Zeitungen und der Kommunikation im Internet geprägt. Die geistigen Images, die die Lernenden eventuell aufgrund der medialen Darstellung besitzen, nun mit bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen zu konfrontieren, wird eine sehr spannende Angelegenheit sein. Zeitungsartikel, Beispiele für die Kommunikation in sozialen Netzwerken, etwa kontroverse Auszüge von Facebook-Kommentaren und der wissenschaftliche Beitrag sollen die Grundlagen für angeregte Diskussionen sein. Vielleicht sorgt das Rezipieren wissenschaftlicher Erkenntnisse für Aha-Momente und eine Sensibilisierung sowie für eine Wahrnehmungserweiterung bei einem Sachverhalt mit hohem Konfliktpotenzial. Ein Thema wie Migration wird in der Öffentlichkeit mitunter rhetorisch sehr aggressiv und wenig sachlich besprochen. Im Idealfall hinterfragen Lernende dann häufig die Inhalte, die in österreichischen Boulevardmedien dazu präsentiert werden und teilweise sehr polemisch verfasst sind. Werden die Jugendlichen sich gewahr, dass wissenschaftliche Beiträge wesentlich zur Schaffung neuen Wissens und eines Reflexionsbewusstseins beitragen können, welches sie zu mündigen und kritischen

Bürgerinnen und Bürgern macht, werden sie vielleicht fortan häufiger wissenschaftliche Texte konsultieren, um an Informationen zu brisanten Themen zu gelangen.

4.1.5. Die SQ3R-Methode

Es bestehen viele Modelle für die kognitive Verarbeitung eines Textes aus verschiedenen Fachrichtungen. Da die vorliegende Arbeit den Umgang mit Literatur mit wissenschaftlichem Anspruch im GW-Unterricht zum Inhalt hat, erscheint es passend, ein Modell zu besprechen, durch dessen Hilfe ein Fachtext erschlossen werden kann.

Wehlend (vgl. WEHLEND 2002:35) hat in einem Artikel in der Fachzeitschrift *GW-Unterricht* dargestellt, wie die Verarbeitung eines informativen Textes im Fach GW durchgeführt werden kann. Das Modell ist eine Adaption der SQ3R-Methode, erdacht von Francis Robinson (vgl. hierzu auch KOSSAK 2016: 146ff.). Es besteht aus fünf Schritten, die anhand eines jeden Textes abgehandelt werden können.

Optimal wäre es, diese Form der Textanalyse im Laufe der Unterrichtszeit immer wieder zu wiederholen, beginnend bei einfachen Zeitungsartikeln und endend bei fachwissenschaftlichen Schriften. Das Modell, das aus fünf logisch aufeinanderfolgenden Schritten besteht, soll zu einer ganzheitlichen Erfassung eines Textes führen.

Es beginnt damit, dass die Leser und Leserinnen sich einen Überblick über den Text verschaffen. Dies soll dadurch geschehen, dass der Titel und Hervorhebungen wie fettgedruckte Begriffe betrachtet werden. Mittels diesbezüglicher Informationen soll eruiert werden, welche Themen und Inhalte grundsätzlich in einem Text besprochen werden.

Dies ist auch für Lernende nützlich, die sich gerade mit der Literaturrecherche für ihre vorwissenschaftliche Arbeit beschäftigen. Zusätzlich zum Titel oder zentralen Begriffen im Text ist hier auch ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis wesentlich, sei es nun bei einem Artikel in einem Magazin oder einer Monographie. Denn dieses zeigt oft bereits sehr deutlich, ob relevante Inhalte präsentiert werden. Bei Fachartikeln findet sich auch häufig ein Abstract, welches den thematischen Horizont des Textes komprimiert widerspiegelt. Auch damit können die Jugendlichen prüfen, ob Bedeutendes für sie besprochen wird. Diese simplen Handlungsschritte erleichtern den mühsamen Recherchevorgang. Diese Vorschläge, um sich einen Überblick zu verschaffen, sollen schon früh geübt werden, damit Schülerinnen und Schüler nicht erst im Zuge des Erstellungsprozesses der VWA solche Fähigkeiten erlernen müssen.

Der zweite Schritt sieht vor, dass die Jugendlichen überlegen, welche Fragen einem der Text beantworten könnte. Daher halten sie ihre konkreten Erkenntnisinteressen in Form solcher Fragen fest, um an späterer Stelle zu prüfen, ob der Text diese tatsächlich zu beantworten vermag.

Danach folgt der Leseprozess an sich. Der Text muss „gründlich“ durchgelesen werden. Das Einlegen von Pausen zum Nachsinnen über die vorab gestellten Fragen soll helfen, relevante Informationen bereits gedanklich vorzuspeichern.

Dies führt uns zum vierten Schritt, bei dem jeder Textabschnitt reflektiert wird und die Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken, was sie gelesen haben und ob sie das auch vollständig verstanden haben. Sie fassen gedanklich oder schriftlich (was nachhaltiger ist) die wichtigsten Informationen der einzelnen Passagen zusammen. Am besten übertragen sie das Gelesene dabei in eigene Worte und Formulierungen, wie es etwa beim Verfassen eines Exzerptes geschieht, um zu überprüfen, ob sie den Text ganzheitlich sinnlich erfasst haben und festzustellen, dass es für eigene Gedankengänge genutzt werden kann.

Im Kontext der vorwissenschaftlichen Arbeit muss erwähnt werden, dass ein Text, der die Wissens- und Verständnishorizonte der Lernenden deutlich übersteigt und zu komplexe Beschreibungen zu Phänomenen bietet, eher zu meiden ist. Gleiches gilt, wenn ihnen zu viele Fachbegriffe fremd sind. Denn wenn sich auch einige Begriffe in Lexika oder im Internet nachschlagen lassen, so ist dies doch ein zeitraubender Prozess, der möglicherweise die Effektivität des Lernprozesses negativ beeinflusst. Das Fachvokabular sollte sich mehrheitlich aus dem Kontext vorangegangener Erkenntnisprozesse heraus erklären lassen, sodass nur wenige Termini einer besonderen Klärung durch weitere Medien bedürfen.

An dieser Stelle ist zudem empfehlenswert, schwer verständliches Vokabular zu unterstreichen und herauszuschreiben, um dieses dann gezielt im Internet oder in Lexika nachzuschlagen.

Abschließend wiederholen die Schülerinnen und Schüler die wichtigsten Informationen und Aussagen eines Textes, die sie gesammelt haben, unter Einbezug der Ausgangsfragen. Eine Möglichkeit, eine solche Wiederholung im Zuge des Unterrichts durchzuführen, wäre ein Vortrag der Lernenden im Klassenplenum.

Der Vorteil eines solchen Vorgehens wäre, dass die Lehrperson erkennen kann, welche Inhalte vielleicht zusätzlicher Besprechung bedürfen, weil sie nicht vollständig geistig erfasst

wurden oder es Verständnisprobleme gab. Hier lässt sich einhaken und durch entsprechend verständliche Erläuterungen seitens der Betreuenden oder der Mitschüler und Mitschülerinnen noch bessere Lerneffekte schaffen.

Um das entstandene Wissen langfristig zu speichern, ist, wie oben bereits beschrieben, sicherlich die Erstellung einer schriftlichen Zusammenfassung zu empfehlen.

Es bestehen weitere Techniken mit einem Text zu arbeiten und seinen Inhalten Herr/Dame zu werden, die der Einfachheit halber als Speicherungsmöglichkeiten bezeichnet und in einem eigenen Kapitel besprochen werden (vgl. Kapitel 4.2.).

4.2. Lesetechniken in Verbindung mit Textverarbeitungs- und Speicherungsmöglichkeiten

Um einen nachhaltigen Lernprozess laufend zu unterstützen oder abzuschließen, ist es zentral, die Ergebnisse und Erkenntnisse von Textanalysen, Diskussionen oder Vorträgen in einer Form zu speichern, die den Lernenden jederzeit Zugang zu dem archivierten Wissen bietet. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler die Kenntnisse durch solche Revisionen wieder für neue Gedankengänge und Aufgaben nutzen können.

Daher ist es wichtig, dass das Speichermedium einen Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse vorangegangener Lernprozesse bietet. Besonders geeignet sind hierfür etwa Thesenpapiere oder visuelle Darstellungsmittel wie Mindmaps oder Flussdiagramme. Diese können ausführlicheren schriftlichen Zusammenfassungen vorangestellt sein. Auf letztere greift man zu, wenn man detaillierte Informationen oder Daten für weitere Arbeitsprozesse benötigt. Die komprimierten Darstellungen sind bedeutend, sofern man grundlegende Zusammenhänge zwischen Sachverhalten wieder zurück ins Gedächtnis rufen möchte.

Nun werden einige komprimierte Darstellungsformen von Wissen besprochen, danach gehe ich auf umfangreiche Speichermedien ein.

Um etwa einen Text komprimiert und visuell darzustellen, eignet sich die Erstellung einer Mindmap. Diese hilft den Lernenden die wesentlichsten Informationen und deren Zusammenhänge auf einen Blick zusammenzufassen (vgl. hierzu etwa BUZAN 2014: 33ff.). Die Stärke von Mindmaps ist, dass die Zusammenhänge zwischen Kernthemen von Texten und die wichtigsten Unterpunkte und Thesen anschaulich präsentiert werden können. Die

bildliche Darstellung in Kombination mit schriftlichen Erläuterungen sorgt für eine effiziente Informationsvermittlung.

Ein ähnliches Visualisierungsmedium ist ein Flussdiagramm (auch Ablaufdiagramm genannt). Die einzelnen Textpassagen werden in chronologischer Abfolge verbildlicht. Vor allem Handlungs-Wirkungs-Gefüge können auf diese Weise ideal dargestellt werden (vgl. KORBY et al. 2010: 52 ff.). Ein Beispiel aus dem GW-Bereich wäre etwa die Darstellung von möglichen Folgen politischer Entscheidungen auf den Lebensraum. Unterschiedliche Auswirkungen können dabei parallel auf unterschiedlichen Strängen verdeutlicht werden. Während eine Mindmap geeignet ist, um jeden Text zu visualisieren, sollte das Flussdiagramm angewendet werden, sofern der Kontext passend ist. Beschäftigt sich ein Text mit politischen oder wirtschaftlichen Szenarien, wo Implikationen von Entscheidungen diskutiert werden, ist das Flussdiagramm eine sehr geeignete Darstellungsform. Bei der Beschreibung eines Ist-Zustandes ohne Vorgeschichte oder Prognosen, ist es empfehlenswerter eine Mindmap anzufertigen.

Neben visuellen Darstellungen zur Übersichtsgewinnung gibt es auch textliche Hervorhebungen wesentlicher Inhalte. Dieser Arbeit hier etwa ist ein Abstract in deutscher und englischer Sprache vorangestellt, das die wesentlichsten Anliegen, die besprochen werden, grob umreißt.

Es ist denkbar, so etwas im GW-Unterricht bei der Speicherung von Wissen zu machen. Die Ergebnisse von Lernprozessen in Form eines schriftlichen Produkts festzuhalten ist sicher in vielen Fällen sinnvoll und durch das Verfassen eigener Abstracts zu Themen lernen die Schülerinnen und Schüler, die wichtigsten Punkte zu einem Thema komprimiert darzustellen. Wenn das im Laufe der Jahre im Zuge des GW-Unterrichts neben anderen Speicherungsformen öfter durchgeführt wird, sind sie beim Erstellen der vorwissenschaftlichen Arbeit in der Lage, das verlangte Abstract zu verfassen. Text- und Schreibkompetenzen lassen sich auch in GW wesentlich mitfördern.

Das Erstellen eines Thesenpapiers geht in eine ähnliche Richtung, nur dass dabei in Form einzelner Behauptungen die Kernthemen eines Textes widergespiegelt werden (vgl. KARALL et al. 2010). Diese Form eignet sich vielleicht noch besser als das Abstract dazu, Schülerinnen und Schüler zu pointierten Aussagen hinzuführen.

Beide Textformen können nicht ohne nähere Erläuterungen durch eine Lehrperson verfasst werden. Das bedeutet, dass sofern die Deutsch-Lehrkraft noch nicht die Kriterien und Regeln

für derartige Schriften im Unterricht besprochen hat, in GW kurz darauf eingegangen werden sollte. Dabei reicht es vermutlich, einen Beispieltext vorzuführen und die bedeutenden Textbestandteile zu besprechen und eine entsprechende Zusammenfassung dieser als Handout bereitzustellen. Im Idealfall ergänzen sich die Ausführungen von Deutsch- und GW-Lehrenden. Die Deutschlehrerinnen oder -lehrer legen den Grundstein im Sprachunterricht und die GW-Lehrpersonen wiederholen wichtige Punkte noch einmal und weisen, falls notwendig, auf fachspezifische Textcharakteristika hin.

Im Fall der Bearbeitung von wissenschaftlichen Texten in Form von Gruppenarbeiten lassen sich die Ergebnisse auch in Form von Plakaten, Power-Point-Präsentationen oder Overhead-Folien zusammenfassen. Diese Speicherungsformen eignen sich vor allem für Inhalte, die dem gesamten Klassenverband präsentiert werden sollen und zu denen etwa einzelne Gruppen unterschiedliche Schwerpunktthemen bearbeiten. Da die Lernenden die Sachverhalte, die bei den Präsentationen besprochen werden, durch Hören und Sehen alleine nur schwer langfristig im Gedächtnis behalten werden können, empfiehlt es sich, andere Speichermedien wie Handouts ergänzend zu den Vorstellungen im Plenum einzusetzen. Auf diesen werden Erkenntnisse festgehalten, die die übrigen Schülerinnen und Schüler optional noch mit eigenen Ausführungen versehen. Ebenso eignen sich oben besprochene Zusammenfassungen von Texten in Form von Abstracts oder Thesenpapieren. Wird auf alle diese Möglichkeiten verzichtet, sollten zumindest die Präsentationen untereinander ausgetauscht werden und von den Lehrpersonen digital archiviert werden, sodass alle Beteiligten jederzeit Zugriff auf diese haben.

Beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mehrere Tage hinweg mit Inhalten zu einem bestimmten Themenkomplex, ist es denkbar, dass sie Lerntagebücher zu ihren Lernprozessen führen (vgl. SALNER-GRIDLING 2009: 119). Diese Art der Wissenssicherung ist deshalb interessant, weil es zeigt, wie sich der Horizont der Lernenden zum behandelten Thema erweitert oder welche neuen Fähigkeiten entwickelt wurden. Zudem wird deutlich, welche Erkenntnisse für die Schülerinnen und Schüler individuell bedeutend sind. Sofern die Lehrperson sich darüber einen Überblick verschafft, was natürlich sehr arbeitsintensiv ist, kann sie vielleicht einzelne Sachverhalte, die im Zusammenhang mit den Unterrichtsthemen noch zentral erscheinen, im Unterricht näher besprechen. Das schriftliche Festhalten von Gedanken hat also insofern einen Vorteil, als dass auch die Lehrkraft Zugriff auf diese hat und mit den Schlüssen, die sie daraus zieht, weitere Lern- und Denkprozesse anleiten kann,

während sie bei mündlichen Besprechungen von Erfahrungen und Erkenntnissen nur einen Teil des erworbenen Wissens der Lernenden vor Augen geführt bekommt.

Ähnlich, aber umfangreicher und methodisch vielfältiger, wäre die Erstellung eines Portfolios (vgl. STERN 2010: 69 ff.), in dem zusätzlich zu den bedeutendsten Errungenschaften der Unterrichtssequenzen auch viele andere kognitive Leistungen schriftlich (und auch visuell) dargestellt werden. Der/die Lehrende kann mehrere Arbeitsaufträge erteilen, welche alle in diesem Schreibprodukt zusammengefasst werden. Hier können Mindmaps oder andere visuelle Darstellungsmittel von Informationen aus Texten (etwa die Erstellung von Diagrammen), Abstracts, längere Abhandlungsformen zu analysierten Texten, Abschlussreflexionen usw. eingebaut werden. Portfolios sind in dieser Hinsicht ein sehr offenes Instrument für die Sicherung verschiedenster Daten zu einem Themenkomplex. Das Verfassen der Produkte im Zuge des Unterrichts hat den Vorteil, dass umfangreiche Schreibprozesse öfter geübt werden können, was sich wiederum positiv auf die Erstellung der vorwissenschaftlichen Arbeit auswirkt, wenngleich diese mit ihrem (vor-)wissenschaftlichen Anspruch höhere Niveaus voraussetzt.

Durch die Schaffung eigener Lernkarteien, in der die Lernenden z.B. übergeordnete Fragen im Zuge von individuellen oder kollektiven Textanalysen beantworten, wird das Wissen, welches ein Text vermittelt, für die Jugendlichen ebenfalls nachhaltig gespeichert. Indem sie das Beantworten von Fragen oder in diesem Zusammenhang auch möglich und entsprechend der Kompetenzorientierung noch geeigneter – Bearbeiten von Arbeitsaufträgen- üben, werden die Jugendlichen auf die Aufgabenstellungen bei Prüfungssituationen vorbereitet. Im Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung werden dahingehende Fähigkeiten so bereits im Regelunterricht trainiert. Das Sicherheitsgefühl, das man durch die Vorbereitung auf jene Situationen durch dieses Coaching erhält, ist für einige Schülerinnen und Schüler wertvoll.

Es wird offenkundig, dass es im Zuge der Speicherung von Lernprozessen vielfältigste Arten gibt, mittels derer auch zahlreiche unterschiedliche Fähigkeiten forciert werden. Neben der für die Interessen meiner Abschlussarbeiten wesentlichen Rezeptionsfähigkeiten von textbasierten Informationen werden Schreibfähigkeiten, Sprech- und Präsentationstechniken sowie methodische Kompetenzen zur Darstellung erworbenen Wissens massiv gefördert.

Im Folgekapitel sollen Methoden sowie Unterrichts- und Sozialformen besprochen werden, bei denen wissenschaftliche Texte rezipiert und bearbeitet werden können.

4.3. Methoden und Sozialformen bei der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten

Die vorangegangenen Ausführungen zum Lesen- und Analysieren von Texten sowie die Speicherungsmöglichkeiten von Erkenntnissen, haben bereits verdeutlicht, dass bei der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen mittels solcher Lernprozesse hoher Wert auf selbstständiges sowie eigenverantwortliches Arbeiten der Lernenden gelegt wird.

Die Methoden, Unterrichts- und Sozialformen, die jetzt näher erläutern werden, forcieren solch ein eigenständiges Arbeiten und erfordern größtenteils die Anwendung oben beschriebener Fähigkeiten. Es werden also vor allem Lernprozesse dargestellt, in welchen sich die Lernenden ihre Kenntnisse individuell aneignen können.

4.3.1. Sozialformen

Einzelarbeit

Das Rezipieren von Texten ist eine Tätigkeit, die bis zu einem gewissen Grad immer individuell stattfinden muss (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2001: 114 ff.). Denn das Lesen von Texten, wenn es der effizienten Sammlung von Informationen dient, verlangt Ruhe, ein hohes Maß an Konzentration sowie Techniken, die man beim Lesen selbstständig anwendet. Je nach Niveau der zu lesenden Texte steigen der Anspruch an das Individuum und der Bedarf an Zeit, um komplexe Informationen sinnerfassend zu bearbeiten. Lesen ist also ein Prozess, der zuerst immer individuell durchgeführt werden sollte.

Danach macht eine kollektive Rezeption eines Textes aber durchaus Sinn, wie später noch näher beschrieben wird.

LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch

Im Zuge des Lesens eines Textes haben sich für die Schülerinnen und Schüler möglicherweise allerhand Fragestellungen aufgetan, die sie nicht imstande sind, ohne Anleitung zu lösen. Um Schwierigkeiten zu beseitigen und Irritationen sowie Missverständnisse zu vermeiden, stellt die Lehrperson ihre helfenden Hände und ihr hohes Fachwissen bezüglich komplexer Sachverhalte zur Verfügung.

Ein Text kann im Zuge eines LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächs (oder auch gelenktes Unterrichtsgespräch, vgl. hierzu Meyer 1987: 282 ff.) umfassend analysiert werden. Sinnvoll

bei dieser Sozialform ist, dass am Beginn der Unterrichtssequenzen Arbeitsaufträge erteilt und erläutert werden, die die Lernenden zunächst in Eigenregie vollziehen. Danach werden diese dann im Kollektiv unter Anleitung der Lehrkraft besprochen und zusammengefasst.

Die Schülerinnen und Schüler halten beim Lesen die Unklarheiten, die auftreten, schriftlich fest, um diese dann gemeinsam unter Anleitung der Lehrkraft zu reflektieren. Dabei kann es sich um unbekannte Fachtermini oder unverständliche Zusammenhänge und Schlussfolgerungen handeln, die einer näheren Erläuterung bedürfen.

Wichtig ist es, den Lernenden das Gefühl zu geben, dass ihr mangelndes Verständnis ihnen nicht unangenehm sein muss, wenngleich Mitschüler und Mitschülerinnen einen Text besser und ohne Probleme nachvollziehen können.

Gruppenarbeit

Die Arbeit in Gruppen nach dem individuellen Leseprozess hat den Vorteil, dass die Lernenden ihr Wissen austauschen können. Da alle eigene Erkenntnisse im Zuge des Lesens entwickelt haben, findet beim Vergleichen der Ergebnisse eine Horizont- und Sichterweiterung auf die Inhalte des Textes statt. Außerdem können leistungsfähigere Lernende Schülerinnen und Schülern mit Verständnisproblemen dabei helfen, den Text besser nachzuvollziehen, da sie sprachlich zumeist auf einer ähnlichen Ebene operieren und daher vielleicht verständlichere inhaltliche Ausführungen zu bieten haben als die Lehrperson. Bei Gruppenarbeiten bieten sich mehrere Methoden an, wie Jugendliche sich mit einem Text auseinandersetzen. Darauf werde ich im Folgekapitel noch näher eingehen. (Vgl. SITTE W. 2001: 170 ff. bzw. MEYER 1987: 238 ff.)

Partnerarbeit

Hier gilt ähnliches wie bei der Gruppenarbeit, nur dass in kleinerem Rahmen gearbeitet und analysiert wird. Ein Vorteil gegenüber dem Arbeiten innerhalb einer Gruppe (ab drei Personen) ist möglicherweise ein ruhigeres Arbeitsklima. Ein Nachteil könnte sein, dass die Erkenntnisse nicht so vielschichtig sind und nicht so viele Sichten in sich vereinen – der Output ist kleiner. (Vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2001: 115 ff.)

Plenum

Hier können Ideen etwa in Form von Debatten diskutiert und unterschiedliche Ansichten dazu reflektiert werden (vgl. MEYER 1987: 286). Bei dem vermutlich hohen Output ist es wichtig,

dass die Lehrperson als leitende Instanz solcher Diskussionen Zwischenergebnisse (etwa auf der Tafel oder am PC) schriftlich festhält und teilweise mit Kommentaren versieht. Für die Schülerinnen und Schüler gilt das Gleiche.

Ohne entsprechende methodische Umsetzungen der Sozialformen machen diese Ausführungen wenig Sinn, weshalb ich nun besprechen werde, welche Möglichkeiten es dahingehend gibt.

4.3.2. Methoden zur Arbeit mit wissenschaftlichen Texten

Es ist natürlich nicht möglich, dass sämtliche Methoden präsentiert werden, mittels derer man sich an wissenschaftliche Texte annähern und sich mit ihnen auseinandersetzen kann. Ich möchte anhand zweier, in theoretischer Form besprochener Beispiele sowie mit dem abschließenden Praxisbeispiel verdeutlichen, dass die Vielfalt groß ist und unterschiedliche Fähigkeiten dabei beansprucht und gefördert werden.

Ausgehend vom individuellen Leseakt kann man die Inhalte und Informationen eines Textes auf zahlreiche Arten weiterverwerten. Im Grundsatzerlass zur Leseerziehung wird gefordert, dass man als Lehrperson *mit Texten kreativ arbeiten und den Transfer zu anderen Medien- bzw. Ausdrucksformen (z.B. Musik, Bildende Kunst, Darstellende Kunst) herstellen soll* (BMB 2016c: 2). Zwar gehe ich mit meinen Erläuterungen nicht so weit, als dass Lieder zu GW-spezifischen Themen geschrieben und performt werden (was in Kooperation mit Musikerziehung bei einem Thema wie Protestliedern gar nicht so abwegig erscheint), aber prozessbezogene Produkte, die auf der Rezeption von wissenschaftlichen Texten basieren, werden nun ebenfalls thematisiert. Hier einige Beispiele:

Szenarioanalyse

In einer Szenarioanalyse (vgl. JAHN 2012: 410 ff.) werden unterschiedliche Ausgänge eines kontroversen Sachverhaltes diskutiert, aktuell etwa, welche Folgen der Brexit für die Europäische Union haben wird. Die Lehrperson kann unterschiedliche Folgewirkungen beschreiben (weitere Referenden in Mitgliedsstaaten, engere Kooperationen innerhalb Kontinentaleuropas, Rückzug vom Brexit von Seiten Großbritanniens aufgrund fataler wirtschaftlicher Auswirkungen [Fantasie]).

Diese möglichen Szenarien müssen Lernende dann anhand der Informationen aus Fachtexten diskutieren und sich für einen Lösungsweg entscheiden. Dabei arbeiten die Schülerinnen und Schüler nach dem selbstständigen Lesen in Gruppen, in denen sie ihre Ideen miteinander

besprechen und gemeinsam zu einem Ergebnis kommen. Letzteres wird nachvollziehbar gewählt. Es empfiehlt sich, dass sie ein Argumentationspapier entwerfen, auf dem sie ihre Vorstellungen eingehend beschreiben und erläutern, damit sie ihre Meinungen gefestigt verteidigen können. Denn abschließend werden die einzelnen Gruppenentscheidungen in Form einer Plenums- und Podiumsdiskussion besprochen. Bei letzterer entsenden die einzelnen Gruppen ausgewählte Experten und Expertinnen, die mittels des Argumentationspapiers die Ergebnisse nach außen kommunizieren. Dabei setzen sich diese in einem Sesselkreis zusammen, die Lehrperson oder ein/e Lernender/Lernende nimmt die Funktion eines Moderators/einer Moderatorin ein, der die Diskussion über die Ergebnisse leitet.

Es ist bei der Szenarioanalyse nicht notwendig, die „eine“ Antwort zu finden. Vielmehr ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Argumente und Ideen schlüssig vorzutragen und sie in Diskussionen anderen Vorstellungen gegenüber zu stellen. Es lässt sich sagen, dass die Gedankengänge, die präsentiert und debattiert werden, die Erkenntnisse aus der Rezeption des Ausgangsmaterials sind, unabhängig davon, ob diese reale Validität besitzen oder nicht. Nach Beendigung einer derartigen Unterrichtssequenz ist von der Lehrperson ein ausführliches Feedback zu geben, was die Ausarbeitung der einzelnen Papiere anbelangt. Ebenso muss die Leistung der Expertinnen und Experten in der Diskussion analysiert werden. Hier gilt es auch die Meinung der Schülerinnen und Schüler einzubinden.

Mittels der Durchführung von Szenarioanalysen werden vielerlei unterschiedliche Fähigkeiten trainiert. Verbindet man sie weiters mit der Analyse von wissenschaftlichen Texten, werden entsprechende Fähigkeiten vermittelt, die bei anspruchsvollen Arbeitsprozessen relevant sind.

Die Nutzung fremder Textressourcen für eigene Thesen ist hier zu nennen, da sie eine zentrale Fähigkeit im Hinblick auf das Erstellen der vorwissenschaftlichen Arbeit darstellt. Hier geschieht dies einerseits in schriftlicher Form durch das Verfassen eines Argumentationspapiers, andererseits auf verbaler Ebene durch die Podiumsdiskussion. Letztere fördert auch jene Fähigkeiten, die wichtig sind, wenn es bei der Reifeprüfung darum geht, die vorwissenschaftliche Arbeit zu verteidigen (zu präsentieren und zu diskutieren).

Die Methodenkompetenz wird gefördert, indem die Lernenden dem Medium Text gezielt relevante Informationen entnehmen. Kombiniert man Texte mit visuellen Darstellungsmitteln wie Diagrammen oder einer Statistik, werden weitere wichtige Informationsmedien interpretiert.

Es werden weitere Kompetenzen forciert, als Beispiel sei hier die Orientierungskompetenz genannt. Denn Schülerinnen und Schüler nutzen die vorhandenen Informationen, um eine Entscheidung in Bezug auf einen wirtschaftspolitischen Sachverhalt zu treffen. Zwar ist dieser nicht unmittelbar auf ihre Lebensrealität zu übertragen, dennoch lernen sie gezielt ihre eigene Meinung zu vertreten und gelangen durch solche kleinen Schritte zu einer umfassenden fachlichen Bildung und einer daraus resultierenden Mündigkeit.

Durch die Diskussion werden Kommunikations- und Sprachfähigkeiten trainiert. Weiter sind hier Softskills wie Teamfähigkeit und Durchsetzungsvermögen zu nennen, die gefördert werden.

Ausgehend von der Rezeption wissenschaftlichen Datenmaterials lassen sich also abwechslungsreiche Aufgabenstellungen kreieren, die das selbständige Denken und Arbeiten der Lernenden unterstützen, wodurch ein hoher Lerneffekt und eine hohe Motivation für kritisches Denken geschaffen werden.

Rollenspiele

Rollenspiele (vgl. MEYER 1987: 357 ff. bzw. SITTE W. 2001: 79 ff.), in denen einzelne Schülerinnen und Schüler verschiedene Positionen zu einem Sachverhalt darstellen müssen, sind eine weitere Möglichkeit, um Argumentationsfähigkeiten zu entwickeln. Hierfür eignen sich wieder kontroverse gesellschaftspolitische Themenstellungen, die so auch in der Lebenswelt der Lernenden wesentlich sein könnten. Zu einem Sachverhalt wie etwa der Errichtung einer Müllverbrennungsanlage in einem Ort existieren unterschiedliche Positionen und Haltungen. Diese Meinungen werden für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar in Textform festgehalten. Diese Texte dienen ihnen als Grundlage für ihre Argumentationen. Zudem empfiehlt es sich hier, weiteres Material wie Zeitungsberichte und Ausführungen aus Onlinemedien zu diesem Thema zur Verfügung zu stellen, in denen unterschiedliche Ansichten (u.a. von Betreibern und Betreiberinnen solcher Anlagen bzw. Einheimischen betroffener Regionen oder Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die empirische Forschungen in solche Regionen betrieben haben) Beachtung finden.

Die Jugendlichen teilen sich in Gruppen mit unterschiedlichen Positionen (z.B. politische Parteien, Wirtschaftstreibende, Umweltschutzorganisationen, Anrainer und Anrainerinnen) auf. Sie nutzen dabei die jeweiligen Ausgangstexte für eigene Ansätze sowie weiterführende selbst entwickelte Ideen, um die Standpunkte ihrer Gruppe in einer Plenumsdiskussion zu

vertreten. Wesentlich ist dabei, dass sie ihre Rollen glaubhaft vertreten, wenn sie im wahren Leben auch nicht derartige Meinungen hätten.

Es soll miteinander diskutiert werden, um letztlich zu einem Konsens zu gelangen. Während der Diskussion hält die Lehrperson Kernaussagen an der Tafel oder digital fest. Die Lernenden sollen diese ebenso protokollieren. Diese werden nämlich weiterverwertet.

Denn auf Basis der gesammelten Erkenntnisse aus dem Rollenspiel verfassen die Schülerinnen und Schüler abschließend eine Erörterung, in der sie die unterschiedlichen Positionen reflektieren und abschließend zu einer eigenen Meinung gelangen. Eine derartige Schreibaufgabe könnte in Kooperation mit dem Fach Deutsch realisiert werden, da Erörterungen dort auch Thema des Unterrichts sind. Die GW-Lehrkraft beurteilt bei der Evaluation der Texte der Jugendlichen die Inhaltsebene hinsichtlich des Umgangs mit fachlichen Informationen, während die Deutsch-Lehrperson die sprachlichen Fähigkeiten bewertet.

Während der Durchführung des Rollenspiels werden Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten trainiert. Ausgehend von Leseprozessen ist bei dieser Methode aber dann das Bilden von Positionen zentral, die mittels nachvollziehbarer Argumentationen verteidigt werden. Die Fähigkeit schlüssig zu argumentieren ist ein essenzielles Kriterium der vorwissenschaftlichen Arbeit (vgl. BMB 2016a: 9).

Beim Verfassen der Erörterung ist im Hinblick auf die VWA bedeutend, dass unterschiedliche Positionen reflektiert werden und dann zu eigenen Schlussfolgerungen führen. Dies geschieht dort nämlich auf ähnliche Weise.

In Kapitel fünf wird nun eine Umsetzungsmöglichkeit präsentiert, wie wissenschaftliche Texte als Grundlage für Unterrichtssequenzen mit GW-spezifischen Inhalten dienen können.

5. Unterrichtssequenz: Die Auswirkungen kommunalpolitischer Handlungen auf die Gemeindeentwicklung

Die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 4 sollen nun anhand einer Unterrichtssequenz verdeutlicht werden. Ziel dieser ist es, methodische Kompetenzen zu fördern, die bedeutend sind für die Erstellung (vor-)wissenschaftlicher Texte. Dabei soll der Rezeption von fachlichen schriftlichen Ausführungen eine zentrale Bedeutung zukommen.

Thema der konzipierten Einheit sind kommunalpolitische Tätigkeiten und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Gemeinden. Es wurde gewählt, weil der Lebensraum Jugendlicher unter anderem auch durch Entscheidungen auf gemeindepolitischer Ebene mitgeprägt wird.

5.1. Das Thema im fachdidaktischen Kontext

Der Sachverhalt lässt sich dem Lehrplan der AHS entsprechend in der 7.Klasse einordnen. In dieser liegt der Schwerpunkt auf der Betrachtung von Österreich. Mit Bezug auf den Lehrstoff lassen sich durch dieses Unterrichtsthema und die damit einhergehenden kommunalpolitischen Analysen folgende Zielsetzungen der einzelnen Themenkomplexe erreichen:

„Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen

- die Entwicklung der österreichischen Bevölkerung (zeitliche und räumliche Dimension) darstellen können sowie mögliche Folgen ableiten und beurteilen

Wirtschaftsstandort Österreich

-die Entstehung regionaler Disparitäten erklären und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf das Alltagsleben und die Wirtschaft erläutern“ (BGBI 2004: 42)

Zu diesen Ausführungen aus dem AHS-Oberstufenlehrplan ist zu sagen, dass zahlreiche ländliche Gemeinden von einem Bevölkerungsrückgang betroffen sind. Gründe dafür sind Abwanderungen in urbane Gebiete aufgrund mangelnder Arbeitsplätze oder einer schwach ausgeprägten sozialen Infrastruktur (vgl. MACHOLD 2007: 43 ff.). Politikerinnen und Politiker versuchen dem entgegenzuwirken und durch unterschiedliche Maßnahmen die Attraktivität peripher gelegener Orte wieder zu steigern. Exemplarisch hierfür wären etwa die oben genannte Bemühung um Betriebsansiedlungen oder die Bereitstellung von Kinderbetreuungseinrichtungen, was Familien zu Gute kommt (vgl. MACHOLD 2010: 11 ff.).

Mittels der Untersuchung von Gemeinden werden die oben angeführten Bereiche aus dem Lehrstoff zusammenhängend betrachtet. Anhand eigener Untersuchungen sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, wie durch politische Handlungen versucht wird, die Gemeindeentwicklung zu beeinflussen.

Bei der Behandlung des Themenbereichs Kommunalpolitik ist weiters spannend, dass bestimmte Handlungen räumliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Implikationen haben und für die Schülerinnen und Schüler deutlich ersichtlich werden. Als Beispiel sei hier die Erschließung von Gewerbegebieten in den Gemeinden genannt. Dies zieht zunächst räumliche Veränderungen nach sich. Durch die Ansiedlung von Betrieben werden möglicherweise innerhalb der Gemeinde Arbeitsplätze geschaffen, was Auswirkungen auf Gesellschaft und Wirtschaft hat. Diese Entwicklungen können die Lernenden direkt beobachten, indem etwa neue Gebäude das Ortsbild verändern.

Offensichtlich wird, dass das gewählte Thema geeignet dafür ist, menschliches Handeln im Spannungsfeld von Raum, Gesellschaft und Wirtschaft darzustellen und dadurch der zentralen Aufgabe von GW nachzukommen (vgl. BGBI 2000: 1044).

5.2. Aufgabenstellung

Bei der Unterrichtssequenz wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer ländlich geprägten Region leben und sie eine AHS an einem Zentralort besuchen.

Die Lernenden erhalten den Auftrag ihre Heimatgemeinden zu analysieren. Dabei sollen sie fachwissenschaftliche Aussagen zur Entwicklung von Kleingemeinden mit der Realität in ihren Wohnorten konfrontieren. Fragen, die dabei wesentlich sein könnten wären etwa: „Ist meine (peripher gelegene) Heimatgemeinde von Abwanderung betroffen?“ und „welche Maßnahmen werden getroffen, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken?“

Zuerst werten die Lernenden fachwissenschaftliche Beiträge zum Thema Gemeinde- und Regionalentwicklung aus und ziehen daraus Schlussfolgerungen auf die gegenwärtige Konstitution ihrer Wohngemeinden. Danach haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mittels unterschiedlicher Methoden Forschung in ihren Untersuchungsgebieten zu betreiben und dadurch zu empirischen Ergebnissen zu gelangen.

Schülerinnen und Schüler könnten etwa Experteninterviews mit Kommunalpolitikerinnen und Kommunalpolitikern durchführen, um so Einsichten in entsprechende Handlungen zu erhalten

und zu erkennen, wie versucht wird auf dieser Ebene Einfluss auf die Gemeindeentwicklungen zu nehmen.

In ländlichen Gebieten sind die politischen Vertreter und Vertreterinnen im Gegensatz zu Bundes- und Landespolitikerinnen und Politikern vergleichsweise nahbar. Es ist denkbar, dass den Lernenden einzelne dieser Politiker und Politikerinnen bekannt sind und dass sie dadurch direkt zu ihnen Kontakt aufnehmen und ihre Anliegen kommunizieren können. Über soziale Medien ist wohl auch eine erhöhte Erreichbarkeit gegeben. Ein Interview sollte daher realisierbar sein.

Danach vergleichen die Lernenden die Informationen aus dem Interview mit den theoretischen Ausführungen und schlussfolgern daraus potenzielle Zukunftsszenarios oder reflektieren die Wirkung von in der Vergangenheit gesetzten Maßnahmen unter Berücksichtigung der realen jüngeren Entwicklung des Untersuchungsgebiets.

Eine weitere Zugangsmöglichkeit ist, dass sich die Jugendlichen auf Spurensuche begeben. In Form einer Dokumentation halten sie Spuren kommunalpolitischer Maßnahmen fest. Dies könnten beispielsweise neu errichtete Kinderhorte, Jugendräume oder die Gebäude angesiedelter Betriebe sein, um Indizien für positive Auswirkungen zu finden. Im Gegensatz dazu wären Exemplare für einen negativen Entwicklungstrend verfallene Gebäude oder sanierungswürdige Straßen. In jedem Fall kann man zu weitreichenden Ergebnissen gelangen. Gegenüber den Experten- und Expertinneninterviews hat die Spurensuche vielleicht den Vorteil, dass die Jugendlichen zu wertfreierem Datenmaterial gelangen, weil Politikerinnen und Politiker ihre Handlungen in einem positiven Licht sehen wollen.

Je nachdem, wie sich der zeitliche Rahmen und die Arbeitsformen der Unterrichtssequenz gestalten, können Literaturanalyse, Experteninterviews und Spurensuche gemeinsam eingesetzt werden, weshalb nun die Rahmenbedingungen für die Unterrichtssequenz besprochen werden.

5.3. Rahmenbedingungen

Eine Gemeindeanalyse, wie sie oben beschrieben wurde, ist eine sehr umfassende Aufgabe, weshalb ihr genügend Zeit eingeräumt werden muss. Zudem bedarf es einer umsichtigen Organisation und einem Ablaufplan, der im Unterricht festgelegt werden muss. Die Sequenz besteht aus Arbeitsphasen im Regelunterricht und aus individuell gestalteten Arbeitsphasen außerhalb von diesem.

Der Arbeitsprozess stellt im Grunde eine Tätigkeit mit Projektcharakter dar, an deren Realisierung die Lernenden über mehrere Wochen hinweg phasenweise beschäftigt sind. Am Ende finden eine Präsentation der Ergebnisse und dadurch auch ein Vergleich dieser statt. Um diese zu sichern, wird ein Portfolio erstellt. In diesem sind theoretische Ausarbeitungen zu den Themen Entwicklung von Kleingemeinden in Österreich und Kommunalpolitik sowie die Ergebnisse des empirischen Forschungsprozesses zusammengefasst.

Die Einführung in das Unterrichtsthema obliegt der Lehrperson. Sie präsentiert relevante Informationen und legt den groben zeitlichen Rahmen fest. Dieser soll mit Bedacht auf die empirische Forschungstätigkeit großzügiger gesetzt werden, damit die Lernenden durch allfällige Hausaufgaben nicht unter Zeitdruck geraten. Außerdem müssen die Lernenden ihre Forschungstätigkeit auch mit Terminplänen der Politikerinnen und Politiker abstimmen.

Die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen, die anhand der Auswertung von wissenschaftlichen Texten und statistischem Datenmaterial passieren wird, worauf ich noch näher eingehe, geschieht im Regelunterricht und in Form von individueller Hausarbeit. Nach der Einführung stehen den Lernenden drei GW-Unterrichtsstunden zur Verfügung, die sie für die Ausarbeitung theoretischer Grundlagen aufwenden dürfen. Da ein Teil dieses Arbeitsschritts auch zu Hause stattfinden wird, empfiehlt es sich, dass die Lehrkraft in diesen Stunden auf die bisherigen Ergebnisse der Lernenden eingeht und sie bei offenen Fragen individuell berät, da sie über eine höhere fachliche Expertise als die Jugendlichen verfügt und anhand der Äußerungen erkennt, wie Unklarheiten aufgelöst werden können. Bei gehäuft auftretenden Fragestellungen ist es denkbar, diese im Plenum zu besprechen. Den Schülerinnen und Schülern soll klar werden, worauf sie sich im weiteren Verlauf dann noch konzentrieren müssen. Da in der 7. Klasse AHS zwei Unterrichtsstunden GW in der Regel zur Verfügung stehen, entspricht dies einem zeitlichen Ausmaß von etwa zwei Wochen. In dieser Zeit sollten die theoretischen Grundlagen so gut als möglich vollständig erarbeitet sein.

In zwei weiteren Einheiten bespricht die Lehrperson mit den Jugendlichen die Methoden, die von ihnen im Zuge der Forschung eingesetzt werden müssen. Dabei wird eine Stunde dafür verwendet, die Funktionsweisen und Abläufe der Methoden Interviewführung und Spurensuche zu präsentieren. Dies kann anhand eigens zusammengestellter Informationen der Lehrperson geschehen oder durch Einsatz des Schulbuchs, da mehrere Lehrwerke Ausführungen dazu aufweisen (etwa *Meridiane* 7). In der zweiten Stunde erstellen die Schülerinnen und Schüler in Kooperation mit der Lehrkraft einen groben Interviewleitfaden für die Gespräche mit den Politikerinnen und Politikern, der übergeordnete Fragestellungen enthält (z.B. welche Maßnahmen wurden in jüngster Vergangenheit im Bereich der sozialen Infrastruktur getroffen, um die Attraktivität des Orts zu steigern?), die an alle Interviewpartner und Interviewpartnerinnen gestellt werden. Zu diesem Zeitpunkt sollte die theoretische Ausarbeitung der Themen *Entwicklung von Kleingemeinden in Österreich* und *Kommunalpolitik* bereits weitestgehend abgeschlossen sein, damit die Schülerinnen und Schüler auf Basis ihrer gesammelten Erkenntnisse Fragen für den Interviewleitfaden formulieren. Das ist wesentlich, um entsprechende Ergebnisse für individuelle Schlussfolgerungen zu erlangen.

Im Anschluss haben die Lernenden zwei Wochen Zeit für ihre empirische Forschungstätigkeit. Eventuell muss die Lehrperson behilflich sein, schnellstmöglich Kontakt zu den jeweiligen Gemeindevertreterinnen und Vertretern herzustellen, um einen termingerechten Ablauf zu garantieren. Es sollte sich aber zumindest ein Gemeinderat oder eine Gemeinderätin finden, die eine Stunde ihrer Zeit für interessierte Lernende aufwenden kann.

Die Ausarbeitung der Theorie wird in Einzelarbeit durchgeführt. Um die empirische Arbeitsphase allerdings einfacher für die Jugendlichen zu gestalten, dürfen sie die Interviews und die Spurensuche in den einzelnen Gemeinden in Partnerarbeit durchführen. Bei Interviews besteht dabei der große Vorteil, dass eine Person das Interview führt und die andere sich um deren auditive oder audiovisuelle Dokumentation kümmert und zusätzlich bereits schriftlich wesentliche Aussagen festhält. Auch bei der Spurensuche und dem damit einhergehenden Sammeln von Bildmaterial finden vier Augen möglicherweise mehr Beispiele für die Auswirkungen kommunalpolitischer Maßnahmen als zwei.

In den zwei Wochen, in denen die Durchführung der Feldforschung ansteht, werden in GW andere Unterrichtsinhalte behandelt als jene des Projektthemas. Nach der Realisierung der ersten beiden Arbeitsschritte steht den Lernenden eine weitere Unterrichtsstunde zur

Verfügung, um die Ergebnisse ihrer Arbeitsschritte zusammenzufassen und mit der Lehrperson zu besprechen sowie damit zu beginnen, eine abschließende Präsentation der Ergebnisse aus der Partnerarbeit zu erstellen.

Natürlich soll dieser umfassende Arbeitsprozess abschließend entsprechend gewürdigt werden, weshalb die Ergebnisse daraus zur Schau gestellt werden. Denkbar wäre, dass an einem Nachmittag die Eltern, Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrerinnen und Lehrer eingeladen werden, um in kurzen Präsentationen die Outputs des Projekts öffentlich zu zeigen. Im Anschluss daran wäre vielleicht interessant unter Einbeziehung aller Anwesenden zu diskutieren, welche Entwicklung die untersuchten Gebiete nehmen könnten. Dabei können die Schülerinnen und Schüler, sofern sie den Mut aufbringen, ein weiteres Mal ihre Expertise in diesem Bereich zur Geltung bringen und ihre Vorstellungen mit anderen Personen als ihren Klassenkolleginnen und Klassenkollegen austauschen.

Zusammen nehmen die drei Arbeitsphasen (theoretische Ausarbeitung, Feldforschung, Zusammenfassung und Präsentation) einen Zeitraum von fünf Schulwochen in Anspruch, wobei in sechs Unterrichtseinheiten in GW gearbeitet wird, vorausgesetzt die Abschlusspräsentation findet außerhalb des regulären Unterrichts statt. Dass dieses hohe zeitliche Ausmaß gerechtfertigt ist, soll Kapitel 5.6 deutlich machen.

5.4. Erstellung des Portfolios

Sämtliche Outputs dieses Arbeitsprozesses werden in einem Portfolio (vgl. CERMAK 2004 bzw. STERN 2010: 69 ff.) festgehalten. Es ist durchaus denkbar, dass die Lehrperson unterschiedliche Fragestellungen festlegt, die die Lernenden im Zuge des Portfolios beantworten sollen. Den Lernenden steht es allerdings frei, entsprechend ihren Interessen bestimmte Schwerpunkte bei der Bearbeitung der Fragestellungen zu treffen. Sie können dabei von den allgemeinen, von allen zu bearbeitenden Fragestellungen spezifische ableiten, die ihnen relevant erscheinen. Letztere könnten sich etwa mit besonderen Charakteristika der Untersuchungsgemeinden beschäftigen.

Es werden nun alle Bestandteile des Portfolios mit den dazugehörigen Fragestellungen angeführt.

Zuerst findet sich eine theoretische Ausarbeitung zu den Themen *Entwicklung von Kleingemeinden* und *Kommunalpolitik*. Relevante Fragestellungen, die von der Lehrkraft vorgegeben werden, wären:

- Wie hat sich die Region, in der sich die untersuchte Gemeinde befindet, in den letzten Jahrzehnten entwickelt? Wie ist diese Entwicklung im gesamtösterreichischen Kontext zu sehen?
- Welche Handlungsmöglichkeiten haben Gemeindevertreterinnen und Vertreter auf kommunalpolitischer Ebene, um die Entwicklung der Gemeinde zu beeinflussen? Welche wirtschafts- und sozialpolitischen Maßnahmen können getroffen werden, um ein Gebiet für ansässige und potenzielle neue Bewohnerinnen und Bewohner attraktiv zu machen?

Ein konkreter Arbeitsauftrag, der mit diesen theoretischen Arbeiten einhergeht, wäre, dass die Lernenden zu den beiden Texten, die sie rezipieren müssen (vgl. Kapitel 5.5.) jeweils ein Exzerpt verfassen müssen. Je nach Thema dieser wissenschaftlichen Beiträge sollen die oben genannten Fragestellungen Beachtung finden und mögliche Antworten auf diese geboten werden. Denkbar in diesem Zusammenhang ist, dass die Lernenden die gelesenen Texte zusätzlich in Form von Mindmaps zu visualisieren, um einen kompakten Überblick über die wichtigsten Informationen zu erhalten.

Um die beiden Themenbereiche *Kommunalpolitik* und *Entwicklung von Kleingemeinden* zu verknüpfen, erstellen die Schülerinnen und Schüler weiters ein Thesenpapier, auf dem sie die wesentlichen Aussagen formulieren, die ihnen vor allem auch im Hinblick auf die Analyse der Untersuchungsgebiete bedeutend erscheinen.

Auf diesen Teil folgt ein empirischer mit einer Zusammenfassung des Interviews und dem kommentierten Bildmaterial, das im Zuge der Spurensuche erhoben wurde. Folgendes soll hier beachtet werden:

- Welche Maßnahmen werden in der untersuchten Gemeinde konkret getroffen und welche Ziele verfolgt die Kommunalpolitik damit?
- Gibt es Spuren innerhalb des Ortsbilds, die die Folgen von kommunalpolitischen Handlungen verdeutlichen?
- Existieren Spuren, die positive oder negative Entwicklungen in der Gemeinde veranschaulichen?

Um das Thema inhaltlich abzurunden, sollen die zentralen Erkenntnisse des Arbeitsprozesses formuliert werden. Dort könnte etwa gegenübergestellt werden, ob die zentralen Aussagen der

fachwissenschaftlichen Grundlagentexte für die analysierte Gemeinde zutreffen oder ob andere Ergebnisse gesammelt werden können, die von der Theorie abweichen.

Abschließend findet eine Abschlussreflexion über den gesamten Arbeitsprozess statt, die festhält, welche Erfahrungen vor allem bei der empirischen Forschungstätigkeit gesammelt und welche Fähigkeiten dort erlangt wurden. Letztere wird nach der Abschlusspräsentation verfasst, um auch eventuelle Lehren aus dieser in die Überlegungen miteinzubeziehen.

Die Portfolios werden nach Vervollständigung von der Lehrperson durchgesehen und kommentiert. Dabei hält diese fest, welche Qualität die theoretischen Ausführungen aufweisen, ob die Methoden im empirischen Teil adäquat eingesetzt wurden und ob die Schülerinnen und Schüler dabei zu aussagekräftigen Ergebnissen und Beispielen gelangt sind.

Wichtig ist dabei zuerst hervorzuheben, welche Aspekte der Arbeit gelungen sind. Erst dann erläutert die Lehrkraft, welche Verbesserungspotenziale auf inhaltlicher und methodischer Ebene bestehen. Diese Kommentare sollen die Lernenden dazu motivieren, ihre methodischen Fähigkeiten und ihr Fachwissen weiter ausbauen zu wollen. Dies gelingt nur durch einen wertschätzenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und deren Arbeitserzeugnissen.

5.5. Durchführung der Unterrichtssequenz

1. Einheit

In der ersten Einheit der Unterrichtssequenz stellt die Lehrkraft das Unterrichtsthema „Die Auswirkungen kommunalpolitischer Handlungen auf die Gemeindeentwicklung“ vor, welches in den Themenkomplex *Wirtschaftsstandort Österreich* eingebettet ist. Die Sequenz weist dabei auch demographische Inhalte auf.

Als Einstieg kann man die Schülerinnen und Schüler fragen, ob ihnen Aufgaben bekannt sind, die die Gemeinden übernehmen oder welche Leistungen sie für ihre Einwohnerinnen und Einwohner vollbringen. Das Vorwissen der Lernenden wird dadurch erweckt und ihre Vorstellungen werden auf der Tafel gesammelt. Die Lehrperson fotografiert die zusammengefassten Vorschläge, weil in der Folge anhand von Texten und Statistiken herausgearbeitet wird, welche Rechte und Pflichten Gemeinden haben. Die Erkenntnisse aus diesem Prozess können dann mit den anfänglichen Annahmen verglichen werden, um zu sehen, ob etwa die Aufgaben, welche die Lernenden der Gemeinde zugeordnet haben, tatsächlich in deren Kompetenzbereich fallen. Außerdem lässt sich durch diese anfängliche

Evaluation später zeigen, wie sich der Wissensstand weiterentwickelt hat, wenn die Lernenden ihre Abschlusspräsentationen vorstellen.

Danach sollen die Lernenden die Entwicklung ihrer Herkunftsgemeinden einschätzen. Die Lehrperson kann die Schülerinnen und Schüler dabei unter anderem fragen, ob sie die Bevölkerungsentwicklung der Gemeinden oder die Entwicklung der sozialen Infrastruktur eher positiv bzw. negativ einschätzen. Die Jugendlichen können z.B. durch Handzeichen signalisieren, wie sie die Lage beurteilen würden. Die Ergebnisse werden abermals auf der Tafel festgehalten oder alternativ auch digital in einem Textprogramm, um die ursprünglichen Annahmen zu speichern.

Dann eröffnet die Lehrperson den Jugendlichen, dass sie größtenteils in Eigenregie eine Gemeindeanalyse durchführen werden und dass sie selbst eher die Rolle eines Beraters oder Coachs einnimmt (wie es auch beim Verfassen der VWA sein wird). Dann wird der organisatorische Ablauf geklärt. Die Lernenden werden informiert, dass sie ein Portfolio erstellen müssen, wobei Teilaufgaben individuell zu erfüllen sind, das Einholen empirischen Datenmaterials aber in Partnerarbeit geschieht. Die einzelnen Arbeitsschritte und der dafür vorgesehene Zeitplan (Ausarbeitung theoretischer Grundlagen, Einholen empirischer Ergebnisse und Darstellung dieser, Zusammenfassen der Erkenntnisse) werden vorgestellt.

Die Gruppen für die Partnerarbeit werden im Anschluss festgelegt. Sie einigen sich des Weiteren auf eine gemeinsame Untersuchungsgemeinde. Sollte eine Gemeinde von mehreren Gruppen untersucht werden, stellt dies kein Problem dar, da die unterschiedlichen Personen bei ihren empirischen Untersuchungen möglicherweise zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen, die dann etwa im Zuge der Präsentation gegenübergestellt werden.

Bis zur Folgeeinheit stellen sie bereits Kontakt zu Gemeindevertreterinnen oder Vertretern her. Auf den jeweiligen Homepages der Gemeinden (die meisten verfügen wohl über eine) können Kontaktpersonen ausfindig gemacht werden. Auch im Telefonbuch ist die Telefonnummer des Gemeindeamts zu finden. Die dort Beschäftigten können Auskünfte geben und Kontakt zu Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aufbauen. Zumindest unter Mithilfe der Lehrperson sollte dahingehend eine Lösung gefunden werden.

Nach der Besprechung des organisatorischen Rahmenprogramms erklärt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern, welche Fragestellungen bei der Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen zentral sind (siehe Kapitel 5.3 und 5.4). Die Lernenden erhalten dabei ein Arbeitsblatt, welches die Arbeitsaufträge und die dazugehörigen, übergeordneten

Fragestellungen festhält. Die Links zu den Texten, die als Analysegrundlagen dienen, sind ebenfalls angegeben. Im Idealfall verfügen die Lernenden über Laptops in ihrem Klassenraum und können mit der Ausarbeitung beginnen. Sofern sie nicht im Besitz solcher sind, muss die Lehrperson versuchen zu gewährleisten, dass die Einheiten in einem EDV-Saal durchgeführt werden. Denn zumindest für die Auswertung des statistischen Datenmaterials ist der Zugang zu einem Computer essenziell. Die Texte könnten die Lernenden notfalls zu Hause ausdrucken und im Klassenraum auswerten.

2. und 3. Einheit und Heimarbeit

Die Lernenden arbeiten in diesen beiden Einheiten an der Erstellung des theoretischen Teils, der die Entwicklung der Untersuchungsgemeinde sowie die Aufgaben der Kommunalpolitik präsentiert. Die beiden Themenbereiche stellen die Grundlagen für die empirischen Untersuchungen dar. Letztlich ist das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler die theoretischen Erkenntnisse anhand der Spurensuche und des Interviews überprüfen und darstellen.

Die beiden Einheiten dürfen die Lernenden für die Ausarbeitung aufwenden. Ein guter Teil dieses Arbeitsschrittes findet aufgrund des Umfangs wohl aber auch zu Hause statt, weshalb sich diese Stunden besonders dafür eignen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Fragen an die Lehrperson herantreten. Je nachdem, wie häufig ähnliche Unklarheiten auftreten, kann die Lehrperson einzelne Textteile oder Graphiken auch im Plenum besprechen. Grundsätzlich wären aber Besprechungen im kleinen Rahmen geeignete Hilfemaßnahmen.

Um die Arbeit am theoretischen Teil für die Leserinnen und Leser der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen, werden an dieser Stelle einige Informationen zum Analysematerial angeführt, mit dem sich die Lernenden auseinandersetzen. So wird etwa auf die Relevanz für das Unterrichtsthema eingegangen und warum die ausgesuchten Texte und Statistiken für eine Behandlung im Unterricht geeignet sind. Zudem wird kommentiert, auf welche Weise die Lernenden die Ressourcen auswerten und nutzen können:

Die Texte

FALSCHLEHNER R (2011): Kommunalpolitik - Gestalten und Verwalten in Österreichs Kleingemeinden. Am Beispiel der Marktgemeinde Sierndorf. –Wien. Online unter: http://othes.univie.ac.at/14309/1/2011-03-02_0501710.pdf

In dieser Diplomarbeit aus dem Jahr 2011 werden z.B. die Aufgaben von Gemeinden besprochen und welche politischen Organe auf Ebene der Kommunen existieren. Jedenfalls sind dies die Inhalte, die auch für die Schülerinnen und Schüler relevant sind. Die Arbeit würde weitere Themen behandeln, für die Ausarbeitung des theoretischen Teils in ihrem eigenen Portfolio sind aber eher die gerade genannten Sachverhalte interessant, welche sich auf den Seiten 23-34 befinden. Die Lernenden werden auf die besondere Relevanz dieser Seiten hingewiesen, um den Arbeitsprozess effizient zu gestalten.

Es bestünde grundsätzlich natürlich die Möglichkeit sie ohne Hinweise mit der Rezeption beginnen zu lassen. Schließlich beginnen sie in dieser Schulstufe auch mit der Arbeit oder zumindest der Vorarbeit an der VWA. Beim Formulieren des Erwartungshorizonts für die vorwissenschaftliche Arbeit sind sie mit der Lektüre von Fachliteratur beschäftigt. Sie werden vermutlich Kenntnisse davon haben, wie man einen Text effektiv rezipiert, z.B. indem sie bereits anhand des Inhaltsverzeichnisses überlegen, welche Passagen für sie wesentlich sind. Diese Kenntnisse ließen sich auch hier anwenden. Angesichts der zeitlichen Restriktionen des Projekts wird aus Pragmatismus auf die zentralen Inhalte hingewiesen, wenngleich es den Schülerinnen und Schülern frei steht, andere Inhalte zu erschließen. Für das Projekt sind der Leseprozess und die korrekte Verarbeitung der Information zentral.

FALLEND F., MÜHLBÖCK A., WOLFGRUBER E. (2001): Die österreichische Gemeinde Fundament oder „Restgröße“ im Mehrebenensystem von Kommunen, Ländern, Bund und Europäischer Union? In: FORUM POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Regionalismus, Föderalismus, Supranationalismus. –Wien. 45-61. Online unter: <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/wolfgruber2.pdf>

Dieser Text setzt sich mit ähnlichen Themen wie der erste auseinander. Besonders ist an ihm etwa, dass er beschreibt, wie die Kommunen sich finanzieren. Dies geschieht unter anderem auch anhand eines Fallbeispiels. Für die Schülerinnen und Schüler sind im Besonderen die Seiten 47 bis 54 von Bedeutung.

Beide Texte sind wissenschaftlicher Natur, d.h. dass sie unter anderem mit einschlägigem Fachvokabular operieren und dass die Ausführungen für ein Fachpublikum formuliert sind. Für die Schülerinnen und Schüler einer 11. Schulstufe sind sie anspruchsvoll. Die gewählten Passagen können dennoch von ihnen gelesen und kognitiv verarbeitet werden. Denn diese

Gruppe verfügt wegen der vermittelten Inhalte in den Gegenständen Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte und Sozialkunde über ein Fachwissen in den Bereichen Politik und Regionalentwicklung. Dieses Wissen und die entwickelten methodischen Fähigkeiten erlauben es jene Teile der Texte, welche auf allgemeine Weise kommunalpolitische Grundbedingungen beschreiben, sinnerfassend zu verarbeiten. Im Fall, dass nicht alle Inhalte sofort verstanden werden, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit Unklarheiten mit der Lehrperson zu klären, um so zu einem ganzheitlichen Verstehen der Texte zu gelangen.

Es ist denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Rezeption der Texte die in Kapitel 4 präsentierten Lesetechniken anwenden, etwa die SQ3R-Methode. Natürlich setzt das voraus, dass sie mit dieser Technik vertraut sind.

Ist dem nicht der Fall, könnte sich die Lehrkraft dazu entscheiden, eine der beiden Methoden, in der ersten der beiden Unterrichtseinheiten zur Erarbeitung des theoretischen Teils zu besprechen. Das bedingt zwar, dass sich die Lernenden mehr Informationen zu Hause erschließen müssen. Sie lernen aber eine Methode kennen, mit der die Rezeption solcher anspruchsvollen Texte auf effektive Weise möglich ist und die sie auch zukünftig, etwa bei der Lektüre von Fachliteratur für die vorwissenschaftliche Arbeit, häufiger nutzen können. Der Erwerb umfassender methodischer Fähigkeiten im Bereich der Textrezeption erleichtert auch spätere Studienlehrgänge oder das Aneignen von Wissen und das schnelle Verarbeiten von Informationen im privaten Bereich.

Statistisches Datenmaterial

STATISTIK AUSTRIA (2016): Ein Blick auf die Gemeinden. –Wien. Online unter: <http://www.statistik.at/blickgem/index.jsp>

ÖSTERREICHISCHER GEMEINDEBUND, KOMMUNALKREDIT (2016): Gemeindefinanzen Online. –Wien. Online unter: <http://www.gemeindefinanzen.at/>

Diese beiden Links dienen den Schülerinnen und Schülern dabei, die demographische und sozioökonomische Entwicklung ihrer Gemeinden nachzuvollziehen.

Die Daten der Statistik Austria zeigen die Entwicklung der Bevölkerung seit 1869 für alle Gemeinden Österreichs und bieten weiters eine Fülle an Informationen zur Erwerbsstruktur und anderen wirtschaftlichen Sachverhalten. Die Informationen sollen den Lernenden dabei helfen, die Entwicklung der Untersuchungsgemeinden darzustellen und diese einzuschätzen.

Mit der Auswahl der Ausführungen auf der zweiten Homepage, Gemeindefinanzen Online, wird ein ähnliches Ziel verfolgt, nur dass mittels dieser der Werdegang auf finanzieller Ebene dargestellt wird. Die Informationen dieser Seite sind für die Untersuchungen weniger bedeutend als die der Statistik Austria, da die Inhalte letzterer für die Lernenden einfacher nachzuvollziehen sind und sich besser eignen, um eine langfristige Entwicklung zu zeigen. Die Informationen von Gemeindefinanzen Online werden den Lernenden in Kombination mit dem Text von Fallend et al. aber vor Augen führen, welche Möglichkeiten zur Gemeindefinanzierung bestehen und welche Mittel für die analysierten Gemeinden dabei von besonderer Relevanz sind. Zudem lassen sich Rückschlüsse auf die grundsätzliche finanzielle Situation der Gemeinden in den letzten Jahren ziehen.

Mittels der Daten von Statistik Austria können die Lernenden bei ihrer Analyse eigene Graphiken anfertigen, um auf visueller Ebene aussagekräftige Darstellungen zur Entwicklung und dem gegenwärtigen Status ihrer Gemeinden zu bieten.

Die angegebenen Quellen erlauben einen Einblick in die Themenbereiche *Kommunalpolitik* und *Entwicklung von Kleingemeinden*, dabei ist eine zielgerichtete Auswertung der Inhalte wichtig, da die Texte und das statistische Material mehr Informationen bieten als für eine systematische Abarbeitung des Themas notwendig sind.

4. und 5. Einheit sowie Feldforschung

In der vierten Stunde des Unterrichtskonzepts erklärt die Lehrperson in Form eines Lehrer/innen-Schüler/innen-Gesprächs den Jugendlichen, welche Handlungen sie bei der Spurensuche (vgl. DEININGER 1999: 107 ff.) durchführen und auf welche Hinweise und Indizien sie bei ihren Ausführungen Acht geben sollen (soziale Einrichtungen, Zustand der Verkehrsinfrastruktur, Leerstand von Häusern). Dabei werden die Schülerinnen und Schüler ein Bild davon bekommen, wie die theoretischen Erkenntnisse mit ihrer Forschung kombinierbar sind (z.B. Bevölkerungsrückgang bedingt leerstehende und verfallende Häuser). Es folgt hoffentlich die Erkenntnis, dass soziökonomische Prozesse Spuren in den Gemeinden hinterlassen und dass die Lernenden sie mittels Photographien dokumentieren können. Dies ist eine einfache und effektive Arbeitsform. Für die Vermittlung der diesbezüglich relevanten Sachverhalte ist eine Dauer von etwa 20 Minuten empfehlenswert.

Denn im Anschluss werden mittels der Ausführungen im Schulbuch (z.B. *Meridiane 7*) oder selbst erstellten Arbeitsblättern die theoretischen Grundlagen für die Erstellung eines

Interviewleitfadens und die Durchführung eines Interviews besprochen. Dieser Arbeitsschritt bedarf etwas umfangreicher Erklärungen, daher wird diesem etwas mehr Zeit eingeräumt.

In der zweiten Stunde erstellen die Lehrperson und die Jugendlichen den Interviewleitfaden, der bei allen Gruppen gleich sein soll, um die Ergebnisse am Ende gut vergleichen zu können. Dabei gehen die Beteiligten so vor, dass jede Gruppe 20 Minuten Zeit hat, um ihres Erachtens nach relevante Fragestellungen zu entwerfen. Danach besprechen sie die Ergebnisse gemeinsam im Plenum und unter der Anleitung der Lehrkraft wird ein gemeinsamer Fragenkatalog erstellt, der die passendsten Vorschläge für Fragestellungen vereint und thematisch adäquat gegliedert ist.

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler auf ihre empirischen Forschungsprozesse, die oft mit praktischen Problemen bei der Umsetzung einhergehen, vorzubereiten. Sie sollen die Arbeitsaufträge zielgerichtet und ohne größere Probleme durchführen können und zu aussagekräftigen Ergebnissen gelangen.

Insgesamt haben die Lernenden zwei Wochen Zeit die empirischen Daten einzuholen, sie auszuwerten und erste Ergebnisse in ihrem Portfolio zu speichern.

6. Einheit, Präsentation und Abgabe der Portfolios

In der letzten Unterrichtseinheit, in der an dem Projekt gearbeitet wird, dürfen die Lernenden offene Fragen, die im Zuge ihrer empirischen Tätigkeit aufgetreten sind, mit der Lehrperson besprechen. Letztere kann ihnen noch einige Tipps geben, mit denen die Jugendlichen die Veranschaulichung ihrer Ergebnisse optimieren.

Danach arbeiten die Schülerinnen und Schüler an der Erstellung ihrer Abschlusspräsentationen, die die wichtigsten Ergebnisse der Gemeindeanalyse zeigen. Die Lernenden sollen dabei nicht die theoretischen Ausführungen zum Themengebiet Kommunalpolitik präsentieren. Zentral sind die Entwicklungen der Gemeinden, konkrete politische Handlungsmaßnahmen, mit denen diese beeinflusst werden sollen sowie die Darstellung des Bildmaterials, welches die beiden erstgenannten Inhaltspunkte visuell untermauert.

Um diesen umfangreichen Arbeitsprozess zu würdigen, werden an einem Nachmittag (ca. 3 Stunden) die Ergebnisse des Projekts an einem Termin außerhalb des Regelunterrichts präsentiert. Dafür eignet sich ein Freitag, da hier auch die arbeitstätigen Eltern möglicherweise bereits Zeit haben, der Präsentation beizuwohnen. Jedenfalls werden Eltern,

Mitschülerinnen und Mitschüler, das Kollegium der Lehrpersonen sowie Vertreter und Vertreterinnen der untersuchten Kommunen zu diesem Termin eingeladen.

Bei diesem Ereignis bietet die Lehrperson zunächst eine Einführung über das Projekt und dessen Zielsetzungen und Arbeitsprozesse. Im Anschluss präsentiert sie außerdem theoretische Grundlagen und Erkenntnisse zu den Bereichen *Kommunalpolitik* und *Entwicklung von Kleingemeinden*, bevor die Lernenden die konkreten Forschungsergebnisse präsentieren.

Am Ende findet eine Plenumsdiskussion über die potenzielle Entwicklung des gesamten Untersuchungsgebietes statt, an der sich alle Anwesenden beteiligen dürfen. Dabei ist interessant, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Kommunalpolitikerinnen und Kommunalpolitikern eigentlich die Expertinnen- und Expertenrollen einnehmen. Gemeinsam mit den anderen Anwesenden, deren Meinung mehrheitlich von subjektiven Wahrnehmungen geprägt ist, reflektieren sie die Ergebnisse des Projekts und ziehen Schlussfolgerungen, wie sich das untersuchte Gebiet künftig entwickeln könnte. Die Lehrperson moderiert die Diskussion und steht vor der Aufgabe, die Diskussion in geregelten Bahnen zu halten und passend abzuschließen.

Eine Woche nach der Abschlusspräsentation geben die Lernenden schließlich ihr Portfolio ab, damit sie noch ausreichend Zeit haben, um über das gesamte Projekt und den damit einhergehenden Prozess in diesem zu reflektieren.

5.6. Fachdidaktische Interpretation der Unterrichtssequenz

Die entworfene Unterrichtssequenz ist dafür geschaffen, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, möglichst eigenständig (vor)-wissenschaftlich zu arbeiten. Sie ist eine geeignete Vorbereitung für den späteren Schaffensprozess der vorwissenschaftlichen Arbeit, der vermutlich hauptsächlich im ersten Semester des letzten Schuljahrgangs ablaufen wird.

Bei der Sequenz sollen daher möglichst viele methodische Fähigkeiten eingesetzt und Arbeitsschritte durchgeführt werden, die auch bei der Erstellung des Abschlusstextes für die kompetenzorientierte Reifeprüfung notwendig sind.

Die Erstellung eines Portfolios dient als Zeugnis aller Tätigkeiten, die im Zuge des Projekts vollzogen wurden. Dieses Medium hat den Vorteil, dass alle Produkte theoretischer oder empirischer Forschung dort gesammelt werden können.

Bei der Ausarbeitung des theoretischen Hintergrunds des Themas ist zunächst der Einsatz von Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten zentral. Indem sie konkrete Fragestellungen ausführlich bearbeiten, lernen sie Texte gezielt nach spezifischen Inhalten zu scannen und die relevanten Teile zu selektieren. Mittels dieser formulieren die Lernenden ihre eigenen Aussagen, die die gestellten Fragen abhandeln.

Die Jugendlichen können bei der Verarbeitung des gebotenen Textmaterials die in Kapitel 4 beschriebenen Analysemethoden oder ihre eigenen Verarbeitungsformen wählen. Durch die im Unterricht wiederholte Rezeption anspruchsvoller Literatur haben die Lernenden die Möglichkeit eine für sie geeignete Herangehensweise zu finden. Dahingehende methodische Fähigkeiten werden durch die Unterrichtssequenz jedenfalls gefördert.

Im Portfolio sollen die Schülerinnen und Schüler neben der fertigen Ausarbeitung der Exzerpte, den Visualisierungen von Texten (Flussdiagramme, Mindmaps) sowie dem Thesenpapier auch erstellte Materialien wie Notizen speichern. Auf diese Weise dokumentieren sie detailliert diesen Arbeitsschritt und können nach dessen Fertigstellung und verstrichener zeitlicher Distanz darüber reflektieren, wie erfolgreich dieser verlaufen ist. So gelingt es ihnen vielleicht, bei einem neuerlichen derartigen Prozess optimale Abläufe zu generieren.

Neben der Förderung von Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten wird auch geübt statistisches Datenmaterial auszuwerten und auf Basis von diesem eigene visuelle Informationsträger zu kreieren. Dadurch entwickeln die Lernenden Fähigkeiten, die der im Lehrplan definierte Methodenkompetenz (vgl. BGBI 2004: 39) zuzuordnen sind und erworben werden müssen. Bei vielen wissenschaftlichen Texten werden Tabellen und Graphiken eingebunden, um Sachverhalte aussagekräftig zu verdeutlichen.

Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die Arbeitsschritte dieses Projekts solche zu verarbeiten und selber zu erstellen, was ihnen eine Teilhabe am Gedankenaustausch innerhalb der Scientific Community ermöglicht.

Der wichtigste Moment der Sequenz ist dann erreicht, wenn die Theorie mit eigener themenspezifischer Forschung verknüpft wird. Die Thesen, die im Zuge der theoretischen Ausarbeitung des Themas entstanden sind, werden anhand von Untersuchungen in der eigenen Lebenswelt überprüft und so fassbarer und nachvollziehbarer als bei bloßen Literaturarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler nützen ihr erlangtes Fachwissen, um einen individuellen Beitrag in der Regionalforschung zu leisten. Vielleicht liefert dieser keine neuen

Erkenntnisse und erreicht nicht die Scientific Community. Dennoch dürfte die Erforschung der unmittelbaren Umgebung eine zugleich anspruchsvolle wie auch motivierende Aufgabe sein. An ihr können die Jugendlichen ihre Fähigkeiten und ihr Fachwissen ausprobieren, daran wachsen und sich innerhalb dieses begrenzten Forschungsbereichs durchaus als Expertinnen und Experten betrachten, da sicherlich nicht jeder auf solche Weise seinen/ihren Herkunftsort betrachtet.

Die Schülerinnen und Schüler lernen im Zuge der Durchführung des Projekts zwei konkrete Forschungsmethoden kennen, die sie auch bei der Erstellung ihrer vorwissenschaftlichen Arbeit einsetzen können. Interviewleitfäden lassen sich nach Erläuterungen der Lehrperson und durch die Informationen aus Lehrwerken (z.B. *Meridiane* 7) oder anderer bereitgestellter Informationsmaterialien selbst entwerfen. Die Dokumentation eines Interviews lässt sich mit einem Smartphone oder einer Digitalkamera bewerkstelligen. Gleiches gilt für die Fotodokumentation im Rahmen der Spurensuche.

Beide Methoden sind nach theoretischen Einführungen durch die Lehrkraft und schriftliche Orientierungshilfen und Anleitungen zu realisieren, helfen aber dabei, zu Erkenntnissen zu gelangen.

Die beiden angewandten Methoden sind vor allem bei Arbeiten günstig, die fachwissenschaftliche Thesen anhand regionaler Fallbeispiele überprüfen. Eine solche Form der Arbeit wird etwa von Malcik und Sitte als besonders geeignet für den Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde gesehen. Ihnen erscheint es sinnvoll, einem allgemeinen Einstiegsteil eine konkrete Anwendung (z.B. eine Dokumentation oder eine Kartierung) folgen zu lassen (vgl. MALCIK 2012: II).

Die hier präsentierte Unterrichtssequenz beinhaltet im Wesentlichen die Arbeitsschritte, die bei der Erstellung einer vorwissenschaftlichen Arbeit durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen Arbeitstechniken anwenden, die laut der unverbindlichen Handreichung zum Prüfungsfach vorwissenschaftliche Arbeit (vgl. BMB 2016a: 9) bei deren Erstellung gefordert sind. Zudem werden die dort beschriebenen und unter Beweis zu stellenden methodischen Fähigkeiten (vgl. ebd.: 10) ebenfalls gefördert. Grundsätzlich muss bei der vorwissenschaftlichen Arbeit aber keine empirische Forschung betrieben werden.

Neben diesen für einen (vor-)wissenschaftlichen Arbeitsprozess wichtigen Fähigkeiten und Kenntnissen werden auch Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten forciert, die bei der kompetenzorientierten Reifeprüfung generell und bei der Verteidigung der

vorwissenschaftlichen Arbeit im speziellen gefragt sind (vgl. ebd.: 16). Auch zur Entwicklung von Softskills wie Teamfähigkeit wird beigetragen.

Es wird ersichtlich, dass die Unterrichtssequenz umfassend unterschiedliche zu erstrebende Fähigkeitsbereiche fördert, um die Lernenden auf künftige Herausforderungen, z.B. die vorwissenschaftliche Arbeit oder ein weiterführendes Studium, vorzubereiten. Dabei ist der Bereich Textrezeption einer von mehreren, der gemeistert werden muss, um den Arbeitsprozess erfolgreich abzuschließen. Grundsätzlich sind Lesen und Textverarbeitung in einem größeren Kontext zu sehen und stellen nur Teile des Erkenntnisgewinns dar. Jene Fähigkeiten sind aber die Basis, damit letzterer überhaupt gelingen kann.

In vielen Fällen ist es sinnvoll, Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten unabhängig von anderen zu trainieren, um sie grundlegend zu entwickeln. Dabei darf es aber nicht belassen werden und das Erworbene muss in Unterrichtssituationen eingebettet werden, die sämtliche Fähigkeiten beanspruchen, welche für vorwissenschaftliche Erkenntnisprozesse bedeutend sind. Dies war in dieser Unterrichtssequenz der Fall.

6. Zusammenfassung

Die Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung und ihrer Teildisziplin, dem Prüfungsfach „vorwissenschaftliche Arbeit“, verlangt eine Neuausrichtung des GW-Unterrichts. Letztere äußert sich unter anderem darin, dass spätestens mit dem Beginn der 9. Schulstufe künftig wissenschaftspropädeutische Arbeitsprozesse bei der Gestaltung des Unterrichts Beachtung finden müssen.

Lernende der AHS sollen nämlich zur Studierfähigkeit hingeführt werden, was konkret bedeutet, dass sie methodische Fähigkeiten und entsprechende Fachkenntnisse erlangen, die später im Studium von zentraler Bedeutung sind und dort weiter ausgebaut werden. Als essenzielle Fähigkeiten sind hier etwa das Lesen und Verarbeiten von Fachliteratur zu nennen. Diese elementaren Voraussetzungen für die Teilnahme an wissenschaftlichen Diskursen und eigenständigen Arbeitsprozessen können nur geschaffen werden, wenn bereits möglichst früh in der Schulkarriere entsprechende Maßnahmen getroffen werden.

Analysiert man aktuelle Lehrwerke, zeigt sich, dass Wert darauf gelegt wird, Schülerinnen und Schülern Lese- und Textverarbeitungsfähigkeiten zu vermitteln, die für den Erstellungsprozess der vorwissenschaftlichen Arbeit bedeutend sind. Dies geschieht in den von mir untersuchten Schulbüchern, außer im Fall der *Durchblick*-Reihe, allerdings vergleichsweise selten anhand wissenschaftlichen Textmaterials. Zwar weisen alle analysierten Werke verbale wissenschaftliche Ausführungen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren sowie diverser Institutionen auf. Ressourcen wie Beiträgen aus Printmedien oder statistischem Datenmaterial werden aber mehr Raum geboten.

Zur Entwicklung von Textrezeptionsfähigkeiten ist zu sagen, dass sämtliche analysierten Lehrwerke grundlegende Kenntnisse zu deren Verarbeitung und Analyse vermitteln und dadurch die Lernenden mit diesen und zahlreichen weiteren Kompetenzen ausstatten, die wichtig sind, um eine vorwissenschaftliche Arbeit zu erstellen.

In Bezug auf den Umgang mit wissenschaftlichem Textmaterial besteht aber bei einigen Lehrwerken deutliches Verbesserungspotenzial. Schließlich müssen Schülerinnen und Schüler allerspätestens in der 11. Schulstufe in der Lage sein, wissenschaftliche Texte zu rezipieren und kognitiv zu verarbeiten. Die Fähigkeiten, die es benötigt, um einen wissenschaftlichen Text lesen und verstehen zu können, werden im Idealfall durch die Auseinandersetzung mit ebendiesen geschaffen. Das Schulbuch stellt das meistverwendete Medium des Unterrichts

dar und ist daher eine zentrale Stütze für viele Lehrpersonen (vgl. Sitte 2001: 447). Daher sollten dort wissenschaftliche Texte häufiger Beachtung finden, um so zu ermöglichen, dass diese Lehrkräfte derartiges Material im Unterricht einsetzen. Letzteres muss dann mit Arbeitsaufträgen kombiniert werden, welche die Entwicklung ausgeprägter Rezeptionsfähigkeiten begünstigen.

In dieser Arbeit wurde verdeutlicht, dass wissenschaftliche Texte auf vielfältige Weise im Fach GW eingebaut werden können und dies bei der Realisierung von so unterschiedlichen Unterrichtsmethoden wie Szenarioanalysen, Rollenspielen oder eigenen Feldforschungen.

Indem die Schülerinnen und Schüler wie in Kapitel 5 Ergebnisse aus der Verarbeitung von Fachliteratur mit eigenen empirischen Untersuchungen kombinieren, lernen sie wissenschaftliche Arbeitsprozesse kennen. Finden derartige Analysen in der Lebenswelt der Lernenden selbst statt, können sie innerhalb dieser wissenschaftliche Erkenntnisse konkret nachvollziehen.

Bei solchen eigenständigen Aktivitäten werden methodische Fähigkeiten, Fachwissen und die Kenntnisse über wissenschaftliche Arbeitsprozesse auf eine Weise gefördert, die das Erreichen der angepeilten Studierfähigkeit optimal begünstigen.

7. Literatur

BENVENUTTI F., BERAN A, WEILINGER H. (2004): Der Mensch in Raum und Wirtschaft. –Wien.

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (BGBl) (2000): 133. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. –Wien.

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (BGBl) (2004): 277. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht –Wien.

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (BGBl) (2010): 52. Bundesgesetz: Änderungen des Schulunterrichtsgesetzes (NR: GP XXIV RV 714 ABS 763 S. 70. BR: AB 8342 S. 786.). –Wien.

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (BGBl) (2012): 174. Verordnung: Prüfungsordnung AHS. –Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (BMB) (2014): Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung. –Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (BMB) (2016a): Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). –Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (BMB) (2016b): Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). –Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (BMB) (2016c): Grundsatzlerlass Leseerziehung. –Wien.

BUZAN T. (2014): Das kleine Mind-Map-Buch. –München.

CERMAK B. (2004): Portfolios im Geographieunterricht. –Steyr.

DEININGER D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie und Wirtschaftskundendidaktik. In: VIELHABER, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15. –Wien.

DOBLER K., FASSMANN H., PICHLER H. (2008): Kompass 5/6. –Wien.

ECO U. (2003): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. –Heidelberg.

FALLEND F., MÜHLBÖCK A., WOLFGRUBER E. (2001): Die österreichische Gemeinde Fundament oder „Restgröße“ im Mehrebenensystem von Kommunen, Ländern, Bund und Europäischer Union? In: FORUM POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Regionalismus, Föderalismus, Supranationalismus. –Wien. 45-61. Online unter: <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/wolfgrober2.pdf> (zuletzt zugegriffen am 21.3.2017)

- FALSCHLEHNER R (2011): Kommunalpolitik - Gestalten und Verwalten in Österreichs Kleingemeinden. Am Beispiel der Marktgemeinde Sierndorf. –Wien. Online unter: http://othes.univie.ac.at/14309/1/2011-03-02_0501710.pdf (zuletzt zugegriffen am 21.3.2017)
- FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien.
- FEYRER W., FISCHER R., KASTNER B., KLAPPACHER O., ZILLER A. (2006): geo-link. –Wien.
- HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013a): Meridiane 5/6. –Wien.
- HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013b): Meridiane 7. –Wien.
- HITZ H., KRAMMER G., MALCIK W., ZACH F. (2012): Raum Gesellschaft Wirtschaft 5.
- HOFMANN-SCHNELLER M.: Einzel- und Partnerarbeit. In: SITTE W., WOHLSCHLÄGL H.: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, 114-116 . –Wien.
- HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G., RAK P. WOHLSCHLÄGL H. et al. (2015): Durchblick 7. –Wien
- HUMENBERGER F. (2001): Fachbereichsarbeiten aus GW. In: SITTE W., WOHLSCHLÄGL H.: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, 117-134 . –Wien.
- JAHN D. (2012): Kritisches Denken fördern können: Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. –Aachen.
- KARALL P, WEIKERT A (2010): Was ist ein wissenschaftlicher Text? –Wien. Online unter: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/schreiben/schreiben-2.html> (zuletzt zugegriffen am 21.3.2017)
- KARALL P, WEIKERT A (2010): Das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten: Thesenpapier. –Wien. Online unter : <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/schreiben/schreiben-85.html> (zuletzt zugegriffen am 16.5.2017)
- KORBY W., KREUS A., RENDEL A., RUHREN V. D. N., SCHOLLIERS M. (2010): Terra. Geographie Kursstufe. Gymnasium Baden-Württemberg. –Stuttgart.
- KOSSAK H. (2016): Lernen leicht gemacht. Gut vorbereitet und ohne Prüfungsangst zum Erfolg. –Heidelberg.
- MACHOLD I. (2007): Versorgung gefährdet? Soziale und wirtschaftliche Infrastrukturentwicklung im ländlichen Raum. In: ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR AGRARÖKONOMIE (Hrsg.): Jahrbuch der österreichischen Gesellschaft für Agrarökonomie, Band 16. –Wien, 41-52.
- MACHOLD I. (2010): Regionale Ungleichheit in der Daseinsvorsorge. Konzepte und Leitbilder (=Facts and Features 44). –Wien
- MALCIK W., SITTE CH., SITTE. W. (2013): Raum Gesellschaft Wirtschaft 7. –Wien.
- MEYER H. (1987): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. –Frankfurt am Main.

- ÖSTERREICHISCHER GEMEINDEBUND, KOMMUNALKREDIT (2016): Gemeindefinanzen Online. –Wien. Online unter: <http://www.gemeindefinanzen.at/> (zuletzt zugegriffen am 21.3.2017)
- PICHLER H. (2015): Kritische Kompetenzorientierung konkret. In: VEREIN FÜR GEOGRAPHISCHE UND WIRTSCHAFTLICHE BILDUNG (Hrsg.): GW Unterricht 130, 15-22. –Wien.
- REINER CH. (2006): Armut in Österreich. –Wien.
- SALNER-GRIDLING I. (2009): Querfeldein: Individuell lernen – differenziert lehren. –Wien.
- SAMHABER TH. (2009): Waldviertel-Südböhmen. Eine Nahtstelle, die noch nicht verheilt. In ÖSTERREICHISCHES INSTITUT FÜR RAUMPLANUNG: Raum 75/2009, 10-15. –Wien.
- SCHMUCK H. (2003): Leben mit Zyklonen. In WESTERMANN (Hrsg.): Geographische Rundschau 55, 32. – Braunschweig u.a..
- SITTE CH. (2001): Das GW-Schulbuch. In: SITTE W., WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, 447-472. –Wien.
- SITTE CH. (2011): Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde. In: VEREIN FÜR GEOGRAPHISCHE UND WIRTSCHAFTLICHE BILDUNG (Hrsg.): GW Unterricht 124, 24-41. –Wien.
- SITTE W. (2001): Didaktische Spiele. In: SITTE W., WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, 76-89. –Wien.
- SITTE W. (2001): Gruppenunterricht. In: SITTE W., WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, 170-181. –Wien.
- SOKO LESEN (2014): Trainingskurs TEXTVERSTEHEN für die 6. und 7. Schulstufe. –Wien. Online unter: http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/1325/mod_label/intro/1_lehrer.pdf (zuletzt zugegriffen am 21.3.2017)
- STASCHEID B. (2009): Estrategias. Schneller und effizienter lesen. –Stuttgart. Online unter: <http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/535780-0004-2.pdf> (zuletzt zugegriffen am 21.3.2017)
- STATISTIK AUSTRIA (2017): Ein Blick auf die Gemeinden. –Wien. Online unter: <http://www.statistik.at/blickgem/index.jsp> (zuletzt zugegriffen am 21.3.2017)
- STERN T. (2010): Förderliche Leistungsbewertung. –Wien.
- WEHLEND, G. (2002): Verstehst du, was du liest? Lesen und Verstehen im Schulalltag, Ideen und Anregungen zum Umgang mit Sachtexten. In: VEREIN FÜR GEOGRAPHISCHE UND WIRTSCHAFTLICHE BILDUNG (Hrsg.): GW Unterricht 88, 33-39. –Wien.
- WOHLSCHLÄGL H. et al. (2013): Durchblick 5. –Wien

8. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: HITZ H., KRAMMER G., MALCIK W., ZACH F. (2012): Raum Gesellschaft Wirtschaft 5. –Wien, 44.
- Abb. 2: HITZ H., KRAMMER G., MALCIK W., ZACH F. (2012): Raum Gesellschaft Wirtschaft 5. –Wien, 44.
- Abb. 3: HITZ H., KRAMMER G., MALCIK W., ZACH F. (2012): Raum Gesellschaft Wirtschaft 5. –Wien, 159.
- Abb. 4: HITZ H., KRAMMER G., MALCIK W., ZACH F. (2012): Raum Gesellschaft Wirtschaft 5. –Wien, 159.
- Abb. 5: MALCIK W., SITTE CH., SITTE. W. (2013): Raum Gesellschaft Wirtschaft 7. –Wien, 11.
- Abb. 6: MALCIK W., SITTE CH., SITTE. W. (2013): Raum Gesellschaft Wirtschaft 7. –Wien, 64.
- Abb. 7: WOHLSCHLÄGL H. et al. (2013): Durchblick 5. –Wien, 45.
- Abb. 8: WOHLSCHLÄGL H. et al. (2013): Durchblick 5. –Wien, 45.
- Abb. 9: WOHLSCHLÄGL H. et al. (2013): Durchblick 5. –Wien, 47.
- Abb. 10: WOHLSCHLÄGL H. et al. (2013): Durchblick 7. –Wien, 47.
- Abb. 11: HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G., RAK P. WOHLSCHLÄGL H. et al. (2015): Durchblick 7. –Wien, 14.
- Abb. 12: HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G., RAK P. WOHLSCHLÄGL H. et al. (2015): Durchblick 7. –Wien, 49.
- Abb. 13: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 5/6. –Wien, 31.
- Abb. 14: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 5/6. –Wien, 101.
- Abb. 15: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 5/6. –Wien, 101.
- Abb. 16: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 5/6. –Wien, 143.
- Abb. 17: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 5/6. –Wien, 143.
- Abb. 18: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 7. –Wien, 29.
- Abb. 19: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 7. –Wien, 29.
- Abb. 20: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 7. –Wien, 85.
- Abb. 21: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 7. –Wien, 85.
- Abb. 22: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 7. –Wien, 85.
- Abb. 23: DOBLER K., FASSMANN H., PICHLER H. (2008): Kompass 5/6. –Wien, 125.
- Abb. 24: DOBLER K., FASSMANN H., PICHLER H. (2008): Kompass 5/6. –Wien, 185.
- Abb. 25: FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien, 119.
- Abb. 26: FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien, 118.
- Abb. 27: FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien, 118.
- Abb. 28: FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien, 135.
- Abb. 29: FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien, 135.
- Abb. 30: FASSMANN H., PICHLER H., REINER CH. (2009): Kompass 7/8. –Wien, 178.
- Abb. 31: HITZ H., KOWARZ A., KUCERA I., MALCIK W. (2013): Meridiane 7. –Wien, 10.

9. Anhang

Abstract

Durch die Einführung der Kompetenzorientierung und der neuen Form der Reifeprüfung müssen die SchülerInnen der allgemein bildenden höheren Schulen Fähigkeiten entwickeln, die sie auf ein mögliches Studium vorbereiten (vgl. BMB 2016a: 4). Speziell in den Schuljahren 9-12 müssen sie langsam auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet und an wissenschaftliche Dogmen herangeführt werden. Als Höhepunkt dieses Prozesses ist das verpflichtende Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit anzusehen, welche die erlernten Fähigkeiten widerspiegeln soll.

Dies hat weitreichende Folgen für die Gestaltung des Unterrichts. Die Analyse einschlägiger Fachliteratur spielt fortan eine wesentliche Rolle, da oben genannter Abschlusstext hohen Ansprüchen zu genügen hat und deshalb fremde Textressourcen und Forschungserkenntnisse in den Arbeiten diskutiert und behandelt werden müssen.

Für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftskunde besteht die Möglichkeit, mittels unterschiedlicher Methoden und Unterrichtsformen Fähigkeiten zu vermitteln, die relevant für die Analyse und Verarbeitung wissenschaftlicher Schreibprodukte sind. Die Jugendlichen sollen dadurch auch befähigt werden, letztere selbst zu erstellen.

Im vorliegenden Text werden die Folgen von jüngeren Neuerungen in der Unterrichtskultur für den GW-Unterricht und die daraus resultierenden Anforderungen an SchülerInnen und LehrerInnen diskutiert. Konkrete Reaktionen auf diese werden anhand einer Schulbuchanalyse verdeutlicht. Zudem wird dargestellt, durch welche Maßnahmen Fähigkeiten vermittelt werden können, die einen erfolgreichen Schaffensprozess vorwissenschaftlicher Artefakte gewährleisten.

Due to the implementation of competence-based education concepts and a new form of graduation, students of higher school forms have to develop abilities that make them fit to study. Especially in school years 9 to 12 young people must get prepared of the challenges of university and they need to get introduced into scholastic dogmas. As a highlight of this process students are obliged to write a pre-academic text who reflects the learnt/thought competences.

These facts have extensive consequences for the realization of education. The analysis of scientific literature has to become more important, because this pre-academic text must

conform to scholastic traditions. Students have to be confronted with such texts so that they are able to learn to reflect ergonomic findings of other people in their own scientific products.

For the subject Geography and Economics there are opportunities to impact knowledge and skills through different methods and education forms. They have to gain competences that are relevant for the analysis and cognitive processing of scientific literature. They also should be able to create their own scientific products.

In this text the consequences of newest education innovations and their results for students and teachers will be presented. Reactions to these innovations will be shown by analyzing current school books as well as there will be pictured how to teach skills that can guarantee a successful creative process of pre-academic artifacts.

Unterrichtsmatrizen

1. Einheit			
Zeit	Ablauf	Sozialform/Methode	Lernziele
15 Min.	Einführung in die Themen Regionalentwicklung und Kommunalpolitik; Festhalten der Ergebnisse auf der Tafel oder in einem Textverarbeitungsprogramm	L-S-Gespräch/ Aktivieren des Vorwissens	Ich kann erkennen, dass kommunalpolitische Handlungen Einfluss auf die Entwicklung meiner Heimatgemeinde haben
20 Min.	Erläuterung des Projektthemas (Arbeitsaufträge, Zielsetzungen, Dokumentation, Präsentation); Austeilen der Arbeitsblätter	L-S-Gespräch	Ich kann die Relevanz des Unterrichtsthemas für das Fach GW und mein eigenes Leben verstehen; Ich kann die mir gestellten Aufträge nachvollziehen
15 Min.	Beginn der Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen	Einzelarbeit/Literatur- u. Statistikanalyse/Erstellung des Portfolios	Ich kann die Entwicklung meiner Untersuchungsgemeinde anhand von konkretem Datenmaterial nachvollziehen; Ich kann Zusammenhänge zwischen Kommunalpolitik und Gemeindeentwicklung erkennen; Ich kann die Aufgabenfelder der Kommunalpolitik verstehen

2. und 3. Einheit

100 Min.	Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen	Einzelarbeit/Literatur- u. Statistikanalyse/Erstellung des Portfolios Einzelgespräche zu aufgetretenen Fragen/Unklarheiten zwischen der Lehrperson und den Lernenden Besprechungen ausgewählter Fragestellungen im Plenum (L-S-Gespräch)	Ich kann die Entwicklung meiner Untersuchungsgemeinde anhand von konkretem Datenmaterial nachvollziehen; Ich kann Zusammenhänge zwischen Kommunalpolitik und Gemeindeentwicklung erkennen; Ich kann die Aufgabenfelder der Kommunalpolitik verstehen
----------	---	--	--

4. Einheit			
20 Min.	Theoretische Erläuterungen zur Methode „Spurensuche“	L-S-Gespräch	Ich kann verstehen, wie ich mittels der Methode Daten erhebe und welche Arbeitsschritte dafür notwendig sind
30 Min.	Theoretische Erläuterungen zur Methode „Durchführung eines ExpertInneninterviews“	L-S-Gespräch	Ich kann verstehen, wie ich mittels der Methode Daten erhebe und welche Arbeitsschritte dafür notwendig sind

5. Einheit			
20 Min.	Erstellung des Interviewleitfadens; Formulierung von Fragen	Partnerarbeit	Ich kann einen Interviewleitfaden erstellen, der

			themenbezogene Fragestellungen enthält
30 Min.	Erstellung des Interviewleitfadens; Festlegen eines Fragenkatalogs, der ein gemeinsames Interessensspektrum umfassend abdeckt und Raum für individuelle Fragestellungen lässt; Festhalten der Fragen auf einer Overhead-Folie oder digital in einem Textverarbeitungsprogramm durch die Lehrperson, Dokumentation auch auf Seiten der Lernenden	Besprechung im Plenum	Ich kann an einem gemeinschaftlichen Prozess teilhaben, in dem ein Arbeitsprodukt entsteht; Ich kann die Qualität von Fragestellungen anhand fachlicher Kriterien und anhand bestimmter Erkenntnisinteressen einschätzen und über deren Auswahl in Form einer Gruppenbesprechung entscheiden

5. Einheit			
30 Min.	Besprechung der Ergebnisse, die bei der Spurensuche und dem Durchführen der Interviews erlangt wurden; Klärung dabei aufgetretener Fragestellungen	L-S-Gespräch	Ich kann die Ergebnisse meines Forschungsprozesses an Dritte kommunizieren
20 Min.	Beginn der Erstellung von Abschlusspräsentationen	Partnerarbeit	Ich kann die Ergebnisse meines Forschungsprozesses visualisieren und verbalisieren

Präsentationstermin			
5-10 Min.	Begrüßung des Auditoriums durch die Lehrperson; Erläuterungen von Seiten der Lehrperson zum Projekt (Themenstellung, Arbeitsprozess u.a.)	Vortrag	
5-10 Min.	Theoretische Erläuterungen von Seiten der Lehrperson zum Projektthema	Vortrag	
95-110 Min.	Präsentation der einzelnen	Präsentationen/Vorträge	Ich kann die Ergebnisse meines

	Gemeindeanalysen (10-12 Gruppen á 8 Min.; 15 Min. Pause inkludiert)		Forschungsprozesses mit Hilfe digitaler Hilfsmittel an Dritte kommunizieren
30 Min.	Plenumsdiskussion über mögliche Zukunftsszenarien für das Untersuchungsgebiet	Moderierte Plenumsdiskussion	Ich kann meine Position, die ich anhand der Verarbeitung von Fachliteratur und der Erhebung empirischer Daten erworben habe, artikulieren und vertreten