

Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde

In:
GW-U 2011

Christian Sitte (Lehrer am GRG Wien 1, Lektor für Fachdidaktik an der Uni Wien & Uni Salzburg, Prof. an der PH-noe <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/>)

„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. J.Diederich 1988 – zitiert nach [Sitte Ch.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 / 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. bei Koller/Sitte 2011, [Sitte Ch. 2011](#)) einiges dazu weiter vertiefend beschrieben und reflektiert werden:

- 1.) Wo und wie man die KollegInnen 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 interessante Perspektiven für einen Ausbau dieser ersten Schritte aufzuzeigen.

Daher wurde auch in der Literaturzusammenstellung dieses Aufsatzes ein Schwerpunkt auf von jedem Ort leicht im Internet erreichbarer 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“ hg. [Sitte W./ Wohlschlägl H. 2001](#), S. 553ff) mit ihrer Handlungs-/Bewertungskomponente (die möglicherweise von manchen verkürzt, nur auf vorher direkt Eingelerntes interpretiert worden ist, aber schon Potentiale 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 Piktation 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 Ch.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 (BGBl. 277. Vdg./T. II, v. 8. 7. 2004 – online auf www.gw.eduhi.at abrufbar, bzw. vgl. Kommentar zum LP bei [Sitte Ch. 2004](#)) hingewiesen, die durchaus ein erstes hilfreiches „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/Lenz/Stengelin (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 W. / Wohlschlägl H. 2001](#), S. 305ff - online) mit einer Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten kommen müsse.

Für den nun folgende 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 M., G. 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 P. et al.](#) (2007) direkt zeigt, KELLER (2009, S.

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 forcierter Bemühungen zu Kompetenzorientierung – vgl. [BMUKK 2011](#) : www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at) – zumindest einen ersten Ansatz zur Weiterarbeit dar.

30f) sie in Anlehnung an [DGFG](#) (2007, S. 32f) zusammengestellt hat.

Operatorenlisten + ihrer Konkretisierungen findet man etwas variiert auch in anderen Publikationen die hier durch Linkangaben online leicht aufgeschlossen werden sollen: etwa auf [NIBIS.de](#) „Kerncurriculum“, Seite 29f , oder bei BW-Basisoperatorenkatalog bzw. bei der BW-Landesakademie <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/geo/operator/> .

Die Zeitschrift Geographie heute brachte dazu jüngst ein ganzes Themenheft gh 291/292-2011 zu „Aufgaben stellen – Kompetenzen fördern“ heraus, wo ebenfalls eine Auflistung S 10f zu finden ist. Erstmals in einem österreichischen Schulbuch findet man eine solche auch kurzgefaßt in dem Neudruck 2011 des 7.Klasse AHS-Oberstufenbuches „Raum Gesellschaft Wirtschaft“ – für Schüler, Lehrer und Eltern gleichermaßen einsehbar.

WICHTIG erscheint mir dabei zunächst einmal das Bewusstsein eines für die Prüfung vorstrukturierten **mehrstufigen Fragenarrangements**, das durch seine Gestaltung eben **mehrere Kompetenzniveaus** auch **zulässt**. Dazu können solche Operatorenlisten helfen, sozusagen als Verben, als Satzaussagen eben, 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 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 schon zitierten Notenparagrah.

Wir haben in Österreich relativ wenige empirische fachdidaktische Maturafragenanalysen in GW (frühere etwa bei [Sitte Ch. 1989](#), S. 430-449). Dafür aber haben wir in Lehrveranstaltung zur Fachdidaktik an den Unis Salzburg und Wien (unstrukturiert zwar) von den Studenten 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 gewachsen (wenn solche auch noch nicht immer die Regel sind). Relativ häufig werden die Maturafragen auch durch Subfragen, die das Thema dann stärker (öfter aber nur inhaltlich) strukturieren formuliert.

In beiden festgestellten Varianten liegt Potential, 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/Deskriptoren) zu einem großen Teil auf dem AFB 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 / 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 (AFB) bei Fragen (und wohl auch bei/zu Materialien) nicht immer objektiv messen werden lassen können: Spielen seiner Meinung nach dabei vier Ebenen noch eine weitere, nicht unwichtige Rolle: **a)** der vorausgegangene Unterricht (war der nur auf Fakten ausgerichtet – oder problemorientiert konzipiert worden; vermittelte er fachspezifische Arbeitsweisen – wurden die oft/selten geübt, auf anderes/neues angewendet worden...); **b)** die Komplexität des Gegenstandes (geht er in seiner grundsätzlichen Strukturierung/Paradigma mehr deskriptiv / 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; solches für neue Anwendung oder nur für bereits im Unterricht gemachtes einfordernd...); **d)** das Maß der Hilfe (gibt es etwa in Texten schon Vorstrukturierungen, bzw. ist eine kleinschrittige Vorgangsweise vorgegeben, oder sind eher offene Fragen, mit eigenen Stellungnahmen gefordert...). Diese Argumentation unterstützt eine dezentrale Fragestellung in GW, gibt den Standorten/Schulen, den jeweiligen Lehrern (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 für alle die jeweilig dazu dann gestellten 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

² Eine interessante fachdidaktische-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 Ch. 1989, S. 439). Allerdings gab es damals auch ein von ihm u.a. gestaltetes Arbeitsbuch „Materialien zur politischen Weltkunde“ (ÖBV 1972), das im Unterschied zu heutigen österreichischen GW-Oberstufenschulbüchern, ganze Großabschnitte nur - mit z.T. kontroverse 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/kompetenzorientiert dafür aus, dass „...ein Maturant den Wirtschaftsteil einer

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 (siehe bei [Sitte Ch. 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 3 Kandidaten, sechs Kernstoff- und drei – vorher ja thematisch bekannte – Spezialgebietsfragen, aus dem Computer herauszuziehen. 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 Moddle-/community-schule.at-plattform online stehend) lassen sich 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 Graphiken, Karten bzw. GIS-Anwendungen...). Individuelles Eingehen auf Lehrerpräferenzen bzw. Schülerstärken 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 Fragen zu mitteleuropäischen Städte geht – egal zu welchem Fallbeispielmateriale – kann das dann unterschiedlich (methodisch? / materialmäßig?) interpretiert werden.³)

anspruchsvolleren Tageszeitung verstehen müsste“ (heute würde man das als „lesen – analysieren – begründet Stellung nehmen können“ den Kompetenzbereichen entsprechend weiterformulieren).

³ Zu einem Beispiel „Entwicklung mitteleuropäischer Städte – Stadtgenese als Ausgangspunkt heutiger Strukturen und Prozesse im urbanen Raum (GS 189/2011, S. 28-30) gab es folgende allgemeine Fragestellungen/Aufgaben, die man mit durchaus unterschiedlichsten Beispielmateriale füllen kann: 1a, *Gliedern Sie aus der vorliegenden topographischen Karte (etwa einer 25V) von ... die stadngenetischen 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 & Entwicklung von Koblenz/ einen s/w-Ausschnitt einer Karte Top 25 / zwei Fotos (bevorzugt Schrägluftbilder, aber auch variierbar früher-heute oder unterschiedliche soziale/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 die Grundprinzipien beherrschen, müssten sie mithilfe des jeweils beigelegten Materials diese auch bei anderen Fallbeispielen anwenden können, bzw. Stellungnahmen abgeben können.*

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 4 VARIANTEN an:

3.1. Fragen aus/mit dem Materialangebot aus dem in der Klasse verwendeten Schulbuch. Da zur Zeit die GWK-Oberstufenschulbücher noch mit wenig Systematik in Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzniveaus in ihren Fragenstrukturen Rücksicht nehmen (vgl. eine erste Untersuchung / Tabelle im Anhang 2 – die abgedruckt ist um den Handlungsbedarf zu dokumentieren- insbesondere in der erhobenen Kategorie „unklar“), muss man wahrscheinlich das daraus gezogene (und den Prüflingen somit bekannte) Beispielmateriale einzelner Kapitel(teile) für kompetenzorientiert formulierte Fragestellungen als Klassenlehrer etwas verändern. Interessante Hinweise bieten aber diesbezüglich manchmal Lehrerbegleithefte (wie etwa das des GW-Schulbuches „Kompass“/ÖBV es vorne zeigt, oder der Neudruck 2011 von „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 7neu“ im Verlag Hölzel, wo solches vorne beim Inhaltsverzeichnis strukturiert erstmals angegeben ist). Dann kann man leicht selber für verschiedene Inhalte / Methoden die drei Kompetenzniveaus herausarbeiten: Insbesondere etwa bieten sich hier Vergleiche, Gegenüberstellungen und Bewertungen unterschiedlicher Fallbeispiele /bzw. ihrer Materialien an, wobei man aus den oben angeführten Operatorlisten entsprechend auswählt. Bezüglich des in österreichischen Schulbüchern am Anfang jeweils uns extra hineingedruckten Kopierverbots von konkreten Schulbuchseiten für den Schulgebrauch, kann man sich dadurch auf der sicheren Seite bewegen, wenn man aus gebrauchten Exemplaren, die für die Prüfung verwendeten Materialien herausschneidet.

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 – heranzieht⁴) – manche bieten

⁴ Hier nur einige **BEISPIELE** aus unseren **SCHULBÜCHERN**: So kann man etwa direkt Seiten mit kompetenzorientierten Arrangements aus den GW-Oberstufenbüchern Hölzel/RGW7neu S. 17 (**Karteninterpretation**) oder 23/24 Satellitenbildinterpretation mit Karten nehmen. In Veritas/GW-kompetent7, S. 88 angedeutete SWOT Analyse kann man zur Anwendung mit konkreten Materialien füllen. Zu **Statistiken und Diagrammen** bekommt man einige Anregungen etwa bei Veritas/GW-Kompeten7 S.69, oder Westermann/System Erde 5/6 S. 116f, ÖBV/Kompass 5/6 S. 252, Hölzel/RGW7neu S.33ff und 68f, Westermann/Geograffiti1 für HAK S. 106f zeigt das mit einer Tabellenkalkulationsanwendung; **Textanalyse**-Wirtschaftsnachrichten: ÖBV/Kompass 7/8 S. 120f – bzw. Durchblick 8, S. 26f; In ÖBV/Kompass 7/8 7/8, S. 254f :Vergleich (mit Diagrammen & Tabelle) ; **Pro & Contra** (in den SB als Diskussion, aber als Maturaaufgabe auch alleine

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 Schüler gelernt hat, an Material z.B. ländliche oder städtische Fallbeispiele zu interpretieren, spricht nichts dagegen ihm die gleiche Thematik mit solchem vom Lehrer vorgegebenen neuen 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 Analyse (= AFB II) / eine tiefere Erörterung oder Überprüfung von Behauptungen/Thesen (= AFB III) sein. Oder dass er bestimmte wirtschaftliche Sachverhalte mit anderen, neuen Diagrammen/Tabellen zu beschreiben / zu vergleichen, zu interpretieren / nach bestimmten gestellten/selbstformulierten 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 potentielle Maturafragen wäre die Einbeziehung im Unterricht dazu ausgegebener **eigener Materialien (Arbeitsblätter / aus dem www-gezogenes** (kontroverses Zeitungs-) **Text/Statistik/Diagramm/Bild-Material)** – gegebenenfalls mit einer Aktualisierung/Ergänzung dazupassender 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 Eurothemen, oder bei der Wirtschaftspolitikthematik in der 7. Klasse Oberstufe bei aktuell im Fluß sich befindenden Themen, wie dem Budget – vgl. dazu auf Webergangung zu „RGW7neu“ 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 – siehe *Zeitschriftenspiegel* im GW-UNTERRICHT(online ebenda) – auf das Angebot mancher Geographiefachdidaktikverlage, 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/Beispielen siehe ebenfalls noch weiter unten.

machbar in der Gegenüberstellung von Argumenten) etwa in Westermann Durchblick 6, S. 10f., Westermann/Geograffiti1 S. 149 ; **Szenarios** in Durchblick 8, S. 49 und 190; ebenda S. 158f :Kursblätter in Tageszeitungen analysieren und interpretieren, bzw S. 160 Unternehmensanalyse in Fachzeitschriftenartikel. Sehr interessante Aspekte, die z.T. weit über das in GW-Schulbüchern hinausgehen vermittelt die „Tool Box“ in „Volkswirtschaft Verstehen – Zukunft gestalten“ bei Hölder-Pichler-Tempsky für V. Jg. HAK! Komplette Schulbücherzitate siehe bei „Schulbuchlisten“, online auf URL www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml

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

Für die Anwendung bei der Prüfung, genügt es in der Vorbereitungszeit durchaus von den zu importierenden Werten die jeweils zehn höchsten und niedrigsten nur eintragen zu lassen, um befriedigende Ergebnisse für eine Interpretation zu bekommen, u.U. kann man dazu fertige Darstellungen vergleichend noch 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 den großen Website 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 wie gesagt, 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](http://www.geographie-heute.de) 253/254-2007 als Anregung anzuschaffen. Insbesondere die [Abb. 5](#), S. 9 ist ein Steinbruch von Anregungen für einen anspruchsvolleren Umgang! Den wichtigen Basisartikel daraus findet man auch wiederabgedruckt in dem gh-Reader von Lenz, hg. 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 Ch. 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 \(2007, S. 14 ff\)](#). Auch ein Beitrag von Sitte Ch. 2006, in GW-UNTERR. [104](#), S. 36 mit einem Karteninterpretations-Schema von Hüttermann und einem angewandten Beispiel „Wachau“ – abgedruckt dort auf S. 38 (aus RGW7neu, 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 unserer 8. Klassebüchern – eher illustrativ nur - 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) drei Raumverteilungsstrukturen dem Schüler vorgelegt. Auf den Karten sind dann die Signaturen, aber auch diese 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 schreibt man zur 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, aufgrund verschiedener Materialien (Informationen aus unterschiedlichen analytischen Kärtchen, Texten, Tabellen etc.) synthetische Karten als Raumstrukturmodelle selbst zu fertigen (die eigentlichen „Croquis“), wurde für den deutschsprachigen Leser aus französischen Quellen und Beispielen in einer Arbeit im fachdidaktischen Proseminar von [Voglmayr St. \(2009\)](#) ausführlich dargestellt und kann leicht online abgerufen, weitere Impulse liefern – vgl. auch in PG 7-8/2008, S.22ff).

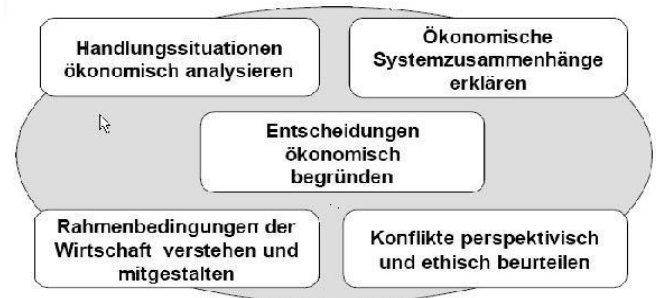
Die dazu im Vorlauf nötigen analytischen Kärtchen finden wir z.T. in Schulbüchern und Atlas.

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 den Fortbildungsseminaren auch eine Prüfungsergebnispräsentation anhand eines Mysteris: Die hier zur Thematik vorgegebenen 21 Informationskarten sollen erläutert und nach der Leitfrage zu bestimmten Oberbegriffen geordnet/reduziert werden – somit entsteht als Ergebnis ein das Thema strukturierendes Ordnungsdiagramm. 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 übrigens regelmäßig gut mit Material ausgestattete sogenannte Kursarbeitsmaterialien publiziert werden), findet man in [GS-Heft 190/2011](#) S.24ff 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](#) (auch am www.gw.eduhi.at) wird laufend auf solche und andere Beispiele kompetenzorientierter Varianten in den Rezensionen 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 doppelpoliges Zentrierfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ so auch noch andere Anregungen, die es wert sind, miteinbezogen zu werden. Kurz möchte ich hier drei als Impulse für ein weiteres Vertiefen andeuten:

KOMPETENZEN IM ÖKONOMIEUNTERRICHT



Quelle: DEGÖB

<http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/awirt/oeiperspekt/2kompetenzen.htm>

Dieses erste, aus der Ökonomiedidaktik kommende Kompetenzkonzept unterscheidet sich ganz wesentlich von den etwa in Österreich bezüglich der jüngst in unterschiedlichen „Führerscheine“ propagierten Unterrichtsmaterialien (vgl. Heher u.a. 2007), kann aber auch den darüber hinausgehenden vernetzten Anforderungen in GW noch wertvolle kompetenzorientierte Erweiterungen geben. Diesen Vorschlag der DeGöB findet man auch ausführlicher noch online erläutert auf dem 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 Zs. „Historische Sozialkunde“ 1/2011 (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!

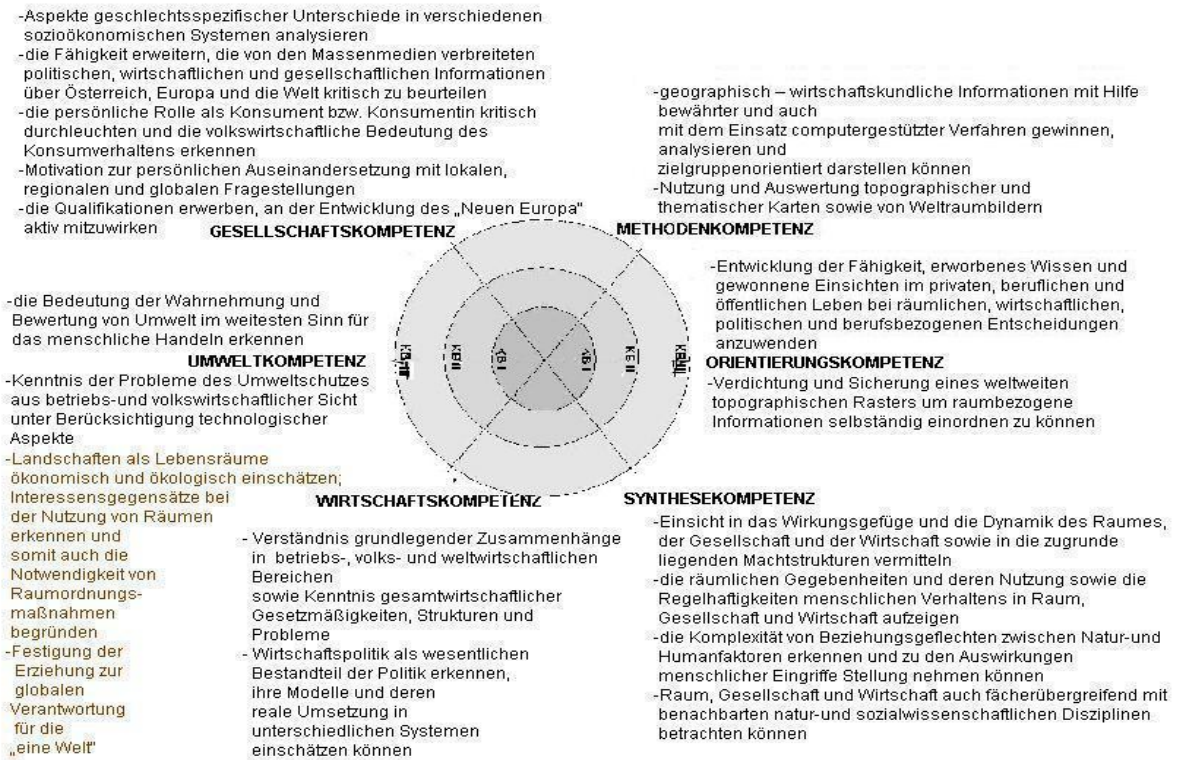
Literatur (für URLs alle letzter Aufruf 28.5.2011)

- BMUKK (1974/1997): Leistungsbeurteilungsverordnung. URL: www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml
- BMUKK (2011): Bildungsstandards in der Berufsbildung - Projekthandbuch, Abt. II BBS, hg. U. Fritz – online download + anderem Material auf URL: www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at
- BW-Basisoperatorenkatalog in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Baden Württemberg. http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/geo/operator/basisoperatorenkatalog_zpg.pdf
- BW-Landesakademie : Operatorenkatalog. <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/geo/operator/>
- BAUMANN I. (2009): Schulbuchanalyse: Die Arbeit mit Bildern – 5/6 Klasse Oberstufe GW-Schulbücher. Arbeit im Proseminar Fachdidaktik an der Uni Wien;

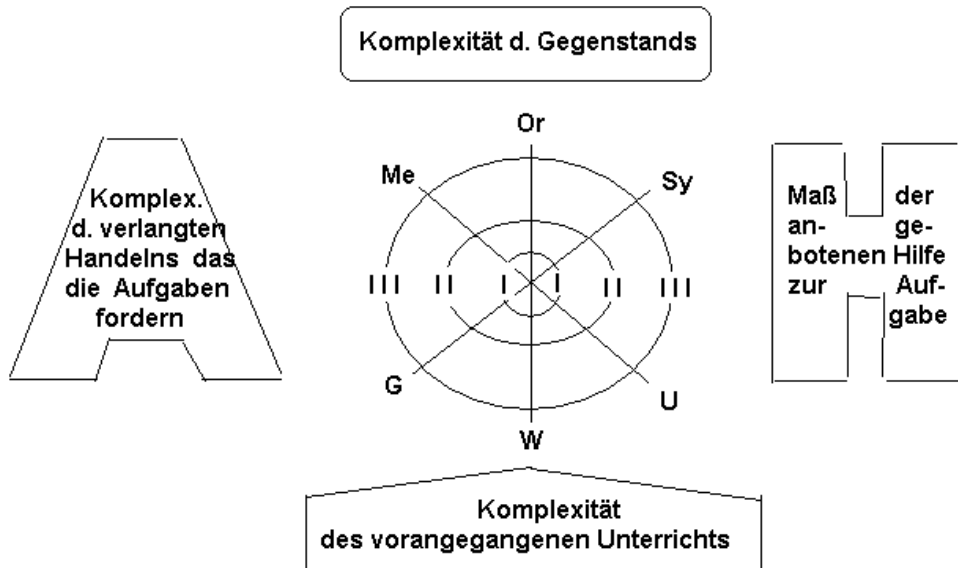
- www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDArbeiten/Bilder_SII_Baumann.pdf
- BRODENGELER E. (2007): Neue Aufgabenkultur – Umsetzungsansätze aus der Praxis. Vortrag Klett-Symposium Essen.
www.klett.de/sixcms/media.php/229/klett_symposium_aufgabenkultur.pdf
- BUDKE A., A. UHLENWINKEL: Argumentieren im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzung. In: Meyer Ch., Henry R., Stöber G. hg.: Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Westermann Braunschweig. S.114-129
- Bundesarbeitsgemeinschaft-AHS GWK, hg. A. Pötz, (2010) Kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. URL <http://bundesarge.gwk.at>
- DGfG (2007) Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluß. URL www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf
- DEGÖB (2011) : Kompetenzorientierter Unterricht im Fächerverbund GWG: Kompetenzen im Ökonomieunterricht. Baden-Württemberg. <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/wirt/oekperspekt/2kompetenzen.htm> bzw. als APuz 12/2011 auf: www.bpb.de/publikationen/IO7P2D,1,0,Kompetenzen_und_Standards_der_%F6konomischen_Bildung.html
- HEHER Ch., u.a. (2007): Unternehmerführerschein und Schulbuch – ein Vergleich. Arbeit im Proseminar Fachdidaktik an der Uni Wien.
www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDArbeiten/HEHER_LEHKIJ_WiFuererschein_ss07.pdf
- 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 gh 291/292, S. 2-11 (mit angehängter Operatorenliste)
- HOFMANN-SCHNELLER M. (2011): Kompetenzerwerb in GW. In: GW-UNTERR. 122.
- HÜTTERMANN A. (2004): Kartographische Kompetenzen im Geographieunterricht allgemeinbildender Schulen. www.intergeo.de/archiv/2004/Huettermann.pdf
- KELLER L. (2009) Leistungsüberprüfung im GW-Unterricht. In: Teil 1 – GW-UNTERR H. 114, S. 25-34; Teil 2 GW-UNTERR. 115, S. 11-18
- KESSLER M., G. ZIENER (o. J.) : Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? ptz 2004. www.ptz-stuttgart.de/fileadmin/ptz/pdf/AB_Schule/HS_und_RS/HS-komp-orient_Unter.pdf
- KOLLER A., Ch. SITTE (2011): Auf dem Weg zur „Neuen Matura“: Ein erster Überblick und Einladung zur Diskussion. In: GW-UNTERR. 121, S. 93-96
- KRAUTZ J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzkonzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. www.erich-fromm.de/biophil/en/images/stories/pdf-Dateien/Krautz_J_2009.pdf
- KRAMMER R. (2008): Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen z. Politischen Bildung Nr. 29, Wien. S. 5-14. www.politischebildung.com
- KÜHBERGER Ch. (2011): Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Themenheft Historische Sozialkunde H. 1. <http://vgs.univie.ac.at>
- LENZ Th., Hg (2009): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser. Sammelband von geographie heute; Nr. 92740 www.friedrich-verlag.de (die Auflistung findet man auch in den Seminarmaterialien <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/PSsozialformen&medien03/Folien/FotoarbeitSeite9.pdf>)
- MAY M. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) 1 / 2011, 123-134 URL.: http://michaelmay.info/wp-content/uploads/2011/04/may-aus-gwp1_11.pdf
- NIBIS (2010): Erdkunde. Kerncurriculum - Gymnasiale Oberstufe . Niedersachsen. http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/kerncurricula_nibis/kc_2011/go/KC_Erdkunde_GO_I_03-11.pdf
- SCHOLZ E. (2006) Von guten Aufgaben zu anspruchsvollen Klassenarbeiten. Geographie. 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. Diss. an der grund- und integrationswissenschaftlichen Fakultät der Uni Wien. T 1 Text , 469 S., T 2 Dokumentation. <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/Dissinhalt.htm>
- SITTE Ch. (2004): Ein neuer LP GWK für die AHS-Oberstufe 2004. In Wiss. Nachrichten (Zs. hg. BMUKK) Nr. 125. S. 47–52. URL: www.eduhi.at/dl/LP2004wn125.pdf
- SITTE Ch. (2011): Zur „MaturaNEU“ in Geographie (und Wirtschaftskunde) / Wirtschaftsgeografie. In: Wissenschaftl. Nachrichten 140, S. 48-52. URL.: www.eduhi.at/dl/Zur_MaturaNEU_in_GW_inWN140_2011.pdf
- SITTE Ch. (2011b): Die Lernrampe sich orientieren“ in den GW-Lehrplänen und im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht, in Hinblick auf die Kompetenzorientierung. In: Kriz K. hg, Wr. Schriften z. Geogr. U. Kartographie Nr. 20 – in Druck
- SITTE W./H. WOHLSCHLÄGL, Hrsg (2001): Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts. Bd. 16 d. Mat. z. Did. GW, hg. Vielhaber Ch./H. Wohlschlägl, Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.. Web (als „Handbuch GW Österreich“): www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm .
- STÖBER G. (2011): Zwischen Wissen, Urteilen und Handeln – „Konflikt“ als Thema im Geographieschulbuch. In: Meyer Ch., Henry R., Stöber G. hg.: 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. URL: www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDArbeiten/croquis_franz_Geo_FD_PS08_Voglmayr.pdf

Anhang 1 :

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



Entwurf Ch.Sitte, nach Hieber 2011

Anhang 1 b

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

Schulbuch	AFB I	AFB II	AFB III	unklar
<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 5neu	42	32	18	8
Klar_Geografie 5	24	16	13,5	46
Geospots (BBS)	38	43	10	9
6. Klasse				
GW-Kompetent 2	42	47	9	2,5
System Erde /6	40	26	33	0
Meridiane /6	18	51	18	13
RGWneu 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
RGWneu 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 werden ferner - jede für sich - im Sinne von 3 aufsteigenden Kompetenzstufen nivelliert (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

Anhang 4

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

OPERATOREN im AFB I :		„Reproduktion“
umfassen das Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet & 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 und wirtschaftliche / politische Informationen aus einer Antwortvielfalt herausfinden und diese durch Ankreuzen markieren (Multiple-Choice-Aufgaben, Matching...).	
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-/Ablaufdiagramm einzeichnen, ergänzen bzw. diese beschriften	
ermitteln/bestimmen	Geographische und wirtschaftliche / politische Informationen und Fakten aus Medien (Sachtexte, Statistiken, Karten u.a.) entnehmen/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 und/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 und/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 und/oder Zusammenhänge herausarbeiten.	
anwenden	Regeln, Theorien, od. Modelle mit konkretem Fall- bzw. Raumbeispiel / Sachverhalt in Bezug bringen.	
auswerten	Geographische, wirtschaftliche, politische Sachverhalte aus Medien (Sachtexten, Statistiken, Diagrammen, Schau- / Strukturbildern, Karten u.a.) entnehmen und in Beziehung setzen	
bestimmen	Geographische Objekte mithilfe von Merkmalen/Daten kennzeichnen oder die Zugehörigkeit zu einem Ordnungsmuster feststellen (z. B. Lage im Gradnetz, Zugehörigkeit zu einer Gesteinsgruppe).	
charakterisieren	Geographische wirtschaftliche, 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 und/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, Wertungen beschreibend einander gegenüberstellen (aber noch keine Ergebnisformulierung oder Bewertung vornehmen wie bei „vergleichen“).	

gliedern	Geographische, wirtschaftliche, politische Sachverhalte systematisieren und gewichten und durch die Abfolge/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 / 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 / Reflexion der angewandten Wertmaßstäbe und fachlich abgesichert eine persönlich Stellungnahme dazu beziehen / 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, 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 den gewählten Verfahrenweisen setzen	
überprüfen	Vorgegebene Aussagen bzw. Behauptungen, Darstellungsweisen (Thesen) von konkreten Sachverhalten auf ihre innere Stimmigkeit und Angemessenheit hin untersuchen	