

Maturafragen neu (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form im Fach Geographie und Wirtschaftskunde

Christian Sitte

christian.sitte@univie.ac.at, GRG Wien 1, Universität Wien, Universität Salzburg, PH-Niederösterreich

„Der Lehrplan gibt eben nur an, was im Unterricht gelten soll, aber nicht wie der Unterricht konkret vollzogen wird“ und: „Erzwingen kann entlang der ganzen Skala von der Verfassung bis zum Unterricht niemand irgendetwas, ausgenommen Entscheidungen; und begünstigen kann man das Erwünschte organisatorisch immer nur durch Verengung der Ermessensspielräume, durch strengere Selektion oder konsequente Negation ... Wer das nicht will, muss Organisation mit Interaktion anreichern, kann nicht auf Mitgliedschaft, sondern muss auf Teilnahme setzen und darauf, dass normative Orientierung von anderen übernommen wird – freiwillig übernommen wird“ (Haft & Hopmann 1989 bzw. Diederich 1988 zitiert nach Sitte 1989, S. 7 u. 8).

Diese zwei am Beginn stehenden schon älteren Zitate allgemeiner Didaktiker, die meiner Erfahrung bezüglich der schulgeographischen Entwicklung aber nach wie vor – im positiven, wie im negativen Sinn – Geltung haben, sollen ein Motto für den folgenden Artikel sein. Ist doch das „System-Schule“ an der Basis gewohnt, auf vorgegebene Wünsche der Unterrichtsverwaltung systemspezifisch, jeweils unter einem gewissen Zeitgeist von Veränderungen und unterschiedlichen Strömungen – diese aber den Zwängen der Praxis irgendwie folgend – zu interpretieren bzw. darauf an den Schulstandorten auch unterschiedlich zu reagieren. Das kann Gewohnheiten tradierendes Beharren mit verwässernden Alibiaktionen sein, aber auch Chance auf (pädagogische bzw. fachdidaktische) Verbesserung bedeuten. Wir sollten letzteres in der zukünftigen Neuen Matura sehen!

In den hier folgenden Zeilen soll (auch) aufgrund der Erfahrungen in den seit 2010 laufenden Geographie und Wirtschaftskunde-Fortbildungsseminaren zur Neuen Matura (vgl. Koller & Sitte 2011; Sitte 2011) einiges dazu weiter vertiefend beschrieben und reflektiert werden:

1. Wo und wie man die Kolleg/innen draußen in den Schulen für die vom BMUKK für 2013 gewünschte Form der Abwicklung der Neuen Matura „bei ihrem Bewusstsein und schon gehandhabten Varianten abholen kann“;
2. ferner wie man sie Schritt für Schritt von gewohntem Terrain aus ins Neuland – nun zukünftig grundsätzlich immer kompetenzorientiert zu formulierender Fragestellungen – führen und sie auf diesem Weg unterstützen kann;
3. ihnen dabei durchaus gegebene Vorteile dieser neuen angestrebten Form zu vermitteln suchen, um ihnen dann
4. letztlich auch einige weitere fachdidaktisch und methodisch interessanten Perspektiven für einen Ausbau dieser ersten Schritte aufzuzeigen.

Daher wurde auch in der Literaturzusammenstellung dieses Aufsatzes ein Schwerpunkt auf leicht im Internet erreichbare Bezugsquellen gelegt.

Die didaktische Literatur beschäftigt sich schon länger mit den Vorstellungen des Übergangs vom kognitiv und rekapitulierend vorgetragenen bzw. bei Prüfungen „wiederausgespuckten“ Merkwissen (als „passives Wissen“ bezeichnet) zu, auf Anwendungen bezogen und mit anderem vernetzten „aktiven Wissen“. Trotz unterschiedlicher – komplizierterer und einfacherer Formulierungen, kann man generell sagen, „Kompetenzen sollen ein umfassendes Wissen sein, WAS in einer Situation getan werden muss“. Dabei sind diese zwar unmittelbar mit Fachwissen verknüpften und erlernten Fähigkeiten dazu da, um bestimmte Probleme lösen zu können. Sie sind mehr als „skills“, da sie über die genaue Anleitung in vordefinierten Tätigkeitsfeldern auch darauf abzielen, sich in veränderten Situationen zurechtzufinden, diese beurteilen und gestalten zu können (was im Allgemeinen dem Kompetenzniveau III entspricht – s. u. bei den Ausführungen zu Operatoren bei Punkt 2). Das Projekthandbuch „Bildungsstandards in der Berufsbildung“ (BMUKK 2011, S. 18f.) geht allgemein von den Bereichen Fach-/Methoden-/Sozialkompetenz und personalen Kompetenzen aus. Im folgenden Aufsatz interessieren uns GW-fachdidaktisch insbesondere die beiden ersteren, da sie bei der Neuen Matura verstärkt prüfungsrelevant sein werden und z. T. fachdidaktische Innovationen fordern.

1 Schon manches davon gehabt?

Dazu fällt mir als erstes der geltende Notenparagraf ein (BMUKK 1974/1997): In seinen Beurteilungsstufen „Gut“ und „Sehr gut“ verlangte er schon immer „*Eigenständigkeit*“ und „*selbständige Anwendung des Wissens und Könnens*“. Hinweisen möchte ich auch auf die spätestens seit der Zielorientierung in unseren GW-Lehrplänen in der Fortbildung immer wieder vorgeführten Bloom'schen Taxonomie (vgl. Stichwort „Zielorientierung“ im „Handbuch GW“, Sitte W. & Wohlschlägl 2001, S. 553ff.) mit ihrer Handlungs- bzw. Bewertungskomponente (die möglicherweise von manchen verkürzt, nur auf vorher direkt Eingelerntes interpretiert worden ist, aber schon Potenziale in Richtung der heute geforderte Kompetenzorientierung eröffnen konnte). Erwähnt aber soll auch werden, dass schon 1986 „Empfehlungen der ARGE der Geographen an AHS in Wien“ in einer Punktation zur Reifeprüfung empfohlen haben: „... zu begrüßen sind Fragestellungen, die dem Kandidaten u.a. herausfordern zu eigenständigen Denken, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten, zum Erkennen von Problemen und zum Suchen von Lösungsmöglichkeiten, zum Erkennen von Entwicklungen, Zusammenhängen, Regelmäßigkeiten und Disparitäten...die Beistellung entsprechenden Arbeitsmaterials ist wünschenswert“ (zitiert nach Sitte 1989, S. 437).

Letztlich sei auf die – durchaus stärker als in anderen Fächern der AHS¹ – ausformulierten Kompetenzen und Zielformulierungen im Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde AHS 2004 (vgl. BGBl. 277. Vdg./T. II, v. 8. 7. 2004 – online auf www.gw.eduhi.at abrufbar, vgl. auch Kommentar zum Lehrplan bei Sitte 2004) hingewiesen, die durchaus ein erstes hilfreiches

¹ Diese entstanden vor der österreichischen Kompetenzdebatte 2003 – und sind sicher diskussionswürdig. Sie stellen aber in diesem Lehrplan, ebenso wie seine Zielorientierung – anders als etwa in den Geographielehrplänen der BBS (trotz dort in letzter Zeit auf allgemeiner übergeordneter Ebene forciertes Bemühungen zu Kompetenzorientierung, vgl. BMUKK 2011: www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at) – zumindest einen ersten Ansatz zur Weiterarbeit dar.

„Geländer“ für den Einstieg in eine solche praktische Umsetzung bieten können. Im Anhang 1 wurde die in deutschen Publikationen heute als Überprüfungsinstrument gezeigte „Analysespinne“ variiert: Außen fügte ich die in unserem derzeitigen AHS-LP 2004 vorne angeführten 6 Kompetenzen hinzu – innen stellen die drei konzentrischen Kreise die bei Kapitel 2 näher erläuterten drei Anforderungsbereiche von Kompetenzen dar. Man kann dann individuell jeweils für seine eigenen Fragestellungen auf den entsprechenden Linien Markierungen setzen, diese wie bei Hemmer & Hofmann (2007), Keller (2009, S. 32), Hieber et al. (2011, S. 7), Stöber (2011, S. 79) verbinden und so graphisch sich eine vergleichende Übersicht zu den jeweils verfassten Aufgabenstellungen verschaffen.

2 Und heute?

Es war bei der „Zielorientierung“, wie sie der GW-Lehrplan ab 1985 aufwies, den Unterrichtenden ein „Geländer“ gegeben: Bei der Unterrichtsplanung (und den folgenden Lernergebniskontrollen) sollte ihnen mit dem Ausformulieren von Operatoren und Bedingungskomponenten bewusst werden, dass man weg vom rein kognitiven Faktenwissen zu „Operativen Unterrichtsformen“ (vgl. bei den entsprechenden Stichworten in Sitte & Wohlschlägl 2001, S. 305ff.) mit einer Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten kommen müsse.

Für den nun folgenden Schritt der für die Neue Matura eingeforderten Kompetenzorientierung (Kompetenzen also als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ zu sehen) bei der konkreten Unterrichtsumsetzung und Formulierung der späteren Maturafragen helfen verschiedene landauf, landab verfügbare Operatorenzusammenstellungen (auch Deskriptoren genannt). Es ist dabei zunächst nicht so relevant, ob die von der BBS (BMUKK 2011, Projekthandbuch S. 18 und 21ff.) propagierten Kompetenzstufen verwendet werden (siehe im Anhang 3 eine ähnliche Hilfe zur Eigenüberprüfung von Kessler & Ziener 2004) oder eine **dreistufige Strukturierungshilfe für Anforderungsbereiche** :

I. Reproduktion – II. Transfer – III. Reflexion & Problemlösung, wie sie Hofmann-Schneller (2011) in einem Anhang mit den Operatoren aus Berner et al. (2007) direkt zeigt, Keller (2009, S. 30f.) sie in Anlehnung an DFGF (2007, S. 32f.) zusammengestellt hat.

Operatorenlisten und ihre Konkretisierungen findet man etwas variiert auch in anderen Publikationen die hier durch Linkangaben online leicht aufgeschlossen werden sollen: etwa auf NIBIS.de „Kerncurriculum“, S. 29f. , oder bei BW-Basisoperatorenkatalog bzw. bei der BW-Landesakademie <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/geo/operator/> oder auch in der BMUKK Richtlinie für Geschichte (vgl. Kühberger 2011b). Die Zeitschrift „Geographie heute“ brachte dazu jüngst ein ganzes Themenheft (gh 291/292, 2011) zu „Aufgaben stellen – Kompetenzen fördern“ heraus, in dem ebenfalls eine geographiespezifische Auflistung zu finden ist. Erstmals in einem österreichischen Schulbuch findet man eine solche auch kurzgefasst im Neudruck 2011 des 7. Klasse AHS-Oberstufenbuches „Raum Gesellschaft Wirtschaft“ – für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern gleichermaßen einsehbar! Wir werden uns dabei gewöhnen müssen, mit den dabei verwendeten Operatoren deutlich die geforderten Kompetenzniveaus in den Formulierungen einzufordern.

Wichtig erscheint mir dabei zunächst einmal das Bewusstsein eines für die Prüfung vorstrukturierten **mehrstufigen Fragenarrangements**, das durch seine Gestaltung **mehrere Kompetenzniveaus** auch **zulässt**. Dazu können solche Operatorenlisten (mit Verben) helfen, die klar vermitteln, **was** und auch **wie** etwas verlangt wird, aber auch **wie** dabei unterschiedlich zu bewertende Kompetenzniveaus **nachgewiesen** werden können. Arrangements, die in ihren die Maturafrage schrittweise aufsplittenden Subfragen einen langsam aufsteigenden Anforderungspegel aufweisen, wären damit anzustreben. Aus dem Hinaufarbeiten der Kandidatin bzw. des Kandidaten in der Beantwortung dieser Subfragen (und dabei nicht nur inhaltlich, sondern auch in Vertiefung in den Kompetenzstufen), würden sich dann – wenn sie entsprechend der Kompetenzniveaus I, II und III formuliert sind – auch die Noten klarer ergeben als aus dem zitierten Notenparagrafen.

Wir haben in Österreich relativ wenige empirische fachdidaktische Maturafragenanalysen in GW (frühere etwa bei Sitte 1989, S. 430ff.). Dafür aber haben wir in Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik an den Unis Salzburg und Wien (unstrukturiert zwar) von den Studierenden ihre und andere GW-Maturafragen als Studienmaterial einbringen lassen. Aus diesen (zufällig) kumulierten Beispielen lassen sich aber durchaus Schlüsse auf einen vorherrschenden Ist-Zustand ableiten: Entgegen früherer Phasen gibt es heute fast keine „Einwortfragen“ und der Anteil von **Fragen, die mit begleitenden Materialien gestellt** werden, ist größer geworden, auch wenn solche noch nicht immer die Regel sind. Relativ häufig werden die Maturafragen durch Subfragen, die das Thema stärker (öfter aber nur inhaltlich) strukturieren, formuliert.

In beiden festgestellten Varianten liegt Potenzial, das in Zukunft auch für kompetenzorientierte Fragestellungen zur Neuen Matura verstärkt und zielgerichtet auf Kompetenzorientierung so als Standard angewendet werden sollte!

Zwar zeigen Analysen dieser Maturafragen, dass sie sich (beurteilt nach den oben schon angeführten Operatoren bzw. Deskriptoren) zu einem großen Teil auf dem AFB I (Anforderungsbereich I), bzw. teilweise – aber noch immer nicht bei jedem unserer Beispiele – auf AFB II bewegen. Nur selten ließ sich der AFB III herauslesen: Dieser müsste nämlich auch beinhalten, etwa Sachverhalte und Probleme (u. U. zu gelernten Themenbeispielen mit neuen Fallbeispielen bzw. Materialien arrangierte Fragen) selbstständig und mit geeigneten Methoden und Medien zu erörtern, Hypothesen zu entwickeln, Widersprüche zu erkennen, Positionen zu differenzieren und begründen, eigene Urteilsbildung zu reflektieren, Handlungsoptionen zu entwickeln etc.

Hieber (2011, S. 12f.) merkt dazu einschränkend zwar an, dass sich die Anforderungsbereiche bei Fragen (und wohl auch bei bzw. zu Materialien) nicht immer objektiv messen lassen können: Spielen seiner Meinung nach dabei vier Ebenen noch eine weitere, nicht unwichtige Rolle:

- a) Der vorausgegangene Unterricht: War dieser nur auf Fakten ausgerichtet oder problemorientiert konzipiert worden? Vermittelte er fachspezifische Arbeitsweisen? Wurden die oft bzw. selten geübt bzw. auf Anderes oder Neues angewendet?
- b) Die Komplexität des Gegenstandes: Geht er in seiner grundsätzlichen Strukturierung bzw. seinem Paradigma mehr deskriptiv bzw. monokausal vor oder fordert er vergleichendes, vernetztes Denken?

- c) Die Komplexität der Handlung, die die Aufgabenstellung verlangt: Reproduzieren von Fakten oder Transferleistungen fordernd bzw. problemlösend? Für neue Anwendung oder nur für bereits im Unterricht Durchgemachtes einfordernd?
- d) Das Ausmaß der Hilfe: Gibt es etwa in Texten schon Vorstrukturierungen bzw. ist eine kleinschrittige Vorgangsweise vorgegeben oder sind eher offene Fragen mit eigenen Stellungnahmen gefordert?
- e) Diese Argumentation unterstützt eine dezentrale Fragestellung in GW, gibt den Standorten bzw. Schulen, den jeweiligen Lehrer/innen (und damit ihren unterrichtlichen und fachdidaktischen Kompetenzen) Verantwortung für das Gelingen dieser neuen Anforderungen. Das scheint der Gesetzgeber ja auch zu wollen, mit der Möglichkeit dass jede Lehrkraft ein Viertel der Themenbereiche individuell gestalten kann und außerdem noch zusätzlich gestellte Fragen selber formulieren kann.

Dies spricht auch als ein weiterer Grund dafür, in Zukunft die **Regelfragen grundsätzlich mit MATERIAL zu stellen**². Grundsätzlich ist es auch eine Erleichterung bezüglich der neuen Anforderung des BMUKK, zukünftig für alle **21**, bei GW für die Neue Matura eingeforderten, aber schulintern gemeinsam (!) zu formulierenden **Themenbereichen**, aus denen die Kandidaten zwei zu ziehen haben (vgl. Sitte 2011), **Fragen** (also etwa 42 oder mehr ?) für die Prüfung vorrätig zu haben. Bisher war es mir als Prüfer ja durchaus möglich u. U. erst am Abend davor, für drei Kandidat/innen, sechs Kernstoff- und drei – vorher thematisch bekannte – Spezialgebietsfragen zu wählen. Das wird sich ändern. Was bietet sich an? Man könnte etwa in einem **Pool** (z. B. real in Aktenordnern des GW-Kustodiats abgeheftet oder über eine Moodle-/community-schule.at-plattform online stehend) an einer Schule Materialien zu unterschiedlichen konkreten Fallbeispielen sammeln. Die können aus oder auch ergänzend zum Unterricht entstanden sein. Diese lassen sich dann nämlich möglicherweise zu gleich formulierten (allgemeiner gehaltenen) Fragestellungen auch kurzfristig, einfach in Form unterschiedlich zu bearbeitenden Fallbeispielmateriale für ident formulierte Fragen, nutzen. Auch unterschiedliche Methoden kann man damit einbinden (mehr Text oder mehr Grafiken, Karten bzw. GIS-Anwendungen ...). Individuelles Eingehen auf Lehrer/innenpräferenzen bzw. Schüler/innenstärken kann man damit in der Fragestellung auch berücksichtigen. Als Beispiel kann etwa eine Zusammenstellung von Kursarbeitsmaterialien aus „Geographie und Schule“ H. 189/2011 angeführt werden, worin es um

² Eine interessante fachdidaktisch-historische Anmerkung, die zeigt, dass manches schon lange „State-of-the-art“ sein könnte: Schon einer der Pioniere der Wirtschaftskunde in Österreich, J. Klimpt formulierte bei der Matura 1971 und 1973 in seiner Schule (die zugegebenermaßen in dieser Form damals eher seltenen so gestellten) GW-Fragen wie: „Interpretieren sie folgendes Material“ (Stat. Yearbook, UN, Tab. S. 308, 603 und aus Mitt. österr. Inst. f. Wifo die Graphiken 1.1., 2.2, 5.1)! Oder: „Interpretieren Sie den Text über das Stabilitätsabkommen“ (Wochenpresse v. 22.5.73, S.15) (zitiert nach SITTE 1989, S. 439). Allerdings gab es damals auch ein von ihm u.a. gestaltetes Arbeitsbuch „Materialien zur politischen Weltkunde“ (1972), das im Unterschied zu heutigen österreichischen GW-Oberstufenschulbüchern, ganze Großabschnitte nur mit z.T. kontroversen Standpunkte aufzeigenden Originalquellenmaterial für den Unterricht in der Maturaklasse vorlegte. Klimpt sprach sich auch damals in seinen unzähligen Fortbildungsveranstaltungen und in seinen Univorlesungen schon fast ziel- bzw.kompetenzorientiert dafür aus, dass „...ein Maturant den Wirtschaftsteil einer anspruchsvolleren Tageszeitung verstehen müsste“ (heute würde man das als „lesen – analysieren – begründet Stellung nehmen können“ den Kompetenzbereichen entsprechend weiterformulieren).

Fragen zu mitteleuropäischen Städten geht. Egal zu welchem Fallbeispielmateriale kann das dann unterschiedlich (methodisch? / materialmäßig?) interpretiert werden³.

Allgemein wird in der Literatur vorgeschlagen, dass die zum Lesen des Materials benötigte Zeit, deutlich unter der Hälfte der (in Zukunft aber länger bemessenen) Vorbereitungszeit liegen solle – was die Menge des der Frage beigefügten Materials begrenzt.

3 Als mögliche Vorgangsweise bieten sich dazu folgende vier Varianten an

3.1. Fragen aus bzw. mit dem Materialangebot aus dem in der Klasse verwendeten Schulbuch.

Da zurzeit die GW-Oberstufenschulbücher noch mit wenig Systematik in Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzniveaus in ihren Fragenstrukturen Rücksicht nehmen (vgl. eine erste Untersuchung bzw. Tabelle im Anhang 2, die abgedruckt ist, um den Handlungsbedarf zu dokumentieren – insbesondere in der erhobenen Kategorie „unklar“). Man muss wahrscheinlich das daraus gezogene (und den Prüflingen somit bekannte) Beispielmateriale einzelner Kapitel(teile) für kompetenzorientiert formulierte Fragestellungen als GW-Lehrer/in etwas verändern. Interessante Hinweise bieten aber diesbezüglich manchmal Lehrerbegleithefte (wie etwa jenes des GW-Schulbuches „Kompass“ es vorne zeigt oder der Neudruck 2011 von „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 7 neu“, wo solches beim Inhaltsverzeichnis strukturiert erstmals angegeben ist). Dann kann man leicht selber für verschiedene Inhalte bzw. Methoden die drei Kompetenzniveaus herausarbeiten: Insbesondere bieten sich hier Vergleiche, Gegenüberstellungen und Bewertungen unterschiedlicher Fallbeispiele bzw. ihrer Materialien an, wobei man aus den oben angeführten Operatorenlisten entsprechend auswählt.

3.2. Solches kann man auch machen, wenn man für die Vergleiche andere GW-Schulbücher der gleichen Klasse – etwa mit Alternativmaterialien für das gleiche Thema – heranzieht⁴Manche

³ Zu einem Beispiel „Entwicklung mitteleuropäischer Städte – Stadtgenese als Ausgangspunkt heutiger Strukturen und Prozesse im urbanen Raum“ (GS 189/2011, S. 28ff.) gab es folgende allgemeine Fragestellungen bzw. Aufgaben, die man mit durchaus unterschiedlichsten Beispielmateriale füllen kann: 1a) Gliedern Sie aus der vorliegenden topographischen Karte (etwa einer ÖK 25V) von ... die stadtgenetischen Phasen heraus, indem sie sie farblich markieren und in der Legende entsprechend eintragen. 1b) Beschreiben sie ihre charakteristischen Merkmale. 2) Wählen sie zwei Teilräume aus und erläutern sie die Entwicklungen, die zu ihrem heutigen Erscheinungsbild geführt haben. 3) „Zum Verständnis heutiger Strukturen und Prozesse in der Stadt und Stadtplanung muss man die Genese der Städte kennen“ – nehmen sie auf der Basis der vorherigen Aufgaben, Stellung zu dieser Aussage. Dazu gab es 5 Materialien: einen kurzen Text zur Geschichte und Entwicklung von Koblenz, einen s/w-Ausschnitt einer Karte Top 25, zwei Fotos (bevorzugt Schrägluftbilder, aber auch variierbar früher-heute oder unterschiedliche soziale bzw. funktionale Viertel), Diagramm Entwicklung der Bevölkerungszahl. Man könnte aber auch hier mit Google Earth etwa mehrere Stadtausschnitte mit kmz-files (Google Maps mit den Linkangaben – vgl. dazu viele Hinweise in Geographie und Schule H. 179/2009) definieren und vergleichen lassen. Wenn Schüler/innen die Grundprinzipien beherrschen, müssten sie mithilfe des jeweils beigelegten Materials diese auch bei anderen Fallbeispielen anwenden können bzw. Stellungnahmen abgeben können.

⁴ Hier nur einige Beispiele aus Schulbüchern: So kann man etwa direkt Seiten mit kompetenzorientierten Arrangements aus den GW-Oberstufenbüchern RGW 7 neu Karteninterpretation (S. 17) oder Satellitenbildinterpretation mit Karten (S. 23f.) nehmen. Die in GW-kompetent 7 (S. 88) angedeutete SWOT-Analyse kann man zur Anwendung mit konkreten Materialien füllen. Zu Statistiken und Diagrammen bekommt man einige Anregungen etwa bei GW-Kompetent 7 (S. 69), System Erde 5/6 (S. 116f.), Kompass 5/6

bieten auch Zusatzmaterialien über angeschlossene Webseiten oder CD-ROMs an. Hier wäre für die konkrete Fragestellung dann die Strategie eingeschlagen worden „bekannte Sachverhalte mit neuem Material (oder anderen Fallbeispielen) kompetenzorientiert beantworten zu können“. Etwa wenn ein/e Schüler/in gelernt hat, anhand von Material z. B. ländliche oder städtische Fallbeispiele zu interpretieren, spricht nichts dagegen, ihr/ ihm die gleiche Thematik mit von der Lehrperson vorgegebenem neuem Material vorzulegen. Das kann etwa zu einer anderen Stadt oder einer anderen Beispielsregion sein, bei der Prüfung zur Darstellung (= AFB I), einem zu- bzw. einordnendem Vergleich oder eine Analyse (= AFB II) bzw. eine tiefergehende Erörterung oder Überprüfung von Behauptungen bzw. Thesen (= AFB III) sein. Oder dass er bestimmte wirtschaftliche Sachverhalte mit anderen, neuen Diagrammen bzw. Tabellen zu beschreiben, zu vergleichen, zu interpretieren oder nach bestimmten gestellten bzw. selbst formulierten Kriterien zu bewerten hat, womit in einer solchen Fragestellung jeweils alle drei Kompetenzniveaus aufsteigend mit ihren Operatoren exemplarisch abgedeckt wären.

3.3. Dritte Stufe für potenzielle Maturafragen wäre die Einbeziehung im Unterricht dazu ausgegebener **eigener Materialien (Arbeitsblätter bzw. aus dem Internet bezogenes kontroverses Zeitungs-, Text, Statistik, Diagramm, bzw. Bild-Material)**; gegebenenfalls mit einer Aktualisierung bzw. Ergänzung dazu passender neuer Materialien, die man u.U. in einer früheren Klasse gerade auch im Unterricht dieses Themas aktuell verwendet: Beispielsweise in der sich sehr schnell verändernden 6. Klasse zu Europathemen oder bei der Thematik „Wirtschaftspolitik“ in der 7. Klasse Oberstufe bei sich aktuell im Fluss befindenden Themen, wie „Budget“ (vgl. dazu Webergänzung zu „RGW 7 neu“ auf www.stubenbastei.at > Fächer >> GW >>> 7.KlasseNEU). Hierzu sei einerseits wieder an die reichhaltige Material- und Linksammlung auf dem österreichischen Facheinstiegsportal www.gw.eduhi.at erinnert, aber auch auf das Angebot mancher Geographiefachdidaktikverlage (siehe Zeitschriftenspiegel in GW-Unterricht – [online ebd.](#)), das frei kopierbare Material ihrer Unterrichtsbeispiele aus ihren Zeitschriften, auch einzeln – etwa via www.westermann-FIN.de („Fachzeitschriften im Netz“) anzusehen und zu einem kleinen Preis herunterzuladen! Mehr zu solchen und anderen Quellen bzw. Beispielen siehe ebenfalls noch weiter unten.

3.4. Vierte Stufe wäre die Einbindung **virtuell verfügbarer Applikationen**, die neben inhaltlichen Bereichen auch stärker IKT- bzw. GIS- Fertigkeiten einfordern. Man kann dazu etwa ein Fallbeispiel mit Google Earth bearbeiten (auf Laserausdruckhandout bestimmte Strukturen kartieren), vergleichen bzw. in 3D darstellen und analysieren lassen, gegebenenfalls ein ähnlich gelagertes Fallbeispiel bzw. Raumbeispiel suchen und darstellen, ein- und zuordnen bzw. erörtern lassen.

(S. 252), RGW 7 neu (S. 33ff. und 68f.), Geograffiti 1 für HAK (S. 106f.) zeigt das mit einer Tabellenkalkulationsanwendung. **Textanalyse**-Wirtschaftsnachrichten: Kompass 7/8 (S. 120f.), Durchblick 8 (S. 26f.). In Kompass 7/8 (S. 254f.): Vergleich mit Diagrammen und Tabelle; **Pro & Contra** (in den Schulbüchern als Diskussion, als Maturaufgabe auch alleine machbar in der Gegenüberstellung von Argumenten) etwa in Durchblick 6 (S. 10f.), Geograffiti 1 (S. 149); **Szenarios** in Durchblick 8 (S. 49, 190 und 158f.), Kursblätter in Tageszeitungen analysieren und interpretieren bzw. Unternehmensanalyse in Fachzeitschriftenartikeln (S. 160). Sehr interessante Aspekte, die z.T. weit über das in GW-Schulbüchern Präsenzierte hinausgehen, vermittelt die „Tool Box“ in „Volkswirtschaft Verstehen – Zukunft gestalten“. Komplette Schulbuchzitate siehe bei „Schulbuchlisten“, online auf www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml.

Oder man baut eine der einfachen kostenfreie **Online-GIS**-Anwendungen ein, die man vorher schon im Unterricht genutzt hat, um Karten zu generieren: **MyMap** (neue URL!) <http://leto.geo.univie.ac.at/project/mymap> oder den virtuellen OEROK-Atlas (vgl. dazu in Wiss. Nachrichten Nr. 131/2006 – www.oerok-atlas.at) wären hier leicht greifbare Beispiele.

Für die Anwendung bei der Prüfung, genügt es in der Vorbereitungszeit durchaus, von den zu importierten Werten die jeweils zehn höchsten und niedrigsten nur eintragen zu lassen, um befriedigende Ergebnisse für eine Interpretation zu bekommen, u.U. kann man dazu noch fertige Darstellungen vergleichend hinzuziehen (etwa aus EUstat). Man kann aber auch virtuelle Simulationen als Ausgangspunkt für Vergleiche, Interpretationen und Hypothesenentwicklung heranziehen. Solche gibt es etwa zu Klimakarten- und Satellitenbildsimulationen u.a. (vgl. etwa mit vielen Materialien von <http://satgeo.zum.de/satgeo/index.htm>)

4 Welche Erweiterungshilfen und Literatur zu kompetenzorientierten Prüfungsfragen findet man noch

Unsere derzeit verwendeten GW-Oberstufenschulbücher haben bezüglich kompetenzorientiert gestalteter Materialangebote noch einige Defizite aufzuholen (vgl. die Fragenanalyse auf der Tabelle Anhang 2). Viele Kapitel sind in großen Teilen außerdem zu sehr beschreibend textlastig – kontroverse Materialien sind selten. Hier bleibt vieles in der Umsetzung alleine den Lehrkräften überlassen (methodische Hilfen findet man etwa bei Stöber 2011 bzw. Budke & Uhlenwinkel 2011). Ferner finden wir in ihnen nur sehr schwache methodische Anregungen, geschweige denn kompetenzorientiert im Niveau aufsteigend formulierte Variationen zum **Umgang mit Bildern** (Fotos, Blockbildern, nur einige Hinweise gibt es zu Karikaturen) – vgl. dazu eine kleine Analyse bei Baumann (2009, S. 20ff. u. 26). Empfehlenswert wäre es daher für die Fortbildung das Themenheft „Bilder lesen lernen“ von *geographie heute* 253/254-2007 als Anregung anzuschaffen. Insbesondere die Abb. 5, S. 9 bildet einen Steinbruch von Anregungen für einen anspruchsvolleren Umgang. Den wichtigen Basisartikel daraus findet man auch wieder abgedruckt in dem gh-Reader von Lenz (2009) „Geographie unterrichten“, der zusätzlich noch eine Reihe anderer einschlägiger Artikel zur Kompetenzorientierung aus dieser stark praxisorientierten Fachdidaktikzeitschrift bündelt (u. a. zu Kartenarbeit – s. u.). Bei Koller & Sitte (2011) und Sitte (2011) findet man noch andere Fachzeitschriften angeführt, die – zum Teil regelmäßig – direkte Anregungen für kompetenzorientierte Fragestellungen enthalten.

Ein weiteres Defizit in unseren GW-Oberstufen-Schulbüchern ist ein von den eingeforderten Kompetenzen oft ebenso fehlender anspruchsvoller **Umgang mit Karteninterpretationen**. Leicht greifbar sind dazu die Anregungen in dem im Online-Aufsatz von Hüttermann (2004, S. 5) und bei DGfG (2007, S. 14ff). Auch ein Beitrag von Sitte (2006, S. 36) mit einem Karteninterpretations-Schema von Hüttermann und einem angewandten Beispiel „Wachau“ – (ebd., S. 38 (aus RGW 7 neu, S. 17) gehen in ähnlicher Weise darauf ein, Karten komplexer zu nutzen.

Gute Einblicke in eine methodische Konzeption von anspruchsvolleren Karteninterpretationen zeigen in der Zeitschrift *Praxis Geographie* (PG 11/1997) eine Karteninterpretation „Die Bucht von Tokio“, die auch als Karte in unseren Schulatlanten vorhanden ist, ferner in PG 11/2005 eine Karteninterpretation zu einer thematischen Atlaskarte „Kalifornien“. Diese ist auch deswegen von

ihren Ideen her ein interessanter Vergleichswert, weil eine ebensolche thematische Karte in einigen Schulbüchern unserer 8. Klasse – eher nur illustrativ– abgedruckt ist. Bei beiden PG-Beispielen formulierten die Autoren nicht nur die Fragestellungen, sondern auch die Erwartungshaltungen, was auch in den Kursmaterialien laufend in der Zeitschrift „Geographie und Schule“ der Fall ist.

Weitergehende Möglichkeiten für eine kompetenzorientierte Karteninterpretation bietet uns auch die Französische Schulgeographie mit ihren „Croquis“: Hier zeigten wir in den erwähnten Fortbildungsseminaren zwei Zugänge:

A) Anhand dreier Chinakarten wurden (ohne Titelangaben) den Schüler/innen drei Raumverteilungsstrukturen vorgelegt. Auf den Karten sind die Signaturen ohne Benennung angeführt. Mithilfe unterschiedlich sich selbst dazu zusammensuchender Atlaskarten („die Datenbank Atlas zielgerichtet nutzen können“), sollen nun 11 als Fußnoten angeführte Begriffe (Trockenräume, tropische Regionen, Regionen mit gemäßigtem Klima, schwach entwickeltes Gebiet, stark industrialisiert, Gebirgsregionen, dominante Landwirtschaft, offener Küstenstreifen, urbanes Zentrum, dicht besiedeltes Gebiet, dünn besiedeltes Gebiet) diesen Signaturen zugeordnet werden. Danach schreitet man weiter fort zu einer begründenden Analyse und Interpretation dieser Verteilungsmuster, oder auch zu Vergleichen mit anderen Räumen bzw. zur folgenden Variante B.

B) Eine umgekehrte – anspruchsvollere – Vorgangsweise, anhand verschiedener Materialien (Informationen aus unterschiedlichen analytischen Kärtchen, Texten, Tabellen etc.) synthetische Karten als Raumstrukturmodelle selbst zu fertigen (die eigentlichen „Croquis“), wurde für deutschsprachige Leser/innen aus französischen Quellen und Beispielen in einer Arbeit im fachdidaktischen Proseminar von Voglmayr (2009) ausführlich dargestellt, und kann online abgerufen werden und weitere Impulse liefern (vgl. auch in PG 7-8/2008, S. 22ff.). Die dazu im Vorlauf nötigen analytischen Kärtchen finden wir z. T. in Schulbüchern und Atlas.

Anregungen für anspruchsvollere Darbietungsvarianten bei der Prüfung liefern ferner die Idee eines (im Rahmen der Prüfung auszugestaltenden) „Argumentationsbaumes“ (siehe dazu in PG 1/2009, S. 29). Aus PG 11/2010 (S. 12f.) zeigten wir in Fortbildungsseminaren auch eine Prüfungsergebnispräsentation anhand eines Mystery: Die hier zur Thematik vorgegebenen 21 Informationskarten sollen erläutert und nach der Leitfrage zu bestimmten Oberbegriffen geordnet bzw. reduziert werden, wodurch als Ergebnis ein das Thema strukturierendes Ordnungsdiagramm entsteht. In „geographie heute“ (Nr. 285 / 2010, S. 31) wird eine „Struktur-Lege-Technik“ als Ergebnisdarstellung einer Analyse vorgestellt. Ziel ist es darin, das semantische Netzwerk, das einem bestimmten Thema innewohnt, zu visualisieren und Beziehungen aufzuzeigen. In GS 189/2011 hat A. Rempfler auf S. 31 die Arbeit mit einem Aufgabenstamm im Rahmen von „Systemkompetenz“ aufgezeigt (Auftrag: „... Überlege Konsequenzen dieser beiden Entscheidungen und ergänze das folgende Begriffsnetz durch Begriffe und Beziehungen...“). In PG 6/2008 wird eine Szenariotechnik vorgeführt. In der Zeitschrift „Geographie und Schule“, wo regelmäßig gut mit Material ausgestattete sogenannte Kursarbeitsmaterialien publiziert werden, findet man in GS-Heft 190/2011 (S.24 ff.) eine Raumanalyse als Leitmethode für einen kompetenzorientierten Unterricht, deren Strukturierung man mit beigegebenen Materialien (u. a. verschiedene Raumperspektiven) auch in Prüfungssituationen anwenden kann. **Im Zeitschriftenspiegel** von GW-Unterricht (online auch weiterhin am www.gw.eduhi.at bzw. über

Hinweise in den „Wissenschaftlichen Nachrichten“) wurde und wird auch in Zukunft laufend auf solche und andere Beispiele zu kompetenzorientierten Methodenvarianten in den Zeitschriftenartikelrezensionen hingewiesen.

5 Ausblick

Es zahlt sich bei einem **Blick über den Zaun** aber auch aus, außerhalb der Geographencommunity fündig zu werden: Neben der Geographiedidaktik finden wir dort für unser doppeltes Zentrierfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ so auch noch andere Anregungen, die es wert sind, miteinbezogen zu werden. Kurz möchte ich hier drei Impulse für ein weiteres Vertiefen andeuten:

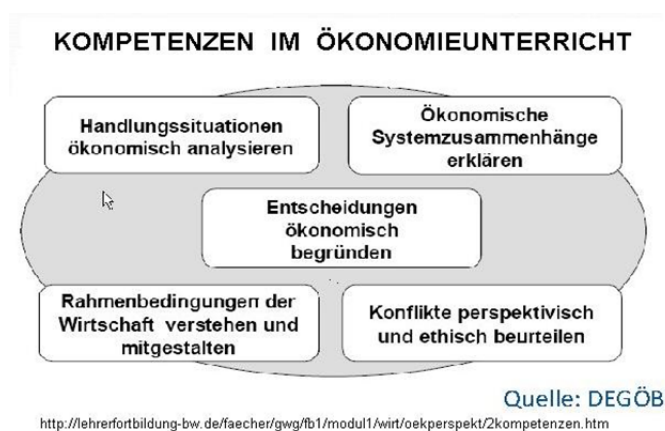


Abb. 1 Kompetenzen im Ökonomieunterricht.

Dieses erste, aus der Ökonomiedidaktik kommende Kompetenzenkonzept unterscheidet sich ganz wesentlich von den etwa in Österreich bezüglich der jüngst in unterschiedlichen „Führerscheinen“ propagierten Unterrichtsmaterialien (vgl. Leitl in OON 2.7.2011 zum Wirtschaftswissen bzw. Analyse von Heher et al. 2007), kann aber auch den darüber hinausgehenden vernetzten Anforderungen in GW noch wertvolle kompetenzorientierte Erweiterungen geben. Diesen Vorschlag der DeGöB findet man auch ausführlicher und erläutert auf der Website der Bundeszentrale für Politische Bildung.

Einen zweiten, weiter ausgreifenden Aspekt direkt aus der politischen Bildungsdidaktik bringt der Didaktiker M. May (2011) ein. Seinen Ansatz mit typischen Anforderungssituationen, sollte man auch sich für eine Adaption in Geographie und Wirtschaftskunde mal näher ansehen!

Das Themenheft der in Wien herauskommenden Zeitschrift „Historische Sozialkunde“ 1/2011 (vgl. Kühberger 2011) zeigt als hier dritte angeführte Anregung in Abbildungen auf Seite 5 „vier Komplexitätsfaktoren von Aufgabenformaten“, danach ein „Operatorensystem“ für die drei AFB, ferner auf S. 10 ein daraus abgeleitetes „Reflexionsviereck“ zur Aufgabenstellung. Ähnliches liefert Krammer (2008, S. 8ff) im Themenheft „Kompetenzorientierte Politische Bildung“ (online bei Informationen zur PB Nr. 29). Sie alle können uns weitere interessante Impulse zur Umsetzung der neu auf uns zukommenden Anforderungen bieten. Auf der BMUKK-Webseite zur Neuen

Reifeprüfung findet man ferner dazu online Richtlinien für Geschichte mit einem einleitenden allgemeinen Didaktikteil zur Kompetenzorientierung

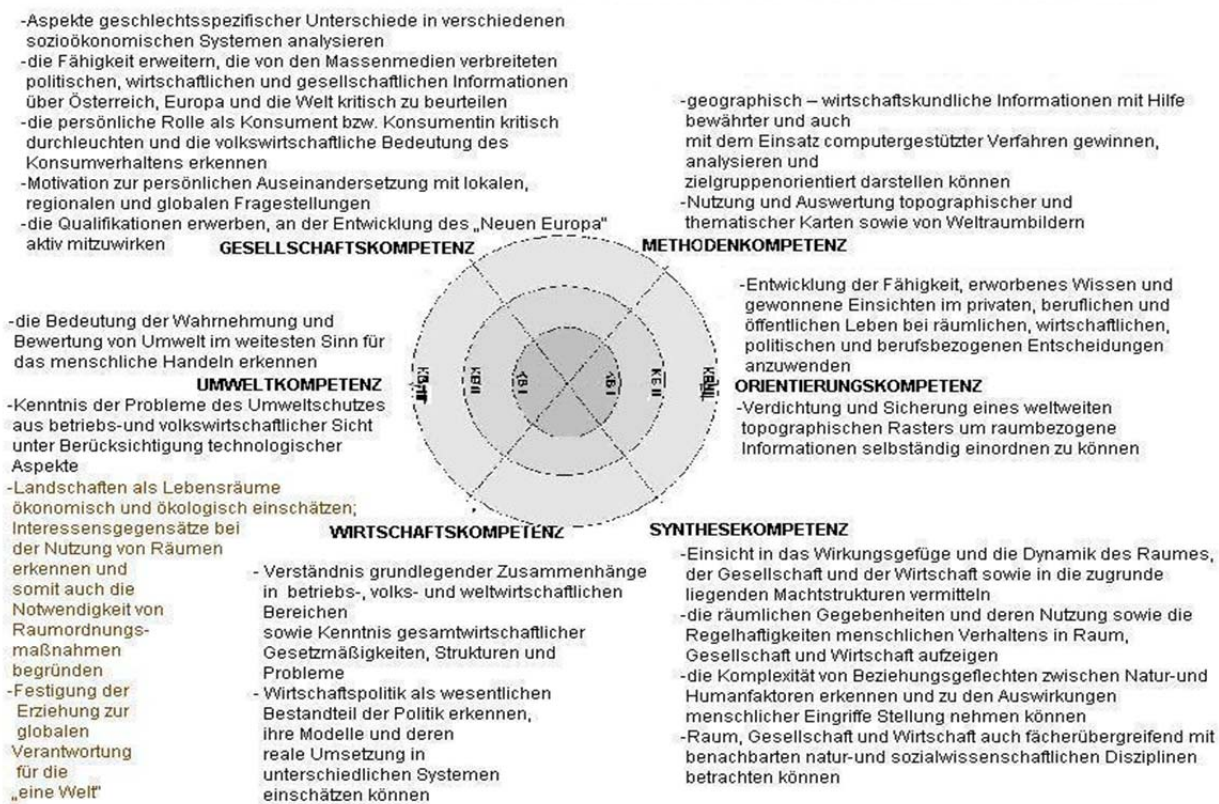
Literatur

- BMUKK (1974/1997): Leistungsbeurteilungsverordnung. Web: www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml (28.5.2011).
- BMUKK (2011): Bildungsstandards in der Berufsbildung - Projekthandbuch, Abt. II BBS, hrsg. U. Fritz. Web: www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at (28.5.2011).
- BW-Basisoperatorenkatalog in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Baden Württemberg. Web: lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/geo/operator/basisoperatorenkatalog_zpg.pdf (28.5.2011).
- BW-Landesakademie (o. J.): Operatorenkatalog. Web: <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/geo/operator/> (28.5.2011).
- BAUMANN I. (2009): Schulbuchanalyse: Die Arbeit mit Bildern – 5/6 Klasse Oberstufe GW-Schulbücher. Arbeit im Proseminar Fachdidaktik an der Uni Wien. Web: www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDArbeiten/Bilder_SII_Baumann.pdf (28.5.2011).
- BRODENGIEER E. (2007): Neue Aufgabenkultur – Umsetzungsansätze aus der Praxis. Vortrag Klett-Symposium Essen. Web: www.klett.de/sixcms/media.php/229/klett_symposium_aufgabenkultur.pdf (28.5.2011).
- BUDKE A., A. UHLENWINKEL (o. J.): Argumentieren im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzung. In: Meyer Ch., Henry R., Stöber G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Westermann Braunschweig. S. 114-129.
- Bundesarbeitsgemeinschaft-AHS GWK, hrsg. A. Pötz, (2010): Kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Web: bundesarge.gwk.at (28.5.2011).
- DGfG (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluß. Web: www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf (28.5.2011).
- DEGÖB (2011): Kompetenzorientierter Unterricht im Fächerverbund GWG: Kompetenzen im Ökonomieunterricht. Baden-Württemberg. Web: lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/wirt/oekperspekt/2kompetenzen.htm (28.5.2011) bzw. in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2011, Web: www.bpb.de/publikationen/IO7P2D,1,0,Kompetenzen_und_Standards_der_%F6konomischen_Bildung.html (28.5.2011).
- HEHER Ch., et al. (2007): Unternehmerführerschein und Schulbuch – ein Vergleich. Arbeit im Proseminar Fachdidaktik an der Uni Wien. Web: www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDArbeiten/HEHER_LEHKIJ_WiFuererschein_ss07.pdf (28.5.2011).
- HIEBER U. (2011): Operatoren anwenden! Verschiedene Anforderungsbereiche abdecken. In: geographie heute 291/292 (Themenheft : Aufgaben stellen – Kompetenzen fördern). S. 12-15.
- HIEBER U., LENZ Th., STENGELIN M. (2011): (Sich) geographischen Aufgaben stellen. In: geographie heute 291/292, S. 2-11.
- HOFMANN-SCHNELLER M. (2011): Kompetenzerwerb in GW – eine alte/neue Herausforderung. In: GW-Unterricht 122. S. 17-23.
- HÜTTERMANN A. (2004): Kartographische Kompetenzen im Geographieunterricht allgemeinbildender Schulen. Web: www.intergeo.de/archiv/2004/Huettermann.pdf (28.5.2011).
- KELLER L. (2009) Leistungsüberprüfung im GW-Unterricht. - Teil 1 - In: GW-Unterricht 114, S. 25-34; Teil 2 GW-Unterricht 115, S. 11-18.
- KESSLER M., G. ZIENER (2004): Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? Web: www.ptz-stuttgart.de/fileadmin/ptz/pdf/AB_Schule/HS_und_RS/HS-komp-orient_Unter.pdf (28.5.2011).
- KOLLER A., Ch. SITTE (2011): Auf dem Weg zur „Neuen Matura“: Ein erster Überblick und Einladung zur Diskussion. In: GW-Unterricht 121, S. 93-96.
- KRAUTZ J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzkonzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Web: www.erich-fromm.de/biophil/en/images/stories/pdf-Dateien/Krautz_J_2009.pdf (28.5.2011).
- KRAMMER R. (2008): Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung, 29, S. 5-14 bzw. Web: www.politischebildung.com (28.5.2011).

- KÜHBERGER Ch. (2011): Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Themenheft Historische Sozialkunde H. 1. Web: vgs.univie.ac.at bzw. www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepreuefung_aha_lfgeschich.pdf (28.5.2011).
- LENZ Th. (Hrsg.) (2009): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser. Sammelband von geographie heute; Nr. 92740. Web: www.friedrich-verlag.de (28.5.2011) bzw. Web: homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/PSsozialformen&medien03/Folien/FotoarbeitSeite9.pdf (28.5.2011).
- MAY M. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) 1/2011, 123-134. Web: michaelmay.info/wp-content/uploads/2011/04/may-aus-gwp1_11.pdf (28.5.2011).
- NIBIS (2010): Erdkunde. Kerncurriculum - Gymnasiale Oberstufe . Niedersachsen. Web: www.nibis.de/nli1/gohrgs/kerncurricula_nibis/kc_2011/go/KC_Erdkunde_GO_1_03-11.pdf (28.5.2011).
- SCHOLZ E. (2006): Von guten Aufgaben zu anspruchsvollen Klassenarbeiten. Geographie. Web: www.bildung-lsa.de/unterricht/faecher/geographie/aufgabenkultur/von_guten_aufgaben_zu_guten_klassenarbeiten.html.
- SITTE Ch. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen in Österreich nach 1945. Dissertation an der grund- und integrationswissenschaftlichen Fakultät der Uni Wien. T 1 Text , 469 S., T 2 Dokumentation. Web: homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/Dissinhalt.htm (28.5.2011).
- SITTE Ch. (2004): Ein neuer Lehrplan GWK für die AHS-Oberstufe 2004. In Wissenschaftliche Nachrichten, 125, S. 47–52. Web: <http://www.eduhi.at/dl/LP2004wn125.pdf> (28.5.2011).
- SITTE Ch. (2011a): Zur „MaturaNEU“ in Geographie (und Wirtschaftskunde) / Wirtschaftsgeografie. In: Wissenschaftl. Nachrichten 140, S. 48-52. Web: www.eduhi.at/dl/Zur_MaturaNEU_in_GW_in_WN140_2011.pdf (28.5.2011).
- SITTE Ch. (2011b – in Druck): „Die Lernrampe sich orientieren“ in den GW-Lehrplänen und im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht, in Hinblick auf die Kompetenzorientierung. In: Kriz K. (Hrsg.), Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie Nr. 20.
- SITTE W., H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts. (= Materialien zur Didaktik des GW-Unterrichts, 16). Web www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm (28.5.2011).
- STÖBER G. (2011): Zwischen Wissen, Urteilen und Handeln – „Konflikt“ als Thema im Geographieschulbuch. In: Meyer Ch., Henry R., Stöber G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Westermann Braunschweig. S. 68-81.
- VOGLMAYR St. (2009): Le CROQUIS géographique – die geographische Skizze. Eine deutschsprachige Rezeption und Anleitung zu einem Ansatz in der französischen Schulgeographie. Arbeit im Proseminar Fachdidaktik Uni Wien. Web: www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDArbeiten/croquis_franz_Geo_FD_PS08_Voglmayr.pdf (28.5.2011).

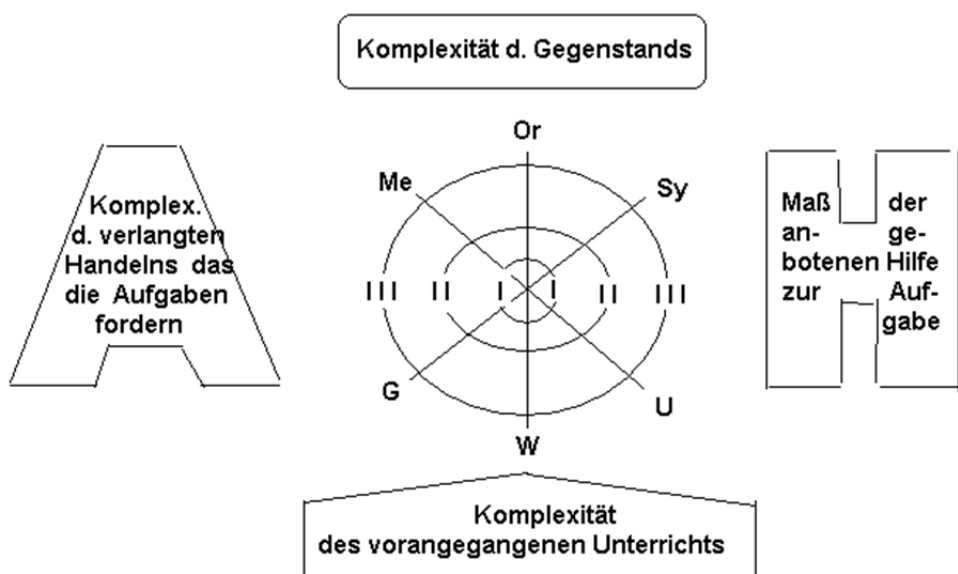
Anhang 1a:

Kompetenzspinne als Prüfinstrument für Unterrichts- und Prüfungsentscheidungen nach AHS-LP 2004



Ch.SITTE, variiert nach L. Keller 2009, GW-U 114, S. 32 & Hemmer/Hoffmann www.geo.uni-mainz.de/hoffmann/Aufgaben_Analysespinne_HFK_07.pdf auf Grundlage LP GWK-AHS2004, BGBl. 277.Vdg./T.II. v. 8.7.2004 & www.eduhi.at/dl/LP2004wn125.pdf

Anhang 1 b



Entwurf Ch.Sitte, nach Hieber 2011

Anhang 2 : Anteil der Operatoren in Schulbuchfragen GWK-Schulbücher der S II (Erhebung FD-PS SS 2011)

Schulbuch	AFB I	AFB II	AFB III	nicht eindeutig zuordenbar
<i>untersch. Anzahl v. Fragen</i>	<i>% gerundet</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
5. Klasse				
GW-Kompetent	36	36	25	3,5
System Erde 5	6,5	42	14,5	37
Durchblick 5	28	41	17	13,6
Kompass 5	13,5	45	41	1,4
Meridiane 5	44	25,5	14,5	16
RGW 5 neu	42	32	18	8
Klar_Geografie 5	24	16	13,5	46
6. Klasse				
Geospots (BBS)	38	43	10	9
GW-Kompetent 2	42	47	9	2,5
System Erde 6	40	26	33	0
Meridiane 6	18	51	18	13
RGW neu 6	53	28	10	9
klar_Geografie 6	39	19,5	14	6
7. Klasse				
GW-kompetent 3	12	17	4	66
System Erde 7	21,5	39	15,5	23,5
Kompass 7	9	22	27	42
RGW neu 7	30	41	29	0
klar_Geografie 7	25	30	2	62
8. Klasse				
System Erde 8	7	45	13,5	34
Durchblick 8	27,5	45	25	9
Kompass 8	24,5	29	27	14,5
RGW 8	24	39	36,5	?-
IWK – Trauner Hak V.	46,5	27	16	10

Kompetenzliste aus Berner P. et al. (2007): Checkliste zur Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. In: Praxis Politik Westermann. H.3. S.35–39. www.schule.at/dl/9971/img/Checkliste_kompetenzorientierte_Prfung_komp.pdf
Schulbücher siehe „Schulbuchlisten“ auf URL www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml

Anhang 3

Kompetenzen stellen eine besondere Form der Zielorientierung von Unterricht dar, indem sie versuchen, Unterrichtsziele gleichzeitig schüler-, prozess- und ergebnisorientiert zu formulieren. Kompetenzorientierung im Unterricht bedeutet methodisch reflektiertes, orientiertes und orientierend

- I. Wahrnehmen, Denken & Verstehen
- II. Sprechen & Auskunft geben
- III. Erarbeiten & Gestalten
- IV. Planen & Zusammenarbeiten.

Diese vier Kategorien spiegeln nicht zufällig vier Kompetenzen (wieder), über deren Bezeichnung sich Einigkeit abzeichnet: personale Kompetenz / Sozialkompetenz / Methodenkompetenz / Fach- (oder Sach-)Kompetenz. Die vier Kategorien von Kompetenzen haben ferner – jede für sich – drei aufsteigende Kompetenzstufen (Niveaus A, B und C). Eine mögliche inhaltliche Problemstellung, wie sie im Unterricht auftaucht, wird dann für ihre Umsetzung auf allen drei Niveaus konkretisiert.

I: **wahrnehmen, wissen und verstehen**, so wird von den SchülerInnen erwartet:

Grundzüge wiedergeben können	Hintergründe benennen können	Transfer leisten können
<i>Beschreibung:</i> - können die im Unterricht erhaltenen Informationen in wesentlichen Grundzügen reproduzieren	<i>Beschreibung:</i> - können die im Unterricht u.U. auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhaltenen Informationen mit einander verknüpfen und Bezüge herstellen	<i>Beschreibung:</i> - können Informationen selbstständig reorganisieren und in einen neuen Zusammenhang einordnen

II: **sprechen und Auskunft geben**, so wird von den SchülerInnen erwartet:

Gegenstandsbezogene Äußerung	Adressatenbezogenes Reden	Diskursive Reflexion
<i>Beschreibung:</i> - können eigene Gefühle, Einsichten oder Eindrücke für sich formulieren	<i>Beschreibung:</i> - können eine eigene sprachliche Äußerung in den Dialog mit anderen Äußerungen bringen	<i>Beschreibung:</i> - können von der eigenen Position aus auch andere Positionen wahrnehmen und in ihrer Äußerung berücksichtigen

III: **erarbeiten und gestalten**, so wird von den SchülerInnen erwartet:

Reproduktion (Vorlage wiederholen)	Rekonstruktion (Durchdringung)	Transformation (Übertragung)
<i>Beschreibung:</i> - können identische Aufgaben mit veränderten Variablen durchführen	<i>Beschreibung:</i> - können strukturverwandte Aufgaben bearbeiten	<i>Beschreibung:</i> - können fremde Aufgaben selbstständig bearbeiten

IV: **planen und zusammenarbeiten** so wird von den SchülerInnen erwartet:

reaktiv zu handeln	aktiv zu handeln	konstruktiv zu handeln
<i>Beschreibung:</i> - können sich auf Aufforderungen an Problem- und Aufgabenlösungen beteiligen	<i>Beschreibung:</i> - können selbst Initiativen zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen übernehmen	<i>Beschreibung:</i> - können eigene Beiträge zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen mit anderen Beiträgen koordinieren

Aus: Kessler M., G. Ziener: Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? ptz 2004 .S. 3 u.7 f
www.ptz-stuttgart.de/fileadmin/ptz/pdf/AB_Schule/HS_und_RS/HS-komp-orient_Unter.pdf

Anhang 4: Operatorenliste aus gh 291/2011 – Fraedrich u. a. – variiert & ergänzt
Ch.Sitte

OPERATOREN im AFB I: „Reproduktion“	
umfassen das Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im vorher schon gelernten Zusammenhang unter reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken & Verfahren .	
OPERATOR	BEDEUTUNG
aufzeigen	Komplexe Sachverhalte von bereits bekannten Problemstellungen in ihren Grundaussagen knapp wiedergeben, wobei Informationen aus verschiedenen Materialien kombiniert werden können.
auswählen	Richtige/zutreffende geographische, wirtschaftliche oder politische Informationen aus einer Antwort-vielfalt herausfinden und diese markieren (Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnung, ...).
beschreiben	Materialaussagen und Kenntnisse (unter einem vorgegebenen Aspekt) mit eigenen Worten zusammenhängend, geordnet und fachsprachlich angemessen wiedergeben.
durchführen	Handlungen, Tätigkeiten, ev. Untersuchungen nach genauer Anleitungen vollziehen, z. B. Experimente, Erkundungen, Befragungen, Diagramm zeichnen.
eintragen	Geographische Informationen in einer (Karten-)Skizze, Struktur- oder Ablaufdiagramm einzeichnen, ergänzen bzw. diese beschriften.
ermitteln/bestimmen	Geographische, wirtschaftliche oder politische Informationen und Fakten aus Medien (Sachtexte, Statistiken, Karten u. a.) entnehmen bzw. feststellen.
(zu)ordnen/einordnen	Einen Sachverhalt oder einen Raum nach vorgegebenen Kriterien in eine sinnvolle Reihenfolge bringen.
herausarbeiten	Informationen und Sachverhalte unter bestimmten Gesichtspunkten aus vorgegebenem Material entnehmen, wiedergeben oder gegebenenfalls berechnen.
kennzeichnen	Geographische wirtschaftliche, politische Sachverhalte in einer (Karten-) Skizze oder Grafik verdeutlichen (z. B. durch Farben, Pfeile).
kreuze an/unterstreiche	Aus vorgegebenen Informationen die passenden auswählen und markieren (etwa auch Texte nach Gedanken gliedern, wesentliche Wortverbindungen anstreichen...).
lokalisieren/verorten	Die Lage eines Ortes, Standorts, Flusses, Gebirges o. ä. auf einer Karte eintragen oder mit Bezug auf andere räumliche Gegebenheiten (jemanden) beschreiben.
nennen /benennen	Informationen und Sachverhalte aus vorgegebenem Material oder Kenntnisse ohne Kommentierung wiedergeben.
protokollieren	Beobachtungen oder die Durchführung von Experimenten detailgenau, zeichnerisch einwandfrei bzw. fachsprachliche richtig wiedergeben.
wiedergeben	Dem vorliegendem Material gezielt Informationen entnehmen bzw. Erlerntes wiedergeben, ohne dabei eine eigene Meinung einzubringen oder den Sachverhalt zu ergänzen, zu erläutern oder gar zu interpretieren.
zusammenfassen	Erlerntes, Erarbeitetes oder an vorgegebenen Materialien zur Kenntnis Genommenes so wiedergeben, dass in kurzer Form die inhaltlichen Schwerpunkte deutlich werden.

OPERATOREN im AFB II: "Reorganisation & Transfer"	
umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte, Methoden und Verfahren auf andere Sachverhalte . Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen.	
analysieren	Materialien oder Sachverhalte systematisch und gezielt untersuchen, auswerten und Strukturen oder Zusammenhänge herausarbeiten.
anwenden	Regeln, Theorien oder Modelle mit einem konkreten Fall- bzw. Raumbeispiel oder Sachverhalt in Bezug bringen.
auswerten	Geographische, wirtschaftliche oder politische Sachverhalte aus Medien (Sachtexten, Statistiken, Diagrammen, Schau- / Strukturbildern, Karten u. a.) entnehmen und in Beziehung setzen.
bestimmen	Geographische Objekte mithilfe von Merkmalen bzw. Daten kennzeichnen oder die Zugehörigkeit zu einem Ordnungsmuster feststellen (z. B. Lage im Gradnetz, Zugehörigkeit zu einer Gesteinsgruppe).
charakterisieren	Geographische, wirtschaftliche oder politische Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und typische Merkmale gewichtend herausarbeiten.
Darstellen / formulieren	Sachverhalte, Zusammenhänge, Methoden und Bezüge in angemessener Kommunikationsform strukturiert wiedergeben und gegebenenfalls Entwicklungen oder Beziehungen dabei verdeutlichen.
Einordnen / zuordnen	Sachverhalte und Räume auf der Basis festgestellter Merkmale begründet in einen vorgegebenen Zusammenhang stellen oder in ein Ordnungsraster einordnen.
erarbeiten	Aus Materialien bestimmte Sachverhalte erschließen, die nicht explizit genannt werden und Zusammenhänge daraus herstellen
erklären	Informationen und Sachverhalte (z. B. Erscheinungen, Entwicklungen) so darstellen, dass Bedingungen, Ursachen, Folgen und Gesetzmäßigkeiten verständlich werden.
erläutern	Sachverhalte im Zusammenhang beschreiben und Beziehungen deutlich machen.
erstellen	Sachverhalte inhaltlich und methodisch angemessen grafisch darstellen und mit fachsprachlichen Begriffen beschriften (z. B. Fließschema, Diagramm, Kartenskizze, Mind Map ...).
gegenüberstellen	Informationen, Sachverhalte, Argumente und Wertungen beschreibend einander gegenüberstellen (aber noch keine Ergebnisformulierung oder Bewertung vornehmen wie bei „vergleichen“).
gliedern	Geographische, wirtschaftliche oder politische Sachverhalte systematisieren, gewichten und durch die Abfolge bzw. Zuordnung ihre Bedeutung herausstellen.
kennzeichnen	Geographische, wirtschaftliche, politische Sachverhalte systematisieren und gewichten und durch die Abfolge/Zuordnung ihre Bedeutung herausstellen.
nachweisen/überprüfen	Gültigkeit von Aussagen, Theorien und (Hypo-)Thesen prüfen.
planen	Zu einem vorgegebenen Problem, einer Fragestellung, z. B. eine Experimentieranleitung, Befragung, Raumanalyse erstellen; eine Vorgehensweise planen.
übertragen	Einen bekannten Sachverhalt auf eine neue Problemstellung beziehen.
vergleichen	Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen und ein Ergebnis bzw. Fazit formulieren.
zeichnen/gestalten	Geographische, wirtschaftliche, politische Sachverhalte in eine grafische Darstellungsform bringen (z. B. Skizze, Struktur-/ Ablauf-/Diagramm,

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