

DAS UNTERRICHTSFACH GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTS- KUNDE IN DER „NEUEN HAUPTSCHULE“

Herbert WALLENTIN, Salzburg

INHALT

1. Vorbemerkung	223
2. 7. SCHOG-Novelle und „(Neue) Hauptschule“	224
3. Die bisherige Lehrplanarbeit des Zentrums für Schulversuche in GW im Bereich der 10–14jährigen (methodisch-didaktische Ansatzpunkte)	225
4. Zur Thematik Schulbuch: Lehrbuch, Lernbuch, Arbeitsbuch	227
5. Innere Differenzierung als Notwendigkeit in heterogenen Stammklassen	232
6. Konsequenzen der genannten Gesichtspunkte für die Lehreraus- und -fort- bildung	237
7. Schlußbemerkungen	239
Literatur	239
Summary	240

1. VORBEMERKUNGEN

Am 30. Juni 1982 wurde im Nationalrat die 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle mit $\frac{2}{3}$ -Mehrheit beschlossen. Damit kam es nach jahrelangen heftigen Auseinandersetzungen – vor allem um die „Schule der 10–14jährigen“ – zu einer gesetzlichen Regelung in Form von zunächst organisatorischen Neufestlegungen des österreichischen Schulwesens. Dieses Gesetz stellt zwar nach wie vor einen Diskussionspunkt unter schulpolitisch Interessierten und Betroffenen dar, steht jedoch unumstößlich als eine Maßnahme „äußerer Schulreform“ fest, die für die nächsten Jahre Gültigkeit besitzen wird.

Wenngleich schulorganisatorische Veränderungen nicht unbedingt logischerweise auch neue Konzeptionen „innerer Schulreform“ zur Folge haben, bzw. mit diesen sogar Hand in Hand gehen müssen, so erscheint dies im Gefolge der genannten Novelle doch geboten.

Dies aufzuzeigen und zu begründen ist ein Hauptanliegen des Verfassers dieses Beitrages, der sich mit dem Kernpunkt der Novelle, eben der „Schule der 10–14jährigen“, am Beispiel des GW-Unterrichts an Hauptschulen (ab 1985/86 Neue Hauptschule) und den Folgerungen aus den Beschlüssen des 30. Juni 1982 für dieses Fach näher beschäftigen will.

Durch den gesetzlich verankerten Wegfall der 2 HS-Klassenzüge und die damit gegebene leistungsmäßige Heterogenität der Schüler in den Realienfächern allgemein

wie im Gegenstand GW speziell gilt es zweifellos Überlegungen anzustellen, dieser veränderten Situation gerecht zu werden. Diesbezügliche Anfänge wurden bereits gemacht, sind auch teils noch im Gange, bzw. werden demnächst in Angriff zu nehmen sein. Die bisherigen Überlegungen, Erprobungen und Erkenntnisse der Schulversuche in GW an Gesamtschulen, die sich seit einem runden Jahrzehnt in einer Situation befinden, welche nunmehr das Gesetz weitgehend vorsieht, werden dabei wohl in künftige Gedankengänge mit einzubeziehen sein. Dies stellt auch F. BURGSTALLER fest, wenn er u. a. folgert: „Die 7. SCHOG-Novelle vom 30. Juni 1982 bestimmt die Übernahme tragender Elemente des Schulversuchsmodells (. . . Unterricht in heterogenen Stammklassen) ins Regelschulsystem ab 1985/86“ [1].

Mit diesen ersten Vorbemerkungen sei auch schon gewissermaßen in die Thematik eingestiegen, die im vorliegenden Beitrag aufgegriffen und – zumindest in groben Grundrissen – behandelt werden soll. Dem Verfasser geht es um die Darstellung folgender Punkte:

1. Gesetzliche Situation des GW-Unterrichts der (neuen) Hauptschule unmittelbar im Anschluß an die 7. SCHOG-Novelle.
2. Die bisherige Lehrplanarbeit des Zentrums für Schulversuche auf dem Gebiet GW im Bereich der 10–14jährigen.
3. Zur Thematik Schulbuch: Lehrbuch, Lernbuch, Arbeitsbuch.
4. Innere Differenzierung als nunmehr verstärkte Notwendigkeit.
5. Konsequenzen der genannten Gesichtspunkte für die Lehreraus- und -fortbildung.

2.7. SCHOG-NOVELLE UND „(NEUE) HAUPTSCHULE“

Den Schwerpunkt der 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz stellte – wie schon gesagt – der Bereich der 10–14jährigen – und ausschließlich auf diesen bezieht sich der vorliegende Beitrag – dar. Welche Folgerungen ergeben sich für die Hauptschule (ab 1985/86 „Neue Hauptschule“) zunächst: Eine gesetzliche Verpflichtung zu verändernden Maßnahmen resultiert eigentlich nur für die „Hauptfächer“ Deutsch, Mathematik, Englisch (Installierung von mindestens 2, im Regelfall von 3 Leistungsgruppen anstelle der bisherigen 2 Klassenzüge). Für die Realien GW, GS, PC, BU besteht an und für sich kein diesbezüglicher Auftrag. Die österreichischen Lehrpläne als Rahmenlehrpläne haben bekanntlich Verordnungscharakter, also nicht jenen von Gesetzen und sind daher direkt nicht tangiert. Lediglich eine Abstimmung der Lehrpläne zwischen der Neuen Hauptschule und der AHS, die ja unverändert bestehen bleibt, wird wohl zu erfolgen haben. Eine zumindest indirekte Konsequenz aus der Gesetzesnovelle ist allerdings sehr wohl auch für die Realien abzuleiten, nämlich die der nunmehr verstärkt gegebenen Notwendigkeit der sogenannten „inneren Differenzierung“, d. h. der Berücksichtigung der leistungsheterogenen Stammklasse durch entsprechende Flexibilität in den unterrichtlichen Sozialformen. In diesem Zusammenhang erklärt man vor allem seitens der rechtskundigen Bildungsplaner und -politiker, die Lehrpläne könnten in der bestehenden Form durchaus bleiben – allenfalls versehen mit speziellen Angaben hinsichtlich „Fundamentum“ und „Randstoffen“; innere Differenzierung sei aber weniger eine Frage der Lehrpläne, sondern vielmehr der Lehreraus- und -fortbildung. Das angesprochene Differenzierungspostulat geht übr-

gens auch aus der in der 7. SCHOG-Novelle neu formulierten Bildungsaufgabe der HS hervor, wonach dieser aufgetragen ist, „eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln sowie den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere Schulen oder in höhere Schulen zu befähigen.“ Vor allem in den Substantiven „Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit“ steckt die hier angesprochene Intention des Gesetzgebers. In der Novelle sind unter dem Gesichtspunkt der möglichen Weiterführung von Schulversuchen folgende diese Thematik berührende Aussagen getroffen. „Die 7. SCHOG-Novelle schafft im Art. 4 neue Grundlagen für die Schulversuche im allgemeinbildenden Schulbereich.

Sie sieht vor:

- Weiterhin Schulversuche zur Entwicklung neuer Lehrpläne. Sie werden dort durchgeführt, wo Bedarf und Interesse bestehen und dürfen lt. Gesetz nicht mehr als 5% der Schüler eines Schultyps erfassen.
- Fortführung der Schulversuche zur Entwicklung neuer didaktisch-methodischer Arbeitsformen (z. B. Gruppenarbeit) – insbesondere im sozialen Bereich – ebenfalls nach Bedarf und Interesse (5%-Klausel)“ [2].

Wenngleich die vieldiskutierte Gesamtschule 1985 nahtlos in die reformierte „Neue HS“ übergeht, geht aus dem Gesetz hervor, daß sie unter der Beschränkung auf die 5%-Klausel auch nach der 7. Novelle – als echte Zentralschule und nicht als eigentliche Hauptschule – als Schulversuch weitergeführt werden kann.

Doch kehren wir zu den Kompunkten der genannten Fragestellungen zurück, also zu den möglichen und sogar wahrscheinlichen Interdependenzen zwischen 7. SCHOG-Novelle und Maßnahmen der inneren Schulreform, wovon etwa 350.000 Kinder oder – anders ausgedrückt – 80% alle 10–14jährigen (Neue HS) betroffen sein werden.

3. DIE BISHERIGE LEHRPLANARBEIT DES ZENTRUMS FÜR SCHULVERSUCHE IN GW IM BEREICH DER 10–14JÄHRIGEN (METHODISCH-DIDAKTISCHE ANSATZPUNKTE) [3]

Über die Konzeption, Arbeitsweise und Zwischenresultate der 1972 vom BMIUK eingesetzten und dem Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung in Klagenfurt, Abt. I unterstehenden Projektgruppe, welche mit der Ausarbeitung eines neuen Lehrplankonzeptes für das Fach GW im Bereich der Schulen der 10–14jährigen beauftragt worden ist, wurde in den vergangenen Jahren in einschlägigen Publikationen des Zentrums oder über das Zentrum wiederholt berichtet. Der Verfasser dieses Beitrags kann sich daher in diesem Abschnitt auf eine Kurzdarstellung beschränken.

Den Ausgangspunkt für die seitens der Projektgruppe erstellte und im Vergleich zu den offiziellen Lehrplänen abweichende Lehrstoffverteilung, welche auch die Abfassung eines eigenen, ebenfalls von den gängigen Lehrbüchern abweichenden Arbeitsbuches beinhaltet, stellten vor allem folgende Kritikpunkte am bisherigen GW-Unterricht dar:

- Sein Hauptgewicht liege in der Vermittlung von Faktenwissen
- Die Darbietung sehe „möglichst viele Länder“ nach dem „länderkundlichen Schema“ vor

- Die seit 1962 in das Fach explizit aufgenommene Wirtschaftskunde nehme eine kümmerliche Funktion ein und sei mit den übrigen Inhalten kaum verbunden
- Aus dem Zwang der Stofffülle dominiere der lehrerzentrierte Frontalunterricht.

Gerade an den letztgenannten Kritikpunkt wird man sich – dies sei auch schon an dieser Stelle betont – erinnern müssen, wenn die Klärung der Frage nach der inneren Differenzierung der „HS von morgen“ erfolgen muß. Die Projektgruppe des Zentrums wich in ihrer Neukonzeption von GW-Unterricht von bislang festgefahrenen Bahnen ab und entwickelte in Anlehnung an ausländische Vorbilder eine neue didaktische Grundauffassung:

- GW-Unterricht solle – wie jeglicher Unterricht überhaupt – für spätere Lebenssituationen qualifizieren.
- GW-Unterricht solle das Erkennen von Zusammenhängen fördern unter dem Leitfaden „Das menschliche Verhalten bzw. Handeln in den zwei Aktionsbereichen Raum und Wirtschaft“ [4].

Anmerkung: Wenn in den vergangenen Jahren von verschiedenen Seiten – konkret etwa von der Industriellenvereinigung – das Defizit vieler österreichischer Maturanten an wirtschaftlichem Grundwissen beklagt wurde, so trifft die Projektgruppe GW des Zentrums für Schulversuche, die von diesem Team erarbeitete Lehrstoffverteilung und die darauf basierenden Arbeitsbücher wohl kaum eine Schuld daran. Man kann an dieser Stelle als vorwiegend nach diesen Arbeitsmaterialien unterrichtender Lehrer den Verfassern der „Arbeitsbücher GW 5–8“ nur großes Lob zollen, denen es – bezogen auf die Stufen der 10–14jährigen – gelungen ist, vieles von dem, was ein Schüler vermeintlich gegenwärtig an wirtschaftskundlichem Grundwissen aufweisen sollte, in diesem Lehrwerk zu verankern. Der interessierte Leser kann sich bei der Durchsicht dasselben am besten selbst ein Bild machen.

- Wo immer die Gelegenheit sich biete, sollte der Schüler selbsttätig die Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, womit vor allem die Methodik angesprochen wird.
- Das Prinzip „von der räumlichen Nähe zur Ferne“ sei veraltet, jenes der „psychologischen Nähe“ (u. a. Berücksichtigung des „Robinsonalters“ sowie der „Verkleinerung“ der Welt durch die Medien) sei vorzuziehen.
- Die Lehrplan-Konzeption des Zentrums sieht die Ausformulierung von Zielen und weniger von Inhalten als ihr Anliegen an, was allen bisherigen gültigen österreichischen Lehrplänen fehle. Dies bemängelt nicht nur W. SITTE, wenn er festhält: „Von der Struktur her gliedern sich die Lehrpläne in die Abschnitte Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff, didaktische Grundsätze, wobei aber den Hauptteil die Stoffangaben bilden. Diese sind
- oft sehr summarisch, und es besteht fast keine Verbindung zwischen ihnen und den beiden anderen Abschnitten, sodaß es dem Unterrichtenden (oder Lehrbuchautoren) obliegt, konkrete Stoffinhalte auszuwählen und didaktische Zielsetzungen festzulegen“ [5].
- GW habe einen wesentlichen Aufgabenbereich im Rahmen der politischen Bildung und damit in einem modernen Curriculum insgesamt.

- Die Lehrpläne des Zentrums verstehen sich als problemorientiert. Unter Berücksichtigung dieses Merkmals, bzw. auch jenes der „psychologischen Nähe“ sei zur Veranschaulichung ein Beispiel zitiert: So sind etwa „Bergbauern Osttirols eher mit Bergbauern am Hange der Anden in Verbindung zu bringen als mit Problemen der Großstadtplanung Wiens, die wiederum eher jenen Tokios oder New Yorks entsprechen“ [6].
- Die Stoffverteilung, also der „Lehrplan“ des Zentrums, versteht sich ferner als „thematisch“, d. h. es werden Themen und nicht Staaten als didaktische Einheiten ausgewählt, um letztlich eine „Erwährungsgeographie“ ohne Tiefgang zu vermeiden.

Die Stoffverteilung der Projektgruppe „unterscheidet als formales Gliederungsprinzip drei verschiedene Themenkategorien.

1. Themen, die die Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten, die sich meist über mehrere Stunden erstrecken, determinieren.
2. Sogenannte Leitthemen, die mehrere Unterrichtseinheiten unter einem bestimmten Motiv zu einer höheren Einheit zusammenfassen.
3. Jahresthemen, die die Hauptintentionen für die jeweilige Schulstufe ausdrücken.“ ...

... Jeder Unterrichtseinheit sind ferner neben methodischen Hinweisen und Medienangaben vor allem Lernziele beigegeben und versuchen, „mit mittlerer bis feiner Präzision die Themen aufzuschließen. Zusammen mit dem durch das Leit- und Jahresthema angeschlagenen Motiv und den Hauptzielstellungen ist damit nicht nur der unterrichtende Lehrer in der Lage, die Intentionen des Konzepts nachzuvollziehen, sondern auch Schüler, Eltern und außerschulische Kreise können jetzt jene konkret erkennen und damit auch kontrollieren, ob die Intentionen erreicht wurden“ [7]. Die vom BMLUK eingesetzte Lehrplankommission GW hat ihre Beratungen bereits aufgenommen, mit ersten Zwischenberichten ist hoffentlich bald zu rechnen. Wenngleich – wie andernorts schon erwähnt – kein gesetzlicher Auftrag besteht, einschneidende Änderungen an der Grundkonzeption wie auch an den Inhalten der österreichischen Lehrpläne vorzunehmen, so wird sich diese Kommission wohl kaum den gegenwärtigen Tendenzen, bzw. den sogar als gesichert anzusehenden Erkenntnissen der modernen Geographiedidaktik verschließen. Die bisherigen Vorarbeiten und Pionierleistungen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung auf diesem Gebiet in Österreich werden sicherlich in die entsprechenden Diskussionen einfließen. Zumindest wäre dies zu hoffen!

4. ZUR THEMATIK SCHULBUCH: LEHRBUCH, LERNBUCH, ARBEITSBUCH

„Für den direkten Unterricht des Lehrers sind Lernziele eine Möglichkeit, vom Stoffdenken hin zur Entwicklung von Fertigkeiten beim Schüler zu gelangen. Da dies nach geeigneten Lehrmitteln verlangt, muß Hand in Hand damit die Forderung nach neuen GW – Lehrbüchern gehen. Diese dürfen dann nicht rein beschreibend oder als „Pseudo“-Arbeitsbuchreihe (Altbfragen, immer nach dem gleichen Schema) aufgebaut sein, sondern müssen eine Materialsammlung mit vielfältiger Möglichkeit zur Anregung der Selbsttätigkeit der Schüler bieten“ [8].

Mit diesem Zitat sei gewissermaßen die Überleitung zu einem Kapitel der vorliegenden Ausführungen geschaffen, welches sich mit der Schulbuchfrage vor dem Hintergrund gegenwärtiger Tendenzen des GW-Unterrichts und mit der äußeren wie inneren „Organisation“ dieses Faches befassen will.

Eingangs einige Fakten, Gedankengänge und mögliche Diskussionspunkte, die sich in diesem Zusammenhang ergeben. Schulbücher, ob als Lehrbuch, Lernbuch oder Arbeitsbuch o. ä. konzipiert, stellen in jedem Fall nur eine Handreichung für den Lehrer/Schüler dar. Der Lehrer hat die Aufgabe, sein Lehrziel zu erfüllen. Wenn er sich für ein Schulbuch als Unterrichtsbehelf entscheidet, besteht zwar auch die Verpflichtung, dieses zu verwenden, hinsichtlich des Ausmaßes des Einsatzes im Unterricht existieren jedoch keine Vorschriften. Aus dieser Freiheit resultieren nach Ansicht des Verfassers für die Lehrerschaft Möglichkeiten, aber auch Gefahren. Zu letzteren sei gedanklich etwas weiter ausgeholt: Schulbücher brachten es früher oft mit sich, Lehrer inhaltlich wie methodisch allzusehr zu „leiten“, um nicht zu sagen zu „gängeln“. Dies trifft leider in manchem auch auf die derzeit „modernen“ Arbeitsblätter/Arbeitsbücher zu – wie noch zu begründen sein wird. Mit H. RUMPF kann kritisch festgehalten werden, es erscheine „die Vermutung nicht gewagt, daß das vom Unterricht intendierte Wissen sich normalerweise kaum qualitativ von dem in Lehrbüchern niedergelegtem Wissen unterscheiden dürfte“ [9].

Nachdem Schulbuchautoren für die Approbation ihrer Lehrwerke die Auflage haben, inhaltlich alle Lehrplanforderungen zu erfüllen, besteht daher von dieser Seite schon die Gefahr, daß sich zahlreiche Lehrer – ohne verallgemeinern zu wollen – in ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis begeben, da ja – wie oben erwähnt – der Pädagoge die Verpflichtung hat, den Lehrplan zu erfüllen. Auch in diesem Zusammenhang wäre es wohl günstiger von Lehrzielen als von Lehrplänen zu sprechen, da letzterer zu sehr mit Inhalten verknüpft ist. Unter dem Inhaltsaspekt muß fast zwangsläufig jedes Lehrbuch zu umfangreich sein. Es sollte daher seitens der Schulbehörde/Schulaufsicht der Appell an die Lehrerschaft nicht oft genug gerichtet werden, sich ihrer Planungskompetenz bewußt zu sein sowie der Erkenntnis, daß nicht das Buch, sondern der Lehrer unterrichtet. Es dürfte jedenfalls nicht so weit kommen, daß das Buch vielfach als quasi „geheimer Lehrplan“ angesehen wird. Gerade hinsichtlich der Stoffauswahl und Methode sind dem Lehrer relativ große Freiheiten eingeräumt, deren er sich stets aufs neue bewußt sein sollte. Leider gehen mitunter Schulbuchautoren und -verlage den Weg des geringsten Widerstandes und kommen besagten Teilen der Lehrerschaft in etwas zweifelhafter Weise „entgegen“, was durchaus auch als Qualitätsverlust der Lehrwerke anzusehen ist. Den jährlich allen Schulen zu Beginn eines Kalenderjahres verpflichtend vorgeschriebenen Schulbuchkonferenzen kommt in den genannten Zusammenhängen nach meinem Dafürhalten große Bedeutung zu. Ehe in jenen Konferenzen die Entscheidungen für dieses oder jenes Lehrwerk getroffen werden, sollten gewissermaßen im Vorfeld der Beschlüsse in kleineren Gruppen eingehende Beratungen seitens der betroffenen Fachlehrer erfolgen.

„Konkreter: Es macht einen Unterschied, ob man Schulbücher im Rahmen einer Konferenz prüft und mit dem Ziel analysiert, ein Urteil / eine Entscheidung über das auszuwählende Schulbuch des einzelnen Unterrichtsgegenstandes zu treffen oder ob man sich innerhalb einer Kleingruppe für eine bestimmte, thematisch abgegrenzte Unterrichtseinheit nach vorangegangener diskursiver Überlegung entschließt und nun

das breite, in der Schulbuchliste angeführte Angebot untersucht, welche Beiträge zur Strukturierung des gewählten Themas am geeignetsten erscheinen. Oft erst im direkten behandelnden Umgang mit den Elementen erweist sich deren Tauglichkeit, während bei einer mehr oder weniger globalen Einschätzung („Bedarfsmeldung“) die Gefahr (zumeist) nicht ganz auszuschließen ist, sich in Oberflächenphänomenen zu verlieren und sie als Entscheidungsgrundlagen zu benützen“ [10].

Recht aufschlußreich erscheinen diesbezüglich die Kriterien, nach denen sich Realienlehrer an Versuchsschulen hinsichtlich der Wahl einzelner Schulbücher leiten lassen. Die Gesichtspunkte, welche sich aufgrund einer Befragung seitens des Schulversuchszentrums ergaben, lassen sich in folgenden Kriterien zusammenfassen:

- a) Inhaltliche Aspekte (sachliche Richtigkeit, Altersgemäßheit, ...)
- b) Methodische Aspekte (Anschaulichkeit, „Roter Faden“, Aktualität, Kernaussage/ Merkstoff, Variation der Lehrformen, ...)
- c) Aspekte der Schulorganisation (Möglichkeiten der Inneren Differenzierung, Anforderungen an den Lehrer, fächerübergreifende Hinweise, ...)
- d) Aspekte der Präsentation (Lehrbuch plus Arbeitsheft/Arbeitsblätter, Illustrationen, Umfang, Papierqualität, drucktechnische Variablen, ...) [11].

Diesen einleitenden, durchaus kritisch gemeinten Bemerkungen zum Thema Schulbuch sei noch eine Anmerkung beigelegt. Es sollte seitens der Lehrerschaft kein Buch bestellt werden, ohne es genau zu kennen. Die Durchsicht von Prospekten genügt nicht, zumal es approbierte Schulbücher gibt, welche nicht im Schulbuchprospekt des „Arbeitskreises österreichischer Schulbuchverleger“ aufscheinen, sondern nur in der offiziellen Schulbuchliste.

In Übereinstimmung mit F. BURGSTALLER sei nochmals resümiert, wenn dieser fordert, den Lehrer zu einer „Steigerung der Auswahlfähigkeit hinsichtlich der Schulbuchentscheidung zu führen. Diesem Aspekt wird in nächster Zeit gewiß erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen sein, denn Lehrmittel können den Lehrer dazu verleiten, gewissermaßen aus der Konservendose zu leben, die eigentliche Auseinandersetzung mit den Bildungszielen, Inhalten und methodischen Ansprüchen der eigenen Schüler zugunsten vorpräparierter Lektionen in Lehrmittel aufzugeben. Und weiter: Bedrucktes Papier hat die Tendenz, Lehrer und Schüler in ihrer Eigenaktivität zu lähmen, sie von ihren eigenen Erlebnismöglichkeiten abzulenken und originelle Begegnungen mit der Realität zu überspielen“ [12].

Die bisherigen Ausführungen zum Thema Schulbuch betrafen vornehmlich Lehrwerke „herkömmlicher“, man könnte auch behaupten „überholter“ Art. Daß auch in vielen „modernen“ Arbeitsbüchern manche Gefahren verborgen sind, sei nicht verschwiegen. Helmut DAVID stellt dazu fest: „Immer öfters wurden die Bezeichnungen „Arbeitsbuch“ und „Arbeitsblatt“ statt „Lehrbuch“ verwendet, wobei diese Entwicklung durch die Gratis-schulbuchaktion noch verstärkt wurde. Die anfängliche Begeisterung der Lehrer dafür macht aber nunmehr bereits kritischen Überlegungen Platz“ [13].

DAVID gibt konkreter hinsichtlich Arbeitsblatt/Arbeitsbuch zu bedenken: „Es fällt nicht immer leicht, sich daraus zu lösen, um seinem eigenen Konzept, das auf die jeweilige Klassensituation bezogen ist, treu zu bleiben. Es wird zwar immer wieder von Autoren- und Verlagseite betont, Arbeitsblätter hätten Angebotscharakter (das ist

vielleicht gut gemeint), doch die Praxis zeigt manchmal deutlich eine negative Beeinflussung des Unterrichts. Dieser wird fader, weniger motivierend, ist weniger auf spezielle Klassenverhältnisse hin orientiert, da das Arbeitsblatt ja ein Angebot für alle sein will, über regionale und soziale und sonstige Unterschiede hinweg. (Fairerweise sei hier erwähnt, daß Arbeitsblätter und -bücher durchaus auch positive Auswirkungen auf Lehrer haben!) [14].

DAVID fordert ferner, Arbeitsbücher sollten stärker als bisher den Forderungen nach sozialer Koedukation entsprechen, also „Fundamentum“ und „Erweiterungsstoffe“ besser aufeinander abstimmen sowie den Fragen der inneren Differenzierung ein verstärktes Augenmerk zuwenden. Was schon – wenn auch unter anderen Aspekten – an den herkömmlichen Lehrwerken kritisch vermerkt werden mußte (s. dort), trifft nach DAVID letztlich auch auf die modernen Schulbücher zu. „Arbeitsblatt und -buch verdrängen die Motivation der Lehrer zur praxisnahen, eigenständigen Versuchsarbeit, da diese die Unterrichtsarbeit einfacher und bequemer machen. Für „Junglehrer“ fällt zum Beispiel in etlichen Fachbereichen das Sammeln von Unterrichtsmaterialien weg, was zumindest eine Einschränkung in der ‚stofflichen Auseinandersetzung‘ bedeutet. Die Lehrer haben während ihrer Aus- und Fortbildung kaum vermittelt bekommen, wie man mit Arbeitsblättern und -büchern umzugehen hat. Ihre Bewußtseinslage gilt es zu erweitern, sie sollten befähigt werden, sich mit angebotenen Materialien auseinanderzusetzen“ [15].

Nach diesen eher allgemein gehaltenen Ausführungen zum Thema Schulbuch sei wieder konkret zur Lehrbuch-, Arbeitsbuch- und Arbeitsblatt-Situation des GW-Unterrichts auf den Stufen der 10–14-jährigen zurückgekehrt.

Hinsichtlich der Lehrplanproblematik wurde die Arbeit des Zentrums für Schulversuche als möglicherweise richtungweisend herausgestrichen. Aus theoretischen wie auch jahrelangen schulpraktischen Erfahrungen als Versuchsschullehrer mag es dem Verfasser nunmehr gestattet sein, auf die Arbeit der Projektgruppe GW des Zentrums in diesem Sektor einzugehen. Da im Kapitel Lehrplanarbeit dieser Gruppe zumindest implizit schon einiges auch über die „Arbeitsblätter“ bzw. „Arbeitsbücher“, also die Unterrichtsmaterialien, welche als Handreichung für die Versuchsschullehrer an Gesamtschulen erstellt wurden, zum Ausdruck kam, seien nur einige Punkte herausgegriffen. Die Kürze der folgenden Darstellung erscheint darüberhinaus auch deswegen gerechtfertigt, da die Beschreibung der inhaltlichen wie formalen Gestaltung dieser Materialien bereits Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen in der Fachliteratur – nicht nur Österreichs – war. Ganz generell kann umrissen werden, daß in Korrelation mit der von der Projektgruppe des Zentrums intendierten Neukonzeption von Geographiedidaktik die Arbeitsblätter diese folgendermaßen unterstützen sollen: „Sie leiten die Schüler an, in fachspezifischen Arbeitsweisen (Beobachten, Betrachten, Aufsuchen, Vergleichen, Ordnen, Aufschreiben, Zeichnen, Messen, Tabellieren, Berechnen, Begründen, Diskutieren, Überlegen usw.) aktiv zu werden sowie mit fachspezifischen Arbeitsmitteln (Wirklichkeit oder Bildmaterialien: Dia, Film, Fernsehfilm, Pläne und Karten; besonders thematische, z. B. Autokarten, Zahlenmaterialien und graphische Darstellungen, Diagrammen, Texten; unterschiedliche Lehrbücher, Fachbücher und -zeitschriften, Reiseberichte, Jugendbücher, Nachschlagewerke etc.) unter Einbeziehung von außerschulischen Informationen aller Art die Stoffe weitgehend selbständig zu erarbeiten“ [16].

Parallel zu der im vorhergegangenen Kapitel aufgeworfenen Frage, in wieweit nämlich die Lehrstoffverteilung der GW-Projektgruppe der im Anschluß an die 7. SCHOG-Novelle vom BMfUK vorgesehenen Lehrplankommission als Anhaltspunkt dienen könnte, ließe sich hinsichtlich der Arbeitsbuchfrage nunmehr ähnliches aufwerfen.

Allerdings gilt es hier zunächst einiges klarzustellen: Im Gegensatz etwa zu den „Deutsch-Arbeitsblättern“ des Zentrums, welche sich an den offiziellen österreichischen Lehrplan halten und daher als generell approbiertes Lehrwerk in der Schulbuchliste aufscheinen, weichen die GW-Arbeitsblätter des Schulversuchszentrums – wie an früherer Stelle ausgeführt – großteils erheblich vom gültigen Lehrplan ab und haben daher nur für Gesamtschulversuche Gültigkeit. Diese Unterrichtsmaterialien, welche übrigens seit über 4 Jahren nicht mehr die Bezeichnung „Arbeitsblätter“, sondern seit ihrem Erscheinen durch einen Verlag „Arbeitsbücher“ führen, sind lt. Bescheid des BMfUK zum Unterricht nach dem provisorischen Lehrplan für Schulversuche zugelassen, können also im Regelschulwesen nicht eingesetzt werden. Damit ist nach den derzeitigen Voraussetzungen eine Übernahme weder der „Lehrstoffverteilung“ noch der „Arbeitsbücher“ der Zentrums-Projektgruppe in die Neue Hauptschule möglich.

Die genannte „Professionalisierung“ der Herstellung der nunmehrigen „Arbeitsbücher“ des Zentrums brachte sicherlich Vor- und Nachteile: Angesichts der relativ kleinen Auflage stehen diese Unterrichtsmaterialien unter einem gewissen finanziellen Druck, weshalb – laut Aussagen von Projektmitgliedern – manche Vorhaben hintangestellt werden mußten und müssen:

Die mehrfach genannte „Lehrstoffverteilung“ mit ihrer Gliederung nach „Zielstellungen“, „Begriffe und Einsichten“ sowie „Hinweise“ – als Handreichung für den Lehrer – mußte „eingestellt“ werden, diente allerdings für die Evaluierung des Projekts für die damit befaßte Abteilung II des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung in Graz. Die relativ kostenaufwendigen „Bildteile“, deren Bilder früher von den Schülern auszuschneiden und in den Text- und Arbeitsteil passend einzulegen waren, fielen nunmehr ebenfalls weg, wodurch dieses Lehrbuch um eine Schüleraktivität ärmer wurde. Der große Vorteil des nunmehrigen Drucks der Arbeitsbücher durch einen Verlag liegt für das Zentrum jedoch zweifelstreu in einer enormen administrativen und wahrscheinlich auch finanziellen Entlastung dergestalt, daß man die Herstellung und Vervielfältigung nun nicht mehr wie bisher in „Eigenarbeit“ bewerkstelligen muß.

Wie an früherer Stelle betreffend Arbeitsbücher/Arbeitsblätter schon ausgeführt, haften auch jenen für GW einige Kritikpunkte an, die in diesem Abschnitt nun konkret zitiert seien.

H. DAVID bezieht seine Bedenken zwar explizit auf die Deutsch-Arbeitsbücher, die Kritik trifft aber nach Ansicht des Verfassers auch in manchem auf jene aus GW zu: Er bemängelt, daß diesen Unterrichtsmaterialien der Charakter eines – wie er es nennt – „Formularunterrichts“ anhafte. DAVID meint ferner, „die schriftliche Ausdrucksfähigkeit wird auf Kosten von Einsetzübungen eingeschränkt“ [17].

Davon sind wohl auch andere Teilbereiche von Deutsch betroffen. Wenn man bedenkt, wie wenig heutzutage Schüler in einer Stunde nur mehr schreiben müssen,

hat dies sicherlich auch Auswirkungen auf den Rechtschreibbereich. Mit dieser Feststellung soll in keiner Weise einer Rückkehr zu früherem seitentlangem Merktstoffschreiben das Wort geredet werden, es sei vielmehr auf das Eingehen auf rechtschreibschwache und/oder visuell ausgerichtete Schüler verwiesen.

DAVID sieht in den zahlreichen exakten methodisch-didaktischen Vorgaben der Arbeitsbücher eine weitere Gefahr: „Arbeitsblatt und -buch schränken die Eigeninitiative sowie den didaktisch-methodischen Freiraum der Lehrer ein“ [18]. Diese Kritikpunkte werden allerdings – die GW-Arbeitsbücher konkret betreffend – etwas entkräftet, wenn etwa W. SITTE seitens der Projektgruppe zu bedenken gibt: „Im Vergleich zu ausländischen Curriculum-Projekten ist die personelle und materielle Basis des österreichischen GW-Projekts mehr als bescheiden.“ ... Außer den Arbeitsblättern (seit 1979/80 Arbeitsbücher) konnten „andere Unterrichtsmaterialien, wie Overhead-Folien, Dias, Super 8-Filme usw., aus finanziellen Gründen nicht an die Versuchsschulen verteilt werden. Das muß betont werden, da sonst der Eindruck entstehen könnte, daß der zukünftige GW-Unterricht nur im Ausfüllen von Arbeitsblättern besteht“ [19].

Um es nochmals zu betonen: Der Verfasser dieses Beitrages wollte zur Thematik Schulbuch nur einige Feststellungen treffen bzw. zitieren. Ein detaillierteres Eingehen auf die diesbezügliche Problematik hätte den Gesamtrahmen dieser Ausführungen sicherlich gesprengt, wie etwa Lehrbuchvergleiche u. ä.

Kehren wir zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück, der – wie erinnerlich – in der Frage der Stellung der Realien – konkret des GW-Unterrichts – im Anschluß an die 7. SCHOG-Novelle gegeben ist, so dienen die bisherigen Kapitel dieses Aufsatzes letztlich als – wenn auch vermeintlich sehr notwendige und daher auch relativ detailliert ausgeführte – Einstiege, welche zum eigentlichen Kernpunkt der gegenwärtigen wie auch noch bevorstehenden Diskussion um die „leistungsheterogene Stammklasse“ hinführen sollten, nämlich zu jenem der „Inneren Differenzierung“ in diesen.

Dem soll im folgenden genauer nachgegangen werden.

5. INNERE DIFFERENZIERUNG ALS NOTWENDIGKEIT IN HETEROGENEN STAMMKLASSEN

Durch den in der 7. SCHOG-Novelle gesetzlich verankerten Wegfall der 2. Klassenzüge und die damit verbundene Leistungsheterogenität, der sich die Lehrer der Neuen Hauptschule spätestens 1985 gegenübergestellt sehen werden, resultiert für die österreichische Lehrerschaft, welche in diesem Schultyp der 10-14jährigen mit seinen rund 350.000 Schülern tätig sein wird, zweifellos bereits jetzt die Notwendigkeit, sich mit dem Thema „Innere Differenzierung zumindest gedanklich auseinanderzusetzen. Wesentliche Anregungen wird man dabei zweifellos aus den bisherigen Erkenntnissen jener Schulen und Lehrer ziehen können, die seit Jahren mit heterogenen Stammklassen zu tun haben, nämlich aus den Erkenntnissen der Gesamtschulen.

Es tritt nämlich – und damit sei auch schon konkret in die Thematik und Problematik eingestiegen – die Schwierigkeit auf, daß „Schüler in heterogenen Stammklassen Informationen in unterschiedlicher Menge aufnehmen, diese Informationen indivi-

duell lange behaltene und auftretende Probleme in qualitativ unterschiedlicher Weise lösen“ [20].

Die Frage der inneren Differenzierung im Realienbereich wird daher in der nächsten Zukunft größte Bedeutung erlangen. Grundsätzliches ist eigentlich schon im Gesetzesauftrag des Schulunterrichtsgesetzes, § 17 vom 6. 2. 1974 zumindest implizit enthalten, wenn es heißt, der Lehrer habe

- den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stande der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln,
- den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten,
- die Schüler zur Mitarbeit in der Gemeinschaft und zur Selbsttätigkeit anzuleiten und
- durch geeignete Methoden und Einsatz von Unterrichtsmitteln den Unterrichtsbeitrag zu sichern.“

Gerade auch im Bereich GW als wesentliches Gebiet der „Politischen Bildung“ gehen nun die Meinungen der Experten in folgender Frage auseinander. Die einen meinen, man könnte unmöglich auch mit schwächeren Schülern ein ähnliches Quantum an (eben auch zu vermittelndem) Wissen erarbeiten, wie dies mit leistungsmäßig stärkeren Schülern geschieht, andere vertreten wiederum die Ansicht, dies sei weitgehend sogar möglich, bedürfte aber eben differenzierter Methoden, etwa nach dem Prinzip, das Ziel sei in jedem Falle dasselbe, man müsse nur dort und da unterschiedliche Wege beschreiten. Zudem gibt letztere Expertengruppe zu bedenken, daß Schüler des sogenannten II. Klassenzuges in Realien ihren Kollegen des I. Zuges oder der AHS nicht logischerweise unterlegen sein müssen.

Dies wurde durch Untersuchungen des Schulversuchszentrums konkret am Beispiel GW bestätigt, wobei Lernerfolgsvergleiche zwischen Gesamtschulen (leistungsheterogene Stammklasse) und Schulen des „normalen“ Schulsystems (hier beispielsweise der 2 HS-Klassenzüge) angestellt worden waren.

Es zeigt sich folgendes Resultat:

„Auf dem Niveau des Ersten und Zweiten Klassenzuges ergaben sich zwischen Hauptschülern und Schülern der leistungsheterogenen Gesamtschul-Stammklassen keine Lernerfolgsunterschiede.

Damit wird der schon früher gewonnene Befund bestätigt, daß Schüler vom Niveau der beiden Hauptschulklassenzüge im Realienunterricht der nichtdifferenzierten Stammklasse mindestens gleich gute Lernerfolge erzielen wie in der nach Klassenzügen differenzierten Hauptschule“ [21].

Generell wurde ferner festgestellt:

„Eine bestimmte Art der Schülergruppierung, die jeder anderen Gruppierungsform in allen Situationen und in jeder Hinsicht überlegen wäre, gibt es vermutlich nicht. Denn die verschiedenen Gruppierungsformen wirken sich in Abhängigkeit von Unterrichtsmethoden, Lernzielen, Schülern und Lehrern jeweils unterschiedlich aus“ [22].

Aus diesen Ergebnissen geht hervor, daß man zunächst schwächeren Schülern generell einen so wesentlichen Bildungsbereich wie es die Politische Bildung allgemein darstellt, nicht von vornherein nur „auf Sparflamme“ vermitteln soll. Dies würde wohl manche Diskriminierung zur Folge haben. Vielmehr wird der Lehrer trachten

müssen, das volle Repertoire methodischer Möglichkeiten auszuschöpfen, wovon vor allem natürlich Maßnahmen der inneren Differenzierung betroffen sind.

Innere Differenzierung wird nicht zuletzt aus solchen Erwägungen heraus auch in der durch die 7. SCHOG-Novelle neuformulierten Bildungsaufgabe der Hauptschule gefordert, welche an dieser Stelle auszugsweise zitiert sei: Die Neue Hauptschule habe demnach die Aufgabe, ... „den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für ... zu befähigen.“ Auch im österreichischen Schulversuchslehrplan findet sich in bezug auf die Realienfächer der folgende Passus: „Der Ausschluß eines Teils der Schülerschaft von bestimmten Informationsbereichen als Folge einer Leistungsgruppierung kann nicht begründet werden.“ Im Zusammenhang mit den Einzelthemen des Schulversuchs – Lehrplans und den dazu angebotenen Arbeitsbüchern heißt es dort weiter:

„Die Behandlung eines jeden Themas ist ohne Bezug auf detaillierte Lernergebnisse aus früher behandelten Fragestellungen möglich. Es erfolgt jeweils ein neuer Einstieg und auch eine abschließende Behandlung des Themas. Voraussetzung auf Seiten des Schülers ist ein allgemeines Problem- und Sachinteresse. Die Arbeit in heterogenen Stammklassen ist möglich, Maßnahmen der inneren Differenzierung (Lerngruppenbildung innerhalb des Klassenverbandes) im Anschluß an eine gemeinsame Einführung in die Thematik können der unterschiedlichen Begabungs- und Interessenslage Rechnung tragen. Die Schüler werden zwar bei der Bearbeitung eines Themas unterschiedlich viel Information aufnehmen und behalten und die Probleme in qualitativ unterschiedlicher Weise lösen. Dies wirkt sich aber nicht hemmend oder ausschließend für das Fortschreiten im Fach aus, da in der nächsten Unterrichtseinheit jeweils eine neue Thematik aufgegriffen und erledigt wird. Der Wissenserwerb, die Aneignung eines bestimmten Lernstoffes, können dabei gebührend berücksichtigt werden. Diese Tätigkeit muß durch den Einsatz geeigneter Lernhilfen, die den Lehrstoff in übersichtlicher Weise und gut strukturierter Form anbieten sowie durch die Arbeit mit Lehrprogrammen unterstützt werden. Die Schüler werden zu unterschiedlichen Lernergebnissen kommen.“

Das besondere Interesse für das Fach, die individuelle Merkfähigkeit und das Geschick im Verbalisieren werden diese Differenzen bewirken. Untersuchungen zur Frage des Realienunterrichts in heterogenen Stammklassen wiesen auf, daß die leistungsstärkeren Schüler in ihrem Lernerfolg durch die Zusammenarbeit mit leistungsschwächeren Schülern nicht behindert werden. Hingegen zeigten sich bei diesen deutliche Leistungsverbesserungen. Durch die Möglichkeit, Schüler mit verschiedenem Leistungsniveau in den Realien gemeinsam zu unterrichten, ergibt sich die Chance, die heterogenen Stammklassenverbände, die aus Kindern verschiedener sozialer Schichten zusammengesetzt sind, bis zum Ende der Schulpflicht wenigstens für einen Teil der Unterrichtszeit zu erhalten. Dies ist für die Erreichung sozial-pädagogischer Ziele ... von wesentlicher Bedeutung“ [23].

Die Frage der Vor- und Nachteile von leistungsheterogenen und -homogenen Gruppen, aber auch das Problem von Leistungsvergleichen unter Schülern unterschiedlicher Schultypen wird generell schwer zu beantworten sein. Auch nur der Versuch einer Antwort seitens des Verfassers mag daher in diesem Zusammenhang unterbleiben.

G. PUCSALA sieht allgemein die unterscheidenden Merkmale zwischen Heterogenität und Homogenität von Klassenverbänden folgendermaßen:

„Hauptargument der Differenzierung sind die Verschiedenheit der Veranlagung und Begabung sowie die Grundannahme, daß möglichst homogene Gruppen der Förderung des Individuums besser dienen als heterogene.“

Für die Schaffung heterogener Klassenverbände für die Führung des Unterrichts in bestimmten Gegenständen und Bereichen sprechen hingegen folgende Fakten:

- Schwache, langsam lernende Schüler können bessere Leistungen erzielen, wenn sie in heterogenen Klassen unterrichtet werden.
- Heterogene Klassen wirken nicht sozial trennend. Deshalb bieten sie eine bessere Möglichkeit für Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlicher Intelligenz und aus unterschiedlichen sozialen Schichten.
- Sämtliche Schüler, auch die leistungsstarken, haben im heterogenen Unterricht mehr als sonst Gelegenheit, ihre soziale Kompetenz zu erweitern und so Ziele des „Sozialen Lernens“ zu erreichen.

Bei der Gegenüberstellung der Grundzüge für die Schaffung homogener und heterogener Klassen wird auch die Problematik offengelegt, die in der Installation dieser beiden Bereiche liegt. In den Augen der Öffentlichkeit erscheinen die Fächer mit Leistungsdifferenzierung als besonders bedeutend ausgewiesen. Damit wird unbewußt den anderen Unterrichtsgegenständen ein eigener Stellenwert gegeben . . .“ [24].

Welche sind nun die unterrichtlichen Sozialformen und Methoden, welcher sich der Lehrer bedienen könnte, um unter dem Gesichtspunkt der inneren Differenzierung einen leistungsheterogenen Stammklassen adäquaten Unterricht zu gestalten?

Es soll einerseits das Langsame und/oder Schwache nicht ständig überfordert, andererseits der rasch Auffassende nicht nahezu stets gebremst werden. N. SEITZ differenziert hier folgende Formen:

- „Differenzierung nach Zeit: Im Schulunterricht als Differenzierungsmöglichkeit kaum denkbar; stellt sich allerdings oft als „Abfallprodukt“ unterschiedlicher Arbeitsgeschwindigkeiten störend ein.“
- Differenzierung nach der Menge der Aufgaben, wobei der Schwierigkeitsgrad der Vorgaben bei allen Schülern gleich ist, der Rasche aber ein größeres Pensum leistet. (Anwendbar bei Einzel- und Partnerarbeit oder bei auftragsgleicher Gruppenarbeit = konkurrierende Gruppenarbeit).
- Differenzierung nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden: Setzt ein differenziertes Angebot von Arbeitsaufträgen voraus und ist besonders bei arbeitsteiligen Gruppenarbeiten gut einzusetzen.
- Differenzierung durch unterschiedliche personale Zuwendung, z. B. wenn der Lehrer bei Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit schwächeren Schülern oder Schülergruppen mehr Hilfe leistet als besser arbeitenden; oder durch den Einsatz eines Helfersystems (z. B. von sachkundigen Schülern)“ [25].

Vor allem auch dem Projektunterricht, welchem neben anderen spezifischen Merkmalen auch jenes einer arbeitsteiligen Unterrichtsform eigen ist, wird unter den genannten Gesichtspunkten künftig verstärkte Bedeutung zukommen.

In Korrelation zu den vorhergegangenen Kapiteln dieser Arbeit sei nunmehr wieder auf die diesbezügliche bisherige Arbeit an jenen Schulen eingegangen, die sich einem runden Dezennium mit der Frage der inneren Differenzierung in der Schulpraxis auseinandergesetzt haben, nämlich auf die Gesamtschulen als Schulversuche im

Bereich der 10–14-jährigen. „In den Schulversuchen wurden die veränderte unterrichtliche Situation erkannt und durch Beispiellehrstoffverteilungen und Arbeitsmaterialien zu unterstützen versucht. Die Heterogenität der Gruppe erfordert in höherem Maß individuelle Lernhilfen für Einzelschüler und Gruppen. Individualisierende Lernhilfe setzt aber voraus, daß der Lehrer verfügbar ist. Er muß daher von der üblichen frontalen Lernprozeßsteuerung freigesetzt werden. Mit der Erstellung von Arbeitsblättern und Arbeitsbüchern wurde versucht, diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen“ [26].

Die Arbeitsblätter (Arbeitsbücher) des Zentrums für Schulbesuche differenzieren zunächst nach Zielen und Inhalten:

- Jedes Schuljahr ist in 6–8 sogenannte Leitthemen gegliedert, deren Bearbeitung für Lehrer und Schüler mehr oder minder verpflichtend ist.
- Jedes Leitthema zerfällt seinerseits in 3–5 Themen, von denen meist eines als Zusatzstoff konzipiert ist.
- Jedes Thema umfaßt wiederum 3–5 Ziele, wovon meist eines als Zusatzziel für leistungsmäßig stärkere (Schüler)gruppen anzusehen ist.
- Jedes Arbeitsblatt enthält Informationen und Arbeitsaufträge, von denen einige ebenfalls als zusätzliches Angebot zu verstehen sind.

Dazu sei jedoch angemerkt, daß die Vermerke „Zusatzstoff“ in den neuesten Ausgaben der Arbeitsbücher des Zentrums nicht mehr aufscheinen, da interessanterweise in Lehrerkreisen diese weniger als Hilfe, sondern eher als Gängelung aufgefaßt und daher als überflüssig angesehen wurden. Solche Details können als einigermaßen überraschend angesehen werden. Es wird von den Fachkollegen offenbar gewünscht, daß sie sich selbst hinsichtlich des „Fundamentums“ und der „Randstoffe“ in eigenen Teambesprechungen auseinandersetzen wollen. Innere Differenzierung nimmt sicherlich letztlich der Lehrer selbst vor, er muß dazu natürlich entsprechend geschult sein. Ein Arbeitsbuch kann so gesehen nur als Handreichung betrachtet werden. Durch eine entsprechende Differenzierung der Arbeitsweise, welche abwechselnd den Lehrer, den Schüler oder Medien im weitesten Sinne als Zentrum sieht, wird natürlich die Rolle des Lehrers einem Wandel unterzogen. Er hat sich solchermäßen nicht mehr schwerpunktmäßig als Informator zu verstehen, sondern als Organisator. Seine Arbeit verlagert sich daher in Richtung Unterrichtsplanung und -vorbereitung, Schülerbeobachtung und -betreuung [28].

Hinsichtlich der Differenzierung nach Sozialformen sehen die Arbeitsbücher der Projektgruppe des Zentrums grob gesagt neben dem Unterricht mit der ganzen Klasse jenen mit einem Teil des Klassenverbandes in Form von Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder im Extremfall Einzelarbeit vor [27]. Frontalunterricht ist nach Möglichkeit zu vermeiden, wenngleich unbestritten manche Bereiche der Wissensvermittlung eben fast nur durch diese Unterrichtsform vermittelt werden können.

Älteren Kolleginnen und Kollegen sind die Formen der inneren Differenzierung nicht neu. Man denke nur etwa an die Zeit der sogenannten „österreichischen Landeschulereuerung“ unter L. LANG. Dies sei noch als kleine Anmerkung beigefügt.

Vor allem die jüngere Lehrergeneration wird mit „innerer Differenzierung“ in leistungsheterogenen Klassen in der Praxis kaum vertraut sein. Die Lehrerausbildung und -fortbildung wird sich auf diese Tatsache sehr rasch einstellen und wohl einen methodisch-didaktischen Schwerpunkt in dieser Richtung in nächster Zukunft setzen

müssen. Dieser Thematik sei zugleich auch das letzte Kapitel des vorliegenden Beitrages gewidmet.

6. KONSEQUENZEN DER GENANNTEN GESICHTSPUNKTE FÜR DIE LEHRER-AUS- UND -FORTBILDUNG

Während die derzeitige Ausbildung für Hauptschullehrer aus GW in ihrem 3-jährigen Studiengang neben der fachwissenschaftlichen Seite die Fachdidaktik sicherlich nicht zu kurz kommen läßt, dominiert in der Ausbildung für Lehrer an Höheren Schulen leider noch immer die erstere Komponente. Eine fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung existiert nach wie vor nur in Ansätzen. Dies erweist sich für fachdidaktische innovatorische Bestrebungen als äußerst hemmend.

„Fortbildungsveranstaltungen werden von der Schulbehörde oder von außerschulischen Institutionen wie Interessensverbänden oder Kreditinstituten organisiert“ [29]. Gerade auf dem Gebiet der Wirtschaftskunde sollte Lehrerfortbildung nicht nur vorwiegend durch die Initiativen volkswirtschaftlicher Gesellschaften (z. B. Sparkassen) erfolgen. Dies sei zunächst kritisch angemerkt.

Und noch ein weiteres ist festzuhalten:

„Die traditionelle Nichtbeteiligung der Lehrer an der Lehrplanentwicklung hat sicherlich bewirkt, daß diese gar nicht gelernt haben, Lehrplanfragen zu stellen, Kompetenzen für die Lehrplanrevision zu entwickeln. Eine solche Befähigung müßte als Lehraufgabe in die Lehreraus- und -fortbildung eingebaut werden. Dies wäre auch ein wichtiger Schritt zur Institutionalisierung einer ständigen Schulreform. Lehrplanveränderungen werden in Zukunft keine einmaligen Entscheidungen sein können, die sich in Gesetzestexten niederschlagen, die wiederum jahrzehntelang gültig sind. Statt dessen werden Lehrpläne Ergebnisse von Meinungsbildungsprozessen innerhalb der Schule und der Schule mit der sie umgebenden Umwelt sein müssen“ [30].

All diesen bisherigen Defiziten auf didaktischer Ebene und noch weiteren wird man gerade nach der 7. SCHOOG-Novelle nachgehen und ihnen ein verstärktes Augenmerk zuzuwenden haben. Der Informationsdienst für Bildungspolitik und Forschung (IBF) stellt etwa dazu kurz fest:

„Auswirkungen haben die Neuerungen auch auf die Lehreraus- und -fortbildung. Die Pädagogen werden in Studium und Seminaren auf die künftigen Aufgaben der Neuen Hauptschule vorbereitet“ [31]. Aus diesen Feststellungen klingt nach meinem Dafürhalten noch manche Zukunftsmusik. Es wäre jedenfalls zu wünschen, wenn die hier erwähnten entsprechenden Initiativen auch wirklich realisiert würden – und zwar in vollem Umfang!

Auch in diesem Kapitel sei auf nachahmenswerte Bestrebungen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung eingegangen, welches im November 1981 in Klagenfurt sogenannte „Workshops“ für GW-Lehrer an Gesamtschulen veranstaltete. Da GW-Fachkoordinatoren allerdings im Schulversuch nicht vorgesehen waren und sind – dies trifft im Gegensatz zu Deutsch, Mathematik und Englisch übrigens auf alle Realienfächer zu, was einer „wissenschaftlichen Begleitung“ sicherlich nicht förderlich ist – wurde je ein Vertreter der betreffenden Schulen eingeladen. Kritisch muß festgehalten werden, daß die GW-Arbeitsgruppe des Zentrums zwar rund 10 Jahre besteht, es aber erst eben im Spätherbst 81 möglich war, derartige Arbeitstagungen durchzu-

führen. Eine gewisse Mißachtung der Realien mag daraus durchaus gefolgert werden können.

Die Workshops standen unter dem Gesichtspunkt der „Didaktik der heterogenen Stammklasse“, wobei die Fachvertreter an ihrer Schule sodann als Multiplikatoren der erarbeiteten Erkenntnisse dienen sollten.

Die Arbeitsschwerpunkte lagen in Inhaltsfragen einer modernen Geographie und Wirtschaftskunde, ferner in der Behandlung von Formen und Wegen der inneren Differenzierung in der heterogenen Stammklasse sowie in Fragen der Leistungsfeststellung und -beurteilung unter diesen Voraussetzungen. Die Institutionen der Lehrerbildung (PA) und -fortbildung (PI) wurden über die Arbeit der Workshops informiert, um die entsprechende Transparenz sicherzustellen. Die Teilnehmer an diesen Veranstaltungen waren sich einig: Derartige Workshops – sie werden wahrscheinlich in nächster Zeit wiederholt stattfinden – sollen vor allem auch der Fort- und Weiterbildung der Versuchsschullehrer dienen, da anzunehmen ist, daß mehr als nur Elemente des Schulversuchs GW (Lehrstoffverteilung, Arbeitsmaterialien etc.) in das Regelschulwesen (Neue Hauptschule) eingehen werden. Die derzeitigen (noch) Versuchsschullehrer sowie auch alle HS-Lehrer im herkömmlichen Sinn werden – oder sollten zumindest – nach Erstellung der zu erwartenden neuen Lehrpläne und Arbeitsmaterialien – auf die entsprechenden Auswirkungen der 7. SCHOG-Novelle im Fach GW vorzubereiten sein [32].

Die in den Klagenfurter Workshops unter den genannten Gesichtspunkten erarbeiteten Unterrichtsbeispiele wurden durch zahlreiche Versuchsschullehrer in deren Realienunterricht eingebaut, die Auswertung der erfolgten Rückmeldungen an das Zentrum brachte als Resultat vornehmlich positive Antworten, aber auch kritisch-negative Meinungsäußerungen.

Die Essenz der Rückmeldungen ist übrigens in einer Veröffentlichung des Schulversuchszentrums zu den Workshops 81 (Dokumentation 31) wiedergegeben. Der interessierte Leser mache sich darin ein persönliches Bild. Dem Verfasser des vorliegenden Artikels sei es verziehen, wenn hier nur der Querverweis auf die Primärliteratur erfolgte, da bei einem detaillierteren Eingehen auf die einzelnen Äußerungen wohl die Gefahr bestünde, willkürlich auszuwählen oder manches aus dem Zusammenhang zu reißen [33].

Ein spezielles Problem, welches sich im Zusammenhang mit heterogenen Stammklassen ergibt, sei letztlich noch kurz erwähnt, ein Problem, das zweifelstrei noch genauerer Diskussionen und Untersuchungen bedarf, nämlich jenes der Leistungsmessung/Leistungsbeurteilung während bzw. nach Unterrichtsabläufen mit innerer Differenzierung.

Auch die Workshops 81 des Zentrums für Schulbesuche brachten diese Thematik zutage:

„Im Bereich der Leistungsbeurteilung fühlen sich Lehrer verunsichert und wünschen, diese Problematik verstärkt in den Mittelpunkt der Aus- und Weiterbildung zu stellen. Eine innovative Leistungsbeurteilung müßte unter folgenden Gesichtspunkten gesehen werden:

- Der individuelle Lerngewinn muß zum Gegenstand der Leistungsbeurteilung gemacht werden und nicht die pro Zeiteinheit erbrachte bleibende Leistung.
- Besonders zu berücksichtigen sind die Bedingungen, unter welchen Leistungen erbracht werden und nicht das Lern- und Leistungsergebnis allein.
- Leistungen sollen nicht nur die Zuordnungen der Schüler ... für die Selektion beurteilt werden, sondern sollen als Möglichkeit betrachtet werden, die pädagogischen Aufgaben des Lehrers zu stützen, um eine optimale Gestaltung des Unterrichts und beste individuelle Betreuung der Schüler zu erreichen.
- Leistungen sollen nicht als Konkurrenzmessungen in der Klasse stattfinden, sondern den persönlichen Erfolg des Schülers und die Ergebnisse der Lernziele messen“ [34].

Gerade die hier gewünschte Messung des „individuellen Lernzuwachses“ wird sich m. E. gerade in heterogenen Stammklassen als nicht leicht herausstellen und bedürfte – wie erwähnt – weiterer Erörterungen.

7. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die im Frühsommer 1982 beschlossene 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz wird spätestens ab dem Schuljahr 85/86 viele Lehrer und Schüler, zunächst aber alle mit bildungspolitischen Fragen in Planung und Durchführung befaßten Persönlichkeiten und Gremien vor z. T. grundlegend neue Situationen stellen. Davon sind zunächst vornehmlich die Bereiche Lehrplan und Schulbuch in ihren Konnexen mit den Problemen der sogenannten „inneren Differenzierung“ des Unterrichts betroffen.

Nachdem die jahrelangen Diskussionen um eine Neustrukturierung des Schulwesens im Bereich der 10–14jährigen durch die zitierte Gesetzesnovelle – also auf dem Gebiet der „äußeren Schulreform“ – zunächst einmal offiziell einen gewissen Abschluß gefunden haben, wird es schon in Kürze – wo dies nicht schon (zumindest ansatzweise) geschehen ist – um ein feinfühliges „Reagieren“ hinsichtlich Maßnahmen der „inneren Schulreform“ in den angesprochenen Themen gehen. Gerade der Lehreraus- und -fortbildung werden diesbezüglich vielfältige und verantwortungsvolle – teils neue – Aufgabenbereiche erwachsen.

Die Erkenntnisse aus der bisherigen rund 10jährigen Versuchsarbeit des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung konkret an den Gesamtschulen werden dabei kritisch zu beurteilen sein, sicherlich jedoch in die entsprechenden weiteren Überlegungen einfließen müssen.

Einiges davon aufzuzeigen, zu verdeutlichen und zumindest ansatzweise zu belegen, stellte letztlich – wie eingangs vorausgeschickt – das Hauptziel des Verfassers dieses Beitrages dar.

LITERATUR

- [1] BURGSTALLER, F.: Realienfächer in Stammklassen (10–14jährige). Dokumentation des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Nr. 31, Einleitung, Klagenfurt, 1982.
- [2] Das bringt die 7. SCHOIG-Novelle. Beilage zum IBF-Spektrum, Nr. 405/408, 1. August 1982.
- [3] vgl. SITTE, W.: Innere Schulreform konkret: z. B. Geographie. In: Freie Lehrerstimme, 4/1980, S. 17f. Man vergleiche dazu auch:
WALLENTIN, H.: Die Entwicklung der Geographielehrpläne auf den Schulstufen der 10–14jährigen in Österreich vom Reichsvolksschulgesetz 1869 bis zur Gegenwart (Dissertation an der Univ. Salzburg, 1979).

- [4] SITTE, W.: Innere Schulreform konkret z. B. Geographie, a. a. O.
- [5] SITTE, W.: Das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich. In: HAUBRICH H. (Hrsg.), Geographische Erziehung im internationalen Blickfeld. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des G. Eckert-Institutes, Bd. 32, Westermann, Braunschweig, 1982, S. 4.
- [6] ANTONI, W., MAUTNER, E., SEITZ, N., SITTE, W., STRANACHER, W.: Die neue Form. In: Schulheft 1/ 1977, S. 83.
- [7] SITTE, W.: Innere Schulreform konkret, a. a. O.
- [8] ATSCHKO, G., BENVENUTI, F., RAUCH, M., SITTE, C., WEILINGER, H.: Lehrerbegleitbuch zum Unterstufen-Schulbuch „Freitag & bernold“, 1981, S. 48.
- [9] RUMPF, H.: Schulwissen. Beobachtung an Lehrbüchern. In: Didaktische Impulse, ÖBV, Wien, 1971, S. 120.
- [10] BURGSTALLER, F.: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung und von Interviews. In: Reihe Dokumentation des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Nr. 31, Realienlehre in Stammklassen, Klagenfurt, 1982, S. 23.
- [11] derselbe, S. 25.
- [12] derselbe, S. 38.
- [13] DAVID, H.: Arbeitsblätter und Arbeitsbuch: Fluch oder Segen? In: Freie Lehrerstimme, 4/1976, S. 12.
- [14] derselbe, S. 12.
- [15] derselbe, S. 13.
- [16] ANTONI, W.: Neuorientierung und Neustrukturierung des Unterrichts aus ÖW. In: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Reihe Dokumentation, Nr. 6. 7. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer in Klagenfurt, 1977, S. 2.
- [17] DAVID, H.: a. a. O., S. 12.
- [18] DAVID, H.: a. a. O., S. 12.
- [19] SITTE, W.: Innere Schulreform konkret, a. a. O., S. 17.
- [20] JÄGER, K.: Unterrichtseinheiten in der Schulpraxis. In: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Dokumentation, Nr. 31, a. a. O., S. 40.
- [21] PETRI, G.: Untersuchungen über den Lernerfolg aus Geographie und Wirtschaftskunde in Versuchs-Gesamtschulen und im normalen Schulsystem. In: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Reihe II, Arbeitsberichte, Nr. 14, S. 10.
- [22] derselbe, S. 13.
- [23] BURGSTALLER, F.: Schulversuchstypen und heterogene (ungegliederte) Stammklasse. In: Reihe Dokumentation des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Nr. 31, S. 1 ff.
- [24] PUCSALA, G.: Die Realien an der Gesamtschule. Zur heterogenen Unterrichtsführung an der integrierten Gesamtschule. In: Erziehung und Unterricht, 5/1980, S. 279.
- [25] SEITZ, N.: Innere Differenzierung und Leistungsbeurteilung – zwei heiße Eisen im Realienunterricht. In: ÖW – Unterricht, Nr. 11, 1982, S. 15.
- [26] SEEL, H.: Der Realienunterricht in der Gesamtschule. In: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Reihe Dokumentation, Nr. 12, 8. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer in Klagenfurt, 1978, S. 124.
- [27] vgl. auch: ANTONI, W.: Vorschläge und Beispiele zur inneren Differenzierung im Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde. In: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Reihe Dokumentation, Nr. 24, Bericht über die 10. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer in Klagenfurt, 1980, S. 168.
- [28] derselbe, S. 190.
- [29] SITTE, W.: Das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich. In: HAUBRICH (Hrsg.), a. a. O., S. 8.
- [30] Redaktionsgruppe, Lehrplan von oben. In: Schulheft 1/1977, S. 23.
- [31] Beilage zum IBF-Spektrum, Nr. 405/406, 1. August 1982.
- [32] vgl. Schulversuche – Informationen, Nr. 18, 10. August 1982.
- [33] vgl. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Dokumentationen, Nr. 31, a. a. O., S. 47–72.
- [34] derselbe, S. 42.

Summary

The Subject "Geography and Economics" in the "New Hauptschule" (Comprehensive School)

On June 30th the Austrian National Assembly passed a supplementary law dealing with the structural renovation of the "School for Children Aged 10 to 14".

The mainly concerned model is the hitherto existing "Hauptschule" (Secondary School with two streams), implying the second four years of compulsory school.

In the so-called "Realien" (exact sciences), such as Geography and Economics, there will be no classification of pupils in level groups any more, which means groups

with broadly spread heterogeneity for the teachers. This fact must be taken into account by the school in methodical and didactic respects. The courses of instruction as well as the various teaching aids, such as text- and workbooks, have to be thought over.

“Inner differentiation” concerning various sozial forms of teaching and communication will have to take place. In order to make the body of teachers familiar with the new situations, training and continuation training of teachers will have to consider new responsibilities.

In all these fields we'll have to recourse to the experiences of the prevailing educational experiments in Austria.

This contribution wants to be a stock-taking as to the subject “Geography and Economics” in this country, with encouragements for future politics in education.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische
Datenbank/Zoological-Botanical
Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Mitteilungen der](#)

Osterreichischen Geographischen
Gesellschaft

Jahr/Year: 1983

Band/Volume: 125

Autor(en)/Author(s): Wallentin Herbert

Artikel/Article: Das Unterrichtsfach
Geographie und Wirtschaftskunde in der
"Neuen Hauptschule" 223-241