

## Kompetenzorientiert oder nicht? – Erfahrungen aus einem Evaluationsprojekt zur Reife- und Diplomprüfung

Lars Keller

*lars.keller@uibk.ac.at, Institut für Geographie, Universität Innsbruck, 6020 Innsbruck*

### Abstract

Der vorliegende Artikel präsentiert die wesentlichen Resultate eines Evaluationsprojekts der Reife- und Diplomprüfung des Sommertermins 2009 für die Prüfungsgebiete Geografie / Geschichte und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume an den Handelsakademien. Untersucht wird vor allem die Frage, inwiefern die – vermutlich auch auf andere Schularten übertragbaren – Ergebnisse zur künftigen Verbesserung von kompetenzorientierten Maturaaufgaben sowie zur aktuellen Kompetenzdebatte beitragen können.

### 1 Einleitung

Es ist hinlänglich bekannt, dass die Diskussion um „Kompetenzen und Standards“ in der Fachdidaktik sehr umstritten gesehen wird (zum aktuellen Stand vgl. Keller 2011). Eventuell kann der vorliegende Artikel einen kleinen Beitrag dazu liefern, die Kompetenzdebatte anhand des Themas „Reife- und Diplomprüfung (RDP)“ voranzubringen und dabei vor allem auch die Erfahrungen aus einem sehr praxisorientierten Evaluationsprojekt weiterzugeben.

Im Jahr 2010 erfolgte im Auftrag des bm:ukk eine Evaluierung der RDP des Sommertermins 2009 für die Prüfungsgebiete Geografie (Wirtschaftsgeografie) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (nachfolgend „GEO + IWK“) sowie Geschichte (Wirtschaftsgeschichte) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (nachfolgend „GWS + IWK“). Beide Unterrichtsgegenstände als auch Prüfungsfächer existieren an den Kaufmännischen Schulen (Handelsakademien HAK). Allen Leser/innen außerhalb Österreichs sei an dieser Stelle kurz erklärt, dass es sich bei der RDP um einen Maturatyp an den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) handelt, mit dem über 60 % der österreichischen Maturant/innen ihre Schulzeit beschließen und damit die allgemeine Hochschulreife erlangen.

Zu danken ist auf diesem Wege allen Lehrer/innen, die ihre Arbeiten freiwillig zur Verfügung gestellt haben. Deren Anonymität gilt bm:ukk wie Gutachter/innen als hoher Wert, jede Möglichkeit der Wiedererkennung bzw. Zuordnung soll deshalb auch im vorliegenden Artikel verhindert werden. Ebenso wird auf eine Darstellung der Forschungsergebnisse im Detail und mit allzu vielen Prozentangaben verzichtet, da sich diese im Eigentum des bm:ukk befinden. Im Vordergrund sollen die beim Erstellen kompetenzorientierter Prüfungen (RDP/ Matura) hauptsächlich auftretenden grundsätzlichen Probleme stehen, aus denen alle Beteiligten nur lernen können. Ausschließlich in diesem Sinne war im Übrigen auch der Auftrag des Bildungsministeriums zu verstehen. Stets stand die Frage „What can be learnt?“ im Fokus der Tätigkeit der Gutachter/innen.

Das evaluierende Projektteam bildeten Friedrich Öhl, Brigitte Benes, Christoph Kühberger und Lars Keller. Als „Produkte“ entstanden ein ausführlicher Evaluationsbericht (Benes et al. 2010a) sowie eine Handreichung für Lehrer/innen (Benes et al. 2010b), die beide nachfolgend als hauptsächlich verwendete Quellen anzusehen sind. Mittels Publikationen wie der vorliegenden (sowie der bereits erfolgten Fortbildungsveranstaltungen) werden die Ergebnisse an eine breite Lehrerschaft kommuniziert, um dadurch Hilfen zum Aufbau kompetenzorientierter Aufgaben anbieten zu können. Der vorliegende Artikel konzentriert sich inhaltlich vorwiegend auf die Evaluationsresultate aus GEO + IWK, was sowohl für Text als auch Abbildungen gilt.

Ohne die Ergebnisse im Detail vorweg nehmen zu wollen, kann bereits einleitend festgestellt werden, dass ein großer Teil der untersuchten RDP-Aufgaben nicht den aufgrund der regulativen Vorgaben zu erwartenden Anforderungen genügt, ganz speziell auch hinsichtlich der Kompetenzorientierung. Gefragt werden muss daher, wie es uns gemeinsam gelingen kann, Unterricht und (Abschluss)Prüfungen zu optimieren.

## 2 Methode

Untersucht wurden insgesamt 464 RDP aus allen österreichischen Bundesländern. 183 stammen aus dem Prüfungsgebiet GEO + IWK, 281 aus GWS + IWK. Wenngleich keine genauen Angaben über die Gesamtzahl der RDP in beiden Prüfungsbereichen vorliegen, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um mehr als eine Stichprobe handelt und die Resultate der Evaluierung repräsentativ sind. Diese dürften daher auch wissenschaftliche Relevanz besitzen.

Analysiert wurden insbesondere die Bereiche „Kompetenzfelder“, „Operatoren/Arbeitsaufgaben“ sowie die mitgelieferten „Arbeitsmaterialien“. Die Begründungen hierfür folgen in den Kapiteln 3, 4 und 5, die sich jeweils in „Grundlegende Gedanken“, „Ergebnisse“ und „Optimierungsvorschläge“ gliedern. Infolge des Umfangs der Gesamtergebnisse bleiben die Verbesserungsvorschläge zwar jeweils relativ bündig, die Hilfen für die Praxis sollten sich aber vor allem auch aus den als wesentlich evaluierten Problembereichen und Fehlern ableiten lassen. Vermutlich bietet sich hier aber noch ausreichend Stoff für weitere Publikationen, die dann mehr in Richtung „Darstellung von Good Practice-Beispielen“ gehen könnten.

Es wird angemerkt, dass sich die Gutachter/innen der Probleme und Gefahren der Evaluation einer mündlichen Prüfung auf ausschließlicher Basis schriftlicher Aufzeichnungen von Prüfungsaufgaben durchaus bewusst sind. Jedoch ist aus logistischen Gründen auch in zukünftigen Evaluationen kaum an eine flächenhafte Anwesenheit von Evaluator/innen in konkreten Prüfungssituationen zu denken. Die Formulierungen der Aufgaben sowie die beigelegten Arbeitsmaterialien erlauben aus Sicht des Projektteams dennoch eindeutige Rückschlüsse auf die von den Prüfer/innen erwarteten Kompetenzen der Kandidat/innen.

### 3 Kompetenzfelder

#### 3.1 Grundlegende Gedanken

Die Geografie- und IWK-Lehrpläne der HAK (bm:ukk 2004) gebrauchen den Begriff „Kompetenzen“ nicht explizit (im Gegensatz etwa zum Lehrplan Geschichte). Innerhalb des Gutachterteams einigte man sich allerdings darauf, die einzelnen Elemente der in den Lehrplänen jeweils vorangestellten „Bildungs- und Lehraufgaben“ als zu untersuchende „Kompetenzfelder“ anzusehen. Die Bildungs- und Lehraufgaben stellen ja ausdrücklich die von den Schüler/innen zu erlangenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund. Mittels dieser soll eine vielfältige Auseinandersetzung mit Beispielen aus dem (im zweiten Teil des jeweiligen Lehrplans umrissenen) Lehrstoff geschehen. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die im Rahmen der Evaluation als relevant erachteten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Lehrplänen für GEO + IWK.

Tabelle 1: Aus den Bildungs- und Lehraufgaben der HAK-Lehrpläne für GEO + IWK (bm:ukk 2004) ableitbare und für die Evaluation relevante Kompetenzfelder

GEO	IWK
über eine grundlegende topografische Raumorientierung verfügen, diese weiterentwickeln und anwenden können	Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur analysieren und verstehen können
traditionelle geografische Arbeitstechniken beherrschen und diese anwenden können	Kenntnis der wirtschafts- und sozialräumlichen Struktur der globalisierten Welt in regionalen oder sektoralen Fallstudien anwenden
neue geografische Arbeitstechniken beherrschen und diese anwenden können	kulturelle Traditionen und deren Einfluss auf Wirtschaft, Gesellschaft und Politik beschreiben
dynamische Zusammenhänge zwischen räumlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen verstehen, erklären und anwenden können	Chancen und Risiken der globalen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen beurteilen können
globale und regionale ökologische Zusammenhänge erkennen und einschätzen können	kontroverse Positionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft verstehen und bewerten
bevölkerungsgeografische Prozesse im regionalen und globalen Kontext verstehen, beschreiben und in ihren Auswirkungen beurteilen können	aus der Kenntnis der Vielfalt der Kulturen, Lebens- und Wirtschaftsweisen Toleranz und Verständnis für fremde Kulturen und Lebensweisen vertiefen und diese zur Grundlage alltagsrelevanten Handelns machen können
Notwendigkeit der Raumordnung und Raumplanung erkennen und die Konsequenzen abschätzen können	
weltweite wirtschaftliche und politische Zusammenhänge unter besonderer Berücksichtigung der EU und deren dynamische Weiterentwicklung beurteilen können	
Verständnis für andere Kulturen entwickeln können	
wirtschafts- und sozialräumliche Strukturen der globalisierten Welt kennen	
Bezug auf Alltag, Beruf und eigene Lebenswelt schaffen können	

Diese im Unterricht über Jahre erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. der kompetente Umgang mit Fachinhalten sollen und müssen schließlich auch bei der RDP unter Beweis gestellt werden. Durch die knapp bemessene Vorgabe von maximal 15 Minuten Prüfungszeit (plus Vorbereitungszeit) lässt sich jeweils aber nur eine geringe Auswahl von Kompetenzen überprüfen, die wohl überlegt sein will und im Mittel über alle Prüfungsaufgaben auch relativ ausgewogen, sprich über sämtliche Kompetenzfelder verteilt, vonstatten gehen sollte.

### 3.2 Ergebnisse

Um es gleich vorwegzunehmen: Eine auch nur halbwegs gleichmäßige Verteilung der Themenfelder bzw. Aufgabentypen über die diversen Kompetenzfelder hinweg findet in Realität nicht statt. Vielmehr gibt es ganz klar „Prüfungsfavoriten und –verlierer“.

Zu ersteren zählt zunächst die Subkategorie „Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur analysieren und verstehen können“. Das überrascht nur wenig, da diese so etwas wie eine „Sammelbox“ für viele Bereiche der Prüfungsverbindung GEO + IWK bildet. Ihr auszuweichen scheint in der RDP beinahe unmöglich (wenngleich dies beinahe 30% der Prüfer/innen gelingt). Es sei dabei angemerkt, dass die eingeforderten Wechselbeziehungen zwischen wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen häufig über eine Darstellung von zwei Sachverhalten und eine einfache Aufzählung oder Beschreibung von Zusammenhängen nicht hinausgehen.

Ebenfalls nicht unerwartet folgt an zweiter Stelle die Überprüfung von Kompetenzen, die mit „traditionellen geografischen Arbeitstechniken“ verbunden sind. Beinahe die Hälfte aller Prüfungen enthält derlei Aufgaben und verwendet dazu in der Regel Zusatzmaterialien wie Diagramme (z.B. Klimadiagramme), Karten oder Tabellen (siehe Kapitel 5).

Es ist im Übrigen zu bemerken, dass die hohe Frequenz eines Kompetenzfelds für sich alleine genommen kein Garant für hohe Prüfungsqualität bzw. Erreichen von Maturaniveau ist. Hier kann das Kompetenzfeld „über eine grundlegende topografische Raumorientierung verfügen, diese weiterentwickeln und anwenden können“ als Beispiel dienen. Infolge der implizit enthaltenen niederschweligen Anforderung „grundlegend“ musste hier die Zuordnung in der Evaluation so großzügig gehandhabt werden, dass auch der Umgang mit einfachsten Karten gewertet wurde. Komplexe Prüfungsfragen zu Raumkonzepten oder kartografischen Darstellungsmethoden kommen dagegen so gut wie nicht vor.

Doch wenden wir nun den Blick auf diejenigen Kompetenzfelder der Bildungs- und Lehraufgabe, die nur in geringem Umfang in den untersuchten RDP Anwendung zu finden sind. Hier können unter anderem die „modernen geografischen Arbeitstechniken“ genannt werden. Natürlich behindern zum einen die Verfügbarkeit und Verlässlichkeit von PCs bzw. des Internets (z.B. für GIS-Anwendungen) den Einsatz in der Prüfungssituation. Andererseits wären aber auch Techniken denkbar, die auf komplexen Darstellungen fußen und daher mehrere zu analysierende und interpretierende Inhalte und Wechselbeziehungen anbieten (siehe Kapitel 5).

Selten bleiben auch die Aufgabenanteile, die sich der „Auseinandersetzung mit dem Verständnis für andere Kulturen“ widmen. Hier drängt sich die Frage auf, weshalb so viele RDP der Prüfungsgebiete Geografie und Internationale Wirtschafts- und **Kultur**räume auf diesen kulturellen Part völlig

verzichten. Auch wird (eventuell aus Scheu vor konflikträchtigen Themen) der Bereich „Toleranz und Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen“ nur sehr selten angesprochen. Dabei ließen sich auch hier vielfältigste geografische Bezüge aufbauen, und ein Mangel an Themen oder Materialien kann sicher nicht als Begründung für die seltene Verwendung gesehen werden.

Auffällig gering genützt wird außerdem der Bereich „Kenntnis der wirtschafts- und sozialräumlichen Strukturen der globalisierten Welt in regionalen oder sektoralen Fallstudien anwenden“. Dies drängt die Frage auf, warum Lehrer/innen nicht viel mehr die Chance nützen, ein übergeordnetes wirtschafts- oder sozialräumliches Thema (und dessen theoretische Inhalte) anhand einer Fallstudie auf ein konkretes Beispiel („praktisch“) anzuwenden bzw. Transferleistungen abzurufen? Hier scheint der Wert von Case Studies noch nicht in ausreichendem Umfang erkannt worden zu sein. Ähnliches gilt des Weiteren für die Thematik „Raumordnung und Raumplanung“ sowie Bezüge auf „Alltag, Beruf und eigene Lebenswelt“.

Im Mittel werden in der überwiegenden Mehrheit aller Prüfungen zwei Kompetenzfelder aufgegriffen, wobei auf das Problem der „Sammelboxen“ bereits verwiesen wurde. Ein kleiner, jedoch nicht vernachlässigbarer Prozentsatz aller untersuchten RDP-Aufgaben stellt allerdings keinen einzigen nachweisbaren Bezug zu einem in der Bildungs- und Lehraufgabe aufgeführten Kompetenzfeld her.

### 3.3 Optimierungsvorschläge

Gerade weil sich im zeitlich eng begrenzten Rahmen der RDP (bzw. von mündlichen Maturaprüfungen generell) nur eine geringe Auswahl an Kompetenzen überprüfen lässt, muss diese ausgewogen und über sämtliche Fähigkeiten und Fertigkeiten hinweg erfolgen. Als Faustregel kann von mindestens zwei (besser drei) Kompetenzfeldern aus GEO+IWK ausgegangen werden. Umgekehrt ist eine übermäßige Verdichtung mittels Überprüfung möglichst zahlreicher Kompetenzen nicht zu empfehlen. Auf keinen Fall aber darf sich die aus der Evaluation hervorgehende Dominanz einzelner (oft wenig aussagekräftiger, da wenig spezifischer, übergeordneter) Bereiche fortsetzen. Die Wahl der richtigen Prüfungsbeilage(n) spielt hier sicher ebenfalls eine große, wenn nicht überhaupt entscheidende Rolle (vgl. Kapitel 5).

Mehr Mut wäre außerdem angebracht für die bereits oben empfohlene Verwendung von Case Studies, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich kontrovers diskutierten Themen (Stichwort z. B. „Migration“) und die deutlich komplexere Analyse von modernen Konzepten, etwa der Nachhaltigkeit, des Klimaschutzes oder hinsichtlich Phänomenen der Globalisierung.

Es scheint beinahe banal zu erwähnen, dass eine Überprüfung von reinem Faktenwissen bzw. von Fakten eines zuvor mehr oder minder abgesprochenen Themen- oder Kompetenzfelds selbstverständlich unbedingt vermieden werden muss.

Aus Sicht der Geographie, die an der HAK nur in den Jahrgangsstufen I und II als eigenständiges Fach gelehrt wird, führen die Evaluationsergebnisse die Dringlichkeit einer möglichst umfassenden und in der Kürze der Zeit sicher für alle Beteiligten herausfordernden Schulung geographischer Kompetenzen vor Augen. Hier dürfen sich die Lehrer/innen nicht der Illusion hingeben, dass diese dann in späteren Jahrgängen (etwa im Fach IWK) erneut oder gar neu gelehrt werden könnten. Die

verschiedenen Kompetenzfelder der Bildungs- und Lehraufgabe müssen dabei besonders berücksichtigt werden, sowohl im Unterricht als letztlich auch in der RDP.

## 4 Operatoren/Arbeitsaufgaben

### 4.1 Grundlegende Gedanken

Sprache bzw. Kommunikation spielt schon im Schulalltag eine nicht zu unterschätzende Rolle, für Prüfungssituationen gilt dies allemal – zumal in Abschlussexamina, wo das „Zusammenfinden“ von Prüfer/innen und Geprüften über spätere Bildungschancen entscheiden kann. So macht auch die Handreichung zur RDP hierzu klare und unbedingt zu beachtende Aussagen: „Die Aufgabenstellungen haben (...) einen eindeutigen Arbeitsauftrag (Aufgaben) zu enthalten.“ (bm:ukk 2008, S.18). Außerdem wird unterstrichen, dass in den RDP-Prüfungen „Reflexion und Transfer, Ansätze eigenen Anwendens, Basis- und Fachwissen“ sowie insbesondere auch problemorientiertes Arbeiten im Vordergrund stehen sollen (ebenda, S.47). Auch die erforderliche Prüfungstechnik wird erläutert: „Unter Problemstellung versteht man die Beschreibung eines konkreten Sachverhaltes bzw. einer konkreten Situation, verknüpft mit einer spezifischen Form der Fragestellung, die vom Kandidaten/von der Kandidatin die eigenständige Lösung eines Problems oder die Anwendung des gelernten Wissens in einer konkreten Situation verlangt und über die reine Wissensreproduktion hinausgeht.“ (ebenda, S.21).

Die genannten Forderungen können dabei in direktem Zusammenhang mit dem professionellen Einsatz eines Operatorensystems gesehen werden. Sollen sowohl Grund- bzw. Fachwissen als auch der Einsatz verschiedener Kompetenzen in Anwendung, Transfer und Problemlösung abgeprüft werden, so muss dies insbesondere in der Aufgabenstellung berücksichtigt werden. Interessant dabei ist, dass sich Operatoren in der Regel auch unterschiedlichen Anforderungsniveaus (evtl. „Kompetenzniveaus“, vgl. Deutsche Gesellschaft für Geographie 2010) zuordnen lassen. Während beispielsweise der Operator „nennen“ nicht über die Reproduktion angelesenen Wissens bzw. über eine simple Aufzählung von Informationen aus beigefügten Materialien hinausgeht (Anforderungsniveau I), erfordert etwa das Verb „kritisch Stellung nehmen“ eine wesentlich umfangreichere und komplexere Lösung einer Aufgabe (Anforderungsniveau III). Die Möglichkeiten der Entwicklung und des Aufbaus eines solchen Operatorensystems sollen an dieser Stelle nicht genauer reflektiert werden (zu weiteren Informationen vgl. etwa Keller 2009a, 2009b in GW-Unterricht 114/115). In der Evaluation wurde ein zuvor definiertes Strukturmodell zur Bestimmung der verwendeten Kompetenzen und Anforderungsniveaus herangezogen.

### 4.2 Ergebnisse

Abbildung 1 ist zunächst eine grundsätzliche Aufsplittung der untersuchten 2 636 Teilaufgaben zu entnehmen (von diesen stammen 1 460 aus dem Bereich GEO+IWK). Gerade in GEO+IWK musste ein großer Prozentsatz an Prüfungsaufgaben festgestellt werden, der ohne die Verwendung von

Operatoren auskommt. Ohne auf dieses Phänomen näher eingehen zu wollen, sollte zumindest erwähnt werden, dass die Prüflinge während der Vorbereitungszeit und auch später während der Prüfung bei den dann meist sehr unpräzisen Aufgabenstellungen (in Frageform, mit W-Fragen oder z. B. auch als stichwortartige Listen) nicht genau wissen können, wie groß die an sie gestellten Anforderungen in den jeweiligen Teilaufgaben sind und deshalb die Prüfung darunter leiden muss.

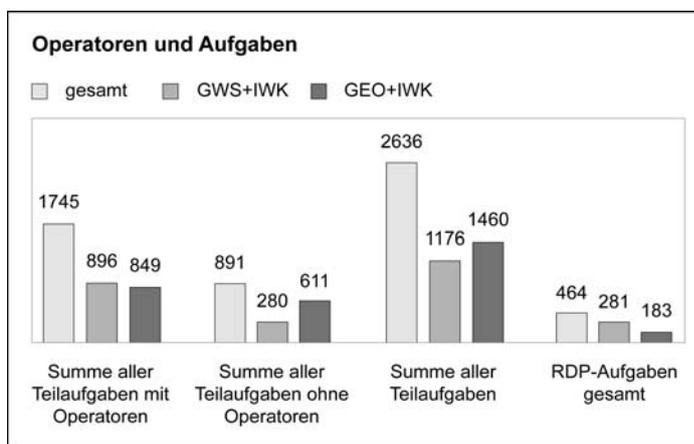


Abb. 1: Überblick über die Summen der evaluierten RDP-Aufgaben und deren Teilaufgaben, Summe aller Teilaufgaben mit und ohne Operatoren (nach: Benes et al. 2010a, S.17, verändert)

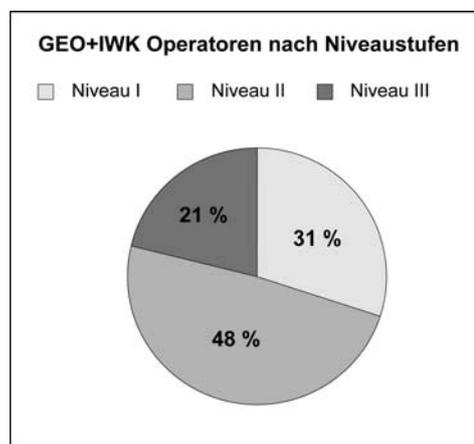


Abb. 2: Verteilung der Anforderungsniveaus in allen Teilaufgaben mit Operatoren in GEO + IWK (nach: Benes et al. 2010a, S.19, verändert)

Jedoch schützt allein die Verwendung von Operatoren noch lange nicht vor mangelnder Prüfungsqualität, wie ein Blick auf Abbildung 2 veranschaulicht. Bemängelt schon Bloom in den 1950er Jahren einen viel zu hohen Anteil von Prüfungsaufgaben in den unteren Schwierigkeitsniveaus (bis über 95% / vgl. Bloom 1956), so zeigt ein Blick auf Abbildung 2, dass auch die Mehrzahl der in den RDP-Aufgaben verwendeten Operatoren den Anforderungsniveaus I und II entspricht. Zudem – und dies wiegt ebenfalls schwer – hält sich die Vielfalt der verwendeten Operatoren generell in engen Grenzen. Für die einfachste Schwierigkeitsstufe I etwa werden vorwiegend die Operatoren „nennen“ und „beschreiben“ benützt, in Stufe II sind es „erklären“ und „erläutern“. Alle weiteren (prinzipiell zahllos möglichen) Operatoren der beiden Anforderungsniveaus werden prozentual vernachlässigbar eingesetzt. Diese Überbetonung einzelner Arbeitsanweisungen reflektiert nicht nur eine deutliche Monotonie der Prüfungskultur, sondern auch eine starke Fokussierung auf wenige Kompetenzen. Diese sind zudem speziell kommunikativer Art, was – oberflächlich betrachtet – dem Charakter einer mündlichen Prüfung angemessen erscheint („Die Diskursfähigkeit steht im Vordergrund der Prüfung.“ (bm:ukk 2008, S. 47)). Auf den zweiten Blick lassen sie jedoch schnell auf wenig entwickelte GEO- und IWK-Kompetenzen bei den Kandidat/innen schließen.

Betrachtet man dazu den Umstand, dass die überwiegende Mehrzahl der Aufgaben ohne Verwendung von Operatoren aller Wahrscheinlichkeit nach ebenfalls in den beiden unteren Anforderungsniveaus arbeiten lassen, so nähert sich die Schwierigkeit von RDP-Aufgaben in der Gesamtschau Bloom'schen Ergebnissen an. Ein latentes Gefühl der Gutachter/innen weist verstärkend in diese Richtung: Viele der in der Evaluation den Anforderungsniveaus II und III zugeordneten Operatoren werden vermutlich gar nicht in der gewünschten Schwierigkeit abgeprüft. Man denke an Operatoren wie „erörtere“ (Niveau III im Sinne von „Pro und Contra-Argumente entwickeln und gegeneinander aufwiegen sowie zu einem begründeten Urteil kommen“), die in der Prüfungsreali-

tät vermutlich eher im Sinne von „rede über“ verwendet werden. Auffällig hoch zeigt sich außerdem die Frequenz von Operatoren, deren Hauptfunktion es ist, die Kommunikation zwischen Kandidat/innen und Prüfer/innen anzukurbeln („besprechen“, „berichten“, „sprechen über“ etc.). Intensiv verwendet wird ferner der Operator „zusammenfassen“, der sich zumeist auf beigefügte Zeitungsartikel bezieht und eher einer Fremdsprachenprüfung zuzuordnen wäre.

Insgesamt lassen sich aus den angeführten Punkten ein deutlich zu geringer Schwierigkeitsgrad sowie ein Mangel an Differenzierung des Schwierigkeitsgrads in den Prüfungsaufgaben ableiten. Grundlegende Forderungen der RDP-Handreichung, des Schulunterrichtsgesetzes oder etwa der Leistungsbeurteilungsverordnung werden dadurch nicht erfüllt, etwa die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzielniveaus oder die Beurteilung der Eigenständigkeit der Kandidat/innen. Im Umkehrschluss könnte sogar argumentiert werden, dass die wenig variierenden und im Übermaß zu einfach gestellten Prüfungsaufgaben eine Beurteilung der Prüfungsleistungen mit „Sehr gut (1)“ und „Gut (2)“ vielfach schon von vornherein ausschließen müssten. Insbesondere erhebt sich die Frage, inwiefern Schüler/innen, bei denen die falschen oder im Zweifelsfall gar keine dem Fach entsprechenden Kompetenzen überprüft werden, überhaupt Bestnoten erzielen können.

### 4.3 Optimierungsvorschläge

Die unter 4.2 genannten Ergebnisse führen auf direktem Weg zu Optimierungsvorschlägen. Es sollte vor allem bewusst geworden sein, dass eine Formulierung von Aufgabenstellungen in ganzen Sätzen und mit konkreten Hinweisen darauf, was von den Kandidat/innen erwartet wird, in allen Teilaufgaben eine Selbstverständlichkeit sein muss. Der Verwendung von den unterschiedlichen Anforderungsniveaus zuordenbaren Operatoren sind hier kaum Alternativen entgegenzusetzen.

Insgesamt sollten laut Ansicht der Evaluator/innen als Faustregel vier bis fünf Operatoren pro RDP verwendet werden und diese, möglichst nach einem einfacheren Icebreaker zu Beginn, vorwiegend den Anforderungsniveaus II und III entsprechen, um eine angemessene Schwierigkeit zu erreichen (vgl. dazu auch Kühberger 2011). Der Reproduktion von Fakten sollte ein Riegel vorgehoben werden und die Überprüfung von Fachwissen beinahe ausschließlich in Zusammenhang und Anwendung diverser geographischer Kompetenzen geschehen. Im Vordergrund der Prüfung müssen folglich Aufgaben stehen, die tatsächlich eigenständige Leistungen der Kandidat/innen einfordern, etwa indem fremde Argumente bewertet und eigene Standpunkte argumentiert werden. Nur so kann auch eine differenzierte Prüfungsbewertung erfolgen, in der Schüler/innen mit sehr gut ausgebildeten Kompetenzen mit der entsprechenden Note belohnt und von solchen mit mangelhaft ausgebildeten Kompetenzen abgehoben werden. In diesem Punkt sind allerdings nicht nur nicht die prüfenden Lehrer/innen, sondern in starkem Maße auch die Schulleiter/innen sowie Prüfungsvorsitzende zur Kontrolle aufgefordert.

Passend zum Schwierigkeitsniveau der Operatoren muss dazu allerdings auch eine Auswahl an passenden Arbeitsmaterialien erfolgen, was nachfolgend genauer beleuchtet wird.

## 5 Arbeitsmaterialien

### 5.1 Grundlegende Gedanken

Wie bereits oben mehrfach indirekt angesprochen, steht die Anforderung einer Prüfungsaufgabe in vielen Fällen auch in direktem Zusammenhang mit der Qualität sowie dem Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Materialien.

Doch nicht nur diese Umstände sind relevant. So schreibt die Handreichung zur Reife- und Diplomprüfung vor: „3) (...) Aus den Hilfsmitteln darf die Lösung nicht unmittelbar entnehmbar sein. Es ist in geeigneter Weise Vorsorge zu treffen, dass durch die zur Verfügung gestellten Hilfsmittel nicht die Eigenständigkeit der Leistung verloren geht.“ (bm:ukk 2008, S. 19). Weiters wird gefordert: „Das begleitende Arbeitsmaterial soll nicht Selbstzweck sein; es ist nur dann sinnvoll, wenn es entweder den Sachverhalt näher erläutert oder als Arbeitsmittel für die Lösung der Aufgabenstellung eingesetzt werden kann. Auf die Aktualität, Quellenangabe, Layout und gute Lesbarkeit der zur Verfügung gestellten Unterlagen ist zu achten. Die zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit ist in Hinblick auf den Umfang des begleitenden Arbeitsmaterials zu bemessen.“ (ebenda, S. 21).

Im Rahmen der Evaluation wurden die beigelegten Arbeitsmaterialien auf unterschiedliche Weise analysiert: Zunächst wurde ihr Umfang erhoben (Angaben in Seitenzahlen), anschließend nach formalen Kriterien (Tabelle, Diagramm, Karte usw.) sowie in Komplexitätsgrade differenziert. Für Letzteres erschien dem Evaluationsteam beispielsweise bedeutsam zu unterscheiden, ob ein Text etwa aus einer Tageszeitung oder einer fachwissenschaftlichen Quelle entnommen wurde. Zeitungsartikel bestehen in der Regel aus diversen Fakten und Behauptungen, die sich per se betrachtet häufig als nur schwer interpretierbar, be- oder widerlegbar erweisen. Fachwissenschaftliche Texte dagegen bilden meist eine gute Diskussionsgrundlage und erlauben die Ableitung von Argumentationsketten, die zu einer bestimmten Aussage führen können. Solche Argumentationsketten lassen sich im Übrigen wesentlich leichter „dekonstruieren“ (eine Kompetenz, die sich vor allem in der Geschichtsdidaktik etabliert hat, jedoch auch Geograph/innen von ihrer Grundidee her gefallen könnte). Als „komplex“ wurden weiterhin auch solche Materialien eingestuft, die Schüler/innen eine Bearbeitung über die reine Fakten- oder Inhaltsnennung hinaus ermöglichen und Kompetenzen überprüfbar machen. Außerdem wurden die jeweils für die Materialienbearbeitung zu verwendenden Operatoren mit in die Überlegungen einbezogen.

### 5.2 Ergebnisse

Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass die meisten Materialbeilagen der RDP ein bis zwei Seiten Umfang aufweisen. Dies deutet vorderhand auf ein sinnvolles Verhältnis zwischen Bearbeitungsaufwand und Kürze der Vorbereitungszeit hin. Mehr als vier Seiten sind in der Regel problematisch, im Besonderen, wenn es sich dabei vorwiegend um beigelegte Texte handelt.

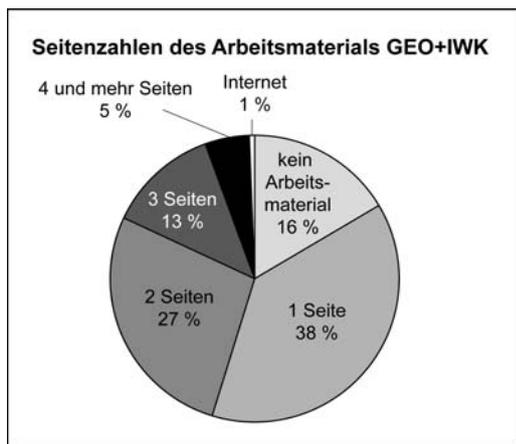


Abb. 3: Seitenzahl der Arbeitsmaterialien aller evaluierten RDP-Aufgaben im Prüfungsbereich GEO + IWK (Quelle: Benes et al. 2010a, S.20, verändert)

Der Blick auf die Abbildungen 4 und 5 stimmt dagegen nachdenklich. Wie schon bei den Operatoren festgestellt, muss auch ein dominanter Teil der Materialien der Rubrik „einfach“ zugeordnet werden. Ferner dient ein höherer Prozentsatz aller eingesetzten Materialien dem reinen Illustrationszweck (ohne direkten Bezug zur RDP) als insgesamt „komplexe Materialien“ nachgewiesen werden konnten. Bezüglich des Anforderungsniveaus in den den jeweiligen Materialien zugeordneten Prüfungsaufgaben wird in etwa nur ein Viertel aller Aufgaben den Niveaus II und III gerecht. Die meisten Prüfungsmaterialien dienen dagegen dem Zweck der Zusammenfassung oder der Kreation eines Redeanlasses.

Gerade Karten werden hier vielfach zu leicht eingesetzt, wenn beispielsweise nur die aktuelle Lage eines Staates oder etwa Großlandschaften „abgelesen“ werden sollen. Karten und Diagramme waren insgesamt eher zu klein als zu groß abgebildet, was der Lesbarkeit nicht immer zuträglich war. Meist sind es auch Bilder, die zu rein illustrativen Zwecken verwendet werden, ein kompetenter Umgang mit den Instrumentarien der Bildanalyse wird außergewöhnlich selten verlangt.

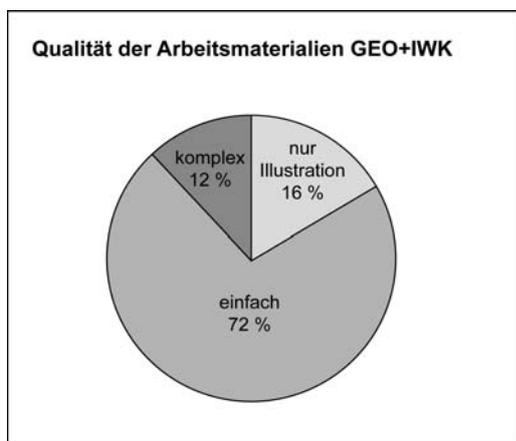


Abb. 4: Qualität der Arbeitsmaterialien aller evaluierten RDP-Aufgaben im Prüfungsbereich GEO+IWK (Quelle: Benes et al. 2010a, S.20, verändert)



Abb. 5: Anforderungsniveaus der mit den Arbeitsmaterialien verbundenen RDP-Aufgaben im Prüfungsbereich GEO+IWK (Quelle: Benes et al. 2010a, S.20, verändert)

Den meisten Texten kann gute Lesbarkeit attestiert werden, wobei diese – wie es auch allgemein für das Arbeitsmaterial gilt – in der Regel aus Zeitungen stammen. Häufig wird von den geprüften Schüler/innen bei der Aufgabenlösung erwartet, aus Texten exakt jene Fakten zu entnehmen, nach denen in der Aufgabenstellung gefragt wird, womit diese ihre Eigenständigkeit nicht nachweisen, ihre Kompetenzen nicht anwenden können (Zu ähnlichen Erfahrungen aus einem Experiment mit dem neuen, kompetenzorientierten Abitur in Nordrhein-Westfalen vgl.: Kissling & Klein 2010). Stark gekürzte Texte ver- oder behindern vielfach eine kritische Auseinandersetzung, in zahlreichen Fällen wäre ein etwas längerer Textausschnitt vorteilhaft gewesen.

### 5.3 Optimierungsvorschläge

Auch in diesem Punkt lassen sich viele Verbesserungsideen bereits während der Lektüre der Evaluationsergebnisse ableiten. Das „Lernen aus Fehlern“ ist zwar mittlerweile sprichwörtlich, jedoch auch im vorliegenden Falle höchst fruchtbar und führt teilweise selbsterklärend zu Optimierungsmöglichkeiten.

Lapidar klingt der Hinweis, bei der Materialenauswahl auf sachliche und methodische Richtigkeit zu achten. Ferner dürfen die Materialien – egal ob Text oder Bild – nicht nur simple Sachverhalte „erklären“, sondern sie müssen zu Interpretation, kritischem Hinterfragen, zu Anwendung und Transfer herausfordern. Umgekehrt muss auf „Zusammenfassungen“ im oben beschriebenen Sinne, speziell in der „Methode“ des Herauslesens von Antworten aus Arbeitsmaterialien, verzichtet werden.

Sicherlich sehr erfreulich ist die in vielen Fällen festgestellte Aktualität der Materialien. Dem Evaluator/innen-Team erscheint es dennoch von Bedeutung, dieselbe auch einmal hinterfragen zu dürfen. Oft erscheint nämlich gerade der allgegenwärtige „Zwang zur Aktualität“ – manche beigelegte Materialien sind nur wenige Tage vor der Prüfung oder gar am Tag der Prüfung der Presse entnommen worden – eine starke Reduktion des Anspruchs an die sonstigen Qualitätsmerkmale von Text- und Bildsorten zu bedingen. Vielleicht muss einfach einmal ausgesprochen werden, dass es genügend Fälle geben wird, in denen besser auf „ältere“ Texte und Bildern zu vertrauen ist, die eine fruchtbare Anwendung von Methoden der Text- oder Bildanalyse ermöglichen. Das Motto könnte hier sogar lauten: „Unterricht sollte befähigen, trotz Zeitungslesens informiert zu sein!“ (Zitat von Öhl in Benes 2010a, S.22)

## 6 Fazit und abschließende Empfehlungen

Noch einmal ist abschließend allen freiwillig an der Evaluation teilnehmenden Lehrer/innen zu danken. Ihr Mut, sich der Kritik zu stellen, ist nicht aufzuwiegen, ermöglicht doch jedes einzelne aus der Evaluation ableitbare Problem Chancen zukünftiger Optimierung – und dies mit Sicherheit nicht nur an den BHS. Gerade auch im Sinne der Kompetenzdebatte werden hier neue und dazu recht verlässliche Einblicke möglich.

Letztlich bleibt zu unterstreichen, dass Kompetenzen auch im Rahmen der RDP nur dann eingefordert werden können, wenn im Unterricht zuvor über Jahre die Grundlagen dafür gelegt wurden. Noch immer steht jedoch das Wiedergeben von Fakten anstelle der Überprüfung von relevantem Wissen mittels verschiedenster angewendeter Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund. Noch immer trauen sich viel zu wenige Kolleg/innen tatsächlich zu, die vermeintlich als „sicher“ geglaubten Bahnen bestimmter Themengebiete zu verlassen und diese mittels Reproduktion und einfacher Reorganisation zu „überprüfen“. Ihr grundsätzlich guter Wille den Kandidat/innen gegenüber ist dabei allgegenwärtig und in folgendem Credo zu fassen: „Wer will schon seinen Schüler/innen den Abschluss verderben?“. Dieser Gedanke greift aber deutlich zu kurz, denn in der Tat verhindern gut gemeinte, aber nicht kompetent genug durchgeführte Abschlussprüfungen eine faire Bewertung von österreichischen Schüler/innen über den regionalen Tellerrand hinaus und verzerren den Wettbewerb deutlich. Doch sei dies nur am Rande erwähnt.

Für die Zukunft ist ganz klar auch von Seiten der Fachdidaktik sowie des bm:ukk starke Unterstützung verlangt. Zunächst muss dazu ein möglichst reifes und klar formuliertes Kompetenzmodell in den Lehrplan aufgenommen werden (welches dann auch zukünftige Evaluationen erleichtert!). Darüber hinaus sollten die Lehrer/innen bei der Entwicklung und Anwendung von Operatorensystemen im Speziellen und professionellen Prüfungsaufgaben im Allgemeinen konkrete und anhaltende Hilfestellung erfahren. Eine Handreichung sowie entsprechende Einführungsschulungen können hier nur erste Schritte sein.

Aus Sicht der Fachdidaktik wäre es ferner außerordentlich wünschenswert, wenn sich möglichst viele Lehrer/innen zu der Tatsache bekennen würden, dass unsere unendlich komplexe Welt niemals leicht zu erklären sein wird. Umgekehrt liegt die Chance unseres Faches bzw. unserer Fächerkombination gerade im Versuch der Bewältigung von Komplexität, im Umgang mit Wechselwirkungen und hochgradig aktuellen wie spannenden Konzepten, welche die Welt von heute tatsächlich ausmachen. Widmen wir uns anstelle oberflächlicher Weltbetrachtungen besser der unendlichen Vielfalt des auf unserem Planeten noch immer zu Entdeckenden. Entdecken werden aber immer nur diejenigen unter unseren Schüler/innen, denen eine umfassende Auswahl an möglichst hoch entwickelten Kompetenzen zur Verfügung steht. Schulen und überprüfen wir diese!

## Anhang

## Checkliste zur Überprüfung der RDP-Aufgaben in GEO/GWS und IWK

<b>Formal</b>	Prüfungsgegenstand, Thema, aber auch Layout, Titelgestaltung, Nummerierung etc.
<b>Niveau</b>	der RDP entsprechend (siehe Handreichung RDP, Nov. 2008)
<b>Art des Arbeitsmaterials</b>	genaue Quellenangabe, notwendige Hinweise zur Analyse/Interpretation/Medienkritik/ zum Diskurs, ein-/mehrfarbig, Größe der Bilder, Diagramme, Karten
<b>Umfang des Arbeitsmaterials</b>	zeitl. Limit: Lesen und Analysieren muss deutlich unter der Hälfte der Vorbereitungszeit liegen
<b>Eignung des Arbeitsmaterials</b>	ausreichende Möglichkeit zu analysieren, kritisch Stellung zu nehmen, zu erörtern, zu diskutieren; Quellenkritik, Dekonstruktion, traditionelle und (wenn möglich) moderne Arbeitstechniken
<b>Integration des Arbeitsmaterials</b>	nur Materialien verwenden, mit denen dann auch tatsächlich gearbeitet wird
<b>Kontroversität</b>	was in Gesellschaft und Politik kontrovers ist, muss auch kontrovers dargestellt werden
<b>Selbstständigkeit und Eigenständigkeit</b>	Themenbewältigung durch Kandidat/innen (Wissen nicht als reproduziertes/„abgelesenes“ Wissen), (Mit-)Gestaltung des Prüfungsgesprächs durch Kandidat/innen (Diskursfähigkeit)
<b>Differenzierung der Anforderungen</b>	wenig Reproduktion, mehrheitlich Anwendung/Transfer/Orientierung/Urteil/Handlung
<b>Steigerung der Anforderungen</b>	Entwicklung der Prüfung von einfacheren zu schwierigen Aufgabenstellungen
<b>Kohärenz der Fragestellungen</b>	Sachlogische Verknüpfung der Teilaufgaben, Inszenierung des Prüfungsgesprächs mit den Kandidat/innen
<b>Beurteilung</b>	Aufgabenstellung macht die Beurteilung entsprechend den Notendefinitionen (LBVO) transparent
<b>Gegenstandsspezifische Anforderungen</b>	Übereinstimmung mit den Lehrplänen
<b>Leitziele der HAK</b>	Siehe Lehrplan
<b>Operationalisierte Arbeitsaufträge</b>	entsprechend den Bildungs- und Lehraufgaben und dem Lehrstoff Kompetenzorientierung/Lehrzielorientierung, Verwendung von Operatoren (siehe Abschnitt „Operatoren“)
<b>Kritisches Denken/Reflexion</b>	Lebenswelt/eigenes Handeln/Welt- und Selbstverständnis (siehe Abschnitt „kritisches Denken“)
<b>Sprachhaltung</b>	Aufgabenstellung und Antwortenerwartung in Fachsprache (siehe Abschnitt „Sprachhaltung“)
<b>Sachliche Richtigkeit</b>	
<b>Vermeidung suggestiver Lenkungen</b>	Perspektiven und Argumente werden nicht vorgegeben, sondern zur Diskussion gestellt, <i>Ausnahmen: Menschenrechte, Demokratie</i>
<b>Zeitlicher Rahmen</b>	Ziele können in max. 15 Minuten sicher erreicht werden

Quelle: Benes et al. 2010b, S. 2

## 7 Literatur

- Bloom, B. (Hrsg./1956): Taxonomy of educational objectives. Book 1: Cognitive domain. New York.
- Benes, B., Keller, L., Kühberger, C. & Öhl, F. (2010a): Forschungsbericht Evaluationsstudie Reife- und Diplomprüfung im mündlichen Prüfungsgebiet „Geschichte bzw. Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ an den kaufmännischen höheren Schulen, im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Burgenland für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien, 67 S.
- Benes, B., Keller, L., Kühberger, C. & Öhl, F. (2010b): Handreichung Reife- und Diplomprüfung, Prüfungsgebiete Geografie (Wirtschaftsgeografie) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, im Auftrag des und approbiert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.), Wien, 8 S.
- bm:ukk (2004): Lehrplan der Handelsakademie. BGBl. II - Ausgegeben am 19. Juli 2004 - Nr. 291, Wien, 88 S.
- bm:ukk (2008): Handreichung zur Reife- und Diplomprüfung. Amtswegiger Schulversuch Neue Reife- und Diplomprüfung. Wien, 72 S. Online: [http://www.bsa.at/bmhs/content/download/HR\\_RDP\\_HAK\\_0811.pdf](http://www.bsa.at/bmhs/content/download/HR_RDP_HAK_0811.pdf) (Abruf am 11.05.2011)
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg./2010<sup>6</sup>): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, Berlin. Online: [http://www.geographie.de/docs/geographie\\_bildungsstandards.pdf](http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf) (Abruf am 12.05.2011)
- Keller, L. (2009a): Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht – Von der W-Frage zum transparenten Testformat. Teil I, in: Forum Wirtschaftserziehung für Geographie und Wirtschaftskunde (Hg.): GW-UNTERRICHT, Nr. 114, Wien, S. 25-34.
- Keller, L. (2009b): Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht – Von der W-Frage zum transparenten Testformat. Teil II, in: Forum Wirtschaftserziehung für Geographie und Wirtschaftskunde (Hg.): GW-UNTERRICHT, Nr. 115, Wien, S. 11-18.
- Keller, L. (2011/accepted): GW-Unterricht im Zeichen der Kompetenzdebatte. In: Erziehung und Unterricht: Gesellschaftliches Lernen - Lernen für die Gesellschaft, Wien.
- Kissling, B. & Klein, H.P. (2010): Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. Kritische Stimmen zu den Reformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Universität zu Köln im Juni 2010. In: Gymnasium Helveticum, Nr. 6. S. 12-17.
- Kühberger, C. (2011): Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: Historische Sozialkunde, Nr. 1. S. 3-13.