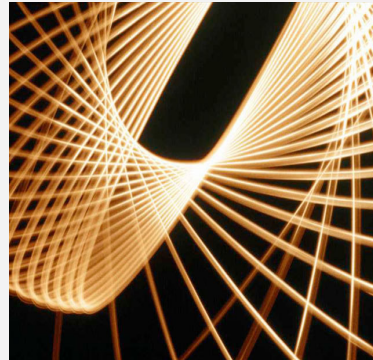


Kompetenzorientierte Reifeprüfung in GWK an AHS - ein erster Überblick



Bundesarbeitsgemeinschaft
Geographie und Wirtschaftskunde
an den AHS Österreichs

<http://bundesarge.gwk.at/>



Leitung

- ❖ Prof. Mag. **Alois Pötz**
(Leiter)
- ❖ OStR. Prof. Mag. **Franz Filler**
(Stellvertreter)

INHALT

			Seite
1.		Was sind Kompetenzen?	3
2.		Lehrplan Oberstufe: Kompetenzen Geographie und Wirtschaftskunde	4
3.		Themenbereiche festlegen	6
4.		„Wesentliche Bereiche“: Themenbereiche Geographie und Wirtschaftskunde	7
5.		Aufgabenstellung: Überprüfung des Erreichens von Lernzielen mittels Operatoren (W. Sitte, Chr. Sitte)	8
6.		Kompetenzorientierte Aufgabenbeispiele Geographie und Wirtschaftskunde	13

Hinweis: Mit dem Haupttermin des Schuljahres 2013/14 soll an den AHS eine neue Reifeprüfungsverordnung in Kraft treten, die den Abschluss der Bildungsstandardentwicklung auf der 4. und 8. Schulstufe bildet. Diese neue Reifeprüfung (RP) wird sowohl standardisiert, als auch kompetenzorientiert sein. Jedenfalls sei erwähnt, dass der Entwicklungsprozess noch nicht abgeschlossen ist und in einigen Bereichen Änderungen möglich sind. Daher beschreiben diese Seiten den derzeitigen Diskussionsstand nach dem Begutachtungsverfahren. Die Gesetzesvorlage sieht vor, dass die BHS ab dem Haupttermin 2015 ebenfalls eine standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung durchführen wird.

Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (30.08.2010)

1. Was sind Kompetenzen?

Quelle: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (30.08.2010)

Wie in allen anderen Fächern, wird also auch die neue Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde kompetenzorientiert sein. Die Fragen müssen sich daher an den sechs in der Bildungs- und Lehraufgabe des Oberstufenlehrplans angeführten Kompetenzen orientieren.

- Kompetenzen sind psychische Dispositionen des Menschen als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse. Sie bestehen aus **zusammenhängenden Komponenten von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten** und enthalten Aspekte von **Erfahrung, Motivation und Einstellungen**. Sie befähigen Menschen, bestimmte Leistungen zu erbringen, d.h. Aufgaben oder Probleme in konkreten Anforderungssituationen zu bewältigen. Kompetenzen sind für die weitere schulische und berufliche Bildung – auch im Sinne des „Life long Learning“ – von zentraler Bedeutung. Sie beziehen sich auf ein aus dem jeweiligen Lehrplan abgeleitetes fachspezifisches bzw. fachübergreifendes Kompetenzmodell.
- „**Kompetenzmodelle**“ sind prozessorientierte Modellvorstellungen über den nachhaltigen Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen. Sie stützen sich auf fachsystematische sowie fachdidaktische Gesichtspunkte.
- „**Kompetenzbereiche**“ sind fertigkeitenbezogene Teilbereiche eines Kompetenzmodells. Davon abgeleitet sind die Standards: „Die Schüler/innen können...“

Das Vorhandensein bzw. die Ausprägung einer bestimmten Kompetenz kann daher mit Hilfe geeigneter Problemstellungen (Aufgabenstellungen) festgestellt werden, bei denen von Schülerinnen und Schülern konkrete und beobachtbare Leistungen verlangt werden.

2. Lehrplan Oberstufe: Kompetenzen Geographie und Wirtschaftskunde

Quelle: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf (30.08.2010)

Methodenkompetenz

- Geographisch – wirtschaftskundliche Informationen mit Hilfe bewährter und auch mit dem Einsatz computergestützter Verfahren gewinnen, analysieren und zielgruppenorientiert darstellen können
- Nutzung und Auswertung topographischer und thematischer Karten sowie von Weltraumbildern

Orientierungskompetenz

- Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden
- Verdichtung und Sicherung eines weltweiten topographischen Rasters, um raumbezogene Informationen selbständig einordnen zu können

Synthesekompetenz

- Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln
- Die räumlichen Gegebenheiten und deren Nutzung sowie die Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens in Raum, Gesellschaft und Wirtschaft aufzeigen
- Die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen können
- Raum, Gesellschaft und Wirtschaft auch fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachten können

Umweltkompetenz

- die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen
- Kenntnis der Probleme des Umweltschutzes aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht unter Berücksichtigung technologischer Aspekte
- Landschaften als Lebensräume ökonomisch und ökologisch einschätzen; Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen und somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen begründen
- Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die „Eine Welt“

Gesellschaftskompetenz

- Aspekte geschlechtsspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen analysieren
- Die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen
- Die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch durchleuchten und die volkswirtschaftliche Bedeutung des Konsumverhaltens erkennen
- Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen
- Die Qualifikationen erwerben, an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken

Wirtschaftskompetenz

- Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme
- Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können
- Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke in innerbetriebliches Geschehen
- Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung
- Interesse wecken für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich

3. Themenbereiche festlegen

Quelle: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> 17.03.2010)

So wie bisher müssen die Lehrer/innen die „**wesentlichen Bereiche**“ des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes den Schüler/innen nachweislich (vor der Anmeldung zur Reifeprüfung) zur Kenntnis bringen; **diese entstammen dem Lehrplan und**

- ❖ **werden vom Fachlehrer/innenteam des jeweiligen Schulstandortes (zB im Rahmen eines pädagogischen Tages) zusammengestellt:** Pro Jahreswochenstunde in der Oberstufe sollen mindestens 3, aber insgesamt (maximal) 24 Themenbereiche ermittelt werden (Deckelung),
- ❖ **wobei ca. ein Viertel von der/m jeweiligen Klassenlehrer/in kommen soll.**

Aus diesem Themenpool werden vom Schüler/von der Schülerin zwei „gezogen“, ein Themenbereich wird zurückgelegt. Zu jedem Themenbereich werden vom Prüfer/von der Prüferin Fragen formuliert, der/dem Kandidaten/Kandidatin eine Frage (nach seinem/i ihrem Ermessen) zur Beantwortung zuweist.

Im Fall, dass z. B. ein PG mit einem WPG kombiniert werden muss, um auf die geforderte Stundenanzahl zu kommen, sind die Jahreswochenstunden des PG und des WPG zu addieren und mit drei zu multiplizieren. Das Produkt ergibt die Anzahl der Themenbereiche, wobei 24 nicht überschritten werden darf.

Die **Themenbereiche für die Wahlpflichtgegenstände** können aufgrund ihrer lehrplanmäßigen Ausrichtung auf Schüler/inneninteressen vom Fachlehrer/innenteam gemeinsam erstellt werden, müssen aber nicht. Jedenfalls fördert die geplante Maßnahme die Unterrichtsentwicklung am Standort.

4. „Wesentliche Bereiche“: Themenbereiche Geographie und Wirtschaftskunde

Die wesentlichen Bereiche des Faches Geographie und Wirtschaftskunde bestehen aus einer Verbindung der grundlegenden Daseinsfaktoren Natur-Raum-Gesellschaft-Wirtschaft-Umwelt-Politik. Ein zentrales Merkmal von Geographie und Wirtschaftskunde ist daher der integrative und vernetzende Charakter. Dieses soll auch in der Auswahl der „wesentlichen Bereiche“ zum Ausdruck kommen.

Ein Beispiel:

5. Klasse

- Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen
- Landschaftsökologische Zonen der Erde
- Bevölkerung und Gesellschaft
- Grundlagen der Wirtschaft und des Konsumentenverhaltens

6. Klasse

- Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen
- Raumbegriff und Strukturierung Europas – was ist Europa?
- Europäische Integration
- Produktionsgebiete im Wandel – Entwicklungen im primären und tertiären Sektor
- Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften - Regionale Disparitäten im Vergleich
- Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik

7. Klasse

- Veränderungen der geo- und wirtschaftspolitischen Lage Österreichs
- Naturräumliche Chancen und Risiken
- Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen
- Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme – Wirtschafts- und Sozialpolitik
- Wirtschaftsstandort Österreich
- Unternehmen und Berufsorientierung

8. Klasse

- Globalisierung – Chancen und Gefahren
- Politische und ökonomische Systeme im Vergleich
- Städte als Lebensräume
- Politische Gestaltung von Räumen

5. Aufgabenstellung: Überprüfung des Erreichens von Lernzielen mittels Operatoren (W. Sitte, Chr. Sitte)

Quelle: <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/zielorientierung.htm>, 30.08.2010, kleine Abänderungen durch das Autorenteam)

Umdenken von Stoffinhalten zu Qualifikationen

Traditionelle Lehrpläne bestehen aus sehr vage gehaltenen Bildungsaufgaben und mehr oder weniger umfangreichen Lehrstoff-Auflistungen.

Lehrer/innen bzw. Schulbuchautoren und Autorinnen, die sich an sie halten, stellen daher immer die Lehrinhalte in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Das führte zwangsläufig zu verschiedenen Problemen wie Stoffüberbürdung, willkürliche Auswahl der Inhalte etc. Es bleibt unklar, was der Schüler mit den Stoffinhalten können, welche Qualifikationen er durch die Auseinandersetzung mit ihnen erwerben soll.

Die Ende der 60er Jahre im deutschsprachigen Raum einsetzende Curriculumbewegung löste hier ein Umdenken aus und bewirkte eine Verlagerung des Unterrichts (und der Unterrichtsplanung) von der Inhaltsorientierung zur Zielorientierung, sodass man heute von Lernzielorientiertem Unterricht spricht.

Was damit gemeint ist, zeigte A. SCHULTZE (In: Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie, Geographischen Rundschau H. 1/ 1979) an einem instruktiven Beispiel: Vier Lehrer werden darin gefragt, was sie über Entwicklungshilfe unterrichten und was sie bei den Schülern damit erreichen wollen:

Lehrer A findet den Lehrinhalt Entwicklungshilfe wirtschaftlich und politisch wichtig, daher müssen ihn auch die Schüler lernen, d.h. ihn sich einprägen. Weitere Überlegungen sind überflüssig.

Lehrer B meint, dass man zum Verfolgen der Diskussion über Entwicklungshilfe in den Massenmedien die Kenntnis bestimmter Begriffe benötige, wie z.B. die Unterscheidung zwischen Entwicklungsland und Industrieland. Diese Fähigkeiten sollen Schüler erwerben.

Lehrer C erklärt, dass die Bürger eines Staates, der Entwicklungshilfe-Politik betreibt, darüber ein sachliches Urteil besitzen müssen. Er strebe daher im Unterricht an, dass seine Schüler die Notwendigkeit von Entwicklungshilfe begründen können.

Lehrer D schließlich ist der Ansicht, dass über Entwicklungshilfe viel zu viel geredet wird. Er will deshalb bei seinen Schülern vor allem die Bereitschaft wecken, für Entwicklungshilfe auch persönliche Opfer auf sich zu nehmen.

Aus den Äußerungen von A geht nicht hervor, welche Absicht er bei seinem Unterricht verfolgt. Vielleicht bleibt sie ihm auch verborgen. Er unterrichtet unreflektiert und ohne genaue Zielvorstellung. "Wer aber nicht weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt ", meinte R. F. Mager in seinem Buch über Lernziele.

Der Unterricht der Lehrer B, C und D orientiert sich an den Bedürfnissen der Schüler/innen. Diese sollen Qualifikationen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen etc.) zur Bewältigung zukünftiger Situationen ihres Lebens erwerben. Die Inhalte sind dabei (allerdings notwendige) Vehikel, um das zu erreichen.

Wie man ferner an dem Beispiel sah, kann ein und derselbe Lehrinhalt mit recht unterschiedlichen Zielvorstellungen verbunden werden. Im Zusammenhang mit deren Feststellungen und Begründungen werden die Lehrer B, C, D zum kritischen Überdenken ihrer Absichten (indirekt) gezwungen. Die Präzisierung und Legitimierung machte die Zielvorstellung auch für Außenstehende durchschaubar. Das erleichtert wesentlich die Diskussion darüber, was unser Fach den Heranwachsenden vermitteln soll.

Ein auf Qualifikationen aufgebauter Unterricht wird Schüler, weil er ihnen plausibel macht, was sie mit dem zu Lernenden anfangen können, besser motivieren und ist gleichzeitig ein erster Schritt aus der Problematik der vielbeklagten Stofffülle heraus.

Lernziele

Wenn man Qualifikationen anstrebt, kann man die Unterrichtsabsichten nicht mehr allein mit Inhaltsangaben deklarieren. Es muss vielmehr angegeben werden, was der Schüler mit dem Inhalt (Stoff) nach Beendigung des Lernprozesses tun soll. Dies erreicht man am besten dadurch, dass man Aussagen über das Verhalten der Schüler, über beobachtbare Aktivitäten macht. Für diese Art der Zielformulierung bürgerte sich der Begriff Lernziele ein. Wenn es sich um Verhaltensäußerungen handelt, wird dieser Begriff dem oft synonym gebrauchten Terminus Lehrziel vorgezogen.

Lernziele müssen zumindest zwei Hauptbestandteile aufweisen: a) Inhaltskomponente (die Infrastruktur eines Wohngebietes) b) Verhaltenskomponente (die Infrastruktur eines Wohngebietes beschreiben, kartieren, bewerten, verbessern...)

Die dem Inhaltsteil des zitierten Lernzielbeispiels alternativ beigefügten vier beobachtbaren Verhaltensäußerungen verlangen unterschiedliche Fähigkeiten. Ein Unterricht, der sie zu vermitteln sucht, muss das berücksichtigen und sich darauf auch methodisch einstellen, indem er mit den entsprechenden Ablaufstrukturen und den geeigneten Aktions- und Sozialformen sowie Medien darauf hinarbeitet.

Eindeutigkeit in der Zielstellung ist aber auch die notwendige Voraussetzung für eine verlässliche Diagnose des Lernfortschritts (Leistungsfeststellung) und für die Kontrolle der Unterrichtseffizienz (Evaluation), die wiederum Bedingung für jede Verbesserung des Unterrichts ist. Nicht für alle Lernziele kann man das durch den Unterricht bedingte Verhalten der Schüler unmittelbar festlegen. Aus diesem Grund umschreibt man die (angestrebte) künftige Verwirklichung von Verhaltensweisen mit Lern-(Verhaltens-)dispositionen und verwendet dabei Wörter wie Kenntnis, Fähigkeit, Bereitschaft etc. Dabei determiniert man gewissermaßen die Voraussetzungen von Verhaltensäußerungen. Zielsetzungen, die in dieser Art formuliert sind, müssen dann für die unterrichtspraktische Arbeit unbedingt "kleingearbeitet" werden, d.h. weiter konkretisiert und präzisiert werden.

Man achte aber gerade bei solchen 'Zielstellungen', ob hinter ihnen wirklich Qualifikationen des Lernenden stehen und lasse sich nicht durch die eventuell vorgesetzte Floskel "Der Schüler soll..." täuschen, dass doch nur eine verschleierte Inhaltsangabe vorliegt, wie das anschließende Beispiel zeigt: "Der Schüler soll Kenntnis über Entwicklungshilfe haben."

Operationalisierung von Lernzielen

Wenn Lernziele so präzise formuliert sind, dass sie einen möglichst hohen Grad an Eindeutigkeit und Konkretheit aufweisen und damit Alternativen praktisch ausschließen, spricht man von operationalisierten Lernzielen:

- Als erster Schritt einer solchen Zielvorstellung muss das Endverhalten des Schülers so exakt wie möglich benannt werden.
- Zum Zweiten soll (wenigstens annähernd) festgehalten werden, unter welchen Bedingungen es zum Ausdruck gebracht wird.
- Die in der Literatur als drittes Kriterium genannte Festlegung des Bewertungsmaßstabes für die Leistungsbeurteilung wird in der Schulpraxis gewöhnlich weggelassen.

Operationalisierte Lernziele enthalten demnach im Allgemeinen drei Hauptbestandteile:

Inhaltskomponente	Bedingungskomponente	Verhaltenskomponente
Ein Walter'sches Klimadiagramm	aufgrund vorgegebener Daten	konstruieren
Aktiv- u. Passivräume Österreichs	mit Hilfe je einer Karte der Wanderungsbilanz und des Gemeindesteueraufkommens	festlegen
Die Liquidität eines Unternehmens	anhand seiner Bilanz	beurteilen
Die Umweltbelastung einer Industriegemeinde	durch Auswertung von Falschfarbenaufnahmen	analysieren
Die Standortfaktoren eines Zellulosewerkes	bei einer Betriebsbesichtigung	selbst herausfinden und erklären

Die Beispiele wollen vor allem Folgendes deutlich machen:

- Eine wesentliche Voraussetzung für die exakte Benennung des Endverhaltens ist die richtige Auswahl des Tätigkeitswortes. Formulierungen mit "beschreiben, aufzählen, zuordnen, konstruieren, einzeichnen etc." sind präziser und damit besser als solche mit "verstehen, begreifen, erfahren, kennen, wissen etc."
- Auch für den inhaltlichen Teil eines operationalisierten Lernzieles gilt die Forderung nach möglichst großer Eindeutigkeit. Daher nicht "die Höhenstufen eines tropischen Gebirges...." sondern "die Bezeichnung der Höhenstufen...", nicht "ein Klimadiagramm..." sondern "ein Walter'sches Klimadiagramm..." , nicht "die Flugroute..." sondern "die kürzeste Flugroute..." usw.
- Bei den Bedingungskomponenten gibt man meist die Medien an. Dadurch wird die Zielformulierung weiter präzisiert und gleichzeitig handlungsorientierter (operativer) Unterricht erleichtert.
- Es ist nicht notwendig, die ermüdende Formel "Der Schüler soll... können" zu schreiben. Lernziele beziehen sich immer auf den Lernenden und müssen, wenn sie operationalisiert werden, stets ein beobachtbares Endverhalten ausdrücken.
- Sicher ist es oft sehr schwierig, bestimmte Zielsetzungen zu operationalisieren. Wie man aber auch an den wenigen Beispielen erkennen kann, fordern die dort formulierten Lernziele nicht nur Verhaltensaüßerungen auf der Ebene der Reproduktion sondern auch im Bereich höherer intellektueller Fähigkeiten. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass beim Operationalisieren von Lernzielen die Gefahr einer Reduktion des Lernprozesses besteht. Ihr kann durch die Verwendung von Verhaltensausrücken mittlerer Eindeutigkeit teilweise begegnet werden.

Nun einige wichtige Operatoren für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde:

Operator	Bedeutung
nennen (=aufzählen)	aus vorgegebenem Material unkommentiert Informationen entnehmen bzw. ohne Material allgemeine Grundkenntnisse anführen
beschreiben (=wiedergeben)	aus vorgegebenem Material eine umfassende Bestandsaufnahme ableiten oder einen Tatbestand durch exakte, umfassende Angaben ausdrücken
zeichnen	einen Sachverhalt bildlich darstellen bzw. Messwerte in Diagramme umsetzen
bestimmen (=benennen)	einen Sachverhalt mit Hilfe von Fachausdrücken genau bezeichnen
darstellen (=gliedern, zusammenstellen)	einen Sachverhalt gegliedert, in logischer Abfolge sowie unter Verwendung der Fachsprache umfassend darlegen
charakterisieren (=kennzeichnen, aufzeigen)	einen Sachverhalt unter einem leitenden Gedanken in seinen Grundzügen beschreiben oder in vorgegebenem Material charakteristische Merkmale auffinden und in umfangreicher Ausführung beschreiben
gegenüberstellen	Informationen, Sachverhalte, Argumente, Wertungen beschreibend einander gegenüberstellen (aber keine Ergebnisformulierung oder Bewertung wie bei „vergleichen“)
vergleichen	Vergleichbares (meist aus vorgegebenem Material) gewichtend einander gegenüberstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und ein Ergebnis formulieren
begründen	den Grund für etwas angeben: komplexe Grundgedanken argumentierend, schlüssig und folgerichtig entwickeln sowie im Zusammenhang darstellen
untersuchen (=analysieren)	an Informationen (meist aus vorgegebenem Material) gezielte Fragen stellen, diese beantworten und die Antworten begründen
erklären	Informationen durch eigenes Wissen bzw. eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und begründen
erläutern	beschreiben und erklären
erörtern (=diskutieren, sich auseinandersetzen)	zu einer vorgegebenen Problemstellung eigene Gedanken entwickeln und ein abgewogenes Sachurteil fällen; dabei sind verschiedene Standpunkte anzuführen und zu begründen
beurteilen (=überprüfen, bewerten)	Behauptungen im Zusammenhang prüfen und eine Aussage über Richtigkeit, Wahrscheinlichkeit, Angemessenheit oder Anwendbarkeit formulieren, wobei die Kriterien selbst gefunden werden müssen; ausgehend von einem offengelegten Wertebezug wird eine persönliche Stellungnahme erwartet
erstellen	einen Sachverhalt strukturiert, in logischer Abfolge sowie unter Verwendung der Fachsprache grafisch darstellen (z.B. als Flussdiagramm, Mindmap, Wirkungsgefüge etc.)

Quelle: Gesell, Lamberty, Korby (03/1998); siehe auch *Praxis Geographie* 03/1996

Im Folgenden wird versucht, die sechs Hauptklassen der Bloom'schen Taxonomie in der linken Spalte kurz zu charakterisieren. In der rechten Spalte werden dazu in Anlehnung an H. HAUBRICH (u.a.: *Konkrete Didaktik der Geographie*, Braunschweig 1977) geographische Beispiele gebracht:

Wissen: Reproduktion erlernter Informationen im Sinne von Erinnern	Das BSP definieren; wissen, wie ein Kartogramm entsteht
Verstehen: Fähigkeit, Mitteilungen auch durch Symbole zu verstehen, Zusammenhänge interpretieren und daraus Folgerungen ziehen	Kartenzeichen übersetzen; den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsentwicklung und Bevölkerungsmobilität erklären; räumliche Trends prognostizieren
Anwenden: Fähigkeit, Methoden und Theorien in konkreten Situationen anwenden zu können. Der Schüler muss selbst finden, welche zur Lösung verwendbar sind.	Aus der Schneebeschaffenheit, den Wetterbedingungen und dem Relief auf Lawinengefahr schließen
Analysieren: Fähigkeit zur Zerlegung von Informationen und Problemen in Elemente, um ihre Beziehungen zu bestimmen	Ein geoökologisches System erfassen
Synthese herstellen: Fähigkeit, aus einzelnen Elementen durch Ordnen, Kombinieren, Generalisieren und Abstrahieren etwas Neues zu gewinnen	Unter neuartigen Gegebenheiten und Voraussetzungen den besten Standort für eine Einrichtung finden
Bewerten: Fähigkeit zur Bewertung nach innerer Evidenz (Widerspruchsfreiheit, Angemessenheit ...) und aufgrund äußerer (ethischer ?, zweckrationaler ?) Kriterien	Meinungsäußerungen in Massenmedien über Raum- und Wirtschaftswertungen kritisch hinterfragen; Planungsziele bewerten

6. Kompetenzorientierte Aufgabenbeispiele Geographie und Wirtschaftskunde

„Aus dem Themenpool werden vom Schüler/von der Schülerin zwei `gezogen`, ein Themenbereich wird zurückgelegt. Zu jedem Themenbereich werden vom Prüfer/von der Prüferin Fragen formuliert, der/dem Kandidaten/Kandidatin eine Frage (nach seinem/i ihrem Ermessen) zur Beantwortung zuweist.“ (Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> 30.08.2010)

Wie in allen anderen Fächern werden auch Fragen bei der Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde kompetenzorientiert zu gestalten sein. „Das Vorhandensein bzw. die Ausprägung einer bestimmten Kompetenz kann daher mit Hilfe geeigneter Problemstellungen (Aufgabenstellungen) festgestellt werden, bei denen von Schülerinnen und Schülern konkrete und beobachtbare Leistungen verlangt werden.“ (Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>, 30.08.2010)

Die Erstellung der Fragen bzw. der Aufgabenbeispiele kann sich an folgenden Grundsätzen orientieren:

- Grundlage der Aufgabenstellung sind die drei methodischen und die drei fachspezifischen Kompetenzen des Lehrplanes für Geographie und Wirtschaftskunde
- Einbindung des Themas in einen lebensbedeutsamen Kontext
- Orientierung der Aufgabe an einer Fragestellung bzw. an einem Problem
- Schrittweise Bearbeitung der Fragestellung bzw. des Problems über aufeinander aufbauende Teilaufgaben
- Nutzung verschiedener in der Geographie und Wirtschaftskunde möglicher Aufgabentypen
- Formulierung der Aufgabestellungen als Arbeitsaufträge mit Operatoren
- Hinweis: Grundsätzliche didaktische Hilfen für die Aufgabenstellungen können die Taxonomie nach B. Bloom (1956) und die Überlegungen von D. Böhn (2007) zu Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen sein.

Die folgenden Aufgabenstellungen haben eine erste Beispielfunktion und sind keinesfalls als Dogma anzusehen. Die Schulautonomie bleibt sowohl bei den Thementöpfen als auch bei der kompetenzorientierte Fragestellung durch die Kolleginnen/Kollegen unangetastet.