

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Aktivierung von Schüler:innen im GW-Unterricht der 7. Schulstufe
(Sekundarstufe I)

Schulbuchanalyse zur Einschätzung der Lehrwerke hinsichtlich der
Operatorenniveaus der integrierten Aufgabenstellungen

verfasst von | submitted by

Cornelia Hackl BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 510 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung
Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Christian Sitte

Kurzfassung

In dieser Masterarbeit wird zum einen die Frage, wie aktivierend die Schulbuchaufgaben bezüglich der unterschiedlichen Operatorenniveaus sind, um die geltenden Lehrplanziele des Geographie und wirtschaftliche Bildungs-Unterrichts in der 7. Schulstufe der Sekundarstufe I erreichen zu können, beantwortet. Zudem wird einer zweiten Forschungsfrage nachgegangen und eruiert, inwiefern die jeweiligen Trends der Anforderungsbereiche der Aufgabenstellungen in den Schulbüchern zur Unterstützung einer erfolgreichen inneren Differenzierung beitragen. Für die Untersuchung dieser Fragestellungen werden mithilfe einer quantitativen Schulbuchanalyse die in Österreich approbierten Geographie und wirtschaftliche Bildung (GwB)-Schulbücher der 7. Schulstufe der Sekundarstufe I (Stand Schuljahr 2023/24) analysiert.

Mit dem neuen GwB-Lehrplan aus dem Jahr 2023 beinhalten die operationalisierten Lernziele der Sekundarstufe I nun Operatoren aus allen drei Anforderungsbereichen und erfüllen somit die Lehrplanziele, sich mit den gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen und umweltlichen Phänomenen auseinanderzusetzen und problemlösend diese Themen zu erarbeiten. Allerdings ist in den approbierten Schulbüchern des Schuljahres 2023/24 noch der vorherige Lehrplan sichtbar, weswegen die Aufgabenstellungen in Hinblick auf die Operatorenniveaus stark die Präferenz des Anforderungsbereichs (AFB) I – Reproduktion und Wissen – widerspiegeln. Ebenso existieren trotz der flächendeckenden Operationalisierung in den analysierten Schulbüchern noch Aufgabenstellungen ohne Operatoren. Diese und der vermehrte Einsatz von Aufgaben mit ausschließlich niedrigem Operatorenniveau erschwert die qualitative innere Differenzierung während des Unterrichts. Um die Lehrenden in Hinblick auf die innere Differenzierung mithilfe von Aufgabenstellungen zu unterstützen, wäre es notwendig in den Schulbüchern die Verteilung der verwendeten Operatorenniveaus pro Lehrplanthema anzugleichen beziehungsweise häufiger Aufgabenstellungen mit Operatoren des AFB II und AFB III zu erstellen.

Abstract

In this master's thesis, the question of how activating the textbook tasks are with regard to the different operator levels in order to achieve the current curriculum objectives of geography and economic education lessons in the 7th grade of lower secondary school is answered. In addition, a second research question will be investigated to determine the extent to which the respective trends in the requirement areas of the tasks in the textbooks contribute to supporting successful internal differentiation. To investigate these questions, a quantitative textbook analysis is used to analyse the geography and economic education textbooks approved in Austria for the 7th grade of lower secondary school (as of the 2023/24 school year).

With the new geography and economic education curriculum from 2023, the operationalised learning objectives of lower secondary level now include operators from all three requirement areas and thus fulfil the curriculum objectives of dealing with current and future social and environmental phenomena and developing these topics in a problem-solving manner. However, the previous curriculum is still visible in the approved textbooks for the 2023/24 school year, which is why the tasks in terms of operator levels strongly reflect the preference for requirement area I – reproduction and knowledge –. Similarly, despite the comprehensive operationalisation in the textbooks analysed, there are still tasks without operators. This and the increased use of tasks with only a low level of operators make qualitative internal differentiation during lessons more difficult. In order to support teachers with regard to internal differentiation with the help of tasks, it would be necessary to equalise the distribution of the operator levels used per curriculum topic in the textbooks or to create tasks with requirement level II and III operators more frequently.

Inhalt:

1 Einleitung	1
2 Medium Schulbuch	6
2.1 Begriffsklärung.....	6
2.2 Schulbuchtypen	7
2.2.1 Lernbuch.....	8
2.2.2 Arbeitsbuch	9
2.2.3 kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch.....	11
2.2.4 Lehrbuch.....	12
2.3 Aufbau und Funktion von Schulbüchern	13
2.3.1 Funktion	13
2.3.2 Struktur.....	16
3 Curriculum – Lehrplan (der 7. Schulstufe)	19
3.1 Lehrplan 1985 und seine Veränderungen im Laufe der Zeit – mit Schwerpunkt der 3. Klasse	21
3.2 Lehrplan 2023 – Veränderungen mit Schwerpunkt 3. Klasse.....	23
3.3 Lernziele.....	26
3.4 Kompetenzorientierung.....	30
4 Operatorenniveaus als Beispiel für innere Differenzierung.....	33
4.1 Einleitende Definition des Konzepts der <i>inneren Differenzierung</i>	33
4.2 Operatoren.....	37
4.2.1 Operationalisierung von Lernzielen	44
4.2.2 Operationalisierung von Arbeitsaufträgen	45
5 Schulbuchanalyse der GW-Bücher der 7. Schulstufe (Sek I) hinsichtlich der Operatorenniveaus der Aufgabenstellungen	47
5.1 Der methodische Zugang	47
5.2 Aufschlüsselung nach Operatorenniveau des gesamten Analyseumfangs.....	50

5.3 Aufstellung der einzelnen Operatorenniveaus in den jeweiligen Lehrwerken.....	52
6 Transfer	67
6.1 Operationalisierung ausgewählter Aufgabenstellungen ohne Operatoren	67
6.2 Beispielhafte Sortierung der Lehrbücher zu einzelnen Lehrplankapiteln nach Kompetenzniveaus	72
7 Resümee und Ausblick.....	83
8 Literaturverzeichnis.....	89
9 Abbildungsverzeichnis	98
10 Tabellenverzeichnis.....	100

1 Einleitung

Das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde (GWK) in der gegenwärtigen Situation basiert auf dem Paradigma der Lehrplanreform 1985. Zur Zeit der Erstellung dieser hier eingereichten Arbeit ist der Lehrplan der Sekundarstufe I (Schulen der 10 bis 14-Jährigen) aus dem Jahr 2023 aufsteigend für die ersten beiden Klassen in Kraft. Die hier untersuchte 7. Schulstufe wird im Schuljahr 2024/25 noch aufgrund der Schulbücher, aus dem damals formal verkürzten – Lehrkräfte sollten Kern- und Erweiterungsbereiche eigenständig formulieren – GWK-Lehrplan aus 2000, geführt (siehe SITTE 2001b/1989). Unter anderem aus dieser Situation heraus konzipierte die Lehrplangruppe (vgl. PICHLER et al. 2023: 50) für den Lehrplan 2023 gerade für die 7. Schulstufe einen im Paradigma gleichen – aber in seiner Strukturierung veränderten – Lehrplantext, in welchem zusätzlich die vom Ministerium eingeforderten Kompetenzanforderungen enthalten sind. Dies sollte auch Konsequenzen für das Leitmedium Schulbuch (vgl. SITTE C 2013/2001) hervorbringen.

Insofern leistet die vorliegende Arbeit eine Grundlage für weitere Untersuchungen. Sie skizziert die Lehrplanveränderung und analysiert inwieweit die genutzten Schulbücher inklusive der Lehrplan-Intentionen von 2000 und 2023 Lehrkräften in den Schuljahren 2023 bis 2025 Hilfestellung anbieten. Ausgangspunkt ist also die Kritik, dass die in den GWK-Lehrplänen vorkommenden operationalisierten Lernziele bei genauerer Betrachtung der Sekundarstufe I allzuoft lediglich jeweils ein Operatoren- beziehungsweise ein Kompetenzniveau, welches mehrheitlich auf das Trainieren von Faktenwissensreproduktion abzielt, beinhalten (vgl. ARGE GWK 2018) und somit einer Lehrperson nur bedingt Unterstützung bei der lernzielorientierten Gestaltung ihres Geographie und wirtschaftliche Bildung (GwB)-Unterrichts (ab Lehrplan 2023) sowie bei der Beurteilung der Schüler:innen bieten würden. Diese Problematik zeige sich auch bei Aufgabenstellungen in vielen österreichischen approbierten GwB-Schulbüchern (Stand Schuljahr 2023/24; siehe SITTE 2014 & SULZMANN 2016). Innere Differenzierung¹ anhand von didaktisch-methodischen Maßnahmen, wie unter anderem dem Schulbuch, um eine grundsätzlich heterogene Lerner:innengruppe in bestimmten Lernbereichen möglichst individuell zu unterstützen (vgl. SITTE 2001a: 199), werde dadurch erschwert. Hier setzt diese Masterarbeit an. Sie untersucht die unterschiedlichen Operatorenniveaus und deren Auftreten in den Aufgabenstellungen in GwB-Lehrbüchern der 7. Schulstufe (Sekundarstufe I) – auch seit dem thematisch/lernzielorientierten Lehrplan 1985 – „Österreichklasse“ genannt. In der

¹ Das Konzept der inneren Differenzierung wird in Kapitel 4.1 näher erläutert.

vorliegenden Arbeit soll die Häufigkeit der drei Operatorenniveaus² in GwB-Schulbüchern analytisch aufgezeigt und Trends diesbezüglich identifiziert werden.

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Beantwortung zweier Forschungsfragen:

Es soll herausgefunden werden, wie aktivierend die Aufgabenstellungen in den Geographie und Wirtschaftskunde / Geographie und wirtschaftliche Bildung-Schulbüchern bezüglich der unterschiedlichen Operatorenniveaus sind und inwiefern die geltenden Lehrplanziele des GwB-Unterrichts der 7. Schulstufe der Sekundarstufe I dadurch erreicht werden können. Es gilt, bestimmte Trends in den Schulbüchern in Hinblick auf die Verteilung der einzelnen Operatorenniveaus mithilfe einer empirischen Untersuchung herauszufiltern und diese offen zu legen.

Zudem wird sich der Frage gewidmet, die in Bezug auf die innere Differenzierung untersucht, inwiefern diese durch die jeweiligen Trends in den Aufgabenstellungen der GwB-Schulbücher der 7. Schulstufe und deren verwendeten Operatoren unterstützt wird. Hierzu dient ebenfalls die empirische Untersuchung als Grundlage zu ihrer Beantwortung. Letztlich wird ein theoretischer Ansatz zur Verstärkung der inneren Differenzierung im Unterricht vorgestellt.

In österreichischen approbierten GwB-Schulbüchern (Stand 2023/24) treten immer noch Arbeitsaufträge auf, welche keine Operatoren beinhalten und somit nicht das Lehrplanziel der Kompetenzorientierung verfolgen, beziehungsweise es der Lehrperson überlassen daraus etwas zu gestalten. Diese didaktische Lücke soll im Rahmen der Masterarbeit zusätzlich gefüllt werden, indem bei einer Auswahl an Aufgabenstellungen eine modellhafte Operationalisierung durchgeführt wird. Außerdem äußern sich in manchen Lehrbüchern in den jeweiligen Kapiteln Trends bezüglich der Bevorzugung von einzelnen Operatorenniveaus. Auf Basis dessen soll im Sinne der inneren Differenzierung theoretisch gezeigt werden, welche Schulbücher bei bestimmten Lehrplankapiteln ergänzend verwendet werden können, um verschiedene Kompetenzniveaus anzusprechen und Lehrkräften im Unterricht eine Individualisierung entsprechend der Heterogenität der jeweiligen Klasse zu erleichtern. Methodisch wird dies durch eine quantitative Schulbuchanalyse begleitet, die Transfer auf beiden Ebenen leistet.

Exemplarisch sollen für diese Masterarbeit ausschließlich die GwB-Schulbücher der 7. Schulstufe (Sekundarstufe I) untersucht werden. Bereits gesammelte Praxiserfahrung in dieser

² Die drei Operatorenniveaus werden in Kapitel 4.2 näher erläutert.

Schulstufe und die Tatsache, dass der aktuell gültige Lehrplan die 7. Schulstufe die meisten und komplexesten Lernziele beinhaltet (vgl. ARGE GWK 2018 & BMBWF 2023), jedoch auch in vielen Schulen schulautonom auf eine Wochenstunde gekürzt wird, stellen zentrale Gründe für diesen besonderen Fokus dar.

Die Phasen des Forschungsdesigns dieser Masterarbeit gliedern sich in eine grundlegende Literaturrecherche sowie eine darauf aufbauende quantitative Schulbuchanalyse und den Transfer.

Für die Literaturrecherche wird aktuelle fachdidaktische Literatur zu unter anderem den Themenbereichen der Schulbuchentwicklung, der Kompetenzorientierung, der Lernzieloperationalisierung und der inneren Differenzierung sowie der aktuell geltende Lehrplan und dessen Vorgänger des Faches Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I herangezogen. Der empirische Teil hat eine quantitative Schulbuchanalyse der approbierten GwB-Schulbücher (Stand Schuljahr 2023/24) hinsichtlich der verschiedenen Operatorenniveaus der Aufgabenstellungen und die dadurch mögliche Beantwortung der zuvor beschriebenen Forschungsfragen als Ziel. Hier wird unter anderem das quantitative Vorkommen der einzelnen Operatorenniveaus pro Lehrwerk aufgeschlüsselt.

Zudem wird auf Aufgabenstellungen ohne Operator ein weiterer Fokus gelegt, denn diese sollen beispielhaft operationalisiert werden, sodass sie deren Ausrichtung hinsichtlich des Lehrplans transparent machen. Ein weiterer Transferpunkt ist die Unterstützung der inneren Differenzierung durch die Darstellung der Trends bezüglich verwendeter Operatorenniveaus bei den vorhandenen Schulbuchkapiteln beziehungsweise Lehrplanthemen und das theoretische Aufzeigen der parallelen Verwendungsmöglichkeiten verschiedener Schulbücher im Schulunterricht.

Der Aufbau dieser Masterarbeit wurde mit dem Anspruch erstellt, anfangs der:m Leser:in eine theoretische Einführung in das Thema zu gewähren und, um mithilfe der beschriebenen Theorie und der Empirie die erwähnten Forschungsfragen zu bearbeiten. Noch vor der Einleitung befindet sich ein Abstract, welcher auf Deutsch und Englisch verfasst wurde und dazu dient, den Leser:innen einen schnellen Überblick über das Vorhaben, die Vorgehensweise und die Ergebnisse dieser Arbeit zu bieten. Anschließend wird in der Einleitung genauer beschrieben, welchen Forschungsgegenstand diese Masterarbeit untersucht sowie welche Forschungsfragen dieser Arbeit zu Grunde liegen.

Im ersten theoretischen Kapitel (Kap. 2) geht es um das Medium Schulbuch. Anfangs wird der Begriff *Schulbuch* genau definiert und die einzelnen Schulbuchtypen genau beschrieben und miteinander verglichen. Weiters wird sich dessen Aufbau und Funktion im Unterricht aber auch in der Gesellschaft gewidmet. Um eine Grundlage für die später folgende Schulbuchanalyse zu bieten, werden die Begriffe *Curriculum*, *Lehrplan* und *Rahmenplan* definiert und voneinander unterschieden.

Mit diesem Wissen werden die Lehrpläne (Kap. 3) aus den Jahren 1985, 2000, 2018 beschrieben und deren Aufbau erklärt. Diese werden untereinander verglichen, um die Entwicklungen des Lehrplans über die Jahre aufzuzeigen und zusätzlich dem neuesten Lehrplan aus 2023 gegenübergestellt. Der 2023-Lehrplan dient außerdem als Grundlage für die Schulbuchanalyse. In Hinblick auf die Beschreibung der Lehrpläne und deren Aufbau wird sich mit der Definition der in den Lehrplänen enthaltenen Lernzielen sowie dem übergeordneten Ziel des Lehrplans der Kompetenzorientierung beschäftigt.

Ein weiteres Theoriekapitel (Kap. 4) widmet sich dem Themenbereich der *inneren Differenzierung*. Hier wird diese anfangs detailliert definiert und beschrieben. Anschließend werden die Operatoren als praxisorientiertes Beispiel für die innere Differenzierung genauer betrachtet. Hier wird deren Funktion erklärt und die einzelnen Operatorenniveaus tabellarisch aufgelistet. Weiters sind Operatoren ebenso mit den Lernzielen und Arbeitsaufträgen verknüpft, weshalb in zwei Unterkapiteln die Operationalisierung dieser beiden Bereiche als wichtig erscheint. Diese schließen ebenso den theoretischen Abschnitt der Arbeit ab.

Im empirischen Teil dieser Masterarbeit werden anhand einer quantitativen Schulbuchanalyse (Kap. 5) die approbierten GwB-Schulbücher der 7. Schulstufe (Stand Schuljahr 2023/24) hinsichtlich den in den Aufgabenstellungen aufzufindenden Operatorenniveaus untersucht. Anfangs gibt es eine Beschreibung der Methodik, der Vorgehensweise bei der Analyse, eine Darstellung des Analyseumfangs sowie der Schulbücher. Es wird der gesamte Analyseumfang nach Operatorenniveau aufgeschlüsselt und beschrieben. Im nächsten Kapitel wird mit der Aufstellung der einzelnen Operatorenniveaus in den jeweiligen Lehrwerken mehr ins Detail gegangen. Jedes einzelne approbierte Schulbuch wird anhand einer Darstellung detailliert analysiert und mit den Ergebnissen anderer Lehrwerke verglichen. Abschließend werden mögliche Erklärungen für die Analyseergebnisse aufgestellt. Mit der Schulbuchanalyse als Grundlage wird im nächsten Kapitel (Kap. 6) zum einen auf die Aufgabenstellungen eingegangen, welche keinen Operator besitzen. Diese werden beispielhaft operationalisiert, um den im Lehrplan stehenden Lernzielen gerecht zu werden. Weiters wird

eine mögliche theoretische Lösung für eine erfolgreiche Einarbeitung der inneren Differenzierung in den Unterricht mithilfe der Aufgabenniveaus in den Schulbüchern geschaffen. Hierzu werden die untersuchten Schulbücher zu den einzelnen Lehrplankapiteln und nach den präferierten Kompetenzniveaus der Aufgabenstellungen sortiert und beschrieben. Durch diese Aufstellung soll die Umsetzung der inneren Differenzierung im Unterricht für die Lehrpersonen erleichtert werden.

Abschließend wird im Resümee (Kap. 7) eine detaillierte Zusammenfassung der ganzen Arbeit verfasst, in welcher auch ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten beziehungsweise mögliche Trends in der Umsetzung der Kompetenzorientierung durch Operatorenniveaus in den zukünftigen GwB-Schulbüchern gegeben wird. Der Vollständigkeit halber wird erwähnt, dass sich am Ende der Arbeit das Literaturverzeichnis (Kap. 8) befindet, in welchem sowohl die für die Theorie beschriebene fachdidaktische Fachliteratur als auch die analysierten für das Schuljahr 2023/2024 approbierten GwB-Lehrwerke erwähnt werden. Anschließend daran befindet sich das Abbildungs- sowie Tabellenverzeichnis (Kap. 9 & 10).

2 Medium Schulbuch

In diesem theoretischen Einleitungskapitel wird auf das Medium Schulbuch eingegangen. Da sich die Arbeit mit den Niveaus der Aufgabenstellungen beschäftigt, muss zuallererst das dazugehörige Medium – Schulbuch – genauer definiert und beschrieben werden. Es werden in weiterer Folge die einzelnen Typen von Schulbüchern analysiert und miteinander verglichen sowie die schulische und gesellschaftliche Funktion von ihnen beschrieben. Anschließend wird der Aufbau des Schulbuchs vom Allgemeinen bis hin zu den einzelnen Doppelseiten eines Schulbuchkapitels erarbeitet.

2.1 Begriffsklärung

In der Institution Schule und somit auch in der Geographiedidaktik nimmt das Medium Schulbuch eine herausragende Rolle ein, da sich in ihm der für die jeweilige Schulstufe und Schulart aufbereitete Lehrplan wiederfindet. Somit dient das Schulbuch nicht nur als Informationsquelle, sondern auch als Strukturierungstool des Unterrichts (vgl. RINSCHÉDE und SIEGMUND 2022: 366). Es ist hier von entscheidender Bedeutung, den Begriff des *Verbundmediums* zu klären und ihn vom Konzept des *Medienverbundes* abzugrenzen, um die Rolle des Schulbuchs innerhalb dieses Rahmens besser nachvollziehen zu können.

Festzuhalten ist, dass nach der Definition von RINSCHÉDE und SIEGMUND (2022: 363) Verbundmedien verschiedene Medien sind, die auf einem gemeinsamen Medienträger, meist in gebundener Form in einem Buch, vereint werden. Von Vorteil ist es, dass diese Medien nicht nur aneinandergereiht werden, sondern, dass sie sich auch qualitativ ergänzen, um vielschichtige Themen und komplexe Informationen verständlich und nachvollziehbar darstellen zu können. Hier ist der Medienverbund abzugrenzen, da dieser nicht verschiedene Medien auf einem Träger vereint, sondern bezogen auf den Schulunterricht unterschiedliche Medien innerhalb einer Unterrichtsstunde verknüpft, um einen größeren Erfolg im Lernprozess zu erreichen. (vgl. RINSCHÉDE und SIEGMUND 2022: 364)

„Das Schulbuch ist eine an den Vorgaben des Lehrplans orientierte eigens für den Unterricht erstellte Druckschrift in Form eines Verbundes von Texten, Bildern, Zeichnungen, Diagrammen, Tabellen, Profilen, Blockbildern und Karten.“

(RINSCHÉDE und SIEGMUND 2022: 365)

Somit gilt das Schulbuch an sich als Verbundmedium, da es zum einen orientiert an dem geltenden Lehrplan für den Unterricht konzipiert wurde und zum anderen einen Verbund verschiedener Medien darstellt. Diese können Texte, Bilder, statistische Darstellungen, wie Diagramme oder Tabellen, sowie Karten und vieles mehr umfassen (vgl. RINSCHÉDE und SIEGMUND 2022: 365 & BRUCKER 2012: 76). Dennoch stellt das Schulbuch einen Teil eines Medienverbunds dar. Die dazugehörigen Medien, welche verwendet werden, sind zusätzlich zum Schulbuch, das Arbeitsheft, der Atlas, weitere analoge oder digitale Darstellungen (Karten, Diagramme, etc.) sowie digitale Medien, wie Film oder Audio (vgl. BRUCKER 2012: 76) beziehungsweise das insbesondere seit der Corona-Pandemie verstärkt von Schulbuchverlagen Angebotene.

Durch diese Vielseitigkeit des Schulbuchs hat dieses auch viele Funktionen zugeschrieben bekommen. Wie bereits erwähnt, dient es als Leitmedium des Unterrichts. Es bietet somit für viele Lehrpersonen eine Entlastung in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung. Von so manchen Lehrenden aber wird das Schulbuch als ein ‚geheimer Lehrplan‘ verstanden. Dies ist dadurch zu begründen, dass, wie bereits erwähnt, die bildungspolitischen Ziele und somit der gültige Lehrplan sowie die derzeit gültigen Bildungsziele im Schulbuch kapitelweise aufbereitet werden und durch ein Approbationsverfahren des Unterrichtsministeriums laufen müssen (vgl. Abb 1 bei SITTE 2023a: 6). Für Schüler:innen auf der anderen Seite dient das Schulbuch dazu, dass es für sie ein Arbeits- und Übungsmedium für den Unterricht sowie auch für Hausübungen darstellt und zum Lernen danach eine Grundlage ist. (vgl. BRUCKER 2012: 76)

2.2 Schulbuchtypen

„Schulbücher stehen als amtlich zugelassene [...] Unterrichtsmittel in einem didaktischen und fachlichen Entstehungs- und Begründungszusam[m]enhang [sic!].“

(JANDER 1982: 356)

In Hinblick auf die Beobachtung von JANDER (1982) stellt sich die Frage nach der Aufbereitung der Information in Schulbüchern. Da nun Lehrwerke je nach didaktischer

Zielsetzung konzipiert werden können, bringen sie somit unterschiedliche organisatorische Ansprüche an den jeweiligen Unterricht mit sich, die eine Lehrperson bei vollkommener Fixierung auf das Schulbuch nicht alle umsetzen kann. Bezogen darauf lassen sich in der Literatur zwei unterschiedliche Grundtypen, das Lernbuch und das Arbeitsbuch, sowie eine Mischvariante des Schulbuchs unterscheiden (vgl. JANDER 1982: 356; RINSCHDE und SIEGMUND 2022: 365f & BRUCKER 2012: 76). Weiters gibt es noch eine vierte, wenn auch veraltete, Form eines Schulbuchs, das Lehrbuch (vgl. SITTE 2013 & VOLKMANN 1986). Der Folge bezieht sich die Arbeit auf die beiden erstgenannten.

2.2.1 Lernbuch

Das Lernbuch hat im Kontext des Unterrichts eine bedeutende Rolle gespielt, die jedoch stark von der Anleitung der Lehrer:in abhängig war und hauptsächlich zur Nachbereitung und Übung zu Hause genutzt wurde. In seiner ursprünglichen Form bot das Lernbuch vor allem Texte als Ergebnis- und Lerntexte an, die die häusliche Nachbereitung unterstützten. Die erarbeiteten Inhalte werden in zusammenhängenden Texten und dazu ergänzenden Bildern mit dazugehörigen Fragen und Aufgaben, um das Wiederholen und Festigen des Gelernten zu fördern, dargestellt. Diese Fragen und Aufgaben sollen wie bereits angesprochen zur Nachbereitung zu Hause bearbeitet werden. Solche, früher dominierenden Schulbücher waren leitfadenartig aufgebaut und hatten ausschließlich informierenden Charakter, der sich auf individuelles Lernen konzentrierte. Trotz späterer Ergänzungen von Bildern, Karten und anderen Darstellungen blieben die Texte primär Ergebnistexte, die das Erlernen von Inhalten unterstützen sollten. (vgl. BRUCKER 1985: 189 & SITTE 2013) Ein hier exemplarisch angeführtes Beispiel, an dem man diesen Schulbuchtyp gut sehen kann, stellte etwa das erste von KLIMPT (1971) herausgebrachte Wirtschaftskundeschulbuch dar, oder eines der dominierenden (damals noch länderkundlichen) Schulbücher von FUCHS, KELLNER und SLANAR (1954).

Durchaus interessant ist hierbei, dass mitunter auch aktuelle Schulbücher auf dem heutigen Markt, obwohl sie durch Bilder, abwechselnde Aufgabenangebote und ein ansprechendes Layout den Eindruck von modernen Lehrmitteln erwecken, immer noch den Charakter von Lernbüchern besitzen. Dies führt meist dazu, dass Lehrpersonen im Unterricht auch oft ohne Schulbücher arbeiten, insbesondere wenn das Unterrichtsziel entdeckendes Lernen ist. Nichtsdestotrotz gilt in der Fachliteratur, dass Schulbücher geschlossenen Charakter beibehalten sollten, da dessen Aufgabe darin besteht, die zu erzielenden Ergebnisse schriftlich

festzulegen und festzuhalten, während Lehrpersonen und Lernende innovative Lehr- und Lernmethoden ohne ihre Hilfe erkunden.

Historisch betrachtet haben sich Schulbücher, insbesondere in Österreich, langsam von ihrem traditionellen Charakter als Lernbücher (s.o.) zu einem stärkeren Fokus auf die Kompetenzorientierung bei ihrer Gestaltung hin entwickelt. Mit dem Aufkommen von „*Metamethodenkapiteln*“ (vgl. SITTE 2013), welche unbekanntere größere, grundlegende Methoden zwischen Informationstexten als eigene Seiten einbauen und dadurch dem Schulbuch einen noch stärkeren Arbeitsbuchcharakter verschaffen, und einem breiteren Angebot an Arbeitsmaterialien, das sich stärker an modernen Lehr- und Lernansätzen orientiert, haben Schulbücher seit Ende des 20. Jahrhunderts einen deutlich vielfältigeren Charakter angenommen, wofür gerade in Österreich die staatliche Förderung in der Schulbuchaktion für die Vielfalt hilfreich war. Trotzdem bleibt die Variation im heutigen Schulbuchmarkt groß, und einige Schulbücher bleiben dem traditionellen Stil stärker verbunden als andere. (vgl. BRUCKER 1985: 189; SITTE 2013 & SITTE 2014)

2.2.2 Arbeitsbuch

Das Konzept des Arbeitsbuches hat sich im Laufe der Zeit als eine bedeutende Innovation im Bildungsbereich herausgestellt, die auf der Annahme basiert, dass selbst erarbeitete Kenntnisse und Fähigkeiten – Kompetenzen – nachhaltiger sind als lediglich gelesene Informationen. Dieses Erkenntnis bildete den Ausgangspunkt für eine Reformbewegung, die Anfang des 20. Jahrhunderts entstand (vgl. SITTE 1989: 19ff) und das traditionelle Verständnis von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien grundlegend änderte.

Arbeitsbücher stellen die Selbsttätigkeit der Schüler:innen in den Mittelpunkt und bieten eine Vielzahl von Materialien und Aufgaben an, die es den Lernenden ermöglichen, Informationen und Lösungen der Aufgaben eigenständig zu erarbeiten. Im Gegensatz zu den traditionellen Lernbüchern, die hauptsächlich fertige Ergebnistexte, eventuell Tabellen, und einige (meist nur illustrative) Abbildungen enthielten, sind Arbeitsbücher methodisch offen und vielfältig gestaltet und bieten strukturierte zusammengestellte Arbeitsunterlagen in verschiedenen Formaten an. Diese Arbeitsunterlagen umfassen nicht nur Textausschnitte, sondern auch Grafiken, Karten, Bilder, die in Arbeitsaufgaben eingebunden sind, und abschnittsweise auch Ausschneidebögen, Webergänzungen. Weiters ist es den Autor:innen von Arbeitsbüchern ein Anliegen, dass originale Quellen- sowie Informationstexte einbezogen werden, um den

Schüler:innen eine authentische Lernerfahrung zu bieten. Dennoch müssen diese Texte gegebenenfalls in der Sekundarstufe I von den Verfasser:innen in eine alters- und schulstufengerechte Sprache ‚übersetzt‘ sowie auch differenzierte Aufgabenstellungen dazu erstellt werden. Genaue Aufgabenstellungen sowie Lösungshinweise auf allen drei Kompetenzniveaus – wie sie seit dem Lehrplan 2023 verpflichtend sind – (siehe Kap. 3.4) unterstützen die Lernenden dabei, die Materialien eigenständig zu bearbeiten und dabei sowohl Wissen als auch Fertigkeiten zu entwickeln. Solche nach Kompetenzniveaus angebotene Arbeitsaufträge erleichtern der Lehrkraft aber auch die Leistungsfeststellung. (vgl. SITTE 2013 & BRUCKER 1985: 190f)

Wie bereits erwähnt ist ein Aspekt des Arbeitsbuches seine methodische Offenheit, die es ermöglicht, unter anderem verschiedene Sozialformen des Unterrichts anzuwenden. Lehrpersonen können die vorgegebenen Materialien entsprechend ihrer Unterrichtsplanung auswählen und einsetzen, sei es als Gruppenpuzzle, Kleinprojekte oder in Partner-, Gruppen- oder in Einzelarbeit. Grundsätzlich kann man feststellen, dass ein im Schulbuch vorkommendes komplexeres methodisches Angebot, jederzeit auch von der Lehrkraft in einer einfacheren Form unterrichtet werden kann – umgekehrt, das zeigt die Praxis, ist dies schwerer.

Trotz seiner zahlreichen Stärken hat das Arbeitsbuch auch einige Kritikpunkte. Insbesondere die Ergebnissicherung gestaltet sich schwieriger als bei traditionellen Lernbüchern, da die Lernenden die Ergebnisse eigenständig erarbeiten müssen. Dies erfordert von den Lehrpersonen ein hohes Fachwissen und methodisches Geschick, um die Schüler:innen bei der Materialauswertung und -interpretation zielführend unterstützen zu können. Um diesem Problempunkt entgegenzuwirken, sind Lehrerbegleithefte entwickelt worden, die den Lehrer:innen bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung helfen sollen, indem Lösungsvorschläge und methodische Hinweise zu den jeweiligen Aufgaben bereitgestellt werden. Das Arbeitsbuch ist ein wichtiges Medium, um einen sach- und schülergemäßen Arbeitsunterricht zu ermöglichen und die Selbsttätigkeit der Schüler:innen zu fördern. (vgl. SITTE 2013; RINSCHADE und SIEGMUND 2022: 365f; BRUCKER 2012: 76 & BRUCKER 1985: 190ff) SITTE (vgl. 2014: 55) streicht dabei auch die Potenziale heraus, die solche Buchangebote zur methodischen Weiterbildung der Lehrkräfte haben können.

Für eine übersichtliche und zusammenfassende Darstellung wurde zum Vergleich der beiden Grundtypen eine Tabelle erstellt. Diese ist anhand der Informationen der oben genannten Werke erstellt worden.

	Lernbuch	Arbeitsbuch
Texte	Ergebnistexte (erzählend, beschreibend, darstellend)	Quellen- und Informationstexte
Abbildungen	Ergänzung zum Text	Einzelmedium, dessen Informationsgehalt erst ermittelt werden muss (Bilder, Karten, Tabellen)
Aufgaben	dienen der Wiederholung der gelesenen Informationen	Anreiz zur Selbsterschließung der Materialien
Ergebnisse	der Ergebnistext bzw. Merksätze beinhalten die Ergebnisse	Aufforderung zu eigenständiger Formulierung der Ergebnisse

Tabelle 1: Vergleich Lern- und Arbeitsbuch

(eigene Darstellung nach BRUCKER 1985: 191; SITTE 2013 & BRUCKER 2012: 76)

2.2.3 kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch

Um die Vorteile beider Grundtypen der Schulbücher zu verbinden, entwickelte sich eine Mischform, das kombinierte Lern- und Arbeitsbuch. Diese versucht durch Integration einer Vielzahl von Materialien, Aufgabenstellungen sowie zusammenfassende Textpassagen ein Schulbuch zu generieren, durch welches das Lernen nachvollziehbar gemacht wird und auch zu Teilen selbstständig geschieht. (vgl. SITTE 2013 & RINSCHKE und SIEGMUND 2022: 366)

In heutigen österreichischen Geographiebüchern finden sich Mischformen der verschiedenen Grundtypen wieder, wobei die Schwerpunkte und Gewichtungen stark variieren können. Diese Bücher enthalten sowohl längere Textpassagen, die von:m Autor:in oder den Autor:innen selbst verfasst wurden und das behandelte Thema erklären, als auch Textauszüge aus Fachbüchern, Zeitschriften und Zeitungen. Passend zu den jeweiligen Textpassagen gibt es in diesen Schulbüchern auch Lernaufgaben, die allerdings in ihrer Schwierigkeit stark variieren. (vgl. SITTE 2013)

Zudem ist Bildmaterial in den meisten Büchern reichlich vorhanden, jedoch dient es oft vorrangig der Illustration für ein besseres Verständnis des Beschriebenen. Grafiken und Karten sind ebenfalls üblich, wobei kleinmaßstäbige topographische Karten vermehrt in den Schulbüchern auftreten. Zusätzlich dazu gibt es in einige Büchern Zusammenfassungen

beziehungsweise Merktex te am Ende jedes Kapitels. Andere Schulbücher verfolgen wiederum einen eher projektorientierten Ansatz mit den gestellten Arbeitsaufträgen. Interessant ist zu erwähnen, dass schon ab Mitte der 1980er-Jahre auch einfache didaktische Spiele in einigen österreichischen GwB-Büchern zu finden waren.

Allerdings kam mit der Einführung neuer Anforderungen und Standards in der Sekundarstufe im Jahr 2012 eine stärkere Ausrichtung auf die geforderte Kompetenzorientierung. Passend zum stets aktuellen Ziel der Digitalisierung im Unterricht bieten die meisten Verlage eine Internetpräsenz mit zusätzlichen Materialien und Ressourcen an. (vgl. SITTE 2013 & BRUCKER 2012: 76)

2.2.4 Lehrbuch

Die letzte vorzustellende Form des Schulbuchs ist das Lehrbuch. Dieses besteht aus reinen Informationen in Textform. Es gleicht somit einem Sachbuch beziehungsweise Skript, welches zum Lernen für Prüfungen oder ähnliches verwendet werden kann. Der größte Unterschied zu den zuvor beschriebenen Schulbuchformen, ist, dass eine Strukturierungshilfe des Unterrichts in diesen Schulbüchern nicht gegeben war. Durch die stetigen Veränderungen in der geographischen Fachdidaktik sowie der Gestaltung geographischer Schulbücher, sind reine Lehrbücher aus den Schulbuchaktionen verschwunden.

Wie bereits erwähnt, war bei Verwendung von Lehrbüchern, die Lehrperson auf sich allein gestellt, den Unterricht zu strukturieren und zu steuern. JANDER (1982: 356ff) zeigt auf, dass ohne das Zuarbeiten von Lehrpersonen, das Lehrbuch für die Schüler:innen nicht verständlich wäre und somit nur als Begleitmedium des Unterrichts verstanden werden solle. Weiters schlägt er vor, dass für einen abwechslungsreichen Geographieunterricht, in Hinblick auf Inhalt sowie Methoden, mehrere Schulbücher gleichzeitig genutzt werden sollen. Die Lehrperson trägt hier eine wichtige Rolle, denn sie sucht aus den einzelnen Büchern die besten Teile für den jeweiligen Unterricht beziehungsweise die jeweilige Klasse heraus. (vgl. JANDER 1982: 356ff & SITTE 2013) Anzumerken wäre dabei auch das mitunter interessante Angebot von Jugendsachbüchern in der Schulbibliothek.

Zusammenfassend wurde, um die Unterschiede der einzelnen Schulbucharten auf einen Blick aufzuzeigen, eine Übersichtstabelle erstellt.

Lernbuch	Ergebnistexte mit Fragen und Aufgaben zur häuslichen Wiederholung
Arbeitsbuch	Arbeitsunterlagen zur selbstständigen Erkenntnisgewinnung sowie Entwicklung von Fertigkeiten
kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch	strukturelle Mischform des Lern- und Arbeitsbuchs
Lehrbuch	reine Ergebnistexte ohne Strukturierungshilfen für den Unterricht

Tabelle 2: Grundtypen des Schulbuchs

(eigene Darstellung nach SITTE 2013; JANDER 1982: 356ff & BRUCKER 2012: 76)

2.3 Aufbau und Funktion von Schulbüchern

Das Medium Schulbuch ist zielorientiert, dies bedeutet, dass es inhaltlich sowie methodisch zum einen, wie bereits erwähnt, lehrplanorientiert ist und zum anderen die Adressat:innen in den Vordergrund stellt. Zum Beispiel wird sich bei der Konzipierung der Texte und Aufgaben nach der Schulform und dem Alter der Schüler:innen gerichtet (vgl. RINGEL 2012: 178).

2.3.1 Funktion

Bei genauerer Betrachtung dieser Zielorientiertheit kristallisieren sich einige Funktionen heraus, die das Schulbuch einnehmen kann. Somit wird dessen Bedeutung im Unterrichtsgeschehen sowie im Bildungsprozess klarer.

Es lassen sich vier grundlegende Funktionen des Schulbuchs beschreiben. Hier muss erwähnt werden, dass, um ein besseres Verständnis beziehungsweise einen besseren Überblick über die Funktionen zu geben, eine nachstehende Tabelle alle Aufträge des Schulbuchs nochmals übersichtlich zusammenfasst (siehe Tab. 3).

Zu Beginn werden die grundlegenden Funktionen eines Schulbuchs genauer beschrieben. Diese beinhalten zum einen die *Repräsentationsfunktion*. Hiermit wird geklärt, dass eine Aufgabe des Schulbuchs ist, die zu lernenden Inhalte in einem Verbundmedium schriftlich, aber auch grafisch darzustellen. Dadurch sind die Inhalte für Schüler:innen jederzeit zugänglich. Diese Inhalte können durch verschiedene Medien dargestellt werden, beispielsweise durch Informationstexte, Bilder, Karten und Grafiken. Weiters ist zu erwähnen, dass durch den

Abwechslungsreichtum der Medien der Lehrstoff für die Lernenden anschaulich und interessant gestaltet wird.

Die zweite zu erwähnende Funktion des Schulbuchs ist die *Steuerungsfunktion*. Diese ermöglicht durch die Aufbereitung von Aufgabenstellungen, Fragen, etc., den Ablauf des Unterrichts ein wenig zu steuern. Durch die gezielte Gestaltung wird der Lehrperson ein Vorschlag zur Strukturierung des eigenen Unterrichts gegeben, an welcher sich orientiert werden kann. Nichtsdestotrotz kann diese passive Steuerung des Unterrichts auch eine Einschränkung für die Lehrperson bedeuten, da dies dazu führen kann, dass Lehrer:innen ihre eigenen kreativen Unterrichtskonzepte beziehungsweise ihre Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung unterdrücken.

Weiters gibt es die *Motivationsfunktion*. Motivierend wirkt ein Schulbuch auf Schüler:innen dann, wenn es attraktiv und modern gestaltet wurde. Dies bezieht sich nicht nur auf die Optik der Lerninhalte, sondern eben auf diese selbst. Es soll die Neugier und das Interesse der Lernenden geweckt werden. Mit einer ansprechenden Gestaltung wird gehofft, dass die intrinsische Motivation und das Interesse der Schüler:innen an diesem Schulfach gesteigert werden können.

Die letzte grundlegende Funktion ist die *Übungs- und Kontrollfunktion*. Da in Schulbüchern verschiedene Aufgabenstellungen enthalten sind, sollen diese die Schüler:innen bei der Übung der Lerninhalte unterstützen. Weiters können solche Übungen auch zur Wissenskontrolle und -festigung verwendet werden. Hier zu erwähnen ist, dass die Aufgabenstellungen abwechslungsreich und differenziert gestaltet sein sollen, um eine Vielzahl der Kompetenzen der Lernenden zu fördern. (vgl. HACKER 1980: 7ff nach SITTE 2013; RINSCHDEDE und SIEGMUND 2022: 3667 & BRUCKER 1985: 193-198)

Zusätzlich zu den grundlegenden Funktionen erwähnt HACKER (1980: 7ff nach SITTE 2013) auch zwei spezifische. Zum einen beschreibt er die *Strukturierungsfunktion*. Die Inhalte eines Schulbuchs sind an den jeweiligen aktuellen Lehrplänen orientiert. Somit hilft das Schulbuch, den Unterrichtsstoff sinnvoll zu strukturieren und unterstützt damit die Lehrperson bei der Planung und Durchführung des Unterrichts.

Zum anderen kristallisiert sich die *Differenzierungsfunktion* des Schulbuchs heraus. Eine grundlegende Anforderung an ein Schulbuch ist unter anderem, dass mithilfe von unterschiedlichen Medien, Aufgabenstellungen, etc. auf die heterogenen Lernfähigkeiten, -bereitschaften sowie Interessen der Schüler:innen eingegangen werden soll. Durch beispielsweise differenzierte Aufgaben wird es der Lehrperson erleichtert, die Schüler:innen

individuell zu fördern. Weiters wird so eine gelungene innere Differenzierung möglich (siehe Kap. 4).

Der Vollständigkeit halber ist zu erwähnen, dass es zusätzlich zu diesen sechs Funktionen auch bestimmte Aspekte gibt, unter welchen Schulbücher betrachtet werden können. Nach STEIN (2001: 839ff) gibt es das Schulbuch als *Politikum*, da sie bildungspolitische Entscheidungen widerspiegeln. Man erinnere hier an das Approbationsverfahren, damit Schulbücher auf dem österreichischen Markt angeboten und in Schulen verwendet werden dürfen. Es kann gesagt werden, dass Schulbücher somit nicht nur pädagogische Instrumente sind, sondern auch politische, die vorgegebenen Bildungsziele sowie gesellschaftliche Werte den Schüler:innen vermitteln sollen.

Wie bereits erwähnt, ist ein Schulbuch unter anderem ein pädagogisches Instrument und somit ein *Pädagogikum*. Es wird hier verstanden, dass ein Schulbuch gleichzeitig für Unterricht und Erziehung der Schüler:innen zuständig ist. Zum einen ist ein Schulbuch ein Instrument der Wissensvermittlung und zum anderen soll es die Beziehung von Schüler:in und Lehrer:in unterstützen. Die zwei Aspekte werden als kooperative Praxis verstanden. Ein Ziel ist es, Lernende zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen beziehungsweise auszubilden. Wie beschrieben, ist ein Schulbuch auch ein *Informatorium*, das bedeutet, dass es ein Träger von Informationen sowie Materialien ist. Es soll unter anderem durch kontroverse Texte sowie Grafiken das kritische Denken der Schüler:innen anregen und somit eine multiperspektivische Sichtweise ermöglichen. Wenn dies gegeben ist, können die Schüler:innen höhere Kompetenzniveaus erreichen und bearbeiten, was im Kontext der Kompetenzorientierung (siehe Kap. 3.4) eine grundlegende Voraussetzung ist. (vgl. STEIN (2001: 839ff))

Grundlegende Funktionen nach HACKER (1980: 7ff)	Spezifische Funktionen nach HACKER (1980: 7ff)	Schulbuchaufträge nach STEIN (2001: 839-843)
Repräsentation: Unterrichtsinhalte werden veranschaulicht.	Strukturierung: Inhalte des Lehrplans werden aufgegriffen und gegliedert.	Politikum: Bildungspolitische Entscheidungen spiegeln sich wider.
Steuerung: Steuert den Unterricht durch Aufgabenstellungen.	Differenzierung: Durch unterschiedliche Aufgabenstellungen wird auf die individuelle	Pädagogikum: Nicht nur Wissensvermittlung steht im Mittelpunkt, auch die

	Lernfähigkeit der Schüler:innen eingegangen.	Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.
Motivation: Kann durch attraktive Gestaltung motivierend wirken.		Informatorium: Sind Träger von Informationen.
Übung und Kontrolle: Erworbenes Wissen kann durch Übungen gefestigt werden.		

*Tabelle 3: Funktionen des Schulbuchs
(eigene Darstellung nach SITTE 2013; STEIN 2001: 839ff & HACKER 1980: 7ff)*

2.3.2 Struktur

Ein Schulbuch beziehungsweise ein Lehrwerk ist nach Bänden gegliedert. Entweder gibt es pro Klasse beziehungsweise Schulstufe einen Band oder es ist gestaffelt und es wird für je zwei Schulstufen ein Schulbuch verwendet. Jeder Schulbuchband gliedert sich in Hauptkapitel, diese sind an die Grobziele des jeweiligen Lehrplans angelehnt. Die Überkapitel unterteilen sich in theoretische Abschnitte. Meist wird mit einer Wiederholung beziehungsweise Aktivierung des Vorwissens der Schüler:innen begonnen, danach kommt eine Vertiefung des neuen Stoffinhaltes und abschließend werden diese Inhalte weiter ausgebaut beziehungsweise wiederholt und gefestigt. Damit diese Struktur gelingt, bietet ein Kapitel stets eine Abwechslung zwischen Motivations- und Methodenseiten, Arbeitsseiten und Übungsseiten. Weiters sind die dargestellten Inhalte zum einen schüler:innenorientiert sowie sollen sie auf die Gegenwart sowie Zukunft Bezug nehmen und stets Beispiele hierfür anführen. Zum anderen ist ein Schulbuch, wie bereits erwähnt, größtenteils in Kombination mit einem Arbeitsheft, dem Atlas oder sogar mit einem E-Book beziehungsweise Online-Aufgabenformaten verknüpft anzuwenden. (vgl. BRUCKER 2012: 76; KRAUTTER 2015: 220)

Meist herrscht innerhalb der einzelnen Kapitel eine untergeordnete Struktur anhand von Doppelseiten. Diese beginnen mit einem Autor:innentext zusammen mit einem Raumbeispiel, und dies zusammen mit beispielsweise einer thematischen Karte oder einem Bild oder weiteren Materialien, wie einem Ausschnitt aus einem Zeitungsbericht. Zusätzlich dazu gibt es meist auf der Seite einige Informationsfelder oder Merksätze zu Grundbegriffen, welche im

Informationstext vorkommen. Anschließend gibt es Übungsaufgaben zu den Materialien. Auch kann es am Ende eines Hauptkapitels zusätzlich noch Trainingsseiten mit wiederholenden Aufgabenstellungen sowie auch kreativen Aufgaben geben. Zeitlich betrachtet ist die Durchführung einer Doppelseite meist für eine Unterrichtseinheit konzipiert. Nicht zu vergessen sind die differenzierenden Aufgabenstellungen für stärkere und schwächere Lernende sowie soll diese Differenzierung auch das selbstorganisierte Lernen unterstützen (vgl. BRUCKER 2012: 76f & KRAUTTER 2015: 220). Nachstehend ist nach BRUCKER (2012: 77) eine prototypische Schulbuchseite abgebildet.

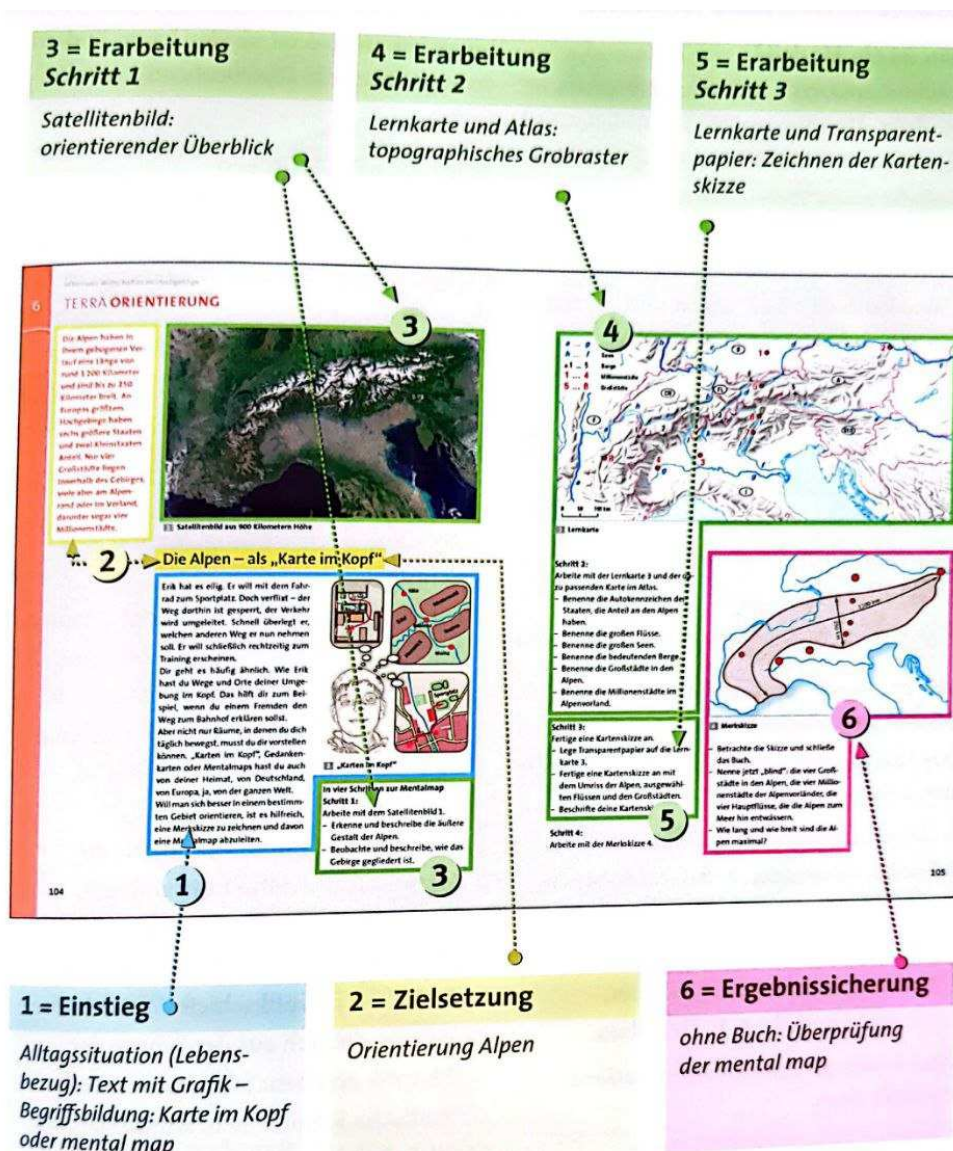


Abbildung 1: prototypische Schulbuchdoppelseite (BRUCKER 2012: 77)

Hier ist zu sehen, dass es einen Einstiegstext zum Thema *Alpen* gibt. Weiters wird in Nummer zwei die Zielsetzung der Doppelseite deutlich. Es soll sich auf Karten orientiert werden, im

Speziellen im Bereich der Alpen. In Abschnitt drei befinden sich Abbildungen (Satellitenbild, topografische Karte sowie Hilfestellungen), die in Verbindung mit dem Informationstext stehen. Der letzte Abschnitt sorgt mit Aufgabenstellungen für die Schüler:innen für eine Ergebnissicherung. (vgl. BRUCKER 2012: 77) Man kann das auch bei SULZMANN (2016: 66 ff) anhand von Beispielen aus österreichischen Schulbüchern der 3. Klasse in verschiedenen Variationen und methodischen Zugängen feststellen.

Abschließend ist zu sagen, dass aufgrund der langen Veröffentlichungs- und Approbationszeit eines Schulbuches die meisten Lehrwerke bei Erscheinung meist nicht mehr so aktuell wie inhaltsgleiche Fachartikel sind. Oft werden auch bestimmte Inhalte in manchen Schulbüchern nicht so genau ausgeführt wie in anderen. Deswegen wird in vielen Schulen mit unterschiedlichen Schulbüchern gleichzeitig gearbeitet. Entweder wird je nach Thema ein anderes Lehrwerk verwendet oder pro Thema werden mehrere Schulbücher herangezogen (vgl. WÜTHRICH 2013: 141). Dies führt nicht nur dazu, dass Schüler:innen mit unterschiedlich aufbereiteten Schulbüchern und somit Aufgabenstellungen arbeiten lernen, sondern es wird auch der Lehrperson erleichtert, einen differenzierten Unterricht zu gestalten (siehe Kap. 6.2).

3 Curriculum – Lehrplan (der 7. Schulstufe)

In der Geographiedidaktik werden im kollegialen Gebrauch die Begriffe *Lehrplan*, *Curriculum* und *Rahmenplan* meist als Synonyme verwendet, jedoch ist hier anzumerken, dass sie nicht nur theoretische, sondern auch historische Unterschiede aufweisen.

Ein *Lehrplan* ist unter einer traditionellen Sichtweise die Aufstellung von den zu lehrenden Unterrichtsinhalten für einen bestimmten Zeitraum, einem Schuljahr. Bis in die 70er Jahre bestand ein Lehrplan aus einem Inhaltskonzept. Zusätzlich dazu befanden sich auch Bildungs- sowie Erziehungsziele darin.

Ein *Rahmenplan* auf der anderen Seite ist zwar wie ein Lehrplan grob gesagt ein Stoffplan, jedoch beinhaltet ein Rahmenplan Themen, welche ausgewählt und aus welchen anschließend schulische Pläne erstellt werden können.

Verglichen mit einem *Lehrplan* und *Rahmenplan* legt ein *Curriculum* viel Wert auf die Aufstellung von Lernzielen sowie dazugehörige methodische Vorgehensweisen, Lerninhalte, möglichen Medieneinsätze, etc. Das Curriculum legt den Fokus auf einen aufbauenden Lern- und Lehrprozess, um eine Niveausteigerung der Lernenden und Lehrenden zu erreichen. Nachdem in den 1960/70er Jahre sehr starre Curricula entstanden sind, bilden die eher offenen gestalteten noch immer die Grundlage für die heute geltenden Vorgaben für eine Curriculumsgestaltung einzelner Schulfächer. Da die heutigen Curricula eher als eine Empfehlung verstanden werden können, obliegt es der Lehrperson, aus den Curricula relevante Inhalte herauszufiltern und darauf den Unterricht zu gestalten. (vgl. HOFFMANN 2012: 28f)

Es gibt drei Lehrplanmodelle, welche seit den 1970ern für die Lehrplanerstellung als Orientierung gelten. Diese Modelle nehmen bestimmte Elemente voneinander in ihre einzelnen Modellkonzepte mit auf.

Das erste Modell ist die *Lehrplansäule*, welche bestimmte „Ziel-Inhalt-Bereiche“ (HOFFMANN 2012: 28), wie den Bereich Human- oder Physische Geographie sowie eine Säule zur Topographie und eine zu Arbeitstechniken, beinhaltet.

Ein weiteres Modell ist das *Lernplateau*, welches aus Niveaustufen bestehen. Diese Stufen orientieren sich an den in den *Lehrplansäulen* enthaltenen Inhalten und reihen diese Inhalte nach Komplexität, also vom Einfachsten bis hin zum Komplexesten.

Die *Lernspirale* verknüpft gleiche Lerninhalte aus den jeweils höheren Niveaustufen sowie unterschiedlichen *Lernplansäulen*. Damit soll eine vertiefte und prozessorientierte

Auseinandersetzung mit den einzelnen Themenbereichen erreicht werden. (vgl. HOFFMANN 2012: 28)

Wenn man nun die Konzepte von Lehrplänen genauer betrachtet, können die traditionellen Modelle eines Lehrplans sehr klar von dem heutigen Aufbau unterschieden werden. Ein *traditioneller Lehrplan* diente als eine Sammlung von Lerninhalten für einen bestimmten Zeitraum. Weiters war dieser nach Fächern beziehungsweise Fachgebieten getrennt. Weitere Merkmale dieser Lehrpläne waren, dass die Inhalte, die es in diesen Lehrplan geschafft haben, recht fix waren. Sie wurden kaum geändert oder gar durch andere ersetzt. Jedoch gab es aufgrund der Reformpädagogik beispielsweise einige kleine Änderungen. Durch diesen eher streng wirkenden Aufbau fungierte der Lehrplan als Steuerungsinstrument, da sie bis hin zu den Einzelthemen alles genau vorgaben und somit auch die Autonomie der jeweiligen Lehrpersonen stark einschränkten. Ebenso resultierte dies in weiterer Kritik. Es wurde angemerkt, dass der Lehrplan durch seine große Stoffsammlung, welche zudem alles andere als lebensorientiert war, zu einer Überforderung der Schüler:innen führt. In den 1950/60er Jahren kam es durch die reformpädagogische Bewegung und aufgrund der großen Kritik zu einer umfangreichen Lehrplanreform. (vgl. RINSCHDE und SIEGMUND 2022: 98 & HOFFMANN 2012: 29)

Diese Lehrplanreform hatte unter anderem die Curriculumsdiskussion als Grundlage. Somit wurde Ende der 70er Jahre der traditionelle Lehrplanentwurf von dem neu entwickelten Begriff des *curricularen Lehrplans* (kurz: CULP) unterschieden. Zu unterscheiden sind diese beiden Konzepte darin, dass der CULP nicht nur Lerninhalte, sondern auch Lernziele sowie Methoden- und Medienvorschläge beinhaltet. Aktuell wird zwar wieder der Begriff *Lehrplan* im alltäglichen und beruflichen Umfeld verwendet, jedoch hat der Aufbau mit dem traditionellen Lehrplan nichts mehr zu tun. In den neuen Lehrplänen spiegeln sich stets aktuelle Themen und deren Diskussionsstände wider. Zudem sind sie transparent und nachvollziehbar von einer Vielzahl von pädagogischen Fachkräften gestaltet. Bezogen auf die genaue Struktur von aktuellen Lehrplänen ist zu sagen, dass sie, bevor noch auf das jeweilige Fach eingegangen wird, allgemeine Lernziele für die betreffende Schulstufe formuliert sind. Auch gibt es für jeden Themenbereich eigens formulierte Lernziele, bei welchen, allein schon anhand der Formulierung, herausgelesen werden kann, welche Methoden hier empfohlen beziehungsweise welche Methoden die Lehrpersonen bei diesem Themenbereich anwenden sollen, um die

Inhalte den Schüler:innen verständlich und abwechslungsreich nahe bringen zu können. (vgl. RINSCHDE und SIEGMUND 2022: 99-101 & HOFFMANN 2012: 29)

3.1 Lehrplan 1985 und seine Veränderungen im Laufe der Zeit – mit Schwerpunkt der 3. Klasse

In den nächsten beiden Unterkapiteln erfolgt eine detaillierte Beschäftigung mit den Lehrplänen von Geographie und wirtschaftliche Bildung aus den Jahren 1985, 2000, 2012, 2018 und im nächsten Unterkapitel mit der neuesten Lehrplanausgabe aus dem Jahr 2023 beschäftigt.

Durch das Schulgesetz 1962 wurde erstmals die Geographie und die Wirtschaft miteinander additiv verknüpft, um die Schüler:innen auf ihr zukünftiges Leben als wirtschaftende und verantwortungsbewusste Bürger:innen vorzubereiten (vgl. SITTE 1989: 43ff). Mit dem Aufbruch der österreichischen Fachdidaktik entzündete sich Kritik an diesem Konzept:

„Die formale Verbindung der traditionellen Schulländerkunde mit der Wirtschaftskunde konnte dieses Ziel nicht erreichen. Außerdem wurde die Länderkunde selbst immer mehr in Frage gestellt, einerseits wegen der nicht zu bewältigenden Stofffülle, andererseits weil sie im Widerspruch zum Prinzip des Exemplarischen und der Übertragbarkeit steht“

(ANTONI, SITTE u.a. 1985: 50)

so im Kommentar des späteren Reformlehrplans (ANTONI, SITTE u.a. 1985: 50), bzw. im damaligen Auftaktartikel im 1. Heft von *GW-Unterricht*, das zur Unterstützung der damaligen Reformbemühungen gegründet worden war (vgl. SITTE 1978: 2f & SITTE 1975).

Im Jahr 1985 entstand das Grundparadigma des auch heute geltenden Lehrplans (vgl. SITTE 1989: 137ff & ANTONI, SITTE u.a. 1988: 28ff). Der Paradigmenwechsel veränderte das Schulfach dahingehend, dass für eine angestrebte Integration der Geographie mit der Wirtschaftskunde nicht mehr die Länder und deren Landschaften im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen hätten, sondern Themen, welche in Verbindung mit dem Raum und der Wirtschaft, in denen wir als handelnde Menschen leben, stehen. Im oben angeführten Kommentarband (ANTONI, SITTE u.a. 1985: 51f) ist vom „Prinzip zunehmender Komplexität“ (Anm.: über die Jahrgangsstufen) beziehungsweise vom „Prinzip zunehmender Qualifikationen“ die Rede. Folglich formulierte dieser erste themenstrukturierte (Geographie und Wirtschaft) GW-Lehrplan erstmals auch Lernziele. Dem öffentlichen und auch von

Lehrkräften inhärenten Bedürfnis nach topographischen Orientierungsfähigkeiten wurde (ANTONI, SITTE u.a. 1985: 59) mit einer neuen Rolle der Topographie in GW als stufenweise und langsam verdichtend zu entwickelndes „Orientieren als selbstständiges Handeln“ begegnet (vgl. SITTE 2001b: 237).

Zur Jahrtausendwende wurde das aufgestellte Grundparadigma zu seiner heutigen Form weiterentwickelt. Ausschlaggebend waren dazu Bestrebungen des Unterrichtsministeriums, sogenannte „Kern- und Erweiterungsbereiche“ einzuführen (vgl. SITTE 2023b), weswegen auch der an sich ähnliche GW-Lehrplan formal auf den Kernbereich gekürzt wurde. Erweiterungsbereiche sollten flexibel von den Lehrkräften definiert werden. Ob sich dieses Konzept dann durchsetze, hat die Fachdidaktik jedoch nie untersucht.

2009 kam der Entschluss der Unterrichtsverwaltung und des Nationalrats zur Neukonzeption der Hauptschule (HS) hin zu der *Neuen Mittelschule* (NMS). Nach längeren schulpolitischen Debatten über Kompetenzorientierung kam es 2023 zum heute gültigen Lehrplan der Sekundarstufe I – wortident für HS/NMS und (Allgemeinbildende Höhere Schule) AHS-Unterstufe –, der auch programmatisch (vgl. FRIDRICH 2020 und 2021) den Fächernamen von GWK zu GwB „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ änderte (vgl. PICHLER et al. 2023: 44).

Im Unterrichtsministerium beschäftigte man sich in dieser Phase zunächst mit einer Maturareform und danach im Zuge einer (angestrebten) Oberstufen-Lehrgangsumstrukturierung in Semestergliederungen an BHS und AHS mit den Sek II-Lehrplänen, um diese in ihren Textformulierungen kompetenzorientiert ausgerichtet zu gestalten (vgl. SITTE 2023b).

Die Operatorenniveaus aus dem Lehrplan 1985 sind eher deskriptiv beziehungsweise darstellend. Sie zielen mit *erfassen*, *begreifen* und *erkennen* eher auf das Verständnis von Sachverhalten ab. Zwar bedient sich der Lehrplan aus dem Jahr 2000 auch vermehrt an diesen drei Operatoren, jedoch kommen bei einigen Lernzielen auch Operatoren aus dem zweiten AFB, wie *vergleichen* und *erarbeiten*, vor, beispielsweise im Themenbereich Gestaltung des Lebensraums durch den Menschen: „**Vergleichen** unterschiedlicher Standortpotenziale [...]“ (SITTE und WOHLSCHLÄGL 2006/2001: 243; Hervorhebungen von Autorin). (vgl. SITTE 2001b: 243ff)

Nachfolgend wurden aus dem Themenbereich *Arbeiten in Österreich* aus dem Lehrplan 1985 und aus dem Themenbereich *Einblicke in die Arbeitswelt* des Lehrplans 2000 einige Lernziele

exemplarisch herausgeschrieben, um deren damaligen Aufbau zu zeigen und sie, nach Beschreibung des neuen Lehrplans 2023, mit diesem zu vergleichen (siehe Kap. 3.2).

*„**Erfassen**, daß [sic!] Landwirtschaft, Industrie und Fremdenverkehr Räume unterschiedlich prägen.*

***Erkennen**, daß [sic!] Arbeits- und Berufswelt einem ständigen Wandel unterliegen.“*

(SITTE und WOHLSCHLÄGL 2006/2001: 244; Hervorhebungen von Autorin)

*„Die Bedeutung der Berufswahl für die Lebensgestaltung **erkennen** und erste Wege der Berufsfindung nutzen.*

*[...] **Erfassen** subjektiver und gesamtwirtschaftlicher Probleme der Arbeitslosigkeit sowie nationaler und europäischer Lösungsansätze.“*

(ARGE GWK 2018: 4; Hervorhebungen von Autorin)

Es ist an diesen Zitaten deutlich zu sehen, dass die beiden beschriebenen Lehrpläne (1985 und 2000) in den ausgewählten Themenbereichen ausschließlich die Operatoren beziehungsweise Kompetenzen *erfassen* und *erkennen* in Hinblick auf die Lernziele verwenden. Diese beiden Handlungsverben gehören in den Anforderungsbereich I und dienen somit ausschließlich der Förderung des Reproduktionswissens von geographischen Sachverhalten.

Es kann somit gesagt werden, dass die grundlegenden Bildungsziele im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in allen vier untersuchten Lehrplänen weitgehend ähnlich oder sogar ident sind. Nichtsdestotrotz wird ein starker Fokus auf die Verwendung von digitalen Medien in den neueren Lehrplänen gesetzt beziehungsweise sollen vermehrt weltlichere und gesellschaftlichere wichtige Themen bearbeitet werden.

3.2 Lehrplan 2023 – Veränderungen mit Schwerpunkt 3. Klasse

Im neuen Lehrplan, welcher im Jänner 2023 für Geographie und wirtschaftliche Bildung – mit neuer Fachbezeichnung – erschienen ist, fußt auf dem seit 1985/2000 bestehendem Grundparadigma „im Mittelpunkt steht der Mensch“. Er hat aber die Bildungsaufgabe des Faches etwas erweitert. Es stehen nun die Schüler:innen als „mündig handelnden [sic!] Menschen“ (BMBWF 2023: 99; siehe ebenso PICHLER et al. 2023) im Vordergrund, wobei er die Lebensweltorientierung herausstreicht und sich auf die Zukunftsfähigkeit der Schüler:innen

fokussiert. Hier besteht ein Fokus auf die Lebenswelt der Lernenden und deren Orientierung-, Urteils- sowie Handlungskompetenz in Bezug auf komplexe Themen, wie die Herausforderungen des Klimawandels, der Globalisierung und der Migration sowie die Demokratie und andere Regierungssysteme. Zusätzlich ist stark herauszulesen, dass der Lehrplan für GwB Themenpluralität sowie verschiedene Weltbilder und Perspektiven beziehungsweise Zugänge zu Themen den Schüler:innen vermitteln soll. Der dritte didaktische Fokus des neuen Lehrplans sind die Kompetenzen, welche die immer noch starke Dominanz des ersten Anforderungsbereich der Operatoren, des Reproduktionswissens, ablösen soll. (vgl. BMBWF 2023: 99 & PICHLER et al. 2023: 44f)

Lehrplanthemen Geographie und Wirtschaftskunde 1985-2000 im Vergleich zu Geographie und wirtschaftliche Bildung 2023 (7. Schulstufe)		
1985	2000	2023
Österreichische Landschaften	Lebensraum Österreich	/
/	/	Kompetenzbereich österreichische Gesellschaftsentwicklung
Wohnen in Österreich	Gestaltung des Lebensraums durch den Menschen	Kompetenzbereich Zentren und Peripherien in Österreich
Unterwegs in Österreich		
Arbeiten in Österreich	Einblicke in die Arbeitswelt	Kompetenzbereich Bildungswege und Arbeitswelten
Vom Geldausgeben und Geldanlegen	Wirtschaften im privaten Haushalt	
Die Verflechtung Österreichs mit dem Ausland	/	/
Das Ergebnis des gemeinsamen Wirtschaftens	Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa	Kompetenzbereich Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich
Regionale Fallstudie als Projektarbeit	/	/

Tabelle 4: Lehrplanthemen Geographie und Wirtschaftskunde in der 7. Schulstufe aus den Jahren 1985, 2000, 2012 und 2018 im Vergleich zu Geographie und wirtschaftliche Bildung 2023

(eigene Darstellung nach SITTE 2001b: 243ff; BMBF 2012: 50f; ARGE GWK 2018: 4f & BMBWF 2023: 104f)

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, wird jeder Themenbereich des neuen Lehrplans nun als Kompetenzbereich bezeichnet. Diese vier Teilbereiche unterliegen dem übergeordneten Kompetenzbereich *Leben und Wirtschaften in Österreich*, welcher in der 3. Klasse Unterstufe im Laufe des Schuljahres erreicht werden soll (vgl. BMBWF 2023: 104).

Es ist ebenso zu erkennen, dass der Themenbereich der *Landschaft Österreichs* so nicht mehr im Lehrplan vorkommt (siehe ebenso Kritik bei FRIDRICH 2013), da sich vom Auswendiglernen von topographischen und länderkundlichen Sachverhalten wegbewegt und sich hin zu der Verwendung von Geomedien, um die Zentren und Peripherien Österreichs in Hinblick auf ihre Lebensqualität sowie Raumnutzung zu untersuchen, bewegt wird. Der Themenbereich *Landschaft Österreichs*, mit seiner Behandlung beispielsweise der Großlandschaften, ist weder ein zukunfts- noch schüler:innenorientiertes Thema und dahingegen auch nicht mehr zur Beibehaltung im Lehrplan begründbar. (vgl. PICHLER et al. 2023: 46, 50f)

Forderungen von außen folgend – und diese GwB-fachdidaktisch aufnehmend – (siehe FRIDRICH 2020, 2021) wird im neuen Lehrplan großer Fokus auf die Berufswelt und die verschiedenen Berufsbilder gelegt, um den eigenen Lebensweg zu reflektieren und finden. In Bezug auf den *Wirtschaftsstandort Österreich* ist zu sagen, dass sich mehr mit der Nachhaltigkeit sowie Innovation für bestehende und mögliche zukünftige Herausforderungen beschäftigt wird. Schüler:innen sollen verstehen, kritisch analysieren und mögliche Lösungsansätze sowie Hypothesen für weitere Verlaufswege formulieren. Hierbei helfen die fachlichen Konzepte, die durch ein Fallbeispiel erworben und somit auch auf viele verschiedene Situationen angewendet und übertragen werden können. Diese fachlichen Konzepte (siehe BMBWF 2023: 100ff) gibt es für alle der vier Jahre der Sekundarstufe I. Beispiele hierfür wären *Veränderung und Wandel*, in welchem die Unterthemen des globalen Wandels und der nachhaltigen Entwicklung besprochen werden. Wichtig für die Schüler:innen hier ist, dass sie sich bewusstwerden, dass jeder Wandel eine Auswirkung auf die Lebensqualität jedes einzelnen Menschen hat und somit auch auf die gesamte Gesellschaft, die Wirtschaft und die Politik aber auch auf die Umwelt. Dieses Ziel des neuen Lehrplans erleichtert auch somit die Bearbeitung von AFB II- und AFB III-Aufgaben, also Transfer- und Reflexions- sowie Problemlösungsaufgaben. (vgl. PICHLER et al. 2023: 47 & BMBWF 2023: 104f)

Dieser Fokus spiegelt sich auch bei Betrachtung der verwendeten Anforderungsbereich der Operatoren in den Lernzielen wider. Im Gegensatz zu den älteren Lehrplänen wird nun der Anforderungsbereich II und III, mit Operatoren, wie *vergleichen*, *erörtern*, *analysieren* und *bewerten* in den Mittelpunkt gestellt. Bei Betrachtung aller Lehrpläne ist eine deutliche Entwicklung hin zu einer analytischen und kritischen Kompetenz zu erkennen. (vgl. SITTE 2001b: 243ff; BMBF 2012: 50f; ARGE GWK 2018: 4f & BMBWF 2023: 104f)

In Bezug auf die Operatorenvielfalt im neuen Lehrplan wird erneut der Kompetenzbereich *Bildungswege und Arbeitswelten* herangezogen, um die Unterschiede zu den älteren Lehrplänen in deren Lernzielformulierung zu zeigen.

„Die Schülerinnen und Schüler können

- *sich über die Berufswelt **informieren**, unterschiedliche Bildungswege, klassische und innovative Berufsbilder sowie selbstständige und unselbstständige Arbeitsmöglichkeiten **vergleichen** und für den persönlichen Lebensweg **reflektieren**;*
- *unbezahlte und bezahlte Arbeit, Arbeitslosigkeit, Höhe und Verwendung des Einkommens, Sparen, Finanzieren und Versichern, Rechte und Pflichten von Erwerbstätigen und Konsumierenden einschließlich Konsumentenschutz **beschreiben**.“*

(BMBWF 2023: 104; Hervorhebungen von Autorin)

Es ist anhand dieses Beispiels gut zu erkennen, dass der neue Lehrplan zuallererst die Formulierung „Die Schülerinnen und Schüler können [...]“ (BMBWF 2023: 104) verwendet, wo vergleichsweise bei den älteren Lehrplänen die Operatoren am Satzanfang stehen und es zu keiner Schülerorientierung in Hinblick auf die Lernzielformulierung kommt. Weiters unterscheiden sich die Lernziele des neuen Lehrplans dadurch, dass in einem Kompetenzbereich alle Anforderungsbereiche der Operatoren vorkommen und in vielen einzelnen Lernzielen sogar eine Mischung aus Operatoren des Anforderungsbereiches I und II verwendet wird. Hier wird das neue didaktische Ziel der Reduzierung des ursprünglichen Lehrplanzieles des Reproduktionswissens umgesetzt. (vgl. SITTE 2001b: 243ff; BMBF 2012: 50f; ARGE GWK 2018: 4f & BMBWF 2023: 104f)

Insgesamt versucht der Lehrplan 2023 einen mehrdimensionaleren Blick auf viele Themenbereiche, die nicht nur geographischen oder wirtschaftlichen Kontext besitzen, sondern auch soziale und ethische Dimensionen mehr beleuchten, zu schaffen. Schüler:innen sollen durch den neuen GwB-Lehrplan zu mündigen, reflektierten und verantwortungsvollen Mitgliedern der heutigen und zukünftigen Gesellschaft werden. (vgl. BMBWF 2023: 99f)

3.3 Lernziele

Zu Beginn ist zu sagen, dass Lernziele

„explizite Formulierungen von Wegen und Weisen [sind], auf denen die Schüler[:innen] voraussichtlich durch den Erziehungsgrad verändert werden, d. h. die Art, in der sie ihr Denken, Fühlen und Handeln verändern werden“ (BLOOM 1972: 38).

Schüler:innen sollen somit durch den Unterricht andere Denkweisen, Handlungsmöglichkeiten, etc. kennenlernen, ausprobieren und vielleicht sogar in ihr Leben aufnehmen.

Das erwünschte beziehungsweise erwartete Schüler:innenverhalten bestimmt die Formulierung der Lernziele. So werden sie meist mit Verben wie *beschreiben*, *erklären* oder *nennen* verfasst. Diese Formulierung, anhand von klar definierten Kriterien, Verben, wird als *Operationalisierung* (siehe Kap. 4.2.1) bezeichnet (vgl. BLOOM 1972: 229).

Um die Vielzahl an verschiedenen Arten von Lernzielen zu systematisieren, wurde in den 1960er Jahren von unter anderem BLOOM (1972) eine taxonomische Hierarchisierung von Lernzielen und Inhalten der Didaktik erstellt. Diese Hierarchisierung lässt eine Objektivierung zu und Schüler:innen können somit objektiv in ihrer geistigen Entwicklung in einem bestimmten Fach gefördert werden. Zudem lässt sich die Taxonomie in drei große Abschnitte unterscheiden, zum einen gibt es die kognitiven, die affektiven und zum anderen die psychomotorischen Lernziele. Die kognitiven Lernbereiche sind nach aufsteigender Komplexität hierarchisiert, die affektiven Lernbereiche nach Stärke der Internalisierung und die instrumentellen beziehungsweise psychomotorischen Lernziele nach Schwierigkeit beziehungsweise Einsatz der muskulären Koordination. Nachfolgend werden alle Kategorien von Lernzielen aufgelistet und ein Beispiel aus dem Themenbereich der *Lufttemperatur* ergänzt, um ein besseres Verständnis zu gewährleisten (vgl. KÖCK 1986: 179f & RINSCHDEDE und SIEGMUND 2022: 141ff):

1. Kognitive Lernziele:

- a Wissen:* Faktenwissen, z.B.: Kenntnis über den vertikalen Temperaturgradienten
- b Verstehen:* Verstehen und erklären, z.B.: Erklärung des vertikalen Temperaturgradienten
- c Anwendung:* Nutzung des Wissens in bestimmten Situationen, z.B.: Erstellung einer Ausrüstungsliste für eine Tour des vertikalen Temperaturgradienten
- d Analyse:* Informationen in ihre Bestandteile und Beziehungen zerlegen, z.B.: regionale Unterschiede des vertikalen Temperaturgradienten identifizieren
- e Synthese:* (neu) gewonnene Informationen zu Konzepten zusammenführen, z.B.: durch regionale Unterschiede das Konzept der Breitenlage verstehen

- f Bewertung:* Beurteilung von Informationen nach bestimmten Kriterien, z.B.: Auswirkungen des Temperaturgradienten auf Wirtschafts- und Lebensbedingungen beurteilen

2. Affektive Lernziele:

- a Aufmerksam werden:* Wahrnehmen, z.B.: Hitzeproblem in der städtischen Wohnanlage wahrnehmen
- b Antworten:* Auf Phänomene reagieren, z.B.: Hitzeproblem bei Behörde melden
- c Werten:* Phänomen einen Wert zuschreiben, z.B.: angenehme Raumtemperatur als Zeichen guter Lebensqualität werten
- d Wertehierarchie erstellen:* Systematisches Ordnen von Werten, z.B.: Beziehung zwischen Temperatursituation mit Lebensqualitätskomponenten ordnen
- e Charakterisierung durch Wertestruktur:* An Werten orientieren, z.B.: Gute Lebensraumqualität als Grundanspruch empfinden

3. psychomotorische Lernziele:

- a Imitation:* Nachahmung
- b Manipulation:* Zielgerichtete Handlung
- c Präzision:* Genaues und fehlerfreies Arbeiten
- d Handlungsgliederung:* koordinierte Handlungen
- e Naturalisierung:* Automatisierung der Arbeiten

4. Instrumentelle Niveaustufen:

- a Arbeitstechnik:* z.B.: Messen der Temperatur
- b Arbeitsweise:* z.B.: Darstellen der gemessenen Daten
- c Methode:* z.B.: Berechnung von Werten (Mittelwert, Streuungswert, etc.)
- d Verfahren:* z.B.: Beziehung zwischen den gemessenen Temperaturdaten mit beispielsweise der Luftfeuchtigkeit analysieren

(vgl. KÖCK 1986: 179f & RINSCHDE und SIEGMUND 2022: 141ff)

Anders als die Taxonomie von BLOOM (1972) gab es ebenfalls von MÖLLER (1969) einen Vorschlag für ein Klassifikationsschemata. Dieses besteht aus einem dreistufigen Ordnungsschema (siehe ebenso Abb. :

1. Richtziele:

Richtziele sind übergeordnete Ziele und besitzen einen geringen Grad an Präzision. Sie beziehen sich allerdings auf das jeweilige Fach(-gebiet).

2. Grobziele:

Grobziele beziehen sich auf definierte Themenbereiche und beschreiben, wie der Name impliziert, grob beziehungsweise vage das gewünschte Endverhalten der Lernenden.

3. Feinziele:

Feinziele sind operationalisiert und beschreiben einzelne Lernschritte in Unterrichtseinheiten sehr präzise. (vgl. SITTE 2001c: 555f)

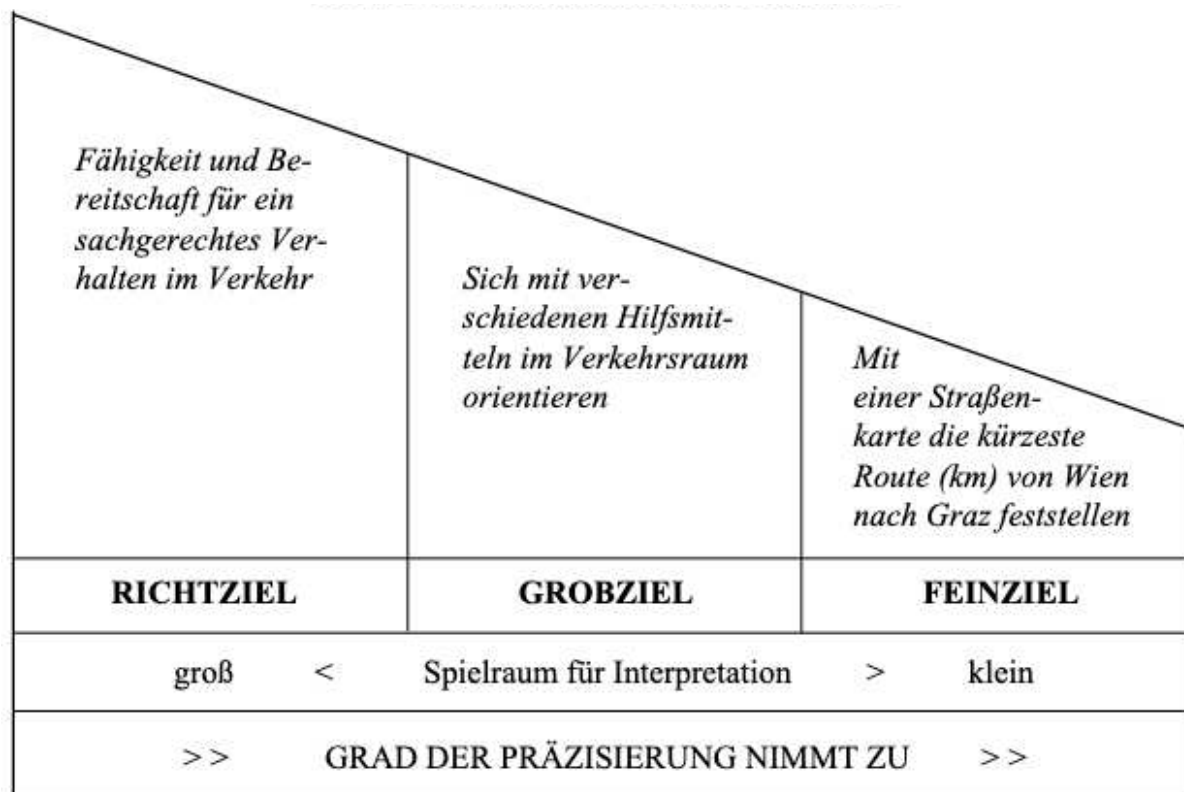


Abbildung 2: Abstraktionsstufen von (Lern-)Zielen
(SITTE 2001c: 556)

Trotz der Systematisierungshilfe sowie der Objektivierung des Unterrichts durch die Taxonomien, gibt es in der Fachliteratur kritische Sichtweisen in Hinblick auf die Trennschärfe der einzelnen Lernziele sowie die Hierarchisierung dieser. Nichtsdestotrotz sind sie für den Geographieunterricht und die Förderung der fachlichen und allgemein geistigen Fähigkeiten der Schüler:innen nützlich. (vgl. KÖCK 1986: 180)

Wie bereits in den obigen Absätzen herauszulesen, formulieren Lernziele unter anderem das gewollte zu beobachtende Endverhalten der Schüler:innen. Wenn nun die Lehrperson die Lernzielorientierung bei der Unterrichtsgestaltung in den Vordergrund setzt, braucht es

„eindeutig formulierte (operationalisierte) Lernziele, die ein meßbares [sic!] Endverhalten exakt beschreiben, und denen Inhalte, Methoden sowie Medien zugeordnet wurden“
(SITTE 2001c: 555),

um den Unterricht effektiv zu gestalten und zu steuern.

3.4 Kompetenzorientierung

Da in der fachdidaktischen Fachliteratur davon gesprochen wird, dass nicht der Stoff im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollte, sondern die Schüler:innen und ihre Handlungen selbst, ist zu sagen, dass die Handlungsorientierung des Unterrichts – auch schon seit Jahrzehnten – zu den Grundpfeilern der Geographie-Fachdidaktik zählt. Die Handlungsorientierung hängt mit der Kompetenzorientierung des Unterrichts zusammen, da durch ersteres „der [...] Erwerb von Fach-, Methoden, Persönlichkeits- und Sozialkompetenz sowie Methodenkompetenz und allgemeiner Sprachkompetenz“ (HOFFMANN-SCHNELLER 2011: 18) gefördert werden soll. (vgl. HOFFMANN-SCHNELLER 2011: 18) Nach KLIEME (2004: 13) stellen Kompetenzen die Verbindung zwischen dem Stoffwissen und dem tatsächlichen Können und Anwenden dar.

„Kompetenz ist [...] mit Sachverstand mit Dingen umzugehen. Kompetenzen sind Fähigkeiten unter dem dreifachen Aspekt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen.“

(ZIENER 2008: 23)

Somit kann gesagt werden, dass kompetenzorientierter Unterricht darauf abzielt, die Lernenden mit Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten, um Tätigkeiten gekonnt auszuführen, sich dieser bewusst zu machen und über diese reflektieren zu können. (vgl. ZIENER 2008: 23 & BMUKK 2012: 102)

Wie kam es allerdings zur Umorientierung im Unterricht weg von einer Lernzielorientierung und hin zu einer Kompetenzorientierung? In den 1970er Jahren fokussierte man sich stark auf das Wissen. Durch die Operationalisierung der Lernziele, die in Kapitel 4.2.1 näher beschrieben wird, änderte sich der Fokus und das angestrebte Endverhalten der Schüler:innen war nun die

Umsetzung und das Können. Anders ausgedrückt lag der Fokus also beim Bewältigen von Lebenssituationen und nicht mehr beim Wiedergeben von erlerntem Wissen. Nochmals zu betonen ist, dass das erlernte Wissen und Können nicht nur in einzelnen Schulfächern Anwendung finden soll, sondern in alltäglichen Lebenssituationen. Hier trifft der allgemeinbekannte lateinische Ausspruch *„Non scholae, sed vitae discimus“* beziehungsweise *„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“* die Essenz der Kompetenzorientierung. (vgl. HAUBRICH 2015: 24)

Wie bei den Lernzielen gibt es auch bei den Kompetenzen unterschiedliche Anforderungsniveaus und somit eine taxonomische Kategorisierung (siehe Tab. 6) (vgl. FRIDRICH 2021: 343). Im Anforderungsbereich I befindet sich das kognitive Lernziel *Wissen* und die dazugehörigen Kompetenzen *Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten*. Somit arbeitet der erste Anforderungsbereich (AFB) mit der *Reproduktion*. Für das zweite Anforderungsniveau *Reorganisation und Transfer* wird sich mit den beiden Lernzielen *Verstehen* und *Anwenden* beschäftigt. Wie bereits beschrieben sind hier die Kompetenzen *Erklären fachspezifischer Inhalte* sowie das *Anwenden von Methoden* mitinbegriffen. Die letzten drei erwähnten Lernziele des kognitiven Bereichs die *Analyse*, *Synthese* und *Bewertung* bilden den dritten und höchsten Anforderungsbereich an Schüler:innen. Dieser beinhaltet Kompetenzen, wie *Reflektieren*, *Schlussfolgern* und *Handlungsoptionen* beziehungsweise *Lösungsvorschläge beurteilen*. (vgl. LENZ 2015: 292; BMUKK 2012: 102f & KÖCK 1986: 179f)

Anforderungsbereiche	Beschreibung der erwarteten Kompetenzen	Lernzieltaxonomie nach Bloom
AFB I: <i>Reproduktion</i>	Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter reproduktiven Benutzen eingeübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen.	<i>Wissen</i>
AFB II: <i>Reorganisation und Transfer</i>	Selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte	<i>Verstehen</i>

	und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte, Methoden und Verfahren auf andere Sachverhalte.	<i>Anwendung</i>
<i>AFB III: Reflexion und Problemlösung</i>	Selbstständiger, reflexiver Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden sowie Verfahren und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Deutungen, Folgerungen, Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen.	<i>Analyse</i>
		<i>Synthese</i>
		<i>Bewertung</i>

*Tabelle 5: Kompetenzen und Lernziele nach drei Anforderungsniveaus
(eigene Darstellung nach LENZ 2015: 292)*

4 Operatorenniveaus als Beispiel für innere Differenzierung

Dieses Kapitel widmet sich dem Konzept der *inneren Differenzierung*. Anfangs wird ein einführendes Kapitel das Konzept definieren und die verschiedenen Ausführungen dieses beleuchten. Weiters ein Beispiel der inneren Differenzierung herangezogen, welches für diese Arbeit ausschlaggebend ist, und zwar die Operatoren und dessen unterschiedliche Anforderungsniveaus. Nach genauer Analyse dieser werden, um das Kapitel abzuschließen, die Operatoren in ihren Anwendungsbereichen, durch die Operationalisierung, näher beschrieben. Diese Bereiche betreffen die Lernziele, welche unter anderem im Lehrplan vorkommen, sowie die Aufgabenstellungen, welche sich in Schulbüchern befinden.

4.1 Einleitende Definition des Konzepts der *inneren Differenzierung*

Differenzierung im Schulunterricht ist unter anderem ein methodisch-didaktisches Konzept, das die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und verschiedenen Interessen der Schüler:innen im Fokus hat. Somit wird jede:r Schüler:in einzigartig und als Individuum angesehen, welches mit unterschiedlichen und spezifisch angepassten Maßnahmen optimal gefördert wird. Weiters sind Ziele der *Differenzierung*, dass für Lernende eine individuell optimale Lernbedingung geschaffen wird und übergeordnet durch die differenzierte Betreuung bessere Lernergebnisse erzielt werden. (vgl. BRUCKER 2012: 126 & HERBER 1983: 10ff)



Abbildung 3: Unterscheidung der inneren und äußeren Differenzierung
(SCHOLZ 2016: 17)

In der Fachliteratur wird *Differenzierung* in *äußere* und *innere Differenzierung* gegliedert. Wie aus der vorhergehenden Abbildung ersichtlich ist, beinhaltet die *äußere Differenzierung* Maßnahmen, welche dafür sorgen, dass heterogene Gruppen zu möglichst homogenen werden. Solche Maßnahmen sind beispielsweise die verschiedenen Schulformen, innerhalb dieser die einzelnen Schulstufen sowie innerhalb der Klassen – in der Mittelschule – die zurzeit herrschende Einteilung in Standard und Standard AHS in den Hauptfächern (Mathematik, Deutsch und Englisch). Die *äußere Differenzierung* würde ebenfalls vorsehen, dass die Schüler:innen, die beispielsweise in Mathematik in Standard eingestuft sind, getrennt von den Lernenden der Standard AHS-Gruppe unterrichtet werden sollen. (vgl. BRUCKER 2012: 126 & SCHOLZ 2016: 13f)

Innere Differenzierung auf der anderen Seite sieht die heterogene Gruppe an Lernenden als Chance an und möchte mit der Anpassung des eigentlichen Unterrichts sowie Lernumgebung auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen, ohne sie separat zu unterrichten. Da diese Differenzierung innerhalb des Unterrichts geschieht, wird sie auch als *Binnendifferenzierung* bezeichnet.

In der *inneren Differenzierung* ist das übergeordnete Ziel, Schüler:innen die optimalen Lernchancen, mithilfe von unter anderem individuellen Lernwegen und Lerntempi, bieten zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, brauchen die Schüler:innen meist unterschiedliche Unterrichtsformen sowie eine qualitative innere Differenzierung (unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei Aufgabenstellungen) und/oder eine quantitative innere Differenzierung (Zusatzangebote seitens der Lehrpersonen). Ebenso kann hier zwischen didaktisch-methodischer und lerngruppenbezogener Differenzierung unterschieden werden (siehe Abb. 3). Die didaktisch-methodische Differenzierung beinhaltet somit alles, was mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden beziehungsweise Aufgabenstellungen zu tun hat und die lerngruppenbezogene Differenzierung arbeitet mit der Unterscheidung der verschiedenen Lerntypen, welche sich in der Gruppe/Klasse befinden. Weiters beschäftigt sie sich mit den Lerntempi und der Schüler:innenorientierung im Unterricht.

Nicht zu vergessen ist hier, dass all dies eine herausfordernde Aufgabe für die jeweiligen Lehrpersonen darstellt. Somit müssen Lehrer:innen nicht nur die fachlichen Inhalte in ihrem Unterricht vermitteln, sondern auch die methodischen, sozialen sowie emotionalen Fähigkeiten der Schüler:innen unterstützend fördern. (vgl. BRUCKER 2012: 126; SCHOLZ 2016: 13f & HOFFMANN 2015: 200)

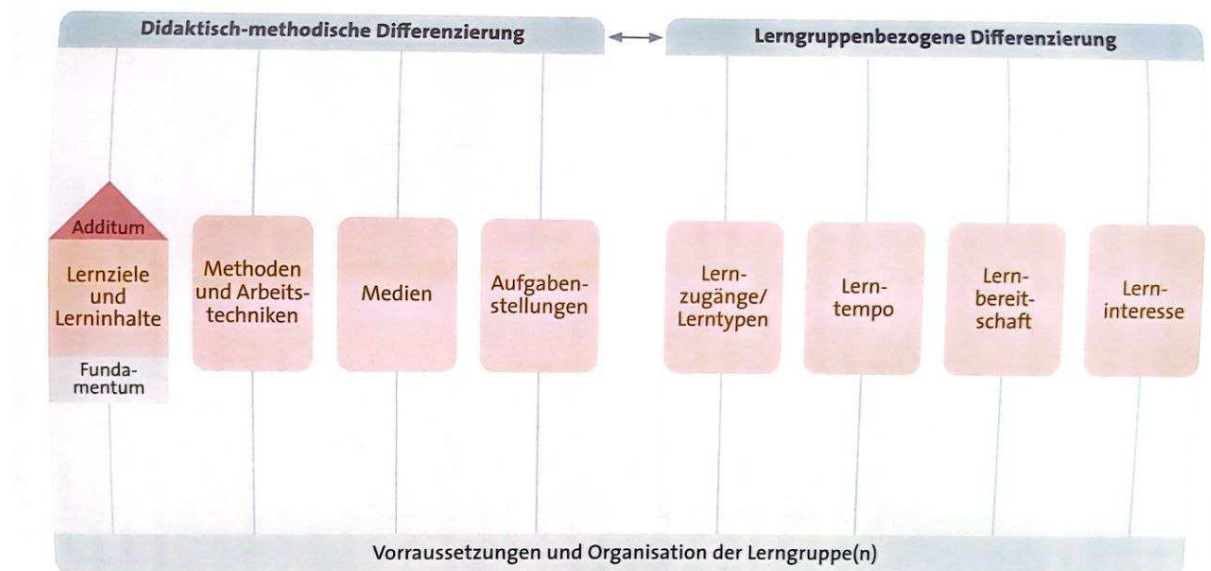


Abbildung 4: Formen der inneren Differenzierung
(BRUCKER 2012: 127)

In der *inneren Differenzierung* kristallisieren sich drei Kernmerkmale heraus, die zu beachten sind. Jede:r Schüler:in soll die Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Tempo eine Lernaufgabe zu bearbeiten sowie ihren eigenen Lernweg individuell mitzugestalten. Somit sollen Lernende durch die *innere Differenzierung* individuelle Lernchancen bekommen. Weiters soll es für Schüler:innen vielfältige Lernangebote geben. Sie sollen unabhängig von ihren Vorkenntnissen durch angepasste Methoden und Materialien gefördert werden. Zudem ist in der *inneren Differenzierung* die individuelle Förderung mit der vorhergehenden Diagnostik grundlegend. Schüler:innen sollen von Lehrpersonen kontinuierlich beobachtet und ihre Lernwege und Lernfortschritte analysiert werden, damit stets aktuelle und gezielte Fördermaßnahmen ergriffen werden können. (vgl. BRUCKER 2012: 126; UHLENWINKEL 2012: 330ff & HERBER 1983: 10)

Um bei diesen Fördermaßnahmen zu vermeiden, dass die stärkeren Lernenden immer mit Zusatzaufgaben ‚belohnt‘ werden, ist das Arbeiten in Lernwerkstätten oder Lernstationen eine gute Möglichkeit, dass die Schüler:innen dieselbe Materie in ihrem eigenen Tempo sowie auch zum Teil entsprechend ihrer eigenen Interessen bearbeiten können. Hierbei tritt die Rolle der

Lehrperson ein wenig in den Hintergrund und die Schüler:innen benötigen ihre Unterstützung nur mehr in Einzelfällen, wenn sie sich beispielsweise nicht auskennen oder bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht mehr weiter wissen und sie nicht mehr auf die Hilfe ihrer Mitschüler:innen setzen können. Allerdings ist hier anzumerken, dass für das Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung, aufgrund der wenigen Wochenstunden, die Umsetzung von diesem Unterrichtskonzept eine Herausforderung sein kann, da meist nach einer Unterrichtsstunde bereits wieder eine Woche Pause ist, bis die Schüler:innen weiterarbeiten können. Nichtsdestotrotz zeigt sich eine differenzierte Lernumgebung in der Geographiedidaktik als wirksam, da durch die in der Regel komplexen und vielschichtigen Themen in der Geographie beliebig weit in die Tiefe oder Breite der Materie gegangen werden kann. Leicht zu differenzieren ist es ebenfalls, da in der Geographie viel mit unterschiedlichen Materialien, wie Karten, Tabellen, Grafiken, Filmen, Karikaturen oder Texten, gearbeitet werden kann. Ebenso ist hier zu erwähnen, dass in der Geographie nicht die reine Wissensvermittlung angestrebt wird, da ein Ziel für den Geographieunterricht die Handlungskompetenz der Schüler:innen darstellt. Sie sollen mit ihrem erlernten Wissen handelnd umgehen und dieses in konkreten Situationen im Alltag ein- und umsetzen können. (vgl. HOFFMANN 2015: 200; REUSCHENBACH und LENZ 2013: 109f; SITTE 1989: 176 & HERBER 1983: 23)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die *innere Differenzierung* viele Vorteile nicht nur für die Schüler:innen, sondern auch für die Lehrkräfte mit sich bringt. Schüler:innen wird es ermöglicht, selbstständig zu lernen sowie ihre individuellen Kompetenzen zu fördern und anwendbar fürs reale Leben zu machen. Für Lehrkräfte ermöglicht die *innere Differenzierung* hingegen, dass sie die individuellen Lernfortschritte ihrer Schüler:innen genauer beobachten und die Lernenden dadurch besser unterstützen können. Diese dadurch entstehende Lernumgebung wirkt auf die Schüler:innen motivierend und stärkt sie zusätzlich nicht nur in ihrer, wie bereits erwähnt, Selbstständigkeit, sondern auch in ihrem Verantwortungsbewusstsein, da sie für ihren Lernfortschritt Hauptverantwortliche sind. Nichtsdestotrotz gibt es auch einige negativere Aspekte der *inneren Differenzierung*. Denn einen stark differenzierten Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, kann recht herausfordernd sein und benötigt viel Zeit, Energie und Flexibilität. Auch die Lehrmittel müssen darauf abzielen, dass sie die Schüler:innen individuell fördern. (vgl. HERBER 1983: 13; REUSCHENBACH und LENZ 2013: 108ff)

Hierzu ist anzumerken, dass es in England bereits den Versuch gab, dass für eine Schulstufe, sprich eine Klasse, ein Schulbuch erstellt wurde, welches den gleichen Stoff auf

unterschiedlichem Niveau beinhaltet. Somit gab es für eine Klasse zwei Schulbücher, eines für die lernstärkeren und eines für die lernschwächeren Schüler:innen. SITTE (1989) bringt hierzu eine ähnliche Sichtweise. Es wäre beispielsweise erstrebenswert, dass für einen Jahrgang eine kleine Auswahl an Schulbüchern bestellt wird, welche parallel verwendet werden und somit die *innere Differenzierung* begünstigen (vgl. UHLENWINKEL 2012: 332 & SITTE 1989: 177). In Hinblick auf die parallele Verwendung mehrerer Schulbücher sowie die differenzierten Aufgabenstellungen, welche für eine gelungene innere Differenzierung einen Fokus darstellen, spielen Operatoren eine große und wichtige Rolle. Sie dienen als ein Beispiel für die Umsetzung einer qualitativen inneren Differenzierung. Durch Operatoren können Aufgabenstellungen leicht differenziert werden; dazu im nachfolgenden Kapitel mehr.

4.2 Operatoren

Im Bereich der Kompetenzorientierung des Geographieunterrichts sowie in Hinblick auf die innere Differenzierung sind Operatoren eines der wichtigsten Elemente in Bezug auf die Formulierung der Lernziele sowie der einzelnen Aufgabenstellungen in Schulbüchern. In den nachfolgenden zwei Unterkapiteln wird vermehrt auf genau diese Operationalisierung der Lernziele und Aufgabenstellungen eingegangen. In dieser Einführung jedoch, wird sich mit der Definition von dem Begriff *Operator* und dessen Zweck näher beschäftigt.

Um das Ziel von geographischen Aufgaben, dass Schüler:innen angeregt werden und in der Lage sind, sich selbstständig mit geographischen Aufgaben zu beschäftigen und für aufkommende Probleme Lösungen zu finden, zu erreichen, braucht es *Operatoren* (vgl. HIEBER et al. 2013: 126 & HIEBER 2013: 123). Diese werden von KELLER (2009: 29) folgendermaßen definiert:

„Operatoren sind handlungsinitiiierende Verben, die bei den Schüler[:inne]n ‚vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen‘ zur Bearbeitung einer Aufgabe auslösen sollen“

(KELLER 2009: 29)

Durch die Verwendung von Operatoren wird es möglich den Schüler:innen mithilfe eines einzigen Verbes zu zeigen, was von ihnen in einer Aufgabe oder im Großen und Ganzen von ihnen verlangt wird. Ebenso wie die Kompetenzen sowie auch die Lernziele nach BLOOM (1972) werden auch die Operatoren in drei Anforderungsbereiche gegliedert. Anstatt herkömmlicher W-Fragen bei Aufgabenstellungen werden nun Operatoren aus dem angestrebten Anforderungsniveau verwendet. Hier ist es ebenfalls wichtig, dass die

Schüler:innen und die Lehrperson die Bedeutung der einzelnen Operatoren kennen und wissen, damit umzugehen. Somit ist bei Aufgabenstellungen das Risiko für Missverständnisse geringer sowie erkennen Schüler:innen beziehungsweise Lehrer:innen auch sofort den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Letzteres ist wichtig, um eine gelungene qualitative innere Differenzierung zu gewährleisten. Als Letztes ist hier zu sagen, dass durch Operatoren die Überprüfung von Fähig- und Fertigkeiten massiv erleichtert wird und, dass durch sie Aufgabenstellungen sowie Lernziele für die betroffenen Personen sehr transparent werden. (vgl. HIEBER 2013: 123 & BRUCKER 2012: 126f)

Der erste Anforderungsbereich bei Operatoren zielt auf die Wiederholung von erlerntem Wissen ab. Ein beliebter Operator wäre hier *nennen*. Der zweite Bereich beschäftigt sich mit der Umorganisation von Wissen sowie dessen Transfer auf andere Themenbereiche oder Schulfächer, mit beispielsweise dem Operator *erklären*, und das dritte Anforderungsniveau soll zur Reflexion, Problemlösung anregen sowie wird sich hier auch mit einer komplexeren Anwendung beziehungsweise mit dem Wissenstransfer beschäftigt (siehe Tab. 6). Meist wird hier ein Operator, wie *beurteilen* gewählt. (vgl. HIEBER et al. 2013: 131 & HIEBER 2013: 123)

Für die einzelnen Anforderungsniveaus gibt es unzählig viele Operatoren. Allerdings werden in einigen Schulbüchern meist die gleichen oder ähnlichen Operatoren verwendet. Da der Hauptfokus dieser Arbeit auf den Operatoren liegt, wird hier eine umfassende Liste aller Operatoren dargestellt. Diese Aufzählung beinhaltet eine Kombination aus den Operatorenlisten aus zwei fachliterarischen Werken sowie Operatoren, welche während der Analyse in Schulbüchern vorkamen. Vorwegzunehmen ist, dass es einige Überschneidungen von Operatoren in verschiedenen Anforderungsbereichen gibt. Je nach Auffassungsvermögen können manche Operatoren in den einen oder den anderen AFB gesteckt werden.

Operatoren des AFB I (Reproduktion)	Beschreibung
aufzeigen	Sachverhalte in ihren Grundaussagen wiedergeben (Informationen aus verschiedenen Materialien können kombiniert werden)
auswählen	Richtige Information aus einer Antwortvielfalt herausfinden

beschreiben	Sachverhalte (Kernaussagen, Besonderheiten, etc.) aus beigefügtem Material systematisch und fachsprachlich angemessen wiedergeben
darstellen	Sachverhalt grafisch oder mit Worten verdeutlichen
durchführen	Untersuchungen (Experimente, Befragungen, etc.) nach genauer Anleitung vollziehen
eintragen	Geographische Informationen in einer Skizze einzeichnen, ergänzen oder beschriften
ermitteln/bestimmen	Lösen von Aufgaben mithilfe von vorgegebenen Materialien / Fakten aus Medien entnehmen
herausarbeiten	Informationen aus beigefügtem Material unter bestimmten Aspekten erkennen, wiedergeben, herausfiltern, berechnen
kennzeichnen	Informationen in einer Skizze oder Grafik verdeutlichen (durch Farbe, Pfeile, etc.)
kreuze an	Aus vorgegebenen Informationen die richtige auswählen
lokalisieren/verorten	Lage eines Ortes, Flusses, etc. auf einer Karte eintragen oder mit Bezug auf andere räumliche Gegebenheiten beschreiben
nennen/benennen	Aufzählen ohne jede Erläuterung / Wissen wiedergeben / Informationen ablesen
(zu)ordnen/einordnen	Informationen nach vorgegebenen Kriterien in die richtige Reihenfolge bringen
protokollieren	Beobachtungen bei (der Durchführung von) Experimenten detailliert wiedergeben, zeichnerisch darstellen, etc.
wiedergeben	Material gezielt Informationen entnehmen / wiedergeben, ohne dabei eine eigene Meinung einfließen zu lassen, zu interpretieren oder zu ergänzen
zusammenfassen	Inhaltliche Schwerpunkte des Erarbeiteten kurz wiedergeben
	Weitere: charakterisieren / darlegen / feststellen / recherchieren / veranschaulichen / auflisten / (heraus)finden / schildern / ergänzen / etc.

Tabelle 6: Operatoren Anforderungsbereich I

(eigene Darstellung nach FRAEDRICH et al. 2013: 120; BMUKK 2012: 106 & eigene Analyse)

Operatoren des AFB II (Reorganisation und Transfer)	Beschreibung
analysieren/interpretieren	Materialien gezielt untersuchen, auswerten und Zusammenhänge herausarbeiten
anwenden	Theorien, Modelle mit konkretem Fallbeispiel in Bezug bringen
auswerten	Geographische Sachverhalte aus Medien entnehmen und in Beziehungen setzen
begründen	Mehrschichtige Grundgedanken logisch und verständlich entfalten
bestimmen	Geographische Objekte mithilfe von Daten kennzeichnen oder die Zugehörigkeit in einem Ordnungsmuster (Gradnetz, Gesteinsgruppe, etc.) feststellen
charakterisieren	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und typische Merkmale herausarbeiten
darstellen/formulieren	Sachverhalte, Zusammenhänge, etc. in angemessener Kommunikationsform strukturiert wiedergeben
einordnen/zuordnen	Sachverhalte auf Basis festgestellter Merkmale begründet in einen vorgegebenen Zusammenhang stellen oder in ein Ordnungsraster einordnen
erarbeiten	Aus Materialien bestimmte Sachverhalte schließen, die nicht explizit genannt oder vorgegeben werden, und daraus Zusammenhänge herstellen
erklären/erläutern	Zusammenhänge verständlich aufzeigen / Informationen durch eigenes Wissen oder mithilfe von beigefügten Materialien verdeutlichen
erstellen	Sachverhalte inhaltlich und methodisch angemessen grafisch darstellen und mit fachspezifischen Begriffen beschriften (Diagramm, Mindmap, Funktionsskizze, etc.)
gegenüberstellen	Informationen, Wertungen, Argumente, etc. beschreibend einander gegenüberstellen (keine Bewertung/Ergebnisformulierung wie bei <i>vergleichen</i>)

gliedern	Sachverhalte systematisieren und gewichten
kennzeichnen	Sachverhalte auf Basis bestimmter Kriterien begründet charakterisieren
nachweisen	Gültigkeit von Aussagen, Thesen, etc. prüfen
planen	Zu einem vorgegebenen Problem eine Befragung, Raumanalyse, etc. erstellen / eine Vorgehensweise planen
übertragen	Einen bekannten Sachverhalt auf eine neue Problemstellung beziehen
vergleichen	Gemeinsamkeiten und Differenzen gewichtend einander gegenüberstellen und ein begründetes Ergebnis daraus formulieren
zeichnen/gestalten	Geographische Sachverhalte in eine grafische Form bringen (Skizze, Diagramm, Mindmap, etc.)
	Weitere: überlegen / ableiten / klären / definieren / Zusammenhang herstellen / folgern / untersuchen / etc.

Tabelle 7: Operatoren Anforderungsbereich II

(eigene Darstellung nach FRAEDRICH et al. 2013: 120f; BMUKK 2012: 107 & eigene Analyse)

Operatoren des AFB III (Reflexion und Problemlösung)	Beschreibung
ableiten	Begründete Schlussfolgerungen, Lösungsvorschläge, etc. unter Beachtung der jeweiligen geographischen Gegebenheiten formulieren
begründen	Komplexe Grundgedanken argumentativ schlüssig entwickeln und in Zusammenhang bringen
beurteilen	Aussagen, Behauptungen, etc. im Zusammenhang auf ihre Angemessenheit prüfen und dabei die angewandten Kriterien nennen, ohne persönlich dazu Stellung zu nehmen
bewerten	Aussagen, Behauptungen, etc. unter Reflexion der angewandten Wertmaßstäbe beurteilen und dazu fachlich abgesichert dazu Stellung nehmen

entwickeln	Sachverhalte und Methoden zielgerichtet miteinander verknüpfen (Hypothese erstellen / ein Modell entwerfen)
erörtern/diskutieren	Zu einer vorgegebenen Problemstellung Gedanken bilden und ein abgewogenes Sachurteil fällen (Pro- und Kontraargumente) sowie dabei verschiedene Standpunkte anführen und begründen
gestalten	Sich produkt-, adressaten- oder rollenorientiert mit einem Problem durch Entwerfen einer Rede, Streitgespräch, Strategien, Modelle, etc. auseinandersetzen
interpretieren	Aussagegehalt eines Materials erschließen (unter Berücksichtigung der Absichten des Autors sowie der historischen und kulturellen Gegebenheiten zu der Zeit der Erstellung) und eine persönliche Deutung vornehmen
reflektieren	Im Umgang mit Materialien reflektiert arbeiten und das Ergebnis in Bezug mit den gewählten Verfahrensweisen setzen
(kritisch) Stellung nehmen	Zu einem Sachverhalt differenziert argumentiert eine eigene Meinung äußern
überprüfen	Aussagen oder Behauptungen an konkreten Sachverhalten auf ihre innere Logik und Angemessenheit hin untersuchen
	Weitere: Hypothesen aufstellen / widerlegen / Vermutungen anstellen / etc.

Tabelle 8: Operatoren Anforderungsbereich III

(eigene Darstellung nach FRAEDRICH et al. 2013: 121; BMUKK 2012: 107 & eigene Analyse)

Im GwB-Lehrplan für die 1. bis 4. Klasse Unterstufe gibt es drei bestimmte Kompetenzbereiche, die im Unterricht abgedeckt werden sollen. Diese drei sind die Orientierungs-, die Urteils- und die Handlungskompetenz. Weiters wird im Lehrplan die Auseinandersetzung mit Methoden in allen Anforderungsbereichen angesprochen. Ebenso werden die Kompetenzbereiche des Fachwissens sowie das Erschließen und Kommunizieren von geographischen Inhalten erwähnt (vgl. BMBWF 2023: 100, 102). Wie genau diese sechs Kompetenzbereiche, welche vom Lehrplan vorausgesetzt werden, in den drei Anforderungsniveaus der Operatoren gefördert werden können, zeigt die nachfolgende Abbildung.

Kompetenzbereiche Geographie und wirtschaftliche Bildung			
	AFB I	AFB II	AFB III
Fachwissen	Merkmale und Sachverhalte beschreiben	Funktionen von Faktoren erklären und Zusammenhänge in Systemen erläutern	Systeme untersuchen: Mensch – Umwelt – Beziehungen problembezogen erörtern und reflektieren
Räumliche Orientierung	Lage beschreiben, Karten lesen	Ordnungssysteme analysieren, Karteninhalte erklären	Raumwahrnehmung und -konstruktion reflektieren; kartographische Darstellungen konzipieren
Erkenntnisgewinnung/ Methoden	Fachmethoden beschreiben	Fachmethoden vergleichen und nutzen	Fachmethoden problemangemessen anwenden, Erkenntniswege reflektieren
Kommunikation	Sachverhalte unter Verwendung von Fachsprache wiedergeben	Logische, fachliche und argumentative Qualität von Aussagen analysieren und vergleichen	Fachliche Aussagen in einer Diskussion begründend und zielorientiert formulieren
Beurteilung/ Bewertung	Kriterien des Beurteilens nennen	Kriterien und geographische Kenntnisse beim Beurteilen anwenden	Fachlich relevante Sachverhalte/Argumente kriteriengestützt beurteilen, Wertmaßstäbe reflektieren
Handlung	Handlungsfelder und Akteure nennen	Mögliche alternative Handlungen erläutern und vergleichen	Räumliche Auswirkungen möglicher Handlungen reflektieren; Handlungen begründen, bewerten und gegebenenfalls vollziehen

*Tabelle 9: Kompetenzbereiche des Faches Geographie nach Lehrplan
(eigene Darstellung nach HIEBER 2013: 123)*

4.2.1 Operationalisierung von Lernzielen

Wie bereits erwähnt ist die *Operationalisierung* die genaue Lernzielbeschreibung von den zu lernenden Unterrichtsinhalten mithilfe von *Operatoren*. Operationalisierte Lernziele haben folgenden Aufbau: Erstens muss der zu lernende Inhalt beschrieben werden sowie die Beschreibung des Endverhaltens beziehungsweise des Outcomes. Dies geschieht durch Operatoren aus einem der drei zuvor beschriebenen Niveaus. Weiters sollen Bedingungen beispielsweise hilfreiche Medien sowie ein Bewertungsmaßstab vorhanden sein (vgl. RINSCHDE und SIEGMUND 2022: 138). Ein Beispiel könnte hier sein:

- **Inhalt:** Die Vegetationsstufen der Alpen.
- **Verhalten:** Beschreiben.
- **Bedingung:** Anhand einer Abbildung.
- **Bewertung:** Mindestens zwei Begriffe den Vegetationsstufen zuordnen können.

Meist ist für den Geographieunterricht die Angabe der Kategorie des Bewertungsmaßstabes bei Lernzielen nicht notwendig beziehungsweise nach RINSCHDE und SIEGMUND (2022: 139) oft auch gar nicht möglich.

Lernziele sollen zudem recht offen und weit formuliert sein, damit es nicht zu einer Einengung der Lehrfreiheit kommt. Eine zu strenge Lernzieloperationalisierung kann auch dazu führen, dass nicht nur die Freiheit der Lehrkräfte beeinträchtigt wird, sondern auch, dass Schüler:innen die Möglichkeit genommen wird, selbst den Unterricht mitzubestimmen. Nichtsdestotrotz wird durch eine Lernzielformulierung die Lernorganisation und Lernüberprüfung erleichtert. Somit wird es einer Lehrperson möglich, präzise zu überprüfen, ob die Schüler:innen dieses Lernziel erreicht haben. Denn durch die Verwendung eines Operators kann gezielt mit Lernstrategien gearbeitet werden, um Schüler:innen zu unterstützen, dieses Lernziel zu erreichen. Ebenso bringt die Lernzieloperationalisierung den Lernenden einen weiteren Vorteil, und zwar erfahren sie somit eine klare Abgrenzung und Beschreibung des zu lernenden Prüfungsstoffs. Somit wird es ihnen auch erleichtert, sich selbst zu überprüfen, ob sie denn die Lerninhalte bereits ausreichend verstehen und anwenden können. (vgl. RINSCHDE und SIEGMUND 2022: 139)

Innerhalb bestimmter Schulstufen können durch die Operationalisierung auch Vergleiche zwischen Klassen und sogar Schulformen gezogen werden, da die vorgegebenen Lernziele die

gleichen sind. Dadurch ist im Bereich Schule eine erhöhte Transparenz der Lerninhalte möglich.

Nichtsdestotrotz decken Lernziele nicht alle Bildungsaspekte ab. Beispielsweise gibt es keine Lernziele für kreative und affektive Lernbereiche, da diese schwer durch eine Operationalisierung überprüfbar sind. Deswegen sind diese stark mit der Lehrfreiheit der Lehrpersonen verbunden und dürfen genauso wie die vorgegebenen Lernziele im Unterricht nicht zu kurz kommen. (vgl. RINSCHKE und SIEGMUND 2022: 139f)

4.2.2 Operationalisierung von Arbeitsaufträgen

In der Kompetenzorientierung ist es nicht möglich mit W-Fragen Arbeitsaufträge zu erstellen, da diese unpräzise und auf das bloße Reproduzieren von Wissen ausgerichtet sind und dies ist, wie bereits öfters erwähnt, nicht das Ziel der Kompetenzen. Nichtsdestotrotz gibt es, wie die nachfolgende Analyse zeigen wird, einige Aufgabenstellungen in Geographieschulbüchern, welche immer noch mit W-Fragen formuliert werden und somit nicht operationalisiert wurden. Ohne Operatoren kann es zu Missverständnissen in der Aufgabenstellung und somit auch zu Kommunikationsproblemen kommen. (vgl. HIEBER 2013: 123 & BMUKK 2012: 105)

Bei Aufgabenstellungen beziehungsweise Prüfungsaufgaben wird angeraten, dass die drei Anforderungsniveaus gleichermaßen verwendet und abgeprüft werden. In der Fachliteratur werden Aufgabenstellungen aus dem 1. AFB als ‚einfach‘ beschrieben, da die Schüler:innen bezogen auf den Schwierigkeitsgrad nur wenig ausgeprägte Fähigkeiten zur Erledigung der Aufgaben benötigen. Somit sollten diese Aufgaben für alle Lernenden einer Schulstufe schaffbar sein. Im AFB II befinden sich Aufgaben mit mittlerem Niveau, welche von den Schüler:innen ausgeprägte Fertigkeiten abverlangt und im dritten AFB werden die vollausgeprägten Fertigkeiten der Schüler:innen erfordert. In diesen Aufgabenstellungen müssen die Lernenden Probleme lösen und vernetzt denken können, um die Aufgabe zu lösen. (vgl. BMUKK 2012: 106 & HIEBER 2013: 122f)

Bezogen auf den Unterschied der Operatoren im Lehrplan 2000 und im neuen Lehrplan 2023 sei aber gerade bei GwB eine kritische Bemerkung gestattet, denn die Verben wurden zwar nachgeschärft, jedoch vermisst die den realen Unterricht planende Lehrkraft in der Klasse, dass leider nicht bei jedem Lernziel je ein Operator für das 1., 2. und 3. AFB angeboten wurde (wie

etwa im Lehrplan von Biologie und Umweltbildung). So findet man unter anderem etwa im Kompetenzbereich *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* das Lernziel:

*„Die Schülerinnen und Schüler können... den Wandel von Standortfaktoren und Standortentscheidungen sowie ihre Folgen für die weitere Entwicklung Österreichs **erörtern**“*

(BMBWF 2023: 104; Hervorhebung von Autorin)

Dieses sowie einige andere Lernziele besitzen nur einen Operator des AFB III. Gerade in manchen Mittelschulklassen erscheint es aus Praxiserfahrungen nicht möglich zu sein, bei allen Themenbereichen sowie Lernzielen ein Kompetenzniveau der Stufe 3 zu erreichen. Letztlich kann sich somit die Lehrkraft nur darauf anlehnen, dass die Gewichtung der Lernziele (ebenso wie die Auswahl der zu unterrichtenden Inhalte) seit dem Lehrplan 1985 der jeweiligen Lehrkraft als Kompetenz und Zuständigkeitsbereich zugesprochen wird.

5 Schulbuchanalyse der GW-Bücher der 7. Schulstufe (Sek I) hinsichtlich der Operatorenniveaus der Aufgabenstellungen

In diesem Kapitel findet sich eine Schulbuchanalyse der Schulbücher des Faches Geographie und wirtschaftliche Bildung. Es werden die im Schuljahr 2023/24 approbierten Schulbücher hinsichtlich der Aufgabenstellungen untersucht. Genauer gesagt wird mit Hilfe einer quantitativen Schulbuchanalyse die Operatorenniveaus der einzelnen Arbeitsaufträge untersucht und Trends diesbezüglich visualisiert. Zu Beginn wird auf den methodischen Zugang etwas näher eingegangen und folgend wird ein Gesamtüberblick über den Analyseumfang gegeben und in weiterer Folge detailliert auf die Ergebnisse der einzelnen Lehrwerke eingegangen.

5.1 Der methodische Zugang

Die Kapitel 5 und 6 sollen zusätzlich zu der im Theorieteil bereits getätigten Beantwortung der beiden Forschungsfragen dieser Arbeit auch eine empirische Beantwortung ermöglichen. Als erstes soll herausgefunden werden, wie die unterschiedlichen Operatorenniveaus in den Schulbuchaufgabenstellungen eingesetzt werden, um die geltenden Lehrplanziele des GwB-Unterrichts in der 7. Schulstufe zu erreichen. Hier wird sich die Häufigkeit der einzelnen Niveaus genauer angeschaut sowie die einzelnen Schulbücher miteinander verglichen. Hierzu werden ebenso Aufgabenstellungen herausgefiltert, welche nicht operationalisiert wurden, und, um die Lehrplanziele zu erreichen, beispielhaft operationalisiert. Zweitens wird sich mit der inneren Differenzierung auseinandergesetzt und wie diese durch die jeweiligen Niveaus der Aufgabenstellungen unterstützt wird. Es wird hierzu auch eine theoretische Auflistung der Schulbücher gemacht, um eine parallele Nutzung verschiedener Schulbücher zu ermöglichen und somit die Lehrperson bei der inneren Differenzierung mithilfe von Aufgabenstellungen zu unterstützen.

Der Analyseumfang umfasst 21 Schulbücher, welche im Schuljahr 2023/24 approbiert waren. Insgesamt gibt es fünf Verlage, mit unterschiedlich vielen Schulbuchreihen:

- **Hölzel:** Abenteuer GW 3; Faszination Erde 3; Genial! Duo G.u.W. – Infoteil 3; Genial! Duo G.u.W. Trainingsteil 3; GEO und WIR 3; Meridiane 3

- **Westermann:** Durchblick kompetent 3; Durchblick kompetent Arbeitsheft 3; GEO_logisch 3; GEO_logisch Arbeitsheft; Neugierig auf...GEOGRAPHIE 3; Neugierig auf...GEOGRAPHIE Arbeitsheft 3
- **Olympe:** Geografie für alle 3
- **Veritas:** GEOprofi 3 NEU; Mehrfach. Geografie – Wissen & Verstehen 3; Mehrfach. Geografie – Anwenden & Forschen 3
- **ÖBV:** unterwegs. G.u.W. – Schülerbuch 3; unterwegs. G.u.W. – Arbeitsheft 3; weltweit. G.u.W. – Schülerbuch 3; weltweit. G.u.W. – Arbeitsheft 3; überall Geographie – Schülerbuch 3

Der Vollständigkeit halber ist hier zu erwähnen, dass bei Verlag *Westermann* noch ein weiteres Schulbuch *Zentrum Geografie und Wirtschaftskunde 3* (siehe HOHENGASSER et al. o. J.) gelistet war, jedoch war es nicht möglich dieses Schulbuch zu erwerben, weswegen es aus der Analyse ausgenommen ist.

Wie bereits erwähnt, beschränkt sich der Analyseumfang auf die GWB Schul- und Arbeitsbücher der 7. Schulstufe (3. Klasse). Um den Umfang ebenso zeitlich zu begrenzen, wurden alle Schulbücher ausgewählt und analysiert, welche im Schuljahr 2023/2024 in der Schulbuchaktion mitinbegriffen waren und somit approbiert wurden. Die Schulbuchaktion Österreichs wird vom Bundeskanzleramt, genauer der Sektion Familie und Jugend, sowie dem BMBWF gefördert und unterstützt (vgl. BMBWF 2024). Diese Schulbuchliste ändert sich jedes Jahr ein wenig, da beispielsweise ein SB (Schulbuch) möglicherweise veraltet ist und somit ausgetauscht oder die Schulbuchreihe gar aufgelassen wird.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine quantitative Schulbuchanalyse durchgeführt. Hierzu wurden in den approbierten Schulbüchern die einzelnen Operatoren (nach der Liste in Kap. 4.2) in Hinblick auf ihre Häufigkeit untersucht. Hierzu wurde in Excel eine Liste erstellt, welche die absoluten Zahlen der jeweiligen Operatoren nach Operorenniveau, Themenbereich und nach Schulbuch gliedert. Es wurde pro Anforderungsbereich jeweils ein Tabellenblatt erstellt. Die Anzahl der Operorenniveaus pro Lehrplan (LP)-Thema und Schulbuch wurden anschließend in einem weiteren Tabellenblatt zusammengefasst aufgelistet. Hier wurden allerdings die einzelnen Operatoren zusammengefügt, um die absolute Häufigkeit des Operorenniveaus zu sehen (siehe Abb. 4).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Namenfeld	österreichische Gesellschaftsentwicklung				Bildungswege und Arbeitswelten			
2	Schulbuch nach Verlag/Lehrplanhemen	OP1 Gesamt	OP2 Gesamt	OP3 Gesamt	Ohne OP	OP1 Gesamt	OP2 Gesamt	OP3 Gesamt	Ohne OP
3	Hölzel								
4	Abenteuer GW	24	13	2	15	25	23	10	47
5	Faszination Erde	0	0	0	0	8	10	3	2
6	Genial! Duo G.u.W. – Infoteil	0	2	1	0	9	7	4	1
7	Genial! Duo G.u.W. – Trainingsteil	11	4	0	0	21	14	2	3
8	GEO und WIR	2	1	1	0	15	18	21	0
9	Meridiane	25	24	16	0	41	33	13	0
10	Westermann								
11	Durchblick kompetent	36	15	4	0	58	21	11	0
12	Durchblick kompetent Arbeitsheft	7	3	0	0	18	10	8	0
13	GEO logisch	26	30	8	0	86	49	21	2
14	GEO logisch Arbeitsheft	12	4	1	0	39	24	5	0
15	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE	6	1	2	6	55	43	16	0
16	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE – Arbeitsheft	13	1	2	0	15	4	3	2
17	Zentrum G.u.W.	/	/	/	/	/	/	/	/
18	Olympe								
19	Geografie für alle	5	1	0	2	28	8	7	0

Abbildung 5: Ausschnitt aus der Excel-Tabelle zur Analyse der GwB-Schulbücher hinsichtlich deren Häufigkeit der einzelnen Operatorenniveaus (Eigenrecherche)

Anschließend wurden hierzu die einzelnen prozentualen Anteile pro LP-Thema berechnet, um die Vergleichbarkeit der Schulbücher miteinander zu gewährleisten. Dies wurde deswegen berechnet, da die einzelnen Lehrwerke unterschiedlich viele Aufgabenstellungen in den LP-Themen besitzen und so kein guter Vergleich möglich wäre (siehe Abb. 5).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		österreichische Gesellschaftsentwicklung				Bildungswege und Arbeitswelten			
2	Schulbuch nach Verlag/Lehrplanhemen	OP1 Gesamt	OP2 Gesamt	OP3 Gesamt	Ohne OP	OP1 Gesamt	OP2 Gesamt	OP3 Gesamt	Ohne OP
3	Olympe								
4	Geografie für alle	5	1	0	2	28	8	7	0
5									
6									
7									
8									
9	Schülerbuch	österreichische Gesellschaftsentwicklung				Bildungswege und Arbeitswelten			
10	Gesamt:	6				43			
11									
12	Gesamt (ohne OP)	8				43			
13	Prozent:	OP1	OP2	OP3		OP1	OP2	OP3	
14		83%	17%	0%		65%	19%	16%	

Abbildung 6: Ausschnitt aus der Excel-Tabelle zur Analyse der GwB-Schulbücher hinsichtlich der prozentualen Anteile der Operatorenniveaus in den einzelnen Themenbereichen (Eigenrecherche)

Das Hauptaugenmerk der Schulbuchanalyse sind wie bereits erwähnt die Operatoren (OP) und die Operatorenniveaus in den Arbeitsaufträgen der untersuchten GwB Schul- und Arbeitsbücher der 7. Schulstufe. Neben den einzelnen Aufstellungen nach AFB pro Lehrplanthema sowie Verlag, wird ebenso die Häufigkeit der Operatorenniveaus pro Lehrwerk betrachtet. Um ebenfalls einen einheitlichen und nachvollziehbaren Überblick über die Ergebnisse zu verschaffen, wurden die Analyseergebnisse jeweils anteilsmäßig berechnet und

werden somit mit Prozenten dargestellt. Die Darstellung mit prozentualer relativer Häufigkeit wurde gewählt, da alle untersuchten SB unterschiedlich viele Seiten im Gesamtwerk sowie per Lehrplanthema besitzen und ebenso eine ungleiche Anzahl an Aufgabenstellungen pro Thema und pro Operatorenniveau aufweisen.

Es wird ebenfalls vorab eine Hypothese aufgestellt. Diese geht davon aus, dass Operatoren aus dem AFB I in Geographieschulbücher in allen LP-Themen präferiert eingesetzt werden. Danach folgen die Operatoren mit einem mittleren Anforderungsniveau und schließlich Operatoren aus dem AFB III. Im Laufe der Analyse werden sich diese Hypothese bewahrheiten oder falsifizieren lassen.

5.2 Aufschlüsselung nach Operatorenniveau des gesamten Analyseumfangs

Da für die Analyse der neue Lehrplan aus dem Jahr 2023 verwendet wird, werden die dementsprechenden vier Lehrplanthemen untersucht. Allerdings sind alle Schulbücher noch nach dem zuvor geltenden Lehrplan gestaltet und verfasst worden, weswegen das zusätzliche LP-Thema „Lebensraum Österreich“ noch in den Büchern vorhanden ist. Dieses LP-Thema wird jedoch aus oben genanntem Grund in der Analyse nicht berücksichtigt.

Die untersuchten Themen sind somit:

- Thema 1: „Österreichische Gesellschaftsentwicklung“
- Thema 2: „Bildungswege und Arbeitswelten“
- Thema 3: „Entwicklung am Wirtschaftsstandort Österreich“
- Thema 4: „Zentren und Peripherien in Österreich“ (BMBWF 2023: 104f)

In der nachstehenden Tabelle wurden die AFB-Anteile pro Lehrplanthema aus allen untersuchten SB zusammengefasst. Wie zu erkennen ist, machen Aufgabenstellungen mit einem OP aus dem AFB 1 stets über 50 % aller Aufgaben in den Schulbüchern aus. Aufgaben mit Operatoren aus dem Anforderungsniveau 2 machen zirka ein Drittel aller Aufgaben aus und AFB III-Aufgaben sind bloß mit durchschnittlich 11-17 % vorhanden. Nichtsdestotrotz gibt es einige SB, bei denen sich diese Aufteilung verschiebt und somit der Fokus auf einem schwierigeren AFB liegt.

	LP-Thema 1	LP-Thema 2	LP-Thema 3	LP-Thema 4	Gesamt
OP 1	53 %	53 %	57 %	56 %	55 %
OP 2	35 %	31 %	32 %	27 %	31 %
OP 3	12 %	16 %	11 %	17 %	14 %

Tabelle 10: Anteil der einzelnen AFBs der OP nach Lehrplanthema
(Eigenrecherche)

Bei Betrachtung der Verwendung der verschiedenen Operatorenniveaus hinsichtlich der fünf untersuchten Verlage ist ebenso die Tendenz zu erkennen, dass Aufgaben mit AFB 1 am häufigsten in den SB vorkommen, gefolgt von AFB II und schließlich AFB III. Die Präferenz für den AFB I ist in dieser Abbildung noch deutlicher zu erkennen, da beispielsweise die Verlage Olympe und Veritas sogar 65 % aller Aufgaben mit einem Operator aus AFB 1 formulieren. Generell sind die Verlage Olympe und Veritas in der Aufteilung der Verwendung der Operatorenniveaus ziemlich ähnlich aufgestellt. Der Hölzel-Verlag ist derjenige, der noch die ausgeglichene Verteilung der AFB in seinen Schulbüchern besitzt, mit jeweils einem prozentualen Abstand zwischen den einzelnen AFB von zirka 15 %.

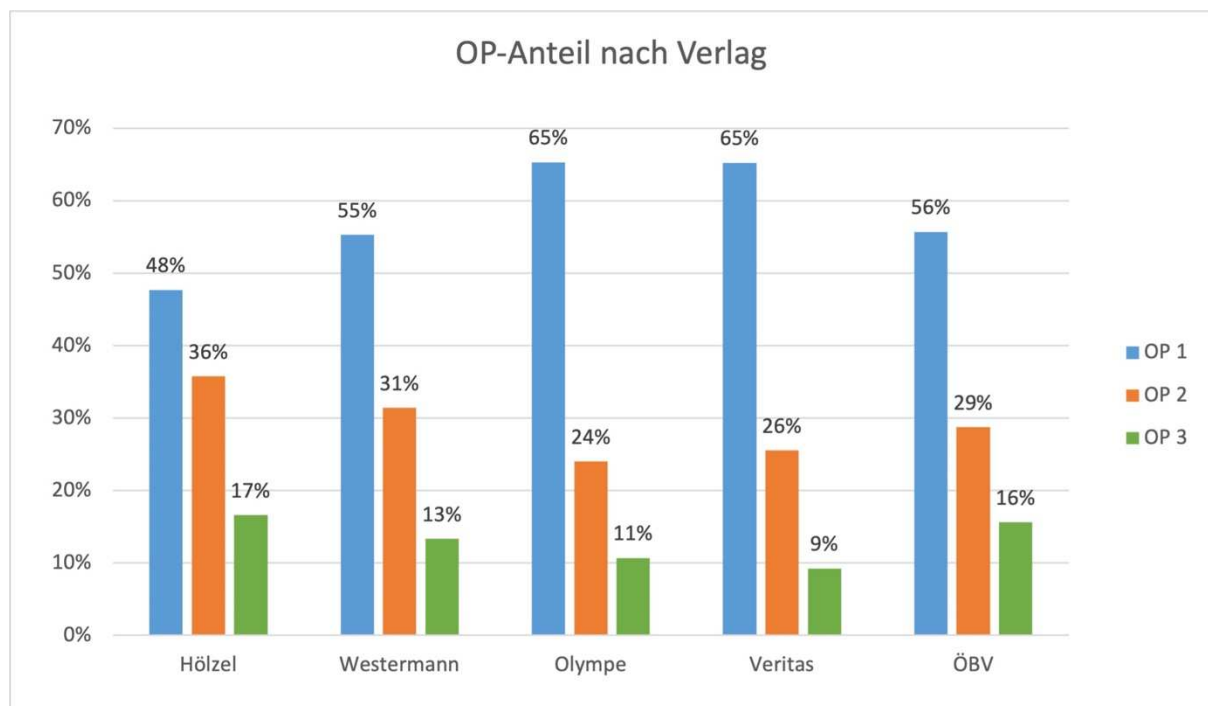


Abbildung 7: OP-Anteil nach Verlag
(Eigenrecherche)

Es ist somit klar aus beiden Grafiken zu erkennen, dass GwB-SB mit großer Mehrheit mit dem Prinzip aufgebaut sind, dass Schüler:innen die gelesenen, gehörten oder mit der Lehrperson erarbeiteten Informationen und Sachverhalte in erster Linie reproduzieren müssen. Erst wenn

die Inhalte wiedergegeben und auch verstanden wurden, gibt es Aufgabenstellungen, die die erlernten Informationen mit weiteren Modellen, Konzepten, etc. verknüpfen. Hier gilt sich allerdings die Frage, nach Erfüllung der Ziele des Geographieunterrichts zu stellen. Schüler:innen sollen zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft ausgebildet werden und sollen ihre erlernten Inhalte im wahren Leben anwenden und darauf transferieren können. Mit einer Mehrzahl von bloßen Reproduktionsübungen ist dies jedoch eher ein schwierigeres Unterfangen.

Die genauere Darstellung der verwendeten Operatorenniveaus in den Lehrwerken wird in dem nächsten Unterkapitel nochmals deutlicher und detaillierter ausgeführt. Um die oben genannte Frage nach der Sinnhaftigkeit der prozentualen Verteilung der AFB noch weiter zu beleuchten, dient nicht nur das folgende Kapitel, sondern es wird auch in Kapitel 6 mithilfe eines theoretischen Transfers versucht, ebenso in Hinblick auf die Erfüllung der inneren Differenzierung im Unterricht, eine mögliche parallele Verwendung von mehreren SB zu erstellen.

5.3 Aufstellung der einzelnen Operatorenniveaus in den jeweiligen Lehrwerken

Anfangs ist zu bemerken, dass für die Darstellung nicht die absoluten Zahlen der OP der Aufgabenstellungen verwendet wurden, sondern der prozentuale relative Anteil. Da die einzelnen Lehrwerke unterschiedlich viele Aufgabenstellungen zu den einzelnen Lehrplanthemen sowie unterschiedlich viele Seiten zu jedem LP-Thema in ihren Büchern besitzen, gibt die Darstellung mit relativer Häufigkeit den Leser:innen einen besseren und nachvollziehbareren Überblick.

Weiters ist zu erwähnen, dass diejenigen Schulbücher, welche neben einem Schülerbuch noch ein Arbeitsheft besitzen beziehungsweise aus zwei Komponenten bestehen, in den Grafiken zusammengefasst wurden, um erstens die jeweiligen SB stets in einer Darstellung organisiert zu haben und zweitens, um somit eine transparente Übersicht für die Leser:innen bereitzustellen.

Die einzelnen Diagramme wurden nach den vier LP-Kapiteln gegliedert und innerhalb dieser gibt es für jeden Operatorenanforderungsbereich einen Balken, welcher in Bezug auf alle Aufgabenstellungen in diesem Kapitel den jeweiligen Anteil zeigt. Beispielsweise werden alle

in Aufgaben vorkommenden Operatoren des AFB I durch einen blauen Balken, alle aus dem AFB II mit einem orangenen und die aus dem AFB III mit einem grünen Balken dargestellt.

Die ersten fünf Grafiken beschreiben die approbierten Geographieschulbücher für die 7. Schulstufe des Verlags *Hölzel*. Das erste Schulbuch, welches beschrieben wird, ist *Abenteuer GW 3* von den Autor:innen GRATH, KOWARZ, MALCIK, und SONNENBERG (2022). Die LP-Themen *österreichische Gesellschaftsentwicklung* und *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* wirken in Hinblick auf die Aufteilung der drei Operorenniveaus recht ähnlich. Beide präferieren deutlich den AFB I mit jeweils über 60 % Aufgabenanteil. Zirka die Hälfte machen Aufgaben des zweiten AFB aus und mit zirka 30 % weniger, mit gerade einmal um die 5 % gibt es Aufgabenstellungen, welche mit Operatoren aus dem AFB III formuliert wurden und diese Kompetenzen fördern. Das zweite LP-Kapitel *Bildungswege und Arbeitswelten* wirkt ausbalancierter, denn die Aufgabenhäufigkeit mit Operatoren aus dem ersten und zweiten AFB ist jeweils um die 40 % und Operatoren aus dem AFB III treten mit zirka der Hälfte der Häufigkeit auf, nämlich mit fast 20 %. *Zentren und Peripherien in Österreich* besitzt einen fast 60-prozentigen Anteil an Aufgaben mit OP 1. Reduziert man diesen Anteil um die Hälfte, erhält man den Anteil an Operatoren aus dem AFB II, nämlich zirka 30 %. Erneut um die Hälfte weniger, zirka 15 %, beträgt der Aufgabenanteil an OP 3. (vgl. GRATH et al. 2022)

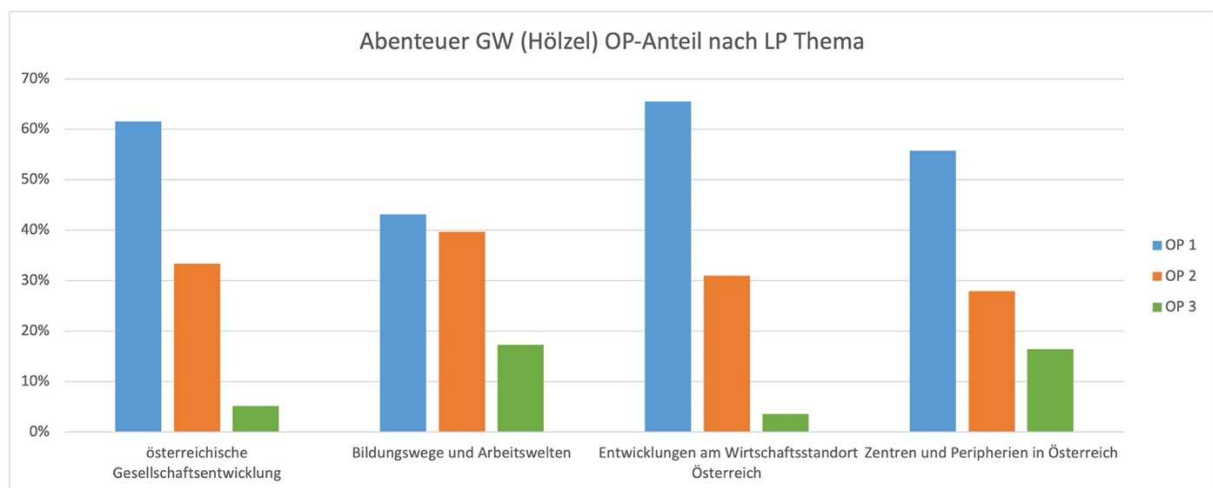


Abbildung 8: Abenteuer GW 3 (GRATH et al. 2022) OP-Anteil nach LP-Thema
(Eigenrecherche)

Faszination Erde 3 wurde von den Autor:innen ZEUGNER und ZEUGNER (2013) verfasst. Mit dem Erscheinungsjahr 2013 ist es eines der ältesten approbierten GwB-Schulbüchern am österreichischen Markt. Nichtsdestotrotz besitzt es eine interessante Verteilung der verwendeten Operatoren. Das erste LP-Thema bezüglich des demographischen Wandels, Migration, etc. wird in diesem Schulbuch nicht behandelt. Gleich das Kapitel *Bildungswege*

und Arbeitswelten stellt mit fast einem 10-prozentigen Vorsprung den zweiten AFB in den Vordergrund. Zudem sind im vierten LP-Kapitel Aufgaben mit Operatoren aus dem Anforderungsniveau I und II gleich stark vertreten. OP 3 hingegen zeigen sich auch in diesem Schulbuch als eher zweitrangig und werden nicht sehr häufig eingesetzt. Das Thema *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* ist ein weiteres gutes Beispiel für die zuvor angestellten Hypothesen, denn der AFB I in Aufgaben ist merkbar doppelt so oft vertreten wie Operatoren aus dem AFB II. Sowie ist der AFB III ebenfalls nur halb so oft verwendet wie AFB II. Auf die anderen analysierten Kapitel trifft die Hypothese nicht zu beziehungsweise, wenn nur zum Teil. (vgl. ZEUGNER und ZEUGNER 2013)

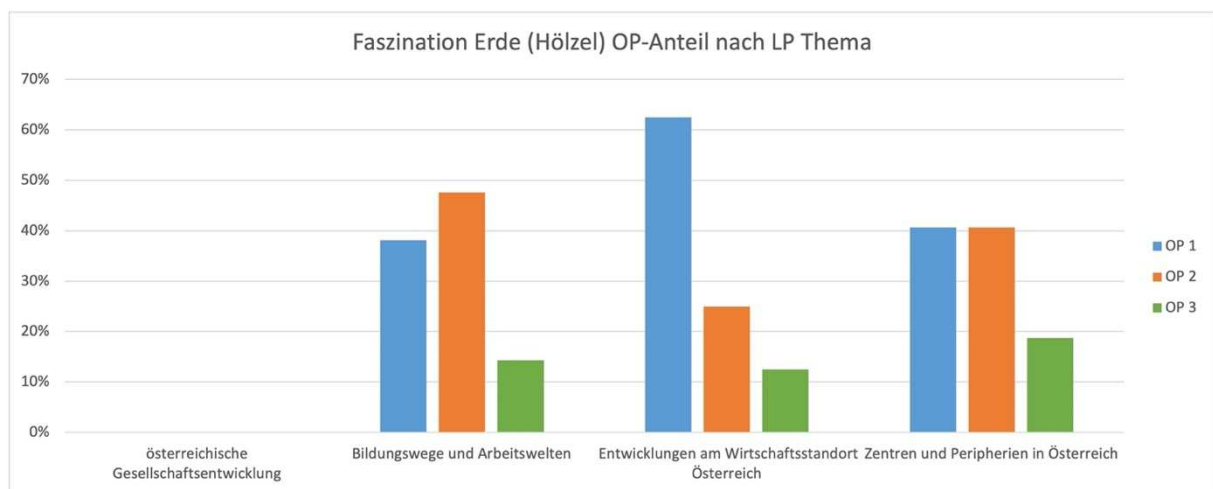


Abbildung 9: Faszination Erde 3 (ZEUGNER und ZEUGNER 2013) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)

GROCHAR, ZEUGNER und ZEUGNER (2021a & 2021b) sind die Autor:innen des zweiteiligen Schulbuchs *Genial! Duo G.u.W. – Infoteil & Trainingsteil*. Im *Infoteil* gibt es zum ersten LP-Thema nicht sehr viele Seiten, weswegen beispielsweise auch kein Operator aus dem ersten AFB ausdrücklich in einer Aufgabenstellung vorkommt. Es wird eher von den Schüler:innen verlangt, dass sie Grafiken vergleichen und bestimmte Begebenheiten begründen und analysieren. Im *Trainingsteil* ist es recht ähnlich, jedoch gibt es hier keine Aufgabenstellungen mit einem OP 3, sondern mit absoluter Mehrheit Aufgaben des AFB I. Dieses Phänomen betrifft ebenso den *Trainingsteil* im Kapitel *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich*. Hier findet sich ebenso kein OP 3 wieder. Das LP-Thema *Bildungswege und Arbeitswelten* sowie der *Trainingsteil* zum Thema *Zentren und Peripherien in Österreich* sehen bezogen auf die Hypothesen noch am typischsten aus. Die prozentualen Abstände, und somit die Verteilung der Operatorenniveaus, im *Infoteil* beim 2. LP-Thema, wirken ausgeglichener im Vergleich zum Schulbuch *Abenteuer GW 3*. Interessant sind noch die beiden übrigen Aufstellungen des 3. und 4. LP-Kapitels, da bei *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* sehr deutlich zu sehen ist, dass der zweite AFB bei den

Aufgabenstellungen stark im Vordergrund liegt. Im 4. LP-Thema liegt zwar wie angenommen der AFB I im Fokus der Aufgabenstellungen, jedoch gibt es hier abgesehen vom AFB I mehr Aufgaben mit einem höheren Anforderungsniveau als mit einem mittleren. (vgl. GROCHAR et al. 2021a & GROCHAR et al. 2021b)

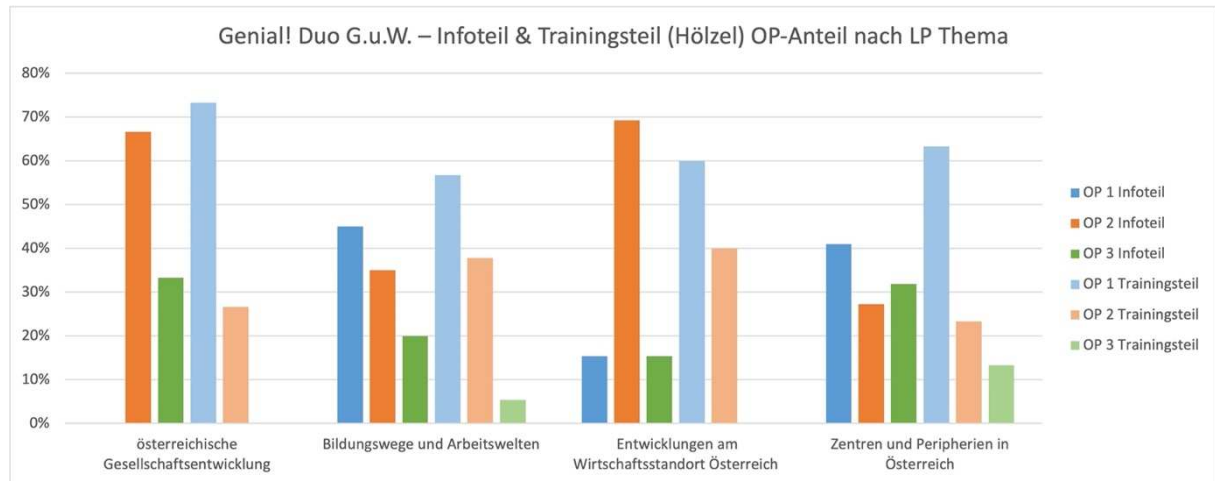


Abbildung 10: Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil & Trainingsteil (GROCHAR et al. 2021a & GROCHAR et al. 2021b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)

Weiters wird in der Abbildung 10 das Schulbuch *GEO und Wir 3* von den Autor:innen HAMMERNIK und PIETSCH (2018) beschrieben. In den LP-Themen *österreichische Gesellschaftsentwicklung*, *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* und *Zentren und Peripherien in Österreich* zeigt sich eine ähnliche Aufteilung der Operatorenniveaus. Der erste AFB wird bei allen drei Themen präferiert, jedoch sind die Aufgabenanteile von Operatoren aus dem zweiten und dritten AFB recht ausgeglichen und mit sehr ähnlichem Anteil in diesem Schulbuch vorhanden. Beim ersten LP-Thema sind die OP 2- und OP 3-Aufgaben sogar gleich stark vertreten. Das zweite LP-Kapitel allerdings sticht dadurch hervor, da die angenommene Staffelung von AFB I mit dem höchsten Prozentanteil hin zum AFB III mit dem wenigsten nicht zutrifft. Sie ist invers. Aufgaben aus dem AFB III machen fast 40 % aller Aufgabenstellungen zu diesem Thema aus und Operatoren mit Anforderungsniveau I sind 28 % hier am wenigsten vertreten. (vgl. HAMMERNIK und PIETSCH 2018)

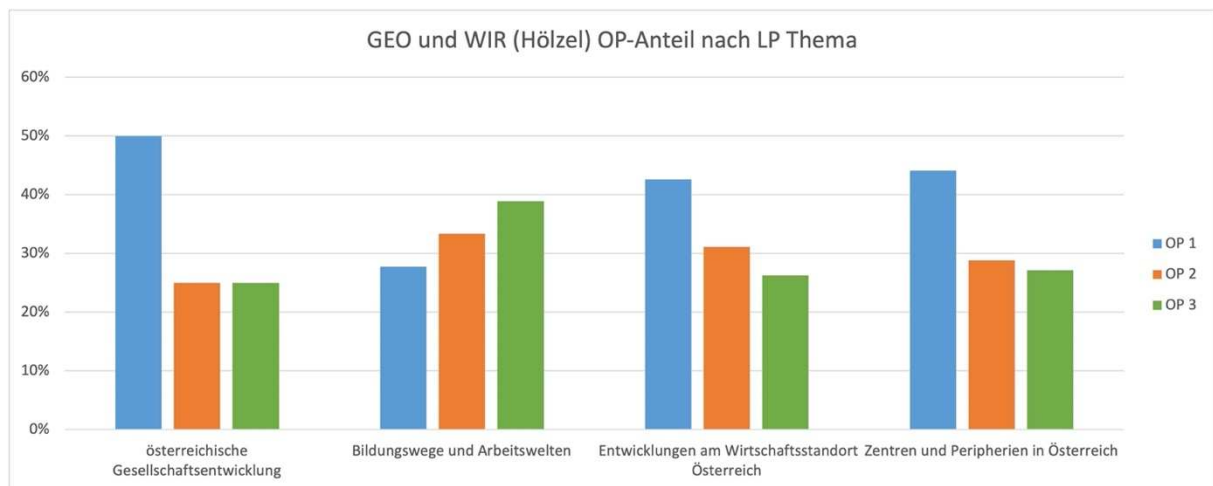


Abbildung 11: GEO und WIR 3 (HAMMERNIK und PIETSCH 2018) OP-Anteil nach LP-Thema
(Eigenrecherche)

Das letzte Schulbuch vom *Hölzel*-Verlag, welches analysiert wird, ist *Meridiane 3* von den Autor:innen KUCERA und RADNER (2017). In Hinblick auf das LP-Kapitel *Zentren und Peripherien in Österreich* ist zu sagen, dass untypischerweise der zweite AFB bei Aufgabenstellungen hier mit knapp über 50 % deutlich bevorzugt wird. Die restlichen drei LP-Themen weisen den, mit der zuvor erwähnten Hypothese, angesprochenen Trend auf. Jeweils werden vermehrt Aufgaben mit Operatoren aus dem AFB I eingesetzt, auch wenn dies hier mit einem geringen Vorsprung zu sehen ist. Der Trend ist dennoch gut erkennbar. Interessant ist auch in Thema 3 der sehr gering ausfallende Aufgabenanteil mit Kompetenzniveau III, der zudem in den zuvor analysierten Schulbüchern ebenfalls erkennbar ist. Dies könnte womöglich daran liegen, dass das dritte LP-Kapitel wirtschaftliche Themen beinhaltet und diese aus Erfahrung von Haus aus schon eher schwieriger und komplexer für die Schüler:innen sind. Durch eine geringere Anzahl an ebenso komplexen Aufgaben möchte man die Schüler:innen unterstützen. Dies ist jedoch nur eine persönliche Annahme, die allerdings in möglichen weiteren Arbeiten ausgebaut und untersucht werden könnte. (vgl. KUCERA und RADNER 2017)

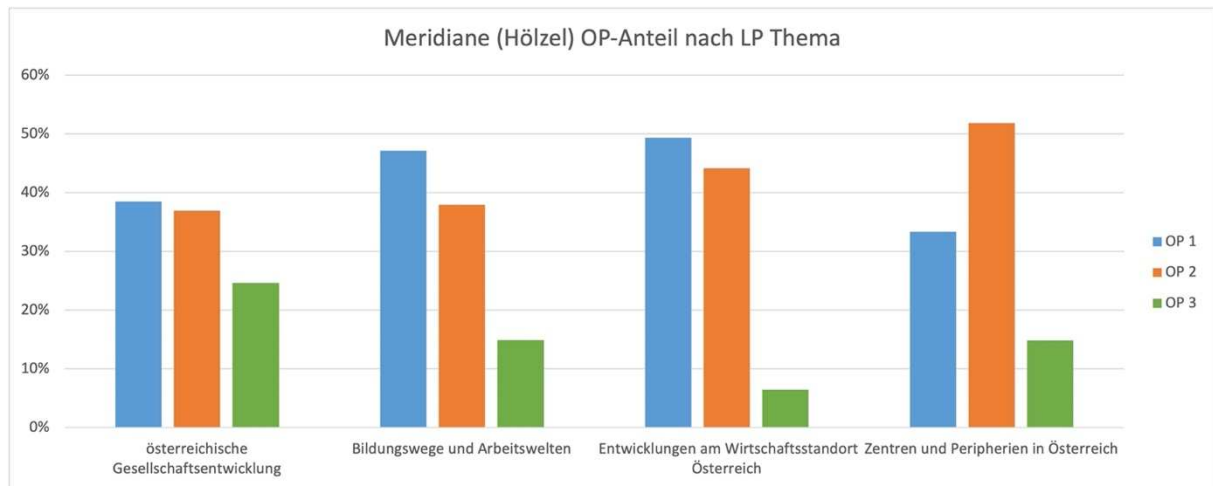


Abbildung 12: Meridiane 3 (KUCERA und RADNER 2017) OP-Anteil nach LP-Thema
(Eigenrecherche)

Der nächste Verlag, zu welchem Geographieschulbücher untersucht werden, ist *Westermann*. Hier gibt es drei Schulbuchreihen mit jeweils einem Schülerbuch und einem Arbeitsheft. Die erste Schulbuchreihe ist *Durchblick kompetent 3 & Arbeitsheft*, verfasst von den Autor:innen WOHLSCHLÄGL, HOFMANN-SCHNELLER, GRAF, SCHEIDL, und STEINER (2016a & 2016b). Die ersten beiden LP-Themen haben in Bezug auf das Schülerbuch eine recht ähnliche Aufteilung der Operatorenniveaus. Beide besitzen einen OP 1-Anteil von über 60 %. Zirka ein Viertel machen Aufgaben mit einem mittleren Anforderungsniveau aus. Die restlichen LP-Themen des Schulbuches zeigen ebenso eine Aufgabenniveau-Aufteilung, welcher der Hypothese entspricht. In Bezug auf das Arbeitsheft ist anzumerken, dass die Themen *österreichische Gesellschaftsentwicklung* und *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* jeweils einen sehr hohen Anteil, zirka 70 %, an einfachen Aufgabenstellungen besitzen. Weiters bestehen die restlichen 30 % der Aufgaben aus Operatoren mit mittlerem Anforderungsniveau. Operatoren aus dem AFB III gibt es in diesem LP-Kapiteln nicht. Die restlichen beiden LP-Themen des Arbeitshefts setzen erneut den OP 1 in den Fokus, den OP 2 an zweite Stelle und den OP 3 an Letzte. Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass in dieser Schulbuchreihe für die 7. Schulstufe eine deutliche Tendenz hin zu bloßen Reproduktionsaufgaben herrscht. Interpretativ ist festzustellen, dass die Förderung der reflektiven Fähigkeiten der Schüler:innen als eher drittrangig gehalten wird. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2016a & WOHLSCHLÄGL et al. 2016b)

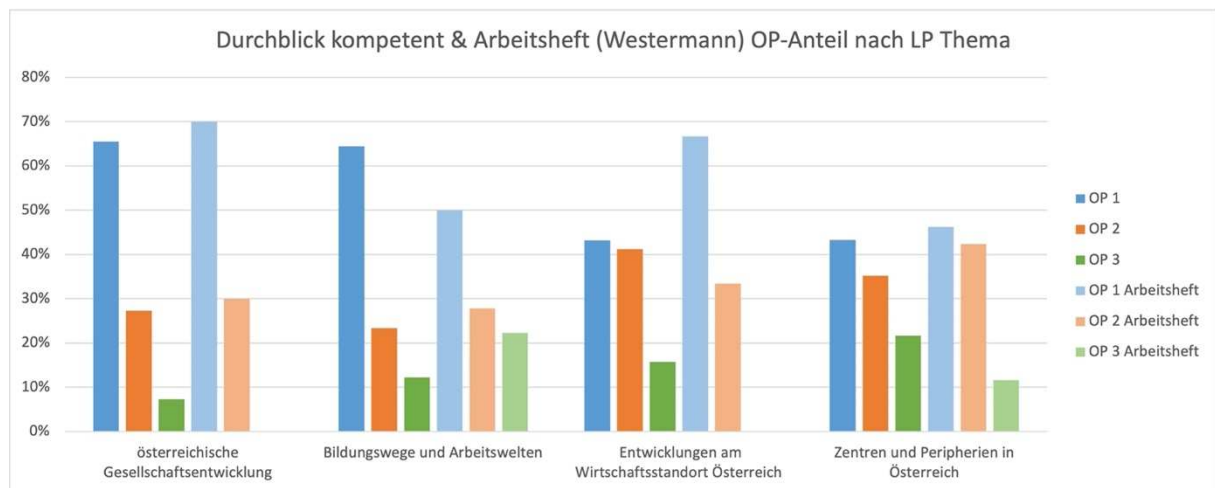


Abbildung 13: Durchblick kompetent 3 & Arbeitsheft (WOHLSCHLÄGL et al. 2016a & WOHLSCHLÄGL et al. 2016b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)

Die Autor:innen BREITFUSS-HORNER, GABLER, SITTE, SPENGER und ZÖLFEL (2022a & 2022b) verfassten die Schulbuchreihe *GEO_logisch 3 & Arbeitsheft*. Bis auf das erste LP-Thema des Schülerbuchs richtet sich die Verteilung der Operatoren nach der Annahme der Hypothese. Der erste Operator wird bevorzugt und gefolgt von mittelschweren und anschließend von komplexen Aufgabenstellungen. Das übrige LP-Kapitel *österreichische Gesellschaftsentwicklung* zeigt eine mit 6 % kleine Bevorzugung des AFB II. In Bezug auf das Arbeitsheft ist zu sagen, dass hier ebenfalls in allen LP-Kapiteln eine hohe Verwendung – zwischen 57 und 71 % – von Operatoren des ersten AFB beobachtbar ist. Im Gegensatz zu den anderen Themen gibt es bei *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* mehr Aufgaben mit OP 3 als OP 2. (vgl. BREITFUSS-HORNER et al. 2022a & BREITFUSS-HORNER et al. 2022b)

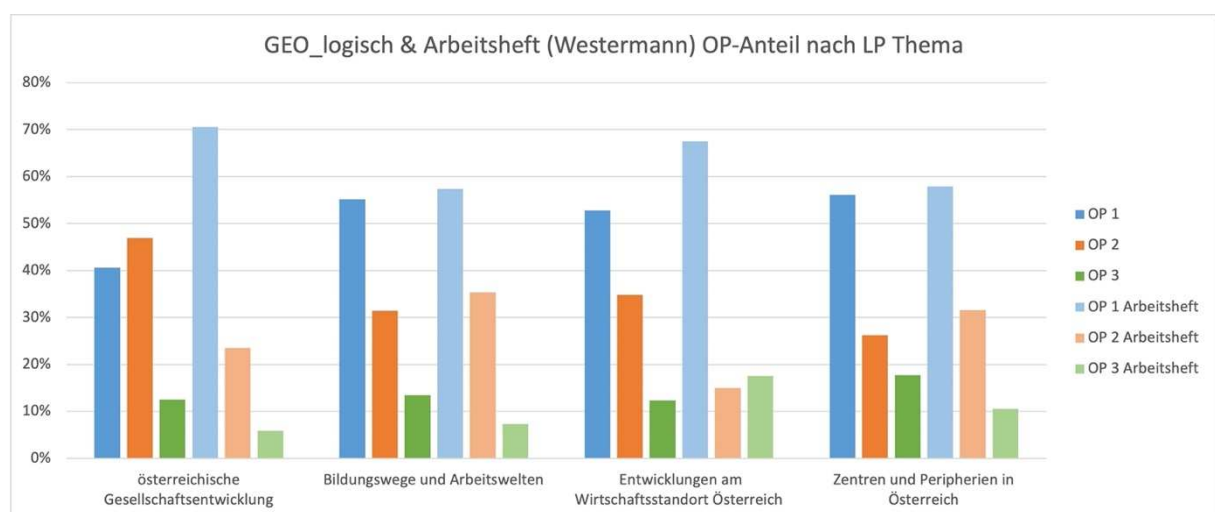


Abbildung 14: GEO_logisch 3 & Arbeitsheft (BREITFUSS-HORNER et al. 2022a & BREITFUSS-HORNER et al. 2022b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)

Die letzte Schulbuchreihe für Geographie und wirtschaftliche Bildung von dem Verlag *Westermann* ist *Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 & Arbeitsheft*. Erstellt wurden diese Schulbücher von STRASSER und TRAGWÖGER (2017a & 2017b). Jeder einzelne Themenbereich, sowohl im Schülerbuch als auch im Arbeitsheft, setzt bei den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen bevorzugt Operatoren aus dem AFB I ein. Im Schülerbuch sind bis auf das LP-Thema *österreichische Gesellschaftsentwicklung* alle Kapitel mit den Schwierigkeitsgraden der Aufgabestellungen ähnlich aufgebaut. Zwischen einem Viertel und einem Drittel aller Aufgaben in diesen Themenbereichen besitzen einen mittleren Schwierigkeitsgrad und gerade einmal um die 10 % der Aufgaben erwarten von den Schüler:innen, dass sie ihre Kompetenz des Problemlösens und Reflektierens ausbauen. Im ersten LP-Thema wiederum gibt es nur zirka 10 % an Aufgabenstellungen aus dem AFB II und knapp ein Viertel mit komplexem Schwierigkeitsgrad. In Bezug auf das Arbeitsheft sind die Anforderungsniveaus der Aufgaben in den Kapiteln *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* und *Zentren und Peripherien in Österreich* ähnlich verteilt. Wie bereits erwähnt sind mit absoluter Mehrheit Aufgaben dem ersten AFB zuzuordnen. Anschließend fördern 29 bis 35 % der Aufgaben Kompetenzen aus dem AFB II und nur maximal 10 % Kompetenzen des AFB III. Im zweiten LP-Kapitel bleibt die Bevorzugung der OP 1 im Vordergrund, allerdings sind die restlichen Aufgaben recht gleichmäßig auf die Kompetenzbereiche 2 und 3 aufgeteilt. *Österreichische Gesellschaftsentwicklung* besitzt mit Abstand die meisten Aufgabenstellungen aus dem AFB I, mit 81 %. Wie in den anderen LP-Themen sind auch hier mit zirka 10 % Aufgaben mit OP3 vertreten und die restlichen 6 % machen Aufgabenstellungen mit einem mittleren Anforderungsniveau aus. Interessant ist zu sehen, dass sowohl im Schülerbuch als auch im Arbeitsheft das erste LP-Kapitel diese Verteilung aufweist. (vgl. STRASSER und TRAGWÖGER 2017a & STRASSER und TRAGWÖGER 2017b)

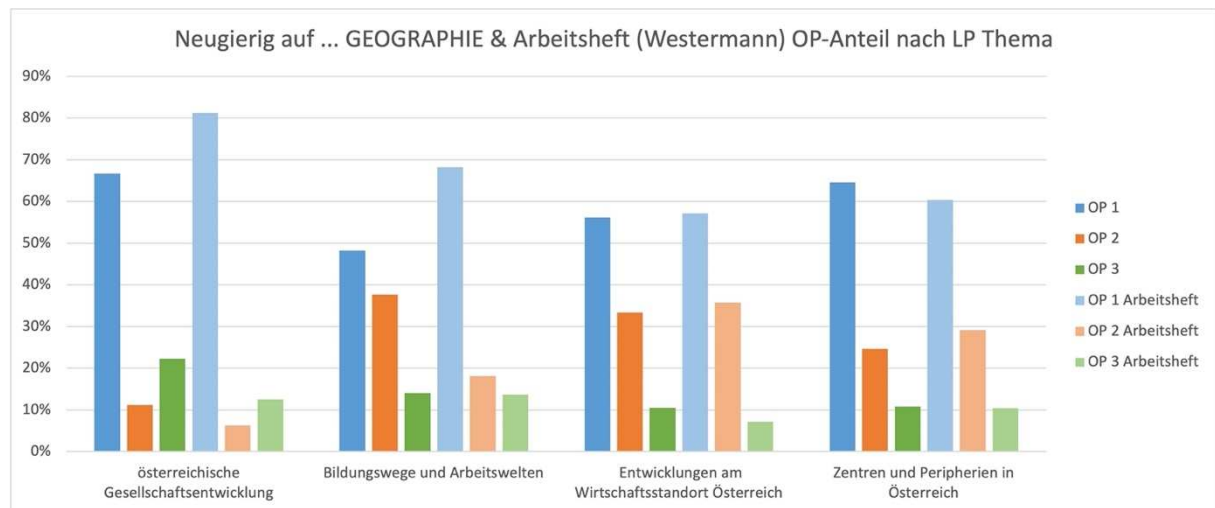


Abbildung 15: Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 & Arbeitsheft (STRASSER und TRAGWÖGER 2017a & STRASSER und TRAGWÖGER 2017b) OP-Anteil nach LP-Thema
(Eigenrecherche)

Der nächste Verlag *Olympe* besitzt eine Schulbuchreihe, welche sich in der Liste der österreichischen approbierten GwB-Schulbücher befindet, nämlich *Geografie für alle 3*. Dieses Schulbuch wurde von den Autor:innen HERNDL und SCHREINER (2019) verfasst. Interessant ist bei diesem Schulbuch zu erwähnen, dass beim ersten und vierten LP-Thema keine Aufgabenstellungen mit einem Operator aus dem AFB III vorkommen. Im Kapitel *Bildungswege und Arbeitswelten* sind die Aufgabenstellungen aus den Bereichen II und III recht gleichmäßig verteilt, was im Themenbereich *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* nicht behauptet werden kann. Hier ist zu sehen, dass ausschließlich 7 % der Aufgaben aus dem AFB III stammen. Außerdem ist in diesem Kapitel der höchste Anteil an Aufgabenstellungen mit mittlerem Schwierigkeitsgrad, nämlich 40 %, während in den anderen Themenbereichen keine 30 % erreicht werden. Allerdings ist in diesem Schulbuch, wie bereits in den meisten davor, die Operatoren des Anforderungsniveau I am meisten vertreten. (vgl. HERNDL und SCHREINER 2019)

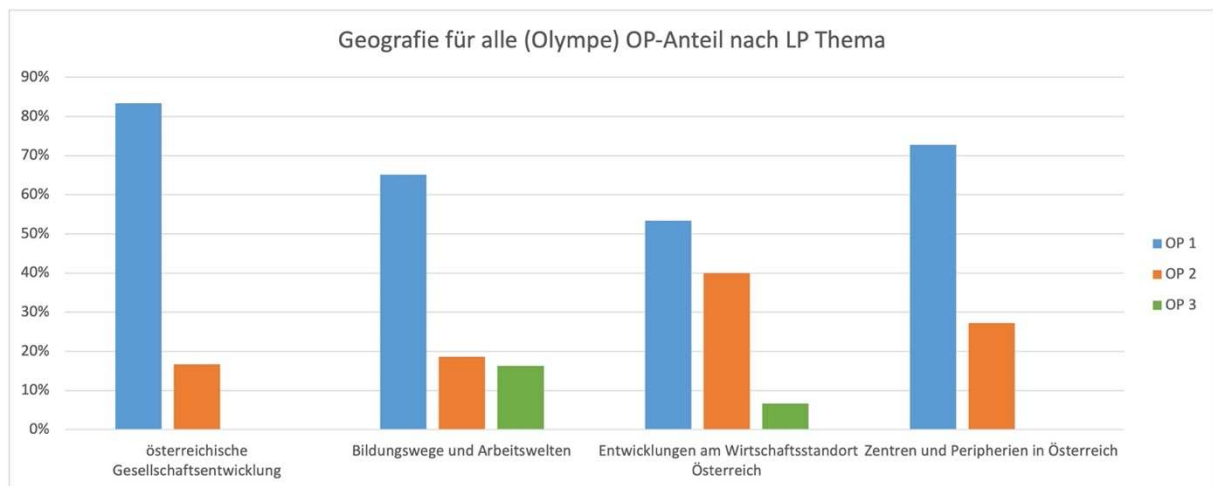


Abbildung 16: *Geografie für alle 3* (HERNDL und SCHREINER 2019) OP-Anteil nach LP-Thema
(Eigenrecherche)

Vom Verlag *Veritas* wurden zwei Schulbuchreihen analysiert. Das erste Schulbuch ist *GEOprofi 3 NEU* von den Autor:innen MAYRHOFER, POSCH und REITER (2021). Im ersten LP-Thema gibt es wie in *Geografie für alle 3* keine Aufgabenstellungen mit Operatoren aus dem AFB III. Ebenso sind in allen vier Überkapiteln jeweils der AFB I stark bevorzugt. Gleich wie in Themenbereich zwei ist in *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* eine nach der Hypothese typische Aufteilung der AFB der Aufgaben beobachtbar. Im Kapitel *Zentren und Peripherien in Österreich* allerdings wird, wie bereits im Gesamten vier Mal zuvor, der AFB III öfters in den Aufgabenstellungen verwendet wird als Operatoren des AFB II. (vgl. MAYRHOFER et al. 2021)

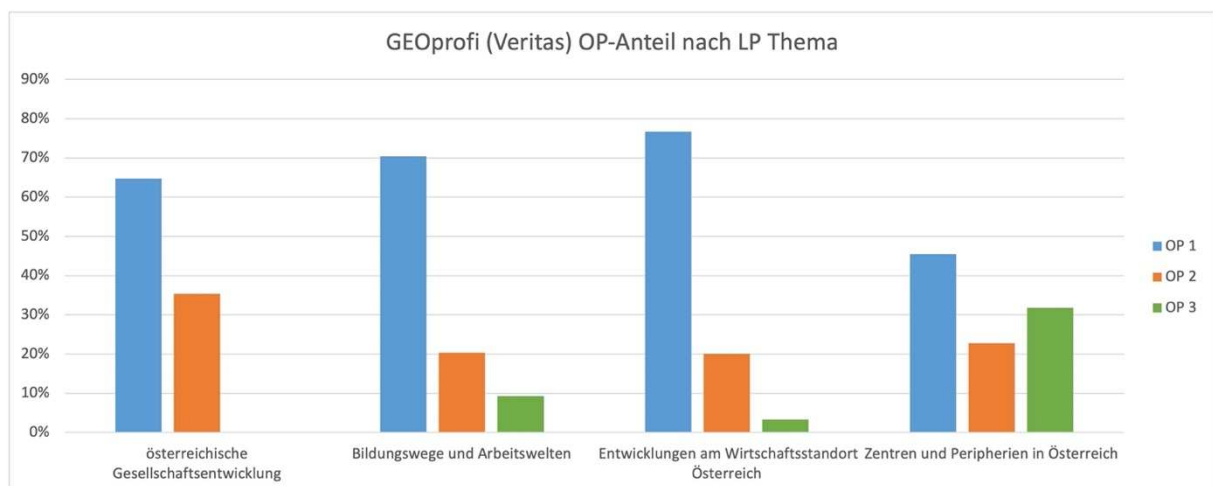


Abbildung 17: *GEOprofi 3 NEU* (MAYRHOFER et al. 2021) OP-Anteil nach LP-Thema
(Eigenrecherche)

Die letzten beiden Bücher von *Veritas*, die analysiert wurden, sind *Mehrfach. Geografie 3 – Wissen & Verstehen* und *Mehrfach. Geografie 3 – Anwenden und Forschen*. Sie wurden von den Autor:innen GRAF, KARL und VOGEL-WALDHÜTTER (2017 & 2021) verfasst. Bei Teil 1 *Wissen & Verstehen* ist interessant zu beobachten, dass im ersten LP-Thema die jeder

AFB der Operatoren in den Aufgabenstellungen zu je einem Drittel vertreten ist. Dies ist das erste Schulbuch, welches keinen bestimmten Operator bevorzugt. Sieht man sich das zweite und dritte LP-Kapitel an, so ist zu erkennen, dass die Aufteilung der Operatorenniveaus genau der Verteilung entspricht, welche mit der zu anfangs aufgestellten Hypothese angenommen wurde. Dies betrifft ebenso die Kapitel *österreichische Gesellschaftsentwicklung*, *Bildungswege und Arbeitswelten* und *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* des Arbeitshefts *Anwenden & Forschen*. Der letzte LP-Themenbereich *Zentren und Peripherien in Österreich* sticht sowohl bei Teil 1 sowie bei Teil 2 dieser Schulbuchreihe heraus. Im Teil *Wissen & Verstehen* ist zwar, wie in der Hypothese angenommen, das erste Anforderungsniveau bevorzugt sowie das mittlere Anforderungsniveau am zweithäufigsten in den Aufgabenstellungen verwendet, allerdings gibt es keine Aufgabe mit Operatoren aus dem AFB III. Bei Teil 2 *Anwenden & Forschen* sind zwar alle drei AFB vertreten, jedoch kommt das Anforderungsniveau 1 mit einer über 80-prozentigen Häufigkeit in diesem LP-Thema vor und die restlichen knappen 20 % der Aufgabenstellungen sind gleichmäßig auf den OP 2 und OP 3 aufgeteilt. (vgl. GRAF et al. 2017 & GRAF et al. 2021)

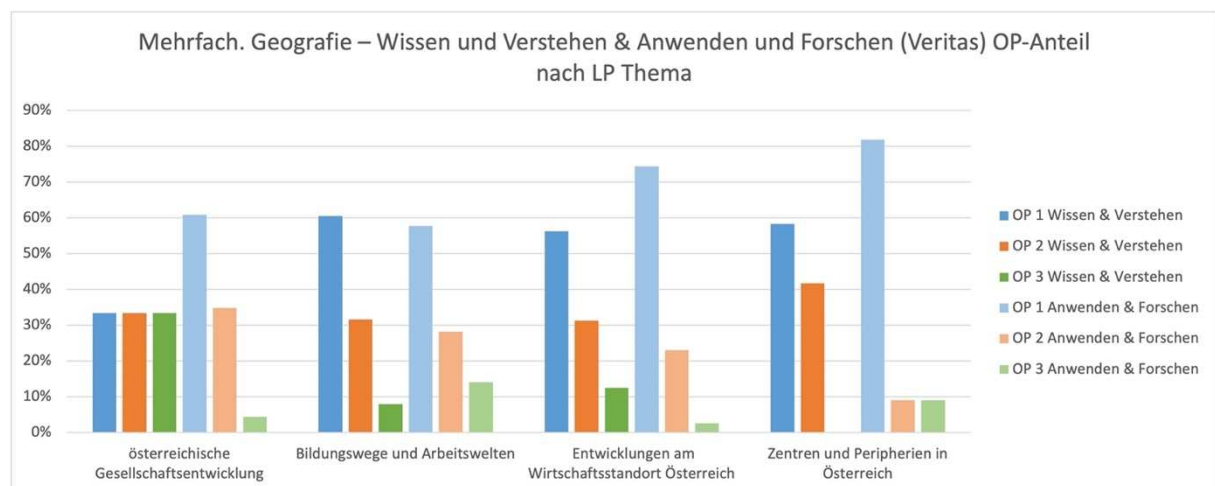


Abbildung 18: Mehrfach. Geografie 3 – Wissen und Verstehen & Anwenden und Forschen (GRAF et al. 2017 & GRAF et al. 2021) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)

Der letzte Verlag, aus welchem approbierte GwB-Schulbücher analysiert wurden, ist *ÖBV* (*Österreichischer Bundesverlag*). *Überall Geographie 3 – Schülerbuch* verfasst von AUER und SCHNITZLER (2018) ist das erste Schulbuch von diesem Verlag. Hier ist am ersten Blick schon erkennbar, dass dieses Schulbuch die Hypothese falsifiziert, denn in keinem der vier LP-Themen die angenommene Verteilung von am meisten OP 1-Aufgaben, dann OP 2 und am wenigsten OP 3-Aufgabenstellungen zu finden ist. Nichtsdestotrotz besitzen alle Themen mit Abstand die meisten kompetenzorientierten Aufgaben aus dem AFB I. Ebenso ist zu erkennen, dass die Anzahl der Operatoren aus dem zweiten und dritten Anforderungsniveau prozentual

recht ähnlich ist. Beim ersten LP-Thema sind diese zwei AFB sogar gleich stark vertreten, mit einer Prozentzahl von 14 %. In den restlichen Themenbereichen sind die Unterschiede zwischen 1 und 7 %, wobei nicht der zweite AFB stärker vertreten ist, sondern untypischerweise jeweils der anspruchsvollste dritte AFB. (vgl. AUER und SCHNITZLER 2018)

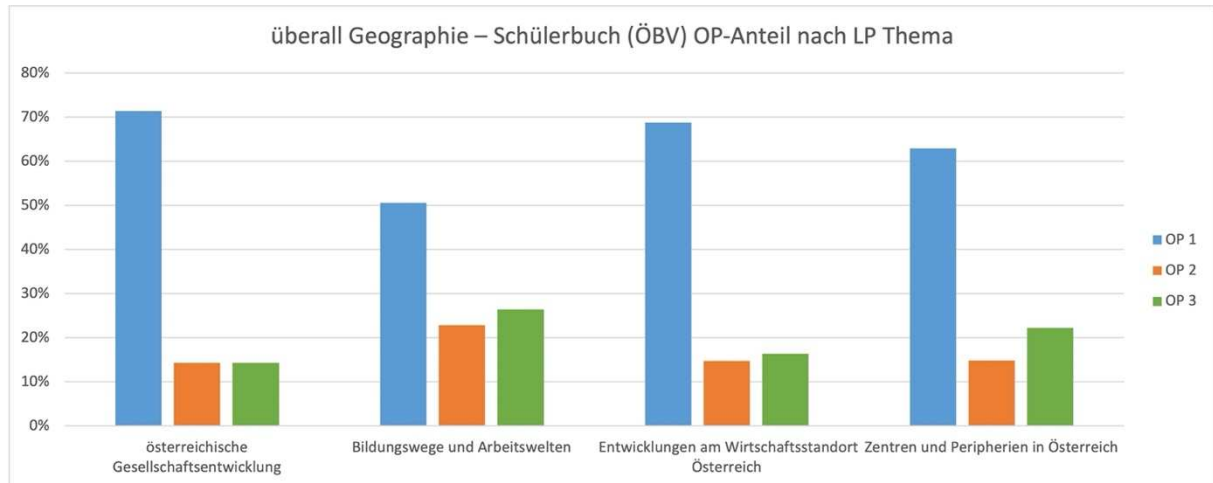


Abbildung 19: überall Geographie 3 – Schülerbuch (AUER und SCHNITZLER 2018) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)

Unterwegs. G.u.W. – Schülerbuch & Arbeitsheft von FRIDRICH, KUHLANEK-WEHLEND, CHREISKA-HÖBINGER, SONNLEITNER und STEINHART (2022a & 2022b) ist in Bezug auf das erste LP-Thema *österreichische Gesellschaftsentwicklung* sichtbar anders in der Verteilung der AFB der kompetenzorientierten Aufgabenstellungen als die anderen drei Themenbereiche. Dies gilt sowohl für das Schülerbuch als auch für das Arbeitsheft dieser Schulbuchreihe. Es kann gesagt werden, dass diese beiden Schulbücher in allen Themenbereichen, wie viele andere Schulbuchreihen, Operatoren aus dem AFB I mehrheitlich einsetzen. Im ersten Kapitel des Schülerbuchs ist der zweite AFB bei Aufgabenstellungen nicht vertreten. Dafür gibt es einen knapp 30-prozentigen Anteil an AFB III Operatoren. Im Arbeitsheft sind Aufgaben des mittleren und komplexeren Anforderungsniveau gleichermaßen vertreten, und zwar mit 13 %. Die restlichen LP-Themen des Arbeitsbuches sind recht ähnlich in deren Verteilung. Denn 65-75 % der Aufgaben stammen aus dem AFB I, um die 20 % aus dem AFB II und 6-14 % aus dem AFB III. Bezüglich des Schülerbuchs sind die Anforderungsniveaus der Aufgaben in den Kapitel *Bildungswege und Arbeitswelten* und *Zentren und Peripherien in Österreich* ebenso der Hypothese entsprechend verteilt. Im dritten LP-Thema ist die Verteilung zwar ebenfalls wie es die Hypothese vorausgesagt hat, jedoch ist die Aufteilung nicht sehr gleichmäßig, da die AFB I und II mit 45-52 % vertreten sind und Aufgaben aus dem Bereich des OP 3 nur 3 % ausmachen. (vgl. FRIDRICH et al. 2022a & FRIDRICH et al. 2022b)

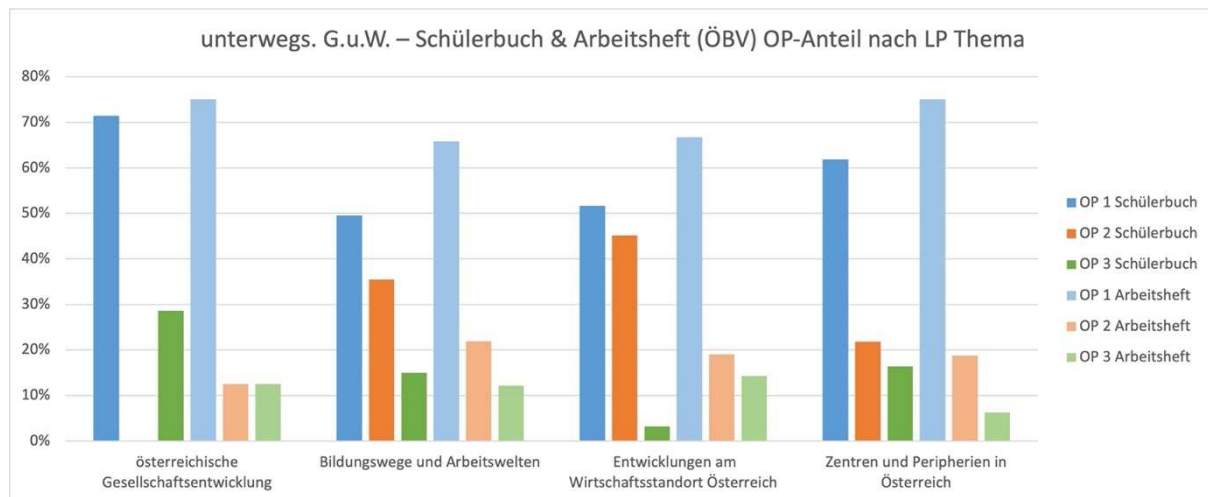


Abbildung 20: unterwegs. G.u.W. 3 – Schülerbuch & Arbeitsheft (FRIDRICH et al. 2022a & FRIDRICH et al. 2022b)
OP-Anteil nach LP-Thema
 (Eigenrecherche)

Das letzte der zu analysierenden approbierten GwB-Schulbücher ist *weltweit. G.u.W. – Schülerbuch & Arbeitsheft* von DITTRICH, SCHMINKE und MÜLLER (2014a & 2014b). Beginnend mit dem ersten LP-Thema ist zu sagen, dass hier jeweils für Schüler- und Arbeitsbuch mehrheitlich der zweiten AFB bei Operatoren verwendet wird. Beim Arbeitsheft ist sogar der AFB III öfters vertreten als das Anforderungsniveau I. Dies ist in den ganzen Schulbüchern nur zweimal der Fall; einmal bei *GEO und Wir 3* und einmal bei *Genial! Duo G.u.W. – Infoteil*, hier allerdings gibt es gar keine Aufgaben aus dem ersten AFB. Beim zweiten Thema sind die Operatorenniveaus recht typisch verteilt, genauso wie beim Themenbereich *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* im Schülerbuch. Das Arbeitsheft besitzt hier keine Aufgaben mit Operatoren aus dem AFB III. Dies ist ebenfalls der Fall für das Schülerbuch im letzten LP-Kapitel *Zentren und Peripherien in Österreich*. Die restlichen beiden AFB sind dennoch so verteilt, wie in der Hypothese angenommen. Im Arbeitsheft im letzten Themenbereich ist die Hypothese falsifizierbar, denn es wird zwar stark vermehrt der OP 1 bei Aufgabenstellungen verwendet, jedoch wird prozentual öfters der AFB III als der AFB II in Betracht gezogen. (vgl. DITTRICH et al. 2014a & DITTRICH et al. 2014b)

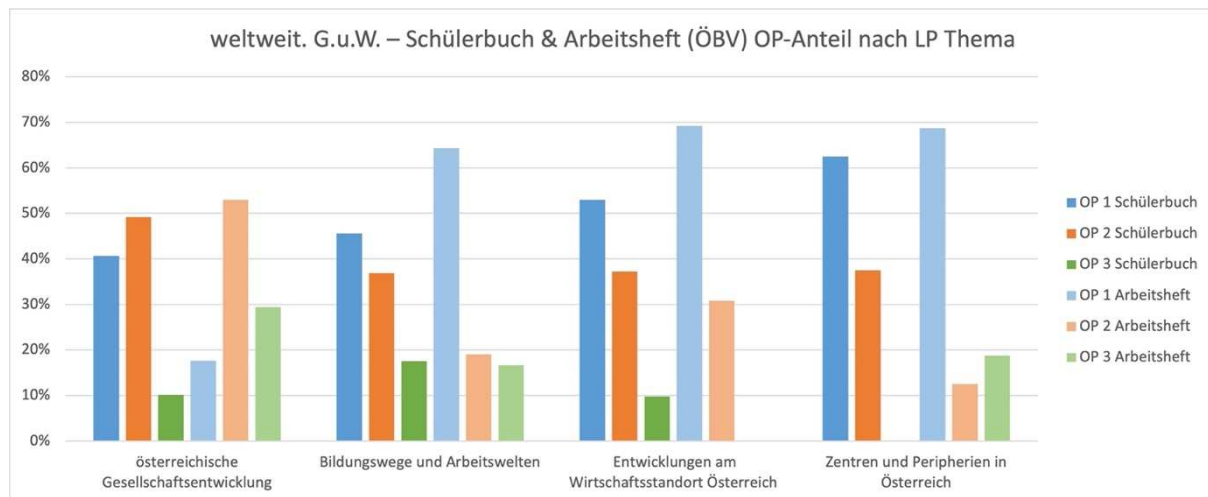


Abbildung 21: weltweit. G.u.W. 3 – Schülerbuch & Arbeitsheft (DITTRICH et al. 2014a & DITTRICH et al. 2014b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)

Abschließend ist hier zu sagen, dass die Hypothese zwar in den meisten Fällen zutrifft, jedoch diese Annahme nicht verallgemeinerbar ist, da es genügend Beispiele in den approbierten Schulbüchern gibt, die mit ihrer Operatorenniveauverteilung die Hypothese falsifizieren. Nichtsdestotrotz kann angemerkt werden, dass die österreichischen GwB-Schulbücher sehr stark auf die Reproduktion von Wissen in ihren Aufgabenstellungen setzen und eher weniger auf die Reflexion beziehungsweise Problemlösung eingehen und diese Kompetenz fördern. Zusätzlich dazu gibt es Themenbereiche, welche optimaler für die Operatoren des dritten Anforderungsniveaus wirken. Beispielsweise zeigen die Themen *Bildungswege und Arbeitswelten* und *Zentren und Peripherien in Österreich* des Öfteren vermehrt einen Einsatz von Operatoren der AFB III. Hier kann ebenfalls auf die Tabelle 11 verwiesen werden, in welcher die zusammengefasste Verteilung der Operatorenniveaus dargestellt ist. Das Kapitel zu den *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* besitzt meist den geringsten Anteil an Aufgaben mit mittlerem und komplexerem Anforderungsniveau. Hier wurde bereits erwähnt, dass dies damit zusammenhängen könnte, dass es ein Thema ist, welches für die Schüler:innen von Haus aus schon eher komplexer ist. Deswegen ist anzunehmen, dass man die Lernenden mit einfacheren Aufgabenstellungen unterstützen und nicht mit vielen OP 3-Aufgaben überfordern möchte.

Auch ist anzumerken, dass durch den vermehrten Einsatz von Aufgaben mit Operatoren aus dem AFB I alle Schüler:innen viele Möglichkeiten haben, ihr Wissen zu trainieren. Danach gibt es für die etwas lernstärkeren Schüler:innen einige Aufgaben mit einem mittleren Anforderungsniveau, in welchem sie ihr Wissen reorganisieren sowie mit anderen Themen und Sachverhalten verknüpfen, vergleichen, etc. können. Bei den wenigen Aufgaben mit Operatoren aus dem AFB III ist es möglich, lernstarke und lernschwache Schüler:innen in

gemeinsamen Gruppen, meist zum Abschluss eines Themas, gemeinsam arbeiten zu lassen, um sich gegenseitig zu unterstützen. Ebenso ist zu sagen, dass durch die generelle hohe absolute Anzahl an Aufgabenstellungen eine innere Differenzierung gut ermöglicht werden kann, da die Lehrperson den Schüler:innen individuelle passende Aufgaben stellen kann, welche sich zwar im selben AFB befinden, jedoch die individuellen Stärken der Lernenden fördert beziehungsweise die Schwächen der Schüler:innen versucht auszugleichen.

6 Transfer

In diesem Kapitel wird sich zum einen der Häufigkeit der Aufgabenstellungen ohne Operatoren gewidmet. Da die Operatoren in Geographieschulbüchern schon sehr etabliert sind, nehmen Aufgaben ohne Operator eine eher geringere Position ein, jedoch ist es dennoch relevant diese aufzuzeigen und beispielhaft zu operationalisieren. Dadurch kann eine bessere Verständlichkeit seitens der Schüler:innen gewährleistet werden. Zudem sind Aufgabenstellungen mit einem passenden Operator qualitativ hochwertiger hinsichtlich der Kompetenzorientierung und können nachvollziehbarer und transparenter mit den Lernzielen des Lehrplans in Verbindung gesetzt werden.

Zum anderen beschäftigt sich der zweite Transferpunkt mit der Ausarbeitung der inneren Differenzierung mithilfe von Schulbüchern im Unterricht. Hier werden die ausgewerteten Trends bezüglich der verwendeten Operatorenniveaus hinsichtlich der vier Lehrplanthemen der 7. Schulstufe dargestellt. Genauer gesagt werden pro Lehrplanthema sowie pro Anforderungsbereich der Operatoren diejenigen Schulbücher angegeben, welche diesen AFB am meisten in diesem LP-Thema verwenden. Somit soll eine parallele Verwendungsmöglichkeit der Schulbücher im Unterricht gewährleistet werden. Dies ermöglicht der Lehrperson ohne viel Aufwand, den Schüler:innen einen differenzierten Unterricht mit differenzierten Aufgabenstellungen zum selben Thema zu gestalten.

6.1 Operationalisierung ausgewählter Aufgabenstellungen ohne Operatoren

Wie bereits erwähnt, kommen in einigen Schulbücher, trotz der großen Etablierung von Operatoren in den österreichischen Geographieschulbüchern, vereinzelt und sogar in manchen Schulbüchern auch viele Aufgaben vor, welche ohne Operator gestellt werden. Anschließend findet sich eine Tabelle, welche die absoluten Anzahlen von Übungen ohne Operator veranschaulicht. Erneut ist hier zu definieren, dass diese Aufgaben meist durch W-Fragen formuliert werden oder gar bloße Beschreibungen von Situationen sind mit beispielsweise anschließenden Lückentext. W-Fragen, welche als Aufgabenstellung *Beantworte die nachstehenden Fragen!* oder ähnliches besitzen, sind in dieser Auflistung nicht inbegriffen, da sie eine übergeordnete Aufgabenstellung besitzen, welche mit einem Operator arbeitet. Bei diesem Operator ist es schwer zu sagen, zu welchem AFB er gehört, da durch die unterschiedlichen Fragestellungen die Schüler:innen womöglich nicht nur Wissen reproduzieren, sondern dieses Wissen auch in einen Vergleich stellen oder sogar reflektieren müssen.

Aufgabenstellungen ohne OP					
		Thema 1	Thema 2	Thema 3	Thema 4
Hölzel	Abenteuer GW 3	15	47	53	7
	Faszination Erde 3	0	2	3	11
	Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil	0	1	1	1
	Genial! Duo G.u.W. 3 – Trainingsteil	0	3	1	2
	GEO und WIR 3	0	0	0	0
	Meridiane 3	0	0	0	0
Westermann	Durchblick kompetent 3	0	0	2	0
	Durchblick kompetent 3 Arbeitsheft	0	0	0	0
	GEO_logisch 3	0	2	1	1
	GEO_logisch 3 Arbeitsheft	0	0	0	0
	Neugierig auf... GEOGRAPHIE 3	6	0	0	0
	Neugierig auf... GEOGRAPHIE 3 Arbeitsheft	0	2	0	0
Olympe	Geografie für alle 3	2	0	2	3
Veritas	GEOprofi 3 NEU	0	1	1	0
	Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen	1	14	4	2
	Mehrfach. Geographie 3 – Anwenden & Forschen	1	2	1	2
ÖBV	überall Geographie 3 Schülerbuch	0	0	0	0
	unterwegs. G.u.W. 3 – Schülerbuch	0	0	0	0
	unterwegs. G.u.W. 3 – Arbeitsheft	0	0	0	0
	weltweit. G.u.W. 3 – Schülerbuch	1	1	9	0
	weltweit. G.u.W. 3 – Arbeitsheft	3	4	0	0

Tabelle 11: Aufgabestellungen ohne OP in allen approbierten SB (Stand SJ 2023/24) absolute Häufigkeiten (Eigenrecherche)

Auffallend ist, dass der Großteil der Schulbücher kaum Aufgaben ohne Operator besitzt. Allerdings gibt es einige wenige Bücher, welche durch die ihre erhöhten Zahlen herausstechen. *Abenteuer GW 3* besitzt mit Abstand die meisten Aufgabenstellungen, welche ohne Operator formuliert wurden. Interessant ist hier, dass eine recht neue Auflage, nämlich aus dem Jahr 2022, analysiert wurde. Erwartet hätte man eher ein Schulbuch, bei welchem die neueste Auflage aus einem früheren Jahr stammt. Würde man sich den prozentualen Anteil ausrechnen, so würde diese Vielzahl an kompetenzlosen Aufgaben einen Anteil von 35-55 % in Bezug auf

alle Aufgabenstellungen (OP 1, OP 2 und OP 3) ausmachen. Dies ist für ein approbiertes Schulbuch (Stand 2023/24) sehr hoch. Zwar gibt es keine weiteren Schulbücher, welche so eine hohe Anzahl an Übungen ohne Operatoren besitzen, jedoch existieren in *Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen* im Themenbereich 2, *Bildungswege und Arbeitswelten*, 14 Aufgaben ohne Operator. Ebenso in *Faszination Erde 3* gibt es im LP-Thema *Zentren und Peripherien in Österreich* 11 kompetenzlos formulierte Aufgabenstellungen. Für beide Schulbücher machen diese Anzahl an Aufgaben für den jeweiligen Themenbereich zirka 25 % der insgesamt gestellten Übungen aus. Aufgaben ohne Operatoren wären allerdings leicht zu vermeiden, wie sich anschließend zeigt.

Bezogen auf die obige Tabelle werden nachfolgend einige Beispiele von Aufgaben ohne OP operationalisiert, damit sie den Zielen des Lehrplans zur Kompetenzorientierung und somit den Zielen des Faches *Geographie und wirtschaftlichen Bildung* entsprechen. Pro Lehrplanthema wurden ein bis vier Aufgaben ohne Operator herausgesucht. Aufgaben ohne Operator beschreiben, wie bereits erwähnt, Aufgaben, welche mit beispielsweise W-Fragen formuliert wurden, beziehungsweise in der Aufgabenstellung keinen Operator (siehe Kapitel 4.2) sowie kein Synonym der beschriebenen Operatoren beinhalten. Da die nicht-operationalisierten Aufgabenstellungen den operationalisierten gegenübergestellt werden, kann die gesteigerte Qualität, Transparenz sowie Verständlichkeit der Aufgabe mit Operator verdeutlicht werden. Ebenso ist zu erwähnen, dass über die inhaltliche Qualität der Aufgabenstellungen keine Aussage getroffen wird. Der Zweck dieses Unterkapitels ist lediglich Aufgaben ohne Operatoren zu operationalisieren, um die Aufgabenstellungen für Schüler:innen klarer und verständlicher zu gestalten.

1. Thema: österreichische Gesellschaftsentwicklung

Abenteuer GW 3 (Hölzel):

„Österreich hat schon seit einiger Zeit eine negative Geburtenbilanz. Trotzdem ist die Bevölkerungszahl angewachsen. Wieso?“ (GRATH et al. 2022: 50)

Operationalisierte Aufgabe:

Österreich hat schon seit einiger Zeit eine negative Geburtenbilanz. Trotzdem ist die Bevölkerungszahl angewachsen. Stelle Vermutungen an, wieso dies der Fall ist.

Faszination Erde 3 (Hölzel):

„Mit welchen Naturgefahren muss in Gramais gerechnet werden?“ (ZEGUNER und ZEUGNER 2013: 43)

Operationalisierte Aufgabe:

Arbeite mithilfe der Informationstexte heraus mit welchen Naturgefahren in Gramais gerechnet werden muss.

Meridiane 3 (Hölzel):

„Denke an ältere Mitglieder deiner Familie. Wo würdest du sie einordnen?“ (KUCERA und RADNER 2017: 69)

Operationalisierte Aufgabe:

Denke an ältere Mitglieder deiner Familie und ordne sie der Grafik entsprechend zu.

2. Thema: Bildungswege und Arbeitswelten**Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil (Hölzel):**

„Mit welchen Werbeträgern wird am meisten geworben (Diagramm 64.3)?“ (GROCHAR et al. 2021: 64)

Operationalisierte Aufgabe:

Entnimm aus dem Diagramm 64.3 die Werbeträger, welche am meisten beworben werden.

Mehrfach. Geographie 3 – Anwenden & Forschen (Veritas):

„Warum ist der Bildungsstand erst ab dem Alter von 25 Jahren dargestellt?“ (GRAF et al. 2021: 114)

Operationalisierte Aufgabe:

Begründe warum der Bildungsstand erst ab dem Alter von 25 Jahren dargestellt wird?

weltweit. G.u.W 3 – Schülerbuch (ÖBV):

„Wie hätte er die Überschuldung verhindern können?“ (DTTRICH et al. 2014: 80)

Operationalisierte Aufgabe:

Gestalte Strategien, wie er die Überschuldung verhindern hätte können.

3. Thema: Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich

Durchblick kompetent 3 (Westermann):

„Schreibe in dein Arbeitsheft, womit die Regierung die Unternehmen bzw. die Arbeitskräfte unterstützen kann.“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2016: 67)

Operationalisierte Aufgabe:

Entwickle Möglichkeiten, womit die Regierung die Unternehmen bzw. die Arbeitskräfte unterstützen kann.

Geografie für alle 3 (Olympe):

„Vom Bedürfnis zum Bedarf – Versuche, mit eigenen Worten die Zusammenhänge zwischen Bedürfnis, Kaufkraft und Bedarf zu erklären! Verwende dazu ein Beispiel!“ (HERNDL und SCHREINER 2019: 93)

Operationalisierte Aufgabe:

Vom Bedürfnis zum Bedarf – Erkläre mit eigenen Worten die Zusammenhänge zwischen Bedürfnis, Kaufkraft und Bedarf! Nenne dazu ein Beispiel!

GEOprofi 3 NEU (Veritas):

„In der Karte findest du bekannte Bade- und Wintersportorte. Die Anfangsbuchstaben und die Anzahl der farbigen Kästchen helfen dir bei der Lösung. Orte mit Doppelnamen erkennst du am Bindestrich. Verwende den Atlas.“ (MAYRHOFER et al. 2021: 83)

Operationalisierte Aufgabe:

In der Karte findest du bekannte Bade- und Wintersportorte. Die Anfangsbuchstaben und die Anzahl der farbigen Kästchen helfen dir bei der Lösung. Verwende den Atlas und trage die gesuchten Orte ein.

4. Thema: Zentren und Peripherien in Österreich

Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen (Veritas):

„Welche Vorschriften muss ein Bio-Betrieb einhalten?“ (GRAF et al. 2017: 32)

Operationalisierte Aufgabe:

Recherchiere im Internet welche Vorschriften ein Bio-Betrieb einhalten muss.

6.2 Beispielhafte Sortierung der Lehrbücher zu einzelnen Lehrplankapiteln nach Kompetenzniveaus

Wie bereits im Theorieteil ausgearbeitet, kann innere Differenzierung mithilfe von Schulbüchern, genauer gesagt mit differenzierten Aufgabenstellungen, für die Schüler:innen einen großen Vorteil mit sich bringen. Diese Aufgabenstellungen werden dadurch differenziert, da sie Operatoren aus den verschiedenen Anforderungsbereichen beinhalten. Somit gelten, wie erwähnt, Aufgaben mit einem OP 1 als eher einfachere beziehungsweise für alle Schüler:innen schaffbare Aufgaben. Aufgabenstellungen mit OP 2 stellen für manche Schüler:innen bereits eine Herausforderung dar und OP 3-Aufgaben sind die vom Schwierigkeitsgrad höchsten Aufgabenstellungen, da sie verknüpftes und kritisches Denken in den Vordergrund stellen und nicht nur Wissen abprüfen, wie bei AFB I-Aufgaben.

Der Grundgedanke hinter der Erstellung dieses Unterkapitels besteht darin, dass durch eine ausgewogene Anzahl beziehungsweise Vorkommen von Aufgaben aller drei Anforderungsbereiche in Schulbüchern die innere Differenzierung und somit die Schüler:innenorientierung erleichtert wird. Lehrpersonen sollen durch diese Aufstellung der Schulbücher nach Häufigkeit der OP in den einzelnen LP-Themen eine individuellere und situationsaktuelle Entscheidung treffen können, welches Lehrbuch für ihre Klasse am besten wäre. Ebenso dient dieser Transfer dazu aufzuzeigen, welche Schulbücher welchen OP in den Fokus setzen, somit soll eine theoretische Möglichkeit präsentiert werden, die einzelnen LP-Themen gleichermaßen mit allen drei AFB im Unterricht zu bearbeiten. Dadurch könnte beispielsweise das LP-Thema „österreichische Gesellschaftsentwicklung“ folgendermaßen im Unterricht bearbeitet werden. Um den OP 1 ausreichend zu trainieren, könnte Schulbuch A verwendet werden, da allerdings Aufgaben mit OP 2 im Schulbuch A sehr rar vertreten sind, gäbe es die Möglichkeit mithilfe Schulbuch B hier zuzuarbeiten. Leider gibt es ebenso wenig

im Schulbuch A passende OP 3-Aufgaben, welche für die Schüler:innen dieser Klasse notwendig wären, und somit könnte man mit Schulbuch C diese Lücke füllen und schüler:innenorientierter arbeiten sowie besser auf die individuellen Fähigkeiten der Schüler:innen eingehen. Man würde somit im Sinne der inneren Differenzierung handeln und die Lernenden individuell und gezielter unterstützen.

Nichtsdestotrotz muss erwähnt werden, dass Schulbücher ein ausdrückliches Kopierverbot für den Schulgebrauch in ihren Werken ausschreiben. Dies muss unter allen Umständen von den Lehrkräften eingehalten werden, um das Urheberrecht (§42 Abs. 6) nicht zu verletzen (vgl. UrhG 2024: 17). Dennoch dient dieser Transfer dazu, die theoretischen Möglichkeiten für eine innere Differenzierung mithilfe von Aufgabenstellungen mit Operatoren aufzuzeigen.

Die analysierten Schulbücher besitzen meist pro Thema einen AFB, welcher am meisten bei den Aufgabenstellungen verwendet wird. Jedoch gilt es sich hier zu fragen, ob nicht ein ausgewogener Gebrauch der AFB pro LP-Thema in Schulbüchern anzustreben wäre, um die Möglichkeiten im Unterricht und die Freiheit der Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkräfte zu erweitern. Dies wäre aus Sicht der Verlage ein anzustrebendes Ziel, da Lehrpersonen möglicherweise weniger auf externe Materialien zugreifen würden. Weiters kann durch persönliche Erfahrungen gesagt werden, dass viele Lehrpersonen bestimmte approbierte Schulbücher ablehnen, da diese nicht differenziert genug aufgebaut sind und sie nicht die zeitlichen Kapazitäten hätten mit anderen Medien zuzuarbeiten, um ihren Schüler:innen einen guten, schüler:innenorientierten und kompetenzorientierten Geographieunterricht zu gewährleisten.

Österreichische Gesellschaftsentwicklung			
	AFB I	AFB II	AFB III
Hölzel	Abenteuer GW 3	Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil	Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil
	Genial! Duo G.u.W 3 – Trainingsteil		
	GEO und WIR 3	Meridiane 3	
	Meridiane 3		
Westermann	Durchblick kompetent 3	GEO_logisch 3	/
	Durchblick kompetent 3 – Arbeitsheft		
	GEO_logisch 3 Arbeitsheft		
	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3		

	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 – Arbeitsheft		
Olympe	Geografie für alle 3	/	/
Veritas	GEOprofi 3 NEU	Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen	Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen
	Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen		
	Mehrfach. Geographie 3 – Anwenden & Forschen		
ÖBV	überall. Geographie 3 – Schülerbuch	weltweit. G.u.W. 3 – Schülerbuch	/
	unterwegs. G.u.W 3 – Schülerbuch	weltweit. G.u.W. 3 – Arbeitsheft	

Tabelle 12: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema „österreichische Gesellschaftsentwicklung“ nach Kompetenzniveaus
(Eigenrecherche)

Schon die tabellarische Aufstellung nach dem ersten LP-Kapitel zeigt die Tendenz aller Schulbücher klar. Diese Tendenz wird sich mit den drei weiteren Kapiteln nur weiter bestätigen. Der Trend in den österreichischen Geographiebüchern zeigt deutlich, dass Aufgaben zur Reproduktion von Wissen im Fokus stehen. Genauer gesagt präferieren 15 von den analysierten 21 SB Operatoren auf dem AFB I. Erwähnt werden muss hier allerdings, dass das Schulbuch *Faszination Erde* keine Buchseiten und dementsprechend auch keine Aufgabenstellungen zu diesem LP-Thema besitzt. Somit sind es korrekterweise 15 von 20 Lehrbücher, welche Operatoren des AFB I vermehrt einsetzen. Es kann ebenso erkannt werden, dass lediglich sechs Schulbücher Aufgaben mit OP aus dem AFB II zu diesem Überthema entweder am meisten verwenden oder diese zirka gleich stark vertreten sind wie Aufgaben mit AFB I. Die zwei genannten SB für die mehrheitliche Verwendung von Aufgaben mit OP 3 – ebenso stellen sie den AFB II in den Vordergrund – zu diesem Thema sind *Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil* und *Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen*. Da kein SB eine deutliche Mehrheit des OP 3 in ihren Aufgaben zeigt, würden die Schulbücher dahingegen ausgewählt, welche insgesamt die höchste Prozentzahl an OP mit AFB III besitzen, und zwar mit jeweils über 30-prozentigen Anteil.

Bildungswege und Arbeitswelten			
	AFB I	AFB II	AFB III
Hölzel	Abenteuer GW 3	Abenteuer GW 3	GEO und WIR 3
	Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil		
	Genial! Duo G.u.W. 3 – Trainingsteil	Faszination Erde 3	
	Meridiane 3		

Westermann	Durchblick kompetent 3	/	/
	Durchblick kompetent 3 Arbeitsheft		
	GEO_logisch 3		
	GEO_logisch 3 Arbeitsheft		
	Neugierig auf... GEOGRAPHIE 3		
	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 – Arbeitsheft		
Olympe	Geografie für alle 3	/	/
Veritas	GEOprofi 3 NEU	/	/
	Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen		
	Mehrfach. Geographie 3 – Anwenden & Forschen		
ÖBV	überall Geographie 3 – Schülerbuch	/	/
	unterwegs G.u.W. 3 – Schülerbuch		
	unterwegs G.u.W. 3 – Arbeitsheft		
	weltweit. G.u.W. 3 – Schülerbuch		
	weltweit. G.u.W. 3 – Arbeitsheft		

Tabelle 13: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema „Bildungswege und Arbeitswelten“ nach Kompetenzniveaus (Eigenrecherche)

In Tabelle 14 zum zweiten LP-Thema *Bildungswege und Arbeitswelten* bestätigt sich der zuvor angesprochene Trend und wird zudem verstärkt. Lediglich stellen drei Schulbücher, alle vom Verlag *Hölzel*, Operatoren des AFB II sowie III etwas in den Vordergrund. Etwas deswegen, weil *GEO und WIR 3*, wie bereits bei der Aufstellung zum ersten LP-Thema angesprochen, das einzige Schulbuch mit einem OP 3-Anteil über 30 % ist. Interessant zu erwähnen ist, dass bereits ein weiterer Trend zu erkennen ist. Schulbücherautor:innen setzen in den einzelnen Schulbuchkapiteln jeweils andere Fokusse in Bezug auf die Verwendung der AFB der Operatoren. Beispielweise wird bei *weltweit. G.u.W. 3 – Schülerbuch & Arbeitsheft* das erste LP-Kapitel eher mit Aufgaben aus dem zweiten AFB aufgebaut und im Kapitel *Bildungswege und Arbeitswelten* wird vermehrt auf den AFB I zurückgegriffen.

Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich			
	AFB I	AFB II	AFB III
Hölzel	Abenteuer GW 3	Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil	GEO und WIR 3
	Faszination Erde 3		
	Genial! Duo G.u.W. 3 – Trainingsteil	Meridiane 3	
	GEO und WIR 3		
	Meridiane 3		

Westermann	Durchblick kompetent 3	Durchblick kompetent 3	/
	Durchblick kompetent 3 Arbeitsheft		
	GEO_logisch 3		
	GEO_logisch 3 Arbeitsheft		
	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3		
	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 – Arbeitsheft		
Olympe	Geografie für alle 3	/	/
Veritas	GEOprofi 3 NEU	/	/
	Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen		
	Mehrfach. Geographie 3 – Anwenden & Forschen		
ÖBV	überall. Geographie 3 – Schülerbuch	unterwegs G.u.W. 3 – Schülerbuch	/
	Unterwegs. G.u.W. 3 – Schülerbuch		
	Unterwegs. G.u.W. 3 – Arbeitsheft		
	weltweit. G.u.W. 3 – Schülerbuch		
	weltweit. G.u.W. 3 – Arbeitsheft		

Tabelle 14: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema „Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich“ nach Kompetenzniveaus (Eigenrecherche)

In Hinblick auf das LP-Thema *Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich* werden in 20 der 21 untersuchten Schulbücher der erste Anforderungsbereich bei Aufgabenstellungen bevorzugt. Einige wenige Schulbücher, wie *Meridiane*, *unterwegs G.u.W.*, *Genial! Duo G.u.W. – Infoteil* und *Durchblick kompetent* integrieren Aufgaben mit Operatoren aus dem zweiten Anforderungsniveau vermehrt beziehungsweise gleichstark, wie den AFB I. Der Trend in den österreichischen Geographieschulbüchern, dass Aufgabenstellungen mit Operatoren aus dem AFB III eher weniger eingearbeitet werden, setzt sich in diesem Schulbuchkapitel fort. Lediglich ein Werk *GEO und Wir* besitzt einen über 20-prozentigen Anteil an Operatoren aus dem AFB III. Dieses LP-Thema ist somit jenes, welches den AFB III am schwächsten vertritt.

Zentren und Peripherien in Österreich			
	AFB I	AFB II	AFB III
Hölzel	Abenteuer GW 3	Faszination Erde 3	Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil
	Faszination Erde 3		
	Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil	Meridiane 3	
	Genial! Duo G.u.W. 3 – Trainingsteil		
	GEO und WIR 3		

Westermann	Durchblick kompetent 3	Durchblick kompetent 3 Arbeitsheft	/
	Durchblick kompetent 3 Arbeitsheft		
	GEO_logisch 3		
	GEO_logisch 3 Arbeitsheft		
	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3		
	Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 – Arbeitsheft		
Olympe	Geografie für alle 3	/	/
Veritas	GEOprofi 3 NEU	/	GEOprofi 3 NEU
	Mehrfach. Geographie 3 – Wissen & Verstehen		
	Mehrfach. Geographie 3 – Anwenden & Forschen		
ÖBV	überall Geographie 3 – Schülerbuch	/	/
	Unterwegs. G.u.W. 3 – Schülerbuch		
	Unterwegs. G.u.W. 3 – Arbeitsheft		
	weltweit. G.u.W. 3 – Arbeitsheft		

Tabelle 15: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema „Zentren und Peripherien in Österreich“ nach Kompetenzniveaus (Eigenrecherche)

Auch im letzten Lehrplankapitel *Zentren und Peripherien in Österreich* bestätigt sich der Trend; 19 von 21 Schulbüchern besitzen zum Großteil Aufgabenstellungen mit Operatoren aus dem ersten Anforderungsbereich. Der Verlag *Hölzel* besitzt, wie auch bei den anderen Kapiteln, stets Schulbücher mit Fokussierung auf jeden der drei AFB. *Faszination Erde*, *Meridiane* sowie *Durchblick kompetent Arbeitsheft* vom *Westermann*-Verlag stellen zu diesem Thema den AFB II in den Fokus. Wie auch bei Thema 1 und 2 wurden diejenigen Schulbücher für AFB III in die Grafik aufgenommen, welche einen über 30-prozentigen Anteil von Aufgabenstellungen mit Operatoren aus dem dritten Anforderungsniveau besitzen. Diese sind *Genial! Duo G.u.W – Infoteil* (*Hölzel*) und *GEOprofi NEU* (*Veritas*).

Es stellt sich heraus, dass der Verlag *Hölzel* mit seinen approbierten GwB-Schulbüchern in Hinblick auf die Verteilung der Verwendungen der unterschiedlichen Anforderungsbereiche bei Aufgaben einen recht ausgeglichenen Eindruck macht. Zu jedem LP-Thema besitzt der Verlag mindestens ein Schulbuch, welches jeweils mindestens einen der drei AFBs in den Vordergrund stellt.

Die theoretische parallele Verwendung von Schulbüchern dieses Verlags, wie *Abenteuer GW* für vermehrte Übungen aus dem ersten AFB, *Meridiane* für die Stärkung der Fertigkeiten, welche mit dem AFB II geübt werden, und *Genial! Duo G.u.W – Infoteil*, um eine Großzahl von Aufgaben mit Operatoren aus dem dritten Anforderungsniveau zur Auswahl zu haben, wäre eine Möglichkeit viele differenzierte Aufgabenformate zu einzelnen Themen zu verwenden. Dadurch wird erstens der Lehrperson bei der Unterrichtsplanung etwas unter die Arme gegriffen, da durch die zuvor beschriebenen Aufstellungen die klaren Tendenzen der Schulbücher offengelegt wurden. Somit könnten Lehrpersonen auf diese Grafiken zurückgreifen und auf einen Blick sehen, wenn sie beispielsweise für ihren differenzierten Unterricht vermehrt Aufgaben aus dem AFB II benötigen, welche Schulbücher zu dem aktuellen LP-Thema die Schüler:innen gut unterstützen würden. Zweitens wird die qualitative innere Differenzierung anhand der Aufgabenstellungen somit erleichtert. Die Schüler:innen werden mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Niveaus in den Aufgabenstellungen unterstützt und gefördert. Wenn die Lehrperson durch ihre Beobachtungen bemerkt, dass ein:e Schüler:in durch leichtere oder auch herausforderndere Aufgabenstellungen besser unterstützt werden kann, kann ebenso auf diese Grafiken zurückgegriffen werden.

Diese theoretische parallele Verwendung soll an einem Beispiel nun verdeutlicht werden. Hierzu wird sich dem LP-Thema *Bildungswege und Arbeitswelten* gewidmet und genauer dem Lernziel

„Die Schülerinnen und Schüler können [...] sich über die Berufswelt informieren, unterschiedliche Bildungswege, klassische und innovative Berufsbilder sowie selbstständige und unselbstständige Arbeitsmöglichkeiten vergleichen und für den persönlichen Lebensweg reflektieren“ (BMBWF 2023: 104).

Bei Betrachtung der Tabelle 13 kann für Aufgabenstellungen für den AFB I *Abenteuer GW 3*, den AFB II *Faszination Erde 3* und den AFB III *GEO und Wir 3* verwendet werden. In Abbildung 22 sind die einzelnen Aufgabenstellungen für die Erfüllung des zuvor genannten Lernziels zusammengeschnitten worden. Es ist gleich ersichtlich, dass es für die Lernenden einige Übungen gibt, welche zuerst darauf abzielen, dass die Schüler:innen wissen, welche Schultypen und -formen es gibt. Hierzu müssen sie aus einer Darstellung die entsprechenden Informationen herauslesen und dann die richtigen Antworten ankreuzen sowie die Kurzbezeichnungen der Schultypen zuordnen. Anschließend sollen sie aus derselben Grafik die Länge von den Schultypen BMS, AHS und BHS feststellen. Als letzte Aufgabenstellung, welche die Schüler:innen bearbeiten könnten, gäbe es noch aus einer Liste von Lehrberufen,

diejenigen herauszusuchen, welche einen persönlich interessieren, und hierzu Informationen durch eine Google-Suche zu recherchieren.

A1 Du gehst jetzt in die 3. Klasse. Stelle mit Hilfe der Abb. 114.1 fest, auf welche Art und Weise du deine Schulpflicht erfüllen kannst. Trage das Ergebnis in dein Heft ein. A2 Überlege logisch: Was ist die Polytechnische Schule? Streiche die falsche Antwort durch! • Das gleiche wie die Mittelschule. • Eine Schule, die ihre Schüler und Schülerinnen auf den Eintritt ins Berufsleben vorbereitet. A3 Überlege logisch: Was ist die Berufsschule? Streiche die falsche Antwort durch! • Dort lernt man das gleiche wie in der Polytechnischen Schule. • Dort lernt man vor allem Dinge, die für den gewählten Lehrberuf wichtig sind.
A3 Ordne die Kurzbezeichnungen den Namen dieser Schulen zu: • Berufsbildende Mittlere Schule: _____ • Berufsbildende Höhere Schule: _____ • Allgemeinbildende Höhere Schule: _____
A2 Stelle mit Hilfe der Abb. 114.1 fest, wie lange die Ausbildung an einer BMS dauert. A7 Stelle mit Hilfe der Abb. 114.1 fest, wie lange die Ausbildung an der AHS-Oberstufe bis zur Matura dauert. A8 Stelle mit Hilfe der Abb. 114.1 fest, wie lange die Ausbildung an der BHS bis zur Matura dauert.
A5 Google die Begriffe „Lehrberufe“ und „Österreich“ ein. Du erhältst Zugang zu einer Liste, in der alle Lehrberufe aufgeführt sind. Sammle Informationen über Lehrberufe, die dich interessieren.

Abbildung 22: : Abenteuer GW 3 AFB I-Aufgaben zum LP-Thema „Bildungswege und Arbeitswelten“
(eigene Darstellung nach GRATH et al. 2022: 114-118)

All diese Aufgaben, mit Ausnahme der Google-Suche, beschäftigen sich mit dem Lesen und Verstehen einer Abbildung über die in Österreich möglichen Schullaufbahnen bis hin zur Matura (siehe GRATH et al. 2022: 114). Es wird hier nur informatorisch gearbeitet und keine Schullaufbahnen miteinander verglichen beziehungsweise diskutiert. Zudem wird nur in der letzten Aufgabenstellung ein persönlicher Aspekt eingebaut, da die Schüler:innen hier zu den für sie interessanten Lehrberufen recherchieren sollen.

Diese Aufgaben dienen den Schüler:innen dazu, sich einen allgemeinen Überblick über ihre Möglichkeiten für ihre zukünftige Schullaufbahn sowie Lehrberufe zu verschaffen. Um tiefer

in die Materie einzudringen, braucht es ohne Zweifel zusätzliche Aufgaben des AFB II und in späterer Folge auch des AFB III.

Aufgaben des AFB II sind wie bereits erwähnt aus dem Lehrwerk *Faszination Erde 3* (siehe Abb. 23). Es wird gleich ersichtlich, dass von den vier möglichen Aufgaben die Übungen 2, 3 und 4 aus dem AFB II formuliert wurden. Anders als bei *Abenteuer GW 3* soll hier nicht aus einer Grafik abgelesen werden, sondern mit dem zuvor erlernten Wissen die Unterschiede in Hinblick auf Bedeutung der Abkürzung, Länge der Ausbildung sowie Art des Schulabschlusses erklärt und aufgezeigt werden. Zwar sollten im Idealfall dieselben Antworten zu den AFB I- und AFB II-Aufgaben von den Schüler:innen formuliert werden, jedoch gibt es hier eine qualitative innere Differenzierung. Die „leichteren“ Aufgabenstellungen wären die Aufgaben von *Abenteuer GW 3* und die „schwierigeren“ von *Faszination Erde 3*.

Weiters sollen die Bildungswege der eigenen Verwandten und der eigenen Zukunftspläne in die Grafik der in Österreich möglichen Schullaufbahnen eingezeichnet werden (siehe ZEUGNER und ZEUGNER 2013: 72). Die vierte Aufgabenstellung ist erneut inhaltlich verknüpft mit der Google-Suche aus *Abenteuer GW 3*, denn hier sollen die Schüler:innen die Anforderungen bestimmter Berufe mit ihren eigenen Fähigkeiten vergleichen. Dieser Schritt des Vergleichens, ob dieser Berufsweg auch mit seinen individuellen Stärken zusammenpasst, wird in *Abenteuer GW 3* nicht hergestellt.

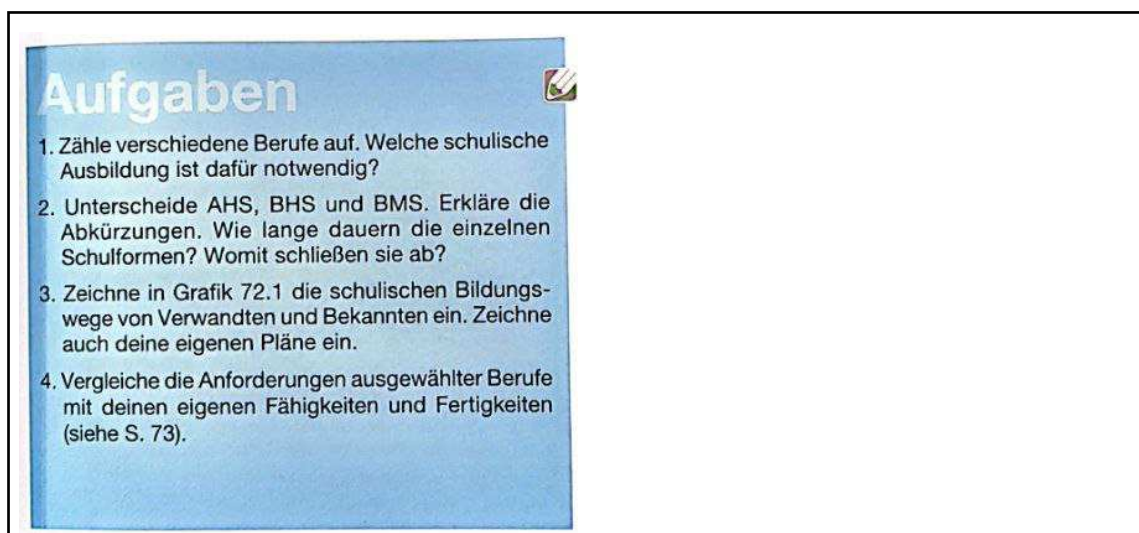


Abbildung 23: *Faszination Erde 3 AFB II-Aufgaben zum LP-Thema „Bildungswege und Arbeitswelten“*
(eigene Darstellung nach ZEUGNER und ZEUGNER 2013: 73)

Ein Schwierigkeitsgrad weiter – in *GEO und Wir 3* – gibt es für die Schüler:innen in den Aufgabenstellungen keine Verweise mehr zu helfenden Grafiken oder Textstellen, sondern es wird von ihnen verlangt, über die möglichen Bildungswege nach Beendigung ihrer Schulpflicht

zu diskutieren. Ebenso sollen sie mit ihrem Vorwissen und mit den zuvor gehörten und gelesenen Informationen der Schulbuchseiten beziehungsweise der Lehrperson diskutieren und bewerten, was ihnen an dem österreichischen Schulsystem gut und was weniger gut erscheint.

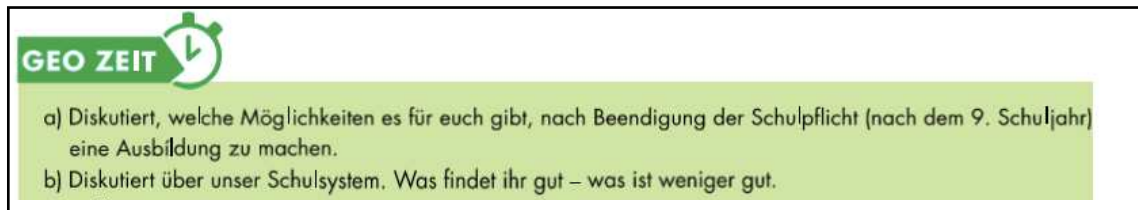


Abbildung 24: GEO und Wir 3 AFB III-Aufgaben zum LP-Thema „Bildungswege und Arbeitswelten“
(eigene Darstellung nach PIETSCH und HAMMERNIK 2018: 121)

Man sieht an allen Auszügen der drei Schulbücher, dass immer das exakt gleiche Thema bearbeitet wird und auch in manchen Aufgabenstellungen ein sehr ähnliches Output beziehungsweise Antworten erwartet wird. Welche Bildungswege kann man in Österreich in Anspruch nehmen? Diese Frage wird in drei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden mit unterschiedlichen Hilfestellungen aufbereitet und dessen Beantwortung von den Schüler:innen verlangt.

Somit ist klar erkennbar, dass eine Lehrperson ihren Lernenden diese Aufgaben nacheinander geben könnte, um ihre Fähigkeiten und ihr Wissen kontinuierlich zu fördern und den Schwierigkeitsgrad langsam zu steigern. Allerdings kann eine Lehrkraft diese Aufgaben auch dazu nutzen, schon von Haus aus zu entscheiden, dass lernschwächere Schüler:innen anfangs nur die Aufgaben mit AFB I aus *Abenteuer GW 3* gestellt bekommen, lernstärkere Lernende die AFB II-Aufgaben aus *Faszination Erde 3* und Schüler:innen, die schon viel Vorwissen beziehungsweise die Lernstärksten der Klasse sind, die AFB III-Aufgabenstellungen aus *GEO und Wir 3* zur Bearbeitung bekommen. Durch diese qualitative innere Differenzierung kann die Lehrperson gewährleisten, dass am Ende der Unterrichtseinheit alle Schüler:innen zum einen zum selben Thema gearbeitet haben und zum anderen auf einem ziemlich ähnlichen Wissensniveau in Hinblick auf das Thema sind.

Es konnten somit Lernschwächere gut auf ihrem Niveau abgeholt werden und lernstärkere Schüler:innen waren somit nicht unterfordert und konnten ebenso eine relativ individuelle Förderung erfahren.

Theoretisch könnte eine Bücherlade mit allen GwB-Schulbüchern für die betreffenden Jahrgangsstufe von Vorteil sein. Schüler:innen würden somit kein Schulbuch in Klassenstärke besitzen, sondern eine Bücherlade. Die Lehrperson hat somit die Möglichkeit aus dieser Bücherlade, die einzelnen Schulbücher je nach Bedarf der Klasse und vor allem der

individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen zu verwenden. Dadurch kann nicht nur eine verbesserte qualitative innere Differenzierung gewährleistet werden, sondern auch eine quantitative, da Lehrkräfte einen leichteren Zugang zu weiteren Aufgabenstellungen, welche je nach Bedarf einen niedrigeren, gleichen oder höheren Anforderungsbereich der Kompetenzen abdecken, besitzen.

Eine weitere zu erwähnende Möglichkeit, die dieser Transfer bietet, welche auch aktiv im Schulwesen eingesetzt werden kann, ist, abgesehen von der Hilfe zur qualitativen inneren Differenzierung anhand von Aufgabenstellungen bei theoretischer paralleler Verwendung mehrere Schulbücher, dass Lehrpersonen auf einen Blick sehen können, welche Schulbücher im Allgemeinen fast ausschließlich mit Aufgaben des AFB I, und somit mit einem einfachen Aufgabenformat, arbeiten. Diese Schulbücher würden als eher ‚einfacher‘ gelten, was wiederum dazu führen kann, dass Lehrkräfte aufgrund der Beobachtung ihrer Schüler:innen eines dieser auswählt, um ihre gesamte Klasse etwas zu unterstützen. Eine Parallelklasse wiederum könnte aufgrund der pädagogischen Beobachtung in einem höheren Fertigungs- und Kompetenzniveaus eingestuft werden. Aufgrund dessen würde die Lehrperson für diese Klasse ein anderes Schulbuch auswählen, welches vermehrt den AFB II oder sogar auch AFB III in den Fokus bei der Mehrheit der LP-Themen stellt. Somit würde die Lehrperson klassenweise anhand der Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen differenzieren. Obwohl die Lehrkraft nicht jedes Kind individuell durch verschiedene Aufgabenstellungen differenzieren würde, gäbe es dennoch einen leichten Ansatz der inneren Differenzierung, da individuell auf die Schüler:innen eingegangen wird, denn obwohl das ausgewählte Schulbuch womöglich vermehrt Aufgaben mit mittlerem und höherem Niveau beinhaltet, gibt es dennoch zahlreiche Übungen mit einem leichteren Anforderungsniveau und somit die Möglichkeit qualitativ zu binnendifferenzieren.

7 Resümee und Ausblick

Diese Masterarbeit mit dem Titel „Aktivierung von Schüler:innen im GW-Unterricht der 7. Schulstufe (Sekundarstufe I) — Schulbuchanalyse zur Einschätzung der Lehrwerke hinsichtlich der Operatorenniveaus der integrierten Aufgabenstellungen“ bearbeitete zwei Leitfragen. Erstere beschäftigt sich damit, wie aktivierend die im Schulbuch enthaltenen Aufgabenstellungen bezüglich der unterschiedlichen Operatorenniveaus sind, um die geltenden Lehrplanziele des GwB-Unterrichts in der 7. Schulstufe der Sekundarstufe I abzudecken. Zusätzlich beantwortet die Arbeit die Frage, inwiefern die Trends der Operatorenniveaus der jeweiligen Aufgabenstellungen in den GwB-Schulbüchern das Konzept der inneren Differenzierung unterstützen.

Zu Beginn der Arbeit wird der zentrale Begriff des Mediums Schulbuch definiert. Das Schulbuch lässt sich als sehr vielschichtig bezeichnen, da es zum einen als Verbundmedium gilt. Dieses orientiert sich am jeweilig geltenden Lehrplan des Unterrichtsfachs und wurde somit für den Unterricht erstellt. Weiters stellt es einen Verbund verschiedenster Medien dar, unter anderem Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen oder auch Karten und etwaige Darstellungen. Zum anderen ist ein Schulbuch ebenso Teil eines Medienverbunds, denn abgesehen von einem Schulbuch kann im Unterricht auch ein Arbeitsheft, ein Atlas, analoge und digitale Darstellungen, wie Karten, Diagramme, etc. sowie Filme und Audios gezeigt und abgespielt werden. (siehe RINSCHÉDE und SIEGMUND 2022 & BRUCKER 2012)

Zusätzlich zur Begriffsdefinierung sind in der Arbeit die vier verschiedenen Schulbuchtypen vorgestellt. Das Lernbuch spielt in der Entwicklung des Schulbuchs eine wichtige Rolle. Es diene hauptsächlich zur Nachbereitung und Übung des Gelernten im häuslichen Umfeld und die Anwendung im Unterricht variierte auch stark durch den Unterrichtsstils der Lehrperson. Es beinhaltet fast ausschließlich nur erzählende Ergebnistexte, welche durch vereinzelte Grafiken unterstützt werden. Auch gibt es einige Fragen zu den einzelnen Texten, welche dazu dienen, sie im Anschluss an den Unterricht zu Hause auszuarbeiten. Das Arbeitsbuch auf der anderen Seite besitzt zwar ebenso Texte, jedoch sind diese originale Informationstexte, die den Schüler:innen authentische Einblicke in die Thematik geben sollen. Diese werden zusätzlich mit differenzierten Aufgabenstellungen, verschiedenen Lehrmethoden, Sozialformen und weiteren analogen oder digitalen Medien verbunden, um den Lernenden bestmöglich das eigenständige Lernen zu ermöglichen. Da von Lehrpersonen somit unter anderem ein höheres methodisches Geschick verlangt wird, wurden Lehrer:innenbegleithefte entwickelt, die

Lehrende beim Unterrichten und Auswerten der Lernergebnisse unterstützen sollen. Weiters wird das kombinierte Lern- und Arbeitsbuch vorgestellt. Dieses integriert eine Vielzahl von Materialien, Aufgabenformaten sowie dazu passende und zusammenfassende Textpassagen in einem Schulbuch. Das Lernen soll dadurch nachvollziehbarer werden und auch selbstständiger werden. Die letzte Form des Schulbuchs ist das Lehrbuch. Dieses besteht ausschließlich aus reinen Informationstexten, wodurch dieses Schulbuch sehr einem Sachbuch oder auch einem Skript gleicht. Diese Art des Schulbuchs bietet im Gegensatz zu den übrigen vorgestellten Schulbucharten keine Strukturierungshilfe für den Unterricht. Unter anderem aus diesem Grund und durch die stetigen Veränderungen in der geographischen Fachdidaktik sind reine Lehrbücher aus den Schulbuchaktionen ausgeschlossen und finden im Unterricht sehr wenig bis gar keinen Einsatz. (siehe BRUCKER 1985 & SITTE 2013)

Weiters wurden die unterschiedlichen Funktionen eines Schulbuchs näher analysiert und beschrieben. Ein Schulbuch besitzt vier grundlegende Funktionen. Die Repräsentationsfunktion dient dazu, die Unterrichtsinhalte zu veranschaulichen. Die Steuerungsfunktion zeigt, dass ein Schulbuch den Unterricht durch die beinhalteten Aufgabenstellungen steuern kann. Durch eine attraktive und schülerorientierte Gestaltung des Schulbuchs besitzt es auch eine Motivationsfunktion. Die letzte grundlegende Funktion eines Schulbuchs ist die Übungs- und Kontrollfunktion, denn durch Übungen wird das erworbene Wissen geübt und auch überprüft. Zudem besitzt ein Schulbuch auch zwei spezifische Funktionen, und zwar die Strukturierungsfunktion und die Differenzierungsfunktion. Erstere deswegen, da Inhalte des Lehrplans in Schulbüchern aufgegriffen und gegliedert werden. Letztere dient dazu, durch unterschiedliche Aufgabenstellungen auf die individuelle Lernfähigkeit der Schüler:innen einzugehen und somit eine innere Differenzierung zu ermöglichen. Zudem besitzt nach STEIN ein Schulbuch auf drei verschiedene bildungspolitische Aufträge. Zum einem soll es bildungspolitische Ziele widerspiegeln und nicht nur zur Wissensvermittlung dienen, sondern auch die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden stärken. Zum anderen ist ein Schulbuch ein wichtiger Informationsträger. (siehe HACKER 1980 & STEIN 2001)

Zudem wird in dem Kapitel des Mediums Schulbuch der Aufbau eines typischen Lehrwerkes beschrieben. Schulbücher sind nach Bänden gegliedert und besitzen Hauptkapitel, welche sich an den Grobzielen des Lehrplans orientieren. Innerhalb der Kapitel gibt es die Struktur der Doppelseiten. Diese sind meist für eine Unterrichtseinheit vorgesehen und besitzen einen

informierenden Autor:innentext mit Raumbeispiel, wie eine Karte oder ein Diagramm. Weiters gibt es Übungsaufgaben, um das Gelesene zu festigen. (siehe BRUCKER 2012)

Da ein Schwerpunkt die Arbeit mit Schulbüchern ist und sich diese an dem jeweiligen Lehrplan orientieren ist es notwendig, den Lehrplan und seinen Aufbau kurz zu beschreiben. Der damalige Lehrplan galt als eine große Stoffsammlung, welche nicht lebensorientiert aufgebaut war. Deswegen kam es in den 1950/60er Jahren zu einer reformpädagogischen Bewegung, welche dazu führte, dass Ende der 1970er Jahre der traditionelle Lehrplan durch einen neuen curricularen Lehrplan ersetzt wurde. Hier stand nun der Mensch im Mittelpunkt. Über die Jahre entwickelte sich der Lehrplan immer weiter, bis man zur heutigen Fassung aus 2023 angelangt. Diese ist stark schüler:innen-, lebenswelt- sowie zukunftsorientiert aufgebaut. Es soll sich mit den Auswirkungen des Klimawandels, der Globalisierung, Migration, etc. auseinandergesetzt und nicht Auswendiglernen von Faktenwissen über Österreichs Großlandschaften trainiert werden. Ebenso wird sich weg von eindimensionalen Lernzielen hin zu Lernzielen mit Operatoren aus dem AFB II und AFB III bewegt, um die Transfer-, Reflexions- und Problemlösungsfähigkeiten der Schüler:innen zu fördern. (siehe SITTE 2001b; BMBF 2012; ARGE GWK 2018 & BMBWF 2023)

Um besser zu verstehen, was genau Lernziele und ihre Funktionen sind, wird im darauffolgenden Kapitel darauf genauer eingegangen. Es wird beschrieben, dass in den 1960er Jahren bereits Lernziele hierarchisch kategorisiert wurden. Diese Taxonomie von BLOOM (1972) kann in drei große Abschnitte unterteilt werden, und zwar die kognitiven, die affektiven und die psychomotorischen beziehungsweise die instrumentellen Lernziele. Weiters fokussiert sich der neue Lehrplan nun mehr auf die Kompetenzorientierung anstatt auf die Lernziele. Der Unterschied zwischen beiden ist, dass bei der Kompetenzorientierung nun mehr auf das angestrebte Endverhalten der Schüler:innen, die Umsetzung und das Können, im Fokus steht. Bei der damaligen Lernzielorientierung stand das Wiedergeben des gelernten Wissens im Mittelpunkt. Kompetenzen statt Lernende mit Kenntnissen und Fähigkeiten aus, um eine Tätigkeit gekonnt auszuführen. Ebenso wie bei den Lernzielen kann auch hier eine taxonomische Kategorisierung durchgeführt werden (siehe BLOOM 1972 & LENZ 2015). Mithilfe aller oben zusammengefassten Theoriekapitel konnte die erste Forschungsfrage beantwortet werden.

Ein weiteres Thema, welches im Theorieteil der Arbeit näher beleuchtet wird, ist die innere Differenzierung. Diese ist im Schulunterricht ein methodisch-didaktisches Konzept, welches die Individualität und deren Fähigkeiten und Interessen im Fokus hat. In der inneren Differenzierung wird versucht die individuellen optimalen Lernbedingungen zu schaffen, um somit die Lernenden differenziert zu fördern. Operatoren sind ein Beispiel für die innere Differenzierung, da durch sie der Schwierigkeitsgrad von Aufgabenstellungen angepasst werden kann. Operatoren sind ein sehr zentrales Thema dieser Arbeit und werden deswegen stark detailliert definiert und beschrieben. Sie sind handlungsinitiiierende Verben, welche in drei Aufgabenniveaus unterteilt werden. Diese drei AFB sind wie die Kompetenzen und Lernziele taxonomisch kategorisiert in AFB I Reproduktion, AFB II Reorganisation und Transfer sowie AFB III Reflexion und Problemlösung. Zudem ermöglichen es diese Operatoren den Lernenden mithilfe nur eines Verbes zu zeigen, was von ihnen bei einer Aufgabe verlangt wird. Ebenso wird die Überprüfung der Fähigkeiten erleichtert. Weiters wird beschrieben, dass nicht nur die Aufgabenstellungen, sondern auch die Lernziele bei der Formulierung Operatoren besitzen. Der Vorgang der Verwendung eines Operators zu Beginn des Lernziels beispielsweise nennt sich Operationalisierung. Diese ist wichtig, da in der Kompetenzorientierung Arbeitsaufträge mit W-Fragen nicht sinnvoll sind. Arbeitsaufträge sowie Lernziele ohne Operatoren sind unpräzise und zielen meist nur auf das reine Reproduzieren von Wissen ab, von welchem sich immer mehr wegbewegt wird. Nichtsdestotrotz sind operationalisierte Lernziele sehr offen und weit formuliert, um der Lehrperson bei der Erschließung des Lernziels und Erarbeitung im Unterricht Freiraum zu lassen (siehe SCHOLZ 2016; BMUKK 2012 & RINSCHKEDE und SIEGMUND 2022). Die zweite Forschungsfrage konnte hiermit beantwortet werden.

Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet eine quantitative Schulbuchanalyse der Schulbücher der 7. Schulstufe des Faches Geographie und wirtschaftliche Bildung (Stand Schuljahr 2023/24). In den einzelnen Lehrwerken wurden die Operatorenniveaus der Aufgabenstellungen untersucht. Die Analyse wurde für die vier aktuellen Kompetenzbereiche beziehungsweise Lehrplanthemen erstellt. Da die Schulbücher noch nach dem zuvor geltenden Lehrplan aufgebaut waren, wurde das Thema der Landschaft Österreichs nicht untersucht. Die Werte werden als relative Häufigkeiten, als Anteile eines bestimmten AFB an allen enthaltenen Aufgabenstellungen eines Lehrplanthemas dargestellt. Dies wird deswegen vorgenommen, da jedes Lehrwerk unterschiedlich viele Aufgaben pro Thema besitzt und durch die prozentuale Darstellung die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Lehrwerken besser gegeben ist.

Die Analyse über den gesamten Analyseumfang, in welcher der Durchschnittswert aller Lehrwerke abgebildet wird, ergab, dass es einen offensichtlichen Trend dahingegen gibt, dass die Schulbücher die meisten Aufgabenstellungen mit einem Operator des AFB I besitzen. Am wenigsten wird der AFB III verwendet. Dies betrifft alle vier untersuchten Lehrplanthemen. Im anschließenden Kapitel werden die einzelnen Lehrwerke separat analysiert und miteinander verglichen. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Lehrwerke wird dieser Trend bei vielen Schulbüchern deutlich. Allerdings gibt es auch einige Ausreißer, welche ein Lehrplanthema vermehrt mit Aufgaben aus dem Anforderungsniveau II oder III aufbauen. Nichtsdestotrotz ist zu erkennen, dass einige Schulbücher sich aktiv von dem sturen Lernen von Faktenwissen wegbewegen möchten. Andere Lehrwerke allerdings sind noch stark von der damaligen Sichtweise geprägt und geben den Schüler:innen wenig Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten der Problemlösung sowie Reflexion zu trainieren.

Weiters findet sich im zweiten Teil der Empirie ein Transfer. Dieser zeigt zum einen, eine Auswahl an denjenigen Aufgaben, welche keiner Operationalisierung durchlaufen sind. Diese W-Fragen werden beispielhaft operationalisiert. Nicht-operationalisierte Aufgabenstellungen sind allerdings recht selten erschienen. Meist wurden W-Fragen gekonnt in eine übergeordnete operationalisierte Aufgabe eingearbeitet. Beispielsweise wird von den Schüler:innen verlangt, dass sie die nachfolgenden Fragen mithilfe einer Grafik bearbeiten. Zudem wurde ein weiterer Transferpunkt erarbeitet, und zwar wurde in Hinblick auf die innere Differenzierung versucht, eine theoretische Sortierung der Lehrbücher nach Mehrheit der Operatorenniveaus zu erstellen. Theoretisch deswegen, da bei einer praktischen Umsetzung, das Urheber:innenrecht missachtet werden würde. Diese Aufstellung dient dazu, dass Lehrpersonen in ihrem Unterricht einen gleichzeitigen Gebrauch bestimmter Schulbücher anstreben können, um einen differenzierten Unterricht anhand von Aufgabenstellungen zu gestalten. Der parallele Gebrauch verschiedener Lehrwerke würde eine innere Differenzierung ermöglichen und sehr unterstützen. Durch diese Sortierung kann erkannt werden, dass beispielsweise im Lehrplanthema *Bildungswege und Arbeitswelten* die Lehrperson folgende drei Bücher parallel, jedoch für unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen, verwenden könnte: Für AFB I *Abenteuer GW 3*, für AFB II *Faszination Erde 3* und für AFB III *GEO und Wir 3*. Die zwei empirischen Kapitel (5 & 6) tragen dazu bei, dass beide Forschungsfragen auch empirisch beantwortet werden konnten.

Abschließend ist zu sagen, dass in weiterer Folge es interessant wäre zu untersuchen, warum bestimmte Lehrplanthemen bloß einen eher geringeren Anteil an Aufgabenstellungen mit Operatoren aus dem Anforderungsbereich III besitzen, und inwiefern diesem Trend entgegengewirkt werden kann. Weiters gäbe es die Möglichkeit nach Erscheinung der Lehrbücher, welche nach dem aktuellen Lehrplan aus 2023 erstellt wurden, diese mit den hier untersuchten zu vergleichen und mögliche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten aufzuzeigen.

8 Literaturverzeichnis

ANTONI, W., SITTE, W. u.a. (Hrsg) (1985) : Lehrplanservice – Geographie u.

Wirtschaftskunde (HS u. AHS), Kommentarheft 1. ÖBV Wien. Online unter:

https://web.archive.org/web/20220124070528/https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/Lehrplan85_Geographie_und_Wirtschaftskunde_Kommentar.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]

ANTONI, W., SITTE, W. u.a. (Hrsg) (1988) : Lehrplanservice – Geographie u.

Wirtschaftskunde (HS u. AHS), Kommentarheft 2 – 3. U. 4.Klasse. ÖBV Wien. Online unter:

https://web.archive.org/web/20220121081116/https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/LP_Kommentar_3u4Kl_1988.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]

ARGE GWK (2018): Geographie und Wirtschaftskunde. Lehrplan. Online unter:

<https://noe.gwb.at/wp-content/uploads/2018/08/LP-GWK-US.pdf> [letzter Zugriff: 28.07.2024]

BLOOM, B. S. (Hrsg.) et.al. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. – Weinheim.

BMBF [Bundesministerium für Bildung und Frauen] (2012): Lehrplan der Neuen

Mittelschule. BGBl. II. Ausgegeben am 30. Mai 2012. Online unter:

https://web.archive.org/web/20150123004551/https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbli_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h [letzter Zugriff: 28.07.2024]

BMBF (2014): Lehrplan der Neuen Mittelschule. Online unter:

https://web.archive.org/web/20150122221457/https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html [letzter Zugriff: 28.07.2024]

BMBWF [Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2019): Geschichte des österreichischen Schulwesens. Online unter:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html [letzter Zugriff: 28.07.2024]

BMBWF (2023): Lehrplan der Mittelschule. Online unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf [letzter Zugriff: 22.07.2024]

BMBWF (2024): Schulbuchaktion. Online unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion.html>

[letzter Zugriff: 10.08.2024]

BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (2012): Die

kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. In: GW-Unterricht, Nr. 125, S.

100-109. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Online

unter: <https://www.gw->

[unterricht.at/images/pdf/gwu_125_100_109_leitfaden_matura_neu.pdf](https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_100_109_leitfaden_matura_neu.pdf) [letzter Zugriff:

21.07.2024]

BRUCKER, A. (1985): Das geographische Schulbuch. Wie kann es seiner Aufgabe als

Schülerbuch gerecht werden? Ein Konzeptionsvorschlag. In: ISF, 7. Jg., H. 2/3, S. 189-201.

BRUCKER, A. (Hrsg.) (2012): Geographiedidaktik in Übersichten. 2. aktualisierte Aufl.

Hallbergmoos: Aulis-Verl.

FRAEDRICH, W., HIEBER, U. und LENZ, T. (2013): Operatorenliste. In:

REUSCHENBACH, M. und LENZ, T. (Hrsg): Geographie unterrichten II. Didaktische und methodische Wegweiser. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, S. 120-121.

FRIDRICH, C. (2013): Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im

Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: GW-Unterricht 130, S. 17-27. Online unter: <https://www.gw->

[unterricht.at/images/pdf/gwu_132_017_027_fridrich.pdf](https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_132_017_027_fridrich.pdf) [letzter Zugriff: 30.10.2024]

FRIDRICH, C. (2020): Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den

Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung“ 2020 der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht 158, S. 21-33. Online unter:

<https://austriaca.at/0xc1aa5576%200x003b9a98.pdf> [letzter Zugriff: 30.09.2024]

FRIDRICH, C. (2021): Skills in Geography and Economics Reflected in Austria's Newly

Developed Key Concepts and Competencies for the 2023/24 Curriculum. In: Review of International Geographical Education, Volume: 11 Issue: 2, 335 – 371. Online unter:

https://www.researchgate.net/publication/351042136_Skills_in_Geography_and_Economics_Reflected_in_Austria's_Newly_Developed_Key_Concepts_and_Competencies_for_the_202324_Curriculum [letzter Zugriff: 30.09.2024]

- FUCHS H., KELLNER, H. und SLANAR, H. (1954): Erdkunde für die 4. Klasse der Mittel- und Hauptschule. Deuticke-Hölzel-ÖBV-J&V. Wien. Online unter:
https://web.archive.org/web/20230314134908/https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Regional/Fuchs_Kellner_Slanar_Erdkunde_4Kl_Noel_1954.pdf
 [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- HACKER, H. (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: HACKER H. (Hrsg.). Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7-30.
- HAUBRICH, H. (2015): Ziele des Geographieunterrichts aufzeigen. In: REINFRIED, S. und HAUBRICH, H.: Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 9-32.
- HERBER, H.-J. (1983): Innere Differenzierung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- HIEBER, U. (2013): Operatoren anwenden! Verschiedene Anforderungsbereiche abdecken. In: REUSCHENBACH, M. und LENZ, T. (Hrsg.): Geographie unterrichten II. Didaktische und methodische Wegweiser. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, S. 122-125.
- HIEBER, U., LENZ, T. und STENGELIN, M. (2013): (Sich) geographischen Aufgaben stellen. Neue Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Geographieunterricht. In: REUSCHENBACH, M. und LENZ, T. (Hrsg.): Geographie unterrichten II. Didaktische und methodische Wegweiser. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, S. 126-133.
- HOFFMANN, R. (2012): Lehrpläne, Curricula. In: BRUCKER, A. (Hrsg.): Geographiedidaktik in Übersichten. 2. aktualisierte Aufl. Hallbergmoos: Aulis-Verl., S. 28-29.
- HOFFMANN, T. (2015): Differenzierung. In: REINFRIED, S. und HAUBRICH, H.: Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 200-201.
- HOFMANN-SCHNELLER, M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. In: GW-Unterricht 122, S. 17-23. Online unter:
https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_122_017_023_hofmann_schneller.pdf
 [letzter Zugriff: 30.09.2024]

- JANDER, L. (1982). Schulbücher im Geographieunterricht. In: JANDER, L. (Hrsg.). Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Metzler. S. 355-363.
- KELLER, L. (2009): Leistungsüberprüfung im GW-Unterricht – von der W-Frage zum transparenten Testformat – Teil 1. In: GW-Unterricht, H. 114, S. 25-34.
- KLIMPT, J. (1971): Wirtschaftskunde für den Polytechnischen Lehrgang. Jugend & Volk Wien. Online unter: https://web.archive.org/web/20240919233407/https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/KLIMPT_Wirtschaftskunde_1971_Auszug_Robinson.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- KÖCK, H. (Hrsg.) (1986): Handbuch des Geographie-Unterrichts. Köln. (Grundlagen des Geographieunterrichts Bd. 1).
- KRAUTTER, Y. (2015): Medien im Geographieunterricht nach lernförderlichen Kriterien auswählen. In: REINFRIED, S. und HAUBRICH, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 213-276.
- LENZ, T. (2015): Lernprozesse begleiten – Leistungen bewerten. In: REINFRIED, S. und HAUBRICH, H.: Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S.277-308.
- MÖLLER, C. (1969): Technik der Lernplanung. Weinheim, 285 S.
- PICHLER, H., JEKEL, T., KOLLER, A., VORAGE, M., FRIDRICH, C., HINSCH, S., HOFMANN, P., CHREISKA-HÖBINGER, C. und KELLER, L. (2023): Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I (2023). In: GW-Unterricht, H. 170, 2, S. 44-54. Online unter: https://austriaca.at/0xc1aa5576_0x003e5c65.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- REUSCHENBACH, M. und LENZ, T. (Hrsg.) (2013): Geographie unterrichten II. Didaktische und methodische Wegweiser. Seelze: Friedrich Verlag.
- RINGEL, G. (2012): Einsatz von Medien. In: Haversath, J.-B.: Geographiedidaktik, S. 175-191.
- RINSCHADE, G. und SIEGMUND, A. (2022) Geographiedidaktik. 5. durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- SCHOLZ, I. (2016): Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. 2. unveränderte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SITTE, C. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde in allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945. Diss. an der Grund- und integrativwiss. Fakultät der Universität Wien. T 1 Text, T 2 Dokumentationsteil. Wien. Online unter: <https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC00100596/5/#topDocAnchor> [T 1]; <https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC00100599/5/> [T 2] [letzter Zugriff: 07.08.2024]
- SITTE, C. (2011): Die Lernrampe „sich orientieren“ in den GW-Lehrplänen und im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht im Hinblick auf die Kompetenzorientierung. In: Kainz, W., Kriz, K. und Riedl, A. (Hrsg.): Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, Bd. 20. Wien, S.251-266. Online unter: https://web.archive.org/web/20220207194455/https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Lernrampe_orientieren_Sitte_Ch_in_WrSchrGeoundKarto_Bd20_2011.pdf [letzter Zugriff: 13.12.2022]
- SITTE, C. (2013): Das GW-Schulbuch. Online nachbearbeiteter Artikel. In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.) (2001), als MGW Bd. 16, S. 447–472. Online unter: https://web.archive.org/web/20220121070916/http://homepage.univie.ac.at/Christian.SITTE/FD/artikel/chsSCHULBUCH_erg_2013.htm [letzter Zugriff: 13.12.2022]
- SITTE, C. (2014): 12 Thesen zu Christian Fridrichs Untersuchung „Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde“. In: www.gw-unterricht.at H. 135, 2014, S. 53-59. Online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_135_053_059_sitte.pdf [letzter Zugriff: 28.07.2024]
- SITTE, C. (2023a): „Post triginta annos“ – 30 Jahre nach dem Paradigmenwechsel in der österreichischen Schulgeographie 1985/1989: Strukturwandel und Probleme. Online unter: https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/M%C3%96GG_2015_19_Beitragsitte_Lit_Juli22ausgeb2023.pdf [letzter Zugriff: 28.07.2024]

- SITTE, C. (2023b): Die „Herausforderung“ der 3. Klasse für ihre Unterrichtsplanung. PPT-Folie zum Hochschullehrgang Quereinsteiger an der PHnoe / Baden. Online unter: https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/HLG_Quereinsteiger/LV6_Fachdidaktikinput_3_kl_Unterr_Planung_u_Methoden.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- SITTE, W. (1975): Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Eds.), Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Wien: Verlag A. Schendl, S. 11–43.
- SITTE, W. (1978): Zur gegenwärtigen Situation des Geographie- und Wirtschaftskundunterrichts in Österreich. In GW-Unterricht H. 1, S. 1-4. Online unter: https://web.archive.org/web/20230314134122/https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/GW-UNTERRICHT_Heft_1_1978_eine_Idee_von_Wolfgang_Sitte.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- SITTE, W. (2001a): Innere Differenzierung. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“ – Unterrichts. Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), S. 199-211.
- SITTE, W. (2001b): Lehrplan II. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“ – Unterrichts. Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), S. 223-232. Online unter: https://gwb.schule.at/pluginfile.php/64391/mod_resource/content/1/Seite223-232_Lehrpl%C3%A4ne%20II.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- Plus dazu ANHANG: Gegenüberstellung – Der „GW-Lehrplan 1985/86“ und „GW-Lehrplan 2000“ im Vergleich, S. 233-247. Online unter: https://gwb.schule.at/pluginfile.php/64392/mod_resource/content/1/Seite233-247_Gegen%C3%BCberstellung%20%E2%80%93%20Der%20GW-Lehrplan%201985_86%20und%20der%20GW-Lehrplan%202000%20im%20Vergleich.pdf [letzter Zugriff: 18.09.2024]

- SITTE, W. (2001c): Zielorientierung. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des "Geographie- und Wirtschaftskunde"-Unterrichts.- Wien, (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 16), S. 553-561.
Online unter:
https://gwb.schule.at/pluginfile.php/64415/mod_resource/content/1/Seite556-562_Zielorientierung.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (2006/2001): Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" - Unterrichts. 4. unveränderte Aufl. Wien: Institut für Geographie u. Regionalforschung. Online unter: <https://gwb.schule.at/course/view.php?id=1526> [letzter Zugriff: 18.09.2024], S. 233-247.
- STEIN, G. (2001): Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. überarb. und erw. Aufl., S. 839-847.
- SULZMANN, G. (2016): Der Raum Österreich. Vergleich unterschiedlicher Raumgliederungskonzepte der Geographie und der in den Schulbüchern der 3. Klasse verwendeten Raumgliederung. BEd-Arbeit für das Lehramt an HS/NMS (Geographie und Wirtschaftskunde) an der PH-noe, Baden. 2016. Online unter:
https://web.archive.org/web/20160314095338/https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/BEd_Raumgliederung_Oesterreich_3_Kl_Sulzmann2016.pdf [letzter Zugriff: 30.09.2024]
- UHLENWINKEL, A. (2012): Binnendifferenzierung. In: HAVERSATH, J.-B.: Geographiedidaktik. Theorien – Themen – Forschung. Braunschweig: Westermann, S. 330-343.
- UrhG (Urheberrechtsgesetz) (2024): Bundesgesetz über das Urheberrechtsgesetz an Werken der Literatur und der Kunst und über verwandte Schutzrechte (Urheberrechtsgesetz). Online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001848/Urheberrechtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2029.09.2024.pdf> [letzter Zugriff: 29.09.2024]
- VOLKMANN, H. (1986): Das Schülerbuch. In: Brucker, A. (Hrsg.) Handbuch. Medien im Geographie-Unterricht. Düsseldorf: Schwann, S. 372-385.
- WÜTHRICH, C. (2013): Methodik des Geographieunterricht. Braunschweig: Westermann.

ZIENER, G. (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten.
Seelze-Felber: Kallmeyer.

Analysierte Schulbücher (approbierte Schulbücher Stand SJ 2023/2024):

AUER, M. und SCHNITZLER, A. (2018): überall Geographie 3 – Schülerbuch. Geographie und Wirtschaftskunde. 1. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co KG.

BREITFUSS-HORNER, C., GABLER, J., SITTE, C., SPENGER, I. und ZÖLFEL, R. (2022a): GEO_logisch 3. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER GmbH.

BREITFUSS-HORNER, C., GABLER, J., SITTE, C., SPENGER, I. und ZÖLFEL, R. (2022b): GEO_logisch 3 – Arbeitsheft. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER GmbH.

DTTRICH, E., SCHMINKE, A. und MÜLLER, B. (2014a): weltweit 3. Geographie und Wirtschaftskunde – Schülerbuch. 1. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co KG.

DTTRICH, E., SCHMINKE, A. und MÜLLER, B. (2014b): weltweit 3. Geographie und Wirtschaftskunde – Arbeitsheft. 1. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co KG.

FRIDRICH, C. KUHLANEK-WEHLEND, G., CHREISKA-HÖBINGER, C., SONNLEITNER, J. und STEINHART, C. (2022a): unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftskunde – Schülerbuch. 1. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co KG.

FRIDRICH, C. KUHLANEK-WEHLEND, G., CHREISKA-HÖBINGER, C., SONNLEITNER, J. und STEINHART, C. (2022b): unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftskunde – Arbeitsheft. 1. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co KG.

GRAF, M., KARL, C. und VOGEL-WALDHÜTTER, M. (2017): Mehrfach Geographie 3. Teil 1 – Wissen & Verstehen. 3. Aufl. Wien: Veritas Verlags- und Handelsgesellschaft m.b.H. & Co OG.

- GRAF, M., KARL, C. und VOGEL-WALDHÜTTER, M. (2021): Mehrfach Geographie 3. Teil 2 – Anwenden & Forschen. 5. Aufl. Wien: Veritas Verlags- und Handelsgesellschaft m.b.H. & Co OG.
- GRATH, H., KOWARZ, A., MALCIK, W. und SONNENBERG, C. (2022): Abenteuer GW 3. 1. Aufl. Wien: Hölzel Verlag GmbH.
- GROCHAR, T., ZEUGNER K. und ZEUGNER M. (2021a): Genial! Duo Geographie und Wirtschaftskunde 3 – Infoteil. 2. Aufl. Wien: Hölzel Verlag GmbH.
- GROCHAR, T., ZEUGNER K. und ZEUGNER M. (2021b): Genial! Duo Geographie und Wirtschaftskunde 3 – Trainingsteil. 2. Aufl. Wien: Hölzel Verlag GmbH.
- HAMMERNIK, A. und PIETSCH, M. (2018): GEO und WIR 3. 1. Aufl. Wien: Hölzel Verlag GmbH.
- HOHENGASSER, V., KAINZ, G. und PESCHEK, S. (o. J.): Zentrum Geografie und Wirtschaftskunde 3. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER GmbH.
- HERNDL, K. und SCHREINER, E. (2019): Geografie für alle 3. 4. Aufl. Wien: Olympe Verlag GmbH.
- KUCERA, I. und RADNER, M. (2017): Meridiane 3. 1. Aufl. Wien: Hölzel Verlag GmbH.
- MAYRHOFFER, G., POSCH, R. und REITER, I. (2021): GEOprofi 3 NEU. 2. Aufl. Wien: Veritas Verlags- und Handelsgesellschaft m.b.H. & Co OG.
- STRASSER, M. und TRAGWÖGER, L. (2017a): neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER GmbH.
- STRASSER, M. und TRAGWÖGER, L. (2017b): neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 – Arbeitsheft. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER GmbH.
- WOHLSCHLÄGL, H., HOFMANN-SCHNELLER, M., GRAF, F., SCHEIDL, W. und STEINER, K. (2016a): Durchblick 3 kompetent. 1. Aufl. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER GmbH.
- WOHLSCHLÄGL, H., HOFMANN-SCHNELLER, M., GRAF, F., SCHEIDL, W. und STEINER, K. (2016b): Durchblick 3 kompetent – Arbeitsheft. 1. Aufl. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER GmbH.
- ZEUGNER K. und ZEUGNER M. (2013): Faszination Erde 3. 1. Aufl. Wien: Hölzel Verlag GmbH.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: prototypische Schulbuchdoppelseite (BRUCKER 2012: 77)	17
Abbildung 2: Abstraktionsstufen von (Lern-)Zielen (SITTE 2001c: 556).....	29
Abbildung 3: Unterscheidung der inneren und äußeren Differenzierung (SCHOLZ 2016: 17)	33
Abbildung 4: Formen der inneren Differenzierung (BRUCKER 2012: 127)	35
Abbildung 5: Ausschnitt aus der Excel-Tabelle zur Analyse der GwB-Schulbücher hinsichtlich deren Häufigkeit der einzelnen Operatorenniveaus (Eigenrecherche)..	49
Abbildung 6: Ausschnitt aus der Excel-Tabelle zur Analyse der GwB-Schulbücher hinsichtlich der prozentualen Anteile der Operatorenniveaus in den einzelnen Themenbereichen (Eigenrecherche).....	49
Abbildung 7: OP-Anteil nach Verlag (Eigenrecherche).....	51
Abbildung 8: Abenteuer GW 3 (GRATH et al. 2022) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)	53
Abbildung 9: Faszination Erde 3 (ZEUGNER und ZEUGNER 2013) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche).....	54
Abbildung 10: Genial! Duo G.u.W. 3 – Infoteil & Trainingsteil (GROCHAR et al. 2021a & GROCHAR et al. 2021b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)	55
Abbildung 11: GEO und WIR 3 (HAMMERNIK und PIETSCH 2018) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche).....	56
Abbildung 12: Meridiane 3 (KUCERA und RADNER 2017) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)	57
Abbildung 13: Durchblick kompetent 3 & Arbeitsheft (WOHLSCHLÄGL et al. 2016a & WOHLSCHLÄGL et al. 2016b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)....	58
Abbildung 14: GEO_logisch 3 & Arbeitsheft (BREITFUSS-HORNER et al. 2022a & BREITFUSS-HORNER et al. 2022b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche).....	58
Abbildung 15: Neugierig auf ... GEOGRAPHIE 3 & Arbeitsheft (STRASSER und TRAGWÖGER 2017a & STRASSER und TRAGWÖGER 2017b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche).....	60

Abbildung 16: Geografie für alle 3 (HERNDL und SCHREINER 2019) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche).....	61
Abbildung 17: GEOprofi 3 NEU (MAYRHOFER et al. 2021) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)	61
Abbildung 18: Mehrfach. Geografie 3 – Wissen und Verstehen & Anwenden und Forschen (GRAF et al. 2017 & GRAF et al. 2021) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)	62
Abbildung 19: überall Geographie 3 – Schülerbuch (AUER und SCHNITZLER 2018) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche)	63
Abbildung 20: unterwegs. G.u.W. 3 – Schülerbuch & Arbeitsheft (FRIDRICH et al. 2022a & FRIDRICH et al. 2022b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche).....	64
Abbildung 21: weltweit. G.u.W. 3 – Schülerbuch & Arbeitsheft (DITTRICH et al. 2014a & DITTRICH et al. 2014b) OP-Anteil nach LP-Thema (Eigenrecherche).....	65
Abbildung 22: : Abenteuer GW 3 AFB I-Aufgaben zum LP-Thema „Bildungswege und Arbeitswelten“ (eigene Darstellung nach GRATH et al. 2022: 114-118).....	79
Abbildung 23: Faszination Erde 3 AFB II-Aufgaben zum LP-Thema „Bildungswege und Arbeitswelten" (eigene Darstellung nach ZEUGNER und ZEUGNER 2013: 73)	80
Abbildung 24: GEO und Wir 3 AFB III-Aufgaben zum LP-Thema „Bildungswege und Arbeitswelten" (eigene Darstellung nach PIETSCH und HAMMERNIK 2018: 121) ...	81

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich Lern- und Arbeitsbuch (eigene Darstellung nach BRUCKER 1985: 191; SITTE 2013 & BRUCKER 2012: 76)	11
Tabelle 2: Grundtypen des Schulbuchs (eigene Darstellung nach SITTE 2013; JANDER 1982: 356ff & BRUCKER 2012: 76).....	13
Tabelle 3: Funktionen des Schulbuchs (eigene Darstellung nach SITTE 2013; STEIN 2001: 839ff & HACKER 1980: 7ff)	16
Tabelle 4: Lehrplanthemen Geographie und Wirtschaftskunde in der 7. Schulstufe aus den Jahren 1985, 2000, 2012 und 2018 im Vergleich zu Geographie und wirtschaftliche Bildung 2023 (eigene Darstellung nach SITTE 2001b: 243ff; BMBF 2012: 50f; ARGE GWK 2018: 4f & BMBWF 2023: 104f).....	24
Tabelle 5: Kompetenzen und Lernziele nach drei Anforderungsniveaus (eigene Darstellung nach LENZ 2015: 292).....	32
Tabelle 6: Operatoren Anforderungsbereich I (eigene Darstellung nach FRAEDRICH et al. 2013: 120; BMUKK 2012: 106 & eigene Analyse).....	39
Tabelle 7: Operatoren Anforderungsbereich II (eigene Darstellung nach FRAEDRICH et al. 2013: 120f; BMUKK 2012: 107 & eigene Analyse)	41
Tabelle 8: Operatoren Anforderungsbereich III (eigene Darstellung nach FRAEDRICH et al. 2013: 121; BMUKK 2012: 107 & eigene Analyse).....	42
Tabelle 9: Kompetenzbereiche des Faches Geographie nach Lehrplan (eigene Darstellung nach HIEBER 2013: 123).....	43
Tabelle 10: Anteil der einzelnen AFBs der OP nach Lehrplanthema (Eigenrecherche) .	51
Tabelle 11: Aufgabestellungen ohne OP in allen approbierten SB (Stand SJ 2023/24) absolute Häufigkeiten (Eigenrecherche).....	68
Tabelle 12: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema "österreichische Gesellschaftsentwicklung" nach Kompetenzniveaus (Eigenrecherche)	74
Tabelle 13: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema "Bildungswege und Arbeitswelten" nach Kompetenzniveaus (Eigenrecherche).....	75
Tabelle 14: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema "Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich" nach Kompetenzniveaus (Eigenrecherche).....	76

Tabelle 15: Sortierung der Lehrbücher zum LP-Thema "Zentren und Peripherien in Österreich" nach Kompetenzniveaus (Eigenrecherche)	77
--	-----------