GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER ÖSTERREICHISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN

162 (2/2021)

... Neue Bezeichnung des Unterrichtsfaches GW ... Transformative Lernprozesse – emanzipatorische Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ... Akteure und ihr Perspektivenwechsel ... Sprachsensible Textgestaltung ... Innovation bei der Nutzung von Lernplattformen im Distance Learning !? .... Lernvideos zur Nachhaltigkeit des Konsums

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s1

Editorial

Sehr geehrte Leser*innen der Zeitschrift GW-Unterricht!

Geografie und wirtschaftliche Bildung

Mit einer APA-Meldung vom 20. April 2021 gab das Bildungsministerium bekannt, dass an den Mittelschulen und Unterstufen der Gymnasien ab Herbst 2023 das Fach *Geographie und Wirtschaftskunde* zu *Geografie und wirtschaftliche Bildung* umbenannt wird. Diese Änderung geht mit der Verordnung neuer Lehrpläne einher, welche für den Herbst 2021 beabsichtigt ist. Die Gesellschaft verändere sich mit großem Tempo, betonte Bildungsminister Heinz Faßmann (ÖVP) in einer Stellungnahme gegenüber der APA. Man gehe mit den neuen Lehrplänen deshalb entschlossen in eine „Rundum-Erneuerung": „Mit der neuen Generation von Lehrplänen integrieren wir Wissen, Können und Handeln stärker als früher. Übergreifende Themen holen wir in den Vordergrund und stärken die Problemlösungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen." (BILDUNG / APA / 20.04.2021, 11:08)

Mit dieser Umbenennung des Schulfaches wird eine bedeutende Richtungsänderung markiert. Die Wirtschaftskunde wird bewusst abgelöst; sie wurde im Jahre 1962 bei der Neukonzeption des österreichischen Bildungssystems der Geografie zur Seite gestellt. Bereits mit der Lehrplanreform von 1985 begann die inhaltliche Integration dieser beiden Hälften, wobei stets der handelnde Mensch im Mittelpunkt stand, mit all seinen Aktivitäten des Lebens und Wirtschaftens. Nun erfolgt mit der aktuellen Lehrplanreform für die Sekundarstufe I eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung des Faches GW: Neben der Kompetenzorientierung, der verstärkten Integration von Wissen, Können und Handeln, rückt zudem eine breite und an der Lebenswelt der Schüler*innen orientierte wirtschaftliche Bildung in den Fokus. Weiters erfolgt eine deutliche Ausrichtung auf zentrale Aspekte der Bildung für nachhaltigen Entwicklung.

Somit signalisiert die neue Fachbezeichnung mehr als eine Umbenennung. Wir laden Sie, geschätzte Lehrkräfte und Fachdidaktik-Interessierte, ein, diese bildungspolitischen Intentionen in Ihrem GW-Unterricht zu konkretisieren und zu verwirklichen:

- Der mündig handelnde Mensch steht im *Mittelpunkt* des Faches GW. Ein wichtiger Ausgangspunkt der Lern-/Lehrprozesse sind dabei die Lebenswelten der Schüler*innen.
- GW als Integrationsfach geografischer und wirtschaftlicher Bildung wird von einem *Kompetenzmodell* erschlossen, das fachliche Orientierung, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz als Ziele nennt.
- Alle Fragestellungen und Themen des GW-Unterrichts sollen *im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, umweltbezogenen und politischen Kontext* angesprochen werden.
- Auch in der Sekundarstufe I sollen nun die Aufgabenstellungen der Lernenden in den drei *Anforderungsbereichen* – Reproduktion von Wissen, Transfer und Anwendung von Wissen sowie Reflexion und persönliche Stellungnahme – entwickelt werden.
- Die *wirtschaftliche Bildung* startet bereits in der 1. Klasse mit den Tätigkeiten im Haushalt (Konsumieren, Produzieren, Investieren und Sparen) und setzt sich in der 2. Klasse mit aktuellen Berufsbildern, den Produktionsprozessen sowie der Erbringung privater und öffentlicher Dienstleistungen auseinander. In der 3. Klasse liegt der Schwerpunkt in österreichspezifischen, in der 4. Klasse in europäischen sowie globalen wirtschaftlichen Entwicklungen.
- Persönliche Lebensstile zu erforschen und zu reflektieren, soll zum eigenen Beitrag der Lernenden zur *nachhaltigen Entwicklung* unserer Gesellschaft und Umwelt hinführen.
- Im Sinne der *politischen Bildung* leisten persönliches Informieren, individuelles Beteiligen an politischen Prozessen sowie Akzeptanz demokratischer Entscheidungen einen wesentlichen Beitrag dazu.

Die Fachzeitschrift GW-Unterricht wird in bewährter Weise diesen Innovationsprozess in den kommenden Jahren mit fachdidaktischen und schulpraktischen Beiträgen begleiten und Sie über die Hintergründe und Möglichkeiten der schulpraktischen Umsetzung informieren.

In diesem Heft Nr. 162, der Juni-Ausgabe von GW-Unterricht, laden wir Sie zu folgenden Beiträgen ein:

Fabian Pettig (Uni Graz) stellt einen konzeptuellen Handlungsrahmen vor, der im Spannungsfeld Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformationsprozesse im 21. Jahrhundert und kritisch-emanzipatorische Bildung verankert ist.

Daran schließen *Dina Vasiljuk und Alexandra Budke (Uni Köln)* mit einer Analyse geographiedidaktischer Unterrichtsmaterialien an, um herauszufinden, welche Akteur*innen im Kontext von Perspektivenwechsel verwendet werden.

Johanna Anich und Sandra Stieger (PH Salzburg) analysieren Textpassagen dreier Schulbücher im Fokus sprachsensibler Gestaltung und ergänzen ihre fachdidaktische Abhandlung mit konkreten Vorschlägen von Arbeitsmethoden in einem eigenen Praxisbeispiel.

Im Service-Part dieser Ausgabe analysiert *Robert Schrenk (eEducation, PH OÖ)* die Nutzung von Moodle-Lernplattformen an Österreichs Schulen während der COVID-19-Pandemie und erörtert den Zusammenhang zwischen technischen und methodischen Innovationen. Ein Autorenteam rund um *Moritz Standl (FH Wiener Neustadt)* stellt eine Serie von Lernvideos vor, die im Rahmen eines Lehrprojekts zum Thema „Nachhaltiger Konsum“ entwickelt wurden.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß und gewinnende Erkenntnisse beim Lesen!

Alfons Koller, Christian Fridrich, Thomas Jekel, Lars Keller,
Anna Oberrauch, Fabian Pettig & Herbert Pichler

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s3

Inhaltsverzeichnis

Inhalt

Fachdidaktik

Fabian Pettig 5
Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten.
Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE

Dina Vasiljuk & Alexandra Budke 18
Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien

Johanna Anich & Sandra Stieger 31
Language matters! Sprachliche Hindernisse für heterogene Lerngruppen in GW-Schulbüchern erkennen

Unterrichtspraxis

Johanna Anich & Sandra Stieger 41
Bewusst sprachbewusst: durch einfache Methoden der Sprachbildung sprachliche Hindernisse im GW Schulbuch bewältigen

Service

Robert Schrenk 54
Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf die Arbeit mit Moodle – Aktuelles aus Österreichs Schulen

Moritz Standl, Heinrich Weinberger, Karel Zenizek & Csaba-Benedikt Nemedi 61
Apropos: Nachhaltigkeit – eine Videoreihe rund um Konsum

Impressum und Offenlegung 66

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5

Fabian Pettig*

Fachdidaktik

Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE

* fabian.pettig@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

eingereicht am: 09.12.2020, akzeptiert am: 19.02.2021

Der Beitrag fragt nach den Gelingensbedingungen transformativer Lernprozesse im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht (GW-Unterricht). Ausgehend von der Kritik an der instrumentellen Auslegung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wird das Potenzial transformativen Lernens für eine emanzipatorische BNE ausgelotet. Unter Rückgriff auf einen pädagogischen Lernbegriff mündet dieses Vorgehen in die Konzeptualisierung eines Handlungsrahmens zur Gestaltung eines kritisch-reflexiven GW-Unterrichts im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse.

Keywords: Transformatives Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Degrowth, Bildungstheorie, Umlernen

Designing transformative learning opportunities critically and reflexive. Didactical orientations of an emancipatory ESD

This article examines the conditions for the success of transformative learning in geography and socioeconomic education. Starting from the criticism of instrumental ESD-approaches, the potential of transformative learning for emancipatory ESD is explored. With recourse to a pedagogical concept of learning, this leads to the conceptualization of a framework for designing critical and reflexive geography and economics lessons in the horizon of social transformation.

Keywords: transformative learning, education for sustainable development, degrowth, education theory, relearning

1 Einleitung

Die deutschsprachige Nachhaltigkeitsdebatte wird seit dem WBGU-Gutachten *Welt im Wandel* vom Begriff der „Großen Transformation" (WBGU 2011) geprägt. Diese „beschreibt einen massiven ökologischen, technologischen, ökonomischen, institutionellen und kulturellen Umbruchprozess zu Beginn des 21. Jahrhunderts" (Schneidewind 2019: 11). Ziel dieses Prozesses ist es „gleiche und hinreichende Entfaltungschancen für die Menschen auf diesem Planeten, heute und zukünftig – innerhalb der bestehenden planetaren Grenzen" (ebd.) zu ermöglichen. Dabei zeichnet sich die vielstimmige Diskussion zur konkreten Umsetzung solch eines Transformationsprozesses durch konkurrierende Meinungen und strittige Positionen aus, welche Visionen unterschiedlicher Zukünfte entwerfen, die teilweise unvereinbar sind. So reichen aktuell wissenschaftlich, politisch wie gesellschaftlich verhandelte Ideen zu einem zukunftsfähigen post-fossilen Wirtschaftssystem von neoökologischen Ansätzen i. S. v. Green Growth hin zu alternativen Ökonomien i. S. v. Degrowth. Angesichts globaler Umweltkrisen, dem 1,5-Grad-Ziel und der hiermit verbundenen Rolle und Verantwortung des Menschen im Zeitalter des „Anthropozäns" (Crutzen & Stoermer 2000; Crutzen 2002), scheint die Notwendigkeit eines umfassenden Umdenkens zwar wissenschaftlich weitgehend unumstritten, die Art und Weise, wie ein zukunftsfähiges Miteinander aussehen kann bzw. muss, zugleich jedoch auf unterschiedlichen Ebenen höchst umstritten zu sein.

Für Bildungskontexte liegen in dieser komplexen, unsicheren und auf ungewisse Zukünfte hin ausgerichteten Wissensbasis mehrere grundsätzliche Herausforderungen begründet. So muss es im Fachunterricht Schüler*innen sowohl ermöglicht werden, ein Problembewusstsein angesichts planetarer Grenzen und der Unumkehrbarkeit bestimmter erdsystemarer Entwicklungen – u. a. Biologische Vielfalt, Klimawandel, Globale Stoffkreisläufe (vgl. Steffen et al. 2015) –

auszubilden, als auch sich begründet zu kontroversen Strategien von Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung zu positionieren, eigene Haltungen zu diesen einzunehmen und sich an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt und Gesellschaft aktiv beteiligen zu können. Mit Bezug hierauf wird in der deutschsprachigen BNE-Debatte das – ebenfalls im bereits erwähnten WBGU-Gutachten eingeführte – Konzept „Transformativer Bildung" (WBGU 2011) diskutiert. Dieses soll ein „Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze", bspw. über „Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist" generieren (ebd.: 25). Bildungseinrichtungen käme laut WBGU dabei die Aufgabe zu „nachhaltigkeitsorientiertes Wissen" (ebd.), u. a. zu Mobilität, Ernährung und generationenübergreifender Verantwortung (ebd.: 374) zu vermitteln. Dahinter steht das Ziel „dem Handeln Einzelner die notwendige Richtung" zu geben (ebd.). Diese Zielsetzung wird in der jüngst erschienenen BNE-Roadmap 2030 im Rahmen des UNESCO-Programms *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs* noch schärfer formuliert: "How can we encourage learners to undertake transformative actions for sustainability to shape a different future, before it is too late?" (UNESCO 2020: 9).

Für die konkrete Unterrichtspraxis wird hierin jedoch ein bildungstheoretisches Problem evident, welches die BNE-Debatte insgesamt kennzeichnet: „Es stellt sich immer wieder neu die Frage, wo (legitime) Erziehungsbemühungen in (illegitime, wenn auch vielleicht unbeabsichtigte) Indoktrinationsversuche umschlagen" (Marchand 2015: 141). Denn kritische Bildung ist zuallererst ein Prozess der Emanzipation, d. h. der Förderung des eigenen Denkens und Handelns anhand der Reflexion und Dekonstruktion herrschender Machtverhältnisse und Narrative, um mündig für die eigenen Überzeugungen einstehen und diese über Teilhabe an demokratischen Aushandlungsprozessen verwirklichen zu können. Mündigkeit beschreibt also sowohl die Fähigkeit zur Selbstbestimmung als auch zur Urteilsfähigkeit angesichts komplexer und kontroverser Problemlagen in einem politisch bildenden Fachunterricht. Aufgrund der vielfältigen, teils widersprüchlichen, Verwendungskontexte des Begriffs Transformativer Bildung „läuft er [jedoch] Gefahr unter dem Deckmantel emanzipatorischer Anliegen ein Instrument des Change Managements neoliberaler Umstrukturierungen zu werden" (Lingenfelder 2020: 55).

Der Beitrag verfolgt vor diesem Problemhintergrund zwei miteinander zusammenhängende Ziele: Erstens soll unter Rückgriff auf einen pädagogischen Lernbegriff ein Beitrag zur bildungstheoretischen Fundierung und damit zur konzeptionellen Klärung Transformativer Bildung geleistet werden; zweitens soll diese Begriffsreflexion in die Konzeptualisierung eines Handlungsrahmens zur Gestaltung transformativer Lernprozesse und Bildungsangebote in einem kritisch-reflexiven GW-Unterricht münden.

2 Das normative Konzept BNE in Schule und Unterricht

Die Vereinten Nationen riefen die BNE-Dekade (2005–2014) mit dem Ziel aus, "to integrate the principles, values, and practices of sustainable development into all aspects of education and learning" (UNESCO 2005: 6). Für Deutschland liegt inzwischen eine umfassende Längsschnittstudie[1] vor, welche u. a. die curriculare Implementierung einer BNE in das deutsche Schulsystem analysiert (Holst et al. 2020). Hier zeigt sich, dass BNE zwar in allen untersuchten Bildungsplänen[2] Einzug gehalten hat, deren quantitative und qualitative Implementierung aber deutliche Unterschiede aufweist; insbesondere die in jüngerer Zeit überarbeiteten Bildungspläne weisen eine breite und umfassende Implementierung einer BNE auf (ebd.: 8). Während BNE in manchen Bildungsplänen als transdisziplinäres Anliegen verfolgt wird, kommt sie in anderen Plänen hauptsächlich in Fächern mit hoher Affinität zur Nachhaltigkeit, bspw. der Geographie, vor (ebd.). Zwar liegt für Österreich keine vergleichbar umfassende Erfassung der curricularen Implementierung einer BNE vor, jedoch wurde die Aufforderung der Vereinten Nationen im Kontext der „Österreichische[n] Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BMWF 2008) aufgegriffen und u. a. auch per „Grundsatzerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung" (BMBF 2014) für alle Schulstufen und Schularten als wesentlicher Bezugspunkt der österreichischen Bildungslandschaft definiert. Im aktuellen Lehrplanentwurf für das Schulfach GW vom August 2020 wird weiters überdeutlich, dass BNE bzw. Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung wesentliche Bezugspunkte in der Konkretisierung der Lehr- und Bildungsaufgabe, den didaktischen Grundsätzen, den ausgewiesenen Kompetenzbereichen sowie den Basiskonzepten des Faches darstellen.[3]

[1] Erste Erhebung 03/2017, zweite Erhebung 10/2019 (Holst et al. 2020: 3)

[2] Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 316 Bildungspläne von neun ausgewählten Fächern (Deutsch, Englisch, Wirtschaft, Politik, Ethik/Philosophie, Geographie, Chemie, Biologie, Informatik) aller 16 Bundesländer für die Klassenstufen 4 und 9 (aller Schularten) untersucht (Holst et al. 2020: 4).

[3] Die Veröffentlichung des überarbeiteten Lehrplans ist für Herbst 2021 geplant; der neue Lehrplan soll mit dem Schuljahr 2023/24 im Schulsystem wirksam werden. Die Abgabeversion

Die bildungspolitisch motivierte Implementierung von BNE wird von Beginn an auch äußerst kritisch diskutiert. Hasse (2006: 40) weist bereits früh in der geographiedidaktischen Diskussion darauf hin, dass die Entwicklung von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung keine paradigmatische Neuausrichtung darstellt, sondern eine Reihe an bereits seit Längerem diskutierten Problemen schlicht unter neuen Begrifflichkeiten reproduziert und dabei die geführten Diskussionen ausblendet. So liegt bspw. beiden Ansätzen ein Verständnis von Bildung zugrunde, welches auf die zweckgebundene Vermittlung von Wissen abzielt, um auf diese Weise auf die Handlungen der Lernenden einzuwirken. Damit verbunden wird grundsätzlich kritisiert, dass es sich bei BNE eher um ein normativ-politisches, denn bildungstheoretisch motiviertes Konzept handelt (Schuler & Kanwischer 2013). Im Besonderen werden Verschleierungstendenzen in BNE-Konzepten hervorgehoben (Budke & Gryl 2016). So werden einerseits Interessenkonflikte und Machtasymmetrien kaum beachtet, woraus die Gefahr entsteht, einfache Lösungen globaler Probleme zu vermitteln, statt multiperspektivisches Verstehen und Bewusstsein für deren komplexe Verflechtungen anzubahnen. Andererseits wird die Vereinbarung der Nachhaltigkeitsdimensionen als utopisches Machbarkeitsideal formuliert und deren Erfüllung dem Individuum auferlegt. D. h., dass die Verantwortung für die nachhaltige Transformation vornehmlich dem*der Einzelnen zugeschrieben wird, wenn bspw. lediglich die individuelle Mobilität oder der individuelle Konsum zugunsten nachhaltiger Entwicklung geändert werden sollen (vgl. Danielzik 2013). Hierin zeigt sich eine immanente Widersprüchlichkeit nachhaltiger Entwicklung: „Während sie die Individuen auf Suffizienz einstimmt, bleiben die Systeme industrialisierter Gesellschaften auf Zuwachs eingestellt" (Kaufmann 2004: 180). Diese neoliberale Tendenz einer „kompensatorische[n] Eigenverantwortung" (Lehner & Gryl 2019: 12–13) geht dabei mit der Verschleierung systemimmanenter nicht-nachhaltiger Strukturen einher. Denn die Fokussierung der Symptomebene vernachlässigt das Verstehen komplexer Hintergründe und suggeriert einfache Lösungen und individuelle Pflichten, ohne die „Prämissen neoliberaler Wachstumsideologie als Ursache [...] grundsätzlich infrage zu stellen" (Kehren & Winkler 2019: 379). Die BNE würde damit ins Leere laufen, wenn etwas vermittelt werden soll, „was es noch nicht gibt und angesichts des Festhaltens an den etablierten Produktionsverhältnissen so auch nicht geben kann" (ebd.: 377).

Diese Kritikpunkte spiegeln sich letztlich auch in den „17 Sustainable Development Goals" (UN 2015) wider, in denen u. a. zwar „eine Forcierung von Reflexivität eingefordert [wird] und sich das Programm von neoliberalen Bildungskonzepten abzugrenzen versucht" (Scharf & Gryl 2020: 28), dieses aber „lediglich im vorgegebenen Rahmen" (ebd.) abläuft, das Bildungskonzept selbst und deren eingeschriebenen Logiken also nicht explizit Gegenstand der Diskussion sind. Auch in der internationalen Debatte wird pointiert zusammengefasst, dass die zunehmende Verankerung von BNE in Institutionen und (Bildungs-)Systemen eher durch ein neoliberal-pragmatisches denn kritisch-problematisierendes Verständnis von Bildung und Nachhaltigkeit gekennzeichnet ist (Selby & Kagawa 2010: 39): Internationale nachhaltigkeitsbezogene Agenden würden demnach in der Breite implizit (1) ökonomisches Wachstum als Leitmotiv reproduzieren, (2) einen utilitaristischen Blick auf Natur als Ressource anlegen, (3) die Technologie-Wachstums-Orientierung globaler Märkte widerspiegeln und (4) auf Standardisierung und Messbarkeit (von Implementierungs- und Lernerfolgen) fokussieren (ebd.: 40, eig. Übersetzung).

Die Thematisierung nachhaltigkeitsbezogener Inhalte in einem politisch bildenden GW-Unterricht ist zwangsläufig in dem hier skizzierten, der BNE inhärenten Spannungsfeld situiert, welches sich zwischen der Umsetzung einer bildungspolitischen Agenda einerseits und der Ermöglichung emanzipatorischer und reflexiver Bildungsprozesse andererseits aufspannt. In der internationalen Debatte hat sich vor diesem Hintergrund die Unterscheidung in zwei aufeinander bezogene Dimensionen einer BNE bereits vor Längerem etabliert:

> "We see ESD 1 as the promotion of informed, skilled behaviours and ways of thinking, useful in the short-term where the need for this is clearly identified and agreed, and ESD 2 as building capacity to think critically about what experts say and to test ideas, exploring the dilemmas and contradictions inherent in sustainable living." (Vare & Scott 2007: 191)

Ähnlich argumentieren auch Wals et al. (2008), die instrumentelle und emanzipatorische Ansätze in der Nachhaltigkeitsbildung voneinander unterscheiden. Bei der *instrumentellen BNE 1* steht die Vermittlung von Expert*innenwissen zu Werten und Verhaltensweisen im Vordergrund, die grundsätzlich anerkannt und mit einer nachhaltigen Entwicklung verbunden sind (vgl. Vare & Scott 2007: 192; Wals et al.

des Entwurfs an das Bildungsministerium ist online einsehbar: https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/39161/mod_resource/content/3/gw_Lehrplan_%0Bfuenftversion_Aug2020_layoutiert.pdf (06.12.2020)

2008: 56). Damit wird darauf abgezielt, solche Verhaltensweisen zu fördern, die als nachhaltig eingeschätzt werden, womit letztlich *für* eine nachhaltige Entwicklung gelernt wird. Demgegenüber befähigt die *emanzipatorische BNE 2* zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung sowie mit der Komplexität, der Unsicherheit und den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind (Vare & Scott 2007: 193 f.). Die globale Transformation braucht folglich auch "a more systemic and reflexive way of thinking and acting with the realization that our world is one of continuous change and ever-present uncertainty" (Wals et al. 2008: 57). Im Rahmen einer BNE 2 geht es somit darum, angesichts dieser Komplexität und Unsicherheit begründete und vernünftige Entscheidungen zu treffen (Vare & Scott 2007: 134). Nachhaltige Entwicklung wird dann selbst *als* Lernprozess verstanden. Zwar betonen Vare & Scott, dass beide Dimensionen einer BNE in Bildungskontexten ineinandergreifen müssen, deren Verhältnis also nicht dialektisch, sondern komplementär zu denken ist, betonen aber die Bedeutung einer BNE 2, da BNE 1 erst durch diese Bedeutung erlangte. Demgegenüber verdeutlicht die bereits erwähnte Studienlage (Wals et al. 2008; Selby & Kagawa 2010) zur curricularen und institutionellen Implementierung einer BNE aber die dabei vorherrschende, vornehmlich einseitige Auslegung i. S. einer BNE 1. In dieser einseitigen Auslegung liegt die Gefahr, Bildung für eine politische Agenda zu instrumentalisieren und damit ihres kritisch-emanzipatorischen Anspruchs zu berauben (vgl. Euler 2014).

Dass solch eine Engführung nachhaltigkeitsbezogener Bildungsangebote im Sinne einer BNE 1 in einem politisch-bildenden, d. h. mündigkeitsorientierten, GW-Unterricht nicht vertretbar ist, liegt auf der Hand. Einerseits würde ein Unterricht, welcher Alternativen zu hegemonialen (Nachhaltigkeits-)Diskursen und ein Denken in (nachhaltigkeitsbezogenen) Widersprüchen nicht zulässt bzw. ausklammert, dem Lehranspruch eines „emanzipatorischen Vermittlungsinteresses" (Vielhaber 1999) widersprechen. Im Unterschied zur rein zweckrationalen oder handlungsbezogenen Bearbeitung von Sachverhalten innerhalb bestimmter Normen eines gesellschaftlichen Systems, wird in einem emanzipatorischen GW-Unterricht auch der herrschende Handlungsrahmen selbst zum Gegenstand der Reflexion und nach möglichen Alternativen oder Widersprüchen gesucht, um Mündigkeit und Selbstbestimmung als reflexive Praxis zu ermöglichen (Vielhaber 1999: 17). Andererseits würde solch ein Unterricht dem „Beutelsbacher Konsens" (Wehling 1977), insbesondere dem Kontroversitätsgebot und dem Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot, zuwiderlaufen (vgl. für Österreich auch BMBF 2015).

Dementsprechend muss eine emanzipatorische BNE „die Einsicht in nicht-nachhaltige Prozesse ermöglichen und über die Reflexion der Ursachen ein Problembewusstsein eröffnen, welches vielleicht imstande ist, nachhaltige Auswege aus den globalen Krisen ins Auge zu fassen" (Kehren & Winkler 2019: 377). Hierunter fällt auch das Verstehen der „Historizität und Polizität von Erziehung, Bildung, Nachhaltigkeit und der von ihnen zu verhandelnden Gegenstände" als zentrale Bildungsaufgabe im Kontext gesellschaftlicher Transformation (ebd.: 381). Damit transformative Bildungsangebote im Sinne einer BNE 2 also emanzipatorisch sind und tatsächlich Impulse in der zuvor skizzierten instrumentellen Nachhaltigkeitsdebatte setzen, muss das Konzept der Transformativen Bildung es im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnisses ermöglichen, die eigene Disposition zu nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen in deren komplizierten und widersprüchlichen sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verflechtungen zu reflektieren. Die bildungstheoretische bzw. erziehungswissenschaftliche Fundierung Transformativer Bildung stellt dabei zurzeit allerdings noch ein Desiderat dar (vgl. Singer-Brodowski 2016). Im Anschluss an das aus der nordamerikanischen Erwachsenenbildung stammende Konzept *transformative learning*[4] (Mezirow 1997) wird diese Lücke aktuell zu schließen versucht.

3 Transformatives Lernen im Horizont einer emanzipatorischen BNE

Es soll hier auf das transformative Lernen sowie dessen Weiterentwicklungen in der internationalen Diskussion eingegangen werden, wie sie auch in der deutschsprachigen Debatte um BNE aktuell diskutiert wird, um dessen Potenzial für eine emanzipatorische BNE herauszustellen. In den 1980er und 1990er-Jahren begründete Jack Mezirow im Kontext der nordamerikanischen Erwachsenenbildung den Begriff des „transformativen Lernens". Mezirow (1997) unterscheidet dabei drei aufeinander aufbauende Phasen transformativen Lernens: *Dekonstruktion*, bspw. durch Auseinandersetzung mit Dilemmata; *Rekonstruktion*, d. h. das Teilen von Erfahrungen und die gemeinsame kritische Reflexion, sodass neue Perspektiven aufgebaut und ausprobiert werden können; *Integration*, also die Aufnahme neuer Bedeutungsperspektiven in das eigene Leben zur konstruktiven Lösung des an-

[4] Zur Wahrung des Leseflusses wird hier der Ansatz *transformative learning* als transformatives Lernen übersetzt. Im Deutschen ist diese Festlegung begrifflich nicht unproblematisch, da das *transformative learning* dem Konzept Bildung sehr nah steht, für das es im Englischen keinen entsprechenden Begriff gibt.

fänglichen Dilemmas (vgl. Schild et al. 2019: 34). Transformatives Lernen beschreibt also nicht lediglich eine Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, sondern eine qualitative Veränderung von Selbst- und Weltbildern. Diese Veränderungen beziehen sich auf erlernte Muster des Denkens-, Fühlens und Handelns, gesellschaftliche Leitbilder sowie orientierende Normen und Werte. In dieser Hinsicht steht das transformative Lernen einem transformatorischen Bildungsbegriff nah, auch wenn diese in unterschiedlichen Diskursen und aus einer anderen Theorietradition heraus konzeptualisiert wurden (Koller 2017). Beide Konzepte fußen auf ähnlichen Grundannahmen, bspw. werden beide aus der Kritik an einem kumulativen Lernbegriff heraus formuliert und bestimmen krisenhafte Erlebnisse als Ausgangspunkt der beschriebenen Transformationsprozesse (Nohl 2017: 97).

In Weiterentwicklungen des transformativen Lernens wurde die Veränderung individueller Bedeutungsperspektiven um die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen, und wie diese unsere Moralvorstellungen, Wertesysteme, Erfahrungen und Handlungen prägen, erweitert und das transformative Lernen auch explizit in den Kontext nachhaltiger Entwicklung gestellt (u. a. Brookfield 2000, 2012; Sterling 2011; O'Sullivan 1999, 2002, 2012). Transformatives Lernen zielt in diesem Kontext darauf ab, implizite Macht- und Deutungsstrukturen sowie gesellschaftliche Narrative aufzudecken, die Enkulturation unserer Sicht- und Denkweisen erfahrbar zu machen, diese in einem reflexiven Prozess verhandelbar zu machen und hierüber prinzipiell einer Transformation zugänglich zu machen. Es geht dann z. B. um den Wandel der Bedeutungsperspektiven in Bezug auf Vorstellungen von Mensch-Natur-Verhältnissen, zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen oder zu globaler Gerechtigkeit ebenso wie um Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf gesellschaftliche Transformationsprozesse und die Artikulation eigener Visionen des Zusammenlebens. Es sollen Menschen dazu befähigt werden, eine globale Transformation hin zu einer gerechten und zukunftsfähigen Welt demokratisch mitgestalten zu können. Im Unterschied zum Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Förderung eines ‚nachhaltigen Lebensstils' wird also das Erlangen von Mündigkeit im Horizont der Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation fokussiert.

Gelingendes transformatives Lernen muss daher im Anschluss an die Kritik an BNE für globale Verflechtungen nicht-nachhaltiger Strukturen und Machtverhältnisse sowie die Dilemmata nachhaltiger Entwicklung sensibilisieren, die eigene Eingebundenheit in diese Verhältnisse reflektieren und die Ausbildung eigener Meinungen und Haltungen ermöglichen. Neben dem hegemonialen – und die Nachhaltigkeitsdebatte dominierenden – Green Growth-Narrativ müssten folglich auch Alternative Ökonomien und Wohlstandsmodelle i. S. v. Degrowth, wie die Commons-Bewegung, Postwachstumsökonomien oder Gemeinwohlökonomie (vgl. Getzin & Singer-Brodowski 2016: 36 f.), stärkere Sichtbarkeit in Bildungskontexten erlangen. Es darf dabei die Kritik hegemonialer Narrative und die Thematisierung gegenhegemonialer Alternativen aber auch nicht monoperspektivisch als ‚richtiger Weg' und wiederum die Alternative als alternativlose Lösung multipler Krisen präsentiert werden, denn auf diese Weise würde das Indoktrinationsproblem einer BNE nur an eine andere Stelle verlagert werden. Gelingt transformatives Lernen im Unterricht „sollte es am Ende eines Bildungsangebotes für die Lernenden möglich sein – rational und gut begründet – sogar für […] die Weiterführung von westlich geprägten Entwicklungsdiskursen argumentieren zu können" (ebd.: 41).

Aus bildungstheoretischer Sicht bleibt allerdings der Lernbegriff zu diskutieren, welcher in der Debatte zum transformativen Lernen als Abgrenzungsfolie genutzt wird (vgl. Nohl 2017). Denn die deutschsprachige Pädagogik entwickelt bereits seit Längerem einen Lernbegriff, der weit über kumulativen Wissenserwerb hinausgeht (Göhlich & Zirfas 2007; Göhlich et al. 2007; Mitgutsch et al. 2008; Strobel-Eisele & Wacker 2009; Künkler 2011, 2017; Meyer-Drawe 2012; Faulstich 2014). Hier wird in der Integration solch eines pädagogischen Lernbegriffs in das Konzept des transformativen Lernens großes Potenzial für die erziehungswissenschaftliche Fundierung Transformativer Bildung gesehen. Denn wenngleich bis hierhin deren Zieldimension deutlich wurde, bleibt offen, auf welche Weise sich transformatives Lernen vollzieht. Diese theoretische Reflexion ist unmittelbar von fachdidaktischem Interesse, um Gelingensbedingungen transformativer Lernprozesse für den GW-Unterricht im Horizont einer emanzipatorischen BNE 2 auszuloten.

4 Erfahrungstheoretische Reformulierung transformativer Lernprozesse

Als Beitrag zur Fundierung des Konzepts Transformativer Bildung rückt hier also die Prozessualität des Lernens in den Blick und es wird dieser Fokus mit der Einsicht verschränkt, dass transformatives Lernen typischerweise mit solchen Lernerfahrungen einhergeht, die uns anrühren: "One of the most powerful tools for fostering transformative learning is providing students with learning experiences that are direct, per-

sonally engaging and stimulate reflection upon experience" (Taylor 2007: 182). Zur Klärung des Verhältnisses von Erfahrung, Reflexion und Lernen im Zuge transformativen Lernens dient hier ein pädagogisches Verständnis von Lernen als „Umlernen" (Buck 1989; Meyer-Drawe 1996, 2012), welches sich in der bildungsphilosophischen Tradition einer phänomenologischen Pädagogik erfahrungstheoretisch situiert. Dass in einem hermeneutisch-phänomenologischen Paradigma grundsätzlich großes Potential für die Diskussion um transformatives Lernen liegt (D'Addelfio 2017), wurde ebenso wie die Nähe zwischen transformativem Lernen und Prozessen des Umlernens (Künkler 2020) auch bereits an anderer Stelle betont. Es werden für die im Rahmen des vorliegenden Beitrags vorgenommene fachdidaktische Wendung einer pädagogischen Lerntheorie im Kontext Transformativer Bildung einige Setzungen vorgenommen, um die bildungsphilosophische Theoriearchitektur unmittelbarer anschlussfähig für das Nachdenken über nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse im Fachunterricht zu machen.[5]

Es ist in bildungsphilosophischer Hinsicht der Gedanke zentral, dass sich das Lernen als Erfahrung vollzieht und seinen Anfang darin findet, „wenn eine gewohnte Erfahrungsweise in eine Aporie gerät" (Stieve 2008: 282). Vereinfacht könnte man festhalten, dass man am Ende eines Lernprozesses um eine Erfahrung reicher ist. Lernen beschreibt dabei die Ausdifferenzierung des eigenen Erfahrungsfeldes und reicht von der Konsolidierung oder auch (graduellen) Aktualisierung eines Erfahrungshorizonts bis hin zur Eröffnung völlig neuer Erfahrungshorizonte. Das Erfahrungsfeld, mit dem wir in der Welt sind, präformiert dabei *unthematisch* jede Begegnung mit den Dingen (vgl. Meyer-Drawe 1996: 90). Wie wir den Dingen begegnen, was unsere Erwartungen bestätigt, was uns irritiert, verzweifeln lässt und zum Reflektieren anregt, ist maßgeblich von diesem impliziten Wissen abhängig. Dabei ist das implizite Wissen in Spuren in den Erfahrungen enthalten, sodass dieses prinzipiell *thematisch* und veränderbar werden kann.

Erfahrungen lassen sich dabei als Schnittstelle zwischen Welt und Selbst verstehen, indem sie das Affizierende der Welt mit dem Reflexiven des Selbst zusammenbringen: „In allen Bedeutungen von Erfahrung steckt […] beides: eine notwendige Aktivität des Erfahrenden gegenüber den jeweiligen Phänomenen und eine unvermeidliche Passivität, in dem er es nicht in der Hand hat, was ihm wie heftig wie lange zugesetzt" (Hentig 1973: 21 f.). Zwischen diesen Polen der Erfahrung, in der Aporie, in der „das Bekannte nicht mehr gültig und das Neue noch nicht zugänglich ist" (Schratz & Westfall-Greiter 2015: 19), liegt das transformative Potenzial des Lernens. Es gewinnt hier die bildungsphilosophische Kategorie der Erfahrung in doppelter Weise (fach)didaktische Relevanz. Zum einen lässt sich über die Erfahrung das Lernen als affektiv-sinnlicher (d. h. emotionaler) und kognitiv-reflexiver (d. h. rationaler) Prozess in einem verstehen, denn das Irritierende wird leiblich spürbar, benötigt aber auch die Bezugnahme, um zum Lernen zu führen. Zum anderen rüttelt die Unplanbarkeit einer Erfahrung am fachdidaktischen Verständnis inhaltliche Lern*ziele* über die Unterrichtsgegenstände bruchlos über Unterrichtsplanung erreichen zu können. Vielmehr kommt dem gemeinsamen Einlassen auf das, was irritiert und unverstanden bleibt, große Bedeutung in pädagogischen Settings zu.

Lernprozesse sind zusätzlich qualitativ nach deren Erfahrungsintensität unterscheidbar. Es lässt sich prinzipiell eine schwache und eine starke Variante der Erfahrung voneinander abgrenzen (Waldenfels 2002: 30). Während die schwache Variante unsere Vorstellungen herauszufordern vermag oder diese auch einfach nur schlicht bestätigt, vermag es die starke Variante „uns und unsere Welt [zu] verändern" (ebd.). Erfahrungen unterschiedlicher Intensität können zu Lernprozessen unterschiedlicher Ordnungsebenen führen. Lernprozesse zweiter Ordnung können aus einer schwachen Variante der Erfahrung resultieren und beschreiben eher die Vertiefung oder Erweiterung des Verstehens und der bisherigen Handlungsmöglichkeiten. Im Sinne eines *Dazu*lernens innerhalb eines bestehenden Erfahrungshorizonts werden unthematische Annahmen eher verfeinert und korrigiert, d. h. die Erfahrungen „geraten im Erfahrungshorizont nur in Bewegung" (Meyer-Drawe 1996: 91). Das *Dazu*lernen ist in diesem Sinne also kein kumulativer Prozess, sondern vollzieht sich als transformativer Prozess geringerer Intensität. Auch das Lernen zweiter Ordnung braucht die Bezugnahme zur Erfahrung, sodass diese zu einer Modifikation des Erfahrungshorizonts führen kann. Dieses Lernen beschreibt also bspw. die Verfeinerung bisherigen Wissens und Handelns oder Prozesse des gegenstandsbezogenen Hinterfragens und Reflektierens, ohne die eigenen Selbst-Welt-Verhältnisse grundsätzlich in Frage zu stellen. Demgegenüber kann aus einer starken Variante der Erfahrung ein Lernprozess erster Ordnung resultieren. Dies kann dann der Fall sein, wenn unsere bisherigen Deutungsmuster und Handlungsweisen nicht mehr greifen, um in einer bestimmten irritierenden Situation eine angemessene Antwortmöglichkeit auf diese zu finden. Hiermit verbunden ist die prinzi-

[5] Konkret wird hier der rigorosen „Dezentralität des Subjekts" (Künkler 2011) nicht konsequent gefolgt. Stattdessen wird im Anschluss an ein emanzipatorisches Bildungsverständnis die Rolle des Subjekts in dessen gesellschaftlicher Einbettung im Lernprozess stärker betont.

pielle Möglichkeit der Eröffnung neuer Sichtweisen auf die Gegenstände des Unterrichts, d. h. von solchen Verstehensweisen und Erfahrungshorizonten, die bislang noch kein Teil unseres Erfahrungsfeldes waren. Lernprozesse erster Ordnung besitzen damit transformativen Charakter, weil in ihnen unsere Selbst-Welt-Beziehungen mit zur Disposition stehen, unser bisher gültiges Wissen aus den Fugen gerät und wir zur grundlegenden Neuorientierung angesichts einer problematischen Situation oder Krise aufgefordert sind. Hierbei spielt die reflexive Bezugnahme auf die krisenhafte Erfahrung, d. h. die „Beobachtung der (eigenen) Beobachtung" (Schneider 2013: 6) eine große Rolle, um nicht nur zu Einsichten über die Dinge, sondern über unser Verhältnis zu den Dingen zu gelangen. Von ihrer Struktur und dem deutlichen Selbstbezug ist ein solches *Um*lernen also nah an Bildungsprozessen: "There are certain learning processes, which become so important for the person that his/her life-orientations get transformed. Moreover, processes of Bildung themselves always comprise of a phase of inquiry and learning" (Nohl 2017: 100). Zugleich bedeutet Lernen immer das „Lernen von etwas" (Meyer-Drawe 2012: 187) und ist damit unmittelbar gegenstands- bzw. inhaltsbezogen und doch auch von Bildung zu unterscheiden.

Die Transformation unthematischer Erfahrungshorizonte ist kein linearer Prozess, der der Negation eines maßgeblichen Erfahrungshorizonts kausal folgt. Die Möglichkeiten des Umgangs der*des Lernenden mit den im Lernprozess spürbaren Dissonanzen spannt sich von der schlichten *Erledigung*, i. S. des Nicht-Einlassens auf den produktiven Fremdanspruch der einer unbekannten Situation innewohnen kann, bis zum *Vollzug*, i. S. des Einlassens auf Unbekanntes und Ergebnisoffenes, ohne dies vorschnell in bewährte Muster einzuordnen und damit u. U. zu glätten (vgl. Rumpf 2008: 23). Transformative Lernprozesse sind widerständig und brauchen die wiederholte Konfrontation und Herausforderung der eigenen Erfahrungshorizonte samt reflexiver Bezugnahme, um zu Veränderungen der eigenen Welt-Selbst-Verhältnisse führen zu können. Im Umlernen werden alte Erfahrungen nicht gelöscht und durch neue ersetzt, sondern unsere Antwortmöglichkeiten erweitert und unser Verhältnis zur Welt und zu den Dingen verändert.

Es lassen sich somit grundsätzlich ein reflektiertes *Dazu*lernen von einem reflexiven *Um*lernen unterscheiden. Während das Lernen in phänomenologischer Hinsicht grundsätzlich seinen Ausgang im Versagen eines bislang gültigen Erfahrungshorizonts hat, ist dessen transformatives Potenzial von der Intensität der Erfahrung abhängig. Während das Dazulernen vom gezielten Üben bis zum gegenstandsbezogenen Hinterfragen reicht, markiert das Umlernen die Eröffnung neuer Sichtweisen. In Verbindung mit der Unterscheidung einer instrumentellen BNE 1 von einer emanzipatorischen BNE 2 lässt sich die Spezifik transformativer Lernprozesse nun gegenstandsbezogen ausdifferenzieren (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Ebenen von Lernprozessen im Kontext einer BNE (eig. Darstellung, adaptiert nach Sterling 2011: 25)

Lernen als ...	***Ordnungsebene***	***Horizonte ...***	***BNE-Motiv***	***BNE-Verständnis***
reflektiertes ***Dazu*lernen**	Veränderung eines Verstehens- und Handlungshorizonts	korrigierend	»Dinge besser tun«	instrumentell
		modifizierend	»Bessere Dinge tun«	
reflexives ***Um*lernen**	Eröffnung eines Verstehens- und Handlungshorizonts	transformierend	»Dinge anders sehen«	emanzipatorisch

Transformative Lernprozesse, wie sie hier als bildende Erfahrungen und Prozesse des Umlernens entfaltet wurden, lassen sich didaktisch nicht einfach intendieren und im Unterricht gezielt auslösen: "We cannot teach transformation. We often cannot even identify how or why it happens. But we can teach as though the possibility always exists that a student will have a transformative experience" (Cranton 2002: 71). Damit verschiebt sich die *Gestaltung von Lernumgebungen* im Modus transformativen Lernens hin zur *Gestaltung von Möglichkeitsräumen*, in denen sich transformative Lernprozesse möglichst ereignen können. Mit dieser Akzentverschiebung stehen dann nicht die messbaren *learning outcomes* des Unterrichts im Fokus, sondern die zutiefst pädagogische Absicht, transformative Lernprozesse in Begegnung mit der Sache und dem Austausch mit anderen möglich zu machen. Es sind diese Momente, in denen Schüler*innen „auf vielschichtige und intensive Weise in eine Auseinandersetzung mit einer Situation oder auch – für Lernprozesse besonders wichtig – mit einem Sachverhalt verwickelt" (Combe & Gebhard 2009: 550) sind.

Gelingt die intensive Verwicklung mit der Sache – hier: der Widersprüchlichkeit und Ambivalenz nachhaltiger Entwicklung in dessen Bedeutung für Individuum und (Welt)Gesellschaft – im GW-Unterricht, können Schüler*innen im Zuge transformativer Lernprozesse Dinge anders sehen lernen, i. S. eines Lernens erster Ordnung. Das würde im besten Fall nicht weniger bedeuten, als dass sich Schüler*innen in reflexiven Umlernprozessen der eigenen Situiertheit in hegemonialen Nachhaltigkeitsdiskursen und nicht-

nachhaltigen Strukturen reflexiv widmen können und auf diese Weise Mündigkeit in Bezug auf nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen, Narrative und politische Agenden erlangen und hierüber aktiv an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Weltgesellschaft mitwirken können.

5 Fachdidaktische Orientierungen zur Gestaltung transformativer Lernprozesse

Woran kann sich ein GW-Unterricht nun orientieren, der transformative Lernprozesse, wie sie hier pädagogisch präzisiert wurden, im Horizont einer emanzipatorischen BNE möglich(er) machen möchte? Mit Bezug auf die soweit zusammengetragenen Herausforderungen und theoretischen Ansprüche muss die Konzeptualisierung eines Handlungsrahmens für den GW-Unterricht fünf Dinge leisten. Der Handlungsrahmen muss:

1. Lernen auch als reflexiven Umlernprozess ermöglichen;
2. das Aufdecken und Nachspüren der diskursiven Situiertheit des eigenen Denkens und Handelns ermöglichen;
3. die Dekonstruktion eigener und alternativer Vorstellungen – u. a. von Nachhaltigkeit unter dem Primat des Wachstumsnarrativs – ermöglichen;
4. die Haltungsbildung ermöglichen und nicht auf die Durchsetzung ‚nachhaltiger Verhaltensweisen' abzielen;
5. die ihm eingeschriebenen Logiken selbst zum Gegenstand der Reflexion werden lassen.

Zur Konzeptualisierung werden hier ein pädagogischer Lernbegriff, das Prinzip Aktion & Reflexion aus der „problemformulierenden Bildungsarbeit" (Freire 1973), die Schritte des „transformative learning" (Mezirow 1997) und die didaktischen Prinzipien Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion aus der „systemisch-konstruktivistischen Didaktik" (Reich 2002) im Horizont einer emanzipatorischen BNE miteinander verknüpft. Der Handlungsrahmen spannt sich entlang der Unterrichtsaspekte *Positionieren*, *Reflektieren* und *Experimentieren* auf, kreist um einen *lohnenden Problemfall* und wird unterrichtspraktisch vom fachdidaktischen Prinzip der *Dialogizität* getragen (siehe Abb. 1).

5.1 Ein lohnender Problemfall als Lernanlass

Transformatives Lernen kann seinen Anfang in einem lohnenden Problemfall finden. Ein Problem wird hier dann als lohnend erachtet, wenn es einerseits lebensweltbezogen, d. h. am Erfahrungshorizont der Schüler*innen orientiert, ist und andererseits exemplarisch die dilemmatische Struktur nachhaltiger Entwicklung in sich trägt. Die Betonung der „doppelten Komplexität" (Ohl 2013; Ohl et al. 2016; Mehren et al. 2015) – auf faktisch-fachlicher und ethisch-moralischer Ebene – stellt die Sache ins Zentrum, nicht deren unmittelbare Auflösung über vermeintlich gutes und richtiges Handeln. Die Sache ist hier die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit einer nachhaltigen Entwicklung, die es über „die fachlichen und politischen Dimensionen der Gründe für eine nichtnachhaltige Entwicklung sachlich angemessen zu erarbeiten [gilt], um sie zu verstehen und um dadurch Perspektiven sowohl für das individuelle Handeln als auch für die Möglichkeiten kollektiven Handelns zu gewinnen" (Euler 2014: 172). Die Uneindeutigkeit der Sache birgt das Potenzial, transformative Lernprozesse anzuregen, indem diese Schüler*innen affizieren, d. h. anrühren und zum Aufmerken, Fragenstellen, Nachdenken und selbst aktiv werden anregen können (Dickel & Schneider 2013).

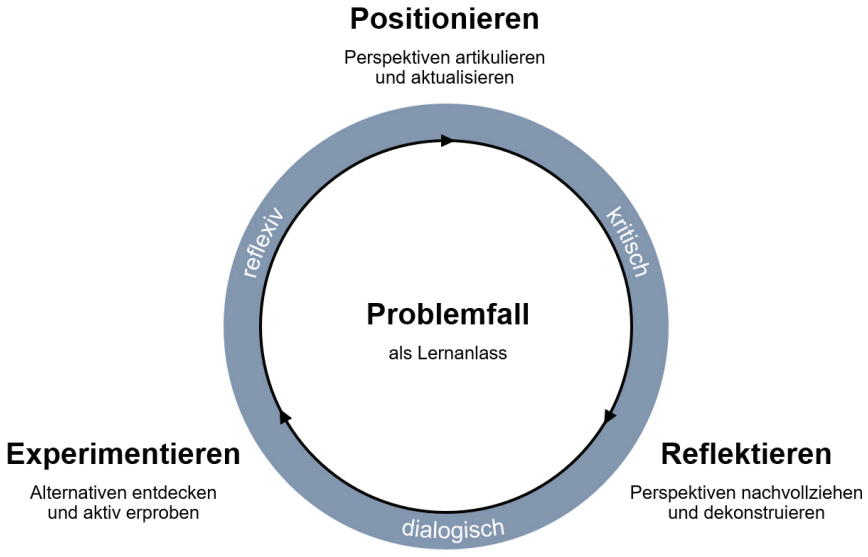


Abb. 1: Handlungsrahmen für transformatives Lernen im GW-Unterricht (eig. Darstellung)

5.2 Positionieren: Perspektiven artikulieren und aktualisieren

Im GW-Unterricht dient ein solcher Problemfall dazu, die Schüler*innen mit der Sache in eine produktive Begegnung zu bringen. Dabei spielt die Artikulation eigener Visionen zum Umgang mit dem erarbeiteten Dilemma eine bedeuten-

de Rolle (Cranton 2002, 2006). In den formulierten Lösungsvorschlägen oder Handlungsempfehlungen drücken sich immer auch die unthematischen Erfahrungshorizonte der Schüler*innen aus, mit denen sie der Sache begegnen, d. h. die eigenen Vorannahmen und Bedeutungshorizonte zum Gegenstand, welche diskursiv geprägt sind. In den Artikulationen ist dieses „tacit knowledge" (Polanyi 1985) der Schüler*innen eingeschrieben, kann also performativ erfahrbar und damit im Unterricht besprechbar werden. Der Austausch über die artikulierten Umgangsweisen im Klassenverband erlaubt die Vergewisserung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, d. h. das Ausloten unterschiedlicher Erfahrungshorizonte sowie deren (Un-)Vereinbarkeit und hierüber auch den Nachvollzug alternativer Sichtweisen, Visionen und Lösungsansätze. Im Gespräch lässt sich den Gemeinsamkeiten und Unterschieden nachgehen und lassen sich Gemeinsamkeiten und Widersprüche zwischen den artikulierten Perspektiven gezielt befragen.

5.3 Reflektieren: Perspektiven nachvollziehen und dekonstruieren

Zentral für das Gelingen transformativen Lernens ist, dass die Vorannahmen, mit denen Schüler*innen dem lohnenden Problemfall begegnet sind, thematisch werden, d. h. ins Bewusstsein rücken können. Das Bewusstwerden kann über die Reflexion einer Irritation glücken, welche sich insofern als „fruchtbarer Moment im Bildungsprozess" (Copei 1930) verstehen lässt. In diesen Momenten können bildende Erfahrungen ihren Ausgang finden und sich ihren Weg bahnen, sofern sie im Unterricht aufgegriffen und verfolgt werden (Pettig 2019). Hierzu ist die Konfrontation der zuvor über die Artikulation zugänglich gemachten Erfahrungshorizonte der Schüler*innen mit einer alternativen Umgangsweise – hier: Degrowth als gegenhegemonialem alternativen ökonomischen Leitmotiv – prinzipiell geeignet, sofern sie deren Erfahrungshorizonte übersteigt. Die Konfrontation eigener Ideen eines nachhaltigen Umgangs angesichts des Problemfalls mit alternativen Umgangsweisen und Konzepten, die bislang außerhalb des eigenen Denkens liegen, kann über die gezielte Reflexion auch zum Hinterfragen des eigenen Denkens führen: Woher kommen meine Überzeugungen und könnten diese prinzipiell auch anders sein? Inhaltlich geraten hierüber in der Nachhaltigkeitsdebatte marginalisierte und gegenhegemoniale Perspektiven in den Blick und auch die Fragen, weshalb manche Positionen in der Diskussion präsenter sind als andere, warum sich bestimmte Positionen durchsetzen können und welche Positionen (gezielt) ausgeblendet werden.

5.4 Experimentieren: Alternativen entdecken und aktiv erproben

Mit dem neuen Wissen lässt sich der Problemfall neu betrachten und dialektisch mögliche Auswege aus dem nachhaltigkeitsbezogenen Dilemma finden: Wenn Effizienz- und Suffizienzstrategien das Problem nur verlagern, nicht aber lösen können, könnten grundsätzliche Alternativen neue Impulse zur Problembewertung bzw. -bearbeitung liefern. Es bietet sich an, diese neuen Perspektiven auf die Sache auch zu nutzen, um deren Relevanz für das eigene Leben zu diskutieren. Hierzu zählt auch die Erarbeitung der Gründe für und wider die Gültigkeit des Entwicklungsnarrativs, indem bspw. die Bedeutung von Entwicklung für Wohlstand, Glück und Zufriedenheit zum Thema wird. Denn wenn Entwicklung und Wohlstand nicht in eins gedacht werden, könnten andere Maßstäbe herangezogen werden, um ein ‚Gutes Leben' zu bestimmen, wie dies aktuell bspw. in Südamerika über das Konzept *Buen Vivir*, dem Recht auf Gutes Leben und die Rechte der Natur, auf Verfassungsebene diskutiert wird. Die „Reflexion der Widersprüche" (vgl. Vielhaber 1999: 17) unterschiedlicher Argumentationen und Voraussetzungen erlaubt es dann, hegemoniale, auf Entwicklung hin ausgerichtete Nachhaltigkeitsdiskurse sowie die eigene Eingebundenheit in die über diese reproduzierten strukturellen Machtverhältnisse zu erfahren und deren alternativlose Gültigkeit zu befragen. Die Aktualisierung der eigenen Positionen bedarf neben der reflexiven Bezugnahme auf das eigene Denken auch das Erproben von Alternativen, denn transformative Lernprozesse benötigen neben dem Abwägen und Formulieren von eigenen Positionen ebenso die aktiv-konstruierende Auseinandersetzung mit den diskutierten Dilemmata. Eine gelingende Transformation unthematischen Wissens führt zur Erweiterung der Artikulationsmöglichkeiten angesichts nachhaltigkeitsbezogener Fragestellungen und Dilemmata. Auf Grundlage der im Verlauf des Unterrichts thematisch gewordenen Erfahrungshorizonte, der reflexiven Ergründung der Situiertheit des eigenen Denkens und der aktiven Erkundung und Erprobung alternativer Denk- und Handlungsweisen, ist es möglich, selbstbestimmt und rational gut begründet, einen eigenen Standpunkt zu nachhaltigkeitsbezogenen Problemen und Dilemmata zu vertreten. Es bietet sich abschließend auch die Diskussion des transformativen Bildungsangebots als solches an, indem dessen jeweilige normative Implikationen und blinde Flecken mit im Unterricht thematisiert werden.

5.5 Dialogizität als Gestaltungsprinzip transformativer Bildungsangebote

Als zentrales unterrichtspraktisches Motiv des hier vorgeschlagenen Handlungsrahmens fungiert das Prinzip der Dialogorientierung. Über dieses wird das Bild einer klassischen Vermittlungssituation überkommen, in denen Lehrende als Expert*innen auftreten und Wissen weitergeben: „Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren […]. Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren" (Freire 1973: 64 f.). Die Rolle der Lehrkraft ist an dieser Stelle eine zweifache: Das Prinzip der Dialogizität beruht nicht auf einem instrumentell-belehrenden Duktus, sondern auf dem gemeinsamen Einlassen auf die Dilemmata (nicht-) nachhaltiger Entwicklung und das Wertschätzen der Artikulationen der Schüler*innen ebenso, wie das gegenseitige Ergründen von Alternativen, die bislang noch nicht im Möglichkeitshorizont des Gegenübers lagen. Kurzum: Es geht in solch einem GW-Unterricht um das gemeinsame Verstehen der Sache (vgl. Dickel & Reinhardt 2013; Dickel 2014). Die Dialogizität des Unterrichts ist vor diesem Hintergrund gerade auch für die Umsetzung des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots von zentraler Bedeutung, wenn hierbei die „Anerkenntnis des Gegenübers" (Laub 2019: 19) und dessen reflektierte, gut begründete Position in der dialogischen Auseinandersetzung im Mittelpunkt steht und nicht dessen Überzeugung.

6 Fazit

Angesichts der Be- und Überlastung planetarer Grenzen, global verflochtener struktureller Ungerechtigkeit sowie systemischen Machtasymmetrien und einer ebenso kontroversen wie vielstimmigen Diskussion zu diesen und weiteren Merkmalen unserer Zeit, ist die Bedeutung mündiger Teilhabe an der demokratischen Aushandlung einer großen Transformation als Perspektive kritisch-reflexiver Bildung im GW-Unterricht überdeutlich. Damit Transformative Bildung aber im Sinne einer emanzipatorischen BNE als kritische Praxis fruchtbar werden kann, ist es im Anschluss an die Kritik an instrumentellen BNE-Ansätzen unabdingbar, Bildungsprozesse nicht für die Durchsetzung einer politischen Agenda ohne realpolitische Entsprechung zu instrumentalisieren. Zugleich darf das Indoktrinationsproblem im Horizont Transformativer Bildung auch nicht einfach nur an eine andere Stelle verlagert werden. Als Zieldimension transformativer Bildungsangebote im GW-Unterricht ist daher festzuhalten, Schüler*innen dazu zu befähigen, an der Gestaltung einer sozial-ökologischen Transformation hin zu einer gerechten und zukunftsfähigen (Welt)Gesellschaft emanzipiert teilhaben und diese aktiv befragen und gestalten zu können.

Für die konkrete Umsetzung im Rahmen des GW-Unterrichts kann der im Rahmen dieses Beitrags formulierte Handlungsrahmen ein bildungstheoretisch begründeter Ausgangspunkt sein, um transformative Lernprozesse möglich(er) zu machen. Der für die Konzeptualisierung herangezogene pädagogische Lernbegriff erwies sich dabei als äußerst ertragreich, indem transformatives Lernen als reflexive Umlernprozesse präzisiert werden konnten, deren Gestaltung mit fachdidaktischen Herausforderungen verbunden ist, die der Handlungsrahmen gezielt adressiert. Ob sich der hier vorgeschlagene theoretisch-konzeptionelle Handlungsrahmen im GW-Unterricht zur Gestaltung von transformativen Bildungsangeboten bewähren kann, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

Dank

Die Veröffentlichung dieses Beitrags wurde vom Open-Access-Publikationsfonds der Universität Graz unterstützt.

7 Literatur

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2014): Grundsatzerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_20.html (06.12.2020)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015_12.pdf (06.12.2020)

BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:682ba1b6-f2da-46ee-9627-a20c31deba0f/bine_strategie_18299.pdf (06.12.2020)

Brookfield, S. D. (2000): Transformative learning as ideology critique. In: Mezirow, J. (Hg.): Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. Jossey-Bass, San Francisco. S. 125–148.

Brookfield, S. D. (2012): Critical theory and transformative learning. In: Taylor, E. & P. Cranton (Hrsg.): The handbook of transformative learning: Theory, research and practice. Jossey Bass, San Francisco. S. 131–146.

Budke, A. & I. Gryl (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Franz Steiner, Stuttgart. S. 57–75.

Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung. WBG, Darmstadt.

Combe, A. & U. Gebhard (2009): Irritation und Phantasie: Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12(3). S. 549–557.

Copei, F. (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Quelle & Meyer, Leipzig.

Cranton, P. (2002): Teaching for transformation. In: New Directions for Adult and Continuing Education 93. S. 63–71.

Cranton, P. (2006): Fostering authentic relationships in the transformative classroom. In: New Directions for Adult and Continuing Education 109. S. 5–13.

Crutzen, P. J. & E. Stoermer (2000): The "Anthopocene". In: Global Change Newsletter 41. S. 17–18.

Crutzen, P. J. (2002): Geology of mankind. In: Nature 415. S. 23. DOI: https://doi.org/10.1038/415023a

D'Addelfio, G. (2017): Hermeneutic Phenomenology Meets Transformative Learning. In: Laros, A., T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei. S. 127–140.

Danielzik, C.-M. (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36(1). S. 26–33.

Dickel, M. & A. Schneider (2013): Über Spuren. Geographie im Dialog. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 4(1). S. 56–74.

Dickel, M. & F. Reinhardt (2013): Homo vacuus vs. Homo dialogicus – Über implizite Menschenbilder in geographischen Bildungskonzepten. In: GW-Unterricht 131. S. 7–15.

Dickel, M. (2014): Der Anspruch der Sache. Zur Figuration des Fragwürdigen im Dialog. In: Lange, H. & S. Sinning (Hrsg.): Forschungs- und Lehrzusammenhang. Themenkonstitution, Ästhetik und Leiblichkeit. Schneider, Hohengehren. S. 165–186.

Euler, P. (2014): Nachhaltigkeit und Bildung: Plädoyer für ein sachhaltiges Verstehen herrschender Widersprüche. In: Umweltdachverband (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Jahrbuch 2014. FORUM Umweltbildung, Wien. S. 167–173.

Faulstich, P. (2014) (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, transcript.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Rohwolt, Reinbek.

Getzin, S. & M. Singer-Brodowski (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: SOCIENCE 1(1). S. 33–46.

Göhlich, M. & J. Zirfas (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Kohlhammer, Stuttgart.

Göhlich, M., C. Wulf & J. Zirfas (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz, Weinheim, Basel.

Hasse, J. (2006): Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – schwache Perspektiven. In: Hiller, B. & M. Lange (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung: Vorträge und Studien. Zentrum für Umweltforschung, Münster. S. 29–43.

Hentig, H. v. (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Klett, Stuttgart.

Holst, J., A. Brock, M. Singer-Brodowski & G. de Haan (2020): Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System. In: Sustainability 12(10). S. 4306-25. DOI: https://doi.org/10.3390/su12104306

Kaufmann, S. (2004): Nachhaltigkeit. In: Bröckling, U. & T. Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 174–181.

Kehren, Y. & C. Winkler (2019): Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In: Leal Filho, W. (Hg.): Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Springer, Wiesbaden. S. 373–391.

Koller, H.-C. (2017): Bildung as a Transformative Process. In: Laros, A., T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei. S. 33–42. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_3

Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. transcript, Bielefeld.

Künkler, T. (2017): Lernen in Beziehungen. Entwurf einer relationalen Theorie des Lernens. In: Jugendhilfe 55(5). S. 458–463.

Künkler, T. (2020): Von starken Wertungen, Umwertungen und der Fülle des Lebens. Charles Taylor lesen als Umlernprozess. In: Balzer, N., J. Beljan & J. Drerup (Hrsg.): Charles Taylor – Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Mentis, Paderborn. S. 41–58.

Laub, J. (2019): Haltung im Geographieunterricht? Zur Bedeutung eines pädagogischen Begriffs für die Unterrichtspraxis im Fach Geographie. In: OpenSpaces (2)1. S. 9–22.

Lehner, M. & I. Gryl (2019): Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern? In: GW-Unterricht 156. S. 5–18.

Lingenfelder, J. (2020): Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? In: Außerschulische Bildung 51(1). S. 52–56.

Marchand, S. (2015): Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Mehren, M., R. Mehren, U. Ohl & C. Resenberger (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: Geographie aktuell und Schule 216. S. 4–11.

Meyer-Drawe, K. (1996): Vom anderen lernen: Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borelli,

M. & J. Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik Band II. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 85–98.

Meyer-Drawe, K. (2012): Diskurse des Lernens. Wilhelm Fink, München.

Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

Mitgutsch, K., E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die Pädagogische Perspektive. Klett-Cotta, Stuttgart.

Nohl, A.-M. (2017): Problematic Commonalities of Bildung and Transformative Learning. In: Laros, A., T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. S. 97–106.

Ohl, U. (2013): Komplexität und Kontroversität: Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: Praxis Geographie 43(3). S. 4–8.

Ohl, U., C. Resenberger & T. Schmitt (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem" Handeln im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Franz Steiner, Stuttgart. S. 89–96.

O'Sullivan, E. (1999): Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century. Palgrave, New York.

O'Sullivan, E. (2002): The project and vision of transformative education: Integral transformative learning. In: O'Sullivan, E., A. Morrell & M. A. O'Connor (Hrsg.): Expanding the boundaries of transformative learning. Palgrave, New York. S. 1–12.

O'Sullivan, E. (2012): Deep transformation: Forging a planetary worldview. In: Taylor, E. W. & P. Cranton (Eds.): The handbook of transformative learning: Theory, research and practice. Jossey-Bass, San Francisco. S. 162–177.

Pettig, F. (2019): Kartographische Streifzüge: Ein Baustein zur phänomenologischen Grundlegung der Geographiedidaktik. transcript, Bielefeld.

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Reich, K. (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand, Neuwied/Kriftel. S. 70–91.

Rumpf, H. (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. In: Mitgutsch, K., E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Klett-Cotta, Stuttgart. S. 21–32.

Scharf, C. & I. Gryl (2020): Innovativität – Gerechtigkeit – Nachhaltigkeit. Eine Erweiterung des Konzepts Innovativität um die Theorie der Gerechtigkeit und dessen Anwendung im Kontext bon Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: GW-Unterricht 159. S. 16–30. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht159s16

Schild, K., M. Leng & T. Hammer (2019): Die Rolle von Transformativem Lernen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Hochschule. In: Bulletin VSH-AEU 45(2). S. 34–40. DOI: https://doi.org/10.7892/boris.132869

Schneider, A. (2013): Geographiedidaktische Reflexivität. LIT, Berlin, Münster.

Schneidewind, U. (2019): Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Fischer, Frankfurt am Main.

Schratz, M. & T. Westfall-Greiter (2015): Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens. In: Dumont, H., D. Istance & F. Benavides (Hrsg.): The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Beltz, Weinheim/Basel. S. 14–33.

Schuler, S. & D. Kanwischer (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntraeger, Stuttgart. S. 164–175.

Selby, D. & F. Kagawa (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainabale Development. In: Journal of Education for Sustainable Development 4(1). S. 37–50.

Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(1). S. 13–17.

Steffen, W., K. Richardson, J. Rockström, S. E. Cornell, I. Fetzer, E. M. Bennett, R. Biggs, S. R. Carpenter, W. de Vries, C. A. de Wit, C. Folke, D. Gerten, J. Heinke, G. M. Mace, L. M. Persson, V. Ramanathan, B. Reyers & S. Sörlin (2015): Planetary boundaries: Gioding human development on a changing planet. In: Science 347(6223). S. 736–745. DOI: https://doi.org/10.1126/science.1259855

Sterling, S. (2011): Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. In: Learning and Higher Education 5. S. 17–33.

Stieve, C. (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Wilhelm Fink, München.

Strobel-Eisele, G. & A. Wacker (Hrsg.) (2009): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft: Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Taylor, E. (2007): An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). In: International Journal of Lifelong Education (26)2. S. 173–191.

UN (2015): Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (06.12.2020)

UNESCO (2005): United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme. UNESCO, Paris.

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development. A roadmap. UNESCO, Paris.

Vare, P. & W. Scott (2007): Learning for a change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development 1(2). S. 191–198.

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): Fachdidaktik kreuz und quer: Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Institut f. Geographie und Regionalforschung, Wien. S. 9–26.

Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Wals, A. E. J., F. Geerling-Eijf, F. Hubeek, S. van der Kroon & J. Vader (2008): All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers. In: Applied Environmental Education and Communication (8)3. S. 55–65. DOI: https://doi.org/10.1080/15330150802473027

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. WBGU, Berlin.

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett, Stuttgart. S. 173–184.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s18

Dina Vasiljuk* & Alexandra Budke**

Fachdidaktik

Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien

* d.vasiljuk@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln, (✉ korresp. Autorin)
** alexandra.budke@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

eingereicht am: 05.01.2021, akzeptiert am: 27.03.2021

Im Artikel wird der Frage nachgegangen, welche Akteure[1] im Kontext des Perspektivenwechsels in geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien verwendet werden. Hierfür werden die Unterrichtsmaterialien hinsichtlich Akteursebene, Akteursart und Akteurstyp analysiert. Anschließend werden die verschiedenen Potentiale und Hürden bei der Materialentwicklung für die Umsetzung des Perspektivenwechsels im Geographieunterricht diskutiert.

Keywords: Akteure, Akteursanalyse, Perspektivenwechsel, Multiperspektivität

Actors in the context of perspective-taking: results of an analysis of geography lesson concepts

The article investigates which actors are used in terms of perspective-taking in geography lesson concepts. Therefore, lesson concepts are analysed regarding scales, categories, and types of the respective actors. Afterwards, several potentials and challenges are discussed referring to the lesson concept development for implementing perspective-taking in geography lessons.

Keywords: actors, actor analysis, perspective-taking, multiperspectivity

1 Einleitung

Dem *Global Risk Report* zufolge muss sich die Gesellschaft in den folgenden Jahrzehnten verschiedenen Megatrends und Risiken stellen (vgl. World Economic Forum 2017), die aufgrund von unvereinbaren Zielvorstellungen der beteiligten Akteure ein sehr hohes gesellschaftliches Konfliktpotential aufweisen können (vgl. Bonacker 2009: 181). Dazu gehören konfliktträchtige Themenkomplexe wie der Klimawandel und Umweltdegradation, zunehmende Migration sowie zunehmender Nationalismus und Umbrüche politischer Machtverhältnisse (vgl. World Economic Forum 2017: 66 ff.). Auch im Geographieunterricht werden die Entwicklungen dieser Konflikte behandelt (vgl. DGFG 2017: 5 ff.).

Wenn Konflikte im Geographieunterricht dargestellt werden, muss beachtet werden, dass sie sich durch verschiedene Perspektiven und Interessen unterschiedlicher Akteure begründen, die ihre räumliche und soziale Umwelt konstruieren, interpretieren und repräsentieren (vgl. Reuber 2000: 41). Als Konsequenz daraus existiert im Sinne des Konstruktivismus keine objektive Konfliktwirklichkeit, „sondern nur eine Vielfalt miteinander konkurrierender Sichtweisen" (Reuber 2001: 90). Mithilfe des Perspektivenwechsels kann diese Vielfalt aufgezeigt werden, sodass Schüler*innen zunächst den Konflikt aus den Sichtweisen verschiedener Akteure betrachten, um ihn anschließend in seiner Komplexität erfassen und beurteilen zu können (vgl. DGFG 2017: 13 ff.).

Es können allerdings bei der Darstellung des Konflikts verschiedene didaktische Hürden entstehen, die bei der Konzeption der Unterrichtsmaterialien beachtet werden sollten. Zum einen sollten Akteure für den Perspektivenwechsel ausgewählt werden, die den Schüler*innen ein strittiges Thema in ihrer Komplexität und Kontroversität widerspiegeln (vgl. Wehling 1977). Zum anderen darf keine zu starke didaktische

[1] Aus Gründen der vielzähligen Wortbedeutung (Individuen, Gruppen, Organisationen) und der Verwendung des Wortes in der ökonomischen Fachwissenschaft, wird in diesem Beitrag bei dem Wort „Akteur*innen" die Form „Akteure" verwendet. Der Begriff gilt im Sinne der Gleichbehandlung für alle Geschlechter. Wir sind uns der Problematik des Begriffes bewusst. Die verkürzte Sprachform hat redaktionelle Gründe und beinhaltet keine Wertung.

Reduktion erfolgen, durch die ein Konflikt und die damit einhergehenden, oftmals unvereinbaren Zielvorstellungen und Schwierigkeiten hinsichtlich einer Lösungsfindung nicht mehr aufgezeigt werden können (vgl. Kiehl & Schnerch 2018). Ein theoretisches Verständnis von *Akteuren* und deren Typologie könnte daher bei der Konzeption der Unterrichtsmaterialien hilfreich sein, um eine gezielte Auswahl der Akteure treffen und den Konflikt darstellen zu können.

In bisherigen Arbeiten wurden Akteure in raumbezogenen Konflikten mithilfe von Diskurs- und Argumentationsanalysen untersucht (vgl. Kuckuck 2014: 39 ff.) oder es wurden in geographiedidaktischen Materialien u. a. die verschiedenen Perspektiven des Konflikts analysiert (vgl. Stöber 2011; Kuckuck 2014: 83 ff.). Bislang wurden die Akteure in Unterrichtsmaterialien allerdings nicht mithilfe einer theoretisch fundierten Klassifikation erfasst, um sie anschließend analysieren zu können. Auch wurden die für den Perspektivenwechsel gewählten Akteure in den Unterrichtsmaterialien weder untersucht noch die didaktischen Herausforderungen diskutiert.

Aus diesem Grund wurde eine Untersuchung von 28 geographiedidaktischen Artikeln aus insgesamt vier geographiedidaktischen Praxiszeitschriften aus dem deutschsprachigen Raum vorgenommen.

Der Artikel zielt daher darauf ab, folgende Fragen zu beantworten:

- *Welche Akteure werden im Rahmen des Perspektivenwechsels für die Darstellung des Konflikts gewählt?*
- *Inwiefern zeigen die gewählten Akteure die Komplexität des jeweiligen Konflikts auf?*

Um die von den Autor*innen gewählten Akteure in den geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien genauer untersuchen zu können, wurde eine eigene Klassifikation auf Basis verschiedener Ansätze entwickelt. Daher geht der Artikel zunächst kurz auf ausgewählte theoretische Konzepte ein, um herauszustellen, wie Akteure definiert und klassifiziert werden können. Danach werden das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse und die zentralen Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

2 Klassifikation der Akteure

Die verschiedenen theoretischen Auseinandersetzungen mit *Akteuren* verfolgen je nach Schwerpunkt und Fachdisziplin unterschiedliche Erkenntnisinteressen, wie u. a. das Verhalten der Akteure zu erklären, Beziehungen der Akteure sowie deren Macht darzustellen oder die Interaktion von Akteuren anhand von verschiedenen Parametern zu untersuchen (vgl. Mitchell et al. 1997; Dahrendorf 2010). Ein Akteur zeichnet sich dabei zumeist in Anlehnung an Weber (vgl. 1980) und Schimank (vgl. 2011) durch bestimmte Präferenzen, Fähigkeiten und Wahrnehmungen aus und ist ein Handelnder, dessen Handlungsvoraussetzung eine Gruppe ist. Eine Gruppe kann wiederum verschiedenen Disziplinen wie der Politik, Wissenschaft, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft zugeordnet werden. Dabei können aber nur Individuen Träger von sinnhaft orientiertem Handeln sein und im Namen sowie im Interesse von anderen Personen, Gruppen oder Organisationen handeln.

Zwar gibt es zahlreiche theoretische Auseinandersetzungen, die sich mit *Akteuren* befassen, für die Analyse musste allerdings eine eigene Klassifikation entwickelt werden. Bestehende Klassifikationen waren für die Untersuchung des geographiedidaktischen Materials nicht gänzlich geeignet, da diese entweder Aspekte beinhalten, die für eine geographiedidaktische Auseinandersetzung nicht zielführend genug oder irrelevant waren. Die eigene Klassifikation wurde daher aus verschiedenen theoretischen Konzepten abgeleitet. Hierbei wurden Konzepte gewählt, die Akteure im Rahmen eines Konflikts definieren und mittels einer Klassifikation analysieren.

In diesem Kapitel werden daher zunächst die ausgewählten theoretischen Konzepte aus den Fachdisziplinen Politische Ökologie, Politikwissenschaft und Geographie kurz vorgestellt, die vor allem als Grundlage für die Entwicklung der eigenen Klassifikation dienten. Danach wird die entwickelte Klassifikation der Akteure vorgestellt. Um die Wahl der Akteure und deren Auswirkungen für den Geographieunterricht diskutieren zu können, werden anschließend auch mögliche Hürden bei der didaktischen Reduktion aufgezeigt, die bei der Unterrichtskonzeption entstehen können und bei deren Bewältigung die Klassifikation der Akteure von Nutzen sein kann.

2.1 Theoretische Grundlage

Im akteurszentrierten Institutionalismus steht die „Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche“ im Vordergrund, bei der die Akteure genauer betrachtet werden (Maynatz & Scharpf 1995: 49 ff.). Aufbauend auf diesem Ansatz können nach dem Politikwissenschaftler Scharpf (vgl. 2000: 95 ff.) Akteure in individuelle, aggregierte und komplexe Akteure unterteilt werden, um u. a. Konfliktlösungsmechanismen analysieren zu können. Aggregierte Akteure setzen sich aus mehreren individuellen Akteuren zusammen, die ähnliche Präferenzen haben und daher gleichgerichtet handeln, allerdings genauso wie individuelle Akteure meistens keine strategischen Entscheidungen treffen können. Komplexe Akteure entsprechen dagegen einer Men-

ge von mehreren individuellen Akteuren, welche die Fähigkeit zum intentionalen Handeln aufweisen. Zudem ist deren Wahrscheinlichkeit strategische Entscheidungen zu treffen höher als bei aggregierten oder individuellen Akteuren. Komplexe Akteure können weiter in kollektive (z. B. Bewegungen, Verbände, strategische Allianzen) und korporative Akteure (z. B. Gewerkschaften und Unternehmen) unterteilt werden. Während kollektive Akteure von den Präferenzen ihrer Mitglieder weitestgehend abhängig sind, können korporative Akteure Entscheidungen treffen, ohne dabei die Präferenzen und Ziele ihrer Mitglieder berücksichtigen zu müssen.

Ein relevantes Kriterium bei der Akteursklassifikation nach Scharpf (vgl. 2000: 95 ff.) ist die Differenzierung der Akteure nach ihrer Zusammensetzung (ein Individuum gegenüber mehreren Individuen) und ihrer Fähigkeit zum intentionalen Handeln (individuell und aggregiert gegenüber komplex). Dadurch kann u. a. auch aufgezeigt werden, dass Akteure unterschiedliche Handlungsfähigkeiten aufweisen.

In der politischen Ökologie werden vor allem die Interessen, Beziehungen und Machtverhältnisse der jeweiligen Akteure innerhalb eines politisch-ökologischen Konflikts analysiert. Bei der Analyse erfolgt die Unterteilung zwischen lokalen Akteuren (*place-based actors*) sowie nationalen und internationalen Akteuren (*non-place-based actors*), da unterschiedliche räumliche Handlungsebenen betroffen sein können (vgl. Robbins 2012: 45). Während *place-based actors* (z. B. regionale Bäuerinnen*Bauern) einem ökologischen Konflikt direkt ausgesetzt sind und lokal handeln, sind *non-place-based actors* (z. B. Entscheidungsträger*innen verschiedener Institutionen) nicht unmittelbar von diesem Konflikt betroffen und können über die lokale Ebene hinaus handeln (vgl. Bryant & Bailey 1997; Bauriedl 2016: 345).

Herausragendes Merkmal der Unterteilung von Bryant & Bailey (vgl. 1997) sowie Bauriedl (vgl. 2016: 345) für das Fach Geographie ist die Maßstäblichkeit der Akteure. Es wird hierbei für die Analyse einerseits unterschieden auf welcher räumlichen Ebene die Akteure vom Konflikt betroffen sind, andererseits auf welcher räumlichen Ebene sie handeln können.

In der politischen Geographie werden die Zusammenhänge zwischen Macht und Raum analysiert. Dabei stehen im handlungsorientierten Ansatz der politischen Geographie die Handlungen der Akteure im Fokus (vgl. Reuber 2000, 2001). Eine handlungsorientierte Untersuchung verfolgt dabei das Ziel, „subjektive Raumkonzepte und Konfliktsichten im Wechselspiel subjektiver Interessen, gesellschaftspolitischer Strukturen und physisch-materieller Rahmenbedingungen zu verstehen“ (Reuber 2001: 90). Ausgangspunkt ist somit ein konstruktivistisches Weltbild (vgl. Reuber 2001: 81). Um der Frage der Macht der Akteure in Raumnutzungskonflikten nachgehen und diese analysieren zu können, muss der Begriff zunächst definiert werden. Reuber (vgl. 2001: 84 ff.) schlägt hierbei ein Dreisäulen-Konzept der Macht vor, das in autoritative Ressourcen (z. B. Netzwerke, politische Position im Entscheidungssystem), allokative Ressourcen (z. B. finanzielle Potentiale, Grund und Boden) und in individuelle Komponenten (z. B. persönliches Charisma, Durchsetzungsstärke) unterteilt wird. Die autoritativen und allokativen Ressourcen entsprechen dabei einer strukturellen Komponente. Anzumerken ist, dass die strukturellen und individuellen Komponenten bei der Handlung eines Akteurs miteinander verknüpft sind und in Wechselwirkung zueinander stehen.

Im Unterschied zu den ausgeführten Konzepten aus der Politikwissenschaft und Politischen Ökologie steht bei der Analyse der Akteure nach Reuber (vgl. 2001) sowohl die subjektive Konstruktion von raumbezogenen Konflikten als auch die Analyse ihrer Macht im Vordergrund. Für die Klassifikation sind diese Aspekte insofern wichtig, da sie aufzeigen, dass es keine objektive Konfliktwirklichkeit gibt und vorhandene Ressourcen eines Akteurs darüber entscheiden können, ob er seine Interessen durchsetzen kann.

2.2 Vorstellung der entwickelten Klassifikation für die eigene Untersuchung

Für die Analyse der geographiedidaktischen Artikel wird der Begriff des „Akteurs“ auf Grundlage der dargelegten theoretischen Ansätze wie folgt klassifiziert: Sichtweisen sind an Akteure gebunden (vgl. Reuber 2000: 41). Jede Sichtweise eines Akteurs kann dabei einer *Akteursebene*, somit einer räumlichen Maßstabebene (lokal, regional, national oder global) zugeordnet werden (vgl. Bryant & Bailey 1997; Bauriedl 2016). Die Akteursebene gibt somit i. e. S. wieder, auf welchem Maßstab Akteure einen Konflikt betrachten und i. w. S. auf welchem Maßstab Akteure primär handeln können. So könnte i. w. S. ein globaler Akteur wie die Europäische Union sowohl auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene handeln, während ein lokaler Akteur wie ein*e regionale*r Landwirt*in in erster Linie nur auf lokaler Ebene handeln kann.

Zudem können Akteure in zwei *Akteursarten* unterteilt werden, welche die Art der Betrachtung wiedergeben (vgl. Weber 1980; Reuber 2001; Schimank 2011). So entspricht ein direkter Akteur einer konkreten Person (z. B. Politiker*innen, Einwohner*innen, Umweltschützer*innen), sodass hier ein Sachverhalt oder Konflikt aus der Perspektive einer konkret handelnden Person betrachtet wird. Bei einem indirekten Akteur erfolgt hingegen die Betrachtung fachspezifisch (z. B. wirtschaftlich, gesellschaftlich, ökologisch),

d. h., dass der Sachverhalt oder Konflikt nicht aus der Perspektive einer konkreten Person erfolgt, sondern ausschließlich aus einer Perspektive, die an eine Fachdisziplin (z. B. Wirtschaft, Ökologie oder Politik) gebunden ist. Anzumerken ist hierbei, dass nur direkte Akteure sinnhaft orientiert Handeln können.

Weiterhin können direkte Akteure in zwei *Akteurstypen* unterteilt werden (vgl. Scharpf 2000: 95 ff.), den individuellen Akteurstyp (z. B. Einwohner*in) und den komplexen Akteurstyp (z. B. Vertreter*in eines Unternehmens, politische*r Entscheidungsträger*in). Während individuelle Akteure die eigenen Interessen verfolgen, sind komplexe Akteure an die Interessen der jeweiligen Institution (z. B. Unternehmen oder staatliche Einrichtungen) gebunden.

Die Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit der Interessen und Ziele der Akteure hängt oftmals von der Akteursebene und dem Akteurstyps ab. So können lokale Akteure (z. B. Bürgermeister*in) ihre Interessen in einem Konflikt oftmals weniger wahrscheinlich durchsetzen als globale Akteure (z. B. Europäische Union). Bei der Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit kann jedoch nicht nur die Akteursebene sondern auch der Akteurstyp entscheidend sein. So weisen komplexe Akteure (z. B. Vertreter*in eines Unternehmens) oftmals aufgrund von bspw. vorhandenen Netzwerken, finanziellen Ressourcen oder potentieller Entscheidungsgewalt eine andere Handlungsfähigkeit und demnach eine stärkere Durchsetzungsfähigkeit ihrer Interessen und Ziele auf als individuelle Akteure (z. B. Einwohner*in).

Abb. 1 zeigt die idealtypische Unterteilung auf, durch die Akteure genauer definiert werden können. Anzumerken ist hierbei, dass in der abgeleiteten Klassifikation im Sinne der Argumentations- und Diskursanalyse weder die Argumente der Akteure analysiert noch die genauen Machtverhältnisse, die vorhandenen Ressourcen oder die genaue Fähigkeit der Akteure zu strategischen Entscheidungen dargestellt werden. Die Klassifikation dient daher primär dazu, die vorhandenen Akteure in einem Konflikt zu erfassen und zu strukturieren. Dadurch kann die Klassifikation bei der didaktischen Reduktion Hilfestellung geben, wenn die an einem Konflikt beteiligten Akteure für den Perspektivenwechsel gewählt werden müssen, um den Schüler*innen den Konflikt in seiner Komplexität und Kontroversität darzustellen. Im folgenden Kapitel werden daher die didaktischen Hürden kurz aufgezeigt, die bei der Wahl der Akteure bestehen können.

2.3 Die Wahl der Akteure: Hürden bei der didaktischen Reduktion

Aufgrund subjektiver Raumwahrnehmungen der Akteure ist der Geographieunterricht dafür prädestiniert, Schüler*innen mithilfe des Perspektivenwechsels verschiedene Sichtweisen auf einen Konflikt erschließen zu lassen. Hierbei ist die Aufgabe der Lehrkraft bei der Unterrichtskonzeption eine didaktisch quantitative Reduktion (Stoffreduktion) und eine didaktisch qualitative Reduktion (Inhaltsreduktion) durchzuführen. Es bestehen allerdings verschiedene Hürden bei der didaktischen Reduktion. In Bezug auf die quantitative Reduktion unterliegen viele Lehrkräfte der sogenannten Vollständigkeitsfalle, d. h. dem Wunsch, den Inhalt möglichst vollständig zu lehren (vgl. Leh-

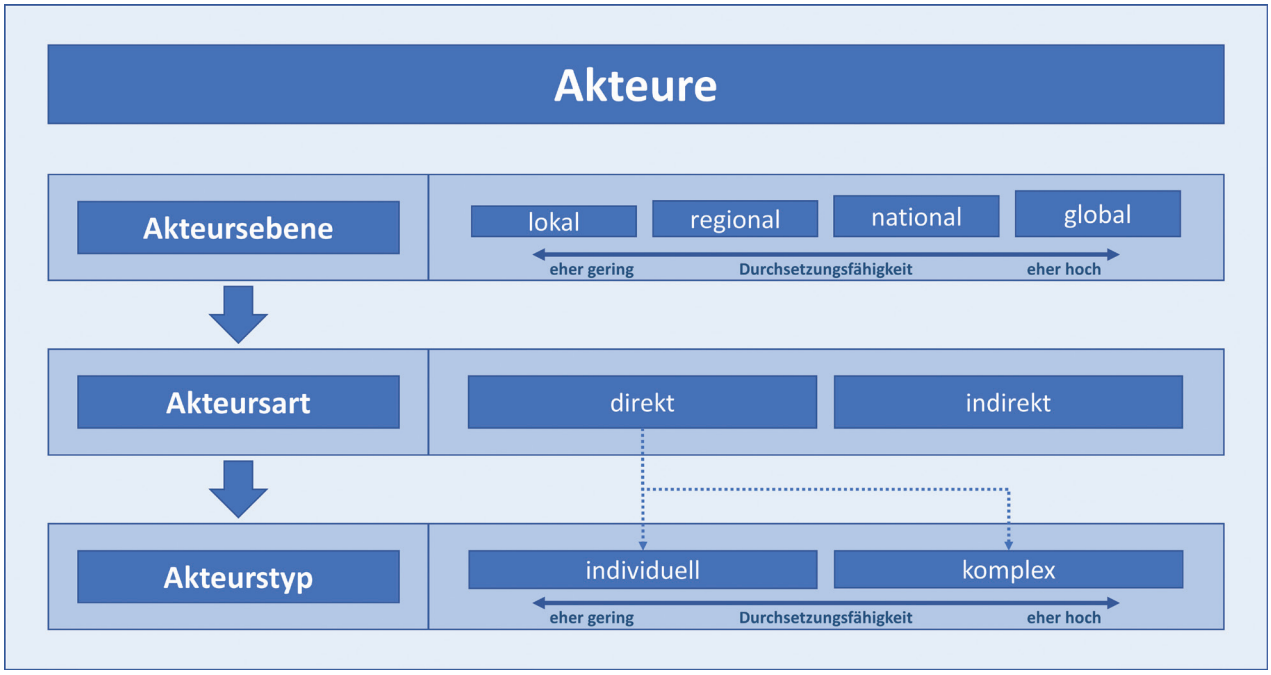


Abb. 1: Dimensionen, durch die Akteure genauer definiert werden können (eigene Darstellung)

ner 2011: 29 ff.). Das Bestreben, die zu behandelnden Themen möglichst „ohne quantitative Reduktion zu lehren ist verständlich, aber didaktisch nicht akzeptabel“ (Aschersleben 1993: 141). So können auch im Geographieunterricht nicht alle an einem Konflikt beteiligte Akteure dargestellt werden. Die Lehrkraft muss daher bei der Unterrichtskonzeption eine Auswahl treffen, bei der allerdings darauf zu achten ist, dass die in einem Konflikt betroffenen Akteure und ihre Interessen nicht zu einseitig dargestellt werden. So sollte nach den Prinzipien der politischen Bildung (Beutelsbacher Konsens) bei der Unterrichtskonzeption das *Kontroversitätsprinzip* unbedingt berücksichtigt werden. Dieses besagt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977: 179). So ist es trotz einer quantitativen Reduktion wichtig, verschiedene Standpunkte aufzuzeigen und Alternativen erörtern zu lassen, sodass den Schüler*innen im Unterricht eine freie Meinungsbildung ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang kann bei der Darstellung eines Konflikts zudem die Maßstäblichkeit der Sichtweisen (kleiner, mittlerer oder großer Maßstab) berücksichtigt werden. So kann ein Konflikt von den Schüler*innen unterschiedlich wahrgenommen werden, je nachdem, welche Maßstäblichkeit bei der Darstellung gewählt wird. Eine Betrachtung aus lokaler Perspektive kann andere Aspekte eines Konflikts offenlegen als eine Betrachtung aus globaler Perspektive. Daher können mithilfe der Maßstäblichkeit die Interessen der verschiedenen beteiligten Akteure und somit die unterschiedlichen oder gar widersprüchliche Betrachtungsweisen für die Schüler*innen offengelegt (vgl. Rhode-Jüchtern 2011: 9ff.) und die Ambiguitätstoleranz gefördert werden (vgl. Kiehl & Schnerch 2018: 116).

Bei der qualitativen Reduktion muss die Lehrkraft einerseits das Wesentliche eines Themas erfassen, andererseits das Komplizierte eines Sachverhalts vereinfacht darstellen (vgl. Vogel 1995: 567). Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass keine zu starke Vereinfachung erfolgt. Denn wird „Komplexität im Vorraum von Unterricht beseitigt, lässt sich nicht mehr lernen, Komplexität zu beherrschen“ (Kell & Kutscha zit. nach Lehner 2020: 141). Daher besteht bei der Reduktion komplexer Zusammenhänge im Raum die Gefahr, „die kulturellen und wirtschaftlichen Eigenschaften dort lebender Menschen“ (Kaminske 2012: 163) zu vereinfachen und Stereotypen zu bilden, weil wegen mangelnder Kenntnisse der Schüler*innen oft Vorstellungsbilder durch „Hilfskonstruktionen wie Klischees, Stereotypen und Vorurteile ergänzt oder ersetzt“ werden (Kaminske 2012: 163). Da der Geographieunterricht die Vorstellungen der Schüler*innen prägt, ist es wichtig, dass der Geographieunterricht nicht zur Bildung von Stereotypen beiträgt. So wurde z. B. bereits in verschiedenen Studien aufgezeigt, dass eine einseitige Darstellung Afrikas u. a. auch in Schulbüchern erfolgt und Stereotypen gefördert werden (vgl. Tröger 1993; Arndt 2006). Das hat zur Folge, dass deutsche Schüler*innen Afrika mitunter als einen Kontinent wahrnehmen, der insgesamt als arm und rückständig anzusehen ist (vgl. Schmidt-Wulffen 1997). Daher muss bereits bei der Materialentwicklung darauf geachtet werden, welche Akteure bei der Darstellung eines Sachverhalts oder Konflikts gewählt werden, damit keine Simplifizierung erfolgt und somit auch vermeidbare Stereotypen nicht gefördert werden.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Ziel der Analyse war es, zum einen zu untersuchen, welche Akteure bei Konflikten im Rahmen des Perspektivenwechsels von den Autor*innen gewählt werden, zum anderen inwiefern die gewählten Akteure die Komplexität des thematisierten Konflikts aufzeigen. Für die empirische Analyse wurden 28 Artikel aus deutschsprachigen geographiedidaktischen Praxiszeitschriften gewählt. Die Publikationen mussten insgesamt vier Kriterien erfüllen. In Titel oder Untertitel des Aufsatzes musste mindestens einer der folgenden Begriffe verwendet werden: *Perspektive, Perspektiven, Perspektivenwechsel, Perspektivwechsel, Mehrperspektivität, Perspektivismus, Perspektivität, Multiperspektivität, Vielperspektivität, Perspektivität, Perspektivenübernahme, Perspektivübernahme, multiperspektivisch, mehrperspektivisch, vielperspektivisch, Fremdverstehen, interkulturelles Lernen*, *Interkulturalität*, *Rollenübernahme* und *Rollenspiel.* Damit wird anhand der Titelwahl wahrscheinlich ersichtlich, dass das Prinzip der Multiperspektivität für die Autor*innen in der didaktischen Umsetzung im Fokus steht. Aufbauend darauf konnten im weiteren Schritt die Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels analysiert werden. Aufsätze von Autor*innen, die den Begriff *Perspektive* als Zukunftsaussicht verwenden und sich dabei nicht mit verschiedenen Standpunkten auseinandersetzen, wurden nicht zur Analyse herangezogen. Zweites Kriterium war das Vorhandensein von entsprechenden didaktischen Ausführungen. Diese konnten Aufschluss darüber geben, weshalb die Autor*innen bestimmte Akteure beim Perspektivenwechsel gewählt haben und welche Ziele sie damit verfolgten. Drittes Kriterium bei der Auswahl der Aufsätze war die materialgestützte Ausarbeitung der Unterrichtseinheit, damit zum einen analysiert werden konnte, ob die Akteure real oder fiktiv sind, zum anderen wie die Akteure didaktisch ausgearbeitet und dargestellt wurden. Die

Ergebnisse der Analyse der Methoden und Medien war allerdings nicht aussagekräftig genug, sodass sie nicht weiter in den Ergebnissen dargestellt werden. Aufsätze, die nur für den Themeneinstieg Material zur Verfügung stellen und z. B. eine Projektarbeit als Ziel verfolgen, wurden nicht zur Analyse hinzugenommen. Viertes Kriterium war das Vorhandensein von Aufgabenstellungen, da diese konkrete Anweisungen geben können, wie sich die Schüler*innen beim Perspektivenwechsel mit den Akteuren auseinandersetzen sollen. Autor*innen, die den gleichen Artikel in zwei Publikationsorganen veröffentlicht haben, wurden für die Analyse nur einmalig berücksichtigt. Hierbei wurde der Artikel zur Analyse gewählt, der zuerst veröffentlicht wurde. Eine Jahresbeschränkung der Publikationen erfolgte nicht. Insgesamt erfüllten 28 Aufsätze diese Kriterien. Sie wurden zwischen 1996 und 2017 in den geographiedidaktischen Zeitschriften *Geographie aktuell & Schule, GW-Unterricht*, *geographie heute* und *Praxis Geographie* veröffentlicht. Die Analyse der Akteure in den geographiedidaktischen Artikeln erfolgte nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (vgl. 2015) und Kuckartz (vgl. 2018). Die vorgenommene Bildung der Analysekategorien erfolgte induktiv-deduktiv.

Vor der eigentlichen Akteursanalyse wurde zunächst erfasst, ob Akteure im Rahmen eines Konflikts dargestellt wurden. Unter einem Konflikt wurden dabei, wie bereits in der Einleitung dargelegt wurde, Zielvorstellungen von Akteuren verstanden, die nicht miteinander vereinbar sind (vgl. Bonacker 2009: 181). Hierbei wurde unterschieden, ob der Konflikt *explizit* oder *implizit* war. Ein *expliziter Konflikt* bedeutete, dass die Autor*innen in den didaktischen Ausführungen den Konflikt direkt benannt haben, wie im folgenden Beispiel: „Der Stadtteil, in dem es zu dem Konflikt kommt“ (Hofmann et al. 2016: 35). Bei *impliziten Konflikten* hingegen wurden die verschiedenen Meinungen der Akteure von den Autor*innen nicht konkret als unvereinbare Zielvorstellungen dargelegt, wie im folgenden Beispiel: „[…] welche die ökologischen und ökonomischen Komponenten des Themas den Schülerinnen und Schülern aufzeigt. Sie sollen versuchen, sachlich zu argumentieren und die vielfältigen Betrachtungsweisen gegeneinander abzuwägen“ (Riediger 1997: 26). Unterrichtsbeiträge, die weder einem expliziten noch impliziten Konflikt zugeordnet werden konnten, wurden in der Kategorie *kein Konflikt* erfasst. Danach wurde untersucht, ob die Darstellung des Konflikts oder Sachverhalts an einem konkreten Raumbeispiel erfolgte. Dabei wurde die Maßstabsebene (lokal, regional, national, global) bestimmt, auf der das Raumbeispiel dargestellt wurde. Anschließend wurden die einzelnen Akteure gemäß der definierten Dimensionen (siehe Abb. 1) analysiert. Im folgenden Abschnitt werden nun die Schritte der Akteursanalyse genauer beschrieben.

Jeder Akteur wurde zuerst der Akteursebene zugewiesen, um bestimmen zu können, ob er lokal, regional, national oder global agiert, denn nach Rhode-Jüchtern (vgl. 2011: 9 ff.) sollte bei der Darstellung des Konflikts auch die Maßstäblichkeit von Perspektive und Akteur berücksichtigt werden. Anschließend wurde die Zuweisung mit der vorherigen Maßstabszuordnung des Raumbeispiels verglichen. Dabei wurde u. a. herausgearbeitet, ob bei einem nationalen Beispiel wie den *Malediven* (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011) nur nationale oder auch andere Akteur gewählt wurden. So kann die Wahl des Maßstabs u. a. aufzeigen, welche Interessen der Akteure berücksichtigt werden. Die Autoren haben z. B. bei dem Raumbeispiel *Malediven* (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011) neben dem nationalen Akteur wie *Mohammed Nasheed (Staatspräsident der Malediven)* auch einen lokalen Akteur wie *Bill Allison (Gastarbeiter)* ausgesucht. Anschließend wurde erfasst, welche Akteursart (direkt oder indirekt) für den Perspektivenwechsel in den analysierten Unterrichtsvorschlägen gewählt wurde. So haben sich z. B. die Autoren Dolić & Wilhelmi (vgl. 2011) in ihrem Unterrichtsvorschlag für direkte Akteure entschieden, da *Mohammed Nasheed* und *Bill Allison* konkrete Personen sind, die handeln. Die direkten Akteure wurden zudem dahingehend analysiert, ob es sich bei der Darstellung um real existierende Akteure oder fiktive direkte Akteure handelt. So handelt es sich bei den direkten Akteuren *Mohammed Nasheed (Staatspräsident der Malediven)* und *Bill Allison (Gastarbeiter)* um reale direkte Akteure (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011: 52). Weiterhin wurde erfasst, welcher direkte Akteurstyp (individuell oder komplex) gewählt wurde. So handelt es sich bei dem direkten Akteur *Mohammed Nasheed* um einen komplexen Akteur, der die Interessen der Bevölkerung vertritt und bei *Bill Allison* um einen individuellen Akteur, der ausschließlich seine eigenen Interessen verfolgt (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011: 52). Darüber hinaus wurde auch erfasst, ob die Schüler*innen in den Unterrichtsvorschlägen aufgefordert werden, die Handlungs- sowie Durchsetzungsfähigkeit der Akteure zu berücksichtigen. Es wurde hierfür betrachtet, ob die Aufgabenstellungen auf die Akteursebene (lokal, regional, national, global) und/oder auf den Akteurstyp (individuell, komplex) oder in Anlehnung an Reuber (vgl. 2001) auf autoritative Ressourcen (z. B. Netzwerke, politische Position im Entscheidungssystem), allokative Ressourcen (z. B. finanzielle Potentiale, Grund und Boden) und/oder auf individuelle Komponenten (z. B. persönliches Charisma, Durchsetzungsstärke) Bezug nehmen. Anzumerken ist hierbei, dass die Schüler*innen in keinem geographiedidaktischen Artikel die Handlungs-

oder Durchsetzungsfähigkeit der Akteure in einem Konflikt berücksichtigen mussten.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Analyse präsentiert, um anschließend diskutieren zu können, inwiefern die gewählten Akteure die Komplexität der thematisierten Konflikte aufzeigen. Dabei wird aufgezeigt, ob in den Unterrichtskonzepten ein Konflikt dargestellt wurde. Anschließend werden die Maßstabsebene der Raumbeispiele und die Akteursebene vorgestellt, für die sich die Autor*innen entschieden haben. Zuletzt wird die Wahl der Akteursarten und Akteurstypen dargestellt.

4.1 Akteure im Kontext eines Konflikts

Insgesamt ist festzustellen, dass die Autor*innen in elf der 28 analysierten Artikel einen expliziten Konflikt in der Unterrichtskonzeption darlegen, wie in folgendem Beispiel: „Erklären Sie auf der Basis, wie verschiedene Akteure/Gruppen den Raum wahrnehmen, die sich abzeichnenden Konflikte“ (Coen et al. 2017: 33). In neun der analysierten 28 Artikel werden implizite Konflikte in Form unterschiedlicher Positionen aufgezeigt ohne den Sachverhalt konkret als Konflikt zu benennen, wie folgendes Beispiel aufzeigt: „Die unterschiedlichen Positionen, die beliebig erweitert oder ausgetauscht werden können, konfrontieren die Schülerinnen und Schüler […] mit den positiven und negativen Auswirkungen des Tourismus“ (Hemmer 1996: 19). Dennoch ist erkennbar, dass unterschiedliche Zielvorstellungen vorliegen, die u. U. unvereinbar sein könnten. Acht analysierte Artikel weisen keinen Konflikt auf. Dabei stehen in sechs der acht Artikel die verschiedenen Raumwahrnehmungen der Akteure im Vordergrund. Die Schüler*innen sollen hierbei den Raum multiperspektivisch erfassen, indem sie z. B. die Perspektiven von verschiedenen Anwohner*innen wie *Familien, Paare, Berufstätige, Kinder, Menschen mit Behinderung, Senior*innen, Obdachlose oder Migrant*innen* (vgl. Hepp 2017: 21) einnehmen. Hierbei sollen die Schüler*innen darauf sensibilisiert werden, dass der Raum aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden kann. Die Autor*innen verfolgen nicht vorrangig das Ziel, unvereinbare Zielvorstellungen der Akteure im Sinne der Definition eines Konflikts darzustellen. In zwei weiteren Unterrichtskonzeptionen steht die Förderung der Empathiefähigkeit der Schüler*innen im Vordergrund. So sollen sie sich „in die Lebenslage eines Menschen, in diesem Fallbeispiel eines minderjährigen syrischen Flüchtlings“ (Fridrich 2017: 28) versetzen und sein Lebensgefühl bewerten. Somit steht die Wahrnehmung des syrischen Flüchtlings im Mittelpunkt, sodass „ein kritisches Überdenken des eigenen Standpunkts“ (Fridrich 2017: 28) erzielt werden kann. Insgesamt ist festzustellen, dass die Autor*innen Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels primär verwenden, um einen Konflikt oder strittigen Sachverhalt darzustellen.

4.2 Die Wahl der Maßstabsebene der Raumbeispiele und der Akteursebene

In 24 der 28 analysierten Artikel verwenden die Autor*innen konkrete und reale Raumbeispiele, wie in diesem Beispiel: „*Die Gemeinde Nendaz […] hat ca. 5500 Einwohner, von denen ein Großteil vom Tourismus lebt*“ (Mentz 2002: 22). Bei zwei analysierten Artikeln soll der eigene Wohnort analysiert werden. Bei zwei weiteren Beispielen ist der Raum nicht näher bestimmt, wird aber als idealisierter Realraum vorgestellt: „*Der Stadtteil, in dem es zu dem Konflikt kommt, ist ein bürgerlich geprägtes Wohnviertel […]*“ (Hofmann et al. 2016: 35). Es ist daher deutlich zu erkennen, dass vorrangig konkrete und reale Raumbeispiele von den Autor*innen als Grundlage für den Perspektivenwechsel verwendet werden und kaum Raumbeispiele, die geographisch nicht konkret zu lokalisieren sind.

Insgesamt sind 14 der erfassten Raumbeispiele dem lokalen Maßstab, neun dem nationalen, zwei dem regionalen und drei dem globalen Maßstab zuzuordnen. Somit werden von den Autor*innen in 50 % der analysierten Artikel lokale Raumbeispiele gewählt.

Neben dem Maßstab des Raumbeispiels ist die Akteursebene von Interesse. Festzustellen ist, dass alle Autor*innen mindestens einen Akteur auswählen, dessen Maßstabsebene der des Raumbeispiels entspricht. Dabei beschränken sich die Autor*innen in 14 der 28 analysierten Artikel nur auf eine Akteursebene. Auffällig ist dabei, dass die Autor*innen in elf dieser 14 Artikel lokale Raumbeispiele auswählen und dementsprechend nur lokale Akteure und somit die lokale Akteursebene für den Perspektivenwechsel wählen. So ist z. B. das Raumbeispiel *Nendaz* (vgl. Mentz 2002: 23 ff.) der lokalen Maßstabsebene zuzuordnen, ebenso wie die vier ausgewählten Akteure *Einwohner von Nendaz*, *der Verkehrsverein von Nendaz*, *die Naturschützer* sowie *die örtlichen Politiker*. Dabei verfolgt Mentz (2002: 22) das Ziel, eine „Annäherung an den Konflikt Umwelt-Tourismus“ zu erreichen. Es könnten jedoch bei dem Beispiel *Nendaz* (vgl. Mentz 2002: 22) die Interessenskonflikte und widersprüchlichen Zielsetzungen der verschiedenen Akteure nicht nur auf lokaler, sondern z. B. auch auf nationaler Ebene dargestellt werden, wenn neben den lokalen auch nationale Akteure herangezo-

gen würden, wie der*die Wirtschaftsminister*in oder der*die Minister*in für Umwelt und Naturschutz. Zusammenfassend wählen die Autor*innen in 14 Artikeln eine Akteursebene, in elf der analysierten 28 geographiedidaktischen Artikeln zwei Akteursebenen und in drei der analysierten Artikel drei Akteursebenen für die Darstellung eines Sachverhalts oder Konflikts aus. In keinem der analysierten Artikel werden Akteure gewählt, die insgesamt alle vier Akteursebenen vertreten.

4.3 Die Wahl der Akteursart und des Akteurstyps

Die Erarbeitung eines Sachverhalts oder Konflikts kann aus der Betrachtung von direkten als auch indirekten Akteuren erfolgen. Während bei direkten Akteuren die Sichtweise an konkrete Personen gebunden ist, handelt es sich bei indirekten Akteuren um eine fachspezifische Betrachtung, die an keine konkrete Person gebunden ist. So soll z. B. der Massentourismus in Benidorm mit indirekten Akteuren multiperspektivisch betrachtet werden, indem dieser ökologisch, sozial und ökonomisch analysiert wird (vgl. Rempfler & Landtwing Blaser 2016: 27 ff.). Dagegen soll z. B. der Tourismus bei dem Beispiel *Wolkenstein* mit direkten Akteuren wie dem *Landwirt*, *Pensionswirtin Frau Meier*, *Holzschnitzer Urs* oder *Umweltschützerin Frau Poldinger* (vgl. Hemmer 1996: 20 f.) multiperspektivisch untersucht werden. Wird betrachtet, welche generelle Akteursart (direkt, indirekt) für die Darstellung des Konflikts von den Autor*innen gewählt wird, ist auffällig, dass sich fast vierfach so viele Autor*innen der geographiedidaktischen Artikel (N = 22) für eine Betrachtung entscheiden, die an konkrete Personen gebunden ist (direkte Akteure). Lediglich sechs Autor*innen entscheiden sich dagegen für eine fachspezifische Betrachtung des Konflikts (indirekte Akteure). Wird die Darstellung der direkten Akteure (N = 22) genauer betrachtet, ist festzustellen, dass sich die Autor*innen in acht Artikeln dazu entscheiden, handelnde Personen zu wählen, die in der Realität existieren, während in zwölf Artikeln fiktiv handelnde Personen dargestellt werden. Bei zwei analysierten Aufsätzen konnte nicht nachvollzogen werden, ob die von den Autor*innen gewählten Akteure real oder fiktiv sind. Insgesamt ist festzustellen, dass die Autor*innen entweder nur fiktive oder nur reale direkte Akteure wählen. Eine Mischform wird von den Autor*innen nicht vorgenommen.

Neben der Akteursebene kann die Einteilung der Akteure in Akteurstypen (individuell, komplex) Auskunft darüber geben, welche Interessen dargestellt werden und welche davon mit einer höheren Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit verbunden sind. So können komplexe Akteure aufgrund von vorhandenen Organisationsstrukturen ihre Interessen oftmals stärker durchsetzen als individuelle Akteure. In den analysierten Aufsätzen sind insgesamt 129 direkte Akteure dargestellt von denen 60 individuelle und 55 komplexe Akteure sind. 14 Akteure konnten nicht zugeordnet werden, da nicht ersichtlich war, ob der Akteur eine Organisation vertritt und somit ein komplexer Akteur ist oder als individueller Akteur auftritt wie die *Umweltschützerin Frau Poldinger* (vgl. Hemmer 1996: 20). Insgesamt werden in 50 % der analysierten Aufsätze sowohl individuelle als auch komplexe direkte Akteure für den Perspektivenwechsel gewählt, wie *Senhor Lobo Carniceiro, Direktor eines Zellulosekonzerns* oder *Ernesto, der Bauer* (vgl. Schramke & Uhlenwinkel 2004: 30). Somit zeigt sich, dass sich einige Autor*innen für eine Darstellung entschieden haben, die die Komplexität eines Sachverhalts oder Konflikts mithilfe verschiedener Akteurstypen aufzeigt. Allerdings müssen die Schüler*innen, wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, in keinem der analysierten Aufsätze die Handlungs- oder Durchsetzungsfähigkeit der Akteure hinterfragen oder erläutern.

5 Diskussion

Ein Ziel der Analyse war es, zu untersuchen, welche Akteure in den geographiedidaktischen Artikeln von den Autor*innen im Rahmen des Perspektivenwechsels ausgewählt wurden, um einen Sachverhalt oder Konflikt im Unterrichtsmaterial darzustellen. Das zweite Ziel war zu erfassen inwiefern die gewählten Akteure die Komplexität des thematisierten Konflikts aufzeigen. Hierfür wurde eine Klassifikation entworfen, die die Dimensionen *Akteursebene*, *Akteursart* und *Akteurstyp* umfasst (siehe Abb. 1). Anschließend wurden die Akteure in den analysierten Artikeln den einzelnen Dimensionen zugeordnet. In diesem Zusammenhang wurde auch untersucht, welcher Maßstabsebene die ausgewählten Raumbeispiele zugewiesen werden konnten.

In 50 % der analysierten Artikel werden von den Autor*innen lokale Raumbeispiele gewählt. Das könnte daran liegen, dass es möglicherweise für Schüler*innen einfacher sein kann, ein auf einen kleinräumigen Maßstab angesiedeltes Beispiel für den Perspektivenwechsel zu nutzen, weil dies schneller zu erfassen ist. Wie erwartet stimmt die Maßstabsebene des Raumbeispiels auch immer mit der Maßstabsebene der Akteure überein. Wenn z. B. ein nationales Raumbeispiel ausgesucht wurde, wurden auch national handelnde Akteure gewählt (vgl. Coen et al. 2017). Dabei kann die Wahl der Akteursebenen sich darauf auswirken, wie die Schüler*innen die Kontroversität eines Konflikts wahrnehmen (vgl. Nehrdich 2011:

15 ff.; Rhode-Jüchtern 2011: 9). Allerdings wird in 14 der 28 analysierten Artikel nur eine Akteursebene gewählt, um den Konflikt zu veranschaulichen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Autor*innen von elf dieser 14 Artikel lokale Raumbeispiele gewählt und demensprechend nur lokal handelnde Akteure ausgesucht haben. Insgesamt werden somit in 39 % der analysierten Artikel lokale Raumbeispiele und lokale Akteure für die Darstellung eines Konflikts ausgesucht. Weisen Raumbeispiel und Akteure denselben Maßstab auf, ermöglicht das zwar grundsätzlich eine vertiefte Darstellung des entsprechenden Konflikts oder Sachverhalts. Zeitgleich besteht jedoch das Risiko, einen Konflikt nicht in seinem tatsächlichen Spektrum aufzuzeigen (vgl. Wehling 1977: 179). Mit einem Maßstabswechsel können allerdings Widersprüche in der Wahrnehmung des Problems deutlicher dargestellt und die Schüler*innen für die räumliche Gebundenheit der Akteursperspektiven sensibilisiert werden (vgl. Rhode-Jüchtern 2011: 9). Mithilfe der verschiedenen Akteursebenen können den Schüler*innen die Komplexität eines Konflikts und die realen Schwierigkeiten einer Lösungsumsetzung aufgezeigt werden, da Akteure verschiedener Akteursebenen unterschiedliche Facetten eines Sachverhalts oder Konflikts aufgreifen. Zudem könnten anhand der unterschiedlichen Akteursebenen Diskrepanzen oder Ähnlichkeiten der verschiedenen verfolgten Interessen, die dabei vertretenen Werte und die Durchsetzungsfähigkeit der Ziele klarer herausgestellt werden. Wie bereits ausgeführt (siehe Kap. 3.1.) könnten z. B. beim Raumbeispiel *Nendaz* (vgl. Mentz 2002: 23 ff.) Interessenskonflikte und widersprüchliche Zielsetzungen bei dem Umwelt-Tourismus-Konflikt nicht nur auf lokaler, sondern auch auf nationaler Ebene dargestellt werden. Zudem kann ein Wechsel der Akteursebene aufzeigen, dass getroffene Entscheidungen auf einer Maßstabsebene Auswirkungen auf andere Ebenen haben können, ohne dass auf dieser eine Verhandlung stattgefunden hat (vgl. Lambert & Morgan 2010). Die Analyse zeigt, dass die Potentiale der unterschiedlichen Akteursebenen im Sinne eines räumlichen Maßstabwechsels im Rahmen des Perspektivenwechsels in den analysierten Unterrichtsvorschlägen nicht gänzlich genutzt werden.

Bei der Analyse der Akteursart (direkt oder indirekt) ist festzustellen, dass die Mehrheit der Autor*innen die Sichtweise von konkreten Personen wählen (N = 22) und sich weniger für eine fachspezifische Betrachtung des Sachverhalts oder Konflikts entscheiden (N = 6). Möglicherweise verfolgen sie damit das Ziel, anhand von direkten Akteuren Interessen und Einstellungen zu verdeutlichen, sodass die Meinungsverschiedenheit von den Schüler*innen verstanden werden können. Zudem können schwer zugängliche Themen für Schüler*innen eingängiger sein, wenn Ereignisse an direkte Akteure gebunden sind, wie die *Lebensstationen des Flüchtlings Yusufs aus Syrien* (vgl. Fridrich 2017: 28 ff.). Hierbei steht die Förderung der Empathiefähigkeit im Vordergrund, mit der Emotionalität als Basis für den Erkenntnisprozess (vgl. Kruckemeyer 1995: 114). In diesem Zusammenhang werden allerdings andere Perspektiven und Akteure, wie Anwohner*innen oder Politiker*innen, die zum Verständnis von Migration beitragen könnten, nicht in das Unterrichtsmaterial integriert.

Auffällig ist zudem, dass sich die Autor*innen in zwölf Artikeln dafür entscheiden, den Sachverhalt oder Konflikt mithilfe von fiktiven direkten Akteuren darzustellen. Lediglich in acht Artikeln veranschaulichen die Autor*innen den Sachverhalt oder Konflikt mithilfe von realen direkten Akteuren, die auch in der Realität existieren. Allerdings vermischen die Autor*innen niemals fiktive und reale Akteure. Mithilfe von fiktiven direkten Akteuren kann ein Konflikt idealtypisch aufbereitet werden, indem die Komplexität eines Sachverhalts oder Konflikts didaktisch reduziert und damit an das Leistungsniveau der Schüler*innen angepasst wird. Allerdings können gerade fiktive Darstellungen von direkten Akteuren dazu führen, dass Stereotypen hinsichtlich ihrer Wertvorstellungen, Ziele und Interessen verstärkt werden, wenn z. B. fiktive direkte Akteure – wie die *Indianerin*, *Pressesprecher eines industriellen Großprojekts, Manager eines internationalen Fleischkonzerns* (vgl. Endreß 2003: 36) oder der „Bauunternehmer: riecht das große Geld durch Bauaufträge, kann eigenes Land verkaufen, stellte schöne Projekte vor, kann seine Ferienwohnung vermieten“ (Reuschenbach 2007: 16) – verwendet werden. Wenn solch eine Simplifizierung der Akteure erfolgt, werden deren individuelle Eigenschaften zugunsten einer idealtypischen Darstellung beseitigt. Schüler*innen könnten dadurch ihre Vorstellungbilder um im Unterricht vermittelte Stereotypen oder Klischees ergänzen (vgl. Kaminske 2012: 163). Wenn dagegen mit realen Akteuren gearbeitet wird, ist solch eine Simplifizierung oder Stereotypisierung bei der Darstellung kaum möglich, da Aussagen von realen Akteuren verwendet werden, die referenziert werden müssen. Daher sollte bei der Darstellung eines Konflikts mithilfe von fiktiven Akteuren darauf geachtet werden keine typischen Rollen auszuarbeiten, die den Konflikt unnötig simplifizieren. Zudem sollten die Schüler*innen darauf hingewiesen werden, wenn fiktive Akteure im Unterrichtsmaterial verwendet werden und der Konflikt daher eher einen exemplarischen Charakter aufweisen soll. Im Sinne der Ambiguitätstoleranz kann es demnach förderlicher sein, wenn die Schüler*innen lernen, dass Meinungen von realen direkten Akteuren Widersprüchlichkeiten in der Wahrnehmung eines

Konflikts aufweisen. Sie lernen somit verschiedene Positionen anzuerkennen und vor allem auch auszuhalten (vgl. Frenkel-Brunswik 1949: 108 ff.). So kann mithilfe der Ambiguitätstoleranz die Mündigkeit der Schüler*innen im Geographieunterricht gefördert werden, was eine zentrale Demokratiekompetenz darstellt (vgl. Kiehl & Schnerch 2018: 116).

In 24 der 28 analysierten Artikel werden reale Raumbeispiele gewählt, weswegen sich die Frage stellt, ob real existierende Konflikte nicht auch mit realen Akteuren dargestellt werden sollten, um beim Perspektivenwechsel eine Auseinandersetzung mit den realen Beweggründen der direkten Akteure zu erzielen. So sollten die Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven lernen, die verschiedenen Sichtweisen zu dekonstruieren (vgl. Duncker 2005: 9 ff.). Daher sollten die Schüler*innen real existierende Konflikte möglichst aus realen Perspektiven heraus analysieren, verstehen und anschließend reflektieren. Wenn die direkten Akteure analysiert werden, muss anschließend auch herausgestellt werden, für welchen Akteurstyp sich die Autor*innen bei der Darstellung entscheiden. Es ist auffällig, dass in sieben der 28 analysierten Artikel für die Darstellung des Sachverhalts oder Konflikts entweder nur individuelle Akteurstypen oder nur komplexe Akteurstypen gewählt werden. So wählen z. B. Franz & Trebbin (vgl. 2012: 28) insgesamt vier Akteure für die Darstellung des Sachverhalts aus, um die zentrale Frage beantworten zu können „ob und wem Supermärkte in Indien Vorteile bringen“ (Franz & Trebbin 2012: 26). Dabei werden für die Darstellung direkte Akteure gewählt wie *Vinod Shetty (Vertreter der Nichtregierungsorganisation India FDI Watch)*, *N.K. Shukla (National joint secretary of All India Kisan Sabha)* oder *Michael Wiedmann (Head of Corporate Relations der METRP GROUP)*, die ausschließlich komplexen Akteurstypen entsprechen. In 50 % der analysierten Artikel wählen die Autor*innen sowohl individuelle als auch komplexe Akteurstypen, wie bei dem Beispiel *Eukalyptus in Portuga*l (vgl. Schramke & Uhlenwinkel 2004: 30). So müssen sich die verfolgten ökologischen Ziele „mit den ökonomischen und sozialen Interessen der Bevölkerung in Einklang bringen lassen, Interessen, die in sich schon widersprüchlich sein können“ (Schramke & Uhlenwinkel 2004: 28). Um die widersprüchlichen Interessen darzulegen, werden sowohl individuelle Akteurstypen wie *Maria, die alte Frau* als auch komplexe Akteurstypen wie *Senhor Lobo Carniceiro, Direktor eines Zellulosekonzerns* gewählt (vgl. Schramke & Uhlenwinkel 2004: 30). Wenn verschiedene Akteurstypen gewählt werden, kann den Schüler*innen nicht nur aufgezeigt werden, dass Akteure unterschiedliche oder gar widersprüchliche Interessen aufweisen, sondern auch, dass die Akteure verschiedene Durchsetzungsfähigkeiten bzgl. ihrer Interessen haben (vgl. Field & Higley 1983). So können bspw. individuelle Akteure (z. B. *Maria, die alte Frau*) ihre Interessen und Ziele gegenüber komplexen Akteuren (z. B. *Senhor Lobo Carniceiro, Direktor eines Zellulosekonzerns*) aufgrund vorliegender Machtasymmetrien oftmals nicht durchsetzen.

Grundsätzlich müssen bei der Erschließung eines raumbezogenen Konflikts nicht beide Akteurstypen ausgesucht werden, da abhängig von der übergeordneten Fragestellung unterschiedliche Aspekte eines Konflikts beleuchtet werden können. Es sollte Schüler*innen dabei aber bewusst sein, welcher Akteurstyp im Rahmen des Perspektivenwechsels ausgewählt wurde. So verfolgen individuelle Akteure eigene Interessen, komplexe Akteure die Interessen einer Institution. Entsprechend sind Beweggründe, Ziele, Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit der Akteurstypen unterschiedlich. Daher sollte die Erfassung der Interessen und Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeiten der Akteure in Aufgabenstellungen angeleitet werden. Auffällig ist allerdings, dass die Autor*innen in den Aufgabenstellungen nie explizit auf die unterschiedlichen Akteurstypen und damit auch nicht auf die unterschiedlichen Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeiten der direkten Akteure eingehen. Wenn die Autor*innen in ihrem ausgearbeiteten Material die Akteurstypen nicht darlegen, können die Schüler*innen Interessen und Umsetzbarkeit von Lösungsansätzen nicht ausreichend bewerten. Allerdings sollen Schüler*innen im Rahmen der Beurteilungs- und Bewertungskompetenz „die unterschiedlichen Interessen von Akteuren aufdecken, eine Situation aus der Sichtweise verschiedener Betroffener betrachten und so auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einüben“ (DGfG 2017: 23). Somit ist die Analyse des Akteurstyps relevant, damit Schüler*innen eine fundierte Beurteilung und Bewertung im Rahmen eines Perspektivenwechsels vornehmen können.

6 Fazit

Nach Dunker (2005: 18) fängt Perspektivenwechsel dort an, „wo in Gesprächen Standpunkte voneinander geschieden werden, wo Verständigung gesucht wird, Einfühlungsvermögen gefragt ist und Meinungsverschiedenheiten ausgehalten werden müssen.“ Gerade im Geographieunterricht werden häufig kontrovers diskutierte Fragestellungen aufgegriffen, „welche auf der Grundlage unterschiedlicher Weltbilder, Interessen der Akteure sowie derer Werte und Normen beantwortet werden“ (Budke et al. 2015: 276). Die Analyse der geographiedidaktischen Artikel zeigt auf, dass die Autor*innen im Rahmen

des Perspektivenwechsels zwar Akteure wählen, die die Kontroversität eines Konflikts oder Sachverhalts darstellen, allerdings werden die Interessen dieser Akteure vorrangig auf nur einer Maßstabsebene aufgezeigt. Es könnte daher für einige Themen zielführender sein, wenn Akteure aus verschiedenen Maßstäben gewählt würden, um die Komplexität eines Sachverhalts oder Konflikts und die widersprüchlichen Sichtweisen der Akteure vertieft darzustellen, um so eine offene Argumentation zu fördern (vgl. Budke et al. 2015: 276). Darüber hinaus soll den Schüler*innen in der Geographie „möglichst viel Authentisches von der Welt und dem Handeln der Menschen in dieser Welt" dargestellt und vermittelt werden (Rhode-Jüchtern 2004: 57). Ergebnisse der durchgeführten Analyse der geographiedidaktischen Artikel zeigen jedoch auf, dass die Autor*innen überwiegend mit fiktiven Akteuren arbeiten. Das Potential der authentischen Darstellung des Sachverhalts oder Konflikts wird somit nicht gänzlich ausgeschöpft (vgl. Lütje & Budke 2021). In diesem Zusammenhang sollten neben fiktiven Akteuren auch reale Akteure im Material dargestellt werden, damit einerseits keine Stereotypen und Klischees gefördert werden (vgl. Tröger 1993; Arndt 2006), andererseits die Schüler*innen anhand von realen Sichtweisen lernen, Ambiguitäten zu tolerieren (vgl. Dunker 2005:14). Eine weitere Aufgabe des Geographieunterrichts ist es, den Schüler*innen strukturierende Hilfen „bei der Durchmusterung der Umwelt zu geben, die zwar zur Vereinfachung führen, jedoch nicht zur Verzerrung" (Kaminske 2003: 135). Allerdings müssen die Schüler*innen in keinem der analysierten Artikel die Akteure untersuchen. Damit die Schüler*innen Konflikte und Sachverhalte erschließen können, könnte es demnach hilfreich sein, wenn sie im Geographieunterricht lernen, Akteure und Akteurskonstellationen (vgl. Maynatz & Scharpf 1995: 49 ff.) in einfacher Form zu analysieren, um somit eine Strukturierung zu erzielen. Durch gezielte Aufgabenstellungen könnten Schüler*innen bspw. angeleitet werden, Akteure bzgl. Akteursebene, Akteursart und Akteurstyp zu klassifizieren und zu erfassen, um so auch komplexe Sachverhalte und Konflikte erschließen, beurteilen und bewerten zu können. Denn ein weiteres Ziel des Geographieunterrichts ist es, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen, die verschiedene Sichtweisen anerkennen, dekonstruieren und verstehen (vgl. Rhode-Jüchtern 2015: 273), um letztlich eine fundierte eigene Meinung bilden zu können. Somit könnten die vorgestellten Dimensionen der Akteure (siehe Abb. 1) sowohl bei der Konzeption des Unterrichtsmaterials als auch bei der Analyse der agierenden Akteure Hilfestellung geben, um den Perspektivenwechsel der Schüler*innen gezielt zu fördern.

Übersicht der untersuchten geographiedidaktischen Artikel

Bette, J. (2014): Der Raubbau am Regenwald Amazoniens. Eine mehrperspektivische und systemorientierte Raumanalyse. In: Praxis Geographie 3. S. 36–41.

Coen, A., K. W. Hoffmann & H. Wenz (2017): Rauchen für Malawi. Mit dem Basiskonzept der vier Raumperspektiven einen komplexen Problemzusammenhang entschlüsseln. In: Praxis Geographie 4. S. 28–33.

Dolić, Š. & V. Wilhelmi (2011): (T)raum Malediven – eine vielperspektivische Raumanalyse. Praxis Geographie 7–8. S. 46–52.

Endreß, K. (2003): Regenwaldkonferenz. Ein Rollenspiel. In: geographie heute 210. S. 34–37.

Fietz, S. (2008): (Un)-Sicherheiten in New York City. Perspektivenwechsel – kritisch denken und differenziert urteilen. In: Praxis Geographie 12. S. 12–17.

Franz, M. & A. Trebbin (2012): Supermärkte in Indien als Entwicklungschance. Eine Frage der Perspektive. In: Praxis Geographie 9. S. 24–28.

Fridrich, C. (2017): Perspektivenwechsel mit Lebenslinien-diagramm und Szenariotechnik – subjektzentrierte Zugänge und leistungsdifferenzierte Umsetzungsvarianten. In: GW-Unterricht 145. S. 28–37.

Haversath, J-B. & S. Hof (2012): Wie geht´s weiter in Görlitz? Schrumpfungsprozesse aus verschiedenen Perspektiven. In: geographie heute 301/302. S. 48–57.

Hemmer, M. (1996): Reisende und Bereiste. Perspektivenwechsel im Tourismus. In: Praxis Geographie 4. S. 18–22.

Hemmer, M. & R. Uphues (2012): Abwanderung aus der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. Eine Analyse mittels der vier Raumperspektiven der Geographie. In: Praxis Geographie 1. S. 22–26.

Hennings, W. (1996): Hinsichten auf andere Kulturen. Samoa im Wechsel von Makro- zur Mikroperspektive. In: Praxis Geographie 1996(4). S. 10–13.

Hepp, K. (2017): Auf Spurensuche in der Stadt. Urbane Räume multiperspektivisch entdecken. In: geographie heute 333. S. 17–21.

Hofmann, R., S. Applis & C. Fritsch (2016): Wie kann ein gerechter Umgang mit Flüchtlingen aussehen? Ein Rollenspiel. In: Praxis Geographie 2. S. 34–39.

Hoogen, A. (2013): Der Bau einer Biogasanlage. Ein Rollenspiel zu einem lokalen Raumkonflikt mit globaler Perspektive. In: Praxis Geographie 4. S. 16–21.

Junker, S. (2011): Warum will Norwegen nicht in die EU? Ein Rollenspiel zur Förderung der Multiperspektivität. In: Praxis Geographie 9. S. 35–39.

Landtwing Blaser, M. & S. Ziegler (2013): Touristische Resorts in den Alpen – Chancen und Risiken. Das Beispiel Andermatt Swiss Alps aus geographischer und historischer Perspektive. In: Praxis Geographie 9. S. 33–43.

Mentz, O. (2002): Welcher Tourismus für Nendaz? Der Konflikt Umwelt-Tourismus im Rollenspiel. In: geographie heute 203. S. 22–25.

Rempfler, A. & M. Landtwing Blaser (2016): Lernaufgabe Benidorm: Massentourismus multiperspektivisch betrachten. In: Geographie aktuell & Schule 223. S. 26–39.

Reuschenbach, M. (2007): Bergwald ist Schutzwald! Die Bedeutung des Bergwaldes auf Postern und in einem Rollenspiel verdeutlichen. In: geographie heute 251. S. 8–16.

Reuschenbach, M. (2005): Das Gruppenpuzzle als Rollenspiel. Eine Unterrichtsform für die Bewertung der Umweltkatastrophe am Aralsee. In: geographie heute 235. S. 42–44.

Riediger, A. (1997): Nordsee- Erdölförderung oder Umweltschutz? Ein Rollenspiel. In: Praxis Geographie 5. S. 26–29.

Richter J. & D. Conrad (2017): Rettung des tropischen Regenwaldes im Amazonasgebiet. Perspektivenwechsel einüben. In: Praxis Geographie 5. S. 22–25.

Schramke, W. & A. Uhlenwinkel (2004): Eukalyptus in Portugal. Perspektivenwechsel im globalen ökologischen Dorf. In: Praxis Geographie 3. S. 27–31.

Schrüfer, G., G. Obermaier & S. Schwarze (2016): Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 142/143. S. 91–101.

Schüssler, F. & S. Hof (2011): Strom aus der Wüste? DESERTEC: Perspektiven einer Energiepartnerschaft zwischen Afrika und Europa. In: geographie heute 289. S. 22–28.

Sprave, H. (2007): Klimaschutz vs. Ernährungssicherung. Ein Rollenspiel zur aktuellen Diskussion. In: Praxis Geographie 10. S. 30–35.

Wilhelmi, V. (2016): Syrien: Krieg, Hunger, Flucht. Eine mehrperspektivische Annäherung. In: Praxis Geographie 2. S. 22–26.

Wolf, S. (1996): Was heißt denn hier Schlafstadt? Perspektivenwechsel in der Stadtplanung. In: Praxis Geographie 4. S. 24–27.

Literatur

Arndt, S. (2006): Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs. In: Arndt, S. (Hg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Unrast, Münster. S. 9–45

Aschersleben, K. (1993): Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Budke, A., A. Creyaufmüller, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (2015): Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In: Budke, A., A. Creyaufmüller, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen: didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Waxmann, Münster. S. 272–297.

Bauriedl, S. (2016): Politische Ökologie: nicht-deterministische, globale und materielle Dimensionen von Natur/Gesellschaft-Verhältnissen. In: Geographica Helvetica 71(4). S. 341–351.

Bonacker, T. (2009): Konflikttheorie. In: Kneer, G. & M. Schroer (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. S. 179– 197.

Bryant, R. L. & S. Bailey (1997): Third World Political Ecology. Routledge, London.

Dahrendorf, R. (2010): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. https://geographie.de/wp-content/uploads/2019/05/Bildungsstandards_Geographie_9.Aufl_._2017.pdf (14.09.2020)

Duncker, L. (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L. & W. Sander (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Surkamp/Kohlhammer, Stuttgart. S. 9–20.

Field, L. & J. Higley (1983): Eliten und Liberalismus. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Frenkel-Brunswik, E. (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. In: Journal of Personality 18. S. 108 –143.

Kaminske, V. (2003): Denken in räumlichen Kategorien – notwendige Kompetenz? Eine Aufgabe der Geographie. In: Huwendiek, V. & D. Stöcklin (Hrsg.): Nachdenklichkeit und Nachhaltigkeit – Perspektiven der Lehrerbildung. Festschrift z. 75-jährigen Jubiläum d. Staatl. Seminars f. Schulpädagogik, Karlsruhe. S. 129–138.

Kaminske, V. (2012): Die räumliche Wahrnehmung: Grundlagen für Geographie und Kartographie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Kiehl, C. & B. Schnerch (2018): Demokratiekompetenzen auf dem Prüfstand – Schule als Erfahrungsraum für Mündigkeit und Ambiguitätstoleranz? In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) – Thüringer Dokumentations- und Forschungsstelle gegen Menschenfeindlichkeit (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt (= Wissen schafft Demokratie 03, Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft). Amadeu Antonio Stiftung, Berlin. S. 111–120.

Kruckemeyer, F. (1995): Reisebilder aus vertrauten fremden Welten. In: Hasse, J. (Hg.): Gefühle als Erkenntnisquelle. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt am Main. S. 113–148.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa, Weinheim Basel.

Kuckuck, M. (2014): Konflikte im Raum. Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht. Monsenstein und Vannerdat, Münster.

Lambert, D. & J. Morgan (2010): Teaching geography 11–18: a conceptual approach. Open University Press: Maidenhead.

Lehner, M. (2020): Didaktische Reduktion. UTB, Bern.

Lehner, M. (2011): Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Haupt Verlag, Bern.

Lütje, A. & A. Budke (2021): „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen". Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch. In: GW-Unterricht 161. S. 35–50.

Mayntz, R. & F. W. Scharpf (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, R. & F. W. Scharpf (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Campus-Verlag, Frankfurt/New York.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim/Basel.

Mitchell, R. K., B. R. Agle & D. J. Donna (1997): Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What really Counts. In: Academy of Management Review 22(4). S. 853–886.

Nehrdich, T. (2011): Kontroversität. Neue Herausforderungen für eine aktuelle Geographiedidaktik. GW-Unterricht 124. S. 15–25.

Reuber, P. (2000): Die Politische Geographie als handlungsorientierte und konstruktivistische Teildisziplin – angloamerikanische Theoriekonzepte und aktuelle Forschungsfelder. In: Geographische Zeitschrift 88(1). S. 36–52.

Reuber, P. (2001): Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In: Reuber, P. & G. Wolkersdorfer (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. S. 77–92.

Reuschenbach, M. (2007): Bergwald ist Schutzwald! Die Bedeutung des Bergwaldes auf Postern und in einem Rollenspiel verdeutlichen. In: geographie heute 251. S. 8–16.

Robbins, P. (2012): Political Ecology. A critical introduction. Willey-Blackwell, Sussex.

Rhode-Jüchtern, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität, Wien.

Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: GW-Unterricht 124. S. 3–14.

Rhode-Jüchtern, T. (2015): Kreative Geographie. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Wochenschau Verlag, Schwalbach.

Scharpf, F. W. (2000): Interaktionsformen: akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. UTB, Opladen.

Schimank, S. (2011): So viel zu Akteuren! Ein Minimalkonzept zur Beantwortung einer Vorfrage soziologischer Erklärungen. In: Lüdtke, N. & H. Matsuzaki (Hrsg.): Akteur – Individuum – Subjekt. Fragen zu ‚Personalität' und ‚Sozialität'. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 23–44.

Schmidt-Wulffen, W. (1997): Jugendliche und „Dritte Welt": Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: GW-Unterricht 66. S. 11–20.

Stöber, G. (2011): Zwischen Wissen, Urteilen und Handeln – „Konflikt" als Thema im Geographieschulbuch. In: Meyer, C., R. Henrÿ & G. Stöber (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis (Tagungsband zum HGD-Symposium in Braunschweig). (= Geographiedidaktische Forschungen). Braunschweig. S. 68–81.

Tröger, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Breitenbach Publishers, Saarbrücken.

Vogel, P. (1995): Didaktische Reduktion. In: Haller, H. & H. Meyer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Klett-Cotta, Stuttgart/Dresden. S. 567–571.

Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie. Mohr Siebeck, Tübingen.

Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett, Stuttgart. S. 173 – 184.

World Economic Forum (2017): The Global Risks Report 2017. http://www3.weforum.org/docs/GRR17_Report_web.pdf (17.08.2020)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s31

Johanna Anich* & Sandra Stieger**

Fachdidaktik

Language matters! Sprachliche Hindernisse für heterogene Lerngruppen in GW-Schulbüchern erkennen

* johanna.anich@stud.sbg.ac.at, Universität Salzburg
** sandra.stieger@phsalzburg.at, Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung, PH Salzburg Stefan Zweig, (✉ korresp. Autorin)

eingereicht am: 23.12.2020, akzeptiert am: 16.02.2021

Die sprachliche Heterogenität von Lernenden steigt stetig. Folglich braucht es sprachsensible Zugänge in allen Unterrichtsfächern. Anhand einer exemplarischen, qualitativen und quantitativen strukturierenden Inhaltsanalyse von drei ausgewählten GW-Schulbüchern der Sekundarstufe I werden potenzielle sprachliche Herausforderungen auf Wort-, Satz-, Text- und visueller Ebene aufgezeigt. Das angewandte Analyseinstrument schärft den Blick für sprachliche Hindernisse und erleichtert die Einschätzung und Prüfung der Eignung von Unterrichtsmedien bzw. -materialien für heterogene Lerngruppen.

Keywords: Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Geographie und Wirtschaftskunde Schulbuch, Inhaltsanalyse

Language matters! Recognizing linguistic barriers for heterogeneous learning groups in geography and economics textbooks

The linguistic heterogeneity of the students is constantly increasing. Consequently, language-sensitive approaches are needed in all subjects. Based on a qualitative and quantitative content analysis of three selected geography and economics textbooks of lower secondary education, potential language barriers on word, sentence, text, and visual level are exemplified. The applied analysis tool sharpens the view for language barriers and facilitates the assessment and testing of the suitability of instructional media or teaching materials for heterogeneous learning groups.

Keywords: language education, promotion of language learning, geography and economics textbook, content analysis

1 Einleitung

> *„Schulbücher sind eine zentrale Lerngrundlage in nahezu allen Fächern. Wissen wird in Schulbüchern primär über Sprache vermittelt" (BMUKK 2012: 3).*

Die sprachliche Heterogenität in den Klassen nimmt zu. Das ist nichts Neues und auch immer wieder Gegenstand bildungspolitischer Diskurse (vgl. Vock & Gronostaj 2017: 5). Vielfach wird hierbei die Bedeutung sprachsensiblen Unterrichtens oder sprachlicher Fördermaßnahmen im Zusammenhang mit Migration und dem wachsenden Anteil von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache argumentiert (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 11). Allerdings haben auch vielfach Schüler*innen, die einsprachig aufgewachsen sind, Schwierigkeiten im Erwerb von (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen. Besonders davon betroffen sind Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten. Defizite im Bereich der Sprachkompetenz können nicht nur zu Verständnisproblemen beim Lesen von Texten und beim Bearbeiten von Aufgabenstellungen führen, sondern den Erwerb aller Kompetenzen beeinflussen (vgl. BMUKK 2012: 4).

Deshalb ist die spezifische Förderung sprachlicher Kompetenzen nicht nur Aufgabe des Sprachunterrichts, sondern ein Bildungsanliegen für alle Unterrichtsfächer. Dementsprechend weist jedes Unterrichtsfach in den Lehrplänen seinen Beitrag zu den Bildungsbereichen Sprache und Kommunikation aus (vgl. BMUKK 2012: 11)[1]. Hinzu kommt, dass jedes einzelne Unterrichtfach eine eigene Fachsprache hat,

[1] Hinzukommt der im Jahr 2017 neu verordnete Grundsatzerlass Leseerziehung, der Anliegen der Sprachförderung mit Fokus auf Texterschließung stärken soll (vgl. BMBWF 2017).

so auch das Unterrichtsfach GW[2]. Damit sind zusätzliche sprachliche Besonderheiten verbunden, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen sprachlicher Anforderung äußern. Dazu zählen beispielsweise der Fachwortschatz auf der Wortebene, grammatische Strukturen auf der Satzebene und spezifische Textstrukturen auf der Textebene. Um diese sprachlichen Merkmale der Fachsprache zu erwerben, benötigen Schüler*innen Sprachbewusstsein und Übung (vgl. Schroeter-Brauss et al. 2018: 145).

Schulbücher, die ein wichtiges Unterrichtsmedium im (GW-)Unterricht sind (vgl. Hintermann et al. 2014: 81; vgl. Sitte 2011: 247 ff.), bedienen sich neben der Fachsprache auch der Bildungssprache. Im Gegensatz zur Alltagssprache sind Fach- und Bildungssprache von Schriftsprachlichkeit und abstrakten Inhalten geprägt (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 8). Kennzeichen sind ihre Distanzierung, Komplexität und Objektivität. Der erfolgreiche Umgang mit der Bildungs- und Fachsprache kann über den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen entscheiden (vgl. BMUKK 2012: 4). Das In-Beziehung-Setzen von Bildungssprache und Alltagssprache ist damit eine zentrale Herausforderung für Lehrende und Lernende.

Ob und wie GW-Schulbücher den Forderungen einer sprachsensiblen Bildung entsprechen, wollen wir anhand einer exemplarischen qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse unter der Forschungsfrage *Welche potenziellen sprachlichen Hindernisse lassen sich exemplarisch anhand eines Schulbuchkapitels identifizieren?* aufzeigen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage haben wir ein Analysetool entwickelt, das die Empfehlungen des BMUKK (2012) bezüglich der Sprachverwendung in Schulbüchern adressiert. Wir sind uns bewusst, dass eine produktorientierte Analyse keine Aussagen zum Unterrichtseinsatz von Schulbüchern zulässt. Dennoch sind wir überzeugt, dass die Erkenntnisse einen Beitrag zur Bewusstseinsbildung für sprachliche Hindernisse, die mit einem Einsatz eines Schulbuchs verbunden sein können, leisten. Entsprechend dieser Zielsetzungen erörtern wir im ersten Abschnitt aktuelle Forschungsergebnisse über die Bedeutung von Sprache im GW-Unterricht, um davon ausgehend im zweiten Abschnitt das Forschungsdesign unserer Studie vorzustellen. Nach der Darstellung der Ergebnisse der Studie (Abschnitt 4) und ihrer Diskussion (Abschnitt 5), fassen wir die daraus gewonnenen Erkenntnisse in einem abschließenden Fazit (Abschnitt 6) zusammen.

[2] Im aktuellen Lehrplanentwurf für die Sekundarstufe I soll sprachliche Bildung durch sprachsensible Aufgabenstellungen und Lesestrategien Anwendung finden, um Lernende beim Erwerb der Fachsprache zu unterstützen (vgl. Lehrplankommission GW 2021: 2).

2 Sprachbewusster GW-Unterricht?

> *„Sprache ist das wichtigste Medium jeden Unterrichts, auch des Geographieunterrichts" (Budke & Kuckuck 2017: 7).*

Zur (fachlichen) Vermittlung von Informationen wird Sprache benötigt. Die Diskussionen über geographische und ökonomische Zusammenhänge erfolgen sprachlich, und Arbeitsergebnisse müssen sprachlich formuliert werden. Es zeigt sich also, Sprache ist die Grundlage aller Lehr- und Lernprozesse und das in jedem Unterrichtsfach. Allerdings ist die geographiedidaktische Forschung in diesem Bereich unzureichend. Wie Budke & Kuckuck (2017) anführen, liegen nur wenige Erkenntnisse für den geographischen Kontext vor. Außerdem fehlen für eine Verknüpfung von fachsprachlichem und fachinhaltlichem Lernen vielfach unterrichtspraktische Methoden und Konzepte. Einen möglichen Grund sehen die Autorinnen darin, dass die Verantwortung sprachlicher Förderung oft an die Sprachenfächer abgegeben wurde (vgl. ebd.: 7). Demnach sollte ein Sprachbewusstsein in allen Unterrichtsfächern gestärkt werden.

Budke und Weiss (2014) definieren einen sprachbewussten Fachunterricht als einen Unterricht, der „die fachspezifischen sprachlichen Anforderungen für das Verständnis und zur Beantwortung geographischer Fragestellungen im Unterricht, ausgehend von den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt" (ebd.: 127). Das heißt also, die Lehrperson sollte sprachliche Anforderungen, die sich aus der Fachsprache ergeben können, erkennen und entsprechend der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen Fördermaßnahmen treffen. Für eine zielgerichtete sprachliche Förderung von heterogenen Lerngruppen wäre es in der Praxis wünschenswert, durch einen Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrenden gemeinsame Fördermaßnahmen über die Grenzen einzelner Unterrichtsfächer zu entwickeln.

Für eine solche Entwicklung von systematischen Fördermaßnahmen müssen Grundlagen der sprachlichen Anforderungen berücksichtig werden. Bildungs- und Fachsprache stellen spezifische sprachliche Anforderungen an die Lernenden, die sich entlang der drei Ebenen Wort, Satz und Text strukturieren lassen (vgl. Morawski & Budke 2017: 31). Die Wortebene umfasst geographische und wirtschaftliche Fachbegriffe und deren Verwendung. Die Satzebene bezieht sich auf das Verständnis und die Produktion kommunikativer Sprachhandlungen, die meist eine komplexe Satzstruktur, wie Relativ- oder Konditionalsätze, aufweisen. Die dritten Ebene adressiert die geographische und wirtschaftliche Diskursfähigkeit. Auf dieser Ebene sollen Lernende ein Verständnis für fachtypi-

sche Textmuster und deren Produktion erwerben, mit dem Ziel das Verständnis für geographische und wirtschaftliche Medien und Themengebiete zu fördern (vgl. Budke & Kuckuck 2018: 24 f.; vgl. Morawski & Budke 2017: 31).

Mit jeder dieser Ebenen sind bestimmte Sprachhandlungen verbunden, deren Komplexität je nach gefordertem Anforderungsbereich steigt (vgl. Budke & Kuckuck 2018: 25; Morawski & Budke 2017: 31). Konkret auf die gängigen Operatoren des Unterrichtsfachs GW übertragen, bedeutet das, dass der Anforderungsbereich I (Reproduktion) die geringsten sprachlichen Anforderungen stellt, während der Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung) hohe sprachliche Kompetenzen, wie ein tiefgreifendes, konzeptionelles Verständnis von Begriffen erfordert (vgl. Morawski & Budke 2017: 31; Bergmeister 2017: 23). Dieser Zusammenhang zwischen Aufgabenschwierigkeit und sprachlichen Anforderungen wirkt sich nachteilig auf Kinder und Jugendliche aus, die nicht über die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen verfügen. Für sie ist es deutlich schwieriger Kompetenzen in den höheren Anforderungsbereichen zu erreichen. Das bedeutet keinesfalls den davon betroffenen Schüler*innen Aufgabenstellungen, die einen höheren Anforderungsbereichen adressieren, zu verwehren. Deshalb sind gezielte sprachliche Unterstützungen und Förderungen im Unterricht unabdinglich. Ein sprachförderlicher GW-Unterricht kann und sollte dazu unbedingt einen Beitrag leisten. Das Ziel unserer exemplarischen Schulbuchanalyse besteht darin, potenzielle sprachliche Hindernisse für Schüler*innen aus Autor*innentexten und Aufgaben der GW-Schulbücher herauszufiltern, um das Bewusstsein und die Sensibilität bei Lehrenden zu schärfen. Da es sich um eine exemplarische Studie handelt, verfolgen wir dabei nicht den Anspruch der Repräsentativität.

3 Forschungsdesign der exemplarischen Schulbuchanalyse

Im Folgenden soll das Forschungsdesign und damit die forschungsmethodische Herangehensweise der exemplarischen Schulbuchanalyse skizziert werden:

3.1 Forschungsziel und -frage

Für die Untersuchung haben wir die Schulbücher GEO_logisch 1, GEOprofi 1 und Durchblick 1 kompetent ausgewählt (Breitfuss-Horner et al. 2020; Mayrhofer et al. 2019; Hofmann-Schneller et al. 2014)[3]. Das Schulbuch GEO_logisch 1 ist erst seit diesem Jahr Teil der Schulbuchaktion. Es handelt sich also um eine Neuerscheinung, die neben der Erklärung von wichtigen (Fach-)Begriffen auch mit der Förderung der Lesekompetenz von Sachtexten wirbt (vgl. Westermann Gruppe 2020a). Die Schulbuchreihe Durchblick der Westermann Gruppe, bietet als einzige Schulbuchreihe ein durchgängiges Konzept von der ersten Klasse der Sekundarstufe I bis zum Abschluss der 8. Klasse der Sekundarstufe II (vgl. Westermann Gruppe 2020b). Das Lehrwerk GEOprofi wird auf der Website des Verlags VERITAS als beliebtestes Lehrwerk der AHS-Unterstufe geführt (vgl. VERITAS o. J.) Alle Werke wurden für die 5. Schulstufe (1. Klasse) der Mittelschule (MS) und AHS Unterstufe approbiert.

Wir haben uns für die 1. Klasse der AHS / MS entschieden, da wir davon ausgehen, dass die Schüler*innen am Beginn der Sekundarstufe (noch) über wenige Kenntnisse der Fachsprache verfügen und dementsprechend viele neue Fachbegriffe eingeführt werden (müssen). Deshalb adressieren wir auch den ersten Lehrplanbereich „Ein Blick auf die Erde: Erwerben grundlegender Informationen über die Erde mit Globus, Karten, Atlas und Bildern“ (BMUKK 2000: 1046), der den Einstieg in das Unterrichtfach GW darstellt. Außerdem lässt sich vermuten, dass am Beginn der Sekundarstufe I die Heterogenität der Lerngruppen im Vergleich zu den anderen Klassenstufen ausgeprägter ist. Entsprechende Hinweise finden sich im nationalen Bildungsbericht Österreich von 2018, der die Sekundarstufe I mit zunehmender Heterogenität charakterisiert (vgl. Braunsteiner et al. 2019: 19 ff.).

Aus diesen Überlegungen haben wir folgende Forschungsfrage abgeleitet: *Welche potenziellen sprachlichen Hindernisse lassen sich exemplarisch anhand des Schulbuchkapitels, das den Lehrplanbereich „Ein Blick auf die Erde“ adressiert, identifizieren?* Folgende Kapitel der einzelnen Schulbücher wurden diesem Lehrplanbereich zugeordnet:

- GEOprofi 1: „Unser Planet Erde“ (GEOprofi 1 2019: 6–14) und „Das 1 x 1 der Kartenkunde“ (ebd.: 16–26)
- GEO_logisch 1: „Ein erster Blick auf die Erde“ (GEO_logisch 1 2020: 10–13), „Mit Karten arbeiten“ (ebd.: 14–17) und „Geo digital“ (ebd.: 18)
- Durchblick 1 kompetent: „Wir orientieren uns auf der Erde“ (Durchblick 1 kompetent 2014: 6–21)

[3] Da wir davon ausgehen, dass Leser*innen aus der Schulpraxis mit den Namen der Schulbuchautorenschaft vielfach nicht das Schulbuch assoziieren werden, führen wir ab hier nur mehr die Namen der Schulbücher an. Zudem sind viele Personen in den Produktionsprozess eines Schulbuchs involviert, sodass unseres Erachtens nach die wiederholte Nennung der Schulbuchautorenschaft den Fokus zu sehr auf den Autor*innen legt.

3.2 Forschungsmethode Herangehensweise

Für die Beantwortung der Forschungsfrage fand die strukturierende Inhaltsanalyse gemeinsam mit einer Frequenz- bzw. Häufigkeitsanalyse Anwendung. Die Durchführung der einzelnen Analyseschritte erfolgte entsprechend der Vorgangsweise nach Mayring (vgl. 2015: 98), die wir kurz erläutern wollen.

Schritt 1: Als Analyseeinheiten bestimmten wir die Autor*innentexte und Aufgaben der entsprechenden Schulbuchkapitel.

Schritt 2: Mit Hilfe des Leitfadens „Sprache in Schulbüchern" des BMUKK (2012) haben wir folgende Strukturierungsdimensionen (d. h. Hauptkategorien) für die Materialanalyse festgelegt: Wortebene, Satzebene, Textebene und visuelle Ebene.

Wortebene: Die Wortebene beschäftigt sich mit dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern und dem Erfassen ihrer Bedeutung (vgl. Chudaske 2012: 80). Dieses semantische Wortverständnis ist grundlegend für den Umgang mit Texten und Aufgabenstellungen in Schulbüchern. Außerdem kann die Wortbedeutung je nach Verwendungskontext veränderbar sein. Es bedarf also eines differenzierten Wortverständnisses seitens der Schüler*innen, um Informationen aus Texten filtern und Aufgabenstellungen erfolgreich bearbeiten zu können. Um diese Herausforderungen zu reduzieren, sollte die Wortverwendung in Schulbüchern präzise und je nach Gebrauchskontext angemessen sein[4] (vgl. BMUKK 2012: 12, 16 f.).

Satzebene: Die Satzebene umfasst die syntaktische Struktur von Sätzen und der damit verbundenen semantischen Bedeutung (vgl. Chudaske 2012: 80). Dabei wird zwischen einfachen und komplexen Sätzen unterschieden. Komplexe Sätze lassen sich in zwei Kategorien einteilen: „Parataxe (Nebenordnung gleichrangiger Teilsätze) und […] Hypotaxe (Unterordnung ungleichrangiger Teilsätze)" (BMUKK 2012: 13). Je komplexer der Satzbau, umso höher sind die sprachlichen Anforderungen für Lernende (vgl. ebd.: 13).

Textebene: Auf der Textebene werden Sätze zu Bedeutungseinheiten verknüpft, wodurch „eine mentale Repräsentation der Textbedeutung" aufgebaut wird (Chudaske 2012: 80). Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen eines Textes kann durch sprachliche Hilfen, wie Kohäsionsmittel, unterstützt werden. Dadurch werden die verknüpften Informationen für Lernende nachvollziehbarer. Allerdings braucht es auch außersprachliches Wissen (z. B. Weltwissen, Handlungswissen), um einen Sinnzusammenhang zwischen den Informationen erkennen zu können (vgl. BMUKK 2012: 14). „Dieses Wissen kann kulturell unterschiedlich geprägt sein und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu Verständnisproblemen führen" (ebd.: 14).

Visuelle Ebene: Die visuelle Ebene dient der bildlichen und graphischen Veranschaulichung von Informationen. „Ein Zweck von Visualisierungen besteht daher darin, das inhaltliche Verständnis von Texten zu erleichtern" (BMUKK 2012: 15), beispielsweise durch das Hervorheben von wichtigen Informationen. Dadurch können Schüler*innen zentrale Inhalte leichter erkennen und ihr Textverständnis wird unterstützt (vgl. ebd.: 15).

Schritt 3: Wie Tabelle 1 zeigt, besteht das Kategoriensystem aus diesen vier Hauptkategorien sowie ihren jeweiligen verschiedenen Unterkategorien. Die Kapitel wurden entsprechen des Kategoriensystems untersucht.

Schritt 4. und 5: Es erfolgten mehrmalige Materialdurchläufe und das Kodierschema wurde wiederholt überarbeitet. Dabei verwendeten wir zwei Kodierschemata: eines für die Autor*innentexte und eines für die Aufgaben. Diese zwei Kodierschemata werden in Tabelle 1 fusioniert dargestellt. Die Fundstellen der potenziellen sprachlichen Hürden wurden in den Schulbüchern je nach Kategorie farblich markiert. Der nachstehende Kodierleitfaden beinhaltet die vier Hauptkategorien, den theoretischen Hintergrund, das Farbschema, die Definition der Kategorie, sowie Ankerbeispiele aus dem Material. Im Bereich der visuellen Ebene wurde im Bereich der Ankerbeispiele teilweise auf einzelne Seiten verwiesen, da sich die Beispiele nur schwer in einer Tabelle darstellen lassen. Für einzelne Unterkategorien konnten keine Ankerbeispiele im Material gefunden werden. Dies wurde ebenfalls vermerkt.

Schritt 6: Nach der Kodierung des Materials haben wir die Fundstellen zum Großteil wortwörtlich je nach Kategorie in eine Tabelle übertragen. Diese Tabelle stellte die Grundlage für der anschließenden Frequenz- bzw. Häufigkeitsanalyse dar.

[4] Allerdings steht die kontextadäquate Wortverwendung auch im Zusammenhang mit dem fachlichen Vorwissen und Konzeptverstehen der Schüler*innen. Lehrpersonen sind daher gefordert die Voraussetzungsketten ihrer Schüler*innen, die im Zusammenhang mit dem Verständnis bestimmter Begriffe stehen, zu erkennen. Nur dadurch kann eine Ausgangsbasis für neue Verstehens- und fachliche Vernetzungsprozesse geschaffen werden. D. h. Begriffe auf der Wortebene, die sich auf komplexe fachliche Konzepte beziehen, wie zum Beispiel der Begriff „Raum", bedürfen hierbei besonderer Aufmerksamkeit (vgl. Bergmeister 2017: 18 ff.).

Tab. 1: Kodierschema (eigene Darstellung; Herv. d. V.)

Kategorie	Theoretischer Hintergrund zur Identifikation sprachlicher Hürden	Farbcode	Definition der Kategorie (vgl. BMUKK 2012: 7 ff.)	Ankerbeispiele aus dem Material
K1: Wortebene	Besonders für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache sind eine Vielzahl an neu eingeführten Wörtern (Fremdwörter), (komplexe) Komposita und Fachbegriffe oft problematisch. Daher sollte deren Bedeutung präzise und verständlich erklärt werden und die Verwendung in mehreren Gebrauchszusammenhängen erfolgen (vgl. BMUKK 2012: 12 ff.).	ROT	Die Kategorie der Wortebene beinhaltet (komplexe) Komposita[5], Fremdwörter und Fachwörter, die nicht präzise und verständlich erklärt werden, sowie ambige Wörter / Wortverwendungen und Nominalisierungen mittels Derivation und Konversion.	(komplexe) Komposita: *„Hauptsiedlungsraum"* (S. 12 in GEOprofi 1) Fremdwörter: *„Global Positioning System"* (S. 10 in Durchblick 1 kompetent) Fachwörter: *„Baumwollplantagen"* (S. 24 in GEOprofi 1) Ambige Wortverwendung: *„während"* (S. 6 in GEOprofi 1) Nominalisierungen: *„das Schrumpfen"* (S. 24 in GEOprofi 1)
K2: Satzebene	Das Aufgaben- und Textverständnis der Schüler*innen kann durch komplexe Sätze, damit sind hypotaktische und parataktische Strukturen gemeint, sowie durch Passivkonstruktionen und unvollständige Sätze erschwert werden. Vor allem komplexe Sätze sollten nicht vollständig vermieden werden, sie sollten jedoch in ihrer Komplexität für die Schulstufe angemessen sein, um die wesentlichen Informationen herausfiltern zu können (vgl. BMUKK 2012: 13 ff.).	GRÜN	Die Kategorie der Satzebene beinhaltet komplexe hypotaktische[6] und parataktische[7] Satzstrukturen, Passivkonstruktionen und unvollständige Sätze sowie das Fehlen von Operatoren in Aufgabenstellungen.	Komplexe hypotaktische / parataktische Satzstrukturen: *„An den unterschiedlichen Farben der Landmassen erkennt man, ob sich dort große Waldflächen oder trockene Gebiete wie zum Beispiel Wüsten befinden oder ob es Schnee gibt"* (S. 10 in GEO_logisch 1) Passivkonstruktionen: *„Menschen leben in der Antarktis keine, es werden aber Forschungsstationen betrieben"* (S. 10 in GEOprofi 1; Herv. d. V.) Unvollständige Sätze: *„Zum Kontinent Australien zählen auch eine Reihe von Inseln im Pazifischen Ozean, [sie/diese werden] Ozeanien genannt"* (S. 10 in GEOprofi 1; Herv. d. V.) Fehlen von Operatoren: Verwendung von Operatoren in allen Aufgabenstellungen
K3: Textebene	Für Textinterpretationen ist außersprachliches Wissen erforderlich. Daher sollten Kohäsionsmittel verwendet werden, um Sinnzusammenhänge logisch nachvollziehbar zu gestalten (vgl. BMUKK 2012: 14).	GELB	Textpassagen, deren Sätze ohne Kohäsionsmittel aneinandergereiht wurden, sowie Aufgabenstellungen, in denen nötige Informationen zur Bearbeitung fehlen.	Fehlen von Kohäsionsmittel: *„Österreich würde mehr als hundertmal in die Sahara passen. Auf dem Kontinent Afrika finden wir noch einen zweiten Rekord:[…]"* (S. 12 in GEOprofi 1) Nötige Informationen fehlen: Es wurden keine Beispiele im Bereich der Aufgaben gefunden.
K4: Visuelle Ebene	Optische Hervorhebungen von wichtigen Begriffen in Texten können Vorwissen aktivieren und damit inhaltliches Verständnis erleichtern. Absätze und Aufzählungen verdeutlichen Zusammenhänge von Informationen. Ungegliederte Texte können motivations- und verständnishinderlich sein (vgl. BMUKK 2012: 34 f.).	BLAU	Textpassagen, die nicht gegliedert sind, das heißt Aufzählungen oder Absätze fehlen. Wichtige Begriffe / Inhalte sind nicht hervorgehoben.	Fehlen von Aufzählungen und Absätzen (S. 6 in GEOprofi 1) Wichtige Begriffe / Inhalte werden nicht hervorgehoben (S. 12 in GEOprofi 1)

3.3 Quantitative Analyse

Die Frequenz- bzw. Häufigkeitsanalyse (vgl. Mayring 2015: 15) der potenziellen sprachlichen Hürden umfasste alle vier Hauptkategorien, sowie eine Zählung und Häufigkeitsdarstellung der drei Anforderungsbereiche der Aufgabenstellungen. Eine quantitative Analyse der drei Anforderungsbereiche wurde aufgrund des bereits erwähnten Zusammenhangs zwischen höheren Anforderungsbereichen und höherem sprachlichen Niveau bei der Bearbeitung der Aufgaben durchgeführt (vgl. Budke & Kuckuck 2018: 25; vgl. Morawski & Budke 2017: 31). Das Verfahren ermöglicht zudem einen Vergleich der Häufigkeit des Auftretens potenzieller sprachlicher Hürden auf den

[5] Ausgenommen sind Ortsbezeichnungen, wie „Nordeuropa", oder Zwischenhimmelsrichtungen, wie „Nordnordwest".

[6] „Bei einer Hypotaxe (Satzgefüge) ist ein Teilsatz dem anderen untergeordnet (subordiniert)" (Pittner & Berman 2015: 96). – Beispiel: „So verwundert es kaum, dass die riesige Insel nur ca. 60 000 Einwohner zählt" (GEOprofi 1 2019: 12).

[7] „Bei einer Parataxe (Satzreihung) werden strukturell gleichrangige Sätze verbunden. Dabei kann es sich um Hauptsätze handeln, aber auch um Nebensätze" (Pittner & Berman 2015: 96). – Beispiel: „Bestimme das jeweilige Planquadrat und schreibe es neben die Orte" (GEO_logisch 1 2020: 16).

verschiedenen Ebenen (Wort-, Satz-, Text- und visuelle Ebene). Außerdem kann dargestellt werden mit welcher Häufigkeit die drei Anforderungsbereiche in den Aufgabenstellungen vertreten sind.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Ergebnisse – Autor*innentexte

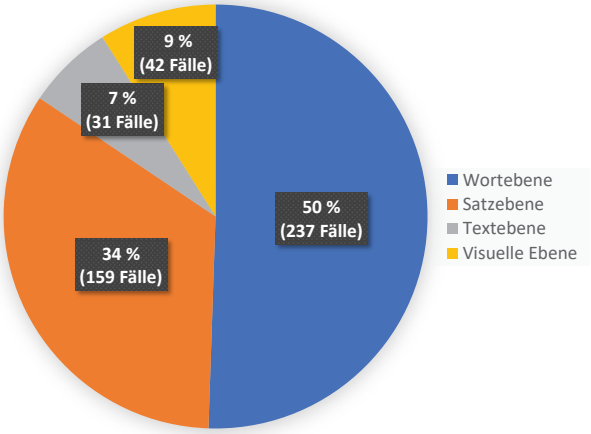


*Abb. 1: Potenzielle sprachliche Hindernisse in den Autor*innentexten (Quelle: eigene Darstellung)*

Insgesamt konnten wir in den Autor*innentexten 469 potenzielle sprachliche Hindernisse identifizieren (siehe Abb. 1). Der Großteil (50 %) betrifft die Wortebene (237 Fälle) und entfällt auf die Unterkategorie (komplexe) Komposita (201 Fälle), wie beispielsweise *„Oberflächentemperatur"* (GEOprofi 1 2019: 8), *„Hauptsiedlungsraum"* (ebd.: 12), *„Fischreichtum"* (ebd.: 24), *„Inneneinband"* (GEO_logisch 1 2020: 14), sowie *„Berghöhen"* (Durchblick 1 2014: 9). Mit 8 Fundstellen zeigt sich, dass Fremd- und Fachbegriffe, wie beispielsweise *„Baumwollplantagen"* und *„Rinnsälen"* GEOprofi 1 (2019: 24), kaum sprachliche Hindernisse darstellen, weil sie meist erklärt und dann auch mehrfach verwendet werden. Auch im Bereich der ambigen Wörter und Wortbedeutungen lassen sich nur einige wenige Beispiele (5 Fälle) finden. Ein konkretes Beispiel dafür findet sich im Schulbuch GEOprofi 1 (2019: 6): *„Am Merkur kann es etwa bis zu 430 °C heiß werden, während die Temperatur am Neptun auf -200 °C absinken kann!"* – Herausfordernd ist hier vor allem die Wortbedeutung der Konjunktion *„während"*, da sie sowohl temporal als auch adversativ verwendet werden kann.

Schlussendlich konnten in der Kategorie Wortebene auch Nominalisierungen (23 Fälle) als sprachliche Hürden identifiziert werden. Beispiele hierfür wären: *„Versalzen"* (GEOprofi 1 2019: 24), *„das Schrumpfen"* (ebd.: 24), *„beim Bergwandern"* (Durchblick 1 kompetent 2014: 13) und *„Verkleinerung"* (ebd.: 14).

In der Kategorie Satzebene identifizierten wir 159 Fundstellen, entsprechend 34 % der gesamten aufgefundenen potenziellen sprachlichen Hürden (N = 469). Dabei achteten wir insbesondere auf komplexe hypotaktische und parataktische Satzstrukturen, wie beispielsweise Relativ- oder Konditionalsätze, die den Großteil, konkret 149 Fundstellen, ausmachen. *„Wir müssen auf unsere Erde gut achtgeben, denn auf andere Planeten unseres Sonnensystems können wir aufgrund der dort vorherrschenden lebensfeindlichen Bedingungen nicht ausweichen"* (GEOprofi 1 2019: 6). In der Unterkategorie Passivkonstruktionen fanden wir insgesamt 8 Fundstellen, wie beispielsweise *„Menschen leben in der Antarktis keine, es werden aber Forschungsstationen betrieben"* (GEOprofi 1 2019: 10). Die Unterkategorie der unvollständigen Sätze umfasst mit zwei Fällen die wenigsten Fundstellen. Ein Beispiel hierfür wäre: *„Deshalb heißt sie auch Seehöhe, manchmal [nennt man sie] auch Höhe über Normalnull (NN)"* (Durchblick 1 2014: 13; Herv. d. V.).

Auf der Textebene ließen sich 7 %, also 31 Fälle identifizieren. Im Allgemeinen sind die Schulbuchtexte sehr kohäsiv geschrieben. Ein Beispiel für einen nicht einfach nachvollziehbaren Gedankengang, da hier außersprachliches Wissen für das Verständnis unabdinglich ist: *„Bei Vulkanausbrüchen dringt die Gesteinsschmelze bis an die Erdoberfläche vor. Der Erdkern schließlich besteht aus Metallen wie Eisen und Nickl"* (GEOprofi 1 2019: 8).

In der vierten Kategorie der visuellen Ebene traten 9 % (entspricht 42 Fällen) der Sprachschwierigkeiten auf. Das analysierte Kapitel im Schulbuch GEOprofi 1 (2019) ist durch inkonsistente grafische Gestaltungselemente charakterisierbar. Auf einzelnen Seiten sind wichtige (Fach-)Begriffe in fett hervorgehoben, während andere Seiten keine Hervorhebungen aufweisen und bei einer hohen Textdichte vielfach Absätze fehlen (vgl. ebd.: 6). Damit fehlen weitgehend Strukturen, die für die Überschaubarkeit der Textmenge wichtig wären. Diese Problematik konnten wir für Durchblick 1 kompetent (2014) und GEO_logisch 1 (2020) nicht feststellen.

4.2 Ergebnisse – Aufgaben

Die Gesamtzahl von 293 potenziellen sprachlichen Hindernissen bei den Aufgaben weist eine ähnliche Verteilung zu jener der Autor*innentexte auf (siehe Abb. 2). Ausgenommen davon sind die 77 Fälle der Kategorie der visuellen Ebene. Im analysierten Kapitel von GEOprofi 1 (2019) zeigt sich die Problematik der Visualisierung auch bei den Aufgaben. Abgesehen von den Überschriften, gibt es keine visuellen Hilfsmittel.

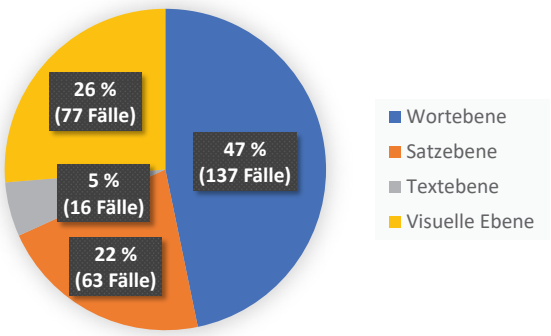


Abb. 2: Potenzielle sprachliche Hindernisse in den Aufgaben (Quelle: eigene Darstellung)

Zudem fehlen bei der Aufgabe auf Seite 7 die Nummerierungen der Teilaufgaben. Nur im Schulbuch GEO_logisch 1 (2020) werden bei den Aufgaben teilweise wichtige (Fach-)Begriffe in fett hervorgehoben. Jedoch bezieht sich das nur auf jene Begriffe, die auch erklärt werden. Eine durchgängige Markierung von wichtigen Fachbegriffen findet also nicht statt.

Der Großteil der potenziellen sprachlichen Hindernisse betreffen wiederrum die Wortebene (47 % = 137 Fundstellen). Auch hierbei sind diese hauptsächlich der Unterkategorie der (komplexen) Komposita (122 Fälle) zuzuordnen, beispielsweise *„Sonnenscheindauer“* (GEOprofi 1 2019: 14), *„Nutztierhaltung“* (ebd.: 21), *„Jahresniederschlag“* (Durchblick 1 kompetent 2014: 19), *„Kartennutzung“* (GEO_logisch 1 2020: 18). In den anderen Unterkategorien der Wortebene lassen sich weniger Beispiele finden. Beispiele für nicht erklärte Fach- und Fremdwörter (7 Fälle) sind *„Navigieren“* (GEO_logisch 1 2020: 18) oder *„Nutztierhaltung“* (GEOprofi 1 2019: 21). Der Begriff *„Maus“* fällt in die Unterkategorie ambiges Wort (4 Fälle) (Durchblick 1 kompetent 2019: 20; GEO_logisch 1 2020: 18). In beiden Schulbüchern ist damit nicht das Nagetier, sondern die Computermaus gemeint, was jedoch aus dem Kontext klar hervorgeht. Nominalisierungen werden in den Aufgaben (4 Fälle) nur in Ausnahmefällen verwendet, wie etwa *„Vergrößerung“* (GEOprofi 1 2019: 26).

Die Satzebene stellt bei den Aufgaben 22 % (63 Fälle) der potenziellen Probleme dar und betrifft hauptsächlich die Unterkategorie der komplexen Sätze (62 Fundstellen), wie beispielsweise: *„Überlege, was bei deinem Weihnachtsfest ablaufen würde, wenn du auf der Südhalbkugel wohnen würdest“* (GEOprofi 1 2019: 9). Zudem lässt sich nur eine Fundstelle für die Unterkategorie Passivkonstruktionen identifizieren: *„Finde heraus, welche Kontinente hier beschrieben werden“* (Durchblick 1 kompetent 2014: 8). Für alle anderen Unterkategorien gibt es keine Fundstellen.

Auf der Textebene traten mit 16 Fällen, entsprechend 5 % der Gesamtergebnisse, die wenigsten sprachlichen Hindernisse auf. Für die Bearbeitung der Aufgaben sind in allen Fällen die nötigen Informationen vorhanden.

4.3 Analyse der Anforderungsbereiche

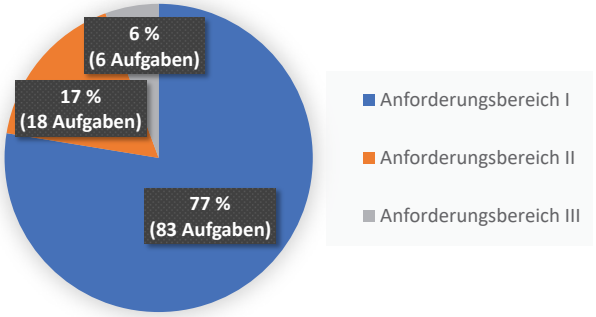


Abb. 3: Anforderungsbereiche der Aufgabenstellungen (Quelle: eigene Darstellung)[8]

Die Frequenz- bzw. Häufigkeitsanalyse der Anforderungsbereiche der Aufgabenstellungen ergab, wie Abb. 3 zeigt, folgendes Bild: 77 %, also 83 Aufgaben, der insgesamt 107 Aufgabenstellungen in den drei Schulbüchern erfordern den Anforderungsbereich I der Reproduktion. 17 %, also 18 Aufgabenstellungen, adressieren den Anforderungsbereich II Reorganisation und Transfer, während 6 % (6 Aufgaben), den Anforderungsbereich III Reflexion und Problemlösung betreffen.

Ein differenzierteres Bild ergibt die Auswertung der Verteilung der Anforderungsbereiche untergliedert nach den einzelnen Schulbüchern (siehe Abb. 4).

Es zeigt sich, dass im Schulbuch GEOprofi 1 (2019) 92 % der insgesamt 24 Aufgaben den Anforderungsbereich I erfordern. 8 % (also 2 Aufgaben) sind dem Anforderungsbereich II zuordenbar und keine einzige Aufgabe gehört dem Anforderungsbereich III an.

Im Schulbuch Durchblick 1 kompetent (2014) konnten wir für die analysierten Kapitel 37 Aufgabenstellungen zählen. Die Anforderungsbereiche werden in einer Verteilung von 57 % (Anforderungsbereich I), 32 % (Anforderungsbereich II) und 11 % (Anforderungsbereich III) adressiert.

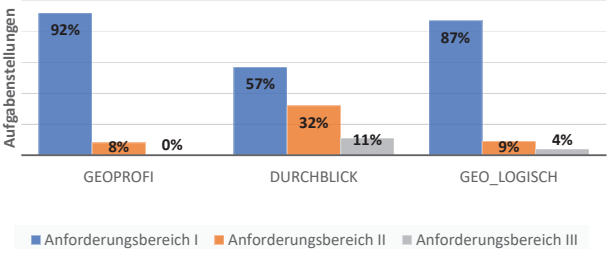


Abb. 4: Anforderungsbereiche der Aufgabenstellungen je Schulbuch (Quelle: eigene Darstellung)

[8] Für die Darstellung der Anforderungsbereiche haben wir uns am Schema der Operatoreneinteilung nach Sitte 2011 orientiert.

Im Schulbuch GEO_logisch 1 (2020) betrifft ebenfalls ein Großteil, nämlich 40 Aufgaben, der insgesamt 46 Aufgaben den Anforderungsbereich I (87 %). Auf den Anforderungsbereiche II fallen 4 Aufgaben (9 %) und 2 Aufgaben (4 %) erfordern den Anforderungsbereich III.

5 Ergebnisdiskussion und Zusammenfassung

Zusammengefasst ergibt sich für die exemplarische Schulbuchuntersuchung, dass wir in den nach Autor*innentexten und Aufgaben getrennten, mehrfachen Analysedurchgängen insgesamt 762 potenzielle sprachliche Hindernisse identifizieren konnten. Das Adjektiv *potenziell* verweist zwar nur auf eine Möglichkeit, jedoch ist die Anzahl angesichts dessen, dass wir nur einzelne Kapitel untersucht haben, dennoch beträchtlich. Der Großteil betrifft (komplexe) Komposita auf Wortebene. Komposita sind eine Eigenheit der deutschen Sprache, deren Komplexität sich möglicherweise Personen mit Deutsch als Erstsprache nicht bewusst sind.

Kritisch möchten wir anmerken, dass die Satzstruktur in den ausgewählten GW-Schulbüchern oft sehr komplex ist und viele Schachtelsätze verwendet werden. Bei der Analyse war besonders auffällig, dass im Schulbuch GEOprofi 1 die Komplexität der Satzstrukturen vom Beginn (S. 6) bis hin zum Ende abnimmt. Dies spricht explizit gegen die Empfehlung des BMUKK (2012: 13), komplexe Satzstrukturen zwar zu verwenden, ihre Komplexität jedoch kontinuierlich zu steigern.

Auf Textebene ergeben sich wenige potenzielle sprachliche Probleme, da die Schulbücher im Allgemeinen viele Kohäsionsmittel verwenden, um einen Zusammenhang zwischen einzelnen Sätzen und den darin vorhandenen Informationen herzustellen.

Defizite auf der visuellen Ebene zeigten sich vor allem bei den Aufgaben der Schulbücher. Hier wurden kaum Informationen hervorgehoben. Bei den Autor*innentexten ist die Darstellungsweise des Schulbuchs GEOprofi 1 kritisch anzusehen, da es sehr wenige oder auf einzelnen Seiten auch gar keine visuellen Hervorhebungen beinhaltet und somit visuelle Orientierungsmittel vielfach fehlen.

Die Verteilung der Anforderungsbereiche ist in den analysierten Schulbuchkapiteln unterschiedlich ausgeprägt. Einzig das Schulbuch Durchblick 1 kompetent umfasst im Kapitel „Wir orientieren uns auf der Erde“ mehrere Aufgabenstellungen, die über die Ebene der Reproduktion hinausgehen. GEO_logisch 1 und GEOprofi 1 fokussieren dabei verhältnismäßig stark auf den Anforderungsbereich I. Im Schulbuch GEOprofi gibt es zudem keine einzige Aufgabenstellung für den Anforderungsbereich III und nur zwei Aufgaben für den Anforderungsbereich II. Die geringe Berücksichtigung höherer Anforderungsbereiche ist fachdidaktisch bedenklich, denn laut Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) erfordern die Noten „Gut“ und „Sehr gut“ seitens der Lernenden eigenständiges Arbeiten und selbstständiges Anwenden des eigenen Wissens und Könnens. Bieten Schulbücher jedoch Aufgaben an, die sich hauptsächlich im Anforderungsbereich I befinden, also auf die Reproduktion von Wissen abzielen, besteht diese selbstständige Anwendung auf neuartige Aufgaben nicht. Folglich wären solche Leistungen im Bereich der Note „Befriedigend“ oder darunter einzuordnen (vgl. BMUK 1974: 10). Zudem sollte die Vielzahl an Aufgabenstellungen im Anforderungsbereich I auch kritisch gesehen werden, da die reine Reproduktion von Wissen dazu führen kann, dass Begrifflichkeiten unreflektiert wiedergegeben und ihre Verwendungs- und Bedeutungszusammenhänge für die Lebenswelten der Lernenden unklar bleiben. Vielhaber (1999) spricht diesbezüglich von „totem Wissen“ (vgl. Vielhaber 1999: 13).

Allerdings stellen Aufgabenstellungen der Reflexion und Problemlösung auch höhere sprachliche Anforderungen an die Lernenden, deshalb wären an diesen Stellen geeignete Methoden und Hilfestellungen wichtig. In keinem der drei Schulbücher gibt es dafür unterstützende sprachliche Maßnahmen wie beispielsweise das Bereitstellen von Satzanfängen für Argumentationen oder auch Musterlösungen, an denen sich Schüler*innen orientieren könnten. Zusammenfassend ergibt sich, dass sich auf allen Ebenen sprachlicher Anforderung und auch auf der visuellen Ebene potenzielle sprachliche Schwierigkeiten für Schüler*innen heterogener Lerngruppen feststellen lassen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es sich lediglich um potenzielle sprachliche Schwierigkeiten handelt, die in ihrer Anwendung nicht komplett vermieden werden sollten. Jedoch sollten sie kontextadäquat und unter Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler*innen eingesetzt werden.

6 Fazit

Die Analyse zeigt deutlich, dass die analysierten Schulbuchkapitel eine Vielzahl an potenziellen sprachlichen Hindernissen aufweisen. Dessen sollten sich Lehrpersonen bewusst sein, wenn sie diese im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen verwenden, um entsprechende sprachsensible zusätzliche Maßnahmen zu setzen.

Um die Schüler*innen zu unterstützen und den Unterricht sprachsensibel zu gestalten, können ver-

schiedene Methoden, wie die Scaffolding-Prinzipien (Sprachlerngerüste), eingesetzt werden. Dazu zählen beispielsweise Wortlisten oder Erklärungen, um die Formulierung von komplexen Sachverhalten zu vereinfachen (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 14). Gerade beim Lösen von Aufgabenstellungen kommt dieser Methode besondere Bedeutung zu. Ausgehend von den Erkenntnissen der vorliegenden Schulbuchanalyse haben wir entsprechende unterrichtspraktische Empfehlungen gestaltet, die aufzeigen, wie sprachsensibles Unterrichten im GW-Unterricht umsetzbar wäre (siehe Praxisbeitrag von Anich & Stieger). Denn wie bereits diskutiert, ist der Erwerb und die Verbesserung (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen nicht alleinige Aufgabe der Sprachfächer, sondern ein verpflichtender Bestandteil aller Unterrichtsfächer, so auch des GW-Unterrichts.

Abschließend möchten wir festhalten, dass sich Schulbücher im Bewusstsein ihrer sprachlichen Hürden als Unterrichtsmedium für heterogene Lerngruppen durchaus eignen, aber Lehrpersonen durch gezielten Methodeneinsatz des sprachsensiblen Unterrichtens beim Umgang mit diesem Medium unterstützend tätig sein sollten, um allen Lernenden die Möglichkeit zu geben auch Aufgabenstellungen höherer Anforderungsbereiche zu bewältigen.

Dank

Wir danken unseren beiden anonymen Gutachter*innen für ihre konstruktiven Kommentare und Verbesserungsvorschläge sowie der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig für die Unterstützung dieser Publikation.

Literatur

Bergmeister, F. M. (2017): Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht. In: GW Unterricht 147. S. 16–25. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s16

Breitfuss-Horner, C., C. Sitte, I. Sprenger & R. Zölfel (2020): GEO_logisch 1: Geographie und Wirtschaft. Westermann, Wien. S. 10–18.

Braunsteiner, M. L., C. Fischer, G. Kernbichler, A. Prengel & D. Wohlhart (2019): Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In: Breit, S., F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Leykam, Graz. S. 19–62.

Budke, A. & M. Kuckuck (2017): Sprache im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachsensible Materialien und Methoden. Waxmann, Münster. S. 7–35.

Budke, A. & M. Kuckuck (2018): Migration und geographische Bildung. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Migration und geographische Bildung. Franz Steiner, Stuttgart. S. 9–36.

Budke, A. & G. Weiss (2014): Sprachsensibler Geographieunterricht. In: Michalak, M. (Hg.): Sprache als Lernmedium in allen Fächern. Schneider, Baltmannsweiler. S. 113–133.

BMUK – Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1974): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009375/Leistungsbeurteilungsverordnung%2c%20Fassung%20vom%2019.02.2021.pdf (29.03.2021)

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2000): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. Bildungs- und Lehraufgabe. In: Bundesgesetzblatt II Nr. 133 v. 11.05.2000; S. 1044-1048 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (29.03.2021)

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Sprache in Schulbüchern: Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage. Digitales Druckzentrum des BMUKK, Wien.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): Grundsatzerlass Leseerziehung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/leseerziehung.html (29.03.2021)

Carnevale, C. & A. Wojnesitz (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe: Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. In: ÖSZ Praxisreihe 23. ÖSZ, Graz.

Chudaske, J. (2012): Sprachliche Kompetenz. In: Chudaske, J. (Hg.): Sprache, Migration und schulfachliche Leistung Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. VS, Wiesbaden. S. 37–102.

Hintermann, C., C. Markom, H. Weinhäupl & S. Üllen (2014): Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 6. S. 79–106. DOI: https://doi.org/10.3167/jemms.2014.060105

Hofmann-Schneller, M., F. Graf, W. Scheidl & K. Steiner (2014): Durchblick 1 kompetent: Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe. Westermann, Wien. S. 6–21.

Lehrplankommission GW (2021): Geographie und wirtschaftliche Bildung, Lehrplanentwurf Nr. 6 v. 15.03.2021. Wien. https://www.eduacademy.at/gwb/mod/resource/view.php?id=30002 (29.03.2021)

Mayrhofer, G., R. Posch & I. Reiter (2019): GEOprofi 1: Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe (2. Aufl.). Veritas, Linz. S. 6–14; S.16–26.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim.

Morawski, M. & A. Budke (2017): Sprachförderkonzepte in bilingualen Geographieschulbüchern. In: GW Unterricht 148. S. 28–42. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s28

Pittner, K. & J. Berman (2015): Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch (6.Aufl.). Narr, Tübingen.

Schroeter-Brauss, S., V. Wecker & L. Henrici (2018): Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Einführung. Waxmann, Münster.

Sitte, C. (2001): Das GW-Schulbuch. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterrichts. Institut für Geographie und Regionalforschung, Wien. S. 447–472.

Sitte, C. (2011): Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde, Anhang 4: Operatorenliste. In: GW-Unterricht 123. S. 39–41. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_123_024_041_sitte.pdf (17.02.2021)

VERITAS (o. J.): GEOprofi. https://www.veritas.at/reihe/geoprofi (17.02.2021)

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit, von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien. S. 9–26 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15).

Vock, M. & A. Gronostaj (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (1. Aufl.). Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

Westermann Gruppe (2020a): GEO_logisch 1. Produktinformationen. https://www.westermanngruppe.at/artikel/978-3-7034-2514-1/GEO-logisch-1 (17.12.2020)

Westermann Gruppe (2020b): Durchblick 1–4. Konzept. https://www.westermanngruppe.at/reihe/DURCHBLUNTER/Durchblick-1-4#Konzept (17.02.2021)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s41

Johanna Anich* & Sandra Stieger**

Unterrichtspraxis

Bewusst sprachbewusst: durch einfache Methoden der Sprachbildung sprachliche Hindernisse im GW Schulbuch bewältigen

* johanna.anich@stud.sbg.ac.at, Universität Salzburg
** sandra.stieger@phsalzburg.at, Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung, PH Salzburg Stefan Zweig, (✉ korresp. Autorin)

eingereicht am: 23.12.2020, akzeptiert am: 16.02.2021

Das Praxisbeispiel soll Anregungen zur Integration sprachförderlicher Methoden in den GW-Unterricht und deren Reflexion bieten. Dabei wird die Bedeutung von Sprache im Kontext fachlichen Lernens betont. In diesem Zusammenhang wird ein sprachförderliches Methodenrepertoire skizziert, das fachliches und sprachliches Lernen mit der Nutzung von GW-Schulbüchern verbindet. Darüber hinaus wird ein Reflexionstool für Schüler*innen, die sogenannte „Sprachliche Werkzeugkiste", zur sprachlichen Förderung im GW-Unterricht vorgestellt.

Keywords: Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Geographie und Wirtschaftskunde Schulbuch, Sprachförderkonzepte, Sprachenportfolio

Rising language awareness: overcome language barriers in geography and economics textbooks by using simple methods of language learning

The article offers suggestions for integrating language-promoting methods into geography and economics (GW) education. In doing so, the importance of language in the context of subject-related learning is emphasized. In this context, a language-promoting method repertoire is outlined, which is intended to harmonize subject-related and language learning in connection with the use of GW textbooks. Furthermore, a reflection tool for pupils, the so-called "Sprachliche Werkzeugkiste", for language support is presented.

Keywords: language education, promotion of language learning, geography and economics textbook, language promotion concepts, language portfolio

1 Einleitung

Aufgrund der steigenden sprachlichen Heterogenität in der Schule stellt die Unterrichtsprache Deutsch für immer mehr Schüler*innen eine Hürde dar. Dadurch kann auch der Zugang zu fachlichem Lernen verhindert oder erschwert werden (vgl. Beese et al. 2017: 4). Demzufolge ist Sprachsensibilität auch ein Anliegen für den GW-Unterricht (vgl. Budke et al. 2017: 5). Allerdings bedarf es dafür eines Bewusstseins, dass fachliches und sprachliches Lernen nicht voneinander getrennt werden können. Denn Sprache ist einerseits das zentrale Medium zur Vermittlung fachlicher Inhalte, anderseits zielt Fachunterricht auch darauf ab, im Fachkontext eine sprachliche Handlungsfähigkeit zu erwerben (vgl. Butler & Goschler 2019: 5). So steht der bewusste Umgang mit sprachlichen Aspekten im Zentrum des sprachbewussten Fachunterrichts (vgl. Budke & Kuckuck 2017: 7).

Zur Umsetzung eines sprachbewussten GW-Unterrichts bedarf es einer Sensibilisierung bei Lehrpersonen für potenzielle sprachliche Anforderungen heterogener Lerngruppen. Eine solche Sensibilisierung bedeutet die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Lernenden bewusst wahrzunehmen und zu berücksichtigen (vgl. Budke & Weiss 2014: 127). Eine Möglichkeit bietet der gezielte Einsatz sprachlicher Hilfen im Unterricht, um Schüler*innen sowohl zu fördern als auch zu fordern. Diese Unterrichtshilfen können sich auf verschiedene sprachliche Stolpersteine beziehen (vgl. Beese et al. 2017: 4). Vor allem Texte, wie Schulbuchtexte, können ein sprachliches Hindernis sein. Für eine systematische Erfassung derartiger potenzieller sprachlicher Herausforderungen ist eine Strukturierung auf drei Ebenen sinnvoll: der Wortebene, der Satzebene und der Textebene (vgl. Schroeter-Brauss et al. 2018: 145).

Für den Geographieunterricht definieren Morawski und Budke (2017: 31) sowie Budke und Kuckuck (2018: 24 f.) diese drei Ebenen, die wir für das Unterrichtsfach GW leicht adaptiert haben, wie folgt:

- Die Wortebene bezieht sich auf die Nutzung geographischer und wirtschaftlicher Fachbegriffe.
- Die Satzebene erfordert ein Verständnis und die Produktion kommunikativer Sprachhandlungen. Sätze bestehen häufig aus komplexen Satzstrukturen, wie etwa Konditional- oder Relativsätzen.
- Die Textebene adressiert die geographische und wirtschaftliche Diskursfähigkeit der Lernenden. Auf dieser Ebene soll das Verständnis der Schüler*innen für fachspezifische Textmuster und ihre Produktion geschult werden. Damit verbunden ist auch die Förderung eines produktiven Umgangs mit (Geo)Medien sowie des Verständnisses für geographische und wirtschaftliche Themengebiete.

Bei der Wortebene gilt es zu berücksichtigen, dass das Verstehen von scheinbar einfachen Begriffen wie „Raum" ein Verständnis von bedeutsamen fachlichen Konzepten erfordern kann und somit auch im Zusammenhang mit einem konzeptuellen Verständniserwerb steht. Derartige fachliche Konzepte können Lernenden „Zugänge in komplexe disziplinspezifische Denkweisen eröffnen" (Bergmeister 2017: 16), ihr Verständnis ist jedoch voraussetzungsvoll und bedarf einer Förderung kumulativer Lernprozesse (vgl. ebd.: 21).

Sprachliche Fördermaßen können diesen Konzepterwerb zusätzlich unterstützen, wenn sie nicht nur punktuell, sondern wie im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen wird, begleitend eingesetzt werden, um auch metakognitive Lernprozesse zu stimulieren. Um sprachliche Anforderungen selbstständig zu erwerben, bedarf es jedoch an Anleitung durch die Lehrperson und Training im Unterricht (vgl. Schroeter-Brauss et al. 2018: 7). Das Praxisbeispiel möchte dazu einen Beitrag leisten und konkrete Anregungen zur Umsetzung im GW-Unterricht bieten.

2 Didaktische und inhaltliche Überlegungen

> *„Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet" (Butzkamm 1989: 110).*

Das Zitat von Wolfgang Butzkamm bringt den Grundgedanken des sprachbewussten Unterrichts auf den Punkt: Sprache wird in allen Unterrichtsfächern gebraucht und sprachliche Förderung ist keine alleinige Aufgabe der Sprachfächer wie Deutsch, sondern ein Anliegen für alle Unterrichtsgegenstände. Durch gezielte Strategien und den bewussten Einsatz verschiedener sprachförderlicher Methoden kann ein wichtiger Beitrag dazu geleistet werden, dass alle Schüler*innen Fertigkeiten der Fach- und Bildungssprache nachhaltig erwerben (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 5). Unser Interesse liegt darin, ein sprachförderliches Methodenrepertoire für Lehrpersonen und Lernende vorzustellen, das flexibel und ohne hohen Mehraufwand und Zeitressourcen im (GW-) Unterricht eingesetzt werden kann.

Der Lehrplanbezug in der Unterstufe des sprachlichen Kompetenzerwerbs ist dabei vor allem in Bezug auf den Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation" für das Unterrichtsfach GW gegeben (BMUKK 2000: 1044). Des Weiteren zielen die überfachlichen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen „Lesekompetenz" und „Sprachliche Bildung" auf die Sprachförderung und den Erwerb der Bildungssprache in allen Unterrichtsfächern ab (vgl. Weiglhofer 2013: 1). Auch der Grundsatzerlass zur Leseerziehung von 2017 adressiert die Bedeutung der Sprachförderung für alle Unterrichtsgegenstände (BMBWF 2017). All diese gesetzlichen Maßnahmen und Vorgaben unterstreichen die Bedeutung eines sprachsensiblen Unterrichtszugangs.

Der Beitrag soll deshalb zum einen aufzeigen, was unter sprachförderlichen Methoden und Strategien konkret im GW-Unterricht verstanden werden kann. Zum anderen soll beispielhaft am Medium Schulbuch gezeigt werden, wie derartige sprachliche Hilfen in den GW-Unterricht einfließen können. Das GW-Schulbuch ist nach wie vor eines der am häufigsten genutzten Unterrichtsmedien und wird insbesondere für eigenverantwortliches Arbeiten im GW-Unterricht eingesetzt (vgl. Hintermann et al. 2014: 81). Schulbücher sollten nicht nur fachliche Lern- und Bildungsprozesse begleiten, sondern Schüler*innen auch im Spracherwerb unterstützen (vgl. BMUKK 2012: 3). Die Ergebnisse einer von uns durchgeführten exemplarischen Schulbuchanalyse zeigen, dass sich auf allen drei Ebenen sprachlicher Anforderung potenzielle sprachliche Schwierigkeiten identifizieren lassen (vgl. fachdidaktischer Beitrag im Band Anich & Stieger). An diese Erkenntnisse knüpft das Praxisbeispiel an und stellt eine Auswahl an sprachförderlichen Methoden vor, die gemeinsam mit dem Schulbucheinsatz Anwendung finden und dadurch den identifizierten sprachlichen Hürden entgegenwirken können.

Wir zeigen beispielhaft anhand eines konkreten, zufällig ausgewählten Schulbuchauszuges aus einem GW-Lehrbuch der 1. Klasse (5. Schulstufe) auf, wie sich potenzielle sprachliche Schwierigkeiten auf Wort-, Satz- und Textebene äußern können, um die Sensibilität bei Pädagog*innen zu schärfen. Außerdem stellen wir fünf sprachförderliche Methoden vor, die

illustrieren sollen, wie eine Kombination aus sprachlichem und fachlichem Lernen im GW-Unterricht auf allen drei Ebenen (Wort-, Satz- und Textebene) gelingen kann. Neben den ausgewählten Methoden präsentieren wir am Ende des Beitrags ein lernbegleitendes Reflexionstool, die sogenannte „Sprachliche Werkzeugkiste". Dieses Tool soll Schüler*innen unterstützen, ihr sprachliches Wissen und Können kontinuierlich zu reflektieren und eine Sammlung an sprachlichen (Hilfs-)Methoden anzulegen, um jeder Zeit und auch fachunabhängig darauf zurückzugreifen zu können. So entsteht ein individuelles Sprachportfolio, das unterschiedliche sprachliche Werkzeuge für den (GW-)Unterricht umfasst.

3 Sensibilisierung, Methodenauswahl und praktische Umsetzungsideen

Die Ergebnisse der exemplarischen Schulbuchanalyse zeigen, dass potenzielle sprachliche Schwierigkeiten am häufigsten auf der Wort- und Satzebene identifizierbar sind. Anhand des folgenden Textausschnittes aus dem Schulbuch GEOprofi (Mayrhofer et al. 2019) veranschaulichen wir, wie sich mögliche sprachliche Schwierigkeiten auf Wort- und Satzebene erkennen lassen.

Die potenziellen sprachlichen Schwierigkeiten auf Wortebene sind im Textausschnitt fett hervorgehoben. Diese Analyseeinheit umfasst (komplexe) Komposita, Fremdwörter und Fachwörter, die nicht präzise und verständlich erklärt werden, sowie ambige Wörter bzw. Wortverwendungen und Nominalisierungen (vgl. BMUKK 2012: 12 ff.). Die potenziellen sprachlichen Schwierigkeiten auf Satzebene sind *gestrichelt unterstrichen und kursiv gesetzt*. Dazu zählen (komplexe) hypotaktische[1] und parataktische[2] Satzstrukturen, Passivkonstruktionen und unvollständige Sätze (BMUKK 2012: 13 ff.). In eckiger Klammer haben wir jeweils angegeben, welcher Untergruppe die Analyseeinheiten zuzuordnen sind.

> Wir wollen dir nun einige **Grundbegriffe [Kompositum]** erklären, *die du im Geografie-Unterricht immer wieder brauchen wirst […]. [Relativsatz]*
> Die Erde hat einen **Nord-** und einen **Südpol [Fachwörter]**, *die gedachte Verbindung der beiden **Pole [ambiges Wort]** bezeichnet man als **Erdachse [Kompositum]** [Relativsatz].* Eine weitere wichtige **Hilfslinie [Kompositum]** ist der **Äquator [Fachwort]**. Den **Äquator [Fachwort]** denken wir uns als eine um die Erde herumreichende Linie, *die zu den beiden **Polen [ambiges Wort und Fachwort]** den gleichen Abstand hat [Relativsatz].* **Der Äquator [Fachwort]** teilt die Erde in eine **Nord- und eine Südhalbkugel [Fachwörter und Komposita]**. Österreich befindet sich auf der **Nordhalbkugel [Fachwort und Kompositum]**. […]
> Die Form der Erde gleicht auf den ersten Blick einer Kugel. Bei genaueren **Vermessungen [Nominalisierung]** konnte man jedoch feststellen, *dass die Entfernung vom **Erdmittelpunkt [Kompositum]** zur **Erdoberfläche [Kompositum]** (der **Erdradius) [Kompositum und Fachwort]** nicht überall exakt gleich groß ist [Konsekutivsatz].* Am **Äquator [Fachwort]** hat der **Erdradius [Fachwort und Kompositum]** eine Länge von 6378 km, *an den beiden **Polen [ambiges Wort und Fachwort]** ist er jedoch um ca. 21 km kürzer [Parataxe].* Die Erde hat also die Form einer an den **Polen [ambiges Wort]** leicht eingedrückten Kugel.

Textquelle: S. 6 in GEOprofi 1 (Mayrhofer et al. 2019)[3], Herv. d. V. – ausgenommen davon sind die Wörter Nord-, Südpol, Erdachse, Nord-, Südhalbkugel und Erdradius, die im Original fett hervorgehoben sind.

Auf der dritten Ebene sprachlicher Anforderung, also der Textebene, äußern sich die potenziellen sprachlichen Schwierigkeiten durch Textkohärenz und Textkohäsion[4]. Erstere erfordert seitens der Schüler*innen den Inhalt nicht nur zu verstehen, sondern auch interpretieren zu können. Diese Fähigkeiten sind durch das jeweilige lexikalische und kulturelle Wissen der Lernenden beeinflusst (vgl. Dudenredaktion 2016: 1077). Potenzielle sprachliche Schwierigkeiten in Hinblick auf die Textkohäsion betreffen nicht die

[1] „Bei einer Hypotaxe (Satzgefüge) ist ein Teilsatz dem anderen untergeordnet (subordiniert)" (Pittner & Berman 2015: 96). – Beispiel: „So verwundert es kaum, dass die riesige Insel nur ca. 60 000 Einwohner zählt".

[2] „Bei einer Parataxe (Satzreihung) werden strukturell gleichrangige Sätze verbunden. Dabei kann es sich um Hauptsätze handeln, aber auch um Nebensätze" (Pittner & Berman 2015: 96). – Beispiel: „Der tiefste See der Erde liegt in Zentralasien und ist ein Süßwassersee" S. 12 in GEOprofi 1 (Mayrhofer et al. 2019).

[3] Da wir davon ausgehen, dass Leser*innen aus der Schulpraxis mit den Namen der Schulbuchautorenschaft vielfach nicht das Schulbuch assoziieren werden, führen wir ab hier nur mehr den Namen des Schulbuchs an.

[4] In der Linguistik sind Kohärenz, also der inhaltliche Zusammenhang von Texten und Sätzen, und Kohäsion, die explizite Verknüpfung von Sätzen in einem Text, wesentliche Charakteristika, um Texte verstehbar und als solche interpretierbar zu machen (Glück & Rödel 2016: 342).

Inhaltsdimension, sondern die Textoberfläche wie Textpassagen, deren Sätze ohne Kohäsionsmittel aneinandergereiht wurden (vgl. BMUKK 2012: 14). Kohäsionsmittel sind zum Beispiel satzübergreifende Konnektoren. In diese Kategorie fallen bestimmte Adverbien[5], Abtönungs- bzw. Modalpartikel[6], Proformen[7], bestimmte Interpunktionszeichen[8], wie auch die Wiederaufnahme (Rekurrenz[9]) von Referenzobjekten / Elementen desselben Wortverbandes (vgl. Dudenredaktion 2016: 1081 f. und 1154 f.). Da der Schulbuchausschnitt sehr kohärent gestaltet ist, wollen wir nicht auf das Fehlen dieser Kohäsionsmittel, sondern auf deren Verwendung aufmerksam machen, um dafür zu sensibilisieren. Die Mittel der Textkohäsion haben wir mit Unterstreichen gekennzeichnet und auch hier wieder in eckigen Klammern die jeweilige Unterkategorie angeführt.

> Wir wollen dir nun einige Grundbegriffe erklären, die du im Geografie-Unterricht immer wieder brauchen wirst […].
>
> Die Erde hat einen **Nord-** und einen **Südpol**, die gedachte Verbindung der beiden Pole bezeichnet man als **Erdachse**. Eine weitere wichtige Hilfslinie [Rekurrenz zu „gedachte Verbindung"] ist der Äquator. Den Äquator [Rekurrenz] denken wir uns als eine um die Erde herumreichende Linie, die zu den beiden Polen den gleichen Abstand hat. Der Äquator [Rekurrenz] teilt die Erde in eine **Nord-** und eine **Südhalbkugel**. Österreich befindet sich auf der Nordhalbkugel [Rekurrenz]. […]
>
> Die Form der Erde gleicht auf den ersten Blick einer Kugel. Bei genaueren Vermessungen konnte man jedoch [Adverb] feststellen, dass die Entfernung vom Erdmittelpunkt zur Erdoberfläche (der **Erdradius**) nicht überall exakt gleich groß ist. Am Äquator hat der Erdradius [Rekurrenz] eine Länge von 6378 km, an den beiden Polen ist er jedoch um ca. 21 km kürzer. Die Erde hat also [Adverb] die Form einer an den Polen leicht eingedrückten Kugel.

Textquelle: S. 6 in GEOprofi 1, Herv. d. V. – ausgenommen davon sind die Wörter Nord-, Südpol, Erdachse, Erdradius, Südhalbkugel, Nordhalbkugel Herv. i. O.

Für die Bewältigung der hier illustrativ dargestellten potenziellen sprachlichen Hürden, stellen wir nun beispielhaft einige Methoden vor, die Lernende dabei unterstützen können. In der Literatur gibt es eine Vielzahl an Methoden der Sprachförderung. Wir haben eine überschaubare und exemplarische Auswahl getroffen, die einerseits eine einfache Umsetzungsmöglichkeit für Lehrpersonen in Verbindung mit der Nutzung von Schulbüchern im (GW-)Unterricht bietet und anderseits basierend auf den Untersuchungsergebnissen der exemplarischen Schulbuchstudie (vgl. fachdidaktischer Beitrag im Band Anich & Stieger) ausgewählt wurde. Wir stellen diese Methoden kurz für die jeweiligen Ebenen vor:

– Sprachliche Hindernisse auf Wortebene meistern: „Scaffolding"

Die Methode des „Scaffoldings" dient dazu, Schüler*innen beim Erwerb der Bildungs- und Fachsprache zu unterstützen. „Scaffold" (engl.) kann mit „(Bau-)Gerüst" übersetzt werden. Im Kontext der Sprachbildung ist damit „die Unterstützung von Lernprozessen durch die Bereitstellung sprachlicher Hilfen durch die Lehrperson

[5] Im Zusammenhang mit der Textkohäsion werden unterschiedliche verweisende Adverbien verwendet, wie Konnektoradverbien (z. B. *schließlich, außerdem, nämlich, seitdem,* etc.), Pronominal- bzw. Präpositionaladverbien (z. B. *dabei, darauf, worüber, damit, danach, hiermit,* etc.) oder auch Textadverbien (z. B. *ferner, erstens … zweitens, einerseits … andererseits,* etc.), die einen inhaltlichen Textzusammenhang markieren (vgl. Dudenredaktion 2016: 1086 f.)

[6] „Abtönungspartikeln […] beziehen sich weniger auf den Sachverhalt selbst als auf eine bestimmte Einstellung des Schreibers dazu" (Dudenredaktion 2016: 1087). Dazu gehören z. B. *eben, ja, doch* (vgl. ebd.: 1087). Beispiel: *Ich bin zu Fuß gegangen. Ich besitze ja kein Auto* (Herv. d. V.).

[7] Zu dieser Kategorie zählen Pronomina und Artikel (vgl. Dudenredaktion 2016: 1085). Beispiel: „Die mit Abstand größte Wüste der Erde ist die Sahara. Sie erstreckt sich vom Atlantischen Ozean bis zum Roten Meer […]" (GEOprofi 1 2019: 6; Herv. d. V.).

[8] Z. B.: „Der Doppelpunkt : signalisiert, dass etwas folgt" (Dudenredaktion 2016: 1081). Beispiel: „Du siehst: Wir müssen auf unsere Erde gut achtgeben, [...]" (GEOprofi 1 2019: 6; Herv. d. V.).

[9] „Rekurrenz (von lat. ›wiederkehren‹): Dasselbe Inhaltswort oder dieselbe Wortverbindung wird wörtlich wiederholt" (Dudenredaktion 2016: 1154). Beispiel: „Für die Höhendarstellungen in physischen Karten werden immer die Farben Grün, Gelb und Braun verwendet. Grüntöne markieren Gebiete mit geringer Höhenlage, Gelbtöne Gebiete mit mittlerer Höhe und Brauntöne Gebiete mit großer Höhe" (GEOprofi 1 2019: 18; Herv. d. V.).

[…]“ (Carnevale & Wojnesitz 2014: 14) gemeint. Zur Methode zählen beispielsweise Wortlisten und Erklärungen, aber auch Bildimpulse (z. B. Verbildlichung von Begriffen). Diese Methoden des „Scaffoldings“ können je nach Kompetenzstand der Schüler*innen differenziert eingesetzt und bei einem Kompetenzzuwachs stufenweise abgebaut werden (vgl. ebd.: 14 f.).

– **Sprachliche Hindernisse auf Wort- und Satzebene meistern: „Textpuzzle“**

Bei dieser Methode erhalten die Lernenden ungeordnete Satzfragmente wie einzelne Satzteile oder Wörter, die sie in sprachlich sinnvolle Einheiten bzw. in einer passenden Reihenfolge zusammensetzen sollen. Das unterstützt auch das Training des Fachwortschatzes, da Schüler*innen die einzelnen Textbausteine mehrmals lesen, um das Puzzle zu lösen können. Derartige Aufgaben können das Interesse der Schüler*innen an einem Sachtext zusätzlich wecken, da diese zu einer aktiven Auseinandersetzung angeregt werden. Außerdem lässt sich der Schwierigkeitsgrad je nach Gestaltung der „Puzzleteile“ und nach Bekanntheit des Textes variieren (vgl. Hepp et al. 2003/2005: 4).

– **Sprachliche Hindernisse auf Textebene meistern: „Strukturdiagramm“**

Ein Strukturdiagramm ermöglicht eine netzartige, abstrakte und visuelle Darstellung bestimmter Sachverhalte in ihrem Zusammenhang. Die Lernenden ordnen dabei wichtige Fachbegriffe in einer für sie verzweigten Struktur an, die ihre Logik und innere Struktur wiedergibt. Dadurch können verschiedene Prozesse und Handlungen visuell dargestellt und beschrieben werden. Diese Methode hilft Schüler*innen Zusammenhänge zu erkennen, darzustellen und unterstützt sie auch diese zu verbalisieren. Das Strukturdiagramm kann je nach Schwierigkeitsgrad mit den Lernenden nach dem Lesen gemeinsam, in Partnerarbeit oder selbstständig erstellt werden (vgl. Hepp et al. 2003/2005: 4).

– **Sprachliche Hindernisse auf Wort-, Satz- und Textebene meistern: „Verstehensinseln“**

Die Texterschließung anhand von „Verstehensinseln“ beginnt mit jenen Textteilen, die die Schüler*innen schon verstehen. Die Sammlung von Textelementen, die bekannt sind, dient als positive Verstärkung der eigenen Fähigkeiten, hat also eine motivierende Wirkung. In Kombination mit verschiedenen Lesestrategien (z. B. wiederholtes Lesen), können die Lernenden ihre „Verstehensinsel“ mit jedem Lesedurchgang ausweiten (vgl. Leisen 2015: 15; Rosebrock & Nix 2017: 82).

– **Sprachliche Hindernisse auf Textebene meistern: „Fragen an den Text stellen“**

Diese sprachförderliche Methode regt Schüler*innen vor allem dazu an, sich vertieft mit Textinhalten auseinanderzusetzen und sich unbekannten Texten neugierig zu widmen. Dabei wird explizit auch das Vorwissen aktiviert, da sie in einem ersten Schritt versuchen Fragen durch Hypothesen oder Vermutungen ohne den Text zu lesen zu beantworten. In einer einfachen Version oder zum Einführen der Methoden in den Unterricht erhalten die Schüler*innen vorgegebene Fragen. In einem zweiten Schritt oder wenn die Methode schon bekannt ist, sollen die Schüler*innen selbstständig Fragen zum Text formulieren. So können Lernende Texte individuell bewusst erschließen und auf ihren Erklärungsgehalt für die für sie relevanten Fragen zu einem Thema prüfen (vgl. Oleschko et. al 2016: 200 f.).

Die konkrete Umsetzung der hier angeführten sprachförderlichen Methoden im GW-Unterricht haben wir im Anhang als Anwendungsbeispiel für die Unterrichtspraxis skizziert.

4 Reflexionstool: „Sprachliche Werkzeugkiste“

Dieses Portfolio, das von den Lernenden ausgewählte Methoden umfasst, ermöglicht sowohl eine strukturierte als auch dem Prinzip der Individualisierung folgende sprachliche Förderung. Ein solches Portfolio kann die gesamte Sekundarstufe und alle Fächer einbeziehen. Die „Sprachliche Werkzeugkiste“ erlaubt es Lernenden ihre sprachlichen Methoden selbstbestimmt zu sammeln und veranschaulicht ihnen, über welches sprachliche Wissen und Können sie bereits verfügen (vgl. Leutke 2002: 2).

Um die Schüler*innen in ihrer Auswahl zu unterstützen, bedarf es zu Beginn der Sekundarstufe möglicherweise Hilfestellungen und Hinweise seitens der Lehrperson. Es sollte jedoch eine schrittweise Entwicklung hin zu einer selbstständigen und selbstbestimmten Bearbeitung der „Sprachliche Werkzeugkiste“ erfolgen und den Lernenden keine Methoden aufgezwungen werden.

Dieses Sprachportfolio dient jedoch nicht nur dem Sammeln von sprachlichen Werkzeugen, sondern bietet auch Platz für die Reflexion über die eigenen

sprachlichen Fähigkeiten. Dabei sollen alle drei Ebenen (fach-)sprachlicher Anforderung, also die Wort-, Satz-, Textebene angesprochen werden (vgl. Morawski & Budke 2017: 31; Budke & Kuckuck 2017: 24 f.). Hierzu können bestimmte Visualisierungstechniken, wie Mindmaps oder Strukturdiagramme, eingebunden werden. Die „Sprachliche Werkzeugkiste" kann auch im Sinne einer „Lernfortschrittsdokumentation" Einsatz finden, indem sie Lernerfolge sichtbar macht (vgl. Eder et al. 2009: 255).

Ein Vorschlag für konkrete „sprachliche Werkzeuge", also sprachsensible Methoden in Bezug auf den GW-Unterricht, findet sich im Anhang.

Dank

Wir danken unseren beiden anonymen Gutachter*innen für ihre konstruktiven Kommentare und Verbesserungsvorschläge sowie der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig für die Unterstützung dieser Publikation.

Literatur

Beese, M., A. Kleinpaß, S. Krämer, M. Reschke, S. Rzeha & M. Wiethoff (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Biologie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Klett Sprachen, Stuttgart.

Bergmeister, F. M. (2017): Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht. In: GW Unterricht 147. S. 16–25. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s16

Budke, A. & M. Kuckuck (2017): Sprache im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachsensible Materialien und Methoden. Waxmann, Münster. S. 7–35.

Budke, A., M. Kuckuck & M. Morawski (2017): Sprachbewusste Kartenarbeit? Beobachtungen zum Karteneinsatz im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 148. S. 5–15. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s5

Budke, A. & G. Weiss (2014): Sprachsensibler Geographieunterricht. In: Michalak, M. (Hg.): Sprache als Lernmedium in allen Fächern. Schneider, Baltmannsweiler. S. 113–133.

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Sprache in Schulbüchern: Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage. Digitales Druckzentrum des BMUKK, Wien.

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2000): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. Bildungs- und Lehraufgabe. In: Bundesgesetzblatt II Nr. 133 v. 11.5.2000; S. 1044–1048 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (29.03.2021)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): Grundsatzerlass Leseerziehung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_11.html (08.12.2020)

Butler, M. & J. Goschler (2019): Zur Einleitung: Dimensionen der Sprachsensibilität im Fachunterricht – Perspektiven und Fragerichtungen. In: Butler, M. & J. Goschler (Hrsg.): Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Springer, Wiesbaden. S. 5–13.

Butzkamm, W. (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Francke, Tübingen.

Carnevale, C. & A. Wojnesitz (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe: Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. (= ÖSZ Praxisreihe Heft 23). ÖSZ, Graz.

Dudenredaktion (2016): Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Bibliographisches Institut GmbH, Leipzig.

Eder, F., G. H. Neuweg & J. Thonhauser (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. https://www.bifie.at/material/nationale- bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2009/ (16.11.2020)

Glück, H. & M. Rödel (Hrsg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache (5.Aufl.). Metzler, Stuttgart.

Hepp, R., A. Krüger & J. Leisen (2003/2005): Steckbrief Methoden-Werkzeuge. Friedrich, Seelze.

Hintermann, C., C. Markom, H. Weinhäupl & S. Üllen (2014): Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 6. S. 79–106. DOI: https://doi.org/10.3167/jemms.2014.060105

Leisen, J. (2015): Leseverstehen und Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. In: Pädagogik.Leben 1. S. 14–15. http://www.josefleisen.de/downloads/lesen/10%20Leseverstehen%20als%20Aufgabe%20aller%20F%C3%A4cher%20P%C3%A4dagogik-leben%202015.pdf (24.02.2021)

Leutke, M. K. (2002): Mein Sprachenportfolio: Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer. https://c.wgr.de/d/94df8e4d2ad73ed29ef8070bc339beabf118c3970507c5ac6bdbb10d4ca09b7a.pdf/978-3-425-02130-0-2-l.pdf (03.12.2020)

Mayrhofer, G., R. Posch & I. Reiter (2019): GEOprofi 1: Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe (2. Aufl.). Veritas, Linz. S. 6–14; S. 16–26.

Morawski, M. & A. Budke (2017): Sprachförderkonzepte in bilingualen Geographieschulbüchern. In: GW Unterricht 148. S. 28–42. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s28

Oleschko, S., B. Weinkauf & S. Wiemers (2016): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern (1. Aufl.). Klett Sprachen, Stuttgart.

Pittner, K. & J. Berman (2015): Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch (6. Aufl.). Narr, Tübingen.

Rosebrock, C. & D. Nix (2017): Grundlagen der Lesediagnostik und der systematischen schulischen Leseförderung (8. Aufl.). Schneider, Baltmannsweiler.

Schroeter-Brauss, S., V. Wecker & L. Henrici (2018): Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Einführung. Waxmann, Münster.

Weiglhofer, H. (2013): Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html (03.12.2020)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

Arbeitsmaterial

Der zufällig gewählte Schulbuchausschnitt aus GEOprofi 1 (Mayrhofer et al. 2019) dient als Beispiel für alle hier vorgestellten Methoden und findet in den folgenden Aufgaben immer Verwendung. Aus Platzgründen ist der Textausschnitt nur hier angeführt:

M1 Textbeispiel

> Wir wollen dir nun einige Grundbegriffe erklären, die du im Geografie-Unterricht immer wieder brauchen wirst […].
> Die Erde hat einen **Nord-** und einen **Südpol**, die gedachte Verbindung der beiden Pole bezeichnet man als **Erdachse**. Eine weitere wichtige Hilfslinie ist der Äquator. Den Äquator denken wir uns als eine um die Erde herumreichende Linie, die zu den beiden Polen den gleichen Abstand hat. Der Äquator teilt die Erde in eine **Nord-** und eine **Südhalbkugel**. Österreich befindet sich auf der Nordhalbkugel. […]
> Die Form der Erde gleicht auf den ersten Blick einer Kugel. Bei genaueren Vermessungen konnte man jedoch feststellen, dass die Entfernung vom Erdmittelpunkt zur Erdoberfläche (der **Erdradius**) nicht überall exakt gleich groß ist. Am Äquator hat der Erdradius eine Länge von 6378 km, an den beiden Polen ist er jedoch um ca. 21 km kürzer. Die Erde hat also die Form einer an den Polen leicht eingedrückten Kugel.

Textquelle: S. 6 in GEOprofi 1 (Mayrhofer et al. 2019: 6; Herv. i. O.)

1 Scaffolding (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 14 f.)

Das Scaffolding-Prinzip haben wir mittels einer Wortliste und Erklärungen umgesetzt. Derartige Wortlisten können vor allem für DaZ-Schüler*innen, also für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, als Sprachförderung eingesetzt werden und ihnen bei der Verbalisierung fachsprachlicher Inhalte helfen. Wenn möglich sollten zur Unterstützung auch der Artikel des Fachbegriffs und der Plural ergänzt werden.

Im Text verbergen sich viele wichtige Wörter (= Grundbegriffe) für den GW-Unterricht, denen du immer wieder begegnen wirst.

1a Lies dir den Text (M1) aufmerksam durch und unterstreiche im Text alle Grundbegriffe der Wortliste (M2).

1b Trage in die leere Spalte der Wortliste (M2) eine mögliche eigene Erklärung (= dein eigener Merksatz) für den Grundbegriff ein. Du kannst auch ein Bild des Grundbegriffs malen.

Die Methode lässt sich beliebig variieren, indem zum Beispiel Erklärungen für Grundbegriffe zugeordnet werden müssen oder sich ein Fehler in den Erklärungen der Grundbegriffe versteckt. Eine Möglichkeit ist auch das Sammeln von Beispielsätzen aus Medienberichten.

Für einen bewussten konzeptuellen Verständnisaufbau sollten bei bedeutsamen Begriffen weitere Spalten ergänzt werden, in denen die Lernenden neue Bedeutungen der Grundbegriffe dokumentieren können (z. B. wären die Großformen der Erdoberfläche eine mögliche Erweiterung). Dabei gilt es bei Lernenden ein Bewusstsein zu schaffen, dass sie diese Grundbegriffe benötigen, um wie hier beispielhaft gezeigt werden kann, das fachliche Konzept des Aufbaus der Erde zu verstehen (vgl. Bergmeister 2017).

M2 Wortliste zum Text

Hier findest du einige Grundbegriffe für den GW-Unterricht	
Wichtiges Wort (= Grundbegriff) mit Artikel und in der Mehrzahl	**Meine Erklärung für den Grundbegriff** (du kannst auch anstelle einer Erklärung ein Bild oder eine Skizze zeichnen)
Pol, der; die Pole	
Erdachse, die	
Äquator, der	
Nordhalbkugel, die	
Südhalbkugel, die	
Erdmittelpunkt, der	
Erdoberfläche, die	
Erdradius, der	

2 „Textpuzzle“ (vgl. Hepp et al. 2003/2005: 4)

2a Lies dir den Text (M1) durch.

2b Die Textteile (M3) sind in Unordnung geraten. Schaffst du es, ohne nachzulesen, die Textteile wieder in eine sinnvolle Reihenfolge zu ordnen? Schneide die Textteile aus und ordne sie in eine passende Reihenfolge.

M3 Textteile

Den Äquator denken wir uns als eine, um die Erde herumreichende Linie,

die zu den beiden Polen den gleichen Abstand hat.

einer an den Polen leicht eingedrückten Kugel.

an den beiden Polen ist er jedoch um ca. 21 km kürzer.

Die Form der Erde gleicht auf den ersten Blick einer Kugel. Bei genaueren Vermessungen konnte man jedoch feststellen,

Die Erde hat also die Form

Am Äquator hat der Erdradius eine Länge von 6378 km,

in eine **Nord-** und eine **Südhalbkugel**.

Österreich befindet sich auf der **Nordhalbkugel**.

der Äquator.

die gedachte Verbindung der beiden Pole bezeichnet man als **Erdachse**.

Der Äquator teilt die Erde

Eine weitere wichtige Hilfslinie ist

Die Erde hat einen **Nord-** und einen **Südpol**,

dass die Entfernung vom Erdmittelpunkt zur Erdoberfläche (der **Erdradius**) nicht überall exakt gleich groß ist.

Der Methodeneinsatz des Textpuzzles ist sehr einfach. Es reicht eine Kopie einer passenden Textstelle aus dem Schulbuch, die in Textfragmente zerschnitten wird und dann als Arbeitsmaterial für die Schüler*innen dient. Da das Ausschneiden zeitintensiv ist, können Textteile natürlich auch in einer digitalisierten Form (z. B. auf PowerPoint) angeboten werden.

3 „Verstehensinseln“ (vgl. Leisen 2015: 15)

3a Lies zuerst den Text (M1) aufmerksam durch.

3b Wiederhole deinen Lesevorgang.

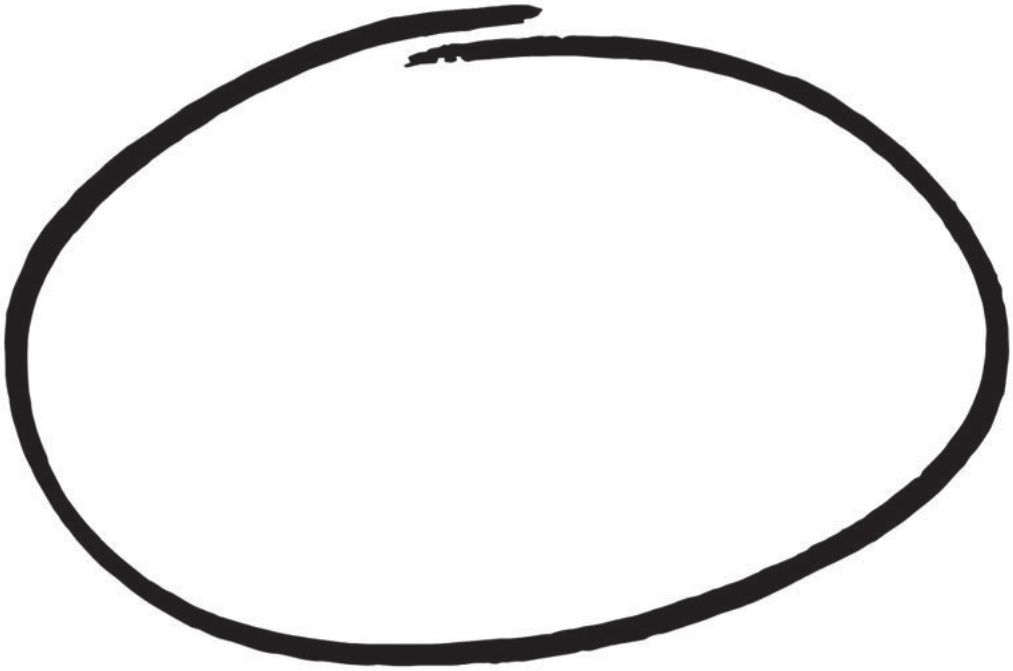
3c Notiere dann alle wichtigen Begriffe des Textes, die du bereits verstehst, im inneren Kreis der „Verstehensinsel“ (M4). Außerdem kannst du die Begriffe, die du noch nicht verstanden hast, außerhalb deiner „Verstehensinsel“ (M4) notieren. Bei dieser Aufgabe können dir folgende Fragen helfen:

– Wie stellen wir Menschen uns die Form der Erde vor?

– Welche gedachten Linien sind für unsere Vorstellung der Erde wichtig?

3d Formuliere einen kurzen eigenen Text mit den wichtigen Begriffen.

M4 Meine Verstehensinsel zum Text „Grundbegriffe für die Beschreibung der Erde”



Mögliche Schüler*innenlösung

zu 3c Individuelle Ergebnisse – z. B.: Kugel, Pole, Nord- und Südpol, Erdachse, Äquator, Erdradius, Erdmittelpunkt, Erdoberfläche

zu 3d Ich stelle mir die Erde wie eine Kugel vor, die oben und unten leicht eingedrückt ist. Diese Stellen heißen Pole. Also eine Kugel, die an den Polen flacher ist. Es gibt einen Nord- und einen Südpol.

Wichtige gedachte Linien sind die Erdachse, der Äquator und der Erdradius. Die Erdachse verbindet den Nord- und Südpol. Der Äquator reicht wie ein Gürtel um die Erde herum und hat den gleichen Abstand zu den Polen. Der Erdradius gibt die Entfernung vom Erdmittelpunkt zur Erdoberfläche an.

4 „Fragen an den Text stellen“ (vgl. Oleschko et al. 2016: 200 f.)

4a Deck zuerst die Spalte auf der rechten Seite des Textes (M5) mit einem Blatt Papier oder mit deiner Hand ab. Lies die Fragen aufmerksam durch. Kannst du die Fragen beantworten? Schreibe deine Antworten unter die Fragen.

4b Lies dann den Text (M5) in der linken Spalte. Versuche die Frage mit Hilfe des Textes zu beantworten.

4c Arbeitet zu zweit. Vergleicht eure Antworten.

M5 Frage und Antwort

Die Erde hat einen **Nord-** und einen **Südpol**, die gedachte Verbindung der beiden Pole bezeichnet man als **Erdachse**. Eine weitere wichtige Hilfslinie ist der Äquator. Den Äquator denken wir uns als eine um die Erde herumreichende Linie, die zu den beiden Polen den gleichen Abstand hat. Der Äquator teilt die Erde in eine **Nord-** und eine **Südhalbkugel**. Österreich befindet sich auf der Nordhalbkugel. […]	Warum gibt es einen Nord- und Südpol? Was ist der Äquator? Warum brauchen wir diese Begriffe?

Textquelle: S. 6 in GEOprofi 1 (Herv. i. O.)

4d Lies dir nun den Text (M6) über unsere Vorstellung der Erde durch. Bevor du den Text liest, stelle drei Fragen an den Text und notiere sie in die rechte Spalte. Lies den Text. Prüfe, ob du deine Fragen mit dem Text beantworten kannst. Schreibe die gefundenen Antworten ebenfalls in die rechte Spalte.

M6 Unsere Vorstellungen der Erde

Die Form der Erde gleicht auf den ersten Blick einer Kugel. Bei genaueren Vermessungen konnte man jedoch feststellen, dass die Entfernung vom Erdmittelpunkt zur Erdoberfläche (der **Erdradius**) nicht überall exakt gleich groß ist. Am Äquator hat der Erdradius eine Länge von 6378 km, an den beiden Polen ist er jedoch um ca. 21 km kürzer. Die Erde hat also die Form einer an den Polen leicht eingedrückten Kugel.	Meine Fragen und Antworten:

Textquelle: S. 6 in GEOprofi 1 (Herv. i. O.)

Mögliche Schüler*innenlösung

zu 4b/c
Mögliche Antworten der Schüler*innen:

- Warum gibt es einen Nord- und Südpol?
  - Es gibt einen Nord- und Südpol damit wir sehen, wo der nördlichste oder südlichste Punkt der Erde ist.
  - Vielleicht hat das auch etwas mit Magneten zu tun, der Kompass zeigt doch immer nach Norden?
- Was ist der Äquator?
  - Der Äquator ist eine Linie, die ich mir vorstelle, um die Erde in eine Nord- und eine Südhalbkugel zu teilen.
  - Der Äquator ist eine gedachte Hilfslinie. Er reicht einmal um die Erde rundherum – wie ein Gürtel.
- Warum brauchen wir diese Grundbegriffe?
  - Wir brauchen diese Grundbegriffe, weil sie im GW-Unterricht oft verwendet werden.
  - Wir brauchen diese Grundbegriffe, um die Erde zu beschreiben.

zu 4d
Individuelle Fragen. Mögliche Fragen können sein: Wie sieht unsere Erde aus? Kann man die Erde abmessen? Wie lang sind 6378 km? Was sind Pole genau?

5 Strukturdiagramm (vgl. Hepp et al. 2003/2005: 4).

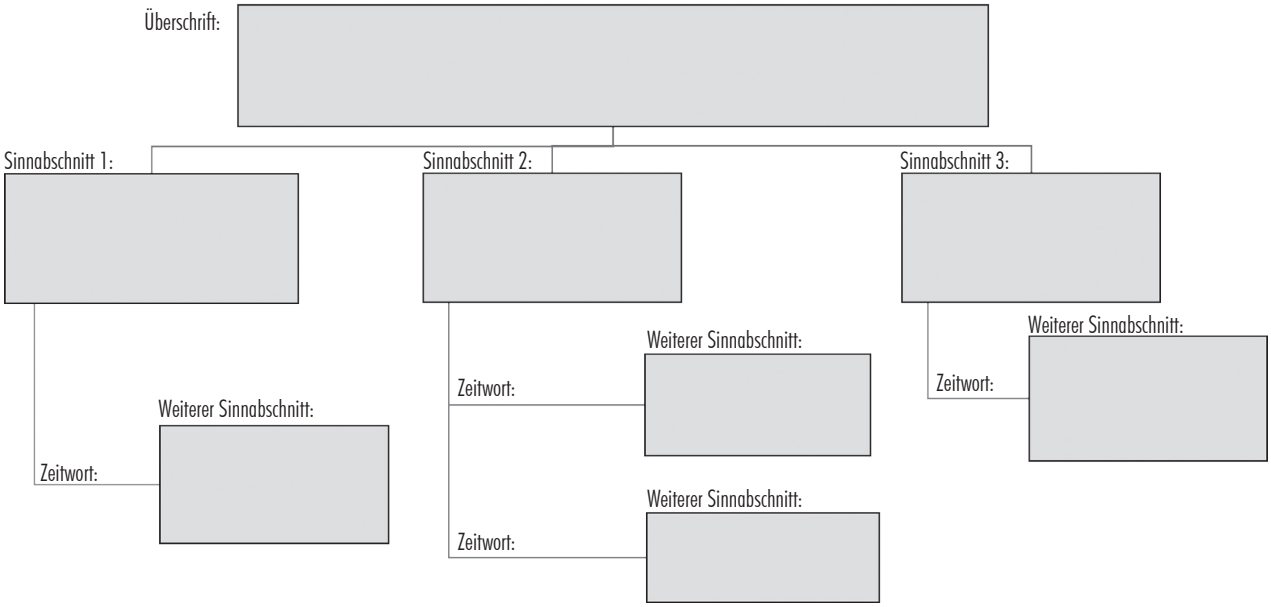
5a Lies den Text (M1) aufmerksam durch.

5b Wiederhole deinen Lesevorgang.

5c Erstellt zu zweit mit Hilfe der Vorlage M7 ein Strukturdiagramm zu den Textinhalten zum Thema: Unsere Vorstellung der Erde.

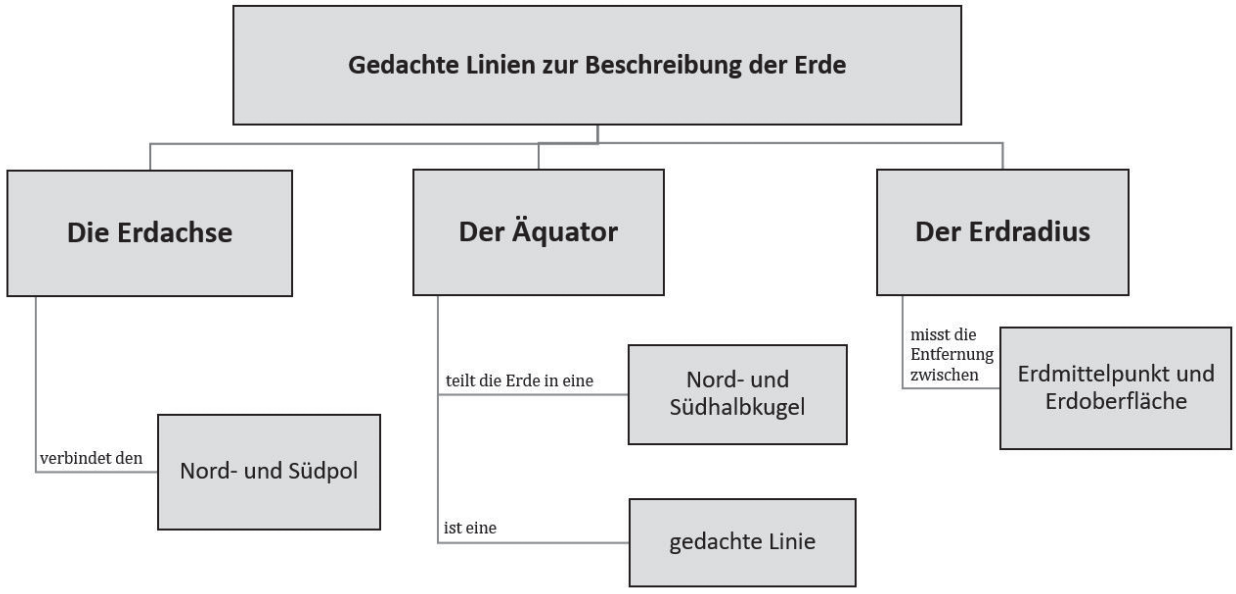
- Versucht zuerst eine Überschrift für die Inhalte des Textes zu finden.
- Überlegt dann, in welche kleineren Themen (= Sinnabschnitte) sich der Text weiter untergliedern lässt. (Tipp: Die Hervorhebungen und Absätze können euch dabei helfen.)
- Können diese Sinnabschnitte (Themen) miteinander in Verbindung gebracht werden? Verbindet die Linien mit einem passenden Verb (= Zeitwort).

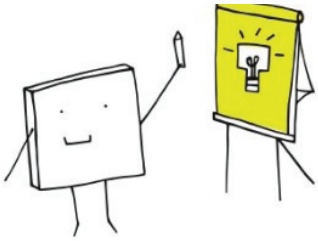
M7 Vorlage Strukturdiagramm



Mögliche Schüler*innenlösung

zu 5c





M8 Handout Methoden (für Lehrpersonen)

SPRACHLICHE WERKZEUGKISTE FÜR DEN (GW-)UNTERRICHT

Die **sprachliche Werkzeugkiste** dient als Reflexionstool der sprachlichen Fähigkeiten seitens der Schüler*innen im (GW-) Unterricht. Durch das regelmäßige Sammeln von Inhalten und Überlegungen entsteht eine Art Portfolio, welches das sprachliche Wissen und Können der Schüler*innen veranschaulicht. Diese Portfolioarbeit umfasst dabei alle drei Ebenen (fach-)sprachlicher Anforderung, also die Wort-, Satz- und Textebene (vgl. Morawski & Budke 2017: 31; vgl. Budke & Kuckuck 2018: 24f.).

Für die konkrete Umsetzung im (GW-)Unterricht finden Sie nun einige Ideen, die beispielsweise nach jedem größeren Themenblock im Unterricht Platz finden können. Die Methoden können auch den Einsatz von Schulbüchern begleiten. Am Beginn der Sekundarstufe I können Fokusfragen oder Instruktionen bzw. Anregungen seitens der Lehrperson den Methodeneinsatz und ihre Auswahl begleiten. Durch regelmäßigen Einsatz des Tools kann und soll es aber zu einer eigenständigen Umsetzung, also Befüllung der sprachlichen Werkzeugkiste, durch die Schüler*innen kommen. Die strukturierte und individuelle Sammlung sprachlicher Werkzeuge regt zu ihrer Reflexion und vertiefenden Auseinandersetzung mit dem neu erworbenen fach- bzw. bildungssprachlichen Wissen und Können an.

1. Wortebene:

Diese Ebene beschäftigt sich vor allem mit dem Erwerb geographischer und wirtschaftlicher Fachbegriffe und mit der Erweiterung des (Fach-) Wortschatzes (vgl. Morawski & Budke 2017: 31; vgl. Budke & Kuckuck 2018: 24f.). Im Zusammenhang mit der sprachlichen Werkzeugkiste bietet es sich an, dass Schüler*innen zu den zentralen Fachbegriffen eines Themas **eigene Definition** festhalten. Passende eigene Zeichnungen oder eingeklebte Bilder können der Visualisierung dienen (= **Methode Scaffolding**). Des Weiteren können Schüler*innen einen für sie wichtigen Schlüsselbegriff zum behandelten Themengebiet bestimmen und diesen beispielsweise als **„Wort der Woche“** in ihrer sprachlichen Werkzeugkiste sammeln. Hier kann auch die Methode **„Themen-ABC“** Anwendung finden. Dabei notieren die Schüler*innen alle wichtigen Fachbegriffe, die ihnen zu einem bestimmen Themengebiet einfallen, in möglichst alphabethischer Reihenfolge (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 14; vgl. Hepp, Krüger & Leisen 2003/2005: 4).

2. Satzebene:

Die Satzebene behandelt das Verständnis sowie die Produktion kommunikativer Sprachhandlungen und damit auch den Erwerb (fach-) spezifischer Textstrukturen (vgl. Morawski & Budke 2017: 31; vgl. Budke & Kuckuck 2018: 24f.; vgl. Schroeter-Brauss, Wecker & Henrici 2018: 145).

Dabei könne beispielsweise **Arbeitsanweisungen** und **Handlungsschritte**, wie etwa in Bezug auf die Operatoren, **visualisiert** werden. Ein Beispiel dazu finden Sie unter http://euliteracy.eu/wp-content/uploads/2018/10/MLM_Operatoren_im_Unterricht.pdf [16.12.2020]. Auf dieser Ebene können aber auch verschiedene Methoden eingebunden werden. Die Schüler*innen können etwa **Wortfelder** kreieren. Dazu erhalten die Schüler*innen von der Lehrperson eine Menge an Fachbegriffen und Satzteilen in ungeordneter Reihung als Sprachmaterial. In dieser Menge können sich Begriffspaare verstecken oder es können Sätze aus den Bruchstücken gebildet werden. Zusätzlich können auch **„Wortgeländer“** zu bestimmten Prozessen notiert werden. Dabei werden grundlegende Wortelemente zur Beschreibung eines Prozesses verschriftlicht. Dies kann den Erwerb spezifischer Satzstrukturen und deren Verbalisierung unterstützen (vgl. Hepp, Krüger & Leisen 2003/2005: 4).

3. Textebene:

Auf Textebene steht einerseits die Auseinandersetzung mit fachtypischen Textmustern, sowie deren Produktion im Vordergrund (vgl. Morawski & Budke 2017: 31; vgl. Budke & Kuckuck 2018: 24f.). Andererseits soll hier im Zuge der sprachlichen Werkzeugkiste vor allem die Reflexion des eigenen sprachlichen Wissens und Könnens adressiert werden. In diesem Zusammenhang kann die Methode der **„Verstehensinseln“** herangezogen werden. Dabei notieren Schüler*innen die Aspekte eines Themas, die sie bereits verstanden haben, auf ihrer Insel (vgl. Leisen 2015:15). Sie haben sie sozusagen schon ins Trockene gebracht. Die Dinge, bei denen sie sich noch unsicher fühlen, können abseits der Insel, im Wasser, vermerkt werden. Dies kann aber auch abseits der Methode mittels eines „Was ich gelernt habe“- Satzes oder genau umgekehrt durch einen „Hier fühle ich mich noch unsicher“ - Satz erfolgen. Darüber hinaus können aber auch **Visualisierungstechniken**, wie Mindmaps oder Begriffsnetze, eingesetzt werden, um inhaltliche Zusammenhänge der Texte zu veranschaulichen (vgl. Hepp, Krüger & Leisen 2003/2005: 3). Für eine vernetzte Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Themen ist in der sprachlichen Werkzeugkiste aber auch Platz. Hier bietet es sich an **Texte** bzw. **Berichte aus anderen Medien**, wie Zeitungen oder sozialen Netzwerken, aber auch Werbungen zum Thema, zu sammeln.

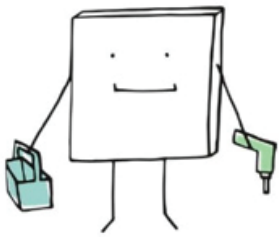
4. Reflexion:

Die Schüler*innen sollten den Gebrauch der einzelnen Methoden reflektieren. Die **Reflexion** kann dabei auch **kreativ** erfolgen: Es können Dialoge, Gedichte, Tagebucheinträge oder eigene Werbeslogans verfasst bzw. gestaltet werden. Dadurch setzen sich die Schüler*innen aktiv und reflexiv mit ihrer Portfolioarbeit auseinander. Wichtig ist natürlich dabei auch ein kontinuierliches Feedback seitens der Lehrperson.

Beim Befüllen der sprachlichen Werkzeugkiste sind der Kreativität der Schüler*innen, wie auch der der Lehrperson, keine Grenzen gesetzt. Wie oft und in welchem Rahmen sie eingesetzt wird, steht allen Beteiligten offen. Allerdings ist ein regelmäßiger Einsatz zu empfehlen, um ein möglichst großes Methodenrepertoire entstehen zu lassen und die Schüler*innen nachhaltig sprachlich zu fördern. Viel Spaß bei der Umsetzung!

Literatur:

Budke, A. & M. Kuckuck (2017): Sprache im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachsensible Materialien und Methoden. Waxmann, Münster. S. 7–35.
Hepp, R., A. Krüger & J. Leisen (2003/2005): Steckbrief Methoden-Werkzeuge. Friedrich, Seelze.
Leisen, J. (2015): Leseverstehen und Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. In: Pädagogik.Leben 1. S. 14–15.
http://www.josefleisen.de/downloads/lesen/10%20Leseverstehen%20als%20Aufgabe %20aller%20F%C3%A4cher%20P%C3%A4dagogik-leben%202015.pdf (24.02.2021)
Morawski, M. & A. Budke (2017): Sprachförderkonzepte in bilingualen Geographieschulbüchern. In: GW Unterricht 148. S. 28-42. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht
Schroeter-Brauss, S., V. Wecker & L. Henrici (2018): Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Einführung. Waxmann, Münster.



M9 Handout Methoden (für Schüler*innen)

Meine Sprachwerkzeuge für den (GW-)Unterricht

Manchmal ist Sprache sehr schwierig. Methoden sind eine Art Werkzeug, die mir dabei helfen können. In dieser Mappe sammle ich alle meine Werkzeuge, die mir geholfen haben. Wenn ich das oft mache, habe ich viele verschiedene Methoden in meiner „Werkzeugkiste". Die unterschiedlichen „Werkzeuge" helfen bei schwierigen Wörtern, Sätzen und Texten. Ich soll aber auch darüber nachdenken, ob mir diese Werkzeuge geholfen haben. Für diese Gedanken ist hier auch Platz.

Wir stellen dir nun einige Werkzeuge für schwierige Wörter, Sätze und Texte vor. Probiere sie aus und überlege, ob und wie sie dir (nicht) geholfen haben. Halte diese Gedanken schriftlich fest.

Werkzeuge für schwierige Wörter:

Im Unterricht wirst du oft schwierige Wörter kennenlernen. Zu diesen schwierigen Wörtern zählen zum Beispiel Fachbegriffe. Das sind Wörter, die in einem Unterrichtsfach wie GW häufig verwendet werden (zum Beispiel „Globalisierung" und „Äquator"). Damit du dir diese Fachbegriffe gut merkst, kannst du eine **eigene Definition** des Wortes schreiben. Eine Definition ist eine genaue Beschreibung des Wortes. Du kannst aber auch ein passendes **Bild** zu diesem Fachbegriff kleben oder dazu malen. Nach einem abgeschlossenen Thema kannst du auch überlegen, welches Wort häufig im Unterricht gebraucht wurde. Dieses Wort kannst du dann als **„Wort der Woche"** in deiner sprachlichen Werkzeugkiste sammeln.

Ein weiteres Werkzeug für schwierige Wörter ist das **„Themen-ABC"**. Beim „Themen-ABC" versuchst du alle Fachbegriffe, die dir zu einem bestimmten Thema einfallen, zu sammeln. Dabei ist wichtig, dass du sie dem Alphabet nach ordnest.

Werkzeuge für schwierige Sätze:

Im Unterricht musst du oft sehr lange und schwierige Sätze lesen. Um dir dabei zu helfen, gibt es verschiedene Werkzeuge für schwierige Sätze: In deinem Schulbuch findest du viele verschiedene Aufgaben. Vielleicht fällt dir auf, dass diese Aufgaben immer mit bestimmten Wörtern anfangen. Diese Wörter nennt man **„Operatoren"**. Die Operatoren erklären uns, was wir bei der Aufgabe machen müssen. Zu den Operatoren gehören Wörter wie „nenne", „beschreibe", „erkläre" und noch viele andere Wörter. Damit du dir merkst, was diese Operatoren bedeuten, kannst du dir eine Zeichnung dazu machen. Wir geben dir dazu ein Beispiel: Beginnt eine Aufgabe mit „Bewerte", dann sollst du Dinge aufschreiben, die du gut oder schlecht findest. Zum Operator „bewerte" könntest du zum Beispiel so eine Zeichnung machen:

Eine weitere Methode für schwierige Sätze sind die „Wortfelder". Um diese Methoden anwenden zu können, bekommst du von deiner Lehrerin oder deinem Lehrer Material. In diesem Material befinden sich verschiedene Wortpaare oder Satzteile, die du ordnen musst.

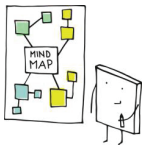
Du kannst aber auch die Methode **„Wortgeländer"** verwenden. Diese hilft dir besonders bei bestimmten Abläufen (Prozessen - zum Beispiel wie Menschen miteinander handeln), die du im Unterricht kennenlernst. Wortgeländer sind bestimmte Wörter und Sätze, die dir beim Beschreiben eines Prozesses helfen können.

Werkzeuge für schwierige Texte:

Im Unterricht gibt es aber nicht nur schwierige Wörter und Sätze, auch die Texte sind oft schwer zu verstehen. Um dir dabei zu helfen, gibt es auch Werkzeuge für schwierige Texte:

Eine dieser Methoden ist die **„Verstehensinsel"**. Du liest zuerst einen Text. Nach dem Lesen überlegst du, was du bereits verstanden hast. Du malst dann in die Mitte eines Blatt Papiers einen Kreis. Dieser Kreis stellt deine Verstehensinsel dar. Die Dinge, die du verstanden hast, schreibst du auf deine Verstehensinsel. Die Dinge, bei denen du dir noch unsicher bist, kannst du ins Wasser rund um deine Insel schreiben. Danach liest du den Text nochmal. Du überlegst, ob sich einige Dinge aus dem Wasser nun bereits schon auf der Insel im Trockenen befinden.

Du kannst auch nach dem Lesen eines Textes einen Satz aufschreiben, der beschreibt, was du beim Lesen gelernt hast. Du kannst aber auch aufschreiben, wo du dich noch unsicher fühlst und was du noch nicht ganz verstanden hast.



Bei schwierigen Texten kann es dir aber auch helfen, den Inhalt bildlich darzustellen. Dazu kannst du Methoden wie „**Mindmaps"** oder **„Begriffsnetze"** verwenden. Durch diese Methode bekommst du einen Überblick über den Inhalt des Textes.

Du kannst in deiner sprachlichen Werkzeugkiste aber auch Bilder oder Texte aus der Zeitung, der Werbung oder dem Internet sammeln. Das sollen **Bilder oder Texte** sein, die zum Unterrichtsthema passen.

Hat dir die Methode geholfen?

Um etwas zu lernen, ist es wichtig, darüber nachzudenken, ob dir die Methode auch geholfen hat. Mach dir Gedanken darüber und schreibe sie in deine sprachliche Werkzeugkiste. Dabei ist auch Platz für **kreative Ideen:** Du kannst einen Tagebucheintrag oder ein Gedicht schreiben. Du kannst dir auch einen Dialog, also ein Gespräch, mit der Methode ausdenken, der beschreibt, ob sie dir geholfen hat.

Welche Methode du ausprobieren möchtest, kannst du selbst entscheiden. Es ist jedoch wichtig, regelmäßig zu üben. Dadurch sammelst du viele sprachliche Werkzeuge für deine Werkzeugkiste.

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s54

Service

Robert Schrenk*

Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf die Arbeit mit Moodle – Aktuelles aus Österreichs Schulen

* robert.schrenk@lernmanagement.at, Zentrum für Lernmanagement, Pädagogische Hochschule OÖ

eingereicht am: 19.03.2021, akzeptiert am: 18.04.2021

Ausgelöst durch die COVID-19 Pandemie und damit einhergehende Schulschließungen waren viele Pädagog*innen gezwungen auf digitale Lehre umzustellen. Unter Begriffen wie „Home Schooling" oder „Distance Learning" firmierte in diesen Zeiten der Unterricht. Auch in Österreich wurden Schulen aufgrund der Pandemie mehrfach geschlossen. Dieser massive Einschnitt in den Berufsalltag von Lehrer*innen hat naturgemäß Auswirkungen auf die Art des Lehrens und Lernens sowie auf die Wahl der genutzten digitalen Plattformen und Werkzeuge.
In diesem Artikel wird auf Basis vorhandenen Zahlenmaterials der Moodle-Lernplattform *eduvidual.at* in Anlehnung an das SAMR-Modell eine Analyse vorgenommen, wie Lehrer*innen während des Distance Learnings die Lernplattform verwendet haben, und ob damit zu rechnen ist, dass sich pädagogische Herangehensweisen geändert haben.

Keywords: Distance Learning, Lernplattform, Moodle, eEducation, SAMR-model

Impact of the COVID-19 pandemic on the work with Moodle – News from Austrian schools

Triggered by the COVID-19 pandemic and the resulting school closures, many educators were forced to switch to digital teaching. During these times, teaching was referred to as „home schooling" or „distance learning". In Austria, schools were closed several times due to the pandemic, too. This massive impact on the daily work of teachers has affected the way of teaching and learning as well as the choice of digital platforms and tools used.
Based on available figures from the Moodle learning platform *eduvidual.at* and following the SAMR model, an analysis is made of how teachers used the learning platform during distance learning, and whether it can be expected that pedagogical approaches have changed.

Keywords: distance learning, learning platform, Moodle, eEducation, SAMR-model

1 Einleitung

Nach einer Studie aus Norwegen, hätte es dort aufgrund von Schulschließungen „mehr Kreativität beim Lernen, bessere Fortschritte, mehr nützliches Feedback und mehr Unabhängigkeit beim Lernen" gegeben (Bubb & Jones 2020). Insbesondere die Schaffung „kreativer Aufgaben" wurde von Schüler*innen und Erziehungsberechtigten gelobt. Diese „kreativen Aufgaben" waren aber nicht die Folge von Schulschließungen, sondern die untersuchten Schulen hatten bereits zuvor an einer Transformation der eigenen Pädagogik gearbeitet. Man war sogar besorgt, dass die Schulschließungen die bisher erreichten Fortschritte zunichtemachen könnten. Im Gegenteil hat der Einsatz von Technologie im Distance Learning die Lehrer*innen dazu motiviert, noch mehr auf kreative Aufgaben zu setzen. Der Erfolg dieser norwegischen Schulen erklärt sich also nicht aus der Tatsache, dass überhaupt digitale Technologien eingesetzt wurden, sondern daraus, dass eine veränderte Pädagogik durch die Technologie einen weiteren Förderungsimpuls bekommen hat.

In Österreich war die Sorge vor negativen Auswirkungen durch Schulschließungen ebenfalls groß. So wäre zu befürchteten, dass die Bildungsschere zwischen Arm und Reich weiter aufgehen würde (Madner 2020), Schüler*innen vielerorts keine eigenen digitalen Geräte oder Internetanschluss zur Verfügung hätten, aber auch, dass schlicht die digitalen Kompetenzen fehlen würden, damit der Unterricht ohne qualitative Einbußen digital stattfinden könne (Ottacher et al. 2020).

Gerade der Erwerb der digitalen Kompetenzen bei Lehrer*innen war über viele Jahre hinweg auf Freiwilligkeit aufgebaut. Die Nutzung digitaler Technologien für den Unterricht wurde an Schulen in Österreich von einer verhältnismäßig kleinen Gruppe an Personen vorangetrieben. Während das Thema seit der Gründung des National Competence Center *e-Education Austria* im Jahr 2016 zunehmende Bedeutung erfahren hat, war die Beschäftigung mit digitalen Werkzeugen aber dennoch freiwillig.

Lehrer*innen in Österreich, die schon vor der COVID-19 Pandemie mit Moodle gearbeitet haben, hatten eine intrinsische Motivation sich die digitalen Technologien nutzbar zu machen und qualitative Verbesserungen ihres Unterrichts zu erreichen. Viele haben daher ebenfalls innovative Aufgabenformate erarbeitet, die das Lernen bspw. mit kooperativen Aufgaben, Game Based Learning oder Gamification interessanter machten. Es gab also bereits eine Mischung aus herkömmlichen und neuartigen Aufgaben, die in Moodle zumeist mit entsprechend spezialisierten Modulen umgesetzt wurden.

Ausgelöst durch COVID-19 wurden die Schulen in Österreich dann drei Mal für jeweils 1-2 Monate geschlossen, wodurch auf einen Schlag alle Lehrer*innen gezwungen waren, auf digitale Lehre umzustellen. Konkret war der erste Lockdown zwischen März und April 2020, der zweite Lockdown im November 2020 und der dritte Lockdown im Jänner 2021. Viele Lehrer*innen haben erst zu diesem Zeitpunkt mit digitaler Lehre begonnen.

Zu Beginn der Pandemie identifizierten Jekel, Oberrauch und Breitfuss-Horner (2020: 60) folgendes Problemfeld beim Distance Learning: „Sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrpersonen müssen Arbeitsmethoden beigebracht werden, die über die Konsumption von Online-Videos (oder anderen Informationsressourcen) und der Reproduktion / Reorganisation zentraler inhaltlicher Aussagen hinausgehen."

2 SAMR-Modell und Moodle-Aktivitäten

Das SAMR-Modell von Puentedura (2006) kann als Instrument zur Reflexion dessen herangezogen werden, welchen Mehrwert der Einsatz digitaler Technologien für das Lernen ermöglicht. Dieses Modell besagt, dass digitale Technologien zumindest (1) als Ersetzung von Analogem herhalten (Substitution), (2) eine Verbesserung ermöglichen (Augmentation), (3) durch ihren Einsatz die Lernaufgaben transformiert werden (Modification), oder (4) komplett neue Aufgaben definiert werden können, die ohne Technologie nicht möglich wären (Redefinition).

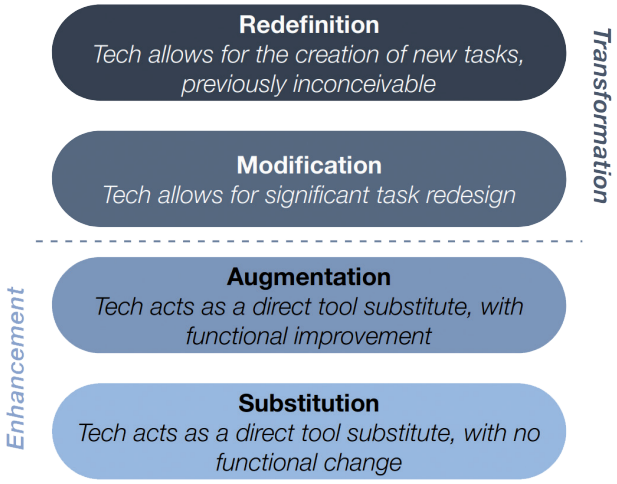


Abb. 1: SAMR-Modell (Puentedura 2013)

Auf der Ebene der Ersetzung (*Substitution*) würden beispielsweise Arbeitsblätter statt in Form einer Papierkopie als Datei verschickt und als ebensolche wieder eingesammelt werden. Der Präsenzunterricht würde durch Videokonferenzen ersetzt werden. So wurde schon in der Vergangenheit der „falsche" Einsatz von Moodle als „PDF-Schleuder" kritisiert (Jäger et al. 2014: 494), also das hauptsächliche Arbeiten mit zum Download angebotenen Dateien. Obwohl sich diese Bezeichnung darauf bezieht, dass Lehrpersonen Moodle-Kurse nur zur Verteilung ihrer Materialien nutzen, zeigte die Erfahrung aus den Schulschließungen, dass Schüler*innen im Home Schooling in einem großen Ausmaß Arbeitsblätter analog ausgefüllt und als Foto in herkömmlichen Moodle-Aufgaben hochladen sollten. In diesem Sinne funktioniert die „PDF-Schleuder" neuerdings auch in die andere Richtung. Videokonferenzen spielten vor den Schulschließungen eine sehr untergeordnete Rolle und gewannen erst jetzt an Bedeutung. Sie sind ein Ersatz für Präsenzunterricht und es ist fraglich, ob ihre Bedeutung bleibt, wenn die Schulen wieder offen sind.

Verbesserung (*Augmentation*) lässt sich in Form digitaler Aktivitäten erreichen, beispielsweise mittels Moodle-Aktivitäten oder interaktiven H5P-Übungen, wo repetitive Übungen[1] mit automatisiertem Feedback und die Anpassung der Lerngeschwindigkeit an individuelle Bedürfnisse möglich sind. H5P ist ein externes Open-Source Autor*innentool, mit dem sich sehr einfach solche interaktiven Übungen erstellen lassen, die aber direkt in Moodle integriert werden können und in allen Webbrowsern ohne Zusatzsoftware funktionieren. Bei Moodle- und H5P-Aktivitäten arbeiten Schüler*innen kaum noch mit Dateien, sondern lernen direkt anhand der interaktiven Übungen.

[1] selbstgesteuert wiederholbare Übungen

Einen höheren Mehrwert im Sinne einer *Modification* oder *Redefinition* würde der Einsatz von Technologie dann bringen, wenn er einen Einfluss auf die Pädagogik und Didaktik hat, was sich in modifizierten oder neu erdachten Aufgaben manifestieren würde. Dann würde es auch zu dem von Bubb und Jones (2020) beschriebenen positiven Effekt kommen.

Beispiele für solche modifizierten und neu-definierten Aufgaben wären:

1. Adaptive, individualisierte Lernpfade,
2. kooperative Datensammlung mit Interpretation,
3. Verschränkung von kooperativen Aufgaben mit spielbasierten Lernsequenzen, wie bspw. mit Glossaren und Moodle Games oder
4. Motivationsförderung durch Gamification-Elemente mit LevelUp! oder Stash.

Diese Beispiele lassen sich sehr gut mit den in Moodle vorhandenen Werkzeugen abdecken und bieten daher das Potential, einen hohen Mehrwert für das Lernen durch den Einsatz von Technologie zu erreichen.

Für die Umsetzung adaptiver, individualisierter Lernpfade können in Moodle mittels sog. „Voraussetzungen" verschiedene Regeln hinterlegt werden, über welche Lernpfade vordefiniert werden können. Gekoppelt mit automatisiertem Feedback können Schüler*innen daher weitgehend autonom die Lernangebote in Anspruch nehmen; die Lehrpersonen behalten in ihrer Rolle als Lernbegleiter*in über die Moodle-Berichte den Lernfortschritt im Auge und können auf individueller Basis unterstützen.

Kooperative Datensammlungen können beispielsweise Rechercheergebnisse in Form von Wikis oder Datenbanken darstellen, die durch die Lernenden zusammengetragen und in einem gemeinsamen Reflexionsprozess interpretiert werden.

Viele Moodle-Aktivitäten lassen sich miteinander kombinieren, wie beispielsweise Glossare und Moodle-Games. Lässt man Lernende ein gemeinsames Glossar erstellen, so müssen sie sich recht intensiv mit einem Thema auseinandersetzen, um bestimmte Begriffe so erklären zu können, dass es die anderen Lernenden verstehen. Im Anschluss an die Erstellung des Glossars können die Begriffe dann zum Beispiel in Form von Kreuzworträtseln, Suchworträtseln uvm. zur Übung freigegeben werden. Dabei unterscheidet sich jeder Durchlauf vom Vorherigen, und jede*r Lernende erhält eigene Übungen. Als Lernbegleiter*in liegt also der Fokus in der Vorbereitung des Lernpfades, der passenden Formulierung der Aufgabenstellung und der Begleitung des Lernfortschritts durch Feedback und eine Qualitätskontrolle der Eingaben seitens der Lernenden.

Die angesprochenen Gamification-Elemente stellen im Gegensatz zu den Games selbst kein Spiel dar. Allerdings werden bei Gamification einzelne Elemente aus Spielen entnommen und auf nicht-spielerische Kontexte angewandt, also bspw. bereits sehr rudimentär eine Highscore-Liste nach einem Quiz. Mit LevelUp! erhalten die Lernenden Erfahrungspunkte und können Level hochsteigen, bei Stash hingegen kann man virtuelle Gegenstände verstecken, die die Lernenden dann sammeln und tauschen können.

Diese Beispiele zeigen, wie man auch herkömmliche Aufgaben durch eine Transformation von Pädagogik und Didaktik anreichern kann. Allerdings erfordert die Umsetzung solcher Verbesserungen von den Lehrer*innen viel Know-how, und nicht zuletzt muss man fast alle bisher genutzten Übungsbeispiele adaptieren.

Bezogen auf die beiden Prämissen, dass viele Lehrer*innen durch die Schulschließungen erst mit digitalem Unterricht begonnen haben und zugleich bei den SAMR-Level Ersetzung (*Substitution*) bzw. Verbesserung (*Augmentation*) geblieben sind, da die Lehrpersonen hauptsächlich Videokonferenzen und Dokumentenaustausch (bspw. Arbeitsblätter) eingesetzt haben, müsste sich das an der Anzahl der genutzten Moodle-Aktivitäten und hochgeladenen Dateien zeigen. Daher wird im Weiteren untersucht, wie sich die Anzahl der Moodle-Aktivitäten und der hochgeladenen Dateien durch die Schulschließungen verändert hat.

3 Die Verbreitung und Entwicklung der Lernplattform *eduvidual.at*

Die Lernplattform *eduvidual.at* wird vom österreichischen Bildungsministerium für Schulen zentral bereitgestellt. Bis Ende 2021 werden alle Schulen aus dem Vorgängerprojekt *lernplattform.schule.at* (ebenfalls eine Plattform mit Moodle-Technologie) in die neue Lernplattform migrieren. Bei *lernplattform.schule.at* werden daher keine neuen Schulen mehr angelegt, neue Schulen müssen sich bei *eduvidual.at* registrieren. Beide Moodle-Plattformen zusammen werden in diesem Artikel als „Bundes-Moodle" bezeichnet. Neben der Nutzung von Moodle wird vom österreichischen Bildungsministerium noch die Lernplattform *lms.at* angeboten. In den letzten Jahren wurde zusätzlich vom Ministerium und von den Bildungsdirektionen verschiedener Bundesländer auch die Nutzung von *Microsoft Office 365* und *Google GSuite* beworben. Es wurde ein eigenes Serviceportal eingerichtet, um Schulen eine Entscheidungsgrundlage zu bieten, bei denen die genannten vier Alternativen vorgestellt und verglichen werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020).

Vor einem Jahr, also nach den ersten Schulschließungen von März-April 2020, wurde bereits

über die aktuelle Verbreitung des österreichischen Bundes-Moodle berichtet (Schrenk 2020: 52 f.). In der Zwischenzeit gab es in Österreich zwei weitere Lockdowns, die sich auf die Anzahl an Schulen bei *eduvidual.at* ausgewirkt haben. In den nachfolgenden Tabellen und Diagrammen sind *eduvidual.at*, *lernplattform.schule.at* und *Bundes-Moodle* getrennt ausgewiesen, weil manche Schulen die beiden Plattformen *eduvidual.at* und *lernplattform.schule.at* parallel verwenden können. Die Spalte „Anteil" bezieht sich daher auf die Anzahl der Schulen im Bundes-Moodle bezogen auf die Gesamtanzahl an Schulen im jeweiligen Bundesland. Die Zahlen in Klammern geben die Veränderung gegenüber dem Bericht von 2020 an (Schrenk 2020: 52 f.).

Ein besonders starkes Wachstum war in Vorarlberg (+ 4,4 %), Wien (+ 3,9 %), Tirol (+ 3,0 %) und der Steiermark (+ 2,8 %) zu verzeichnen. Gemessen an der Anzahl der Schulen ist *eduvidual.at* im letzten Jahr von 646 auf 948 um 46,7 % gewachsen. Das österreichische Bundes-Moodle versorgt somit fast 20 % aller Schulen. Die Änderung bei *lernplattform.schule.at* betreffen Moodle-Instanzen, die zuvor keinem oder einem falschen Bundesland zugeordnet waren. Zusätzlich werden von einzelnen Bundesländern, wie bspw. Tirol und Oberösterreich, aber auch von manchen Schulen selbst eigene Moodle-Lernplattformen betrieben. Die Zahlen dieser Lernplattformen sind allerdings nicht bekannt und müssten bei einer Gesamtbetrachtung der österreichischen Lernplattform-Szene mitberücksichtigt werden.

Nach Schultypen aufgeschlüsselt verzeichnete *eduvidual.at* einen starken Zuwachs im Bereich der Gymnasien (+ 5,4 %) und Handelsakademien (+ 4,2 %). Allerdings sind auch viele Berufsschulen (+ 3,8 %) und Mittelschulen (+ 3,8 %) bei *eduvidual.at* eingestiegen. Bemerkenswert ist, dass *eduvidual.at* mittlerweile bei mehr als 70 % aller österreichischen Gymnasien im Einsatz ist.

Der Zuwachs von 302 Schulen bei eduvidual.at und 146 beim Bundes-Moodle lässt den Schluss zu, dass 156 Schulen von *lernplattform.schule.at* zu *eduvidual.at* übersiedelt und 146 Schulen neu zu Moodle (*eduvidual.at*) hinzugekommen sind. 278 Schulen von *lernplattform.schule.at* werden noch im Jahr 2021 in das gemeinsame *eduvidual.at*-System migrieren.

Tab. 1: Bundes-Moodle nach Region (Stand 19.03.2021)

Bundesländer	Anteil	Schulen gesamt	Bundes-Moodle	*eduvidual.at*	*lernplattform.schule.at*
Burgenland	3,5 % (+0,7)	286	10 (+2)	6 (+2)	6
Kärnten	12,1 % (+1,2)	497	60 (+6)	43 (+11)	43
Niederösterreich	11,2 % (+2,1)	1263	141 (+26)	106 (+43)	76
Oberösterreich	29,6 % (+1,7)	1109	328(+118)	229 (+88)	270 (-1)
Salzburg	39,3 % (+2,2)	410	161 (+9)	149 (+13)	46
Steiermark	20,8 % (+2,8)	934	194 (+26)	151 (+50)	118 (+1)
Tirol	9,1 % (+3,0)	694	63 (+21)	37 (+23)	35 (+1)
Vorarlberg	10,6 % (+4,4)	292	31 (+13)	28 (+13)	3
Wien	33,9 % (+3,9)	703	238 (+25)	199 (+61)	135 (+1)
Summe		6188	1226(+146)	948(+302)	732 (+2)

Tab. 2: Bundes-Moodle nach Schultyp (Stand 19.03.2021)

Schultypen	Anteil	Schulen gesamt	Bundes-Moodle	*eduvidual.at*	*lernplattform.schule.at*
Sonstige	13,2 % (+1,8)	493	65 (+9)	49 (+20)	42
VS	4,5 % (+1,5)	3155	143 (+49)	123 (+53)	31
HS/NMS/MS	38,3 % (+3,8)	1120	429 (+52)	345 (+91)	235
Sonderschule	16,6 % (+1,5)	265	44 (+4)	41 (+7)	9 (+1)
PTS	26,8 % (+1,2)	179	48 (+2)	38 (+8)	22 (+1)
BS	26,8 % (+3,8)	153	41 (+6)	32 (+10)	28
Gymnasium	70,9 % (+5,4)	371	263 (+21)	186 (+79)	209
HTL	27,3 % (+2,0)	150	41 (+3)	30 (+8)	33
HAK	52,9 % (+4,2)	119	63 (+5)	40 (+13)	52
HUM	48,6 % (+2,2)	183	89 (+4)	64 (+15)	69
Summe		6188	1226(+146)	948(+302)	732 (+2)

4.4 Die Verbreitung und Entwicklung verschiedener Moodle-Aktivitäten

Insgesamt bietet *eduvidual.at* den Lehrer*innen eine Auswahl aus 58 Aktivitäten (Foren, Aufgaben, Games, Quiz, …) und neun Ressourcen (Dateien, URLs, …) an. Mit diesen Aktivitäten und Ressourcen lassen sich Szenarien auf allen Ebenen des SAMR-Modells umsetzen.

So werden im Fall der Lernplattform *eduvidual.at* die Videokonferenzlösungen *BigBlueButton* und *MS Teams* direkt unterstützt und man kann Dateien zum Download anbieten sowie Abgaben von Schüler*innen mittels Moodle-Aktivitäten wie der „Aufgabe" wieder einsammeln (Ersetzung/Substitution).

Andere Moodle-Aktivitäten bieten die Möglichkeit einen höheren Mehrwert für das Lernen zu generieren, also die SAMR-Level Modifikation (*Modification*) und Neudefinition (*Redefinition*) zu erreichen. Beispiele dafür wären die bereits beschriebene didaktische Verschränkung von Aktivitäten, wie ein kooperativ erstelltes Glossar mit daran anschließenden Moodle-Games zur Festigung der Lerninhalte oder ein kooperativ erstellter Fragenpool mit wechselseitiger Feedbackmöglichkeit. Bei beiden genannten Beispielen liefert die Lehrperson lediglich das didaktische Framework. Die Lehrinhalte werden durch die Lernenden selbst eingebracht und von der Lehrperson

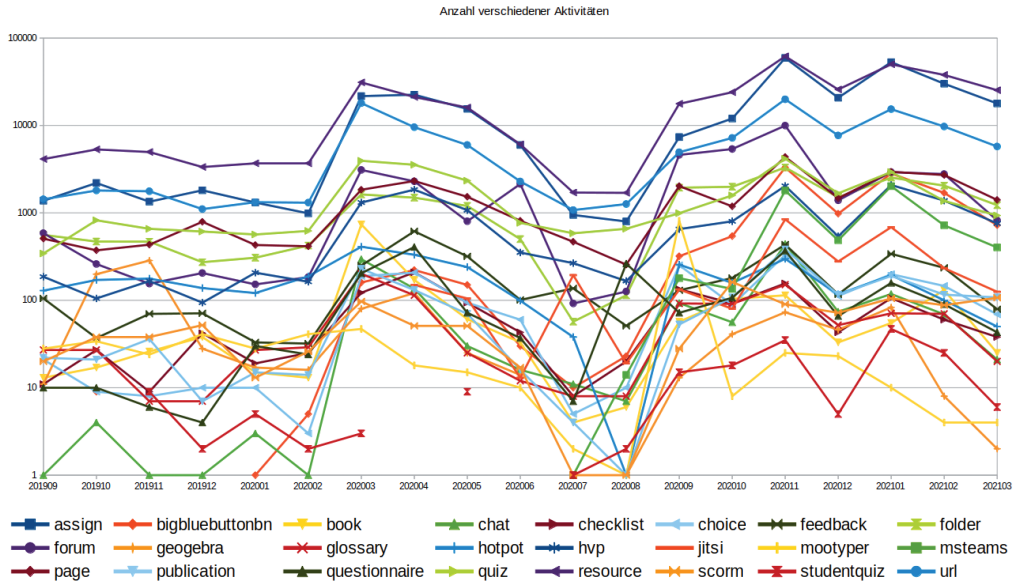


Abb. 2: Anzahl an erstellten Aktivitäten nach Typ (eigene Darstellung)

ggfs. qualitätsgesichert. Dieser sozialkonstruktivistische Ansatz von Pädagogik stellt sogar das Leitprinzip von Moodle dar (Hillenbrand & Schlindwein 2017)!

Im Weiteren wird analysiert, wieviele Aktivitäten und Ressourcen in jedem Monat zwischen September 2019 und Februar 2021 von Lehrpersonen erstellt wurden. Abb. 2 zeigt logarithmisch die Entwicklung jener Aktivitäten und Ressourcen, von denen im gesamten Betrachtungszeitraum zumindest 1 000 erstellt wurden.

Die Abb. 2 zeigt deutlich, wie sich die Schulschließungen im März / April 2020, November 2020 und Jänner 2021 ausgewirkt haben. Die hauptsächlich genutzten Aktivitäten und Ressourcen waren Dateien (resource), Aufgaben (assign), Hyperlinks (url) und zumindest beim zweiten Lockdown auch Foren (forum).

Ein Detailvergleich zwischen November 2019 und 2020 zeigt, dass 64-mal soviele Foren, 44-mal soviele Aufgaben, 41-mal soviele Abstimmungen und 22-mal soviele Glossare erstellt wurden. Auch auf die Mischung zwischen herkömmlichen und neuartigen Aufgaben hat diese Änderung einen Einfluss. Während im November 2019 auf ein Glossar noch 192 Aufgaben erstellt wurden, waren es im November 2020 pro Glossar sogar 392 Aufgaben. Bei Moodle Games hat sich dieses Verhältnis von 1:134 sogar auf 1:758 vergrößert.

Auch bei der Anzahl der Dateien lässt sich ein klarer Trend ablesen: Abb. 3 zeigt die Anzahl der Dateien pro Anwendungsgebiet und illustriert auf einer logarithmischen Skala, dass PDF-Feedbacks vor den Schulschließungen mehr oder weniger irrelevant waren, aber seitdem deutlich an Popularität dazugewonnen haben.

Während beim ersten Lockdown zwischen März und April 2020 diese Funktion noch moderat genutzt wurde, war ein starker Anstieg im Mai 2020 zu ver-

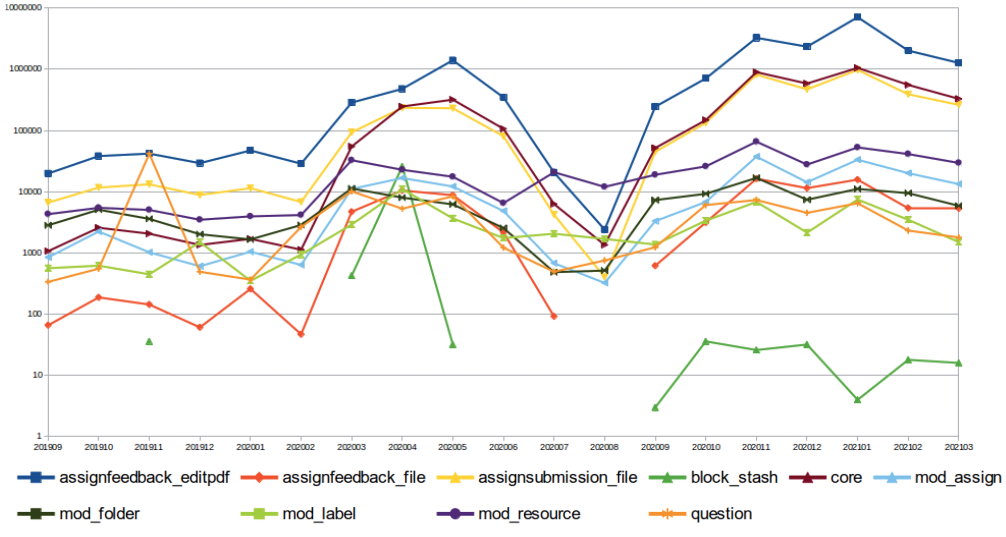


Abb. 3: Anzahl an hochgeladenen Dateien nach Aktivität (eigene Darstellung)

zeichnen, obwohl hier alle Schulen geöffnet waren. Im Mai 2020 wurden etwa 1.400.000 PDF-Feedbacks durchgeführt. Im November 2020 waren es bereits 3.100.000 und im Jänner 2021 sogar über 7.000.000. Nachdem die Schulen ab Februar wieder offen waren, ist diese Anzahl drastisch zurückgegangen. Insofern kann der Begriff der „PDF-Schleuder" für diese Art der Anwendung durchaus zur Anwendung kommen, auch wenn sie in diesem Fall zumindest schon in Form von Rückmeldungen der Lehrperson zu den Lernenden genutzt wurde.

Als Kritik an dieser Analyse muss anerkannt werden, dass die Art des Werkzeugs (bzw. der Moodle-Aktivität) nicht zwangsläufig einen Rückschluss auf die Qualität des Lernszenarios zulässt. Die Art der Aktivität allein stellt keinen Nachweis für bestimmte pädagogische Methoden dar und auch das Aufgabenmodul kann für modifizierte oder neudefinierte Aufgaben herangezogen werden. Methoden wie das kooperative, offene Lernen (COOL) funktionieren sogar ganz ohne digitale Technologie und auch diese könnten mit gewöhnlichen Moodle-Aufgaben umgesetzt werden, bei denen die Lernenden Dokumente hochladen. Der Arbeitsaufwand ist für Lehrpersonen dann allerdings ungleich höher. Gerade hier könnte die digitale Technologie durch Automatismen und Berichte die Lehrpersonen massiv unterstützen.

Eine qualitative Erhebung von Oberrauch, Jekel und Breitfuss-Horner (in Druck) bestätigt das Ergebnis dieser Analyse. Die befragten Lehrpersonen berichten, dass in ihrem Umfeld trotz erweiterter digitaler Möglichkeiten hauptsächlich Aufgaben im Bereich der Reproduktion aufgegeben werden und nicht solche aus den Bereichen der Anwendung oder Reflexion. Als Gründe dafür wird genannt, dass solche Aufgaben, die höhere Anforderungsbereiche betreffen, als kaum oder nur „mühsam" umzusetzen angesehen werden. In den von Lehrpersonen genannten „*To do's*" wird unter anderem explizit die Möglichkeit zu kooperativen und kollaborativen Aufgaben angesprochen, die auch nach der Moodle-Philosophie so zentral wären (Hillenbrand & Schlindwein 2017).

Jekel, Oberrauch und Breitfuss-Horner (2020: 64) identifizierten, dass „vorgefertigte Beispiele, bei denen nur mehr die Diagramme, Statistiken oder Artikel selbst aktualisiert werden müssen, wünschenswert und für die Lehrpersonen als Hinführung hilfreich [wären]". Für diese Zwecke wurde beispielsweise in *eduvidual.at* ein öffentlicher Ressourcenkatalog eingerichtet, in dem Lehrer*innen offene Bildungsressourcen (OER) publizieren können (eduvidual.at o. J.). Die OER-Initiative des National Competence Center *eEducation Austria* (o. J.) namens *e-Tapas* wird in *eduvidual.at* abgewickelt, da die Autor*innen diese Ressourcen direkt in eduvidual.at erstellen und freigeben können, und auch das Peer Review dieser Ressourcen in *eduvidual.at* durchgeführt wird. Somit stehen eine große Zahl an qualitätsgesicherten Kursen und Unterrichtsressourcen zur Verfügung. Es wäre daher wünschenswert, wenn solche Angebote in Zukunft auch vermehrt eingesetzt würden.

5 Fazit

Die eingangs erwähnten Prämissen scheinen bestätigt: Lehrer*innen, die erstmalig mit digitalen Technologien arbeiten, tendieren dazu, herkömmliche Lehrmuster und -materialien 1:1 aufs Digitale zu übertragen. Diese Annahme wurde durch qualitativ erhobene Erkenntnisse von anderen Autor*innen bestätigt (Oberrauch, Jekel & Breitfuss-Horner in Druck). Darüber hinaus legt auch der enorme Zuwachs bei Dateien, URLs und Aufgaben bei einem im Vergleich dazu geringen Zuwachs an Glossaren, Games und anderen fortgeschrittenen Aktivitäten einen solchen Schluss nahe. Auf dieser Ebene des Einsatzes von Technologie (*Substitution*) entsteht aber nur ein geringer Mehrwert für das Lernen durch die Technologie.

Im Gegensatz zum Bericht der norwegischen Schulen wäre es demnach in Österreich nicht zu einer flächendeckenden Transformation der Pädagogik durch die Digitalisierung gekommen. Es scheint eher so, als wäre in Österreich der Unterricht genauso wie zuvor weitergelaufen, nur dass er für kurze Zeit auf digitale Kanäle übertragen wurde.

Zhao (2020: 30) beschreibt die COVID-19 Pandemie als Chance, um Pädagogik neu zu denken. Zu befürchten ist leider, dass diese Chance in Österreich nicht ergriffen wurde und wird.

Ein weiterer Einsatz von digitalen Technologien, insbesondere die Verwendung von Moodle-Aktivitäten und weiteren Möglichkeiten, wie adaptive Lernszenarien, Gamification etc., könnten einen positiven Einfluss auf Pädagogik, Methodik und Didaktik haben. Dazu ist es aber notwendig, dass Lehrer*innen nicht einfach in alte Muster zurückfallen, sondern, sobald die Pandemie unter Kontrolle ist, in der Erkenntnis, dass hier Verbesserungen möglich sind, an dem Thema interessiert bleiben und sich fortbilden.

Die zentrale Herausforderung bei der Digitalisierung ist die Transformation der Pädagogik. Ein gut überlegter Einsatz von Technologie, bei dem das SAMR-Modell ein nützliches Reflexionswerkzeug darstellt, kann als Triebfeder zur Verbesserung der Pädagogik dienen. Digitalisierung allein ist aber kein Garant für Verbesserung.

Literatur

Bubb, S. & M.-A. Jones (2020): Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. Improving Schools 23(3). S. 209–222. https://doi.org/10.1177/1365480220958797

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Serviceportal eEducation: Distance Learning Serviceportal. https://serviceportal.eeducation.at/ (18.04.2021)

eduvidual.at. (o. J.): Ressourcenkatalog. https://www.eduvidual.at/blocks/edupublisher/pages/search.php (13.04.2021)

NCoC e-Education Austria. (o. J.): eEducation: e-Tapas. https://eeducation.at/ressourcen/etapas (13.04.2021)

Hillenbrand, G. & B. Schlindwein (2017). Moodle Pädagogik. https://docs.moodle.org/38/de/P%C3%A4dagogik (18.04.2021)

Jäger, P., A. Kieffer, A. Lorenz & N. Nistor. (2014): Der Einfluss der didaktischen Gestaltung auf die Akzeptanz und Nutzung von moodle in der Hochschullehre. In Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Waxmann, Münster. S. 485–495.

Jekel, T., A. Oberrauch & C. Breitfuss-Horner (2020): „Ich habe unbekannte Seiten und Talente meiner Schüler/innen entdeckt" Eine Delphi-Studie zum Ist-Stand und Entwicklungsstrategien zur fachspezifischen Fernlehre an österreichischen Sekundarschulen. In: GW-Unterricht 158. S. 57–67. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht158s57

Madner, M. (2020): Schule – Warnung vor aufgehender Bildungsschere. Österreich Politik – Nachrichten –Wiener Zeitung Online. https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2058419-Warnung-vor-aufgehender-Bildungsschere.html (18.04.2021)

Oberrauch, A., T. Jekel & C. Breitfuss-Horner (in Druck): Lehrer*innenperspektiven auf die Digitalisierung von (geographischer) Bildung. In: Pettig, F. & I. Gryl: Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre. Springer, Heidelberg.

Ottacher, G., I. Aichhorn, M. Zak, S. Seyrling, H. Ebner, C. Friedl, M. El-Roumy, J. Moser, Y. Teufel, M. Strauch & Ö. Çatı kkaş (2020): Bildungsgerechtigkeit in Zeiten von Corona – Was wir tun. Teach For Austria. https://www.teachforaustria.at/story/bildungsgerechtigkeit-trotz-corona/ (18.04.2021)

Puentedura, R. (2006): Transformation, technology, and education. http://hippasus.com/resources/tte/ (18.04.2021)

Puentedura, R. (2013): SAMR: Moving from Enhancement to Transformation. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf (18.04.2021)

Schrenk, R. (2020): Distance Learning mit Moodle – Aktuelles aus Österreichs Schulen. GW-Unterricht 158. S. 51–56. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht158s51

Zhao, Y. (2020): COVID-19 as a catalyst for educational change. PROSPECTS 49(1–2). S. 29–33. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s61

Service

Moritz Standl*, Heinrich Weinberger**,
Karel Zenisek*** & Csaba-Benedikt Némedi****

Apropos: Nachhaltigkeit – eine Videoreihe rund um Konsum

* mstandl.bwib-m2019@fh-salzburg.ac.at, Fachhochschule Salzburg, (✉ korresp. Autor)
** hweinberger.bwib-m2019@fh-salzburg.ac.at, Fachhochschule Salzburg
*** kzenisek.bwib-m2019@fh-salzburg.ac.at, Fachhochschule Salzburg
**** cnemedi.bwib-m2019@fh-salzburg.ac.at, Fachhochschule Salzburg

eingereicht am: 14.04.2021, akzeptiert am: 27.04.2021

Im vorliegenden Beitrag stellen Studierende der Fachhochschule Salzburg Ergebnisse eines Projekts vor, im Rahmen dessen sie zielgruppenorientierte Videos zum Thema Konsum erstellt haben. Als Zielgruppe werden Jugendliche ab 14 Jahren sowie Lehrkräfte, welche dieses Material im Unterricht verwenden möchten, angesprochen. In diesen Videos werden die Schwerpunkte Overshoot Day, Konsumgeschichte, Konsumpsychologie, Nachhaltigkeit, Sustainable Development Goals, nachhaltiger Konsum und Tipps für einen bewussteren Konsum dargestellt.

Keywords: Nachhaltigkeit, Konsum, Lernvideos, Tipps, Aufklärung, Studierendenprojekt

Wie kam es zum Projekt?

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Student Studies" an der Fachhochschule Salzburg wird Studierenden des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft" ein Freiraum gegeben, wissenschaftlich Themen zu bearbeiten, für die sie sich im Besonderen interessieren und die durch das jeweilige Curriculum nicht abgedeckt werden. Vier berufsbegleitende Masterstudierende der Betriebswirtschaft entschieden, die für die Lehrveranstaltung vorgesehene Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Nachhaltiges Wirtschaften" zu investieren. Nachdem das Thema sehr umfangreich erschien, wurde es eingegrenzt. Die konkrete Zielsetzung und der Arbeitsbereich wurden eingeschränkt. Es wurde entschieden, den Fokus auf die Umstände in Bezug auf den Ressourcenverbrauch innerhalb Österreichs zu legen, wofür der Projekttitel „Österreich, dein Konsum" passend erschien. Die Einschränkung auf diesen Bereich erschien deshalb so interessant zu sein, da Österreich EU-weit einen hohen Konsum pro Kopf vorweist. Die globale Perspektive sollte das Bild in Relation auf die restliche Welt setzen. Es wurden hier 1 000 Stunden investiert, um das Thema Nachhaltigkeit wissenschaftlich zu bearbeiten und Videos zu erstellen, welche zur Sensibilisierung des Themas „nachhaltiger Konsum" bei Jugendlichen beitragen sollen. Ergebnis dieses Projekts sind ein Bericht und insgesamt acht Videos zu den Themen Overshoot Day (14 min.), Konsumgeschichte (21 min.), Konsumpsychologie (16 min.), Nachhaltigkeit (10 min.), Sustainable Development Goals (7 min.), nachhaltiger Konsum (10 min.) und Tipps für einen bewussteren Konsum (6 min.). Der Erstellung der Videos ging eine umfangreiche wissenschaftliche Literaturrecherche zu den thematisierten Inhalten und Zusammenhängen voraus. Die Ergebnisse wurden in einem wissenschaftlichen Bericht zusammengefasst. Gewählt wurden diese Themenbereiche nach den jeweiligen Interessenslagen der Projektmitglieder, welche tiefere Einblicke in die Themen gewinnen wollten. Dabei wurde allerdings ebenso auf ein Gesamtbild wert gelegt, indem die wissenschaftliche Diskussion und konträre Meinungen dazu recherchiert und verglichen wurden. Betreut wurde dieses Projekt von Ing. Mag. Andreas Griebel, MA, welcher die Autoren dieses Beitrags jederzeit unterstützte und zur Reflexion anregte.

Zielgruppe

Die Zielgruppe der Videoreihe sind vor allem Jugendliche ab 14 Jahren. Ab diesem Alter wird gesetzlich von mündigen Minderjährigen ausgegangen, welche*r eine beschränkte (aber doch keine erweiterte) Geschäftsfähigkeit hat. Ab diesem Alter sind Jugendliche

durch diese Tatsache verstärkt in das Konsumleben eingebunden. Ihre Handlungsfähigkeit soll durch Wissen weiterentwickelt werden. Darüber hinaus gilt es, die Vernetzung zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und der Umwelt hervorzuheben und der jüngeren Generation bewusst zu machen. Die Videoreihe kann im formellen als auch im nicht-formellen Unterricht zur Sensibilisierung eingesetzt werden. Zudem bilden in Zeiten des Distance Learnings Lernvideos praktikable Unterstützungsformate. Darüber hinaus kann jede*r Interessierte sich durch die Videoreihe klicken, um Neues zu erfahren.

Methodik

Der Fokus lag auf fachlicher Klärung und Aktualität der Quellen. Die kritische Gegenüberstellung verschiedener Aussagen war ein wesentlicher Fokus bei der Erstellung, um keine einseitige Darstellung zu vermitteln. Bei der anschließenden Erstellung der Videoreihe war es eine große Herausforderung, den beiden Anforderungsgruppen gerecht zu werden. Einerseits musste die Arbeit den wissenschaftlichen Standards entsprechen und anderseits mussten die daraus entstanden Videos für die Zielgruppe verständlich sein. Somit transformierten die Verfasser, nach Fertigstellung der wissenschaftlichen Abhandlung, den Text in eine für Jugendliche verständlichere Sprache. Ebenso musste ein ansprechendes Format gefunden werden, um die Inhalte der Zielgruppe zu präsentieren. Es wurden ansprechende Animationsvideos mit der Software „Toonly" erstellt, welche mit Sprache hinterlegt wurden. Zusätzlich wurden Diagramme und Graphiken selbst erstellt sowie recherchiert, um die Inhalte noch möglichst anschaulich der Zielgruppe näherzubringen. Das gewählte Transfermedium hat sich aus mehreren Gründen bewährt. Die Hauptfigur der Videoserie heißt „Günther" und führt die Seher*innen durch das Programm, erklärt Sachverhalte und regt die Aufmerksamkeit an. Günther ist in Abb. 1 dargestellt. Um die Aufmerksamkeit der Seher*innen zusätzlich zu erhöhen, wurden Teile des Videos an geeigneten Stellen in mehrere Teile unterteilt, um Cliffhanger[1] aufzubauen und die Neugierde auf Mehr anzuregen. Darüber hinaus macht das Medium Video es möglich, individuell Pausen einzulegen und bestimmte Stellen nochmal anzusehen. Zudem war es ein wesentliches Anliegen, die Videos über eine frei zugängliche Videoplattform allgemein zugänglich zu machen.

Abb. 1: Ein Screenshot aus einem Erklärvideo mit der Hauptfigur „Günther"

Ziel

Die Hintergründe zum Start des Projekts waren persönlicher Natur, denn die intrinsische Motivation eines jeden einzelnen Projektmitglieds hat dazu beigetragen, dem dringlichsten Ziel vor allem gerecht zu werden: Die Entwicklung der Fähigkeiten von bewussten und kritischen Konsument*innen soll verstärkt werden, indem wichtige Eckpfeiler näher erläutert und dargestellt werden. Gerade jüngere Generationen sollen auf wissenschaftlichem Niveau im Sinne einer hochschulischen Transferleistung erreicht werden. Dementsprechend wurde das Ziel verfolgt, ein Komplexitätsniveau zu wahren, welches nicht überfordert und dabei der hohen Komplexität des Themas gerecht wird. Letztlich war die Erstellung einer Videoreihe – im Sinne eines nachhaltigen Transfers der Forschungsergebnisse – im Fokus. Hierbei wurde maßgebliches Augenmerk auf die Erstellung von Medien zur Kommunikation der Erkenntnisse gelegt. Darüber hinaus war es jedem einzelnen Projektmitglied wichtig, vor dem Hintergrund einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung über den Tellerrand zu blicken, Neues zu entdecken und zu lernen. Der Freiraum im Curriculum sollte dadurch bestmöglich genutzt werden, um mit Leidenschaft, Kreativität und Spaß an einem Thema allgemeinen Interesses zu arbeiten. Ein großes Anliegen ist es, die Zielgruppe zur Reflexion anzuregen. Wir möchten gerne helfen, den Gedanken zu verbreiten bzw. zu verstärken, dass jedes Individuum durch die Haltung „Bewusster Konsum" einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten kann. Wir hoffen und würden uns darüber freuen, wenn die von uns erstellte Videoreihe mit ihren vielfältigen Einbettungsmöglichkeiten im GW-Unterricht einen Teil dazu beitragen kann.

Offen für Feedback

Als Studierende der Betriebswirtschaft haben sich die Projektmitglieder intensiv mit dem Thema nachhaltiger

[1] Cliffhanger werden hauptsächlich als ein offener Ausgang einer Episode auf ihrem Höhepunkt mit z. B. Fernsehserien oder seltener mit planvoll fortgesetzten Kinofilmen assoziiert. Die Handlung wird meist in der nächsten oder einer noch späteren Episode fortgesetzt.

Konsum beschäftigt und die Ergebnisse in zielgruppenorientierte Videos für Jugendliche überführt. Sollten sich die Videos in die Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen lassen, würden sich die Ersteller über Verbesserungsvorschläge und kritische Reflexion freuen.

Sollten Sie an einer fortlaufenden Zusammenarbeit interessiert sein oder eventuell sogar ganz andere Themen mit uns besprechen wollen, dann zögern Sie bitte nicht. Das Projektteam steht gerne für den Austausch zur Verfügung.

Richten Sie bitte Kritik bzw. Feedback und Anfragen an Moritz Standl unter folgender E-Mail-Adresse: moritz.apropos@gmail.com

Videos auffindbar wo?

Zum Ende unseres Beitrags möchten wir abschließend noch auf unsere Lernvideos verweisen. Zur besseren Verbreitung wurde ein YouTube-Kanal eröffnet. Sie finden diesen Kanal unter dem QR-Code oder unter folgenden Link:

https://www.youtube.com/channel/UCpUFismjN-5JcCzpvbANcX8w/featured

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

GW UNTERRICHT

Impressum und Offenlegung

Medieninhaber: Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung (ZVR-Zahl: 262430705)

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Christian Fridrich (Obmann), Thomas Jekel (Obmann-Stv.), Lars Keller (Obmann-Stv.), Alfons Koller (Schriftführer), Herbert Pichler (Schriftführer-Stv.), Anna Oberrauch (Kassierin-Stv.)

Vereinszweck: Der nicht gewinnorientierte Verein fördert die Qualität der geographischen und wirtschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft den fachbezogenen wie den fächerverbindenden geographisch-wirtschaftlichen Unterricht. Dazu bietet der Verein forschungsbasierte methodische und didaktische Konzepte sowie Lernhilfen an und ermöglicht den breiten Meinungsaustausch innerhalb des Lernfeldes. Diese Ziele sollen durch Veranstaltungen für Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen, die geographisch-wirtschaftliche Bildung vermitteln, sowie insbesondere durch die Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift GW-*Unterricht* erreicht werden.

Blattlinie: Fachzeitschrift zur Förderung geographisch-wirtschaftlicher Bildung

Druck: **Herstellung der Druckausgabe von GW-Unterricht mit freundlicher Unterstützung durch** Steigerdruck GmbH, Axams, Tirol (www.steigerdruck.at)

Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:
Christian Fridrich, Fachbereich Geographische und Sozioökonomische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien
Thomas Jekel, c/o Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien
Lars Keller, Institut für Geographie, Universität Innsbruck
Alfons Koller, Fachbereich GW, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Anna Oberrauch, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Tirol
Fabian Pettig, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz
Herbert Pichler, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien sowie Schulzentrum Ungargasse

Mitherausgeberin: GEOGRAPHIE INNSBRUCK

Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Katharina Wöhs

© 2021 Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung
c/o Institut für Geographie und Regionalforschung
Universitätsstraße 7
1010 Wien

ISSN: 2077-1517 Druckversion
ISSN: 2414-4169 Onlineversion

Die Zeitschrift GW-*Unterricht* wurde 1978 auf Initiative von Wolfgang Sitte gegründet.

Umschlaggrafik: Alfons Koller & Fabian Pettig

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:
Web: http://www.gw-unterricht.at
E-Mail: office@gw-unterricht.at

Die namentlich gezeichneten Artikel entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede/r Autor/in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag sowohl für Inhalte wie für Rechte.

GW-*Unterricht* veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

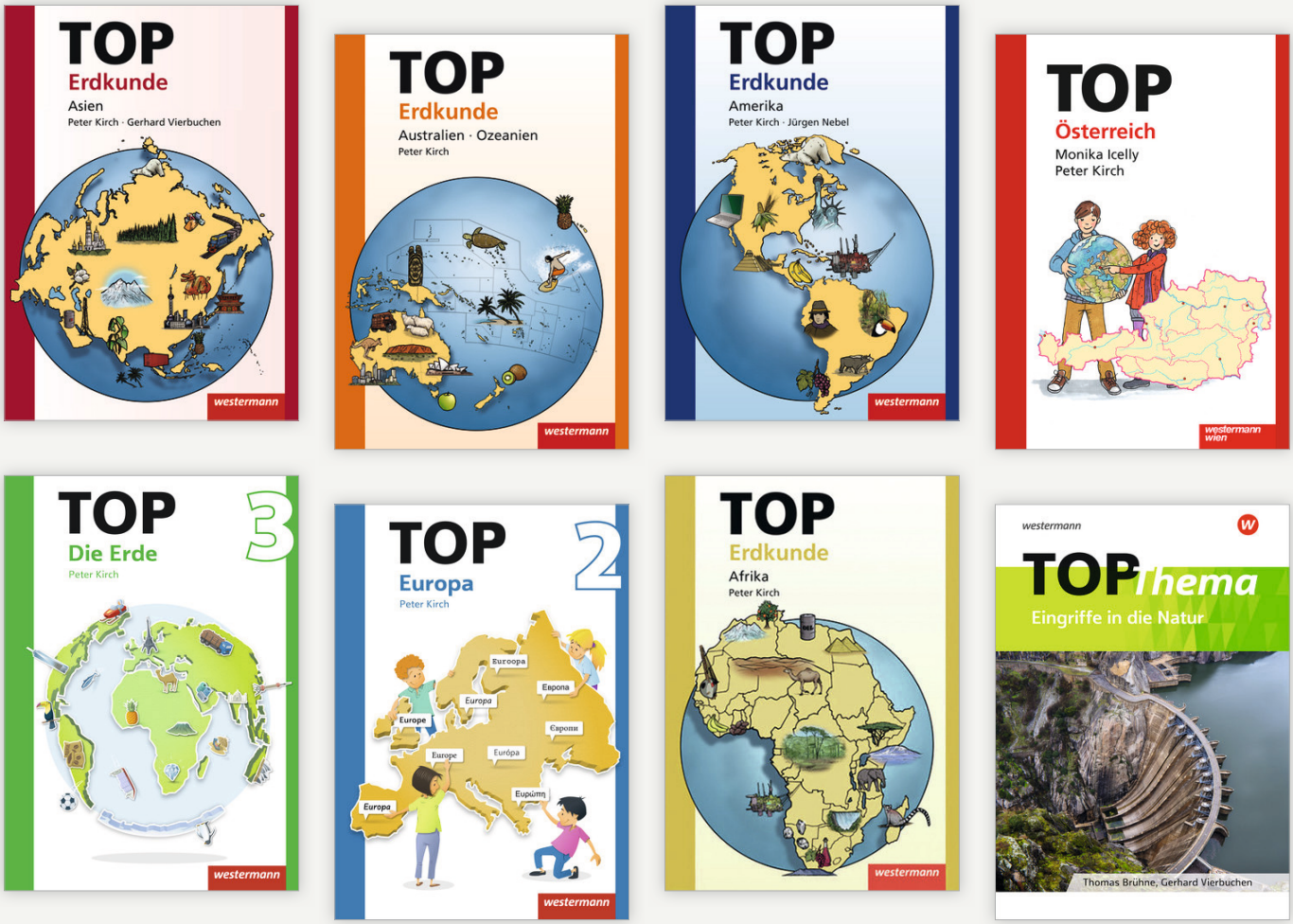
Beiträge der Kategorien Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis durchlaufen ein redaktionsexternes Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service & Kontrapunkt werden redaktionsintern begutachtet.

westermann GRUPPE

TOP – Topographische Arbeitshefte

- Übung und Sicherung der topographischen Grundanforderungen im GW-Unterricht
- Einbindung der Übungen in ein inhaltliches Rahmenthema
- Motivierende und schülergerechte Aufgaben
- Ausschneidebögen zur Sicherung der topographischen Grundraster

Ideal für offenes Lernen!

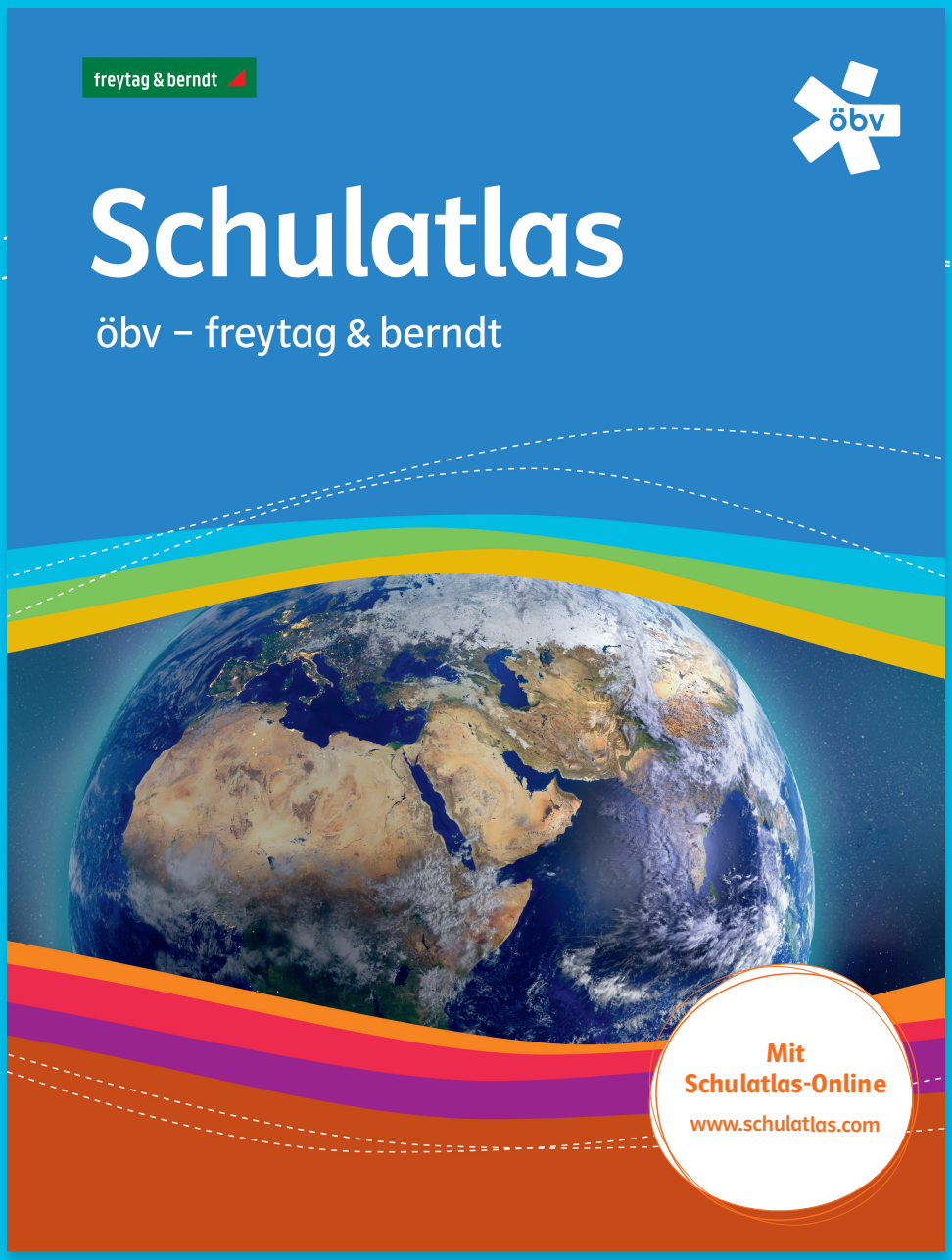


Unser Lehrer/innen-Service ist unter **0800 50 10 14** und **service@westermanngruppe.at** für Sie da.

Hier finden Sie alle **TOP-Arbeitshefte**

www.westermanngruppe.at

Jugend & Volk E. DORNER westermann



NEUBEARBEITUNG

Atlasarbeit leicht gemacht

Der Schulatlas unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der Kartenarbeit und ist genau auf die Anforderungen der Mittelschule ausgerichtet.

Im Zuge der Neubearbeitung wurde das gesamte Kartenmaterial aktualisiert und neue Karten zu aktuellen Themen, die im Unterricht immer wichtiger werden, wurden aufgenommen.

Das bietet Ihnen der öbv – freytag & berndt Schulatlas

- Ausführlichere, schülergerechte Einführung in die Arbeit mit dem Atlas
- Karten zu aktuellen Themen, z. B. Umweltverschmutzung, Klimaerwärmung, Hunger und Ernährung
- Durchgehend aktualisiert
- Karten in einheitlichen Maßstäben zur besseren Vergleichbarkeit
- Schulatlas-Online – großes kostenloses Angebot an stummen Karten und Arbeitsblättern

Bestellungen über eine Buchhandlung oder direkt über den Verlag:
Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG | Lassallestraße 9b | 1020
Wien Tel. (01) 401 36-36 | Fax (01) 401 36-60 | service@oebv.at | www.oebv.at

Alle Informationen finden Sie unter
www.oebv.at/schulatlas

euro logisch

Finanzbildung durch die €NB

NEU: m€ins – DIE FINANZ-MANAGEMENT-APP JETZT IN DEN STORES VERFÜGBAR

JETZT BEI Google Play

Laden im App Store

Jetzt downloaden!

m€ins

EURO LOGO TOUR €NB

EURO-LOGO-TOUR FINANZBILDUNG AN IHRER SCHULE

Nachdem die Euro-Logo-Tour im aktuellen Schuljahr online durchgeführt werden musste, hoffen wir, ab Herbst 2021 Ihre Schule wieder vor Ort besuchen zu dürfen. Melden Sie sich schon jetzt für den Herbst an und sichern Sie sich einen Termin für Ihre Schule.

Jetzt anmelden!

EURO-AKTIV-ONLINE: FINANZ-BILDUNG FÜR SCHULKLASSEN

In diesem Online-Programm für die Sekundarstufe II werden interaktive Workshops zu den Themen Preisstabilität, Bargeld und Umgang mit Geld angeboten. Es ist somit eine ideale Ergänzung zum Klassenunterricht und für das Homeschooling.

Hier geht's zur Anmeldung!

www.eurologisch.at