universität wien

DIPLOMARBEIT /DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Operatorenniveau der Arbeitsaufgaben in GW-Schulbüchern. Eine Analyse von Lehrbüchern der Sekundarstufe 2/AHS.“

verfasst von / submitted by

Angelika Czipin-Sommer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 190 456 313
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtstudium UniStG UF Geographie und Wirtschaftskunde UniStG UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung UniStG
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Stratzing, am 11. Dezember 2019

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

DANKE an

meinen Mann Andi,

Mama und Pauli

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 5
2. Einführung in das Thema 6
3. Curriculumtheorie 9
   3.1. Lehrplan – Curriculum 9
   3.2. Curriculumtheorie 11
   3.3. Lernzielorientierung 13
4. Operationalisierung 16
   4.1. Taxonomie von Lernzielen 16
   4.2. Taxonomie nach Bloom 20
5. Hypothesen 21
6. Schulbuchanalyse 22
   6.2. Unterschiede der Operatorenniveaus und der Operatorennennungen in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern nach Sitte bzw. Wohlschlägl 23
      6.2.1. Gesamtzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in „aktuellen“ GW - Schulbüchern 31
      6.2.2. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II je Schulstufe 33
      6.2.3. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II nach Schulbuchreihen 41
   6.3. Unterschiede der Operatorenniveaus und der Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern nach Sitte bzw. Wohlschlägl 50
      6.3.1. Gesamtanzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in „alten“ GW - Schulbüchern 50
      6.3.2. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ GW - Lehrbücher der Sekundarstufe II je Schulstufe 51
      6.3.3. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ GW – Schulbüchern der Sekundarstufe II je Schulbuchreihe 57
   6.4. Unterschiede der Operatorenniveaus und der Operatorennennungen alt vs. aktuell 60
      6.4.1. Gesamtzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern 61
      6.4.2. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II je Schulstufe 63
      6.4.3. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II nach Schulbuchreihen 71
   6.5. Beispiele von Aufgaben ohne Operatoren 74
      6.5.1. Beispiele von Aufgaben ohne Operatoren aus „aktuellen“ GW – Schulbüchern der Oberstufe 74
      6.5.2. Beispiele von Aufgaben ohne Operatoren aus „alten“ GW – Schulbüchern der Oberstufe 83

7. Lehrpläne GW Sek II 88
7.1. Analyse Veränderung der Operatoren in den Lehrplänen GW Sek II seit 1970 88
8. Literaturverzeichnis 91
9. Abbildungsverzeichnis 94
´10. Tabellenverzeichnis 96
11. Anhang 98
11.1. Zusammenfassung 98
11.2. Abstract 100
11.3. Lehrpläne GW Sek II der Jahre 1970, 1989 und 2019 102
11.3.1. Lehrplan GW Sek II 1970 102
11.3.2. Lehrplan GW Sek II 1989 105
11.3.3. Lehrplan GW Sek II 2019 113

1. Einleitung

In dieser Arbeit geht es um die Analyse der Operatorenniveaus der Arbeitsaufgaben in GW-Schulbüchern der Sekundarstufe 2 der AHS. Zuerst wird in das Thema eingeführt, indem das Schulbuch als das nach wie vor dominante Medium des GW-Unterrichts kurz vorgestellt wird, dann wird der Begriff „Operationalisierung“ in Hinblick auf seine didaktische Bedeutung erklärt und die verschiedenen Arten von Taxonomien vorgestellt. Weiters wird auch die Curriculumtheorie kurz angesprochen, weil im Rahmen dieses Ansatzes die Operationalisierung von Lernzielen einen besonderen Stellenwert hat. Danach folgt der Hauptteil der Arbeit, der sich in einer Analyse der Operatorenniveaus der Arbeitsaufgaben in GW Schulbüchern der Sekundarstufe 2 AHS widmet, wobei „aktuelle“[1] und „alte“[2] Schulbücher analysiert und verglichen werden. Bei der Analyse wird auf die Anzahl der Operatoren in den Arbeitsaufgaben eingegangen, und es wird auch der Frage nachgegangen, welche Anforderungsstufen, erkennbar über die Operatoren in den einzelnen Arbeitsaufgaben, in den Schulbüchern zu finden sind. Zuerst werden die „aktuellen“ und dann die „alten“ Arbeitsaufgaben in Schulbüchern untersucht, abschließend werden die „aktuellen“ mit den „alten“ verglichen. Weiters werden auch noch Beispiele von Arbeitsaufgaben ohne Operatoren aus den GW-Schulbüchern ausgewählt und in Aufgaben mit einem Operator umformuliert, um deutlich zu machen, dass und wie Operatoren im Rahmen von Lernprozessen eine unterstützende Funktion einnehmen und zu einem besseren Verständnis von Aufgabenstellungen beitragen können. Am Schluss der Arbeit wird auch noch auf die Operatoren in den GW-Lehrplänen eingegangen und gezeigt, wie sich diese in den Lehrplänen im Laufe der Zeit verändert haben.

[1] „aktuell“ hier sind die „aktuellen“ Schulbücher gemeint, in dieser Arbeit werden hier folgende damit angesprochen: „Durchblick“ 2014 – 2017, „System Erde“ 2007 – 2011, „Meridiane“ 2011 - 2013, „RGW“ 2005 – 2012, „Geospots“ 2012 - 2013, „Kompass“ 2008 – 2009;

[2] „alten“: hier sind die „alten“ Schulbücher gemeint, „Durchblick“ 2005 – 2011 und „RGW“ 1992 - 1998;

2. Einführung in das Thema

Eine Einführung in das Thema macht es notwendig, das Schulbuch als Untersuchungsobjekt allgemein und die darin formulierten Arbeitsaufgaben im Besonderen anzusprechen, denn die Aufgaben mit den Operatoren sind Teil von Schulbüchern und für ein besseres Verständnis dieser, sind entsprechende Informationen bereit zu stellen. Das Geographie und Wirtschaftskunde Schulbuch ist ein beliebtes Medium im Unterricht, jedoch, wird den Angaben der Studienkollegen und –kolleginnen geglaubt, erklären die Lehrpersonen den Schülern- und Schülerinnen nach wie vor nicht ausreichend, wie dieses Medium für einen nachhaltigen Lernprozess genützt werden könnte. Oft wird das Schulbuch als Lesebuch verwendet. Die vielfältigen alternativen Nutzungsmöglichkeiten zeigt die nachfolgende selbsterklärende Tabelle. (vgl. Sitte und Wohlschlägl 2001: 447 - 453)

	SCHULBUCH	
	„schlecht“ *(inhaltlich schlecht, nicht fehlerfrei; didaktisch-methodisch einförmig)*	***„gut“*** *(inhaltlich profund, fehlerfrei; didaktisch-methodisch variantenreich)*
Didaktisch-methodisch gut qualifiziert ***LEHRER*** *Didaktisch-methodisch schwach qualifiziert*	*Der Lehrer kann aus den „brauchbaren“ Teilen des Buches „etwas machen“:* *oder: Unterricht ohne Buch mit selbst erstellten Arbeitsblättern und anderen. Medien.**	*Angestrebte Kombination für optimalen Unterrichtsertrag.*
	Problematischste Variante, die nur durch entsprechende Maßnahmen der Lehreraus- und –fortbildung bzw. mit besser gestalteten Schulbüchern verbessert werden kann.	*Aus der Arbeit mit dem Buch bzw. dem „guten“ Lehrerbegleitheft können bei entsprechender Reflexion Anregungen für guten Unterricht kommen.*
**) Dazu muß [sic!] der Lehrer aber fachlich sehr gut qualifiziert sein und viel kreatives Engagement zeigen.*		

Tabelle 1: "Möglichkeiten im Zusammenwirken von Schulbuch und Lehrer", Quelle: Sitte und Wohlschlägl, 2001: 448.

Welche Funktionen werden einem Schulbuch zugeschrieben? Laut Stein (1991, S. 54f.) in Wohlschlägl und Sitte 2001, hat das Schulbuch drei Grundfunktionen:
1) Es stellt ein Politikum dar. Ein Beleg dafür ist das zeitaufwändige Zulassungsverfahren, dem ein Schulbuch unterworfen ist.
2) Das Schulbuch wirkt als Pädagogikum und ist als Mittel und auch Mittler einzusetzen. Hinter der Konzeption eines Schulbuches sollte eine pädagogische Theorie stehen, denn es dient im Rahmen der Schulbildung nicht nur als Inhalts- sondern auch als Beziehungspaket.
3) Eine zentrale Aufgabe eines Schulbuches ist eine Funktion als Informatorium. Es soll mannigfache Materialien bereitstellen und nicht nur als Quelle von Wissen und Fertigkeiten fungieren. Dieser Anspruch erfordert, dass auch umstrittene Texte und verschiedene Erörterungen in mehreren Perspektiven im Schulbuch behandelt werden.
In Wohlschlägl und Sitte wird auch H. Hacker (1980: 7ff) genannt, denn er hat sich mit den Funktionen des Schulbuches beschäftigt und diese in einer seiner Studien *„Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht“* (Sitte und Wohlschlägl 2001: 447 - 448) genauestens erörtert. Er hat dem Schulbuch folgende Funktionen zugeordnet:

Die Strukturierungsfunktion

Sie zeigt, dass im Jahresgang des Unterrichts prioritär nicht der offizielle Lehrplan die Reihenfolge der Themen bestimmt, sondern die Gliederung des Schulbuches, wodurch *„Das Schulbuch als heimlicher Lehrplan“* (Sitte und Wohlschlägl 2001: 449) wirkt.

Die Repräsentationsfunktion

Diese wird im Schulbuch durch Text, Bild und Grafik dokumentiert. Diese medialen Unterstützungsparameter erlauben dem Lehrer zusätzliche Lehrperspektiven und verhindern die Dominanz frontaler Vorträge.

Die Steuerungsfunktion

Sie betrifft die Abwicklung des Unterrichts durch die spezifische Anordnung der Schulbuchinhalte.

Die Motivationsfunktion

Diese wirkt, wenn ein Schulbuch ein attraktives, Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer ansprechendes und anregendes Layout aufweist oder wenn neue, innovative Medien das Interesse wecken.

Die Differenzierungsfunktion

Sie hat mit den verschiedenen Interessen, Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen zu tun. Das Schulbuch erleichtert damit dem Lehrer bzw. der Lehrerin die Arbeit, durch die Selektion von Lerninhalten.

Die Übungs- und Kontrollfunktion

Sie stellen sicher, dass jeder Schüler oder jede Schülerin auch alleine das Gelernte mit dem Schulbuch überprüfen und selbst feststellen kann, wo ihnen etwas vom Lernstoff fehlt. (vgl. Sitte und Wohlschlägl 2001: 447 – 450)

Für die folgende Arbeit ist es auch wichtig zu wissen um welche Art von Schulbüchern es sich handelt, denn es gibt nicht in jedem Schulbuch Arbeitsaufgaben. Die Schulbücher können lt. Sitte und Wohlschlägl 2001 grob wie folgt in drei Typen eingeteilt werden:

1) Reine Lehrbücher, die primär ausgerichtet sind, den Frontalunterricht zu unterstützen, indem sie Lerntexte für den Unterricht abdrucken, die die Schüler und Schülerinnen quasi stofflich versorgen, meist mit Texten zur Länderkunde und zur Allgemeinen Geographie, ohne allerdings Angaben zum Ablauf des Unterrichts zu liefern.

2) Lernbücher, die eher konzipiert sind, um Schüler oder Schülerinnen zu unterstützen zu Hause das Gelernte zu festigen. Dieser Typ bietet auch Fragen oder Aufgaben an, wobei, zwischen Sachfragen, Verstandsfragen und Wiederholungsfragen unterschieden werden kann.

3) Arbeitsbücher, die von den Schülern und Schülerinnen selbst bearbeitet werden, sollen. Bücher dieses Typs enthalten Ausschneidebögen und Arbeitsunterlagen wie zum Beispiel, Tabellen, Grafiken, thematische Kärtchen und vieles mehr. Diese Bücher enthalten nur Arbeitsanweisungen, aber keine Lösungen; diese stehen ausschließlich in den Lehrerbegleitheften, angereichert mit Hinweisen zu den eingesetzten Methoden. Am Schluss eines solchen Arbeitsbuches gibt es oft noch ein Begriffslexikon oder Erklärungen für die Fachausdrücke, die im Buch stehen.

In Bezug auf die ausgewiesenen Schulbuchtypen ist allerdings festzuhalten, dass es auch Mischformen gibt, die in Österreich häufig anzutreffen sind, denn die reinen Arbeitsbücher konnten sich auf Grund ihrer hohen Ansprüche nicht durchsetzen.

> *„Vielleicht aber auch aus dem Grund, den der bekannte deutsche Geographiemethodiker Heinrich HARMS (zitiert nach H. FUCHS 1929, S. 216) nannte: ‚Kein Mensch hält es aus, unausgesetzt gefragt zu werden, unausgesetzt gequetscht zu werden, unausgesetzt geistig produzieren zu sollen, er will auch hören dürfen und schauen dürfen.‘ “ (Sitte und Wohlschlägl 2001: 453)*

Wie schauen – in der Regel - Geographie und Wirtschaftskunde Schulbücher in Österreich aus? Sie bestehen oft aus einer Mischung aus kurzen und langen Texteilen, sie beinhalten auch Primär- oder Sekundärquellen, viele Grafiken und Karten, sie enthalten Lernaufgaben, Fragen oder Arbeitsanweisungen und in manchen Büchern gibt es sogar Zusammenfassungen und auch Merktexte. Den Abschluss in den österreichischen Schulbüchern bilden üblicherweise ein Glossar oder ein Register, die im Lehrbuch verwendeten Fachbegriffe erklären. (vgl. Sitte und Wohlschlägl 2001: 450 – 453)

Bei den Schulbüchern mit Aufgaben mit Operatoren handelt es sich idealerweise um Lernbücher oder Mischformen, da nur hier üblicherweise Arbeitsaufgaben vorhanden sind.
Die Aufgaben in GW – Schulbüchern unterstützen vor allem die Lehrpersonen, wobei die Aufgaben zudem auf das bereits vorhandene Wissen der Schüler und Schülerinnen abgestimmt sein sollen. Die Lernaufgaben beziehen sich also auf den Lernstoff und sollen von den Schülern und Schülerinnen selbst gelöst werden. Bei den Aufgaben gibt es ebenfalls verschiedene Typen, wie zum Beispiel, topographische Suchaufgaben, diese werden mit dem Atlas gelöst, Wiederholungs- und Festigungsfragen, die Texte aus dem Buch festigen sollen, sowie Auswertungsaufgaben, die einen Bezug zur Erforschung des Inhalts von Quellentexten oder thematischen Karten aufweisen. Bei den Anwendungsaufgaben dürfen die Schüler und Schülerinnen neue Sachverhalte beurteilen oder angelernte Qualifikationen auf neue Lebenssituationen transferieren. Einen besonderen Aufgabentyp stellen Ergänzungsaufgaben dar. Diese werden oft als Lückentexte in die Bücher eingebaut, jedoch brauchen sie viel Platz und erfordern bloßes Wortwissen. (vgl. Sitte und Wohlschlägl 2001: 456- 459)

3. Curriculumtheorie

3.1. Lehrplan – Curriculum

Ein Lehrplan – aber auch ein Curriculum – gibt auf unterschiedliche Weise den Rahmen vor, auf Grund dessen, der Unterricht zu planen und zu realisieren ist. Die für die Arbeit relevanten Definitionen werden nachfolgend vorgestellt. Danach folgt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem „Curriculum“ als schulischen Begriff.

Definition Lehrplan

> *„Lehrplan (Curriculum im alten Sinne)*
> *Lehrplan läßt [sic!] sich definieren als die geordnete (strukturierte) Zusammenfassung von Lerninhalten, die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern vermittelt werden sollen. Man unterscheidet daher Lehrpläne für bestimmte Schulen, Fächer und Lehrgänge (Klassen oder Kurse).“ (Zimmermann 1977: 49)*

Definition Curriculum

> *„Die prägnanteste Definition hat H.L. Meyer (1975, FAT 3101, S. 127 f.) in Anlehnung an den amerikanischen Autor Mauritz Johnson vorgeschlagen:*
> *Curriculum im engeren Sinne ist eine strukturierte Reihe von gewünschten Lernergebnissen bzw. von Lernziele. Diese Kurzfassung rekrutiert nicht auf den vorgegebenen Inhalt des Begriffes „Lehrplan", macht aber in der Beschränkung auf den Begriff „Lehrziel" den Unterschied gegenüber „Lehrplan", um so deutlicher. Gleichzeitig werden Lernziele als „gewünschte Lernergebnisse" definiert, d.h. als Vorstellungen, die bestimmte Personen und Gruppen über das haben was wünschenswert sei. Curriculum im weiteren Sinne meint einen lernzielorientierten Lehrplan, der über alle inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen und Entscheidungen, die das Unterrichtsgeschehen bestimmen, wie Ziele, Inhalte, Bedingungen, Verfahren, Medien und Erfolgskontrolle möglichst präzise Angaben macht." (Zimmermann 1977: 49-50)*

Curricula sind Lehrpläne, also kann man sagen, dass der Lehrplan ein Curricula ist, doch sie unterscheiden sich in einigen Punkten. Dazu werden nun 6 Unterscheidungen aufgezählt:

1. Der Lehrplan wird oft schon als Curriculum bezeichnet, jedoch umfasst er nur einen Teil des Planungsprozesses für den Unterricht. Das Curriculum beschäftigt sich mit allen Teilen rund um die Unterrichtsplanung, vom Anfang an mit den groben Planen mit Maßnahmen für den Unterricht, bis zu den tatsächlichen Entscheidungen über die Gestaltung des Unterrichts. Oft spricht man auch von curricularer Lernplanung.

2. In den Lehrplänen des deutschen Sprachraumes beschäftigte man sich häufig nur mit den grundlegenden Themen der Unterrichtseinheiten, doch beim Curriculum werden schon Lernziele eingebunden, daher kann man sagen, dass das Curriculum von der Lernzielorientierung nicht wegzudenken ist.

3. Zwischen Lehrplan und Curriculum gibt es unterschiedliche Interpretationsräume, denn der Lehrplan hat zwar Vorgaben, doch diese können von der Lehrerin oder dem Lehrer unterschiedlich ausgelegt werden. Jedoch werden beim Curriculum die Lernziele eindeutig formuliert und das kann entweder offen oder geschlossen sein, dazu genaueres beim Punkt 6.

4. Beim Curriculum ist die Überprüfung besonders wichtig, es ist ein andauernder Prozess. Doch Lehrpläne sind nur Vorentwürfe für die Praxis, hier fehlt die Selbstüberprüfung.

5. Hinter dem Lehrplan steht keine wissenschaftlich untermauerte Theorie, jedoch beim Curriculum wird dies behauptet.

6. Es gibt offene und geschlossene Curricula, geschlossene beinhalten verbindliche Vorgaben für Lehrer und Lehrerinnen, dabei gibt es keinen eigenen Handlungsspielraum. Bei offenen gibt es nur verbindliche Lernziele, jedoch kann der Lehrer oder die Lehrerin selbst entscheiden, wie er diese umsetzt. (vgl. Peterßen 1982/2000: 224 – 225)

3.2. Curriculumtheorie

> *„Die Curriculum – Theorie ist ein System von Sätzen, welche curriculare Ereignisse, Darstellungsformen und Zusammenhänge in Verbindung mit den Voraussetzungen und Auswirkungen erklärt (Karl Frey, 1970, S. 15)“ in (Zimmermann 1977: 51)*

Unter diesem Punkt wird auf die Curriculumtheorie im Besonderen eingegangen, denn durch diese wurden die Operatoren als Mittel zur Beschreibung von Bildungszielen quasi institutionalisiert. In der Folge wird nochmals kurz auf das Thema Lehrplan oder Curriculum behandelt, denn wie oben beschrieben, gibt es Unterschiede zwischen Lehrplan und Curriculum. Einer davon ist, dass das Curriculum auf einer wissenschaftlichen Theorie aufbaut und zudem die Rahmenbedingungen für die Lernzieltheorie liefert.

Die Curriculumtheorie wurde von Saul Robinsohn bereits im Jahre 1967 im Rahmen seiner Publikation: „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt. Sie besagt unter anderem, dass schulische Inhalte einen Bezug zur Lebenswirklichkeit und zu gesellschaftlichen Notwendigkeiten haben müssen.

> *„Wir gehen also von den Annahmen aus, daß [sic!] in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß [sic!] diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse >> Disponibilität << durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß [sic!] eben die Curricula und – im engeren Sinn – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.“ (Robinsohn 1972: 45)*

Neben zahlreichen anderen Geographen und Geographinnen, die nach dem Paradigmenwechsel von Kiel im Jahre 1969 auf der Suche nach einer theoretischen Begründungsebene für eine neue Schulgeographie waren, trieb vor allem Geipel diese Vorstellungen von Robinsohn schnell voran, sodass dieser Ansatz in der deutschsprachigen Geographiedidaktik binnen kurzer Zeit bekannt und auch populär wurde. (vgl. Köck 1986: 79 -80,)

> *„Dabei glaubte man, mit den Daseinsgrundfunktionen (Ruppert/Schaffer 1969) aus der Wissenschaft (im Sinne Robinsohns) eine Antwort darauf geben zu können, in welchen Bereichen die Geographie Hilfen zur Lebensmeisterung geben könnte. ‚Curriculum‘ und ‚Daseinsgrundfunktion‘ gingen in der Geographie eine enge Verbindung ein. Die Daseinsgrundfunktionen, und mit ihnen die sozialgeographische Betrachtungsweise, traten ihren Siegeszug in der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung sowie in den Lehrbüchern an. Im Zusammenhang mit der ‚allgemeinen Geographie‘ Schultzes (1970) verschwand der alte länderkundliche Durchgang völlig aus den Lehrplänen – und mit ihm die Länderkunde.“ (Köck 1986: 80)*

„Bisher war nur vom ‚Curriculum' als solchem die Rede. Bedeutsam für das Verständnis der Entwicklung sowohl in der allgemeinen Didaktik wie auch in der geographischen Fachdidaktik ist darüber hinaus die Verschränkung mit lerntheoretischen Überlegungen. Über diese Überlegungen kam in die Curriculumplanung der Begriff des Lernziels hinein. Man muß [sic!] sich jedoch dessen bewußt [sic!] sein, daß [sic!] dieser Begriff ursprünglich mit der Curriculumreform nur wenig zu tun hatte. Inzwischen allerdings ist er für viele synonym mit Curriculum geworden. Wie konnte es dazu kommen? Der Grund ist zunächst darin zu sehen, daß [sic!] der Schüler über das Curriculum Qualifikationen für diese Lebensmeisterung erwerben sollte. Lerntheoretisch ist eine Qualifikation ein sog. Endverhalten; dieses muß [sic!] am Ende eines Lehrgangs oder der Schulzeit in einem bestimmbaren Umfang erreicht worden sein, wenn es überhaupt als Hilfe für die Lebensmeisterung dienen können soll. Ein solches Endverhalten wird lerntheoretisch als ‚Lernziel' bezeichnet. (nach Klauer 1972 sollte es allerdings besser ‚Lehrziel' heißen; […]) Es stellt sich nun die Frage, wie ein Lernziel über bestimmte Lerninhalte in einer schüleradäquaten Lernorganisation auf sichere Weise (wobei sicher zu betonen ist) erreicht werden kann. Die Ergebnisse der Lernpsychologie zeigten nun, daß [sic!] ein sicheres Wissen über Stufen immer größerer Verallgemeinerung aufgebaut werden muß [sic!] (Gagné 1969) das heißt aber, von der konkretesten Lernstufe bis zur allgemeinen Qualifikation besteht eine Art Hierarchie. Diese Hierarchie wird als Lernziel-Hierarchie bezeichnet." (Köck 1986: 81)

Ein hierarchischer Aufbau ist daher auch typisch für die geographische Curricula, die in den 1970er Jahren entwickelt wurden. Man wählte dafür auch die Bezeichnung „curriculare Hierarchie" (Köck 1986: 168). Diese ist dadurch charakterisiert, dass die Anforderungen stufenweise ansteigen. Ein Beispiel für eine curriculare Hierarchie sind die Schulstufen, die ein solches *„geschlossenes hierarchisches System"* (Köck 1986: 168) darstellen. Jedoch kann man auch zwischen *„operationalen"* (Köck 1986: 169) und *„taxonomischen"* (Köck 1986: 169) Hierarchien unterscheiden. (vgl. Köck 1986: 168- 169)

„Grundlage der operationalen Hierarchie ist dabei, daß [sic!] Ziel- und Inhaltsstrukturen immer einen bestimmten Mindestgrad an Komplexität aufweisen und daher nur über die sie jeweils konstituierenden Elemente in intrasubjektive, kognitive und Verhaltensstrukturen überführt werden können. Umgekehrt folgt daraus die Notwendigkeit, die durch den je konkreten unterrichtlichen Vollzug jeweils aufzubauenden kognitiven und Verhaltensstrukturen in der Planung in hierarchisch aufeinander bezogene, zunehmend kleinere Teileinheiten zu zerlegen und im konkreten Unterricht von den jeweils kleinsten Teileinheiten her hierarchieaufwärts aufzubauen. Da die dazu erforderliche planerische Tätigkeit im Operationalisieren besteht, kann die dadurch entstehende und die konkrete Unterrichtsarbeit jeder beliebigen Schulstufe bestimmende Hierarchie als ‚operationale' Hierarchie bezeichnet werden. Weiterführung des Begriffs ‚operative Lernziele' (vgl. Haubrich et al. 1979, S. 16, 368; Hendinger 1980, S. 93), auch von ‚operativer' Hierarchie gesprochen werden. Deren Konstruktion fällt dann allerdings in die Zuständigkeit des Lehrers. Grundlage der taxonomischen Hierarchie ist demgegenüber die Tatsache, daß [sic!] innerhalb jedes der menschlichen Lernbereiche (kognitiv, affektiv, instrumentell) Lernleistungen unterschiedlichen Niveaus erbracht werden können, die einander in einer vertikalen Rangfolge zu- bzw. untergeordnet sind. (vgl. auch Diener 1978, S. 171). Da die jeweils ranghöhere Leistung dabei in der Regel zugleich jeweils mehrere rangniedrigere Leistungen zur Voraussetzung hat, erfüllt diese Taxonomie der Lernleistungen zugleich alle wesentlichen Merkmale einer echten Hierarchie. […] Ebenso wie die operationale

Hierarchie fällt auch die Konstruktion und Handhabung der jeweiligen taxonomischen Hierarchie in die Zuständigkeit des einzelnen Lehrers." (Köck 1986: 169)

Der taxonomischen Hierarchie wird in dieser Arbeit ein eigener Punkt und zwar die Taxonomie gewidmet.

Wozu dient nun ein Curriculum?

> *„Betrachten wir nun nochmals die eingangs gegebene Definition für Curriculum, so können wir ihr drittens und letztens noch den Zweck des Curriculum entnehmen, der erstens in der* ***Planung des Unterrichts*** *liegt. Es ist ohne weiteres einsehbar, daß [sic!] ein nach obigen Gesichtspunkten ausgearbeitetes Curriculum mit seinen vorgezeichneten Ziel-, Organisations- und Kontrollstrukturen dem Lehrer eine so differenzierte Vorbereitung erlaubt, wie er sie – selbst bei wesentlich größerem Zeitaufwand und bei bestem Willem [sic!] und bester Ausbildung - allein niemals leisten könnte. Damit in Zusammenhang steht eine* ***Steigerung der Lerneffizienz****, was als weiterer Zweck des Curriculum mit optimaler Realisierung bezeichnet wurde. Daß [sic!] drittens die* ***Erfolgskontrolle*** *des Unterrichts mit einem Curriculum für den Lehrer erleichtert wird, liegt nach dem, was über Evaluation und Evaluationsverfahren im Bereich Lernkontrolle gesagt wurde, auf der Hand." (Möller 1969: 31)*

3.3. Lernzielorientierung

Geographiedidaktiker und Geographiedidaktikerinnen können ein Curriculum beeinflussen und sie müssen das sogar tun, weil sie nach Robinsohn die Experten und Expertinnen sind, die die Lebenssituationen bestimmen und dürfen auch die bildungspolitische Öffentlichkeit auf einen Beitrag des Faches hinweisen. Mit den neuen Ansätzen von Saul B. Robinsohn 1967 kristallisierte sich allmählich die Lernzielorientierung heraus. Seiner Ansicht nach bietet die Curriculumtheorie eine solide Grundlage, um die Schüler und Schülerinnen im Rahmen von darauf aufbauenden Lernprozessen besser auf ihr Leben vorzubereiten. Die anzustrebenden Bildungsziele sind: *„Qualifikationen für die Bewältigung von Lebenssituationen" (Schultze 1996: 42)* Diese Formel wurde ab dem Jahr 1970, zum Leitsatz der geographiedidaktischen Reformbestrebungen. Robinsohns Ansatz richtete sich nach den obersten Zielen, daher musste er seine Theorie ändern, zum Beispiel hatte er die Emanzipation als Leitidee genommen, es ist aber nur ein sogenanntes Richtziel, das für mehrere Fächer Gültigkeit beanspruchen kann. Dieses Ziel ist daher fachspezifisch zu denken und in entsprechenden Subzielen zu konkretisieren. Diese konkreten Ziele müssen auch neue inhaltliche Alternativen mit eigenen Begründungen beinhalten, außerdem muss der Fachdidaktiker bzw. die Lehrperson, den *„Geist" (Schultze 1996: 43)* des Richtziels entsprechend in das Lehrziel, also Grobziel einbauen.

Bei den Feinzielen ist es noch konkreter. Sie sollen auch für Schüler und Schülerinnen nachvollziehbar und überprüfbar sein. Sie beinhalten das Wort „können“, um zu verdeutlichen, dass nicht nur der Inhalt wichtig, sondern auch jeweils eine Handlung, eine Tätigkeit eingefordert wird. Oft sind in sogenannten Lernzielkatalogen die Ziele nicht mit Qualifikationen verknüpft, sondern es werden nur vagem vordergründige Ansprüche formuliert. Das ist aber absolut unzureichend, wie das Beispiel: *„Der Schüler soll erkennen (einsehen, begreifen o.ä.) daß [sic!] …“ (Schultze 1996: 44) zeigt.* Das Didaktische Konzept der Lernzielorientierung, erfordert also nicht nur vage Zielformulierungen, sondern auch *„einen Katalog der übergeordneten Ziele (einschließlich Grobziele)“ (Schultze 1996: 45)* Deshalb gibt es im Handlexikon zur Didaktik der Unterrichtsfächer, speziell dafür vorgesehene Kataloge, von Kross, Grünewälder und auch anderen. Als schwierig im Rahmen der Veränderung des Unterrichts von der Stoff- zur Lernzielorientierung erwies sich die Festlegung von Qualifikationen, weil damit eine Konkretisierung dessen verbunden war, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich können sollten. (vgl. Schultze 1996: 41 – 47)

Wie oben im Text bereits angesprochen ist auch der Abstraktionsgrad bei Lernzielen wichtig, damit sind die regulativen Ziele, die Richtziele, die Grobziele und auch Feinziele gemeint. Die Klassifikation lautet wie folgt: (vgl. Lenz 2008, online unter: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Lenz_Standards_Kompetenzen_gh257_07.pdf, 10.12.2019: 8)

> *„Lernziel – Operationalisierung ist ein Prozeß [sic!] der Lernziel – Präzisierung, dessen Produkt operationalisierte Lernziele oder Feinziele sind. Zusätzlich zu den Feinzielen müssen – soll der Operationalisierungsprozeß [sic!] vollständig durchgeführt sein – auch die zugehörigen Grob- und Richtziele sowie am unteren Ende es Abstraktionskontinuums die entsprechenden Testaufgaben angegeben werden.“ (Möller 1974: 30)*

Möller schreibt auch noch, dass der Operationalisierungsprozess entweder bei der Lernzielformulierung, über die Konstruktion der Testaufgaben, die Erstellung von Feinzielen, dann die Grobziele und am Schluss die Richtziele verfahren kann oder umgekehrt. (vgl. Möller 1974, 30) Jedoch ist ein „Bottom-up“ Ansatz immer besser, als der „Top-down“, denn in der Schule sollte man bei den Schülern und Schülerinnen ausgehen, weil so ist man näher an der Lebenswirklichkeit von ihnen dran.

> *„Regulative Ziele werden dem Bereich der Verhaltensdisposition zugeordnet und können als grundlegendes Unterrichtsprinzip verstanden werden (z.B. ‚die Schüler sind zu einer umweltgerechten Gestaltung der Teilnahme am Verkehr bereit‘)*
> *Richtziele sind weniger stark festgelegt und beschreiben die Ziele einer Unterrichtseinheit (z.B. ‚die Schüler kennen die Ursachen der Verkehrsproblematik in Ballungsräumen‘).*
> *Grobziele sind stärker festgelegt und beschreiben die Ziele einer Unterrichtsstunde (z.B. ‚die Schüler kennen die Ursachen und Auswirkungen der Pendlerströme im Verdichtungsraum Mittlerer Neckar‘)*

Feinziele oder Teilziele sind die niedrigste Stufe der Hierarchie und beschreiben meist einen Teilaspekt im Verlauf einer Unterrichtsstunde (z.B. ‚die Schüler erkennen die Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz als eine Ursache von Pendlerströmen': ‚die Schüler werten eine thematische Karte zum Pendleraufkommen in der Region Mittlerer Neckar aus')." (Lenz 2008 auch online unter: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Lenz_Standards_Kompetenzen_gh257_07.pdf, 10.12.2019*: 8)*

Der Inhalt eines Lernziels wird im Wesentlichen durch den Grad der Operationalisierung bestimmt, dazu kommen, je nach Abstraktionsebene, die Vorgaben für den Lernprozess, der zum Ziel führen soll. Ein Lernziel muss also Operatoren enthalten, zum besseren Verständnis für Schüler und Schülerinnen.

„Die Operationalisierung von Lernzielen strebt die eindeutige und damit der Überprüfung zugängliche Beschreibung zielgerichteter sinnvoller Handlungseinheiten des Schülers für seinen Lernprozess im Unterricht an." (Rinschede 2007: 156)

Eine kurze Inhaltsbeschreibung eines Lernziels:

„1. Nennung des Inhalts (Was soll gelernt werden?)
2. Beschreibung des Endverhaltens mit eindeutigen Begriffen (Operatoren),
3. Angabe von Bedingungen und Mitteln, derer sich der Schüler bedienen soll,
4. Aufstellen eines Beurteilungsmaßstabs/Bewertungsmaßstabs für die Qualität des Verhaltens.
Beispiel: Die Schüler sollen die Pendlerströme in Ballungsräumen anhand einer thematischen Karte beschreiben und mindestens je zwei Ursachen sowie Auswirkungen nennen können." (Lenz 2008, auch online unter: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Lenz_Standards_Kompetenzen_gh257_07.pdf, 10.12.2019*: 5)*

Nun ist der Inhalt eines Lernziels bekannt, doch die Schüler und Schülerinnen sollen mittels des Lernziels selbst ihre Qualifikationen überprüfen können. Bei folgenden Lernzielen ist die Überprüfung möglich:

„…Nur wenn die Lernziele im engeren Sinne operationalisiert sind. (vgl. 1. Teil, 2.1.4 und H. L. Meyer 1974, S. 57), ist ihre Erreichung überprüfbar. Dies festzustellen bedeutet keineswegs eine generelle Präferenz der operationalisierten Lernziele; nur für den speziellen Zweck der individuellen Leistungsmessung ist operationalisierten Lernzielen der Vorzug zu geben, weil nur sie in Verbindung mit entsprechenden Testverfahren (s.u.) die Forderungen nach Objektivität, Validität und Reliabilität erfüllen können (vgl. H. Schröder 1974, S. 55 ff). Da es indessen von den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Intentionen einer jeden Lerngruppe abhängt, in welchem Umfang und bis zu welchem Schwierigkeitsgrad die operationalisierten Lernziele erreicht werden können, die Lernzielkontrolle aber grundsätzlich nur das prüfen sollte, was der jeweilige Unterricht angestrebt hat (Strukturplan, S. 87), sollte in überregionalen und regionalen Curricula nur ein Katalog von Minimalzielen für verbindlich erklärt, deren Erreichung als Voraussetzung für die Aufnahme in anspruchsvollere Bildungsgänge oder die Erteilung bestimmter Bildungsabschlüsse oder Qualifikationen angesehen werden muß [sic!] Über einen solchen Minimalkatalog hinausgehende Lernziele wären hilfreich für eine differenzierte Leistungsbeurteilung, sollten aber grundsätzlich als Angebot verstanden werden." (Zimmermann 1977: 231-232)

4. Operationalisierung

Dieser Punkt führt das Thema Operationalisierung von Lernzielen und damit auch von Arbeitsaufgaben ein. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Funktion der Operatoren liegt, soll gezeigt werden, aus welchen Überlegungen diese entstanden und welchem Interpretationsrahmen sie ausgesetzt sind. Darum wird zuerst die Definition von Operationalisierung aufgegriffen, dann auf die Taxonomie von Unterrichtsmethoden und später auf Blooms Taxonomie eingegangen.
Was versteht man unter Operationalisierung:

> *„Unter Operationalisierung versteht man die semantisch eindeutige Formulierung des Lernziels und die Angabe der Operationen, mit deren Hilfe dieses Lernziel erreicht und seine Erreichung überprüft werden kann. H. L. Meyer unterscheidet zwischen Operationalisierung im weiteren und im engeren Sinne, wobei mit der weiteren Fassung die Präzisierung des Lernziels (unter Ausschluss der Operationen), mit der engeren nur die Angabe der Meßoperation [sic!] gemeint ist (H.L. Meyer, 1975, S. 59).“ in (Zimmermann 1977: 53)*

4.1. Taxonomie von Lernzielen

Unter Taxonomie, wird ein aufbauendes Klassifikationsschema, von Qualifikationsstufen verstanden. Die niedrigere Stufe ist immer in der höheren Stufe enthalten, das Schema selbst besteht aus den Lernzielen und diese sind hierarchisch angeordnet. Solche Taxonomien haben neben anderen Bloom, Krathwohl, Dave und andere entwickelt.
Was versteht man unter Taxonomien allgemein?

> *„…mithilfe einer T. kann ein Ordnungssystem (z.B. hierarchisch) aufgebaut werde. Lernziele im kogn. Bereich werden nach zunehmender Komplexität (Bloom 1976), im affektiven Bereich nach zunehmender Internalisation (Krathwohl et al. 1969) und im psychomotorischen Bereich nach zunehmender Koordination der Leistung (Dave 1968) zugeordnet. Im erziehungswiss. Sinne versteht man unter T. inhaltlich neutrale, hierarchisch aufgebaute Kategorienschemata zur Beschreibung bzw. Beurteilung zu erreichender oder erreichter Lernziele. Neben der Bestimmung von Lernzielen finden T. zunehmend Verwendung bei Klassifizierung von Medien (Schwittman 1973).“ (Zitat aus Dorsch Lexikon der Psychologie https://portal.hogrefe.com/dorsch/taxonomie/, 10.12.2019)*

Zu Beginn dienten die Taxonomien primär dem Vergleich der Fächer und ihren unterschiedlichen Bildungsansprüchen, wobei der Verhaltensaspekt im Vordergrund stand. Dieser Verhaltensaspekt zielt auf drei Bereiche, den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen Bereich. *„Alle drei Bereiche wurden dann noch in mehrere Niveaustufen weiter untergliedert.“ (Sitte und Wohlschlägl 2001: 473)* (vgl. Sitte und Wohlschlägl 2001: 473 – 475)

Klassifikation der Taxonomien nach Lernbereichen:

Kognitiver Bereich:

> *„-das kognitive Lernen, d.h. im Bereich von Denken, Wissen, Problemlösung und intellektuellen Fertigkeiten“ (Peterßen 1982/2000: 365)*

Instrumenteller Bereich:

> *„instrumentale Fähigkeiten zielen auf die Bewältigung von Lernprozessen und betrachten u.a. den Umgang mit geographischen Medien und die Beherrschung geographischer Methoden (z. B. … können eine thematische Karte im Hinblick auf Pendlerströme decodieren und versprachlichen)“ (Lenz 2008, auch online unter:*
> https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Lenz_Standards_Kompetenzen_gh257_07.pdf, 10.12.2019*: 7)*

Affektiver Bereich:

> *„-das affektive Lernen, d.h. im Bereich von Gefühlen und Wertungen, von Einstellungen und Haltungen.“ (Peterßen 1982/2000: 365)*

Sozialer Bereich:

> *„soziale Lernziele betrachten den sozialen Verhaltensbereich, d.h. die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen (z.B. … können in der Gruppe eine Stellungnahme zur Pendlerproblematik erarbeiten und gemeinsam präsentieren).“ (Lenz 2008, auch online unter:*
> https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Lenz_Standards_Kompetenzen_gh257_07.pdf. 10.12.2019*:7)*

Psycho-motorischer Bereich:

> *„-das psycho-motorische Lernen, d.h. im Bereich von erwerbbaren Fertigkeiten, die z.T. auch sichtbar sind“ (Peterßen 1982/2000: 365)*

Die nachstehenden Zitate zu den vier bekanntesten Taxonomien, aus den Bildungsbereichen (jeweils eines von Bloom, Krathwohl, Dave und Goleman/Meyer) sollen zu einem besseren Verständnis der darin enthaltenen Überlegungen beitragen:

> *„Taxonomie für die kognitiven Lehr- und Lernaspekte*
> *(nach Bloom u.a., 1956)*
> *Die Bloom’schen Taxonomiestufen sind auf kognitive Lernaspekte ausgerichtet. Als sogenannte K-Stufen sind sie in vielen Lehrplänen und Curricula die Grundlage, um zum Schluss Prüfungen so zu gestalten, dass die Prüfungsform mit den Niveaustufen übereinstimmt.*
> *Die sechs Stufen nach Bloom umfassen Grade der Komplexität und heissen [sic!] Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Bewertung.*
> *Taxonomie für die affektiven Lehr- und Lernaspekte*
> *(nach Krathwohl u.a., 1975)*
> *Die Taxonomiestufen von Krathwohl sind auf affektive Lernaspekte ausgerichtet. Sie werden häufig für die Bereiche der Sozial- und Selbstkompetenz verwendet. Entsprechend sollte die Überprüfung der Lernerfolge mit Prüfungsformen wie Fallbeispielen, Assessments und Rollenspielen stattfinden.*
> *Die fünf Stufen nach Krathwohl umfassen Grade der Verinnerlichung und heissen*

[sic!] Aufmerksam werden, Reagieren, Werten, Organisation und Ordnung von Werten, Charakterisieren durch Wert/Wertstruktur (Bildung der Persönlichkeit).
<u>Taxonomie für die psychomotorischen Lehr- und Lernaspekte</u>
(nach Dave, 1968)
Die Taxonomiestufen von Dave sind auf psychomotorische Lernaspekte ausgerichtet. Sie werden häufig für die praktischen Fächer verwendet, z.B. Handlungen, Behandlungstechniken, Verarbeitungstechniken. Entsprechend sollte die Überprüfung der Lernerfolge mit realitätsnahen Praxisaufgaben erfolgen.
Die fünf Stufen nach Dave heissen [sic!] Imitation, Manipulation, Präzision, Handlungsgliederung, Naturalisierung.
<u>Taxonomie für die emotionale Intelligenz</u>
(nach Goleman/Meyer)
Für die emotionale Intelligenz oder sozioemotionale Lernaspekte generell gibt es kaum standardisierte und allgemein akzeptierte Taxonomiestufen. Goleman hat einen Vorschlag gemacht, den ich selbst noch etwas verändert habe. Prüfungen und Tests sind hier wenig standardisiert möglich, die Selbsteinschätzung spielt eine sehr wichtige Rolle.
Die fünf Stufen nach Goleman heissen [sic!] Emotionen zulassen, Emotionen unterscheiden, Emotionen steuern, Emotionen anderer berücksichtigen, Emotionen wechselseitig pflegen." (Zitat aus arbowis ruth meyer: https://arbowis.ch/index.php/erwachsenenbildung/ziele/87-2014/erwachsenenbildung/ziele/lernziel-bereiche-mit-taxonomien/18-taxonomien-und-lernziel-bereiche vom 10.12.2019)

Zu den oben angeführten Taxonomien, werden hier nun praktische Beispiele zum besseren Verständnis der Taxonomiestufen gebracht.

komplex ↑	*Beurteilung*	- *Schüler beurteilt den für eine Problemlösung vorgesehenen Weg in seiner Bedeutung*
	Synthese	- *Schüler schlägt vor, wie man nachweisen kann, daß [sic!] Frühblüher kaum Sonne brauchen*
	Analyse	- *Schüler erläutert, wie man Frühblüher von anderen Blumen unterscheiden kann*
	Anwendung	- *Schüler erklärt, warum das Scharbockskraut im Schatten der Bäume schon im Frühjahr blüht*
	Verständnis	- *Schüler erklärt, warum Frühlingsblumen ohne viel Sonne auskommen*
Einfach	*Kenntnisse*	- *Schüler benennt Teile einer Pflanze*

Tabelle 2:Stufen kognitiver Lernziele nach Bloom (1973). Quelle: Peterßen, 1982/2000: 367.

innen ↑	*Charakterisierung durch einen Wert oder eine Wertstruktur*	- *Schüler verhält sich >> sine ira et studio<< und ohne noch überlegen zu müssen stets tolerant zu sein*
	Organisation	- *Schüler ordnet die Notwendigkeit, sich in einer pluralen Gesellschaft um die Durchsetzung eigener Wertvorstellungen zu bemühen (Konkurrenz), Toleranz als bestimmendem Merkmal für die Art der Auseinandersetzung unter*
	Werten	- *Schüler verhält sich in allen maßgeblichen Situationen tolerant*
	Reagieren	- *Schüler ist bereit, sich im Umgang mit Klassenkameraden tolerant zu verhalten*
außen	*Aufmerksamwerden/ Beachten*	- *Schüler wird darauf aufmerksam, daß [sic!] Toleranz in unserer Gesellschaft eine Rolle spielt*

Tabelle 3: Lernzielstufen im affektiven Bereich nach Krathwohl (1975), Unterscheidung nach dem Grad der Verinnerlichung). Quelle: Peterßen, 1982/2000:368.

große Koordination ↑	*Naturalisierung*	- *Schüler schaltet ohne Nachdenken in höhere und niedere Gänge, kuppelt mühelos ein und aus*
	Handlungsgliederung	- *Schüler hält an Stopstraße, kuppelt aus und wieder ein, um erneut anzufahren*
	Präzision	- *Fahrschüler schaltet ohne Anweisung in den ersten Gang und läßt [sic!] langsam die Kupplung kommen*
	Manipulation	- *Fahrschüler schaltet nach der Anweisung des Fahrlehrers in den ersten Gang und läßt [sic!] auf seine Anweisung hin langsam die Kupplung kommen*
geringe Koordination	*Imitation*	- *Kind/Fahrschüler ahmt das Kuppeln und Gangschalten nach*

Tabelle 4: Lernzielstufen im psycho-motorischen Bereich nach Dave (1968) (Die Beispiele stammen von Schwester Edith Maria Olk u. Maren Venherm. Quelle: Peterßen, 1982/2000: 369.

In der Arbeit wird in der praktischen Analyse auf Operatoren aus dem kognitiven Bereich eingegangen sowie in Tabelle 2 angegeben.

4.2. Taxonomie nach Bloom

Sie wurde 1956 von Bloom und seinen Mitarbeitern entwickelt und im Jahr 1972 ins Deutsche übersetzt. Je höher die Kategorie, desto komplexer beziehungsweise schwieriger werden auf sie bezogene Arbeitsaufgaben. Mit den enthaltenen Operatoren können die Aufgaben leichter gelöst werden.

> *„So wie die Taxonomie gegenwärtig organisiert ist, enthält sie sechs Hauptklassen:*
> *1. Wissen*
> *2. Verstehen*
> *3. Anwendung,*
> *4. Analyse*
> *5. Synthese*
> *6. Bewertung“ (Bloom 1972: 31)*

Nun zur Erklärung der einzelnen Kategorien:
Kenntnisse sind Fakten die von Schülern und Schülerinnen gekannt werden sollen. In Bezug auf das Verstehen soll der Schüler oder die Schülerin eigenständig bekannten Prozesses formulieren oder erklären können.
Die Anwendung bezieht sich auf die Fähigkeit gelernte Methoden in bestimmten Situationen zu benutzen.
Die Analyse ist eine Untersuchung von Sachverhalten in Verbindung mit der Fähigkeit, daraus etwas abzuleiten.
Die Synthese fordert von Schüler und Schülerinnen die Fähigkeit, Fakten zu einem neuen Gebilde eigenständig zusammenzustellen.
Den höchsten Lernanspruch der Bloomschen Taxonomie stellt die Bewertung dar. Dabei geht es nicht nur um die Fähigkeit der Analyse, welche innere Kriterien heranzuziehen fordert, sondern es geht auch um die Einbeziehung äußerer Aspekte wie etwa gesellschaftliche Normen.
Die Bildungsbemühungen im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht sollen keinesfalls auf den Ebenen der Hauptkategorien eins und zwei der Bloomschen Taxonomie verbleiben, sondern auch die anderen Stufen miteinbinden, denn es zählen nicht nur die Aufzählung von topographischen Namen, sondern auch die Auseinandersetzung mit komplexeren Problemstellungen, die ein höheres kognitives Niveau erfordern. (vgl. Sitte und Wohlschlägl 2001: 473 – 475)

5. Hypothesen

Vor der Operatoren-Analyse werden nachfolgend die Hypothesen für diese Arbeit vorgestellt.

- Mit der höheren Schulstufe steigt auch das Operatorenniveau der Arbeitsaufgaben.
- Je höher die Schulstufe, desto geringer der Anteil der Operatoren, die reines Faktenwissen einfordern.
- Je aktueller eine Schulbuchreihe, desto mehr Operatoren sind im Buch vorhanden.
- Je aktueller eine Schulbuchreihe, desto mehr Arbeitsaufgaben je Jahrgang mit höheren Anforderungsstufen.
- Je höher die Schulstufe, desto höher der Anteil der Operatoren, die zur Lösung der Arbeitsaufgaben eigenständiges Denken einfordern.

Nach jedem abgeschlossenen Kapitel wird auf die oben stehenden Hypothesen eingegangen.

Hypothesen für die Operatoren im Lehrplan:

- Je aktueller der Lehrplan, desto höher ist die Anzahl der Operatoren.
- Je aktueller der Lehrplan, desto höher der Anteil der Operatoren, die zur Lösung der Arbeitsaufgaben eigenständiges Denken einfordern.
- Je höher die Schulstufe des Lehrplans, desto höher der Anteil der Operatoren im Lehrplan, die zur Lösung der Arbeitsaufgaben eigenständiges Denken einfordern.

6. Schulbuchanalyse

Bei dieser Schulbuchanalyse geht es um die Operatoren und die Operatorenniveaus, die in den Arbeitsaufgaben der untersuchten GW - Lehrbücher für die Sekundarstufe 2 zu finden sind. Um die unterschiedlichen Anforderungen vergleichen zu können, werden auch Beispiele für Aufgaben ohne Operatoren bzw. mit Operatoren angeführt. Um die Auswirkungen der Entwicklung im Rahmen des Faches auf die Lehrbücher entsprechend abschätzen zu können, werden sowohl aktuelle als auch ältere Geographie und Wirtschaftskunde Schulbücher (diese Gruppe betrifft Lehrbücher der Jahre 1992 bis 2013) als Grundlage herangezogen.

Das Untersuchungsspektrum umfasst folgende aktuelle Schulbücher des Faches Geographie und Wirtschaftskunde: „Kompass 5/6“, 2008 und „Kompass 7/8“, 2009 von Dobler Karin et. al., „Geospots 5/6“ 2012 und „Geospots 7/8“ 2013, „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 5 – 8“ von 2005 bis 2012 von Hitz Harald et al., „Meridiane 5 – 8“ von 2011 bis 2013 von Hitz Harald et. al., „System Erde 5 – 8“ 2007 – 2011 von Hofmann Paul und „Durchblick 5 -8“, 2014 bis 2017 von Wohlschlägl Helmut et. al.. Eine besondere Erwähnung verdient das Buch „Lebenswelten 1“ aus dem Jahr 2006 von Erhard Andreas (Hrsg.) et al. Von dieser Reihe gibt es nur diesen einen Band, da der hauptverantwortliche Herausgeber Andreas Erhard kurz vor Fertigstellung in einer Lawine ums Leben gekommen ist. Die weiteren Jahrgänge wurden von den übrigen Personen des Herausgeberteams nicht mehr in Angriff genommen. Diese Schulbücher wurden mir freundlicherweise vom Fachdidaktik Zentrum des Instituts für Geographie und Regionalforschung zur Verfügung gestellt.

Was den für die Vergleichsanalyse früheren Zeitraum betrifft, erhielt von der Fachbereichsbibliothek Zugriff auf die Schulbuchreihe „Durchblick“ aus den Jahren 2005 bis 2011 von Wohlschlägl Helmut et. al. . Diese fanden Eingang in die Untersuchung und wurden mit den Lehrbüchern der neuesten „Durchblick“ Reihe aus den Jahren 2014 bis 2017 verglichen. Hier sind die Unterschiede bei den Operatoren hingegen schon deutlich zu sehen, da in aktuellem „Durchblick“ fast alle Aufgaben Operatoren aufzeigen, in den älteren Auflagen noch viele Aufgaben ganz ohne Operatoren formuliert wurden. Die Bücher der Reihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ von Hitz Harald et al., die für die Vergleichsanalyse die frühere Erscheinungsperiode repräsentieren, wurden ebenfalls vom Fachdidaktik Zentrum zur Verfügung gestellt und stammen aus den Jahren 1992 bis 1998. Hier ist der Unterschied zu den Inhalten und Aufgabenstellungen der jüngeren Veröffentlichungen dieser Reihe aus den Jahren 2005 bis 2012 schon merklich größer.

6.2. Unterschiede der Operatorenniveaus und der Operatorennennungen in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern nach Sitte bzw. Wohlschlägl

Im Zuge der Recherche wurde in dieser Arbeit die Gesamtzahl der in den untersuchten Schulbüchern aufscheinenden Aufgabenstellungen mit und ohne Operatoren erhoben. Weiters wurden die Unterschiede der Operatorenniveaus der Sekundarstufe II pro Jahrgang, danach die Operatorenniveaus der Sekundarstufe II je Schulbuch und zu guter Letzt auch die Operatorennennungen verglichen.

Bei den Operatorennennungen werden die Anforderungsstufen 1 bis 3 von Sitte Christian herangezogen - siehe unten angeführte Grafik.

Christian Sitte (2011)
Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde, Anhang 4: Operatorenliste.-
In: **GW-*Unterricht*. H. 124, S. 39 – 41.**

Operatorenliste *aus gh 291/2011 - Fraedrich/Hieber/Lenz – variiert & ergänzt Ch.Sitte*

OPERATOREN im Anforderungsbereich I: „Reproduktion“
umfassen das **Wiedergeben und Beschreiben** von fachspezifischen Sachverhalten **aus einem abgegrenzten Gebiet und im vorher schon gelernten Zusammenhang** unter **reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken** & Verfahren.

OPERATOR	BEDEUTUNG
aufzeigen	Komplexe Sachverhalte von bereits bekannten Problemstellungen in ihren Grundaussagen knapp wiedergeben, wobei Informationen aus verschiedenen Materialien kombiniert werden können.
auswählen	Richtige/zutreffende geographische, wirtschaftliche oder politische Informationen aus einer Antwort-vielfalt herausfinden und diese markieren (Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnung, ...).
beschreiben	Materialaussagen und Kenntnisse (unter einem vorgegebenen Aspekt) mit eigenen Worten zusammenhängend, geordnet und fachsprachlich angemessen wiedergeben.
durchführen	Handlungen, Tätigkeiten, ev. Untersuchungen nach genauer Anleitungen vollziehen, z. B. Experimente, Erkundungen, Befragungen, Diagramm zeichnen.
eintragen	Geographische Informationen in einer (Karten-)Skizze, Struktur- oder Ablaufdiagramm einzeichnen, ergänzen bzw. diese beschriften.
ermitteln / bestimmen	Geographische, wirtschaftliche oder politische Informationen und Fakten aus Medien (Sachtexte, Statistiken, Karten u. a.) entnehmen bzw. feststellen.
(zu)ordnen / einordnen	Einen Sachverhalt oder einen Raum nach vorgegebenen Kriterien in eine sinnvolle Reihenfolge bringen.
herausarbeiten	Informationen und Sachverhalte unter bestimmten Gesichtspunkten aus vorgegebenem Material entnehmen, wiedergeben oder gegebenenfalls berechnen.
kennzeichnen	Geographische wirtschaftliche, politische Sachverhalte in einer (Karten-) Skizze oder Grafik verdeutlichen (z. B. durch Farben, Pfeile).
kreuze an / unterstreiche	Aus vorgegebenen Informationen die passenden auswählen und markieren (etwa auch Texte nach Gedanken gliedern, wesentliche Wortverbindungen anstreichen...).
lokalisieren / **verorten**	Die Lage eines Ortes, Standorts, Flusses, Gebirges o. ä. auf einer Karte eintragen oder mit Bezug auf andere räumliche Gegebenheiten (jemanden) beschreiben.

1

nennen / benennen	Informationen und Sachverhalte aus vorgegebenem Material oder Kenntnisse ohne Kommentierung wiedergeben.
protokollieren	Beobachtungen oder die Durchführung von Experimenten detailgenau, zeichnerisch einwandfrei bzw. fachsprachliche richtig wiedergeben.
wiedergeben	Dem vorliegendem Material gezielt Informationen entnehmen bzw. Erlerntes wiedergeben, ohne dabei eine eigene Meinung einzubringen oder den Sachverhalt zu ergänzen, zu erläutern oder gar zu interpretieren.
zusammenfassen	Erlerntes, Erarbeitetes oder an vorgegebenen Materialien zur Kenntnis Genommenes so wiedergeben, dass in kurzer Form die inhaltlichen Schwerpunkte deutlich werden.

OPERATOREN im Anforderungsbereich II: "Reorganisation & Transfer"

umfasst das **selbstständige Erklären, Bearbeiten** und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene **Anwenden gelernter** Inhalte, Methoden und Verfahren **auf andere Sachverhalte**. Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen.

analysieren	Materialien oder Sachverhalte systematisch und gezielt untersuchen, auswerten und Strukturen oder Zusammenhänge herausarbeiten.
anwenden	Regeln, Theorien oder Modelle mit einem konkreten Fall- bzw. Raumbeispiel oder Sachverhalt in Bezug bringen.
auswerten	Geographische, wirtschaftliche oder politische Sachverhalte aus Medien (Sachtexten, Statistiken, Diagrammen, Schau- / Strukturbildern, Karten u. a.) entnehmen und in Beziehung setzen.
bestimmen	Geographische Objekte mithilfe von Merkmalen bzw. Daten kennzeichnen oder die Zugehörigkeit zu einem Ordnungsmuster feststellen (z. B. Lage im Gradnetz, Zugehörigkeit zu einer Gesteinsgruppe).
charakterisieren	Geographische, wirtschaftliche oder politische Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und typische Merkmale gewichtend herausarbeiten.
Darstellen / formulieren	Sachverhalte, Zusammenhänge, Methoden und Bezüge in angemessener Kommunikationsform strukturiert wiedergeben und gegebenenfalls Entwicklungen oder Beziehungen dabei verdeutlichen.

2

Einordnen / zuordnen	Sachverhalte und Räume auf der Basis festgestellter Merkmale begründet in einen vorgegebenen Zusammenhang stellen oder in ein Ordnungsraster einordnen.
erarbeiten	Aus Materialien bestimmte Sachverhalte erschließen, die nicht explizit genannt werden und Zusammenhänge daraus herstellen
erklären	Informationen und Sachverhalte (z. B. Erscheinungen, Entwicklungen) so darstellen, dass Bedingungen, Ursachen, Folgen und Gesetzmäßigkeiten verständlich werden.
erläutern	Sachverhalte im Zusammenhang beschreiben und Beziehungen deutlich machen.
erstellen	Sachverhalte inhaltlich und methodisch angemessen grafisch darstellen und mit fachsprachlichen Begriffen beschriften (z. B. Fließschema, Diagramm, Kartenskizze, Mind Map ...).
gegenüberstellen	Informationen, Sachverhalte, Argumente und Wertungen beschreibend einander gegenüberstellen (aber noch keine Ergebnisformulierung oder Bewertung vornehmen wie bei „vergleichen").
gliedern	Geographische, wirtschaftliche oder politische Sachverhalte systematisieren, gewichten und durch die Abfolge bzw. Zuordnung ihre Bedeutung herausstellen.
kennzeichnen	Geographische, wirtschaftliche, politische Sachverhalte systematisieren und gewichten und durch die Abfolge/Zuordnung ihre Bedeutung herausstellen.
nachweisen / überprüfen	Gültigkeit von Aussagen, Theorien und (Hypo-)Thesen prüfen.
planen	Zu einem vorgegebenen Problem, einer Fragestellung, z. B. eine Experimentieranleitung, Befragung, Raumanalyse erstellen; eine Vorgehensweise planen.
übertragen	Einen bekannten Sachverhalt auf eine neue Problemstellung beziehen.
vergleichen	Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen und ein Ergebnis bzw. Fazit formulieren.
zeichnen / gestalten	Geographische, wirtschaftliche, politische Sachverhalte in eine grafische Darstellungsform bringen (z. B. Skizze, Struktur-/ Ablauf-/Diagramm, Mind Map etc.).

OPERATOREN im Anforderungsbereich III: „Reflexion & Problemlösung"

umfasst den **selbstständigen reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen**, den eingesetzten Methoden sowie Verfahren und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Deutungen, Folgerungen, **Beurteilungen und Handlungsoptionen** zu gelangen. Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung.

ableiten	Begründete Schlussfolgerungen, (Lösungs-)Vorschläge, Maßnahmen, Perspektiven unter Beachtung der jeweiligen geographischen, wirtschaftlichen, politischen Gegebenheiten formulieren.
begründen	Komplexe Grundgedanken argumentativ schlüssig entwickeln und im Zusammenhang darstellen.
beurteilen	Aussagen, Behauptungen, Vorschläge oder Maßnahmen im Zusammenhang auf ihre Stichhaltigkeit bzw. Angemessenheit prüfen und dabei die angewandten Kriterien nennen, ohne persönlich Stellung zu beziehen.
bewerten	Aussagen, Behauptungen, Vorschläge oder Maßnahmen beurteilen unter Offenlegung bzw. Reflexion der angewandten Wertmaßstäbe und fachlich abgesichert eine persönlich Stellungnahme dazu beziehen bzw. formulieren.
Stellung nehmen	Zu einem Sachverhalt bzw. einer Behauptung differenziert argumentierend eine eigene Meinung äußern.
entwickeln	Sachverhalte und Methoden zielgerichtet miteinander verknüpfen, z. B. eine Hypothese erstellen, Untersuchungspläne aufstellen, ein Modell entwerfen.
erörtern / diskutieren	Zu einer vorgegebenen Problemstellung eigene Gedanken entwickeln und ein abgewogenes Sachurteil (gegebenenfalls über eine Pro- und Kontraargumentation) fällen, dabei verschiedene Standpunkte und Interessen herausarbeiten und begründen.
gestalten	Sich produkt-, rollen- bzw. adressatenorientiert mit einem Problem durch Entwerfen z. B. von Reden, Streitgesprächen, Textsorten, Strategien, Beratungsskizzen, Szenarien oder Modellen auseinandersetzen.
interpretieren	Aussagegehalt eines geographischen, wirtschaftsbezogenen oder politikbezogenen Materials (unter Beachtung der Absichten des Autors und der historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten) erschließen und eine persönliche Deutung vornehmen.
reflektieren	Im Umgang mit Material und Quellen reflektiert arbeiten und das erzielte Ergebnis in Bezug mit der gewählten Verfahrenweise setzen.
überprüfen	Vorgegebene Aussagen bzw. Behauptungen, Darstellungsweisen (Thesen) von konkreten Sachverhalten auf ihre innere Stimmigkeit und Angemessenheit hin untersuchen.

4

Abbildung 1: Quelle: Zitierte Operatorenliste, Christian Sitte, https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/GWU123_sitte_operatoren01.pdf. (10.12.2019)

Für eine Vervollständigung der Erhebungsgrundlage wurden diese Operatoren auch mit der Operatorenliste aus den Schulbuch „Durchblick 5“ (Hrsg. Helmut Wohlschlägl et al.: 2017) verglichen und entsprechend ergänzt. (siehe nachfolgend)

Verwendeter Operator	***Was wird erwartet?/ Die Schülerin / Der Schüler soll…***	***Operatoren im Anforderungsbereich I – Reproduktionsleistungen***
aufzählen, nennen, wiedergeben, zusammenfassen, feststellen, auflisten, unterstreichen	*Kenntnisse (Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und Aussagen in komprimierter Form unkommentiert darstellen.*	*Diese umfassen die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang sowie die Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Methoden*
benennen, bezeichnen, definieren	*Sachverhalte, Strukturen und Prozesse begrifflich präzise ausführen.*	
beschreiben, darlegen, darstellen, gliedern	*wesentliche Aspekte eines Sachverhaltes im logischen Zusammenhang unter Verwendung der Fachsprache wiedergeben.*	
lokalisieren, im Atlas/auf der Karte suchen, einzeichnen	*raumbezogene Informationen kartographisch einordnen.*	
Verwendeter Operator	***Was wird erwartet? Die Schülerin/ Der Schüler soll …***	***Operatoren im Anforderungsbereich II – Reorganisations- und Transferleistungen***
analysieren, untersuchen, skizzieren, erheben, recherchieren	*Materialien oder Sachverhalte kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen, in systematische Zusammenhänge einordnen und Hintergründe und Beziehungen herausarbeiten.*	*Diese umfassen das selbstständige Bearbeiten, Ordnen und Erklären bekannter Sachverhalte sowie das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte*
auswerten, berechnen	*Daten oder Einzelergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen.*	

charakterisieren, kennzeichnen	*Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und diese dann unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammenführen.*	
einordnen, zuordnen, feststellen	*eine Position zuordnen oder einen Sachverhalt in einen Zusammenhang stellen.*	
erklären, formulieren	*Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und deuten.*	
erläutern, bestimmen, angeben	*Sachverhalte in einen Zusammenhang einordnen und deuten und diesen Sachzusammenhang auch durch zusätzliche Information und Beispiele verdeutlichen.*	
herausarbeiten, erarbeiten, ermitteln, erschließen, exzerpieren, herausfinden	*aus Materialien bestimmte Sachverhalte herausfinden, auch wenn sie nicht explizit genannt werden, und Zusammenhänge zwischen diesen herstellen.*	
interpretieren	*Sinnzusammenhänge aus Materialien erschließen.*	
vergleichen	*Sachverhalte gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszufinden.*	
widerlegen	*Argumente dafür anführen, dass Daten, eine Behauptung, ein Konzept oder eine Position nicht haltbar sind.*	

erstellen, zeichnen	*einen Sachverhalt strukturiert in logischer Abfolge sowie unter Verwendung der Fachsprache grafisch darstellen.*	
formulieren, verfassen, schreiben	*einen Sachverhalt strukturiert in logischer Abfolge sowie unter Verwendung der Fachsprache darstellen.*	
Verwendeter Operator	***Was wird erwartet? Die Schülerin / Der Schüler soll …***	***Operatoren im Anforderungsbereich III – Reflexion und Problemlösung***
begründen	*zu einem Sachverhalt komplexe Grundgedanken unter dem Aspekt der Kausalität argumentativ und schlüssig entwickeln.*	*Diese umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen sowie das selbstständige Anwenden von Methoden mit Ziel, zu Begründungen Deutungen, Wertungen und Beurteilungen zu gelangen.*
beurteilen	*Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang bestimmen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen.*	
bewerten, Stellung nehmen	*zu einem begründeten Sachurteil und zu einem begründeten Werturteil gelangen, das auf der Reflexion individueller und politischer Wertmaßstäbe, die ihrerseits Pluralität gewährleisen, beruht.*	
entwerfen	*ein Konzept in seinen wesentlichen Zügen erstellen.*	
entwickeln	*zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition, ein Lösungskonzept oder einen Regelungsentwurf begründend skizzieren.*	

erörtern	*zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, kontroverse Auseinandersetzung führen und zu einer abschließenden, begründeten Bewertung gelangen.*	
gestalten, erstellen, veranschaulichen	*Aufgabenstellung produktorientiert bearbeiten. Zum Beispiel: Entwerfen von eigenen Reden, Strategien, Beratungsskizzen, Karikaturen, Szenarien, Spots und anderen medialen Produkten, Entwickeln eigener Handlungsvorschläge und Modelle.*	
problematisieren	*Widersprüche herausarbeiten, Positionen oder Theorien begründend hinterfragen.*	
prüfen, überprüfen	*Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen.*	
sich auseinandersetzen, diskutieren	*zu einem Sachverhalt, zu einem Konzept, zu einer Problemstellung oder zu einer These etc. eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten Bewertung führt.*	

Tabelle 5:Tabelle Operatorenliste zitiert von Durchblick 5, Quelle: Wohlschlägl et.al. 2017: Wien.

Im Zuge der Erhebungsarbeiten wurden Operatoren erarbeitet, die weder bei Sitte noch bei Wohlschlägl nachweisbar sind. Zur Erreichung einer hohen Vollständigkeit ist die Operatorenliste um diese ergänzt worden (siehe nachfolgend). Weiters sind die Operatoren in die drei Anforderungsstufen eingeteilt, wie folgt: Anforderungsstufe 1 bedeutet, dass keine eigenständige Leistung vorhanden sein muss, bei der Anforderungsstufe 2 ist schon eigenständiges Denken oder/und Handeln erforderlich und in der Anforderungsstufe 3 ist ein beachtliches eigenständiges Denken oder/und Handeln nötig.

Neue Operatoren		
Anforderungsstufe 1	**Anforderungsstufe 2**	**Anforderungsstufe 3**
finden	errechnen/ausrechnen	argumentieren
beantworten	ergänzen	eine Debatte führen
betrachten	unterscheiden	eine Diskussion führen
sammeln	entscheiden	Gedanken machen
markieren	vervollständigen	in eine Rolle schlüpfen
wiederholen	Beispiele bringen/angeben	eine Umfrage machen
setzen	einschätzen	in eine Situation versetzten
suchen	umschreiben	klassifizieren
reihen	herstellen	eine Befragung machen
dokumentieren	einteilen	urteilen
zusammenstellen	strukturieren	beweisen
bearbeiten	nachprüfen	basteln
informieren	Beweise bringen	entkräften
verfolgen	verfahren	befragen
benützen	auf die Suche machen	in Zusammenhang bringen
ausfüllen	eruieren	Überlegungen anstelllen
beachten	ein Bild machen	durchspielen
aufschreiben	Einsicht nehmen	in die Lage versetzen
bemalen	klären	eine Meinung bilden
studieren	aufstellen	prognostizieren
lesen/ ablesen / durchlesen	verbinden	ein Urteil bilden
geben	anstellen	erforschen
besorgen	interviewen	simulieren
benutzen	abwägen	
deuten	abrufen	
einen Überblick verschaffen	konkretisieren	
befestigen	belegen	
festhalten	identifizieren	
ansetzen	erkunden	
machen	gruppieren	
fragen/befragen	abgrenzen	
nachschlagen	kalkulieren	
austauschen	miteinander verbinden	
beobachten	heranziehen	
orientieren	kennen/ erkennen	

vorbereiten	herausschreiben	
durchstreichen	Fragen stellen	
nachmessen	unterteilen	
ins Gedächtnis rufen	besprechen	
kommen	kommentieren	
auftragen	herauslesen	
eröffnen	selbst testen	
aussuchen	denken/ überdenken	
erkundigen	fortführen	
besorgen	lösen	
etwas versetzen	wählen	
eingehen	sprechen	
vorstellen	vertiefen	
einfügen	festlegen	
in Erinnerung rufen	vorschlagen	
durchforsten	Auskunft geben	
bemühen	herausfiltern	
auffallen	abstimmen	
besuchen	überlegen	
etwas (ein Buch) aufschlagen		
streichen		
verwenden		
notieren		
beschriften		
versuchen		
zusammenführen		
schätzen		
nachfragen		
mit dem Atlas arbeiten		
mitbringen		
einbeziehen		
testen		
gründen		
erzeugen		
umschauen		
zusammenzählen		
anlegen		
einen Blick werfen		
sehen		
färben		
annehmen		
ansehen		
fortsetzen		
aufrufen		
anführen		
zusammentragen		
vervollständigen		

arbeiten		
berichten		
erzählen		
füllen		
beschaffen		
nachsehen		
führen		
einsetzen		
zusammensetzen		
umranden		
zeigen		

Tabelle 6: Operatorenliste, (Eigenrecherche) 31.8.2019

6.2.1. Gesamtzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in „aktuellen“ GW - Schulbüchern

In der anschließenden Tabelle sind die Gesamtzahl der Aufgaben, sowie die Anzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in den „aktuellen“ Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern der Sekundarstufe II angeführt.

Tabelle: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II.

Schulbücher der Sekundarstufe II	Anzahl der Aufgaben gesamt	Aufgaben mit Operatoren	Aufgaben ohne Operatoren
Durchblick 5-8 2014 - 2017	1550	1548	2
System Erde 5-8 2007 - 2011	307	283	24
Meridiane 5-8 2011 - 2013	1483	1193	290
RGW 5-8 2005 - 2012	1057	728	329
Geospots 5/6 2012, 7/8 2013	276	265	11
Kompass 5/6 2008, 7/8 2009	837	625	212

Tabelle 7: Gesamtzahl der Operatorennennungen in „aktuellen“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche).

(In allen Tabellen und Diagrammen wird das Schulbuch „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ mit „RGW“ abgekürzt, damit wird die Tabelle platzsparender.)

Auffällig in obiger Tabelle sind die großen Differenzen, bezogen auf die in den Schulbüchern angebotenen Aufgabenstellungen, zwischen der Schulbuchreihe „Geospots“, die mit 276 die wenigsten Gesamtaufgaben aufweist und der Reihe „Durchblick“, die mit 1550 Arbeitsaufgaben an der Spitze aller untersuchten Lehrbuchreihen steht. Deutlich erkennbar ist auch, dass in den Büchern der Reihen „Durchblick“, „System Erde“ und „Geospots“ nur wenige Aufgaben ohne Operatoren formuliert wurden. Die meisten Aufgaben ohne Operatoren gibt es bei der Schulbuchreihe: „Raum- Gesellschaft- Wirtschaft“ mit 329. 1548 Aufgaben mit Operatoren konnten für die Reihe „Durchblick“ erhoben werden, dass ist, wie bereits oben angeführt, auch auf die Operatorennennungen bezogen, der untersuchten Schulbuchreihen, die höchste Anzahl.

Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II

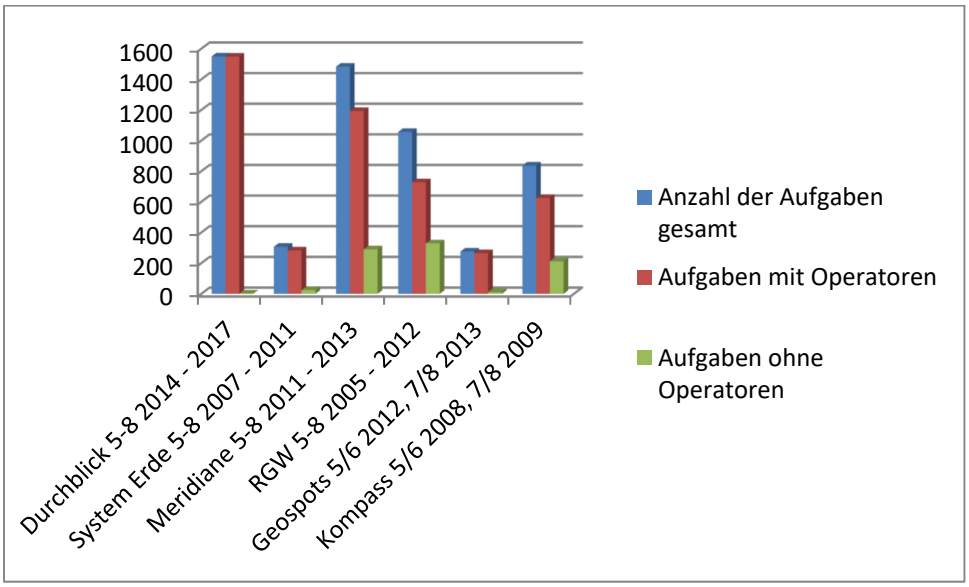

Abbildung 2: Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in „aktuellen“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche).

Das Säulendiagramm zeigt das Aufgabenangebot der Schulbücher der gesamten Sekundarstufe II, des Faches Geographie und Wirtschaftskunde. Beachtlich dabei ist, dass in den Büchern der Schulbuchreihe „Durchblick“, „System Erde“ und „Geospots“ fast ausschließlich Aufgaben mit Operatoren zu finden sind. Bei den anderen Büchern hingegen, gibt es auch Aufgaben ohne Operatoren und zwar in durchaus nennenswerter Anzahl. Die meisten Aufgaben mit Operatoren gibt es in den Schulbüchern der Reihe „Durchblick“. Die wenigsten sind in den Büchern der Reihe: „System Erde“ zu finden, wobei das niedrige Angebot an Schulbuchaufgaben im Vergleich zu den anderen Reihen auffällig ist, da sie auch bei der

Gesamtzahl der Aufgaben niedrig sind, im Gegensatz zu den anderen Schulbuchreihen. Also ist dieses Buch eher kein Lernbuch, sondern primär ein Lehrbuch.

6.2.2. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II je Schulstufe

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe

9. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Lebenswelten 1, 2006	28	69	31
Durchblick 5, 2017	134	175	79
Kompass 5/6,2008	35	116	63
System Erde 5, 2011	6	36	8
Meridiane 5, 2011	40	68	33
Geospots 5/6, 2012	39	32	13
RGW 5, 2012	45	54	17

Tabelle 8: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 9. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. In der Anforderungsstufe 1, 2 und 3 hat das Buch „Durchblick 5“ die meisten Operatorennennungen. Die geringsten Operatorennennungen hat „System Erde 5“ in der Anforderungsstufe 1 und 3. In der zweiten Anforderungsstufe hat das Buch „Geospots 5/6“ die geringsten Operatorennennungen. Als wichtigste Information lässt sich aus dieser Tabelle ablesen, dass „Durchblick 5“ und „Kompass 5/6“ jene Bücher, welche die meisten Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen aufweisen.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe

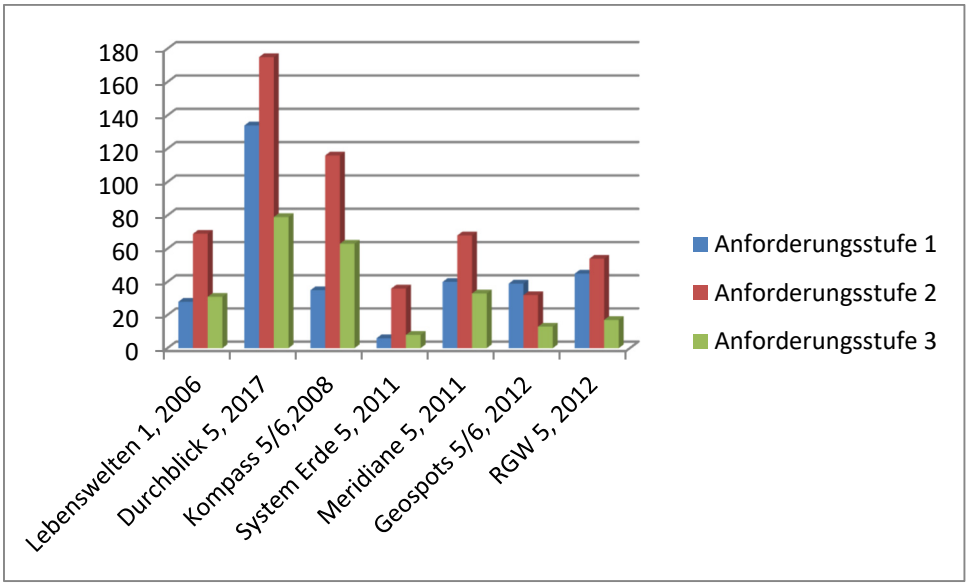

Abbildung 3: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe in den drei Anforderungsstufen. Auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass die Schulbuchreihe „Durchblick 5“ die meisten Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen bietet, die Reihe „System Erde 5“ die wenigsten. Die Anforderungsstufe 1 und die Anforderungsstufe 3 weisen bei diesem Schulbuch die geringste Anzahl an Nennungen auf. Die Anforderungsstufe 2 ist eindeutig am stärksten vertreten. Das bedeutet, dass nicht nur einfaches Faktenwissen bei den Schülern und Schülerinnen abgefragt wird bzw. Vorrang hat, sondern bereits anspruchsvollere Aufgaben an die Schüler und Schülerinnen gestellt werden.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe

10. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 6, 2014	68	112	71
Kompass 5/6, 2008	35	116	63
System Erde 5/6, 2007	13	54	13
Meridiane 5/6, 2013	121	160	87
Geospots 5/6, 2012	39	32	13
RGW 6, 2005	44	26	8

Tabelle 9: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 10. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. In der Anforderungsstufe 1, 2 und 3 hat das Lehrbuch „Meridiane 5/6“ mit 121, 160 oder 87 die meisten Operatorennennungen. Die wenigsten Nennungen in der ersten Anforderungsstufe hat das Schulbuch „System Erde 5/6“ mit 13 Nennungen. In der Anforderungsstufe 2 und 3 hat das Schulbuch „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6“ die geringsten Operatorennennungen mit jeweils 26 in der zweiten Anforderungsstufe und acht Nennungen in der Anforderungstufe 3.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe

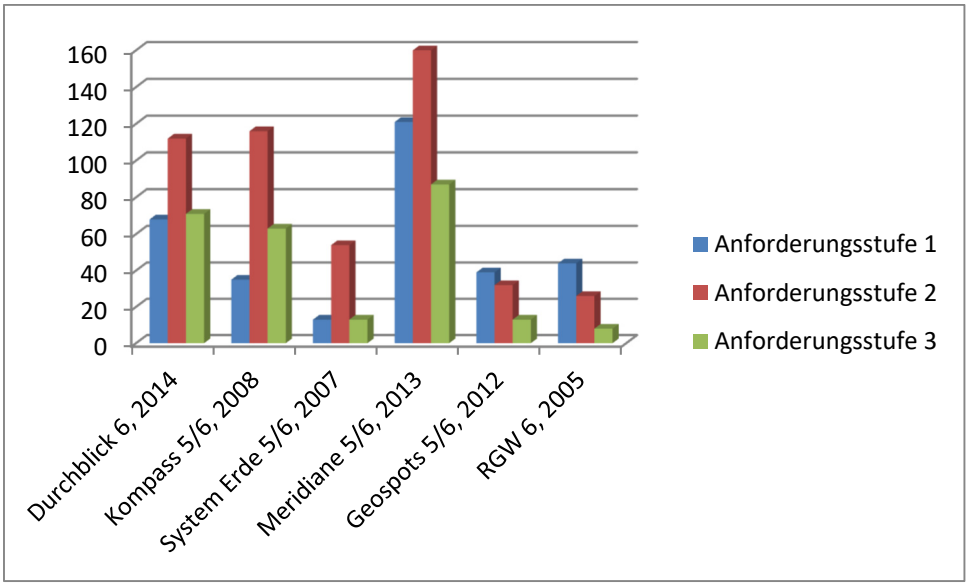

Abbildung 4: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe in den drei Anforderungsstufen. Im Vergleich aller untersuchten Schulbücher sticht das Schulbuch „Mediane 5/6“ hervor, denn es hat in allen drei Anforderungsstufen die höchste Anzahl an Aufgabenstellungen mit Operatoren. In der Anforderungsstufe 1 ist auffällig, dass für das Buch „System Erde 5/6“ nur die geringste Zahl an Aufgaben mit Operatoren erhoben werden konnte. Bei einem genaueren Blick wird deutlich, dass „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6“ knapp die geringsten Operatorennennungen in der Anforderungsstufe 2 und 3 hat. Das Buch „Durchblick 6“ und „Kompass 5/6“ ist charakterisiert durch Aufgaben, die allen drei Operatorenniveaus zugerechnet werden können. Diese Schulbuchreihen ergänzt durch die Reihe „Meridiane 5/6“ sind jene, die gute Voraussetzungen bieten, um nicht nur Aufgaben mit puren Faktenwissen mit den Schülern und Schülerinnen durchzuführen, die durch reines Wissen gelöst werden können, sondern auch mit Aufgaben anbieten, die auf höherem, beziehungsweise höchstem Anforderungsniveau angesiedelt sind, das heißt, dass eigenständiges Denken gefragt wird.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe

11. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 7, 2015	101	240	146
Kompass 7/8, 2009	34	135	67
System Erde 7, 2008	6	35	8
Meridiane 7, 2012	40	94	50
Geospots 7/8, 2013	24	51	41
RGW 7, 2006	64	83	62

Tabelle 10: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 11. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Wieder sticht das Buch „Durchblick 7“ mit den meisten Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen hervor. Die wenigsten Operatorennennungen weist das Buch „System Erde 7“ in allen Anforderungsstufen auf. In den Büchern „Kompass 7/8“ und „Meridiane 7“ sind alle drei Anforderungsstufen im Rahmen der angebotenen Aufgabenstellungen zumindest angemessen vertreten. Als Bilanz kann festgehalten werden, dass die Operatorennennungen der Anforderungsstufe 2 gegenüber den beiden anderen Stufen bei allen Schulbüchern der 11. Schulstufe überdurchschnittlich repräsentiert sind.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe

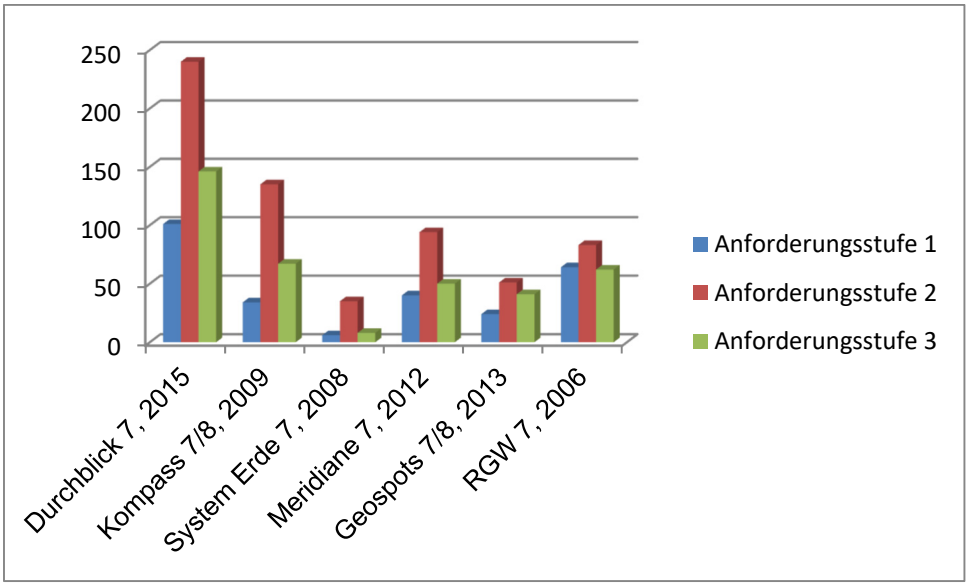

Abbildung 5: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe in den drei Anforderungsstufen. Auffällig sind die beiden Säulen, die die höchste beziehungsweise geringste Zahl an Operatoren der drei Anforderungsstufen aufzeigen. Die höchste Zahl an Nennungen von Operatoren hat das Schulbuch „Durchblick 7“, die geringsten das Buch „System Erde 7“. Im guten Mittelfeld bei den Säulen liegen die Bücher „Meridiane 7“ und Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 7“. Die wichtigste Information des Diagramms ist, dass auf die Anforderungsstufe 2 eindeutig die meisten Operatorennennungen in der 11. Schulstufe fallen.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe

12. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 8, 2016	54	180	118
Kompass 7/8, 2009	34	135	67
System Erde 8, 2009	5	23	1
Meridiane 8, 2013	57	141	87
Geospots 7/8, 2013	24	51	41
RGW 8, 2007	37	42	25

Tabelle 11: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 12. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Bei dieser Tabelle zeigt sich in absoluten Zahlen, dass in der Anforderungsstufe 1 das Schulbuch „Meridiane 8“ die meisten Operatorennennungen mit 57 hat, doch knapp dahinter liegt schon „Durchblick 8“ mit 54 Nennungen. Die geringsten Operatorennennungen wurden bei „System Erde 8“ mit fünf Nennungen erhoben. In den Anforderungsstufen 2 und 3 wird gleich auf einen Blick gesehen, dass der „Durchblick 8“ die Nase vorne hat. Als wichtigste Information dieser Tabelle, lässt sich herauslesen, dass die Anforderungsstufe 2 mit weitem Abstand die meisten Operatorennennungen in allen Schulbüchern der 12 Schulstufe hat.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe

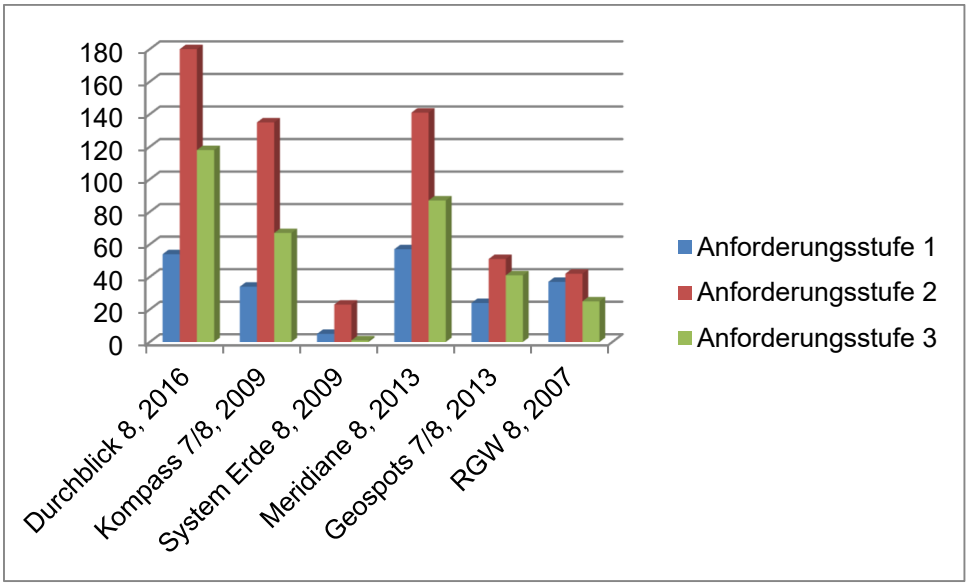

Abbildung 6: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe in den drei Anforderungsstufen. Deutlich sichtbar wird, dass die Anforderungsstufe 2 in allen Büchern der 12. Schulstufe stark vertreten ist. Die meisten Operatorennennungen sind bei „Durchblick 8“ und „Meridiane 8“, doch im Diagramm lassen sich die Unterschiede zwischen den beiden nicht punktgenau feststellen. Die geringsten Operatorennennungen sind bei „System Erde 8“.

Zum Abschluss des Vergleiches der untersuchten Schulbücher Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe II der Schulstufen 9 bis 12, soll erwähnt werden, dass eine zentrale Ausgangshypothese der vorliegenden Untersuchung, nämlich, dass das Anforderungsniveau der Operatoren mit der Schulstufe steigt, nicht aufrecht erhalten werden konnte. Allgemein lässt sich erkennen, dass die Anforderungsstufe 2 die meisten Operatorennennungen in den Schulbüchern auf sich vereint. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass zumindest von den Schulbuchautoren und -autorinnen nicht so viel Wert auf Faktenwissen gelegt wird, sondern schon von Schülern und Schülerinnen eigenständiges Denken fordern. Als wichtige Erkenntnis, kann allerdings festgehalten werden, dass mit dem Anstieg der Schulstufe auch die Aufgabenstellungen der Anforderungsstufe 3 zugenommen haben.

6.2.3. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II nach Schulbuchreihen

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“

	Durchblick 5, 2017	Durchblick 6, 2014	Durchblick 7, 2015	Durchblick 8, 2016
Anforderungsstufe 1	134/34,5%	68/27,1%	101/20,7%	54/15,3%
Anforderungsstufe 2	175/45,1%	112/44,6%	240/49,3%	180/51,2%
Anforderungsstufe 3	79/20,4%	71/28,3%	146/30,0%	118/33,5%

Tabelle 12: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der Schulbuchreihe „Durchblick“ mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Auffällig ist, dass bei allen Büchern der Schulbuchreihe „Durchblick“ die Anforderungsstufe 2 herausticht. Das bedeutet, dass schon in den unteren untersuchten Schulstufen, die Mehrzahl an Aufgabenstellungen, nicht nur auf Faktenwissen abzielt. Die meisten Operatorennennungen gibt es im „Durchblick 7“ mit 101 in der ersten Anforderungsstufe, 240 in der 2. und 146 in der 3. Daraus lässt sich schließen, dass hier auch die meisten Aufgaben mit Operatoren formuliert wurden.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen)

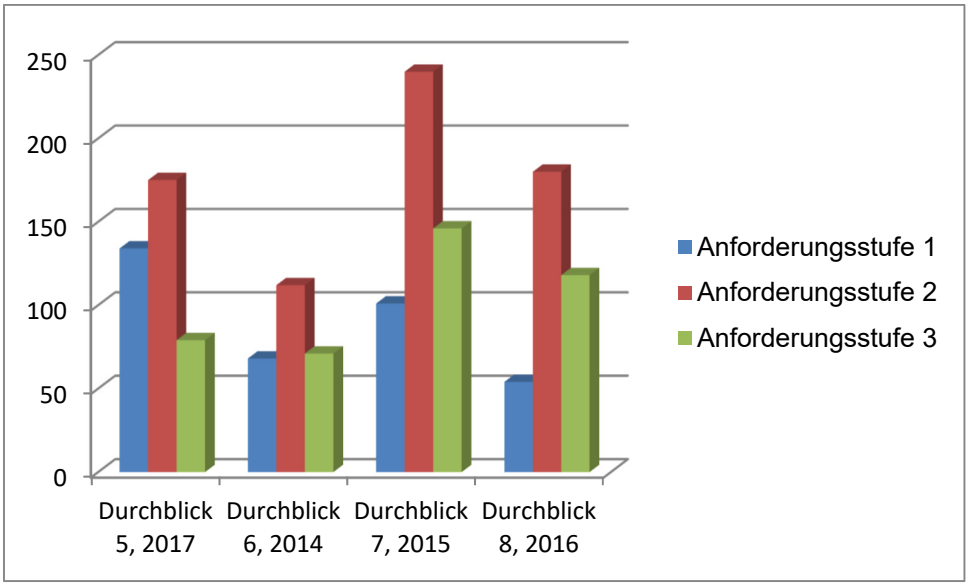

Abbildung 7: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Durchblick“ in den drei Anforderungsstufen. Die Grafik zeigt, dass es im „Durchblick 7“ die meisten Operatorennennungen in der Anforderungsstufe 2 und 3. Die höchsten Nennungen in der Anforderungsstufe 1, hat der „Durchblick 5“. Die geringste Zahl an Operatorennennungen weist die Anforderungsstufe 1 beim „Durchblick 8“ auf. Dazu kann gesagt werden, dass in „Durchblick 8“ eindeutig ein Schwerpunkt auf die Anforderungsstufen 2 und 3 gelegt wird, wodurch die Schüler und Schülerinnen entsprechend gefordert werden sollen. Erwähnenswert ist „Durchblick 6“, wo vergleichsweise sehr wenige Operatoren in allen drei Anforderungsstufen erhoben werden konnten, wobei der Grund dafür nicht geklärt werden konnte.

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Kompass“

	Kompass 5/6, 2008	Kompass 7/8, 2009
Anforderungsstufe 1	35/16,4%	34/14,4%
Anforderungsstufe 2	116/54,2%	135/57,2%
Anforderungsstufe 3	63/29,4%	67/28,4%

Tabelle 13: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Kompass“, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der Schulbuchreihe Kompass mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Der „Kompass“ hat jeweils für die 5/6 Klasse einen Band und für die 7/8. Auf den ersten Blick sticht hier, so wie bei „Durchblick“, die Anforderungsstufe 2 hervor, denn „Kompass 5/6“ hat 116 und „Kompass 7/8“ hat 135 erhobene Operatoren. Die erste Anforderungsstufe ist durch Operatoren nur gering besetzt mit 35 Nennungen in den unteren Schulstufen, 34 in den höheren und die Anforderungsstufe 3 liegt im Mittelfeld mit jeweils 63 und 67 Nennungen.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Kompass“ (in absoluten Zahlen)

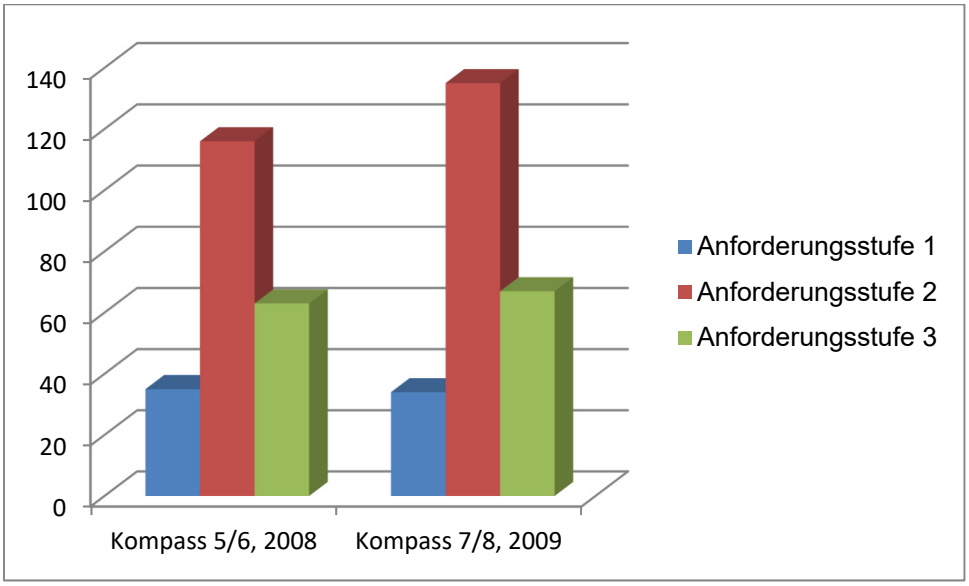

Abbildung 8: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Kompass“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Kompass“. Auffallend ist, dass die Operatorennennungen in beiden Bänden fast ident sind. Das zeigt sich durch die in beiden Büchern auftretende geringe Zahl an Operatoren, die der niedrigsten Anforderungsstufe zuzurechnen sind, dann folgt ebenfalls in beiden Bänden ziemlich gleichrangig die Operatorenpräsenz der dritten Anforderungsstufe. Operatoren, die der Anforderungsstufe 2 zugeordnet werden können, dominieren ebenfalls in beiden Bänden.

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „System Erde“

	System Erde 5, 2011	System Erde 5/6, 2007	System Erde 7, 2008	System Erde 8, 2009
Anforderungsstufe 1	6/12,0%	13/16,25%	6/12,2%	5/17,2%
Anforderungsstufe 2	36/72,0%	54/67,5%	35/71,5%	23/79,3%
Anforderungsstufe 3	8/16,0%	13/16,25%	8/16,3%	1/3,5%

Tabelle 14: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „System Erde“, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der Schulbuchreihe „System Erde“ mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Besonders deutlich, mit 54 Nennungen, tritt die zweite Anforderungsstufe des Jahrgangs 5/6 hervor. Weit geringer vertreten sind in diesem Band operatorenbezogene Aufgaben in der Anforderungsstufe 1 und 3 mit jeweils 13 Nennungen. Die geringste Zahl an Operatoren im Rahmen der Aufgabenstellungen hat „System Erde 8“. Besonders bemerkenswert ist hier die dritte Anforderungsstufe, in der sich nur eine einzige Aufgabe mit einem Operator befindet.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „System Erde“ (in absoluten Zahlen)

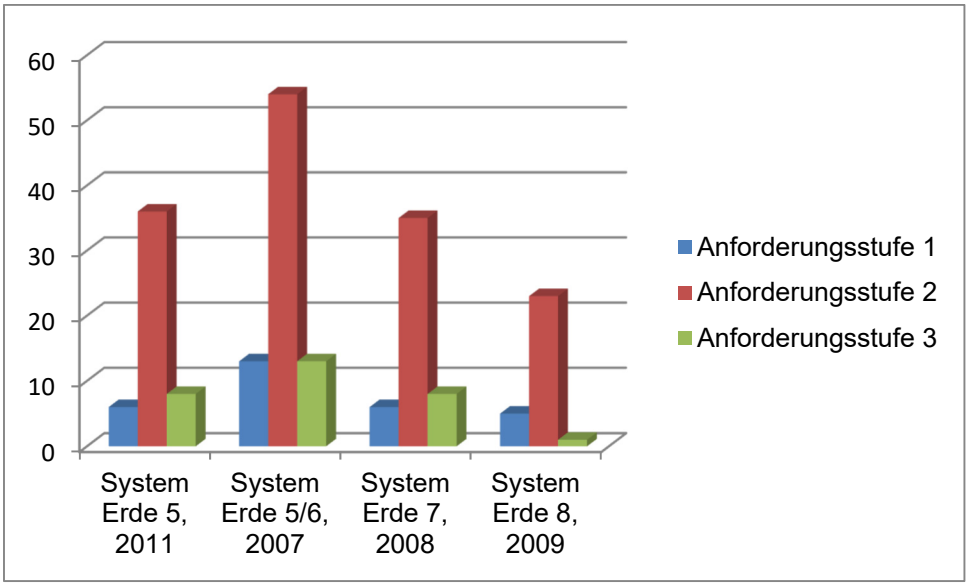

Abbildung 9: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „System Erde“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „System Erde“. Hier treten die Operatoren der Anforderungsstufe 2 besonders hervor und es entfallen nur wenige Operatoren auf die Anforderungsstufen 2 und 3. In der 12. Schulstufe gibt es erstaunlicherweise nur eine einzige operationsbezogene Aufgabenstellung in der 3. Anforderungsstufe.

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Meridiane“

	Meridiane 5, 2011	Meridiane 5/6, 2013	Meridiane 7, 2012	Meridiane 8, 2013
Anforderungsstufe 1	40/28,4%	121/32,9%	40/21,7%	57/20,0%
Anforderungsstufe 2	68/48,2%	160/43,5%	94/51,1%	141/49,5%
Anforderungsstufe 3	33/23,4%	87/23,6%	50/27,2%	87/30,5%

Tabelle 15: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Meridiane“, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die Ergebnisse in Bezug auf die untersuchten GW - Schulbücher der Schulbuchreihe „Meridiane“ mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Das Schulbuch „Meridiane 5/6“ hat die meisten Operatoren in dieser Reihe in allen drei Anforderungsstufen mit 121 Aufgaben mit Operatoren in Anforderungsstufe 1, in der Anforderungsstufe 2 weist das Buch 160 Operatoren und in der dritten Anforderungsstufe 87 Operatorennennungen auf. Die geringste Zahl an Nennungen gibt es im Schulbuch „Meridiane 5“ in der Anforderungsstufe 3 mit nur 33 operationsbezogenen Aufgaben.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Meridiane“ (in absoluten Zahlen)

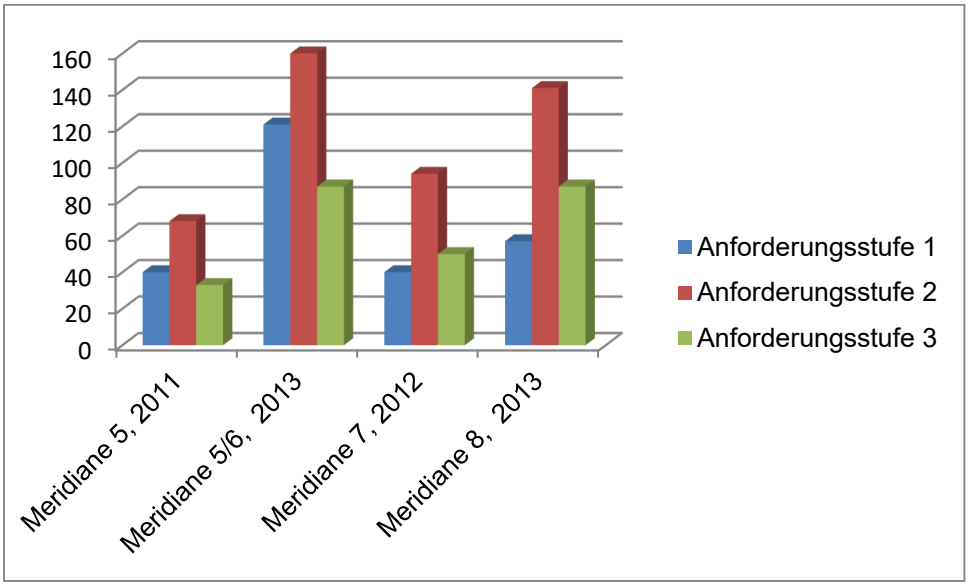

Abbildung 10: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Meridiane“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Meridiane“. Am zahlreichsten vertreten sind in dieser Reihe die Operatorennennungen im Buch „Meridiane 5/6“, danach folgt das Buch „Meridiane 8“, weiter „Meridiane 7“ und die geringsten Nennungen finden sich in dem Schulbuch „Meridiane 5“. Auffallend bei der Schulbuchreihe „Meridiane“ ist - wie auch bei den vorangegangenen analysierten Büchern - dass die Anforderungsstufe 2 auf Grund der hohen Zahl an operatorenbezogenen Aufgabenstellungen besonders hervorsticht.

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Geospots“

	Geospots 5/6, 2012	Geospots 7/8, 2013
Anforderungsstufe 1	39/46,4%	24/20,7%
Anforderungsstufe 2	32/38,1%	51/44%
Anforderungsstufe 3	13/15,5%	41/35,3%

Tabelle 16: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Geospots“, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der Schulbuchreihe „Geospots“ mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Die Tabelle weist in der ersten Anforderungsstufe bei „Geospots 5/6“ 39 Operatorennennungen auf. Bei „Geospots 7/8“ sind in der Anforderungsstufe 2, 51 Operatoren erhoben worden und in der Anforderungsstufe 3, 41. Am geringsten sind die Aufgabenstellungen der Anforderungsstufe 3 bei „Geospots 5/6“ mit 13 Nennungen.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Geospots“ (in absoluten Zahlen)

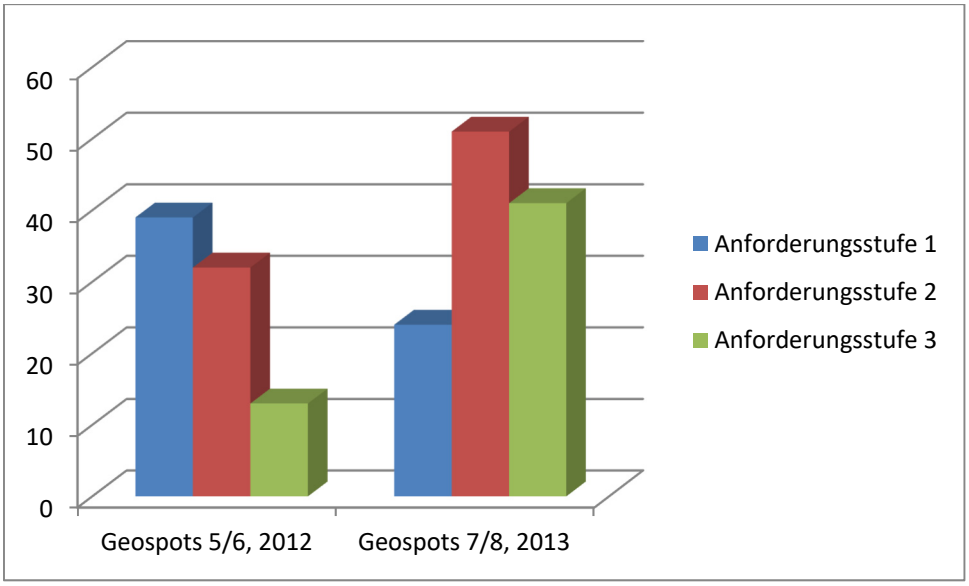

Abbildung 11: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Geospots“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Geospots“. Aus dem Diagramm geht hervor, dass bei „Geospots 5/6“, die Operatorennennungen mit höherer Anforderungsstufe abnehmen. Bei „Geospots 7/8“ sind in der Anforderungsstufe 1, die geringsten Nennungen von Operatoren und in der Anforderungsstufe 2, die meisten Nennungen erhoben worden.

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“

	RGW 5, 2012	RGW 6, 2005	RGW 7, 2006	RGW 8, 2009
Anforderungsstufe 1	45/38,8%	44/56,4%	64/30,6%	37/35,6%
Anforderungsstufe 2	54/46,6%	26/33,3%	83/39,7%	42/40,4%
Anforderungsstufe 3	17/14,6%	8/10,3%	62/29,7%	25/24,0%

Tabelle 17: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Die wenigsten Nennungen von Aufgabenstellungen mit Operatoren gibt es bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6“ mit acht in der Anforderungsstufe 3. Die meisten Operatoren in den Schulbüchern dieser Reihe gibt es in „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 7“ mit 83 Nennungen in der Anforderungsstufe 2.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen)

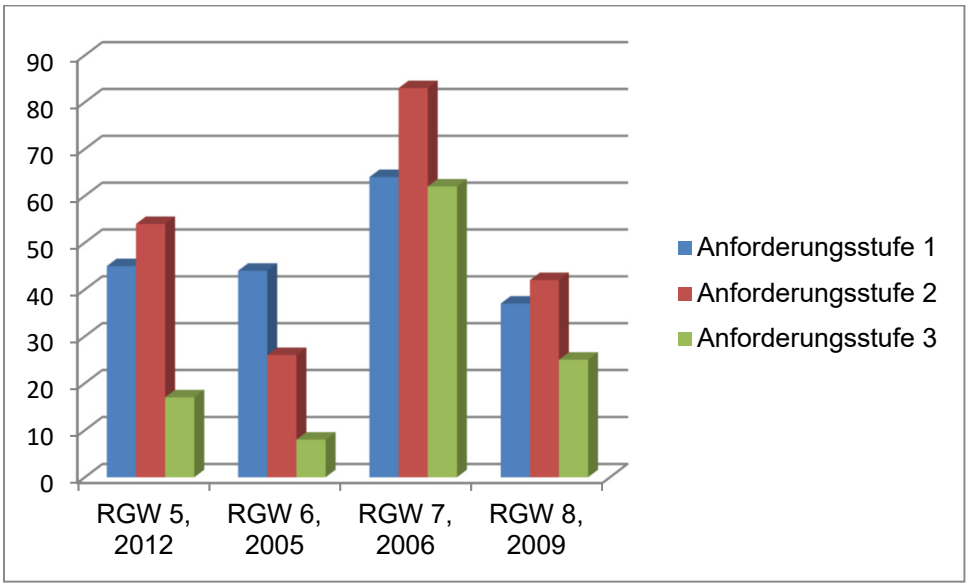

Abbildung 12: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum - Gesellschaft - Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den untersuchten GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“. Die höchste Anzahl weist das Buch „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 7“ auf. Die geringste findet sich in der Anforderungsstufe 1 des Bandes „Raum Gesellschaft Wirtschaft 8“. Sowohl in der Anforderungsstufe 2, wie auch in der Anforderungsstufe 3, weist der Band „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6“ im Vergleich mit den anderen Büchern dieser Reihe, die minimalste Operatorenanzahl auf.

Abschließend zum Vergleich der unterschiedlichen Nennungen von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus, in den „aktuellen“ untersuchten GW - Lehrbüchern der Sekundarstufe II je Schulbuchreihe, kann gesagt werden, dass die Anforderungsstufe 2 bei allen Schulbuchreihen dominiert. Die Schulbuchreihe „Meridiane“ hat die meisten Operatoren in der Anforderungsstufe 3. Der „Durchblick" hat im Vergleich zu den anderen Schulbuchreihen die meisten Operatoren in der Anforderungsstufe 1.

6.3. Unterschiede der Operatorenniveaus und der Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern nach Sitte bzw. Wohlschlägl

6.3.1. Gesamtanzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in „alten“ GW - Schulbüchern

Tabelle: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II.

	Anzahl der Aufgaben Gesamt	Aufgaben mit Operatoren	Aufgaben ohne Operatoren
Durchblick 2005- 2011	1354	677	677
RGW 1992 - 1998	1362	752	610

Tabelle 18: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche).

Die Tabelle zeigt die Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II. Bei den „alten“ Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern wurden die Lehrbücher „Durchblick“ und „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ verglichen. Bei der Gesamtanzahl der Aufgaben unterscheiden sich die beiden Schulbuchreihen lediglich um 8 Aufgaben. Beim „Durchblick“ ist auffällig, dass es gleich viele Aufgaben mit und ohne Operatoren gibt. Beim „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ gibt es mehr Aufgaben mit Operatoren als ohne. Ein direkter Vergleich beider Schulbuchreihen macht deutlich, dass es bei „Raum-Wirtschaft-Gesellschaft“ um 75 Aufgaben mehr gibt, die Operatoren aufweisen, als beim „Durchblick“.

Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II

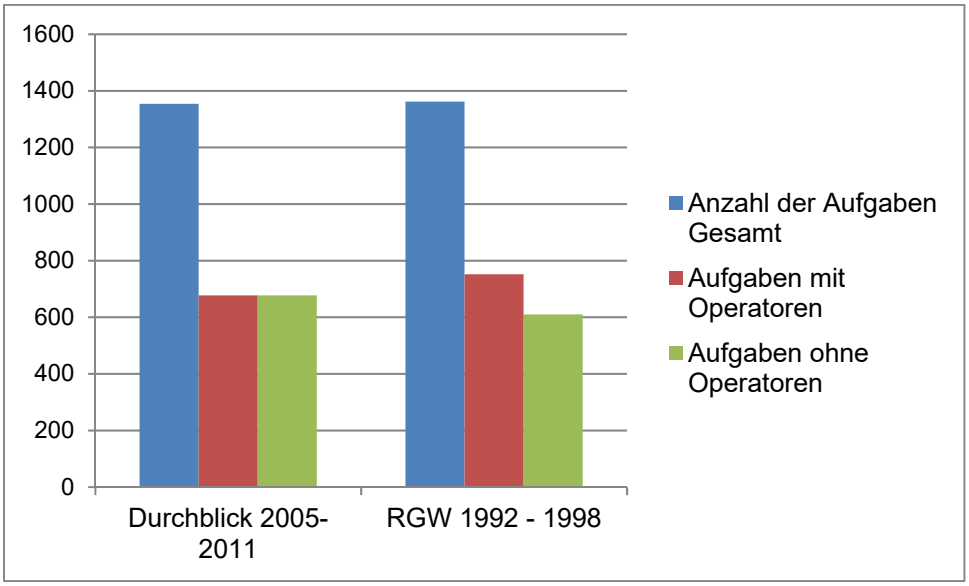

Abbildung 13: Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche).

Das Diagramm zeigt die Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern bezogen auf die gesamte Sekundarstufe II. Auffällig ist, dass es bei der „alten“ Schulbuchreihe „Durchblick“ und „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ die Zahl der erhobenen Operatoren fast ident ist. Die Aufgaben mit, beziehungsweise ohne Operatoren sind beim „Durchblick“ gleich hoch, jedoch bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ sind mehr Aufgaben mit Operatoren vorhanden.

6.3.2. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ GW - Lehrbücher der Sekundarstufe II je Schulstufe

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe

9. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 5, 2011	54	54	20
RGW 5, 1996	70	59	19

Tabelle 19: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten „alten“ GW - Schulbücher der 9. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Großteils überwiegt die Anforderungsstufe 1 bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ und beim „Durchblick“ die Anforderungsstufe 1 sowie 2. Die wenigsten Nennungen von Operatoren finden sich bei der Anforderungsstufe 3 mit 20 beim „Durchblick“ und 19 bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe

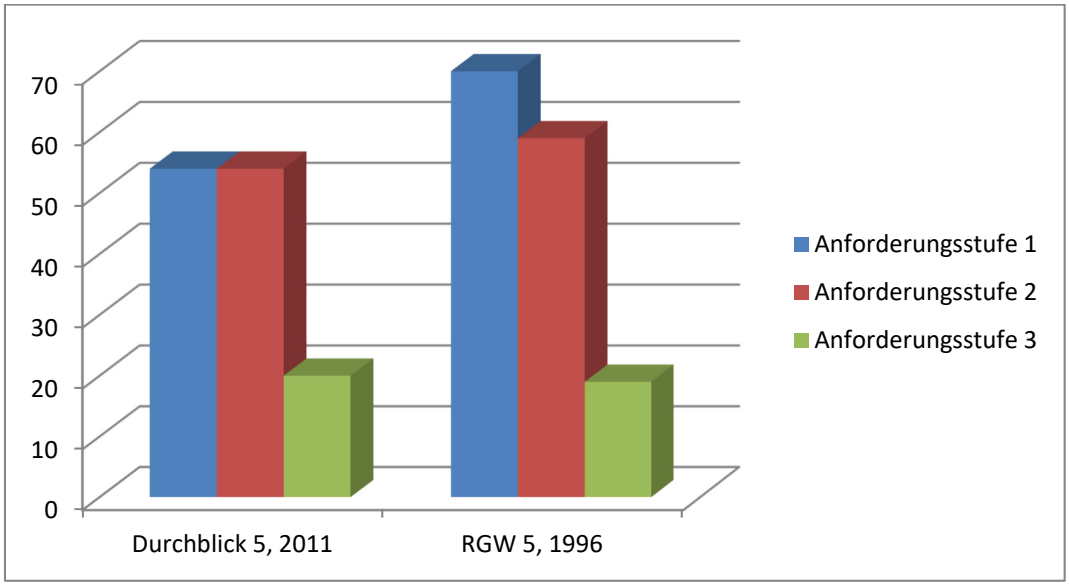

Abbildung 14: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das vorliegende Diagramm bezieht sich auf die Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe in den drei Anforderungsstufen. Deutlich im Vergleich zur identen Zahl der Aufgabenstellungen in den Anforderungsstufen 1 und 2, ist beim „Durchblick“ der markante Abfall der in Anforderungsstufe 3 vertretenen Aufgaben zu sehen. Bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ ist eine kontinuierlich abnehmende Zahl bei den drei Anforderungsstufen zu erkennen, das heißt mit zunehmender Anforderungsstufe verringert sich die Zahl der operatorenbezogenen Aufgabenstellungen.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe

10. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 6, 2005	34	33	26
RGW 6, 1998	69	60	26

Tabelle 20: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten „alten“ GW - Schulbücher der 10. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Bei der Schulbuchreihe „Durchblick“ sind in der 10. Schulstufe kaum Unterschiede bei den Operatoren in den drei Anforderungsstufen vorhanden. Anders stellt sich der Vergleich der drei Anforderungsstufen bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ dar, der insbesondere einen großen Abfall zwischen der zweiten und dritten Anforderungsstufe deutlich werden lässt. (Anforderungsstufe 2, 60 Nennungen, Anforderungsstufe 3, 26 Nennungen).

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe

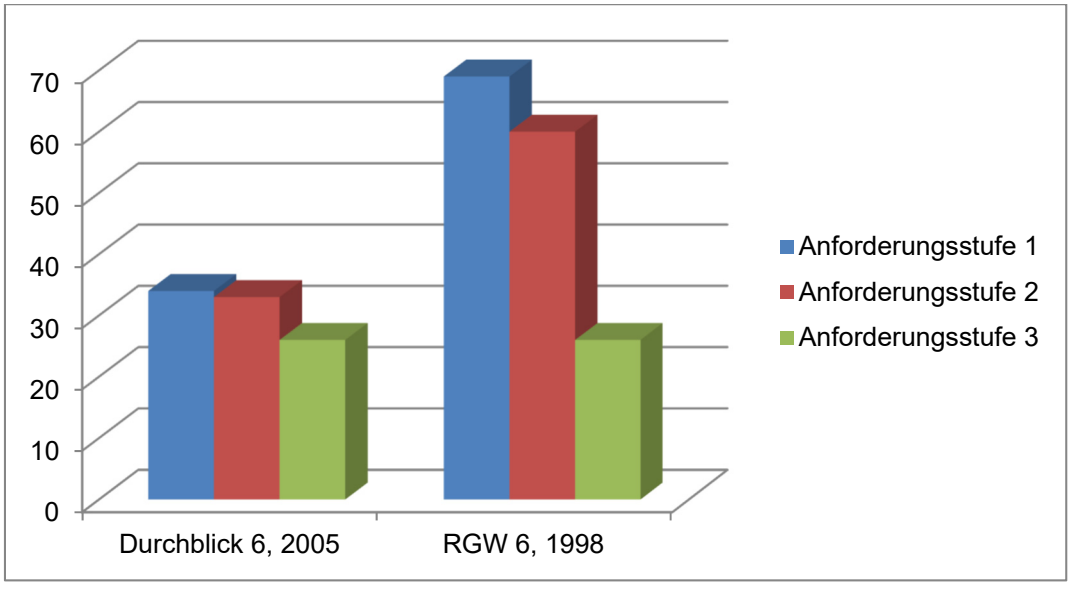

Abbildung 15: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern des 10. Jahrgangs in den drei Anforderungsstufen. Während die Untersuchung beim „Durchblick“, fast keinen Unterschied bei den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen ergab, waren die Unterschiede bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“, zwischen den drei Anforderungsstufen wesentlich auffälliger. Besonders markant ist, dass die Aufgabenstellungen, die der Anforderungsstufe 3 zugeordnet werden können, nur die Hälfte jener Aufgaben ausmachen, die in der Anforderungsstufe 2 zu finden sind.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe

11. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 7, 2011	42	68	48
RGW 7, 1994	52	93	25

Tabelle 21: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 11. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. In dieser Tabelle sind insbesondere die Ergebnisse für die Anforderungsstufe 2 bemerkenswert, denn hier existieren die meisten Operatorennennungen, sowohl beim „Durchblick“ mit 68 Nennungen, als auch bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ mit 93 Nennungen. Beim „Durchblick“ sind die Anforderungsstufen 1 und 3 mit 42 und 48 Operatorennennungen fast gleich hoch besetzt. Bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ gibt es bei der Anforderungsstufe 1, 52 und bei der Anforderungsstufe 3, 25 Nennungen.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe

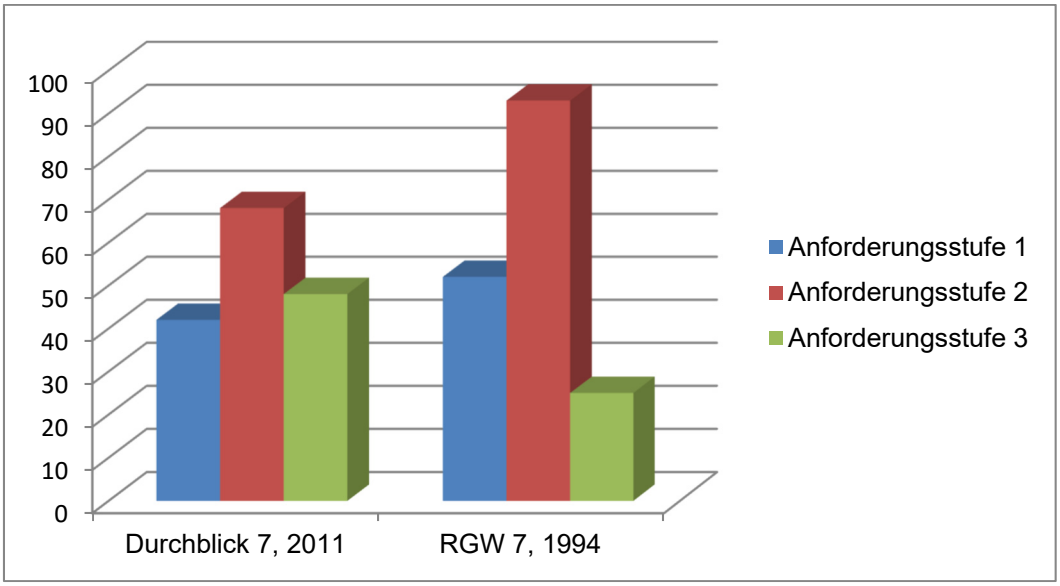

Abbildung 16: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe in den drei Anforderungsstufen. Offensichtlich gibt es die meisten Operatorennennungen in der Anforderungsstufe 2 beim „Durchblick“ und bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“. Die Anforderungsstufen 1 und 3 haben unterschiedlich hohe Operatorennennungen, beim „Durchblick“ liegt die Anforderungsstufe 3 an zweiter Stelle und Anforderungsstufe 1 an letzter Stelle. Bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ ist es genau umgekehrt.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe

12. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 8, 2011	30	63	39
RGW 8, 1992	36	58	18

Tabelle 22: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 12. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. In Bezug auf die Operatorennennungen dominiert die Zahl der Aufgaben der Anforderungsstufe 2 mit 63 beim „Durchblick“ und mit 58 bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ eindeutig. Bei der Anforderungsstufe 1 gibt es zwischen „Durchblick“ und „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ nur einen geringen Unterschied mit 30 und 36 Nennungen. Bei der Anforderungsstufe 3 ist der Unterschied mit 39 Operatorennennungen beim „Durchblick“ und 18 Operatorennennungen bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ wesentlich ausgeprägter.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe

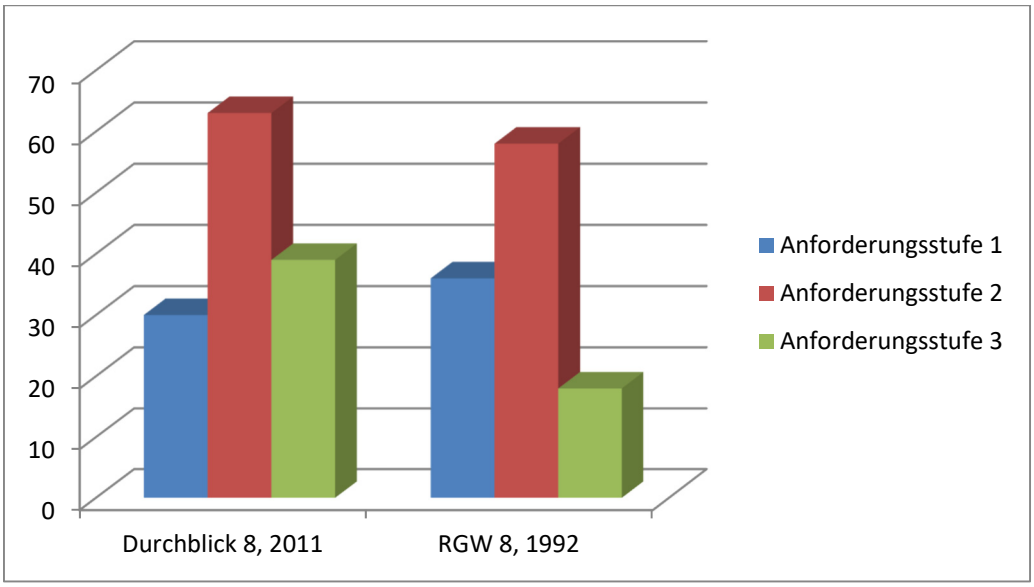

Abbildung 17: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe in den drei Anforderungsstufen. Auffällig ist die Anforderungsstufe 2, sie sticht bei beiden „alten“ Schulbuchreihen besonders hervor. In wesentlich geringerer Zahl finden sich Aufgabenstellungen in der Anforderungsstufe 1 und 3, wobei aber hervorzuheben ist, dass im „Durchblick“ mehr als doppelt so viele Aufgaben der Anforderungstufe 3 zugeordnet werden konnten, als das für „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ der Fall war.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die zweite Anforderungsstufe erneut die höchste Besetzungsquote aufweist, das heißt, dass die Autoren und Autorinnen in den fortgeschrittenen Schulstufen über die Formulierung der Aufgaben in den „alten“ Schulbüchern ein gewisses Maß an Eigenständigkeit der Schüler und Schülerinnen voraussetzen, während in der 9. und 10. Schulstufe die Anforderungsstufe 1 bei den Aufgabenstellungen eine zentrale Rolle spielt, das heißt die Schüler oder Schülerinnen müssen im Rahmen zahlreicher Aufgaben lediglich etwas reproduzieren können. Durch die nachgewiesene Dominanz der Anforderungsstufe 2 hat sich im Übrigen – bezogen auf die „alten“ Schulbücher – die Hypothese: „Mit steigender Schulstufe steigt auch die Zahl der Aufgaben in den höheren Anforderungsstufen“, ebenfalls nicht belegen lassen.

6.3.3. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ GW – Schulbüchern der Sekundarstufe II je Schulbuchreihe

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei den Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Durchblick“

	Durchblick 5, 2011	Durchblick 6, 2005	Durchblick 7, 2011	Durchblick 8, 2011
Anforderungsstufe 1	54/42,2%	34/36,6%	42/26,6%	30/22,7%
Anforderungsstufe 2	54/42,2%	33/35,4%	68/43,0%	63/47,7%
Anforderungsstufe 3	20/15,6%	26/28,0%	48/30,4%	39/29,6%

Tabelle 23: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Durchblick“, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten „alten“ GW - Schulbücher der Schulbuchreihe „Durchblick“ mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Die Mehrheit der Operatorennennungen gibt es in der Schulstufe 11 und 12, bei der Anforderungsstufe 2 mit 68 beziehungsweise 63 Nennungen. Die geringsten Nennungen mit 20 weist der „Durchblick“ 5 in der Anforderungsstufe 3 auf. Bilanzierend kann festgehalten werden, dass es sonst beim „Durchblick - alt“ keine weiteren auffallenden Operatorennennungen gibt, die Nennungen in den jeweiligen Anforderungsstufen erscheinen ziemlich ausgeglichen.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen)

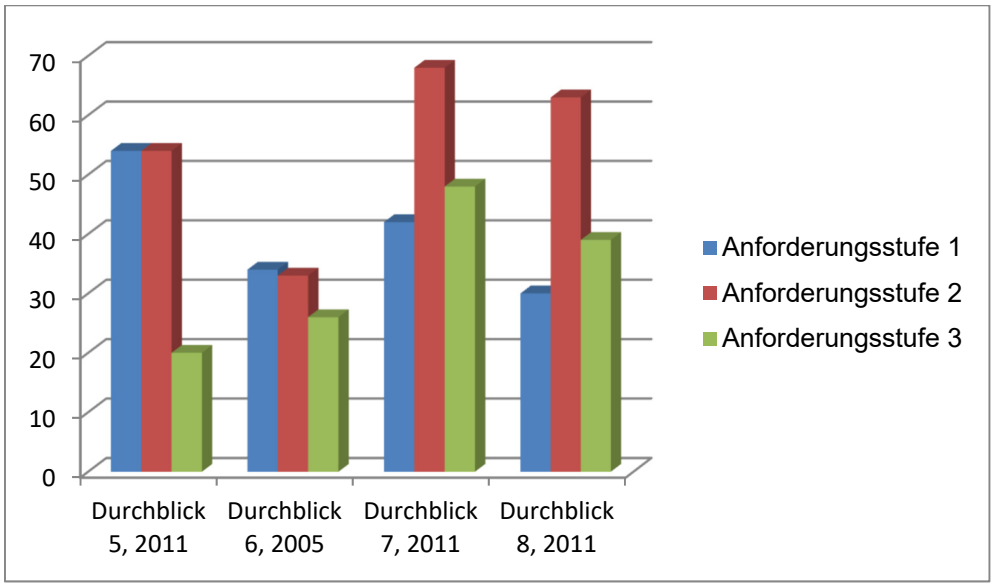

Abbildung 18: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Durchblick“ in den drei Anforderungsstufen. In den ersten beiden untersuchten Jahrgängen der Schulbuchreihe ist die Anforderungsstufe 1 am stärksten besetzt, dann folgen 2 und 3. Doch bei den höheren Schulstufen 11 und 12 treten die Nennungen, die der Anforderungsstufe 2 zugeordnet werden können, deutlich hervor, danach folgen die Anforderungsstufen 1 und 3.

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“

	RGW 5, 1996	**RGW 6, 1998**	**RGW 7, 1994**	**RGW 8, 1992**
Anforderungsstufe 1	70/47,3%	69/44,5%	52/30,6%	36/32,1%
Anforderungsstufe 2	59/39,9%	60/38,7%	93/54,7%	58/51,8%
Anforderungsstufe 3	19/12,8%	26/16,8%	25/14,7%	18/16,1%

Tabelle 24: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe Raum-Gesellschaft-Wirtschaft, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten „alten“ GW - Schulbücher der Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Besonders hervorstechend bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ ist die 11. Schulstufe in der Anforderungsstufe 2 mit 93 Operatorennennungen. Die geringsten Operatorennennungen sind in der Anforderungsstufe 3 bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ 5 und 8 mit jeweils 19 und 18 Nennungen zu finden. Allgemein kann gesagt werden, dass die Aufgaben der Anforderungsstufe 1 und 2 in allen vier Schulstufen überwiegen und die Zahl der Aufgaben der Anforderungsstufe 3 bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“, vergleichsweise deutlich abfällt.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen)

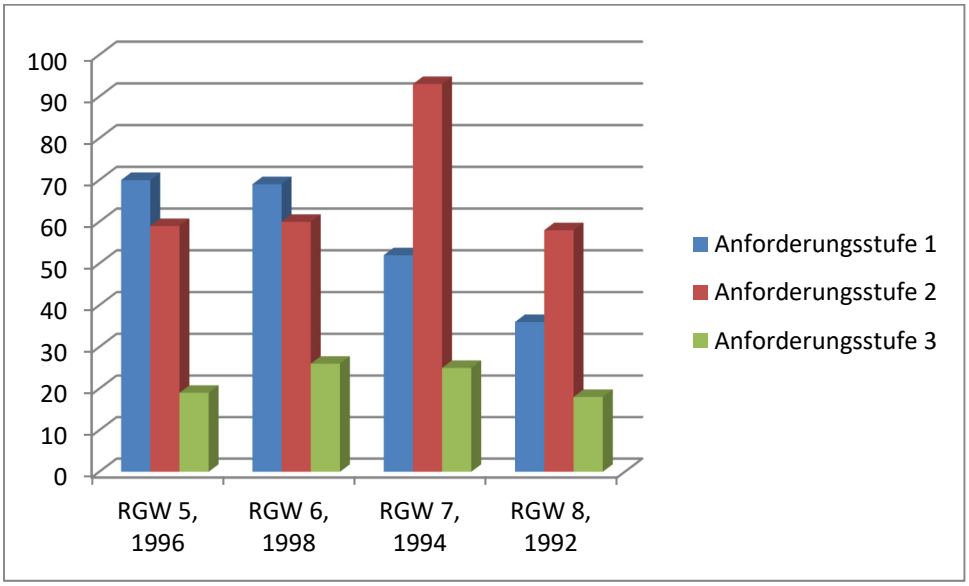

Abbildung 19: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Säulendiagramm zeigt die Operatorennennungen in den GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ in den drei Anforderungsstufen. Aus diesem Diagramm ist abzulesen, dass die Anforderungsstufe 1 von der 9. Schulstufe bis zur 12. Schulstufe deutlich abnimmt. Die Anforderungsstufe 2 ist ziemlich gleichbleibend, bis auf den Ausreißer in der 11. Schulstufe, wo die höchste Zahl an Operatorennennungen nachgewiesen werden kann. Bei der Anforderungsstufe 3 gibt es einen leichten Anstieg in der 10. und 11. Schulstufe.

Zum Abschluss dieses Abschnittes kann zusammengefasst werden, dass beim „Durchblick - alt“ die Schüler und Schülerinnen, in den ersten beiden Schulstufen, wohl eher Wissen reproduzieren sollten und daher die erste Anforderungsstufe am stärksten mit Arbeitsaufgaben besetzt ist und in den letzten Schulstufen, bereits auf eigenständiges Denken abgezielt wird, was sich in einer deutlichen Zunahme der Aufgaben der Anforderungsstufe 2 widerspiegelt. Auch die dritte Anforderungsstufe gewinnt an Bedeutung, was die Operatorennennungen in den höheren Schulstufen betrifft und kann als Hinweis dafür gelten, dass die Schüler oder Schülerinnen via „Durchblick“ sukzessive an eigenständiges Arbeiten herangeführt werden sollten.
Bei „Raum-Wirtschaft-Gesellschaft - alt“ kann abschließend gesagt werden, dass generell in den unteren Schulstufen jene Aufgabenstellungen überwiegen, die der ersten Anforderungsstufe zugeordnet werden können, das heißt aber auch, dass diese Schulbuchreihe nach wie vor Reproduktionswissen unterstützt. Jedoch ist auch die zweite Anforderungsstufe schon gut ausgebaut, besonders in der 11. Schulstufe, mit vielen Operatorennennungen und somit wird auch schon ansatzweise über das Schulbuch eigenständiges Denken unterstützt. Allerdings ist die dritte Anforderungsstufe, im Gegensatz zur Schulbuchreihe „Durchblick“, nur unzureichend vertreten.

6.4. Unterschiede der Operatorenniveaus und der Operatorennennungen alt vs. aktuell

Unter diesem Punkt werden Unterschiede der Operatorenniveaus und der Operatorennennungen alt vs. aktuell, in Tabellen und Diagrammen gegenübergestellt, da dadurch ein besserer Vergleich möglich ist, die Unterschiede auf einen Blick erkannt werden und nicht aus einzelnen Tabellen zusammengesucht werden müssen.

6.4.1. Gesamtzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern

Tabelle: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II.

	Aufgaben Gesamt	Aufgaben mit Operatoren	Aufgaben ohne Operatoren
Durchblick alt 2005- 2011	1354	677	677
Durchblick neu 2014 - 2017	1550	1548	2
RGW alt 1992 - 1998	1362	752	610
RGW neu 2014 - 2017	1057	728	329

Tabelle 25: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche).

Die Tabelle zeigt die Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ vs. „aktuellen“ Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II. Die Gesamtzahl der Aufgaben hat bei „Durchblick“ zugenommen, jedoch bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ abgenommen. Auch die Anzahl der Aufgaben mit Operatorennennungen ist bei „Durchblick“ von 677 auf 1548 angestiegen, während es bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ die Anzahl von 752 auf 728 abgenommen hat. Jedoch wurden die Aufgaben ohne Operatoren bei beiden Schulbuchreihen weniger, speziell beim „Durchblick“ gibt es nur mehr zwei Aufgaben ohne Operatoren.

Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II

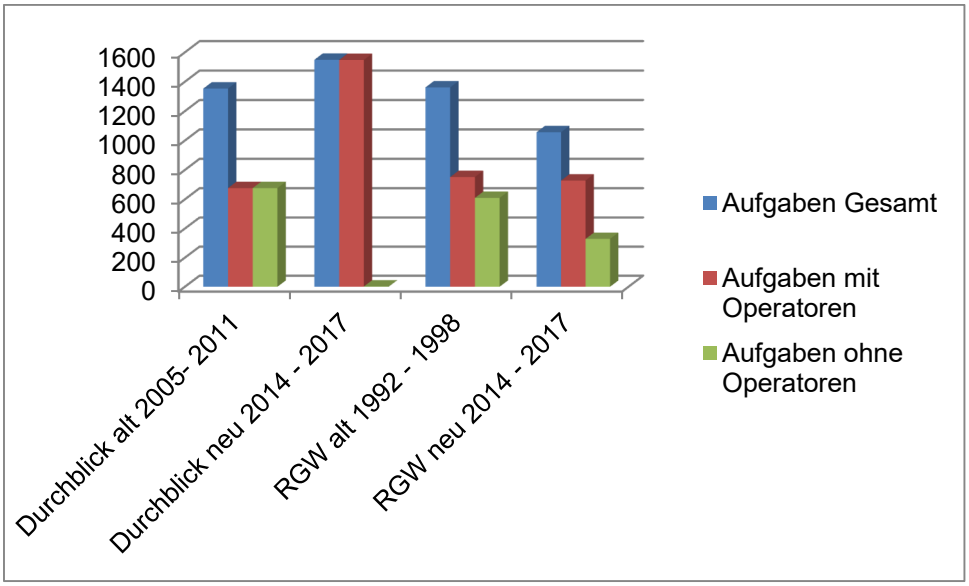

Abbildung 20: Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche).

Das Säulendiagramm zeigt den Vergleich der Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ vs. „aktuellen“ Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II. Aus dieser Grafik geht hervor, dass beim „Durchblick“ die Anzahl der gesamten Aufgaben gestiegen ist und damit auch die Anzahl der Aufgaben mit Operatoren. Die Aufgaben ohne Operatoren gingen massiv zurück. Im Gegensatz dazu, ist bei der Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“, die Gesamtzahl der Aufgaben zurückgegangen. Zwar sind die Aufgaben mit Operatoren gleich geblieben, jedoch ist die Anzahl der Aufgaben ohne Operatoren gesunken.

Zusammenfasend kann gesagt werden, dass die Qualität der Aufgabenstellungen in der Schulbuchreihe „Durchblick“ durch die Anzahl der Aufgaben mit Operatoren gestiegen ist. Nichtsdestoweniger ist auch die Qualität der Schulbuchreihe „Raum – Gesellschaft – Wirtschaft“, durch eine deutliche Reduktion der Aufgaben ohne Operatoren, angehoben worden.

6.4.2. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II je Schulstufe

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe

9. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 5 alt 2011	54	54	20
Durchblick 5 aktuell 2017	134	175	79
RGW 5 alt 1996	70	59	19
RGW 5 aktuell 2012	45	54	17

Tabelle 26: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 9. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Der Vergleich „Durchblick – alt“ mit „Durchblick – aktuell“ lässt klar erkennen, dass die Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen zugenommen haben. Bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ sind nur geringe Unterschiede feststellbar, zudem ist die Gesamtzahl der Aufgabenstellungen gesunken. Bei der Anforderungsstufe 1 ist der Wert von 70 auf 45 Nennungen gefallen, dies ist auch bei der Anforderungsstufe 2 der Fall, hier sind die Operatorennennungen von 59 auf 54 zurückgegangen. Auch bei der dritten Anforderungsstufe sind die Nennungen, um zwei, gefallen.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe

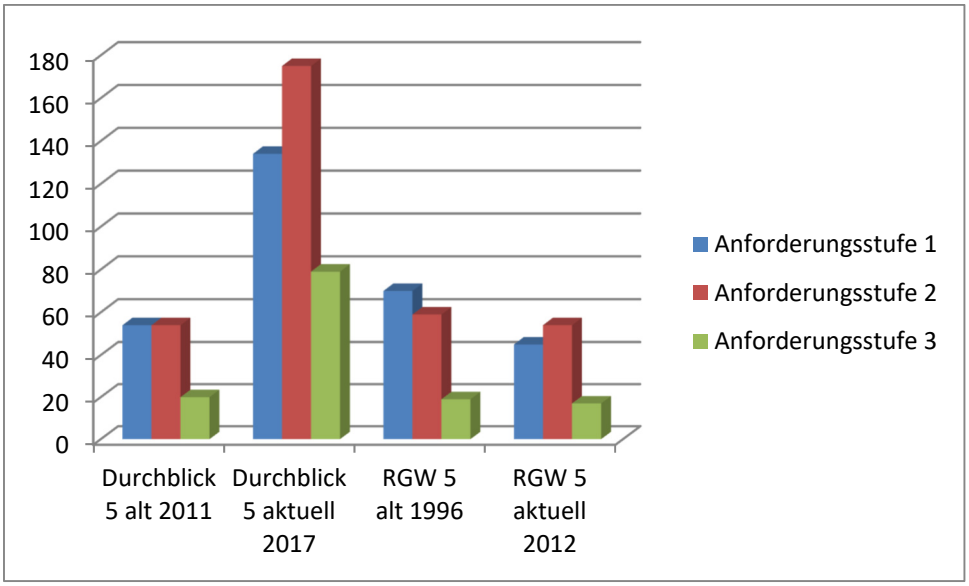

Abbildung 21: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben gezeigte Diagramm bildet die untersuchten GW - Schulbücher der 9. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen ab. Beim „Durchblick“ sticht besonders hervor, dass alle drei Anforderungsstufen im Vergleich von „alt“ zu „aktuell“ augenscheinlich gestiegen sind, während die Entwicklung bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ nur wesentlich geringere Veränderungen erkennen lässt. Es ist allerdings ein wichtiger Aspekt hervorzuheben: Bei der Version „alt“ sind die Operatorennennungen in der Anforderungsstufe 1 noch am höchsten und die Besetzung der qualitätsvolleren Anforderungsstufe 3 am geringsten, während bei den „aktuellen“ Schulbüchern die Anforderungsstufe 2 die Mehrheit der Operatorennennungen aufweist. Die Anforderungsstufe 3 bleibt allerdings, was die Besetzung mit Aufgabenstellungen betrifft, Schlusslicht.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe

10. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 6 alt 2005	34	33	26
Durchblick 6 aktuell 2014	68	112	70
RGW 6 alt 1998	69	60	26
RGW 6 aktuell 2005	44	26	8

Tabelle 27: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 10. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Wie schon in der 9. Schulstufe, sind auch hier in der 10. beim „Durchblick“ von der „alten“ zur „aktuellen“ Reihe die Operatorennennungen markant angestiegen. Besonders deutlich fiel der Anstieg bei der zweiten Anforderungsstufe von 33 auf 112 Nennungen aus. Bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ sind die Nennungen in einem ähnlichen Ausmaß zurückgegangen, wie bei der 9. Schulstufe, wobei, was die Abnahme der Arbeitsaufgaben betrifft, ein genereller Trend bei der „Raum - Gesellschaft – Wirtschaft“ Reihe festzustellen ist.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe

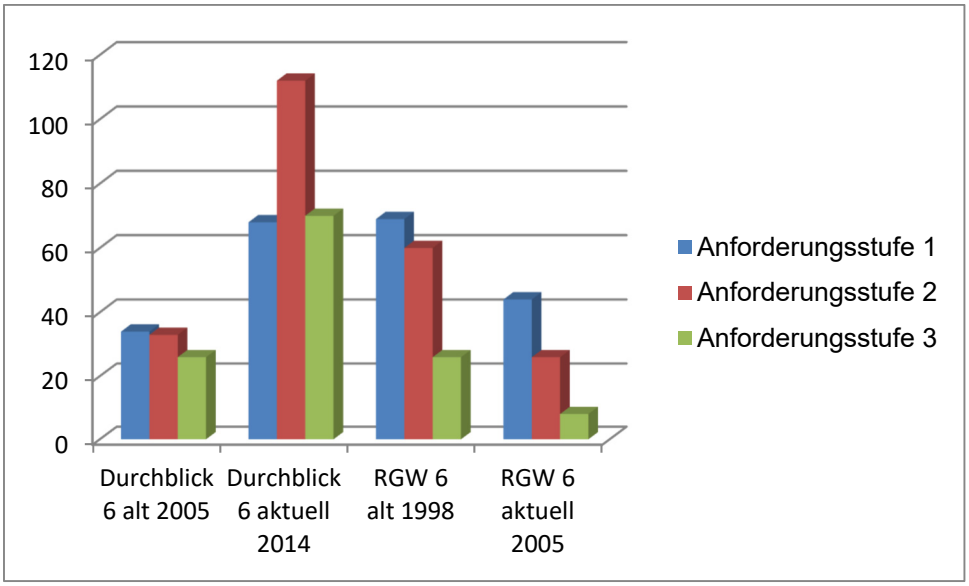

Abbildung 22: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben dargestellte Diagramm zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 10. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Am deutlichsten treten bei diesem Diagramm die Operatorennennungen der zweiten Anforderungsstufe beim „aktuellen“ „Durchblick“ hervor. Es ist ein eindrucksvoller Anstieg vom „alten“ zum „aktuellen“ „Durchblick“. Generell sind auch bei den anderen Anforderungsstufen von „Durchblick“ die Operatorennennungen in die Höhe gestiegen, während vergleichsweise beim „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ die Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen gesunken sind.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe

11. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 7 alt 2011	42	68	48
Durchblick 7 aktuell 2015	101	240	146
RGW 7 alt 1994	52	93	25
RGW 7 aktuell 2006	64	83	62

Tabelle 28: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 11. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Wie bereits für die Schulstufe 9 und 10 konstatiert werden konnte, bleibt der Trend bei der Schulbuchreihe „Durchblick“ auch in der Schulstufe 11 in allen drei Anforderungsstufen aufrecht. Die Dimension des Anstiegs der Operatorennennungen ist eindrucksvoll und erreicht in der Anforderungsstufe 2 im Vergleich zur Version „alt“ die dreifache Zahl an Aufgabenstellungen. Eine solche Dynamik ist bei der Reihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ nicht nachweisbar. Eine Erhöhung ist nur in Bezug auf die erste und die dritte Anforderungsstufe nachweisbar. In der zweiten Anforderungsstufe gehen die Operatoren von 93 auf 83 Nennungen zurück.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe

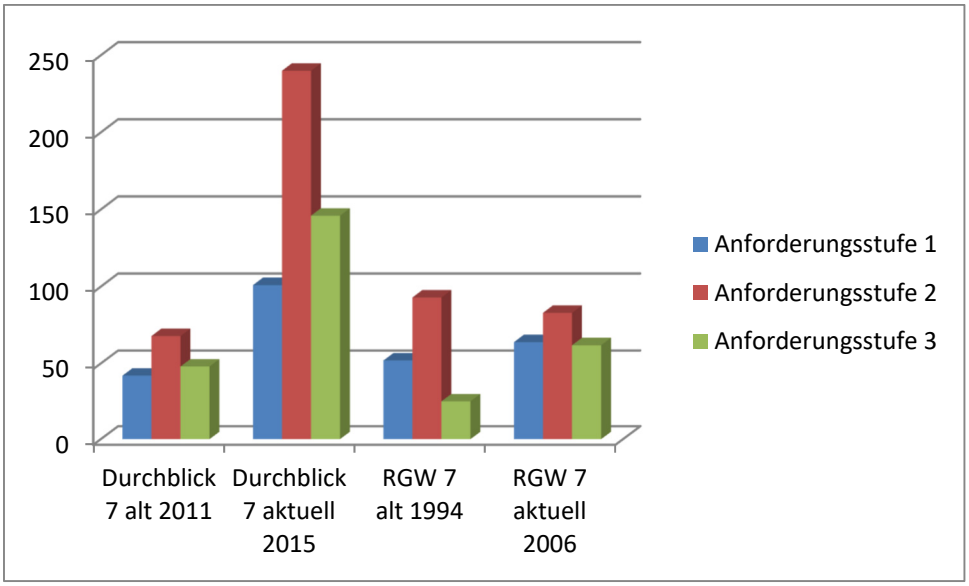

Abbildung 23: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Diagramm zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 11. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Auffallend bei der Reihe „Durchblick“ in der 11. Schulstufe sind die Operatorennennungen der zweiten Anforderungsstufe, denn ihre Präsenz im Rahmen der Aufgabenstellungen in der Version „aktuell“ ist besonders eindrucksvoll. Bei der Reihe „Raum – Gesellschafft – Wirtschaft“ ist zumindest positiv anzumerken, dass die Operatorennennungen in der Anforderungsstufe 3 sichtbar angestiegen sind. Eigenartig mutet allerdings der Anstieg von „Trivialaufgaben“ in der Anforderungsstufe 1 an, weil er die in den Bildungszielen des Schulfaches Geographie und Wirtschaftskunde formulierten Ansprüche konterkariert.

Tabelle: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe

12. Schulstufe	Anforderungsstufe 1	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3
Durchblick 8 alt 2011	30	63	39
Durchblick 8 aktuell 2016	54	180	118
RGW 8 alt 1992	36	58	18
RGW 8 aktuell 2009	37	42	25

Tabelle 29: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Die oben stehende Tabelle zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 12. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Beim „Durchblick“ legen die Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen im Vergleich von „alt“ zu „aktuell“ zu. In der Anforderungsstufe 1 von 30 auf 54, in der Anforderungsstufe 2 von 63 auf 180 und in der Anforderungsstufe 3 von 39 auf 118 Nennungen zu. Doch bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ bleiben sie in der Anforderungsstufe 1 auf einem ziemlich gleich niedrigen Niveau. Die Veränderung betrifft einen marginalen Anstieg von 36 auf 37 Nennungen beim „aktuellen“ Band. Bei der Anforderungsstufe 2 sinken die Operatorennennungen von 58 auf 42. Doch bei der dritten Anforderungsstufe steigen die Nennungen von 18 auf 25.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe

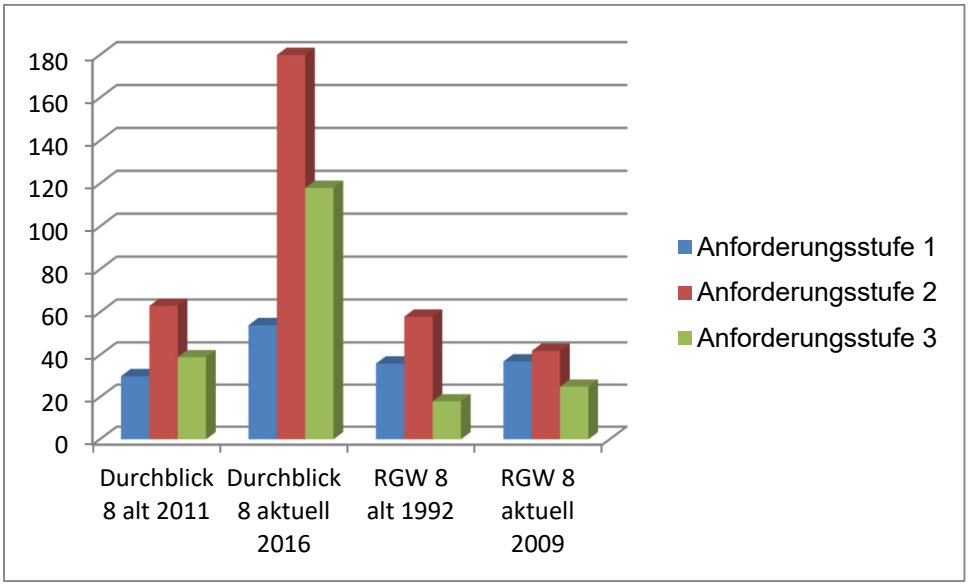

Abbildung 24: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Diagramm zeigt die untersuchten GW - Schulbücher der 12. Schulstufe mit den Operatorennennungen in den drei Anforderungsstufen. Bei der Reihe „Durchblick“ ist auffallend, dass in der Anforderungsstufe 2 die Operatorennennungen im „aktuellen“ Schulbuch eklatant gestiegen sind und auch bei der Anforderungsstufe 3 haben die Nennungen merklich zugelegt. Bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ erkennt man erst bei genauerem Hinsehen, dass im Vergleich von „alt“ zu „aktuell“ die Operatorennennungen in der Anforderungsstufe 1 ziemlich gleich geblieben sind, bei der Anforderungsstufe 2 sind die Nennungen sogar gefallen und bei 3 minimal gestiegen.

Als Zusammenfassung dieses Abschnittes kann gesagt werden, dass beim „Durchblick“ die Operatorennennungen im Vergleich „alt“ - „aktuell“ Reihe in jeder Schulstufe der Oberstufe deutlich gestiegen sind. Bei „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ hingegen, kann ein Absinken der Operatorennennungen in der 9. und 10. Schulstufe in allen drei Anforderungsstufen konstatiert werden. Dies liegt nicht nur daran, dass die Aufgaben mit Operatoren gesunken sind, sondern dass generell die Zahl der Arbeitsaufgaben gefallen ist. (Siehe genaueres unter Punkt: „Gesamtanzahl der Aufgaben mit und ohne Operatoren in „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern“.) Bei den anderen beiden Schulstufen hat nur die zweite Anforderungsstufe Nennungsverluste hinnehmen müssen, während die Zuordnungen zu den Anforderungsstufen 1 und 3 gestiegen sind.

6.4.3. Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der Sekundarstufe II nach Schulbuchreihen

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“

	Durch-blick Alt 5 2011	Durch-blick aktuell 5 2017	Durch-blick Alt 6 2005	Durch-blick aktuell 6 2014	Durch-blick Alt 7 2011	Durch-blick aktuell 7 2015	Durch-blick Alt 8 2011	Durch-blick aktuell 8 2016
Anforderungs-stufe 1	54/42,2%	134/34,5%	34/36,5%	68/27,1%	42/26,6%	101/20,7%	30/22,7%	54/15,3%
Anforderungs-stufe 2	54/42,2%	175/45,1%	33/35,5%	112/44,6%	68/43,0%	240/49,3%	63/47,7%	180/51,2%
Anforderungs-stufe 3	20/15,6%	79/20,4%	26/28,0%	70/28,3%	48/30,4%	146/30,0%	39/29,6%	118/33,5%

Tabelle 30: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“, (Eigenrecherche).

Die oben angeführte Tabelle zeigt die Operatorennennungen in den GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Durchblick“. Die Auswertung macht deutlich, dass die Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen, in allen Schulstufen der Reihe „Durchblick“, im Vergleichszeitraum zugenommen haben. Besonders erwähnenswert ist der Sprung in der 11. Schulstufe von 68 Nennungen auf 240, was einer dreifachen Erhöhung der Operatorennennungen entspricht. Die geringste Erhöhung erfolgte in der 12. Schulstufe bei der Anforderungsstufe 1 von 30 bei dem „alten“ Schulbuch auf 54 bei der „aktuellen“ Version.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen).

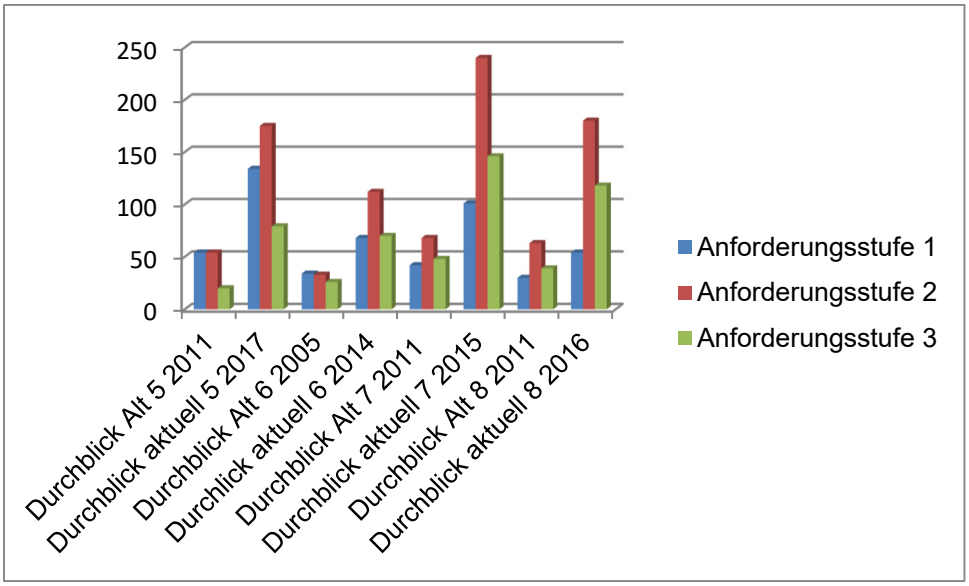

Abbildung 25: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Diagramm zeigt die Operatorennennungen in den GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Durchblick“. Auffallend ist, dass bei der Schulbuchreihe „Durchblick“ im Vergleich „alt“ auf „aktuell“, die Operatorennenungen in allen drei Anforderungsstufen zugenommen haben. Besonders zu erwähnen ist der überdurchschnittliche Anstieg in der Anforderungsstufe 2 der 9. Schulstufe und der 11. Schulstufe. Bemerkenswert ist auch die generelle Zunahme der Aufgaben in allen drei Anforderungsstufen.

Tabelle: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum – Gesellschaft - Wirtschaft“

	RGW Alt 5 1996	**RGW aktuell 5 2012**	**RGW Alt 6 1998**	**RGW aktuell 6 2005**	**RGW Alt 7 1994**	**RGW aktuell 7 2006**	**RGW Alt 8 1992**	**RGW aktuell 8 2009**
Anforderungsstufe 1	70/47,3%	45/38,8%	69/44,5%	44/56,4%	52/30,6%	64/30,6%	36/32,1%	37/35,6%
Anforderungs-stufe 2	59/39,9%	54/46,6%	60/38,7%	26/33,3%	93/54,7%	83/39,7%	58/51,8%	42/40,4%
Anforderungs-stufe 3	19/12,8%	17/14,6%	26/16,8%	8/10,3%	25/14,7%	62/29,7%	18/16,1%	25/24,0%

Tabelle 31: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“, (Eigenrecherche).

Die oben angeführte Tabelle zeigt die Operatorennennungen in den GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“. Signifikant ist, dass in den ersten beiden Schulstufen der Oberstufe im Vergleich „alt“ - „aktuell“, in den Schulbüchern die Operatorennennungen in allen drei Anforderungsstufen gesunken sind. Doch bei der Schulstufe 11 sind die Nennungen in der ersten und dritten Anforderungsstufe gestiegen, nur in der zweiten Anforderungsstufe von 93 auf 83 gefallen. In der 12. Schulstufe blieben die Operatorennennungen im Vergleich „alt“ - „aktuell“ in der ersten Anforderungsstufe ziemlich gleich, bei der Anforderungsstufe 2 ist eine Abnahme von 58 auf 42 zu verzeichnen, bei der dritten Anforderungsstufe allerdings eine Zunahme von 18 auf 25.

Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum – Gesellschaft - Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen)

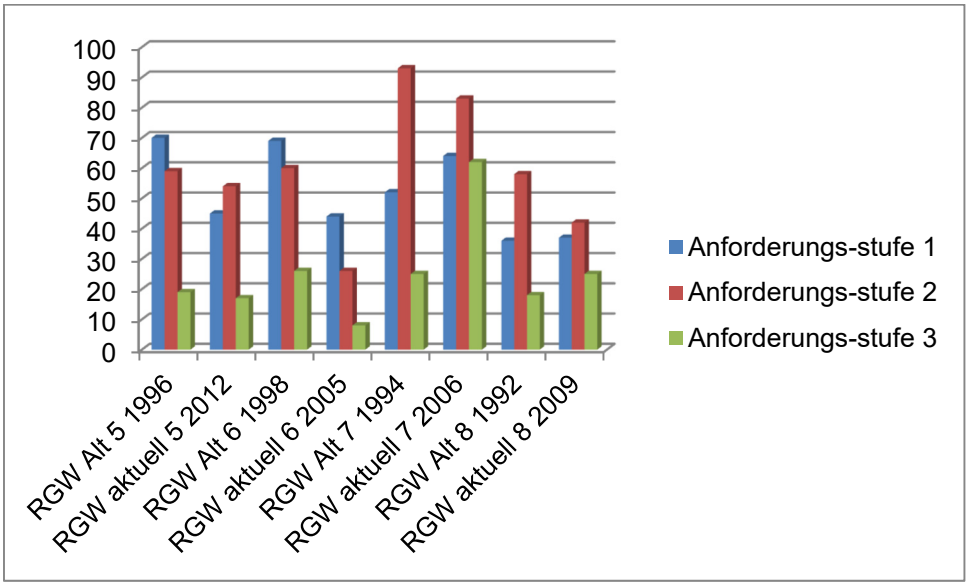

Abbildung 26: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche).

Das oben angeführte Diagramm zeigt die Operatorennennungen in den GW - Schulbüchern der Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“. Allgemein kann gesagt werden, dass in den Schulstufen 9 und 10, die Operatorennennungen von „alt“ auf „aktuell“ gesunken sind. Bei der Schulstufe 11 und 12 sind die Nennungen teilweise angestiegen, nur bei der Anforderungsstufe 2 sind sie gefallen.

Zum Abschluss von Punkt 6 muss noch erwähnt werden, dass es Operatoren jeder Taxonomiestufe von Bloom bzw. von Sittes Anforderungsstufen gibt. Es muss noch darauf hingewiesen werden, dass es keinen Operator zu in Alternativen Denken gibt.

6.5. Beispiele von Aufgaben ohne Operatoren

Unter diesem Abschnitt möchte ich gerne Beispiele von Aufgaben ohne Operatoren in „aktuellen“ und „alten“ Schulbüchern aufgreifen, da es meiner Meinung nach, für die Unterscheidung der Qualität von Arbeitsaufgaben relevant ist. Um diese Unterscheidung zu präzisieren, werden jene Aufgabenstellungen umformuliert und mit einem Operator versehen, welche in der Ursprungsform ohne formuliert sind.

6.5.1. Beispiele von Aufgaben ohne Operatoren aus „aktuellen“ GW – Schulbüchern der Oberstufe

Eine Analyse der Aufgaben ohne Operatoren in „aktuellen“ GW-Schulbüchern macht deutlich, dass viele Fragen als Aufgabenstellungen formuliert wurden. Unterstützender für Schülerinnen und Schüler ist jedoch, wenn diese Aufgaben mit Operatoren versehen werden. Unten stehend sind Beispiele ohne Operatorenangabe angeführt, welche mit Operatoren gegenübergestellt werden, um die unterschiedliche Qualität zu verdeutlichen.

„Durchblick“:

Ausgewählte Aufgabe aus „Durchblick 7“:

1. *„Vorgangsweise Projekt Mystery Shopping im EKZ:*
   Aufteilung der Klasse in 5 bis 7 Gruppen
   Bearbeitung der im Text genannten Aufgabenpakete. Die vorgeschlagenen Untersuchungspakete können bei Bedarf erweitert werden. Bei Befragungen im EKZ ist unter Umständen eine Erlaubnis der EKZ-Leitung einzuholen.
   Auswertung der Befragungen und Gestaltung von Plakaten, die im Klassenraum aufgehängt werden
   Präsentation der Ergebnisse im Plenum und Diskussion, eventuell Einladung der Geschäftsführung des EKZ zur Präsentation“ (Wohlschlägl et. al., 2015: 222)

Umformulierte Aufgabe:

1. Vorgangsweise Projekt Mystery Shopping im EKZ: Die Klasse soll in fünf bis sieben Gruppen aufgeteilt werden. Die im Buch genannten Aufgabenpakete sollen je nach Anweisungen, welche im Text stehen, bearbeitet werden. Die vorgeschlagenen Untersuchungspakete können bei Bedarf erweitert werden. Im EKZ sollen Passanten mittels eines im Unterricht angefertigtem Fragebogen befragt werden, wobei darauf zu achten ist, vor der Befragung eine Erlaubnis der EKZ-Leitung einzuholen. Die Befragung soll wie das Beispiel im Buch ausgewertet werden. Zusätzlich sollen Plakate mit den Ergebnissen gestaltet werden, die im Klassenraum aufgehängt werden. Die Plakate mit den Ergebnissen werden im Plenum präsentiert und anschließend soll darüber diskutiert werden.

„Kompass“

Ausgewählte Aufgabe aus „Kompass 5/6“:

1.“Welche Ideen und Interessen stecken hinter den drei abgebildeten (Kartendarstellungen) Projektionen? Welche Länder profitieren davon bzw. welche werden dadurch benachteiligt?“ (Dobler, 2008: 7)

2. „Die ökologische Situation im Nigerdelta – ein Betroffener/eine Betroffene berichtet (M5).“ (Dobler, 2008: 169)

3. „Sind in Ihrer Klasse alle in die Klassengemeinschaft integriert? Wie kann dies festgestellt werden, ohne jemanden weh zu tun [sic!] oder zu schaden? Wie kann eine bessere Integration Einzelner in die Klassengemeinschaft erreicht werden?“ (Dobler, 2008: 272)

Umformulierte Aufgabe:

1. Erkläre welche Ideen und Interessen hinter den drei abgebildeten (Kartendarstellungen) Projektionen stecken und arbeite mit dem Atlas die Länder heraus, welche davon profitieren bzw. dadurch benachteiligt sind.
2. Gib die ökologische Situation im Nigerdelta – ein Betroffener/eine Betroffene berichtet aus dem Text M5, wieder.
3. Besprich, ob alle in die Klassengemeinschaft integriert sind. Stelle dies fest, ohne jemanden wehzutun oder zu schaden und diskutiere, wie eine bessere Integration Einzelner in die Klassengemeinschaft erreicht werden kann.

Ausgewählte Aufgabe aus „Kompass 7/8“:

1. „Unter welchen Bedingungen würden Sie aus Österreich auswandern? Was würde Sie ausreichend anziehen, um in ein anderes Land zu emigrieren? Wohin?“ (M1) (Dobler, 2009: 77)

2. „Welche Konsequenzen haben die Veränderungen in der Arbeitswelt für individuelle Lebensplanungen, z.B. auch für Ihre?“ (Dobler, 2009: 157)

3. „Sind Sie stolz auf Ihre Region? Stellt die Region einen Teil Ihrer Identität dar?“ (Dobler, 2009: 326)

Umformulierte Aufgabe:

1. Nimm Stellung zum Thema Auswandern: Unter welchen Bedingungen würden Sie aus Österreich auswandern? Was würde Sie ausreichend anziehen, um in ein anderes Land zu emigrieren? Wohin?
2. Besprich die Konsequenzen der Veränderungen in der Arbeitswelt für individuelle Lebensplanungen, z.B. auch für Ihre.
3. Diskutiert, ob Sie auf Ihre Region stolz sind und ob es einen Teil Ihrer Identität darstellt.

„Lebenswelten 1“

Ausgewählte Aufgabe aus „Lebenswelten 1“:

1. „ ‚Wenn ich könnte, gäbe ich jedem Kind eine Weltkarte (…) und wenn möglich einen Leuchtglobus in der Hoffnung den Blick des Kindes aufs äußerste zu weiten und in ihm Interesse und Zuneigung zu wecken für alle Völker, (…) alle Sprachen, alle Religionen – an allen Orten‘ Dom Helder Camara Welchen Zweck erfüllen laut Dom Helder Camara (Erzbischof in Brasilien, 1909 – 1999) Landkarte und Globus?“ (Erhard 2006: 9)

2. „Der weltweit größte Wirtschaftssektor, in dem Kinder einer Erwerbtätigkeit nachgehen, ist die Land- und Forstwirtschaft. Vielleicht gibt es auch in deiner Klasse jemanden, der manchmal oder auch regelmäßig auf einem Bauernhof mithilft. Wann spricht man in diesem Zusammenhang von ausbeuterischer Kinderarbeit? Welche Form der Tätigkeit entspricht einer legalen Erwerbstätigkeit?“ (Erhard 2006: 73)

3. „Das junge Mädchen Ashira Ramadan beschreib ihr Leben in Palästina und die Auswirkungen, die der Bau des israelischen Sperrwalls auf sie und ihre Träume hat. Was wird dem Mädchen genommen, das für österreichische Jugendliche selbstverständlich ist?“ (Erhard 2006:.103)

Umformulierte Aufgabe:

1. *„Wenn ich könnte, gäbe ich jedem Kind eine Weltkarte (…) und wenn möglich einen Leuchtglobus in der Hoffnung den Blick des Kindes aufs äußerste zu weiten und in ihm Interesse und Zuneigung zu wecken für alle Völker, (…) alle Sprachen, alle Religionen – an allen Orten" Dom Helder Camara*; Diskutiere, welchen Zweck Landkarten und Globus laut Dom Helder Camara erfüllen?
2. Besprecht, ob es jemanden in eurer Klasse gibt, der manchmal oder auch regelmäßig auf einem Bauernhof mithilft, denn „Der weltweit größte Wirtschaftssektor, in dem Kinder einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ist die Land- und Forstwirtschaft". Erörtert, wann man in diesem Zusammenhang von ausbeuterischer Kinderarbeit spricht und welche Form der Tätigkeit einer legalen Erwerbstätigkeit entspricht.
3. Diskutiert den Bau des israelischen Sperrwalls und was das junge Mädchen Ashira Ramadan über ihr Leben in Palästina erzählt, welche Auswirkungen der Bau auf sie und ihre Träume hat, und was wird dem Mädchen genommen wird, was für österreichische Jugendliche selbstverständlich ist.

Geospots

Ausgewählte Aufgabe aus „Geospots 5/6":

1. „Welche Umstände könnten dafür verantwortlich sein, dass ein Staat zu den Least Developed Countries zählt?" (Germ 2012: 9)

2. „Um Welchen Markt handelt es sich bei folgenden Aussagen? Achtung die unten angeführten Märkte können mehrfach zutreffen" (Germ 2012: 108)

3. „Welche Fehler haben sich in den Karten eingeschlichen? Was würde den MinderheitenvertreterInnen dabei besonders missfallen?" (Germ 2012: 141)

Umformulierte Aufgabe:

1. Nenne die Umstände, die dafür verantwortlich sein könnten, dass ein Staat zu den Least Developed Countries zählt.
2. Trage die Märkte ein, die zu den folgenden Aussagen im unten stehenden Text im Buch passen. Beachte jedoch, dass die unten angeführten Märkte mehrfach zutreffen können.
3. Zeige die Fehler auf, die sich in den unten angeführten Karten im Buch eingeschlichen haben. Diskutiert, was den MinderheitenvertreterInnen dabei besonders missfallen würde.

Ausgewählte Aufgabe aus „Geospots 7/8“:

1. *„Welche Steuer fällt an? Fällt Steuer an? Welche Aussagen kannst du über die Höhe treffen?“ (Germ 2013: 104)*
2. *„Topografie der USA und Kanadas“ (Germ 2013: 230)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Kennzeichne die Aussagen, wo Steuern anfallen und diese, bei denen es keine gibt, ebenso. Ermittle, sofern es dir möglich ist, die Art und Höhe der Steuern.
2. Arbeite mit dem Atlas und der stummen Karte im Buch und schreibe die wichtigsten topographischen Merkmale heraus.

„Meridiane“

Ausgewählte Aufgabe aus „Meridiane 5/6“:

1. „Kinderarbeit kann sehr verschieden sein: Ist jede Art von Kinderarbeit abzulehnen? Welche sollte streng bekämpft werden?“ (Hitz 2013:. 115)

2. „Abb. 1 auf S. 122 zeigt die drei Geldarten. Um welche handelt es sich? Mit welchen Geldarten bist du selbst täglich konfrontiert?“ (Hitz 2013: 124)

3. „Am Beispiel des Mekong-Konfliktes kannst du erkennen, dass verschiedene Staaten ganz unterschiedliche Interessen haben können. Diese Interessen widersprechen einander deutlich: Was für den einen Staat gut ist, ist für den anderen nachteilig. Wie soll deiner Meinung nach in solchen Konfliktsituationen gehandelt werden? Soll jeder Staat versuchen, seine Interessen möglichst vollständig umzusetzen? Soll man Kompromisse aushandeln und dabei aber auf die Verwirklichung eines Teils der eigenen Pläne verzichten?“ (Hitz 2013: 137)

Umformulierte Aufgabe:

1. Diskutiere über die Verschiedenartigkeit von Kinderarbeit und welche Art ist abzulehnen ist und streng bekämpft werden sollte!
2. Nenne die drei Geldarten, die in Abb. 1 auf S. 122 gezeigt werden und erzähle uns mit welchen Geldarten du selbst täglich konfrontiert bist.
3. Erörtere die Vor- und Nachteile für Staaten, die am Mekong-Konflikt beteiligt sind, sowie deren Interessen. Diskutiere, wie deiner Meinung nach in so einer Konfliktsituation gehandelt werden soll. Sollen die Staaten versuchen, ihre Interessen möglichst vollständig umzusetzen, oder die Kompromisse auszuhandeln, jedoch mit der Konsequenz, dass dabei auf die Verwirklichung eines Teils der eigenen Pläne verzichtet wird?

Ausgewählte Aufgabe aus „Meridiane 7“:

1. „Weshalb ist eine Inversionslage bei Alpinsportlern und –sportlerinnen so beliebt? Worin liegen die Gefahren?“ (Hitz 2012: 39)

2. „Warum verlangen Arbeitnehmervertreter in Zeiten guter Konjunktur immer wieder Steuerreformen?“ (Hitz 2012: 111)

3. „Warum überlegen sich viele Alleinunternehmer/innen sehr genau, einen ersten Mitarbeiter bzw. eine erste Mitarbeiterin anzustellen?“ (Hitz 2012: 230)

Umformulierte Aufgabe:

1. Erkläre die Inversionslage und diskutiere die Beliebtheit und Gefahren für Alpinsportler und Alpinsportlerinnen.
2. Nenne die Gründe, warum Arbeitnehmervertreter und Arbeitnehmervertreterinnen Steuerreformen in Zeiten guter Konjunktur verlangen.
3. Ermittle die Ursache, warum sich viele Alleinunternehmer und Alleinunternehmerinnen sehr genau überlegen, einen ersten Mitarbeiter bzw. erste Mitarbeiterin anzustellen.

Ausgewählte Aufgabe aus „Meridiane 8“:

1. „An welcher Wechselkursentwicklung haben Exporteure und Importeure, an welchen Spekulanten Interesse?“ (Hitz 2013: 158)

2. „Soll der Euro im Vergleich zum US-$ härter oder weicher werden? Denke dabei an verschiedene Wirtschaftsbereiche wie Tourismus, Exportindustrie, Importfirmen usw.“ (Hitz 2013: 158)

Umformulierte Aufgabe:

1. Nenne die Interessen an der Wechselkursentwicklung für Exporteure, Importeure bzw. Spekulanten.
2. Diskutiere, ob der Euro im Vergleich zum US-$ härter oder weicher werden soll. Berücksichtige dabei die verschiedenen Wirtschaftsbereiche wie Tourismus, Exportindustrie und Importfirmen.

„System Erde“

Ausgewählte Aufgabe aus „System Erde 5/6“:

1. „Welche Küstenbereiche (weltweit) werden durch warme Meeresströmungen beeinflusst?“ (Hofmann 2007: 53)

2. „Gab es unter den Gütern und Dienstleistungen welche, die Sie eigentlich nur aufgrund von Beeinflussung von außen konsumiert haben (Werbung, Freunde, weil es momentan „in und cool“ ist)?“ (Hofmann 2007: 132)

3. „Welche Maßnahmen könnten Ihrer Meinung nach dazu führen, dies zu ändern?“ (Hofmann 2007: 242)

Umformulierte Aufgabe:

1. Verorte mithilfe der stummen Karte im Buch die weltweiten Küstenbereiche, die durch warme Meeresströmungen beeinflusst werden.
2. Nenne Güter und Dienstleistungen, die du in den letzten vier Wochen durch äußerliche Einwirkung konsumiert hast, wie z.B. Werbung, Freunde, weil es momentan „in und cool“ ist.
3. Nimm Stellung zu den Maßnahmen gegen den Geburtenrückgang, die deiner Meinung nach dazu führen, dies zu ändern.

Ausgewählte Aufgabe aus „System Erde 7“:

1. „Welche Standortkriterien können lokal vom Land bzw. den Gemeinden beeinflusst werden, welche können nur auf Staatsebene geregelt werden?“ (Hofmann 2008: 107)

2. „Welche wesentlichen Informationen beinhaltet der Text in Zusammenhang mit dem Thema des Kapitels?“ (Hofmann 2008: 113)

3. „Wo könnten Sie ansetzen, wenn Sie erkennen, dass der Mindestumsatz nicht erreicht werden kann (z.B. weil Sie durch Kennzahlen aus brancheninternen Vergleichsstudien wissen, dass ein Geschäft Ihrer Größe im ersten Jahr durchschnittlich nur 150.000 Euro Umsatz machen wird)?“ (Hofmann 2008: 149)

Umformulierte Aufgabe:

1. Nenne Standortkriterien, die lokal vom Land bzw. den Gemeinden beeinflusst werden und die, nur auf Staatsebene geregelt werden.
2. Fasse, die wesentlichen Informationen aus dem Text zusammen und bringe sie in Zusammenhang mit dem Thema des Kapitels.
3. Erläutere, wo du ansetzen könntest, wenn du erkennst, dass der Mindestumsatz nicht erreicht werden kann (z.B. weil Sie durch Kennzahlen aus brancheninternen Vergleichsstudien wissen, dass ein Geschäft Ihrer Größe im ersten Jahr durchschnittlich nur 150.000 Euro Umsatz machen wird).

Ausgewählte Aufgabe aus „System Erde 8“:

1. „Welche Möglichkeiten sehen Sie für sich, die Chancen einer globalisierten Berufswelt zu nutzen?“ (Hofmann 2013: 39)

2. „Welche Möglichkeiten könnte es Ihrer Meinung nach geben [sic!], dass Angehörige unterschiedlicher Kulturen bzw. Menschen mit stark divergierenden Wertevorstellungen in friedlicher Koexistenz miteinander oder zumindest nebeneinander leben können?“ (Hofmann 2013: 45)

3. „Welche Dienste im Internet nutzen Sie bereits in Ihrem Alltagsleben und welche könnten Ihnen noch von Nutzen sein?“ (Hofmann 2013: 92)

Umformulierte Aufgabe:

1. Zähle die Möglichkeiten auf, die du für dich als Chancen einer globalisierten Berufswelt nutzen könntest.
2. Erläutere die Möglichkeiten, die es deiner Meinung nach, geben könnte, dass Angehörige unterschiedlicher Kulturen bzw. Menschen mit stark divergierenden Wertvorstellungen in friedlicher Koexistenz miteinander oder zumindest nebeneinander leben können. Zur Lösung dieser Aufgabe verwende die entsprechende Karte im Buch.
3. Nenne die Dienste im Internet, die du in deinem Alltagsleben nutzt und die du noch nutzen könntest.

„Raum – Gesellschaft – Wirtschaft“

Bei „RGW“ konnte die Analyse über die Aufgaben ohne Operatorennennungen nicht mehr in den „erhobenen - aktuellen“ Büchern dieser Arbeit, gemacht werden, da nun schon eine „aktuellere“ Version im Fachdidaktik Zentrum vorhanden ist. Bei der „erhobenen“ Version waren noch viele Arbeitsaufgaben ohne Operatorennennungen, dies ist in der „aktuelleren“ Version schon besser. Um zu zeigen wie solche Aufgaben ohne Nennung von Operatoren aussehen, sind hier welche aus der „aktuelleren“ Version angegeben.

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 5“:

1. „Wie verhalten sich die Niederschlagsmengen küstennaher Gebiete zu denen im Osten des Landesinneren?“ (Hitz 2012: 21)

2. „Wie viele Schüler Ihrer Klasse pendeln von ihrem Wohnort zum Schulort? a) täglich b) wöchentlich“ (Hitz 2012: 39)

3. „Was verstehen Sie unter Kastenwesen?“ (Hitz 2012: .91)

Umformulierte Aufgabe:

1. Arbeite mit Tabelle 1 und Abb. 21. 1. heraus, wie sich die Niederschlagsmengen küstennaher Gebiete zu denen im Osten des Landesinneren verhalten.
2. Werte aus, wie viele Schüler und Schülerinnen deiner Klasse von ihrem Wohnort zum Schulort täglich oder wöchentlich pendeln.
3. Erkläre das Kastenwesen in Indien.

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 6“:

1. „Wenn Menschen die Grenzen Europas festlegen, können dann die Grenzen verschoben werden? Welche Merkmale sollen für die Grenzen Europas wesentlich sein?“ (Hitz 2010: 3)

2. „Was sagt die Prognose der WTO (Abb. 53.1.) über die Entwicklung des Tourismus in Europa aus? Wie werden sich die anderen Regionen entwickeln?“ (Hitz 2010: 55)

3. „Welche „historischen Lasten“ sind in der Euroregion Neisse aufzuarbeiten?“ (Hitz 2010: 94)

Umformulierte Aufgabe:

1. Diskutiere, ob die Grenzen verschoben werden können, wenn Menschen die Grenzen Europas festlegen. Nenne wesentliche Merkmale für die Grenzen Europas.
2. Arbeite die Prognose über die Entwicklung des Tourismus in Europa der WTO aus der Karte Abb. 53.1. heraus. Erörtere die Entwicklung der anderen Regionen.
3. Nenne die Ziele aus dem Text im Buch der Euroregion Neisse, um die „historischen Lasten“ aufzuarbeiten.

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 7“:

1. „Warum haben die Prämien für die Sozialversicherung den Charakter von Steuern?“ (Hitz 2013: 62)

2. „Welches Beispiel liegt …
… in einem dynamischen Zentralraum
… in einem ländlichen Peripheriegebiet
… in einer alten Industrieregion“ (Hitz 2013: 77)

3. „Weshalb sind Einkaufszentren so erfolgreich? Welche Probleme sind damit verbunden?“ (Hitz 2013: 106)

Umformulierte Aufgabe:

1. Erläutere, warum die Prämien für die Sozialversicherung den Charakter von Steurern haben.
2. Nenne je ein Beispiel für einen dynamischen Zentralraum, ein ländliches Peripheriegebiet und eine alte Industrieregion.
3. Begründe den Erfolg von Einkaufszentren, und nenne die Probleme, die damit verbunden sind.

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 8“:

1. „Was kann jeder Einzelne von uns tun, um einer eventuell drohenden Erderwärmung entgegenzuwirken?“ (Hitz 2011: 21)

2. „Welche Veränderungen ergeben sich für die orientalische Stadt durch die Verwestlichung?“ (Hitz 2011: 99)

Umformulierte Aufgabe:

1. Diskutiere, was jeder Einzelne von uns tun kann, um einer eventuell drohenden Erderwärmung entgegenzuwirken.
2. Erkläre, welche Veränderungen sich für die orientalische Stadt durch die Verwestlichung ergeben.

6.5.2. Beispiele von Aufgaben ohne Operatoren aus „alten“ GW – Schulbüchern der Oberstufe

Eine Analyse der Aufgaben ohne Operatoren in „alten“ GW-Schulbüchern macht deutlich, dass viele Fragen als Aufgabenstellungen formuliert wurden. Unterstützender für Schülerinnen und Schüler ist jedoch, wenn diese Aufgaben mit Operatoren versehen werden. Anbei sind Beispiele ohne Operatorenangabe angeführt, denen Beispiele mit Operatoren gegenübergestellt werden, um die unterschiedliche Qualität zu verdeutlichen.

„Durchblick“:

Ausgewählte Aufgabe aus „Durchblick 5“:

1. *„Welche positiven Auswirkungen hat Fair-trade auf die Produktionsregionen?“ (Wohlschlägl et. al. 2011: 78)*
2. *„Warum ist der Monsun in Indien gleichzeitig Fluch und Segen?“ (Wohlschlägl et. al. 2011: 97)*
3. *„Welche wichtigen Gründe sind für die Wasserknappheit und die unzureichende Versorgung mit sauberem Trinkwasser verantwortlich?“ (Wohlschlägl et. al. 2011: 147)*

Umformulierte Aufgaben:

1. Erkläre, welche positiven Auswirkungen Fair-trade auf die Produktionsregionen hat.
2. Diskutiere über den Monsun in Indien, der gleichzeitig Fluch und Segen ist.
3. Zähle die wichtigsten Gründe für die Wasserknappheit und die unzureichende Versorgung mit sauberem Trinkwasser, auf.

Ausgewählte Aufgabe aus „Durchblick 6“:

1. „Wie schützen die Staaten die Außengrenzen der EU, wem soll der Zutritt verweigert werden?“ (Wohlschlägl et. al. 2005: 35)
2. *„Welche Nationen sind in M 15 am stärksten vertreten“ (*Wohlschlägl et. al. 2005: *74)*
3. *„Welcher Strukturwandel setzt in Lille ein?“ (*Wohlschlägl et. al. 2005: *125)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Erkläre, wie sich die Staaten an den EU Außengrenzen schützen und begründe wem der Zutritt verweigert werden soll.
2. Zähle auf, welche Nationen in der Karte M15, über ältere Europäische Residenten (Personen über 65, die ihren Wohnsitz in das Gastland verlegt haben, ohne dort einer Arbeit nachzugehen) in den spanischen Mittelmeerprovinzen, am stärksten vertreten sind.
3. Erläutere den einsetzenden Strukturwandel in Lille, der im Text M12 erwähnt wird.

Ausgewählte Aufgabe aus „Durchblick 7“:

1. *„Auf welche Aspekte der Migration beziehen sich die Aussagen von M 14?“ (*Wohlschlägl et. al. 2011: *57)*
2. *„Warum ist Westungarn gegenüber dem südlichen Burgenland bevorzugt?“ (*Wohlschlägl et. al. 2011: *122)*
3. *„Welche Gründe könnten maßgeblich sein, dass im Insolvenzfall eines Unternehmens die Gläubiger für den Ausgleich und somit für die Weiterführung des Unternehmens stimmen?“ (*Wohlschlägl et. al. 2011: *207)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Liste die Aspekte, der verschiedenen Aussagen zur Migration, aus M 14 auf.
2. Erkläre die Bevorzugung Westungarns, in Bezug auf die Ostöffnung 1989 und die EU-Erweiterung 2004 mithilfe der Karte M3, sowie den Wirtschaftsraum „Centrope" („Europa Region Mitte") gegenüber dem südlichen Burgenland.
3. Nenne Gründe, die maßgeblich sein könnten, dass im Insolvenzfall eines Unternehmens die Gläubiger für den Ausgleich und somit für die Weiterführung des Unternehmens stimmen.

Ausgewählte Aufgabe aus „Durchblick 8":

1. *„Warum kehren Touristen so kurz nach großen Katastrophen wieder an die zerstörten/betroffenen Orte zurück?" (Wohlschlägl et. al. 2011: 60)*
2. *„Was ist der Unterschied zwischen einer Call- und einer Put-Option?" (Wohlschlägl et. al. 2011: 152)*
3. *„An welchen Widmungsgrenzen sind Konflikte zu erwarten? Welche Lösung gibt es?" (Wohlschlägl et. al. 2011: 198.)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Diskutiere, warum Touristen einige Wochen nach großen Katastrophen wieder an die zerstörten/betroffenen Orte zurückkehren.
2. Erkläre den Unterschied zwischen einer Call- und einer Put-Option.
3. Nenne die Widmungsgrenzen, des Flächenwidmungsplanes der Marktgemeinde Andorf/OÖ, der im Buch unter M8 angegeben ist. Zeige auf, welche Konflikte zu erwarten sind und nenne die Kompromisse die eingegangen werden könnten.

Abschließend kann zum „Durchblick alt" gesagt werden, dass hier die meisten Aufgaben ohne Operator als Fragestellungen formuliert wurden. Unterstützender für Schülerinnen und Schüler wäre es allerdings, diese Aufgaben jeweils mit einem Operator zu versehen.

„Raum – Gesellschaft – Wirtschaft"

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft - Wirtschaft 5":

1. *„In welchem Zeitraum wird sich die indonesische Bevölkerung verdoppelt haben?" (Hitz et. al. 1996: 26)*
2. *„Welche Bedeutung erhalten die Angaben über Zupacht, Fluraufteilung, sowie Ausrüstung mit Geräten und Vieh für die Entwicklung auf dem Lande bei der herrschenden Betriebsgrößenstruktur (Tabelle 4) und angesichts des Bevölkerungswachstums?" (Hitz et. al. 1996: 89)*
3. *„Mit welchen Problemen haben sich heute die Nomaden auseinanderzusetzen?" (Hitz et. al. 1996: 153)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Gib an, in welchem Zeitraum sich die indonesische Bevölkerung bei einem linearen Anstieg der Bevölkerung, verdoppelt haben wird.
2. Erläutere die Bedeutung der Angaben über Zupacht, Flurauftteilung, sowie Ausrüstung mit Geräten und Vieh für die Entwicklung auf dem Lande bei der herrschenden Betriebsgrößenstruktur (Tabelle 4) und angesichts des Bevölkerungswachstums.
3. Diskutiere die Probleme der Nomaden in Steppen und Wüstengebiet Nordafrikas und Südwestasiens, mit denen sie sich heute auseinandersetzen müssen.

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft - Wirtschaft 6“:

1. *„Welche neuen Staaten sind im östlichen Europa in den letzten Jahren entstanden (Abb. 12.1)?“ (Hitz et. al. 1997: 12)*
2. *„Durch Suburbanisierung dehnen sich auch die „alten“ Städte aus. Warum bezeichnet man diese Siedlungen nicht als „neue Städte“?“ (Hitz et. al. 1997: 115)*
3. *„In welche Zentren führen die Wanderströme und aus welchen Gebieten kommen die Menschen (Abb. 136.1)?“ (Hitz et. al. 1997: 136)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Nenne welche neuen Staaten, laut stummer Karte Abb. 12.1 im östlichen Europa, in den letzten Jahren entstanden sind.
2. Erkläre anhand der im Buch beschriebenen Situation, warum sich die durch Suburbanisierung gekennzeichneten Erweiterungen der „alten“ Städte, nicht als „neue“ Städte bezeichnen.
3. Nenne die Ziele der Wanderströme, die aus der Abbildung 136.1 ablesbar sind, (Nettowanderungsströme in skandinavischen Ländern 1970) und nenne die Gebiete aus denen die Menschen kommen.

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft - Wirtschaft 7 (3)“:

1. *„Wie könnte man die wirtschaftliche Entwicklung Österreichs seit 1830 in Phasen gliedern (Abb. 3.2)?“ (Hitz et. al. 1994: 3)*
2. *„Welche Risiken sind mit der Aufnahme eines Privatkredits verbunden (Text 3)?“ (Hitz et. al. 1994: 61)*
3. *„Welche Möglichkeiten hat der „einfache Bürger“, sich über regionalpolitische Fragen und Maßnahmen in seinem Lebensraum zu informieren?“ (Hitz et. al. 1994: 122)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Gliedere die wirtschaftliche Entwicklung Österreichs, seit 1830 nach Phasen des Brutto-Inlandsprodukts (BIP). Nimm dazu die Abb. 3.2 zur Hand, um diese Aufgabe zu meistern.
2. Nenne die Risiken aus dem Text 3 im Buch, die mit der Aufnahme eines Privatkredits verbunden sind.
3. Erläutere die Möglichkeiten, die ein „einfacher Bürger" hat, sich über regionalpolitische Fragen und Maßnahmen in seinem Lebensraum zu informieren.

Ausgewählte Aufgabe aus „Raum – Gesellschaft - Wirtschaft 8 (4)":

1. *„Welche Probleme der ehemaligen RGW-Staaten gehen aus Text 1 hervor? Wie versucht man, sie zu lösen?" (Hitz et. al. 1992: 14)*
2. *„Warum liegen Termingeschäfte sowohl im Interesse der Verkäufer als auch der Käufer (Text 4)?" (Hitz et. al. 1992: 48)*
3. *„Was würde die wirtschaftliche Abkoppelung vom Weltmarkt Ihrer Meinung nach für die Entwicklungsländer letztlich mit sich bringen?" (Hitz et. al. 1992: 109)*

Umformulierte Aufgabe:

1. Nenne die Probleme der ehemaligen „RGW" -Staaten aus Text 1 und erläutere die Lösungsversuche.
2. Erkläre den Begriff Termingeschäfte der in Text 4 beschrieben ist und warum Termingeschäfte im Interesse der Verkäufer als auch der Käufer liegen können.
3. Diskutiere, was die wirtschaftliche Abkoppelung vom Weltmarkt für die Entwicklungsländer mit sich bringen würde.

Meine Aufgabe war es nicht die inhaltliche Qualität von Aufgabenstellungen, die mir teilweise fragwürdig erschienen sind, zu bearbeiten, sondern Aufgaben mit Operatoren zu versehen, damit sie für Schüler und Schülerinnen klarer formuliert sind. Ein Beispiel für so eine fragwürdige Aufgabenstellung wäre beispielsweise folgende: *„Mit welchen Problemen haben sich heute die Nomaden auseinanderzusetzen?" (Hitz et. al. 1996: 155)* Diese Fragestellung ist höchst problematisch, denn man weiß nicht um welche Nomaden es sich auf welchen Erdteil handelt. Die gefundenen Aufgabenstellungen können eigentlich zu keiner relevanten Erkenntnisfindung führen!

7. Lehrpläne GW Sek II

Hier wird eine kurze Operatoren Analyse in den Lehrplänen der Sekundarstufe II aus den Jahren 1970, 1989 und 2019 vorgenommen. Die analysierten Lehrpläne sind im Anhang zu finden. Um eine bessere Gegenüberstellung machen zu können, werden hier die 6. Klasse zu Themen der Raumorientierung und in der 8. Klasse zum Thema Gesellschaft verglichen. Abschließend wird auf die Hypothesen aus Punkt 5 eingegangen.

7.1. Analyse Veränderung der Operatoren in den Lehrplänen GW Sek II seit 1970

Die Veränderungen der Operatoren in den Lehrplänen von Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe II seit 1970 werden unter diesem Punkt analysiert. Genau genommen gibt es in den Lehrplänen von 1970 noch keine klar ausformulierten Operatoren, jedoch können schon Ansätze zu Operatoren in den Lernzielen gefunden werden. Doch ab dem Lehrplan 1989 sind die Operatoren bereits explizit ausformuliert. Es wird auf die Formulierung der Operatoren im Lehrstoff in den oben angeführten Lehrplänen eingegangen, jedoch nicht auf den Lehrstoff selbst, denn dies war nicht die Aufgabenstellung. Es wurde, je ein Beispiel aus der 6. und 8. Klasse, aus den Themen des Lehrstoffs ausgewählt, um zu zeigen wie sich die Formulierung in den Lehrplänen in Bezug auf die Operatoren im Laufe der Zeit verändert hat.

6. Klasse

Lehrplan 1970:

„Anhand der Länderkunde Fortsetzen der Erarbeitung und Erweiterung allgemeingeographischer und wirtschaftskundlicher Begriffe und Sachgebiete.“ (Lehrplan 1970: Sitte und Wohlschlägl 1975: 272-274)

Lehrplan 1989:

„Räumliche Differenzierungen in Aktiv- und Passivräume aufzeigen.“ (Lehrplan 1989: Sitte und Wohlschlägl, 2001: 258 – 259)

Lehrplan 2019:

„Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren“

(GW-Lehrplan, Sekundarstufe II, Stand: 17.9.2019: Internet: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568, vom 17.9.2019)

Beim Beispiel aus dem Lehrplan von 1970 ist zwar ein Operator erkennbar, dieser wurde jedoch als Hauptwort eingesetzt: „Erarbeitung“, aber es gibt auch Beispiele aus dem Lehrplan 1970 ohne einen Operator, siehe bei der 8. Klasse. Im Lehrplan 1989 ist der Operator schon als Verb formuliert, der Schüler oder die Schülerin ist also aufgefordert, etwas zu können. Im oben angeführten Beispiel ist “darstellen können“ bereits ein klarer Handlungsauftrag. In dem Lehrplan 2019 hat schon ein Operator der höchsten Stufe der Operatorenliste von Sitte bzw. Wohlschlägl Eingang gefunden und zwar diskutieren.

8. Klasse

Lehrplan 1970:

„Bevölkerungsentwicklung und Ernährungsprobleme“ (Lehrplan 1970: Sitte und Wohlschlägl 1975: 272-274)

Lehrplan 1989:

„Untersuchen wie verschiedene Gesellschaften, Nationen und Gruppen sich ihr Land und dessen Probleme sehen.“ (Lehrplan 1989: Sitte und Wohlschlägl, 2001: 258 – 259)

Lehrplan 2019:

„Soziale Differenzen in urbanen Räumen analysieren“

(GW-Lehrplan, Sekundarstufe II, Stand: 17.9.2019: Internet: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568, vom 17.9.2019)

Im Lehrplan 1970 der 8. Klasse finden sich nur Themen, aber keine weiteren Angaben, wie an die Bearbeitung, mittels eines Operators herangegangen werden soll. Im Lehrplan 1989 kommt „untersuchen“ vor, dies ist ein Operator einer niedrigen Anforderungsstufe.

Abschließend zu diesem Abschnitt kann festgestellt werden, dass die Hypothese „Je aktueller der Lehrplan, desto höher die Anzahl der Operatoren.“ stimmt, denn im Lehrplan 1970 gibt es fast keine Operatoren, doch im Lehrplan 1989 und 2019 sind zu jedem Thema bereits Lernziele mit entsprechenden Operatoren formuliert. Die Vermutung, dass es im Lehrplan 1970 noch überhaupt keine Operatoren gibt, ist nicht ganz zutreffend; dies wird an einem Beispiel der 6. Klasse gezeigt. Die Hypothese: Je höher die Schulstufe, desto stärker sind im Lehrplan jene Operatoren vertreten, die zur Lösung der Arbeitsaufgaben eigenständiges Denken einfordern, findet keine Bestätigung, denn im Lehrplan 2019 kommt bereits in der 6. Klasse ein Operator vor, der zur Diskussion auffordert, wodurch schon in dieser Schulstufe das höchste Anspruchsniveau erreicht wird. Bei den Beispielen aus der 6. und 8. Klasse kann man davon ausgehen, dass je aktueller der Lehrplan ist, desto höher der Anteil der Operatoren, die zur Lösung der Arbeitsaufgaben eigenständiges Denken einfordern.

8. Literaturverzeichnis

Verwendete Untersuchungsmedien:

Aktuelle Untersuchungsmedien:

Dobler Karin et al. (2008): Kompass 5/6. - Wien.

Dobler Karin et al. (2009): Kompass 7/8. - Wien.

Erhard Andreas (Hrsg.) et al. (2006): Lebenswelten 1. - Wien,.

Germ Alfred et. al. (2012): Geospots 5/6. - Wien.

Germ Alfred et al. (2013): Geospots 7/8. – Wien.

Hitz Harald et al. (2012): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 5. - Wien.

Hitz Harald et. al. (2005): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6. - Wien.

Hitz Harald et. al. (2006): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 7. - Wien.

Hitz Harald et al. (2007): Raum- Gesellschaft-Wirtschaft 8. - Wien.

Hitz Harald et al., (2011): Meridiane 5. - Wien.

Hitz Harald et. al. (2013): Meridiane 5/6. - Wien.

Hitz Harald et al. (2012): Meridiane 7. - Wien.

Hitz Harald et al. (2013): Meridiane 8. - Wien

Hofmann Paul (2011): System Erde 5. - Wien.

Hofmann Paul (2007): System Erde 5/6. - Wien.

Hofmann Paul (2008): System Erde 7. - Wien.

Hofmann Paul (2009): System Erde 8. - Wien.

Wohlschlägl Helmut et. al. (2017): Durchblick 5. – Wien.

Wohlschlägl Helmut et. al. (2014): Durchblick 6. - Wien.

Wohlschlägl Helmut et. al. (2015): Durchblick 7. - Wien.

Wohlschlägl Helmut et. al. (2016): Durchblick 8. - Wien.

Untersuchungsmedien bei Aufgabenstellungen „ohne“ Operatoren:

Hitz Harald et al. (2012): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 5. - Wien.

Hitz Harald et. al. (2010): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6. - Wien.

Hitz Harald et. al. (2013): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 7. - Wien.

Hitz Harald et al. (2011): Raum- Gesellschaft-Wirtschaft 8. - Wien.

Alte Untersuchungsmedien:

Wohlschlägl Helmut et. al. (2011): Durchblick 5. - Wien.

Wohlschlägl Helmut et. al. (2005): Durchblick 6. - Wien.

Wohlschlägl Helmut et. al. (2011): Durchblick 7. - Wien.

Wohlschlägl Helmut et. al. (2011): Durchblick 8. - Wien.

Hitz Harald et al. (1996): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 5. - Wien.

Hitz Harald et al. (1998): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6. - Wien.

Hitz Harald et al. (1994): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 3. - Wien.

Hitz Harald et al. (1992): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 4. - Wien.

Literatur:

Bloom B.S. (Hrsg.) et.al. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. - Weinheim.

Köck H. (Hrsg.) (1986): Handbuch des Geographie – Unterrichts, - Köln. (=Grundlagen des Geographieunterrichts Band 1)

Möller C. (Hrsg.) et. al. (1974): Praxis der Lernplanung. - Weinheim und Basel.

Möller C. (1969): Technik der Lernplanung, Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. - Weinheim und Basel.

Peterßen W.H. (1982/2000): Handbuch Unterrichtsplanung. – München.

Rinschede G. (2007): Geographiedidaktik – Paderborn.

Robinsohn S. B. (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. – Weinheim.

Schultze A. (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. - Gotha.

Sitte W. und H. Wohlschlägl (2001): Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts. - Wien.

Sitte W. und H. Wohlschlägl (1975): Schulgeographie im Wandel, Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts in Österreich. - Wien,.

Zimmermann W. et. al. (1977): Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. - Paderborn.

Internet:

Sitte Christian (2011), GW – Unterricht Heft 124, Maturafragen neu (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine Kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde, Anhang 4: Operatorenliste, auch online unter: https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/GWU123_sitte_operatoren01.pdf.....vom (10.12.2019)

arbowis ruth meyer, , online unter: https://arbowis.ch/index.php/erwachsenenbildung/ziele/87-2014/erwachsenenbildung/ziele/lernziel-bereiche-mit-taxonomien/18-taxonomien-und-lernziel-bereiche (10.12.2019)

Dorsch Lexikon der Psychologie, online unter: https://portal.hogrefe.com/dorsch/taxonomie/ (10.12.2019)

Rechtsinformationssystem des Bundes, online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01 (17.09.2019)

Thomas Lenz (2008), Geographie heute 257, Bildungsstandards, Bildungs- Lehrpläne, Kompetenzen, Lernziele, Ein Wegweiser durch das Begriffsdickicht der aktuellen Bildungsdiskussion, online unter: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Lenz_Standards_Kompetenzen_gh257_07.pdf (10.12.2019)

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Quelle: Zitierte Operatorenliste, Christian Sitte, https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/GWU123_sitte_operatoren01.pdf. (10.7.2018) 24
Abbildung 3: Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in „aktuellen“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche)..... 32
Abbildung 4: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche). 34
Abbildung 5: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche). 36
Abbildung 6: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche). 38
Abbildung 7: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche). 40
Abbildung 8: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 42
Abbildung 9: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Kompass“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 43
Abbildung 10: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „System Erde“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 45
Abbildung 11: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Meridiane“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 46
Abbildung 12: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Geospots“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 47
Abbildung 13: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum - Gesellschaft - Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 49
Abbildung 14: Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ GW - Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche)..... 51
Abbildung 15: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche). 52
Abbildung 16: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche). 53
Abbildung 17: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche). 55
Abbildung 18: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche). 56
Abbildung 19: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 58

Abbildung 20: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 59
Abbildung 21: Diagramm: Gesamtzahl der Operatorennennungen in den „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbüchern der gesamten Sekundarstufe II, (Eigenrecherche)..... 62
Abbildung 22: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche). 64
Abbildung 23: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche). 66
Abbildung 24: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche). 68
Abbildung 25: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche). 70
Abbildung 26: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 72
Abbildung 27: Diagramm: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“ (in absoluten Zahlen), (Eigenrecherche). 73

´10. Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: "MÖGLICHKEITEN IM ZUSAMMENWIRKEN VON SCHULBUCH UND LEHRER", QUELLE: SITTE UND WOHLSCHLÄGL, 2001: 448. 6
TABELLE 2:STUFEN KOGNITIVER LERNZIELE NACH BLOOM (1973). QUELLE: PETERßEN, 1982/2000: 367. ... 18
TABELLE 3: LERNZIELSTUFEN IM AFFEKTIVEN BEREICH NACH KRATHWOHL (1975), UNTERSCHEIDUNG NACH DEM GRAD DER VERINNERLICHUNG). QUELLE: PETERßEN, 1982/2000:368. 19
TABELLE 4: LERNZIELSTUFEN IM PSYCHO-MOTORISCHEN BEREICH NACH DAVE (1968) (DIE BEISPIELE STAMMEN VON SCHWESTER EDITH MARIA OLK U. MAREN VENHERM. QUELLE: PETERßEN, 1982/2000: 369. 19
TABELLE 6:TABELLE OPERATORENLISTE ZITIERT VON DURCHBLICK 5, QUELLE: WOHLSCHLÄGL ET.AL. 2017: WIEN. 28
TABELLE 7: OPERATORENLISTE, (EIGENRECHERCHE) 31.8.2019. 31
TABELLE 8: GESAMTZAHL DER OPERATORENNENNUNGEN IN „AKTUELLEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER GESAMTEN SEKUNDARSTUFE II, (EIGENRECHERCHE). 31
TABELLE 9: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „AKTUELLEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 9. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 33
TABELLE 10: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „AKTUELLEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 10. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 35
TABELLE 11: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „AKTUELLEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 11. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 37
TABELLE 12: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „AKTUELLEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 12. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 39
TABELLE 13: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DER „AKTUELLEN“ SCHULBUCHREIHE „DURCHBLICK“, (EIGENRECHERCHE). ... 41
TABELLE 14: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DER „AKTUELLEN“ SCHULBUCHREIHE „KOMPASS“, (EIGENRECHERCHE). 43
TABELLE 15: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS DER „AKTUELLEN“ SCHULBUCHREIHE „SYSTEM ERDE“, (EIGENRECHERCHE). 44
TABELLE 16: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS DER „AKTUELLEN“ SCHULBUCHREIHE „MERIDIANE“, (EIGENRECHERCHE). 45
TABELLE 17: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS DER „AKTUELLEN“ SCHULBUCHREIHE „GEOSPOTS“, (EIGENRECHERCHE). 47
TABELLE 18: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS DER „AKTUELLEN“ SCHULBUCHREIHE „RAUM-GESELLSCHAFT-WIRTSCHAFT“, (EIGENRECHERCHE). 48
TABELLE 19: GESAMTZAHL DER OPERATORENNENNUNGEN IN DEN „ALTEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER GESAMTEN SEKUNDARSTUFE II, (EIGENRECHERCHE). 50
TABELLE 20: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „ALTEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 9. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 51
TABELLE 21: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „ALTEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 10. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 53
TABELLE 22: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „ALTEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 11. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 54
TABELLE 23: UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS IN DEN „ALTEN“ GW - SCHULBÜCHERN DER 12. SCHULSTUFE, (EIGENRECHERCHE). 55
TABELLE 24: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS DER „ALTEN“ SCHULBUCHREIHE „DURCHBLICK“, (EIGENRECHERCHE). 57
TABELLE 25: ABSOLUTE UND RELATIVE UNTERSCHIEDE BEI DER ZAHL VON AUFGABENSTELLUNGEN NACH OPERATORENNIVEAUS DER „ALTEN“ SCHULBUCHREIHE RAUM-GESELLSCHAFT-WIRTSCHAFT, (EIGENRECHERCHE). 58
TABELLE 26: GESAMTZAHL DER OPERATORENNENNUNGEN IN DEN „ALTEN“ VS. „AKTUELLEN“ SCHULBÜCHERN DER GESAMTEN SEKUNDARSTUFE II, (EIGENRECHERCHE). 61

Tabelle 27: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 9. Schulstufe, (Eigenrecherche). 63
Tabelle 28: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 10. Schulstufe, (Eigenrecherche). 65
Tabelle 29: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 11. Schulstufe, (Eigenrecherche). 67
Tabelle 30: Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus in den „alten“ vs. „aktuellen“ GW - Schulbüchern der 12. Schulstufe, (Eigenrecherche). 69
Tabelle 31: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Durchblick“, (Eigenrecherche). 71
Tabelle 32: Absolute und relative Unterschiede bei der Zahl von Aufgabenstellungen nach Operatorenniveaus der „alten“ vs. „aktuellen“ Schulbuchreihe „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft“, (Eigenrecherche)..... 72

11. Anhang

11.1. Zusammenfassung

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Analyse der Operatorenniveaus der Arbeitsaufgaben in Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern der Sekundarstufe II der AHS.

Zu Beginn wird unter Punkt 2 in das Thema eingeführt, indem das Schulbuch als Untersuchungsobjekt allgemein vorgestellt wird. Es ist nicht nur ein Lesebuch, sondern auch ein Medium, das verwendet werden kann, um auch Arbeitsaufgabe an die Schüler und Schülerinnen heranzutragen. Das heißt, seine Funktionen sind vielfältig, es dient neben der Strukturierung von Unterricht, auch als Übungs- und Kontrollmedium.

In Abschnitt 3 wird insbesondere auf die Curriculumtheorie eingegangen, weil dieses didaktische Konzept die Basis der Lernzielorientierung darstellt. Daneben sind die Begriffe Lehrplan und Curriculum genauer erklärt. Außerdem wird die Entwicklung ab Robinsons Veröffentlichung im Jahr 1967 mit seiner Publikation „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ im Detail erläutert. Die Lernzielorientierung, insbesondere für das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde nach dem Paradigmenwechsel in den 1970er Jahren eine besondere Bedeutung erlangt hat, weil es zu einer Neuorientierung in Richtung Problem- und Themenorientierung gekommen ist, wird ausführlich diskutiert, insbesondere im Kontext von Arbeitsaufgaben und Qualifikationsbestimmungen. Es wird dokumentiert, dass Lernziele ohne die Festlegung von Qualifikationen gar nicht funktionieren würden.

Nachfolgend wird unter Punkt 4 definiert, was unter Operationalisierung zu verstehen ist. Weiters wird die Taxonomie von Lernzielen vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein Schema das hierarchisch angeordnet ist. Die bekannteste Taxonomie, die auch in der vorliegenden Arbeit Verwendung findet, ist die von Bloom.

In Punkt 5 werden Hypothesen im Zusammenhang mit der zeitlichen Entwicklung der Operatoren in Lehrplänen und Schulbüchern als Basis der empirischen Arbeit formuliert.

Den Hauptteil bildet unter Punkt 6 die Schulbuchanalyse. Diese widmet sich der Entwicklung der Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit den nachweisbaren Operatoren, wobei der Schwerpunkt dem Vergleich zwischen „alten“ und „aktuellen“ Schulbüchern gilt. Im Anschluss daran, werden die Ergebnisse der überprüften Hypothesen vorgestellt. Es werden auch die „aktuellen“ den „alten“ Schulbüchern gegenübergestellt. Als Sonderfall, der im Rahmen der Schulbuchanalyse mehrfach dokumentiert werden konnte, können jene Arbeitsaufgaben gelten, die ohne Operatoren formuliert wurden. Da dadurch die Klarheit der Aufga-

benstellung leidet, wird beispielhaft gezeigt, wie durch eine einfache Umformulierung die Qualität von Arbeitsaufgaben durch die Verwendung von Operatoren gehoben werden kann. Der Einsatz von Operatoren, das wird deutlich gemacht, bewirkt, das diese formulierten Aufgabenstellungen von Schülern und Schülerinnen besser verstanden werden.

Abschließend, unter Punkt 7 dieser Arbeit werden die Geographie und Wirtschaftskunde Lehrpläne der Sekundarstufe II am Beispiel der Themenbereiche „Raumorientierung (6.Klasse) und „Gesellschaft“ (8.Klasse) im Hinblick auf nachweisbare Operatoren untersucht und die Ergebnisse entsprechend präsentiert. Die Resultate machen jedenfalls deutlich, dass insbesondere Aufgabenstellungen in höheren operativen Anforderungsbereichen nach wie vor Mangelware in den untersuchten Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern sind, obwohl sich die Situation, wie die Vergleiche gezeigt haben, zu bessern scheint. Aufgabenstellungen, die Schüler und Schülerinnen im konstruktivistischen Sinn zu eigenständigen Denkleistungen auffordern, etwa durch die Vorstellung individueller Konstruktionen an konkreten Beispielen, die als Alternativen zu herkömmlichen Denkmustern gelten könnten, fehlen allerdings noch vollständig. Die Richtung für künftige Verbesserungen im Rahmen der Aufgabenstellungen in den Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern ist damit vorgegeben.

„Der Printausgabe wurde eine DVD beigelegt, welche die Excel Dateien der Erhebung enthält.“

11.2. Abstract

My diploma thesis focuses on analysing tasks provided in Geography Schoolbooks for secondary grammar school education in Austria (AHS).

The introducing chapter presents the schoolbook according to its diverse functions. It is not only a reading book, but also a medium, which can be used for defining tasks to be solved by the scholars. In other words, its function varies. It can also be used for structuring lessons, for deepen knowledge and for controlling the learning progress.

Chapter three is dedicated to introductory remarks regarding the curriculum theory, a didactic concept which is closely linked to target oriented learning. Besides the terms syllabus and curriculum are explained. Following Robinson's ideas rooted in his publication "education reform as a revision of the curriculum", published in 1967, are discussed more extensively. The concept of target oriented learning has become especially important for school-geography after the paradigm shift of 1970. The most important consequence of this shift was that problem orientation in school-geography has become obligatory. In this thesis, skills and tasks as the basis of problemsolving learning are especially discussed. It is documented, that learning targets are inoperative without the definition of skills.

Chapter four discusses in detail what is understood by operationalisation. This thesis presents the taxonomy about learning objectives, also referring to its hierarchical scheme. The most popular taxonomy was introduced by Bloom more than half a century ago.

The hypotheses in chapter five can be considered as the basis of the empirical analyses. Time-frequency relations are presented and are defined to explain the development of operators in the syllabus and the schoolbooks.

The results of the empirical analysis are shown in chapter six. A particular emphasis is laid on the comparison of "old" and "actually" schoolbooks and the changes that have taken place regarding the emergence of operators defining the learning targets. The special case of tasks which are defined without operators is also discussed. In this work it is shown that tasks with operators are supporting scholars much better, due to a clearer and deeper understanding.

In the final chapter the development of the appearance of operators in the syllabus for Geography in a secondary education is presented concentrated on "spatial orientation" (class 6.) and "community" (class 8.), in a next step, the results are revealed.

The research results proved that demanding operators of a higher level do by no means dominate the tasks defined in the analysed schoolbooks but the comparison between “old” and “actually” schoolbooks give hope, because it shows that the situation is improving.

Challenging tasks based on reflective and constructivist thinking are still missing completely in Geography schoolbooks. This documented deficit shows which path has to be taken to improve the intellectual quality of school-geography in Austria.

“In the printed edition, is a DVD enclosed with the “Excel” – data files with the statistical survey.”

11.3. Lehrpläne GW Sek II der Jahre 1970, 1989 und 2019

11.3.1. Lehrplan GW Sek II 1970

Die alten Lehrpläne wurden aus Veröffentlichungen von Sitte und Wohlschlägl zitiert, da vom Bundesministerium keine alten Lehrpläne mittels E-Mail zugeschickt werden konnten.

> *„Lehrplan für das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Österreich (AHS)“ (Sitte und Wohlschlägl 1975: 269)*

> *„ 2. Oberstufe (9. – 12. Schulstufe)*
> *Der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde soll dem Schüler einen hinreichenden Welt- und Kulturumblick vermitteln, der es ihm ermöglicht, sich unter Zuhilfenahme der allgemein zur Verfügung stehenden Mittel (Bücher, Bilder Atlanten, Nachrichten in Zeitungen, Zeitschriften, Film Hörfunk und Fernsehen) in der Heimat, im Vaterland und in der Welt zurechtzufinden, zu selbstständigem Urteil zu gelangen und danach zu handeln.*
>
> *Die Länderkunde Österreichs und der wichtigsten Länder der Welt ist unter Berücksichtigung der ursächlichen Zusammenhänge der geographischen Erscheinungen zu behandeln; die Vermittlung grundlegender Kenntnisse über Aufbau, Ablauf und Wandel der Wirtschaft soll Verständnis für die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Probleme wecken, zu einer geographischen-wirtschaftskundlichen Gegenwartskunde hinführen und damit zu einer umfassenden Staatsbürgerkunde beitragen.*
>
> *Der Unterricht soll das Gemeinschaftsverständnis fördern sowie zu Heimat- und Vaterlandsliebe und zu mitmenschlichen Verantwortungsbewußtsein [sic!] erziehen, indem er die Leistungen des Menschen in der Abhängigkeit von Natur, sein zunehmendes Angewiesensein auf weltweite Zusammenarbeit und die Bedeutung wirtschaftlichen Denkens und Verhaltens bewußt [sic!] macht.*

Lehrstoff

5. Klasse (2 Wochenstunden)

Exemplarische Behandlung ausgewählter charakteristischer Landschaften und Staaten Afrikas, Asiens (ohne Sowjetunion), Iberoamerikas, Australiens und Ozeaniens. Wirtschaftliche und politische Gegenwartsfragen der behandelten Staaten unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsländer. Die Bedeutung der Meere vor allem als eines Verkehrs- und Wirtschaftsraumes. Die Polargebiete.

Anhand der Länderkunde Wiederholung, Erarbeitung und Erweiterung allgemeingeographischer und wirtschaftskundlicher Begriffe und Sachgebiete.

Wirtschaftskundliche Sachgebiete:
Wirtschaften, Bedürfnisse, Bedarf, Güter, Nachfrage, Angebot, Markt; Kosten, Wert, Preis, Geld; Kapital, Kredit, Kapitalbildung, Investition; Natur- und Kulturlandschaft; Monokultur, tropische Agrarwirtschaft, Agrarreform, Kibbuz, Volkskommune; Entwicklungshilfe, Industrialisierungsbestrebungen; Bergbau; Infrastruktur.

6. Klasse (3 Wochenstunden)

Länderkunde Angloamerikas, der Sowjetunion und Europas (ohne Österreich). Exemplarische Behandlung einzelner Staaten und Räume unter besonderer Betonung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen. Wirtschaftliche und politische Gegenwartsfragen der behandelten Staaten. Die Kultur- und Wirtschaftslandschaften Europas als Ergebnis menschlichen Wirkens. Europa und der Welt.

Anhand der Länderkunde Fortsetzen der Erarbeitung und Erweiterung allgemeingeographischer und wirtschaftskundlicher Begriffe und Sachgebiete.

Wirtschaftskundliche Sachgebiete:
Waldwirtschaft, verschiedene Typen der Landwirtschaft, Genossenschaftswesen; Energiewirtschaft; Standorte und Typen der Industrie, Industrielandschaft, Landschaftspflege und Naturschutzgebiete, Erholungslandschaft; Berufs- und Sozialstruktur; Unternehmensformen: Einzel- und Gesellschaftsunternehmen; Konzentration, Kooperation, Konzern, Trust, Kombinat, Kartell; Marktwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft, Mischformen (das jugoslawische Modell einer Planwirtschaft, die französische "Planification", der Wohlfahrtsstaat); Internationaler Zahlungsverkehr; Wirtschaftsgemeinschaften, Zölle.

7. Klasse (2 Wochenstunden)

Darbietung und Erarbeitung eines kulturgeographischen Bildes Österreichs unter ständiger Ausnützung aller vorhandenen Hilfsmittel. Charakterisierung der verschiedenen Landschaftsräume und Zuordnung zu den Bundesländern. Bevölkerungsstruktur und Wirtschaftszustand Österreichs als Ergebnis geographischer und historischer Voraussetzungen anhand statistischen, kartographischen usw. Materials. Eingehende Besprechung der Struktur, der Probleme und der Entwicklungstendenzen der österreichischen Wirtschaft.

Erweiterung und Erarbeitung allgemeingeographischer und wirtschaftskundlicher Begriffe und Sachgebiete.

Wirtschaftskundliche Sachgebiete:
Budget, Steuern, Lastenausgleich; Inflation, Deflation, Kaufkraft des Geldes, Vollbeschäftigung; Bruttonationalprodukt, Nettonationalprodukt, Volkseinkommen, Kostenfaktoren, Rentabilität, Produktivität; Automation; Betrieb und Markt; Grüner Plan; Verstaatlichung, Kommunalwirtschaft; Betriebsformen, Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung; Notenbank, Börse und andere Märkte; Kreditinstitute, Wertpapiere; Handelsbilanz, Leistungsbilanz, Kapitalbilanz, Zahlungsbilanz; Interessensvertretungen der Wirtschaft: Unternehmensverbände, Kammern, Gewerkschaften; soziale Sicherheit, Arbeitszeit, Arbeitsmarkt.

8. Klasse: Arbeitsgemeinschaft (2 Wochenstunden, in Verbindung mit Geschichte und Sozialkunde):

Die Beziehungen zu den Entwicklungsländern; Bevölkerungsentwicklung und Ernährungsprobleme.

Natur-, Kultur- und Wirtschaftslandschaft. Der Mensch als Träger der Wirtschaft. Umweltprobleme.

Ziele und Aufgaben der Wirtschaftspolitik: Vollbeschäftigung, Wirtschaftswachstum, stabiler Geldwert. Konjunkturschwankungen und Konjunkturpolitik.

Wirtschaftspolitische Manipulation des Menschen: Werbung, Marktlenkung, Kreditwirtschaft, Subvention, Währung.

Wirtschaftsordnungen der Gegenwart.

Internationale Wirtschaftsorganisationen.
Wirtschaftspolitischer Vergleich der Großmächte und Machtblöcke.

Didaktische Grundsätze

Geographie eine Gegenwartswissenschaft; der Lehrstoff der Geographie und Wirtschaftskunde ist daher bei dem immer schnelleren Wandel der politischen, wirtschaftlichen, technischen, kulturellen und gesellschaftlichen Situation ständigen Änderungen unterworfen, die der Unterricht entsprechend zu berücksichtigen hat. Festes Grundlagenwissen ist jedoch erforderlich.

Eine lückenlose Länder- und Wirtschaftskunde kann nicht das Ziel des Unterrichts sein, exemplarische Darstellung muß [sic!] aber einen Überblick über alle Erdräume ermöglichen.

Die wirtschaftskundlichen Begriffe und Sachgebiete sind nicht gesondert, sondern in Verbindung mit der Länderkunde und vornehmlich anhand konkreter Beispiele zu behandeln; die Einheit des Unterrichtsgegenstandes Geographie und Wirtschaftskunde wird dadurch betont. Bloße Definitionen sind zu vermeiden.

In der Arbeitsgemeinschaft der 8. Klasse steht der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde in engster Verbindung mit dem aus Geschichte und Sozialkunde, sodaß [sic!] die gegebenen Verbindungen dieser beiden Gegenstände auch zu einer Teamarbeit der beiden Lehrer in gemeinsamen Unterrichtsstunden führen können.

Gerade aus dem Zusammenwirken von Wirtschaftskunde und Sozialkunde soll eine zeitgemäße Staatsbürgerkunde entwickelt werden. Querverbindungen sind auch zum Philosophischen Einführungsunterricht möglich. Die Einsicht in Aufgaben und Bedeutung der Wirtschaft und in ihre Abhängigkeit von Landschaft, Politik und Gesellschaft, unter Berücksichtigung von Gegenwartsfragen in ihren geographischen und wirtschaftlichen Bedingungen, soll zu einem vertieften Verständnis politischer, wirtschaftlicher und sozialer Probleme führen.

Besonders in der 8. Klasse soll die Behandlung des Lehrstoffs soweit wie möglich Berichte und Referate der Schüler und auch Diskussionen miteinbeziehen. Die Schüler sollen angeleitet werden, wissenschaftliche Werke, Aufsätze, gegebenenfalls Zeitungsberichte und eigene Beobachtungen zu verwenden und zu verwerten. Gegebenenfalls können Fachleute zu Referaten und Diskussionen herangezogen werden.

In allen Klassen der Oberstufe sind Lehrausgänge nach Möglichkeit durchzuführen." (Sitte und Wohlschlägl 1975: 272 – 274)

11.3.2. Lehrplan GW Sek II 1989

Der GW-Lehrplan im Detail für die Oberstufe vom Jahr 1989 der AHS:

*„**Bildungs- und Lehraufgabe:***
Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde soll zum Erreichen folgender Ziele beitragen, die sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Aspekte enthalten:
- Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen und politischen Entscheidungen anzuwenden.
- Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes der Wirtschaft und der Gesellschaft sowie in die zugrundeliegenden Machtstrukturen vermitteln.
- die räumlichen Gegebenheiten und deren Nutzung sowie die Regelhaftigkeiten menschlichen Verhaltens im Raum, Wirtschaft und Gesellschaft aufzuzeigen.
- Aspekte geschlechterspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen analysieren.
- Verdichtung und Sicherung eines weltweiten topographischen Rasters zur Einordnung raumbezogener Information.
- Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks-, und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme.
- Die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen.
- Kenntnis der Probleme des Umweltschutzes aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht unter Berücksichtigung technologischer Aspekte.
- Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können.

- Die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich und die Welt kritisch zu beurteilen.
- Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke zum innerbetrieblichen Geschehen.
- Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt.
- Die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen zu können.
- Landschaften als Lebensräume ökonomisch und ökologisch einschätzen und Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen, somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen begründen können.
- Weitere zur Verarbeitung geographisch – wirtschaftskundlicher Information notwendige Arbeitsmittel und –verfahren kennen und diese vermehrt für die selbstständige Informationsauswertung einsetzen können.
- Die persönliche Rolle als Konsument kritisch durchleuchten und die volkswirtschaftliche Bedeutung des Konsumverhaltens erkennen.
- Raum, Gesellschaft und Wirtschaft auch fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachten können.

Lehrstoff:

***5. Klasse** (2 Wochenstunden):*

Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt
1. Die landschaftsökologischen Zonen der Erde
Lernziele:
- Wechselbeziehung von Relief, Klima, Boden und Vegetation beispielhaft aufzeigen.
- Die Verbreitung der natürlichen Landschaftskomponenten (Geofaktoren) analysieren und erklären.
- Landschaftsökologische Zonen der Erde als natürliche Lebensräume sehen und bewerten.
Lerninhalte:
Großformen des Reliefs, Charakterisierung und Verbreitung der landschaftsökologischen Zonen, Erklärung der Temperatur- und Niederschlagsverteilung der Erde, Wechselbeziehungen zwischen Böden, Klima, Relief und Vegetation, Klima- und Vegetationszonen der Erde. Modell eines geoökologischen Systems anhand eines Kleinleberaumes.
2. Bevölkerungs- und Gesellschaftsstrukturen, ihre Entwicklungen und Veränderungen
Lernziele:
- Die räumliche Verteilung der Erdbevölkerung beschreiben.
- Die Ursachen, Formen und Folgen demographischer Prozesse erklären.
- Zusammenhänge zwischen Bevölkerungsentwicklung und gesellschaftlichen Strukturen erklären.

Lerninhalte:
Topographische Verteilungsmuster der Weltbevölkerung, Kennziffern demographischer Prozesse, Regelhaftigkeiten und Entwicklungstendenzen der Bevölkerung, Bevölkerungswanderungen an Staatenbeispielen, ethnische und soziale Verschiedenheiten in unterschiedlich entwickelten Staaten, regionale Beispiele zur Bevölkerungsentwicklung bei unterschiedlichen ökonomischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen.

3. Der Mensch und seine wirtschaftlichen Bedürfnisse
Lernziele:
- Bedürfnisbefriedigung und Güterknappheit als Ursachen wirtschaftlicher Aktivitäten des Menschen erfassen.
- Technologie und Wirtschaft als Faktoren des Gesellschaftswandels anhand gegenwartsbezogener regionaler Beispiele aufzeigen.
Lerninhalte:
Der Mensch und seine materiellen Bedürfnisse, das ökonomische Prinzip, Wirtschaften als Folge von Knappheiten, Arbeitsteilung und Geldwirtschaft als Kennzeichen volkswirtschaftlicher Entwicklung, der Einsatz von Produktionsfaktoren, technische Veränderungen, die räumlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel bewirken, an Beispielen.

4. Nutzung der natürlichen Ressourcen und ihre Folgen
Lernziele:
- Agrarsoziale Strukturen und agrare Nutzungsformen und –zonen der Erde beschreiben und erklären.
- Vorkommen und Begrenztheit mineralischer und fossiler Rohstoffe erkennen.
- Die Tragfähigkeit der Erde diskutieren und ihre bestimmenden Faktoren zusammenstellen und gewichten.
Lerninhalte:
Soziale und ökonomische Strukturen der Landwirtschaft, Verteilung, Produktion und weltwirtschaftliche Bedeutung wichtiger Rohstoffe, die Ernährungssituation auf der Erde, Tragfähigkeit und quantitative sowie qualitative Ernährungssituation der Erde im Zusammenhang mit dem Entwicklungsstand, Verkehrserschließung, Landschaftsveränderung und Wertewandel von Naturräumen durch den wirtschaftenden Menschen, Nutzung ökologischer Grenzräume und Neulandgewinnung, Entstehung und Auflösung von Landnutzungszonen.

5. Regionale Differenzierung nach kulturellen und sozioökonomischen Merkmalen
Lernziele:
- Prägende Kulturfaktoren erkennen.
- Die Gliederung der Erde nach sozioökonomischen und kulturellen Gesichtspunkten begründen.
Lerninhalte:
Die großen Sprachgruppen, die Verbreitung der Weltreligionen, traditionsbestimmte Lebensformen, Gliederung der Erde nach sozioökonomischen Kriterien. Gliederung der Erde unter Einbeziehung kultureller Merkmale.

6. Klasse *(2 Wochenstunden)*

Ausbreitung industrieller Wirtschaftsformen und städtischer Lebensweisen

1. Prozesse der Industrialisierung
Lernziele:
- Die Unterschiede zwischen Modellen und realen Erscheinungsformen von Wirtschaftssystemen erkennen.
- Rahmenbedingungen und Antriebskräfte industrieller Entwicklung an Beispielen darstellen können.
- Die Ausbreitung der industriellen Entwicklung über die Erde aufzeigen.
- Das Übergreifen industrieller Denkweisen und Arbeitsformen auf andere Wirtschaftsbereiche erfassen.
Lerninhalte:
Komponenten von Wirtschaftssystemen, ökonomische Modellvorstellungen, Konkretisierung an Staatenbeispielen. Soziale, politische und wirtschaftliche Voraussetzungen und Interessen, das räumliche Potential, externe Bedingungen. Alte und neue Industrieregionen der Erde, Industrialisierungsgrad und materieller Lebensstandard. Auswirkungen von Kapitaleinsatz, Massenproduktion, Formen der Rationalisierung und er Automation, Spezialisierung, produktionsbezogene Dienstleistungen, Konzentrationserscheinungen und Marktstrategien auf dem sekundären und tertiären Sektor der Wirtschaft.

2. Industrielle Organisations- und Produktionsformen
Lernziele:
- Den Betrieb als Stätte der Leistungserstellung erfassen.
- Standortentscheidungen untersuchen.
- Innerbetriebliche Organisationsformen kennenlernen.
- Konzentrationsprozesse in verschiedenen Wirtschaftssystemen verfolgen lernen.
Lerninhalte:
Unternehmerische Grundentscheidungen und ihre Faktoren: Forschung und Entwicklung, Produkt, Produktionsprozeß, Absatzmarkt, Finanzierung und Investition, Marketing, Unternehmensführung, Materialwirtschaft, Bilanz. Der Betriebsstandort als Objekt wirtschaftlicher und politischer Überlegungen, die räumlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Standortentscheidungen. Ursachen, Formen und Auswirkungen von Konzentrationsprozessen.

3. Industrie und Umwelt
Lernziele:
- Einsicht gewinnen in die Spannungsverhältnisse zwischen wirtschaftlichen und ökologischen Interessen.
- Die Notwendigkeit internationaler umweltpolitischer Maßnahmen als Folge der fortschreitenden technologisch – wirtschaftlichen Entwicklung verstehen.
Lerninhalte:
Aktuelle Fallstudie von Umweltproblemen, die sich überregional auswirken.

4. Die Stadt als Ausdruck wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen
Lernziele:
- Den weltweiten Vorgang der Verstädterung in seinen Ursachen, Abläufen und Auswirkungen beschreiben und seine unterschiedlichen Ausprägungen erläutern.
- Struktur und funktionale Gliederung von Städten in verschiedenen Kulturkreisen vergleichen.
- Die gegenwärtige Stadt als Problemgebiet erfassen.
Lerninhalte:
Der Verstädterungsprozeß in einzelnen Regionen der Erde, Push- und Pullfaktoren der Verstädterung, Satellitenstädte, Marginalsiedlungen, Besonderheiten der Verstädterung in Entwicklungsländern. Die Stadt als wirtschaftlicher und kultureller Mittelpunkt. Städtische Funktionen als Ausdruck wirtschaftlicher, sozialer und gesellschaftlicher Strukturen und Entwicklungen. Stadtbilder, gewachsene und geplante Städte. Ökologische und soziale Umweltprobleme einer Großstadt. Stadt – Umland – Beziehungen.

5. Regionale Disparitäten:
Lernziele:
- Räumliche Differenzierungen in Aktiv– und Passivräume aufzeigen.
Lerninhalte:
Beispiele aus verschiedenen Regionen der Erde, Kriterien der Abgrenzung, Mechanismen, die zur Herausbildung von Aktiv- und Passivräumen führen.

***7. Klasse** (2 Wochenstunden)*

Raum, Gesellschaft und Wirtschaft Österreichs

1. Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme
Lernziele:
- Die Leistungen der österreichischen Volkswirtschaft und deren Ergebnisse im internationalen Vergleich anhand wesentlicher ökonomischer Daten erkennen und analysieren.
- Die Strukturmerkmale der österreichischen Wirtschaft und deren Veränderungen erfassen.
- Die außenwirtschaftlichen Verflechtungen Österreichs in ihrer Bedeutung für die Gesamtwirtschaft erkennen und beurteilen.
Lerninhalte:
Volkswirtschaftliche Kennzahlen und Strukturdaten, volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, sektorale Gliederung der Wirtschaft, die volkswirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs, Handels- und Kapitalverflechtungen mit dem Ausland, Zahlungsbilanz, Österreichs Stellung in der Weltwirtschaft.

2. Demographische und gesellschaftliche Entwicklungen
Lernziele:
- Kenntnis charakteristischer demographischer Strukturen und Prozesse.

- Ursachen und Auswirkungen des sozioökonomischen Strukturwandels der Gegenwart analysieren.
Lerninhalte:
Struktur, Entwicklung und Verteilung der österreichischen Bevölkerung, Bevölkerungsprognosen, Auswirkungen des demographischen Wandels, die Veränderungen der Erwerbsstruktur, nicht bezahlte Dienstleistungen, soziale und berufliche Mobilität, Arbeitsmarkt, Einkommens- und Vermögensverteilung.

3. Wirtschafts- und Sozialpolitik
Lernziele:
- Einsicht in die österreichische Wirtschaftsordnung.
- Verständnis für unterschiedliche wirtschafts- und sozialpolitische Zielvorstellungen und differente Wege ihrer Verwirklichung.
- Instrumente und Maßnahmen zur Umsetzung konkreter wirtschafts- und sozialpolitischer Ziele kennen und deren politische und ökonomische Effizienz einschätzen.
- Die Abhängigkeit des Konsumverhaltens von verschiedenen Faktoren erfassen und die Grundlagen der Kaufentscheidungen durchleuchten.
Lerninhalte:
Träger, Instrumente und Ziele der wirtschafts- und Sozialpolitik, die Praxis der sozialen Marktwirtschaft in Österreich, Eigentumsverhältnisse in der österreichischen Wirtschaft, Wirtschaftsverbände und Sozialpartnerschaft, öffentliche Haushalte und Budgetpolitik, Zielkonflikte anhand konkreter Beispiele aus der Tagespolitik, schichtenspezifische Verbraucherverhalten, Beeinflussung des Konsumverhaltens.

4. Arbeitswelt und Unternehmen anhand von Betriebserkundungen
Lernziele:
- Einsicht in Funktion, Aufgaben und gesamtwirtschaftliche Bedeutung von Betrieben.
- Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Arbeitswelt erfahren.
- Die Auswirkungen technischer Innovation auf die Arbeitswelt aufzeigen und die Notwendigkeit beruflicher Mobilität erkennen.
Lerninhalte:
Grunddaten einer Bilanz, Bedeutung von Investitionen, Beispiele von Unternehmensformen und rechtlichen Rahmenbedingungen für unternehmerische Tätigkeit, ‚Lohnformen und Sozialleistungen, Fallbeispiele zum Arbeitsrecht, Interessenvertretung und Mitbestimmung, der betriebliche Einsatz der Mikroelektronik, Modelle der beruflichen Weiterbildung.

5. Regionale Disparitäten
Lernziele:
- Die unterschiedlichen naturräumlichen Voraussetzungen österreichischer Landschaften für die ökonomischen Tätigkeiten erkennen.
- Regionale Unterschiede der wirtschaftlichen und demographischen Dynamik und ihre Konsequenzen für Raum und Bevölkerung beobachten und einschätzen.
- Erkennen des Agglomerationsprozesses und der sich daraus ergebenen Folgen.
- Verständnis für die Notwendigkeit von räumlichen Ordnungsmaßnahmen zur Sicherung von Lebens- und Wirtschaftsraum.

Lerninhalte:
Raumtypen anhand von Beispielen, zentrale Orte und ihre Bedeutung für den ländlichen Raum, politische, administrative, wirtschaftsräumliche und naturräumliche Gliederung, Zentralräume und Stadtregion, Merkmale des stadtnahen und des stadtfernen ländlichen Raumes, Funktionswandel eines ausgewählten Raumes, kommunalpolitische Probleme anhand eines konkreten Beispiels, Instrumente und Institutionen der Raumordnung in Österreich.

6. Ökologie- und Umweltprobleme
Lernziele:
- Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Interessen als Ursachen ökologischer Probleme erkennen.
- Fähigkeiten zur verantwortungsvollen Mitgestaltung des Lebensraumes erwerben.
- Maßnahmen zur Pflege von Siedlungs- und Landschaftsbild beurteilen.
Lerninhalte:
Nutzungskonflikte anhand konkreter Beispiele, Instrumente der Umweltpolitik, Möglichkeiten der persönlichen Mitwirkung bei umweltpolitischen Maßnahmen, Landschaftsschutz, Dorferneuerung, Stadtsanierung.

***8. Klasse** (2 Wochenstunden)*

Kraftfelder der Weltwirtschaft und Weltpolitik

1. Fragen der europäischen Integration
Lernziele:
- Integrationsbestrebungen in Europa analysieren.
- Bedeutung und Struktur der europäischen Wirtschafsblöcke vergleichen.
- Die Auswirkungen der europäischen Integration auf Österreich anhand von Beispielen aufzeigen.
Lerninhalte:
Wirtschaftliche und politische Motive und Zielsetzungen, konkurrierende nationale und regionale Interessen, Struktur und Organisation, Wirtschaftspotential, politische und wirtschaftliche Bedeutung von EG und RGW, Beziehungen der Wirtschaftsblöcke untereinander, Anpassungsprobleme.

2. Fragen des Welthandels
Lernziele:
- Handelspolitische Intentionen der Industriestaaten in Theorie und Praxis vergleichen.
- Ziele und Funktionen internationaler Wirtschaftsorganisationen beschreiben.
- Die Mechanismen des internationalen Geld- und Zahlungsverkehrs kennen.
- Bedeutung und Aktivitäten transnationaler Konzerne aufzeigen.
Lerninhalte:
Beispiele für Liberalisierung und Protektionismus, internationale Wirtschaftsorganisationen, Weltwährungssysteme, Wechselkurssysteme, Märkte und Börsen, internationale Arbeitsteilung und Konzentration, Beispiel für einen transnationalen Konzern, gegen-

wärtige Weltwirtschaftsordnung.

<u>3. Wahrnehmung von Völkern und Staaten</u>
Lernziele:
- Erkennen wie unterschiedliche Vorstellungen über Völker, Länder und Orte zustande kommen.
- Untersuchen wie verschiedene Gesellschaften, Nationen und Gruppen sich ihr Land und dessen Probleme sehen.
Lerninhalte:
Unterschiedliche Informationsquellen, schichtspezifische, gesteuerte oder zufällige Wahrnehmung, unterschiedliche Wertvorstellungen, gegenseitige Wahrnehmung von Nachbarstaaten, Länderimages und Feindbilder.

<u>4. Globale Disparitäten</u>
Lernziele:
- Unterschiedliche Vorstellungen und Wertungen des Entwicklungsbegriffes diskutieren.
- Die Verwendung sozioökonomischer Daten als Indikatoren des Entwicklungsstandes kritisch überprüfen.
- Verschiedene entwicklungstheoretische Ansätze an regionalen Beispielen überprüfen.
- Die Problematik der Entwicklungspolitik durchleuchten.
Lerninhalte:
Leitbilder und Wertvorstellungen für Entwicklung, Lebensqualität und Entwicklung, Problematik sozioökonomischer Indikatoren, endogene und exogene Ursachen und deren Verflechtung, Motive, Träger und Instrumente der Entwicklungspolitik, Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern, Vorstellungen über eine neue Weltwirtschaftsordnung." (Sitte und Wohlschlägl 2001, S. 251 – 257)

Nun zum Zitat der didaktischen Grundsätze des Lehrplans:

„Der Lehrplan sieht für jede Klasse ein Jahresthema vor. Dieses ist in mehrere Einzelthemen gegliedert. Die Reihenfolge der Einzelthemen kann vom Lehrer abgeändert werden. Jedem Einzelthema sind Lernziele und Lerninhalte zugeordnet. Die Lernziele umschreiben jene Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten, die unbedingt zu erreichen sind und die das Basiswissen und die Grundqualifikationen darstellen.
Die Lerninhalte dienen dem Erreichen der Ziele. Die Auswahl, Reihung, Ergänzung oder ein eventuelles Ersetzen durch neue Inhalte ist vom Lehrer selbst vorzunehmen. Dabei sind folgende Kriterien zu beachten:
- die Schüler- und Klassensituation
- der aktuelle Bezug
- die exemplarische Bedeutung
- die Transfermöglichkeit
- die fächerübergreifende Aspekte
- die Unterrichtsprinzipien.
Das intensive Befassen mit den Inhalten der einzelnen Themen und die Sicherung eines echten Lernprozesses sind dem oberflächlichen Erwerb von Wissensstoff vorzuziehen.
Bei der Konkretisierung des Lernprozesses geht es darum, mit welchen Unterrichtsverfahren und Medien geographisch – wirt-

schaftskundliche Sachverhalte, Zusammenhänge, und Einsichten für die Schüler aufgeschlossen werden können.
In der Oberstufe werden höhere Anforderungen an die Sachorientierung und Selbständigkeit gestellt als in der Unterstufe. Es soll in jeder Klasse Unterrichtseinheiten geben, in denen die Schüler durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Realität lernen. Die Realbegegnung (Lehrausgang, Exkursion) mit dem Raum (Landschaft) und dem Betrieb (Wirtschaft) in Form von aktivem Erkunden wie Beobachten, Sammeln, Protokollieren, Zeichnen, Photographieren u.a. motivierend. Die dadurch gewonnenen Sachkenntnisse sollen aber auch eine Hilfestellung für selbstständiges und verantwortungsbewußtes Handeln und Mitgestalten ermöglichen.
Im Unterricht soll die Aktivität des Lernenden im Vordergrund stehen. Daher sind verstärkt Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen. Methoden zur Aneignung von neuen Wissens und Könnens sind zu entwickeln. Das selbständige Erkennen von Problemen und die Selbstfindung von Wegen zu ihrer Lösung sind zu üben. Modell- und Theoriebildung sind als Hilfe bei der Bewältigung der Informationsfülle zu erkennen. Daher kommt Fallstudien, projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerübergreifenden Projekten und didaktischen Spielen in jeder Klasse besondere Bedeutung zu.
Der computergestützte Unterricht bietet Möglichkeiten, die in Informatik erworbenen Grundfertigkeiten sachbezogen einzusetzen und zu erweitern.
[Anmerkung: Im Lehrplan folgen Angaben von Querverbindungen zu den anderen Unterrichtsgegenständen der Oberstufe, die hier weggelassen sind.]" (Sitte und Wohlschlägl 2001: 258 – 259)

11.3.3. Lehrplan GW Sek II 2019

*„**Bildungs- und Lehraufgabe (5. bis 8. Klasse):***
siehe Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff

Didaktische Grundsätze (5. bis 8. Klasse):
Im Mittelpunkt des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) steht der Mensch. Der GW – Unterricht fokussiert entsprechend auf die Lebenswelten der Jugendlichen und lässt eine deutliche Aktualitäts- und Zukunftsorientierung erkennen. Es gilt, die Schülerinnen und Schüler in einer Zeit des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig für die Zukunft zu machen. Große globale Herausforderungen sollen sichtbar gemacht und mögliche Handlungsoptionen entwickelt werden. Entsprechend sind die Analyse der Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft sowie politisch bildende Lehr- und Lernprozesse zentrale Anliegen des GW-Unterrichts. Die räumliche Komponente findet dabei besondere Berücksichtigung.

Aus der Perspektive der Kompetenzorientierung vermittelt der GW-Unterricht den kompetenten Umgang mit wesentlichen und komplexen Fachinhalten und Fachmethoden der Geographie und der Ökonomie, die dem letzten Stand der fachlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse entsprechen, sich speziell aber an den bei Schüler/inne/n ausgeprägten Motivationen, Interessen und Bedürfnissen orientieren sollen. Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel eines multiperspektivischen Zugangs zum Unterricht. Prozesse und Phänomene interdisziplinär, integrativ und in ihrer Dynamik und Wechselwirkung zu erfassen, fördert die Synthesekompetenz. Nur aus dem fundierten Verständnis räumlicher und ökonomischer Prozesse erwachsen schließlich die Möglichkeiten zu kompetenter Kommunikation sowie zu konstruktivem Handeln, aus Sicht des Lernens also zur Ausbildung der Kommunikations- und Handlungskompetenz. Dabei gilt der Grundsatz, die Schülerinnen und Schüler zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten.
Die Phase der Reflexion bzw. die Entwicklung der Reflexionskompetenz runden den Prozess des Kompetenzaufbaus ab und bilden den Ausgangspunkt für weiterführendes unterrichtliches Handeln. Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaft leistet damit einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung sowie der Entfaltung möglichst hoher Lebensqualität für alle Menschen.
Im Unterricht soll dazu die Aktivität der Lernenden im Vordergrund stehen. Daher sind die Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen. Dabei sind vielfältige, den jeweiligen Zielsetzungen angepasste Arbeitsformen zur Gewinnung sowie Verarbeitung und Darstellung geographischer und wirtschaftlicher Informationen zu nutzen. Methoden zur Aneignung neuen Wissens und Könnens sind zu entwickeln. Das selbstständige Erkennen von Problemen und das Finden von Wegen zu ihrer Lösung sind zu üben. Modell- und Theoriebildung sind als Hilfe bei der Bewältigung der Informationsfülle zu nutzen. Daher kommt der Arbeit mit Geomedien, Fallstudien und projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerverbindenden Projekten und didaktischen Spielen in jeder Klasse besondere Bedeutung zu.
Aus dem Abschnitt „Lehrstoff" formulierten kompetenzorientierten Lernzielen haben die Unterrichtenden gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern die Lerninhalte für Unterrichtssequenzen begründet abzuleiten. Dies gilt besonders für den Erwerb jener Qualifikationen, die den Schülerinnen und Schülern eine weitgehend selbstbestimmte Wahl aus den vielfältigen Bildungs- und Berufsangeboten in einer sich ständig veränderten Welt ermöglichen sollen (Berufsorientierung). Als entscheidungs- und handlungsleitende Kriterien sind dabei folgende zu beachten: situative Bezüge (Schülerinnen und Schüler, Klasse, Schulumfeld), aktuelle Bezüge, die exemplarische Bedeutung, die Transferfähigkeit sowie fächerübergreifende Aspekte. Kompetenzorientierte Aufgaben –und Problemstellungen im GW-Unterricht gehen dabei grundsätzlich über den Anforderungsbereich I (Reproduktion und Reorganisation) hinaus und beinhalten die Anforderungsbereiche II (Anwendung und Transfer) sowie III (Reflexion und Problemlösung). Aufgaben in diesen höheren Anforderungsbereichen sollen zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs in möglichst vielen Phasen des GW-Unterrichts zur Anwendung kommen. Die Auswahl der Lerninhalte wird darüber hinaus durch die Einführung von Basiskonzepten unterstützt.

Basiskonzepte im GW-Unterricht

Im semestrierten Lehrplan Geographie und Wirtschaft werden handlungsorientierte Basiskonzepte eingeführt. Diese verweisen auf fundamentale fachliche Ideen und Konzepte, den fachlichen Kern der Bezugswissenschaften Geographie und Wirtschaft. Basiskonzepte orientieren die Lehrenden bei der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts sowie bei der Auswahl von Fallbeispielen, an Hand derer die kompetenzorientierten Lernziele des Lehrplans bearbeitet werden können. Dies unterstützt die Intention der Kompetenzorientierung, die reine Reproduktion von Faktenwissen hintanzustellen und den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten. Weiters sind das Methodenwissen und die Reflexion über das Wissen relevant. Basiskonzepte ergänzen in inhaltlicher und methodischer Sicht die Lernziele des Lehrplans, greifen dabei aber über den klassischen „Lehrstoff" und den Kanon des traditionellen Schulbuchwissens hinaus.

Basiskonzepte bündeln fachliche Zugänge, die darauf abzielen, eine unübersichtliche komplexe Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen. Durch die Brille der Basiskonzepte betrachtet, lernen Schülerinnen und Schüler die Sachverhalte in geographischer und ökonomischer Perspektive zu (de)konstruieren, zu strukturieren, zu problematisieren und hieraus reflektierte Handlungen zu entwickeln.

Folgende Basiskonzepte werden für den GW-Unterricht aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs abgeleitet.

Raumkonstruktion und Raumkonzepte

Zur Analyse natürlicher, sozialer und ökonomischer Phänomene ist auch im Unterricht auf mindestens drei unterschiedliche Raumkonzepte zurückzugreifen. Das klassische absolute Raumkonzept im Rahmen naturwissenschaftlicher Analyse und kartographischer Kommunikation beinhaltet zum einen die Verortung bestimmter Sachverhalte der physisch-materiellen Welt in einem „Raum als Container" oder sieht „Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten" auf unterschiedlichen Maßstabsebenen. Weiters soll der Wahrnehmungsraum als Grundlage raumbezogener Images und Identitäten sowie als eine Bezugsgröße räumlicher Orientierung und handlungsleitender Entscheidungen Beachtung finden. Darüber hinaus gilt es, im Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden.

Regionalisierung und Zonierung

Regionalisierungen bilden, ausgehend von subjektiven Vorgaben, die Strukturierung von Räumen unterschiedlicher Maßstäbe nach unterschiedlichen Überlegungen ab. Zonierungen beschreiben die interessengeleitete Abgrenzung von Raumeinheiten in Politik, Administration und zu wissenschaftlichen Zwecken, etwa im Bereich der Geoökologie oder der Raumplanung. Entsprechend sind Regionalisierungen und auf Basis von selbst entwickelten Indikatoren und Grenzwerten auch beispielhaft praktisch mittels geeigneter Techniken durchgeführt werden.

Diversität und Disparität

Verhältnisse unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure zueinander können Aspekte der Diversität aufweisen, etwa wenn im Rahmen der Arbeitsteilung ähnlich verantwortlichen und /oder qualifizierten Tätigkeiten nachgegangen wird, die aber mit unterschiedlichem Einkommen verbunden sind. Ferner kann es Verhältnisse der Ungleichheit geben, wenn beispielsweise Einkommen und Vermögen unterschiedlicher Individuen, Gruppen oder Regionen stark voneinander abweichen. Die Probleme rund um regionale und soziale Unterschiede werden dabei als

zentrale Fragestellungen der Ökonomie begriffen. Fragen der Zugänglichkeit, der Erreichbarkeit sowie der territorialen Verfügbarkeit behandeln ebenfalls Dimensionen der Diversität und Disparität und stellen wesentlichen geographische Anliegen dar. Schülerinnen und Schüler sollen Diversität als Ergebnis von sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen begreifen. Es erscheint dabei wichtig, dass Lösungen für spezifische Konflikte, die Aspekte der Diversität oder Disparitäten aufweisen, nicht nach verallgemeinerbaren Regeln erzielbar sind. Die Analyse von Fallbeispielen soll deshalb verallgemeinernden und homogenisierenden Wahrnehmungen entgegenwirken und differenzierte Einschätzungen und Urteile befördern.

Maßstäblichkeit

Maßstäblichkeit, kann sowohl als Grunddimension räumlicher als auch sozialer und ökonomischer Darstellung und Analyse betrachtet werden In der räumlichen Dimension sind hier grundlegende metrische Dimensionen von der lokalen über die regionale zur globalen Ebene angesprochen. Der gewählte Maßstab beeinflusst dabei die Perspektive, auf unterschiedlichen Maßstabsebenen – etwa in den Dimensionen der Mikro- und Makroökonomie, aber auch in sozialen Kontexten – ergeben sich unterschiedliche Antworten auf ähnliche Problem- und Fragestellungen. Mikro- und makroanalytische Perspektiven sind im Unterricht immer in Bezug zu individuellen Handlungsoptionen der Schülerinnen und Schüler zu setzen.

Wahrnehmung und Darstellung

Das Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung beschäftigt sich neben der Frage, was Menschen als „real" erkennen, auch damit, wie sie Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren. Dies beinhaltet zu einen die Reflexion und Analyse alltagsweltlicher Wahrnehmung einschließlich der Orientierung im physischen Raum. Zum anderen impliziert es die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlich strukturierten und technisch unterstützten Wahrnehmung (z.B. mit qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden, Fernerkundung, virtuelle Realitäten etc.) unter Bezugnahme auf spezifische inhaltliche Fokussierungen und blinde Flecken im Unterricht. Eingeschlossen ist in beiden Bereichen die kritische Analyse der jeweils produzierten und publizierten Darstellungen. Schülerinnen und Schüler sollen auch aktiv Methoden der sachadäquaten sowie der interessengeleiteten Kommunikation anwenden. Anhand zur Verfügung stehender Daten kann dies durch Mittel des Textes, der Kartographie und verwandter grafischer Darstellungstechniken realisiert werden.

Nachhaltigkeit und Lebensqualität

Das Basiskonzept Nachhaltigkeit ist als sehr eng mit dem der Lebensqualität verknüpft zu begreifen. Der im Sprachgebrauch zum Gummiwort mutierte Begriff der Nachhaltigkeit bedeutet im Sinne unseres Fachverständnisses weitaus mehr als nur „andauernd" oder „langanhaltend wirksam". Er sollte als eine Art Leitmotiv ökologischer Modernisierung gesehen werden: Für die Anforderungen modernen GW-Unterrichts bedeutet dies, Überlegungen anzustellen, wie das fragile Mensch-Umwelt-System in eine gewünschte Balance gebracht sowie die Aushandlung eines Ausgleichs hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) unterstützt werden kann. Als „Lebensqualität" wird in Studien zur Lebensqualitätsforschung die Entfaltungsmöglichkeit jedes Menschen und dessen Nachkommen gesehen, wobei die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Leitgedanken der Nachhaltigkeit und der Solidarität erweisen sich als notwendige Voraussetzung für eine möglichst hohe Lebensqualität einzelner Menschen und der Gesellschaft. Das Ziel der UNESCO, über Bil-

dung für Nachhaltige Entwicklung allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft(en) erforderlich sind, sollte für gelingenden GW-Unterricht vorrangig sein.

Interessen, Konflikte und Macht

Die Analyse unterschiedlicher (Gruppen)Interessen, die Durchsetzung im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sowie die Auseinandersetzung mit Konflikten, die dabei ausgetragen werden und in der Folge entstehen, ist eine wichtige geographische und ökonomische Fragestellung. Dies entspricht auch einem essentiellen Anliegen der Politischen Bildung. Das Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht lenkt die Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung. Dies betrifft die Frage der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen ebenso wie Fragen des Zugangs zu Ressourcen oder Verteilungsfragen. Schülerinnen und Schüler sollen sich über Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen klar werden und sich selbst als Akteur/innen in Aushandlungsprozessen erleben können. Schließlich soll der Aufklärung über Manipulation und Entfremdungsprozesse, die Schülerinnen und Schüler selbst betreffen, Raum gegeben werden.

Arbeit, Produktion und Konsum

Dieses Basiskonzept umfasst einmal eine Akteur/innenperspektive, die nachvollziehbar macht, dass Menschen, täglich als Konsument/inn/en oder über das Erwerbsleben ökonomisch tätig sind. Es beinhaltet weiters die gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen ebenso wie die Bedürfnisse der Produktion, mit denen sich die Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit Marketing, Unternehmensführung, Bilanzierung und Rechnungswesen, rechtlichen Grundlagen des betrieblichen Wirtschaftens sowie unternehmerischem Denken, wie Kosten/Nutzen-Überlegungen oder Opportunitätskosten, gibt Aufschlüsse über Logiken betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns, die für Schülerinnen und Schüler durschaubar gemacht werden sollen.

Märkte, Regulierung und Deregulierung

Der Kern dieses Basiskonzeptes fordert die Diskussion der Koordinierung von Wirtschaft in einem Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und institutionellen Arrangements, zwischen spontaner Koordinierung und Macht bzw. bewusstem Eingreifen, Theorien, die Märkte als isoliert und frei von staatlicher und institutioneller Einbettung darstellen, sind kritisch zu hinterfragen. Märkte sind immer mit Marktmacht verbundene und dem Versuch diverser Akteur/innen staatliche Regulierung bzw. Deregulierung zu beeinflussen. Das auf viele Situationen übertragbare, entscheidende konzeptionelle Wissen für Schülerinnen und Schüler liegt im Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Markt und (De-)Regulierung.

Wachstum und Krise

Warum wächst Wirtschaft? Muss und soll Sie wachsen? Ist wirtschaftliche Entwicklung unbedingt mit Wachstum gleichzusetzen? Warum kommt es zu Krisen? Ein Basiskonzept Wachstum und Krise fordert die Bereitschaft, Krisenmomente als ein zentrales Feld der Ökonomie zu sehen, aber auch eine Einschätzung der politisch-ideologischen Konfliktlinien, die dieses Feld durchziehen. Krisenanalyse ist die Vorbedingung aktueller Wirtschaftspolitik, und aus unterschiedlichen Theorien werden unterschiedliche und sehr oft gegensätzliche Politikvorschläge argumentiert. Der GW-Unterricht trägt in diesem Zusammenhang zu einem demokratischen Empowerment der Schülerinnen und Schüler bei. Ein grundsätzliches

Verständnis rivalisierender Politikoptionen ermöglicht die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte mit dem Ziel einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ist-Zustandes.
Mensch-Umwelt Beziehungen
Eine der großen Herausforderung des Anthropozäns bzw. der Zukunft liegt darin, dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimension erreicht haben. Mensch-Umwelt-Beziehungen sind dabei als jene Beziehungen und Effekte zu verstehen, die bei Menschen in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen. Dies inkludiert sowohl Beziehungen zur physischen Umwelt wie auch zur sozialen und ökonomischen Umwelt. Im Unterricht ist die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires zu ermöglichen, wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind.
Geoökosysteme
Geoökosysteme sind als selbstregulierende, in einem dynamischen Gleichgewicht funktionierende Wirkungsgefüge zwischen Biosystem, Geosystem und belebten Faktoren zu verstehen. Wesentliche Aspekte, die im Rahmen der Bearbeitung dieses Basiskonzeptes vermittelt werden sollen, sind die Vulnerabilität dieser Systeme, etwa durch Eingriffe des wirtschaftenden Menschen, aber auch deren Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und Anpassungsfähigkeit (Adaption). Schülerinnen und Schüler sollen naturräumliche Gegebenheiten und deren anthropogene Überformung deshalb unter der Perspektive von Chance und Risiko abwägen und einschätzen lernen.
Kontingenz
Individuelle und gesellschaftliche Probleme sind räumlich (sozio-)ökonomisch und historisch eingebettet. Mögliche Strategien und Lösungsansätze verändern sich mit einer menschlichen Gesellschaft, in der der stetige Wandel die einzige Konstante ist. Verbunden mit der Unmöglichkeit kontrollierter Experimente lassen sich daher keine allgemein und zeitlos gültigen Gesetze aufstellen – absolute Wahrheitsansprüche bei der (Er)Klärung von Sachverhalten und Prozessen sind nicht haltbar. Durch die Berücksichtigung des Basiskonzepts der Kontingenz sollen Schülerinnen und Schüler lernen, monokausalen Erklärungsansätzen – in welchen Zusammenhängen sie auch immer auftreten mögen – zu misstrauen. Dies erfordert die Thematisierung der Mehrdeutigkeiten unterrichtsrelevanter Phänomene aus den Bereichen Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Ökologie, aber auch den Blick auf vielfältige Lösungsansätze. Mehrperspektivität als Grundprinzip der Betrachtung im GW-Unterricht kann ein tauglicher Einstieg sein, um das Kontingenzprinzip wirksam werden zu lassen.

Beiträge zu den Bildungsbereichen
Sprache und Kommunikation
Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen (z.B. Geomedien, Karten, kartenverwandte Darstellungen); Einbeziehung aktueller Massenmedien und sozialer Medien; Kommunikation mittels fachspezifischer und überfachlicher Medien; Entwicklung einer Konflikt- und Diskussionskultur; Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (z.B. Einsatz von Dokumenten in Originalsprachen)
Mensch und Gesellschaft

Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handelskompetenz in räumlichen und ökonomischen Fragen; Entwicklung eines wertschätzenden Zugangs zu Heterogenität und Diversität; Erkennen und Bewerten von Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt (Berufsorientierung); Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Beitrag zu einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung
Natur und Technik
Erklärung des technisch vermittelnden Verhältnisses von Menschen zu ihrer natürlichen, sozialen und ökonomischen Umwelt; Erkennen der Chancen und Risiken des Technologieeinsatzes; Beschreibung der Auswirkungen des globalen Wandels auf die natürliche Umwelt; verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; kritische Auseinandersetzung mit Statistiken, wahrnehmen von Manipulationsmöglichkeiten; Auseinandersetzung mit einfachen Modellen.
Gesundheit und Bewegung
Verwendung von räumlichen Orientierungshilfen; Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit, Lebensqualität und Umweltbedingungen; Erfassen der Bedeutung der Freizeitgesellschaft.
Kreativität und Gestaltung
Eigenständige und zielgruppenorientierte Gestaltung von Medien; Partizipation in räumlichen Planungsverfahren.

***Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff**:*

5. Klasse (1. Und 2. Semester)
Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt

Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren
- Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen analysieren
- Interessensgebundenheit von Gliederungen vergleichen
- Geographien durch Zonierungen/Gliederungen/Grenzziehungen machen und reflektieren

Geoökosysteme der Erde analysieren
- Klimadaten in Diagramme umsetzen
- Klimagliederungen der Erde vergleichen und hinterfragen
- Wechselwirkungen von Klima, Relief, Boden, Wasser und Vegetation analysieren
- Geoökosysteme und deren anthropogene Überformung erklären

Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren
- Die heutige und die mögliche zukünftige Verteilung der Weltbevölkerung darstellen
- Dynamik der Weltbevölkerung analysieren
- Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften diskutieren

Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten
- Bedeutung von Markt und Marktversagen erläutern
- Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen
- Ursachen wirtschaftlicher Ungleichheiten beurteilen (politisches Handeln, Ressourcen, weltwirtschaftliche Strukturen)

- Die Produktion von Bedürfnissen hinsichtlich Konzepten der Nachhaltigkeit bewerten

Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren
- Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären
- Unterschiedliche Folgen von Naturereignissen aufgrund des sozialen und ökonomischen Gefüges beurteilen
- Tragfähigkeit der Einen Welt zukunftsorientiert reflektieren

6. Klasse
3. Semester – Kompetenzmodul 3
Vielfalt und Einheit – Das neue Europa

Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren
- Gliederung Europas nach naturräumlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Merkmalen vergleichen
- Heterogene räumliche und ökonomische Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union untersuchen
- Europa-Konzepte kritisch reflektieren

Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern
- Gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen
- Migration in und nach Europa erörtern
- Chancen der europäischen Bildungs- und Arbeitsmärkte für die eigene Lebens- und Berufsplanung erkennen

Außerwert- und Inwertsetzung von Produktionsgebieten beurteilen
- Abhängigkeit landwirtschaftlicher Nutzung vom Naturraumpotential untersuchen
- Strukturen und Wandel landwirtschaftlicher und industrieller Produktionsbedingungen in Europa vergleichen
- Eignung von Räumen für die Tourismusentwicklung sowie Folgen der Erschließung beurteilen

4. Semester – Kompetenzmodul 4
Vielfalt und Einheit – Das neue Europa

Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik bewerten
- Maßnahmen und Auswirkungen des europäischen Binnenmarktes erörtern
- Räumliche Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen
- Träger, Instrumente, Funktionsweise und Ziele der Wettbewerbs- und Regionalpolitik erkennen und kritisch bewerten

Regionale Entwicklungspfade vergleichen
- Anhand ausgewählter Beispiele die Veränderungen in Raum, Wirtschaft und Gesellschaft durch Beitritt und Mitgliedschaft in der Europäischen Union erörtern
- Die Bedeutung grenzüberschreitender Zusammenarbeit für die Raumentwicklung erfassen
- (National)Staatlichkeit und Bildung neuer europäischer Regionen hinsichtlich ih-

rer Zukunftsfähigkeit reflektieren

7. Klasse
5. Semester – Kompetenzmodul 5
Österreich – Raum – Gesellschaft - Wirtschaft

Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erklären
- Qualitäten österreichischer Grenzen seit dem 20. Jahrhundert in ihren diversen Auswirkungen erläutern
- Möglichkeiten grenzüberschreitender Regionalentwicklung unter dem Einfluss der europäischen Integration darstellen

Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären
- Vor- und Nachteile des Wirtschaftsstandortes Österreich aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und mit anderen Staaten vergleichen
- Entstehung regionaler Disparitäten analysieren
- Auswirkungen regionaler Disparitäten auf das Alltagsleben und die Wirtschaft erläutern
- Außenwirtschaft Österreichs in Zusammenhang mit europäischen und globalen Entwicklungen erörtern
- Lebensqualität in Österreich diskutieren
- WIKU: Industrie und Dienstleistung als wesentliche Basis der Wertschöpfung beschreiben und ihre jetzigen bzw. zukünftigen vernetzten Problemfelder beurteilen

6. Semester – Kompetenzmodul 6
Österreich – Raum – Gesellschaft - Wirtschaft

Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern
- Geoökologische Faktoren und Prozesse erklären
- Naturräumliche Gegebenheiten als Chance der Regionalentwicklung erkennen
- Naturräumliche sowie soziale Gegebenheiten und Prozesse als Ursachen ökologischer Probleme erörtern
- Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln

Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen
- Entwicklung der österreichischen Bevölkerung darstellen
- Mögliche soziale und ökonomische Folgen der Bevölkerungsentwicklung beurteilen
- Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerung erörtern
- Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten

Unternehmen und Berufsfelder analysieren
- Produkt- und Geschäftsideen für ein eigenes Unternehmen erstellen
- Schritte zu einer Unternehmensgründung beschreiben
- Grundzüge der Buchhaltung (Einnahmen- Ausgabenrechnung) herausarbeiten
- Eigene Möglichkeiten der Wahl von Bildungswegen und Beruf reflektieren
- WIKU: Betriebliche Kennzahlen interpretieren
- WIKU: Grundlagen betrieblichen Managements erfassen

8. Klasse – Kompetenzmodul 7
7. Semester
Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte

Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern
- Den eigenen Standort bzw. die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren
- Globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation - erörtern
- Auswirkungen ökonomischer Globalisierung diskutieren
- Strategien individuell, betrieblich und gesellschaftlich nachhaltigen Handelns entwickeln
- WIKU: Positionierungsmöglichkeiten von Unternehmen und Regionen in der globalisierten Wirtschaft analysieren

Politische und ökonomische Systeme vergleichen
- Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen
- Formen, Möglichkeiten und Risiken der Entwicklungszusammenarbeit diskutieren
- Unterschiedliche Wirtschafts- und Regulierungsmodelle vergleichen
- Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen analysieren

Politische Gestaltung von Räumen untersuchen
- Ziele, Gestaltungsspielräume und Auswirkungen der Raumordnung erklären
- Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten untersuchen
- Bereitschaft entwickeln, zumindest auf der kommunalpolitischen Ebene gestaltend mitzuwirken

8. Semester
Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen - Konflikte

Städte als Lebensräume für ökonomische Zentren untersuchen
- Vielfalt der subjektiven Wirklichkeiten in Städten vergleichen
- Soziale Differenzen in urbanen Räumen analysieren
- Prozesse von Urbanität und Urbanisierung beschreiben
- Bedeutung von Metropolen als Steuerungszentren der Wirtschaft beurteilen
- Perspektiven und Beispiele für eine nachhaltige Urbanität entwickeln
WIKU: Geld und Währung analysieren
- Entwicklungen in internationalen Kapitalströmen und Finanzmärkten analysieren
- Anlageformen nach Risiko und Chance bewerten“

(*GW-Lehrplan, Sekundarstufe II, Stand: 17.9.2019:* Internet: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568, vom 17.9.2019)