

Herbert Pichler

## Kritische Kompetenzorientierung konkret

### Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung.

herbert.pichler@univie.ac.at, Fachdidaktikzentrum GW, Universität Wien

eingereicht am: 06.05.2013, Doubleblind-Review, akzeptiert am: 16.06.2013

Aus Anlass zahlreicher gehaltener Lehrer/innenfortbildungen zum Thema kompetenzorientiertes Unterrichten in GW sowie zur Erstellung kompetenzorientierter Aufgaben entstand die Idee eines übersichtlichen Beitrags, der Theorie und Praxis zusammenbringen soll. Dabei sollen die Defizite der theoretischen Basis der Kompetenzorientierung aufgezeigt, die Fallstricke der schulpraktischen Implementierung und Realisierung diskutiert sowie Orientierungshilfe für eine kritisch gewendete, an fachdidaktischen Überlegungen ausgerichtete Unterrichtspraxis gegeben werden.

Keywords: kritische Kompetenzorientierung, neue Reife- und Diplomprüfung, Aufgabenerstellung, Musteraufgabe, Erwartungshorizont

#### **Concrete critique of competence orientation – teaching-practical considerations for implementing competence orientation in our subject with a critical eye and for creating tasks for the competence-oriented university entrance and diploma exams.**

In the wake of numerous teacher training events held on the theme of competence-oriented teaching in our subject and after having created competence-oriented exam questions the idea came up to bring together theory and practice in an overview paper. It should identify deficits in the theoretical basis of competence orientation, discuss the pitfalls of its implementation in schools and provide support for teaching practice with a critical eye and oriented on teaching-practical concerns.

Keywords: critique of competence orientation, new university entrance and diploma exam, creating exam questions, sample exam questions, expectations horizon

## 1 Orientierung?

Die Neugestaltung der teilzentralen kompetenzorientierten Reifeprüfung (AHS) bzw. Reife- und Diplomprüfung (BHS) konfrontiert auch GW-Lehrer/innen mit formalen Veränderungen im Prüfungsablauf sowie in der Formulierung der Prüfungsaufgaben. In den BHS-Schulen sind sogenannte kompetenzorientierte Lehrpläne für „Geographie“ (mit jeweils anderen Fachbezeichnungen) entweder bereits in Kraft (wie etwa „Geographie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftlicher Grundlagen“, kurz GGP, in der HTL) oder derzeit in Entwicklung (HAK/HAS, HLW). Parallel dazu ist in Deutschland und Österreich eine breite kritische wissenschaftliche Debatte über die Tauglichkeit und über die Folgewir-

kungen der Kompetenzorientierung des Unterrichts entflammt. Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag zentrale Fragen, die in Fortbildungsveranstaltungen immer wieder angesprochen werden, beantwortet. Orientierungshilfe in Zeiten unvollständiger Information und mäßig hilfreicher Handreichungen wird darüber hinaus durch eine Checkliste für die Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben sowie durch ein Musterbeispiel angeboten.

## 2 Was ist „Kompetenz“?

Die Literatur darüber, was Kompetenzen seien und welche Kompetenzen im (GW-)Unterricht erstrebenswert wären, füllt bereits Regale. Was dabei fehlt,

ist eine kritische bildungspolitische Debatte über die Kompetenzorientierung in Österreich, die Bildungspolitik setzt sich über die wissenschaftliche Debatte hinweg. Publikationen, in denen das BMUKK die Neuorientierung (bspw. im Bereich der Berufsbildung) propagiert, hantieren salopp bis beliebig mit scheinbar austauschbaren, unterschiedlichen Kompetenzbegriffen und Kompetenzmodellen, ohne die Auswahl zu begründen (vgl. Fritz & Stauder 2010; Pichler 2012; Vielhaber 2008). Damit wird der Kompetenzbegriff unscharf und erschwert eine Operationalisierung im Unterricht. Zudem blendet die Bildungspolitik die internationale pädagogische sowie fachdidaktische Debatte über die negativen Folgewirkungen der Ausrichtung eines Bildungssystems an Kompetenzen aus (vgl. Liessmann 2006).

Als Folge davon scheitern die Bemühungen, anerkannte Kompetenzdefinitionen in Deutschland wie in Österreich bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen und kompetenzorientierten Lehrplänen umzusetzen, kläglich. So findet Weinerts Kompetenzbegriff in der Fachöffentlichkeit noch breite Zustimmung, wonach Kompetenzen *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2002, 27) wären. Beim Versuch, daraus Kompetenzmodelle und Lehrpläne zu konstruieren, bleibt dann ein verstümmelter und trivialisierter Kompetenzbegriff übrig, ein „Weinert vor dem Komma“ (vgl. Dickel 2011, 10; Rhode-Jüchtern 2011). Doch nicht einmal dieses verkürzte Kompetenzverständnis – Kompetenz als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen – wird in allen neuen Lehrplanformulierungen oder Musterbeispielen erreicht. Zudem unterscheiden sich diese „Kompetenzerln“ recht häufig nicht von klassischen curricularen Lernzielen und entlarven die Kompetenzorientierung ein Stück weit als Etikettenschwindel.

Ministeriell beauftragte Handreichungen müssen daher für einzelne Unterrichtsfächer klären und erläutern, was nun Kompetenz im fachlichen Kontext jeweils konkret bedeuten soll. Die Handreichung *„Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben“* (BMUKK 2012) umgeht jedoch eine Definition des Kompetenzbegriffs. Stattdessen wird das aus fachdidaktischer Sicht begrüßenswerte Bildungsziel formuliert, wonach *„die im Fach GWK zu vermittelnden Kompetenzen auf die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen“* (ebda: 8) abzielen. *„Sowohl beim Unterricht als*

*auch bei der neuen Reifeprüfung soll auf die Lebenswelten der Jugendlichen eingegangen werden und eine deutliche Zukunftsorientierung erkennbar sein.“* (ebda: 6).

Das Ziel der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in relevanten Zukunftsfragen fordert Bildungsbemühungen, die weit über Wissensmast und Faktenhuberei hinausgehen. Es reicht nicht mehr, „etwas zu wissen“, beliebiges oder kanonisiertes Wissen reproduzieren zu können. Wobei an dieser Stelle die Frage, was denn der Kern geographischer und wirtschaftlicher Bildung sein könnte, nur angedeutet ist. Alleine schon vor dem Hintergrund der politischen Bildung – der Grundsatzterlass zur Politischen Bildung ist immer noch in Kraft und ist daher auch im GW-Unterricht zu beachten – kann Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit auch nicht auf schablonenhafte Verhaltensmuster und reine Methodenkompetenz reduziert werden.

### 3 Was ist kompetenzorientiert an den neuen Lehrplänen?

An Kompetenzen ausgerichtete Lehrpläne müssten sich grundlegend von den herkömmlichen Lehrplänen unterscheiden. Wohlgemerkt: müssten. Umso erstaunter muss zur Kenntnis genommen werden, dass bei den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen in der BBS die althergebrachte Lehrplanarchitektur samt Nomenklatur beibehalten wurde. Zudem wurde die stichwortartige Auflistung von Bildungsinhalten beibehalten und wieder mit dem im Kontext der Kompetenzorientierung widersinnigen Begriff „Lehrstoff“ übertitelt (vgl. Pichler & Keller 2013). Damit setzen sich die angeblich kompetenzorientierten Lehrpläne (vgl. Pichler 2012) dem Vorwurf aus, alten Wein in neue Schläuche zu füllen. Denn Operatoren auf verschiedenen Anspruchsniveaus kennen wir seit der Lerntaxonomie von Bloom, somit lässt die Ausformulierung der Bildungs- und Lehraufgaben wesentliche Unterschiede zu den Lernzielen der curricular gestalteten Vorgängerlehrpläne vermissen.

Derzeit ist häufig die Argumentation zu vernehmen, der immer noch gültige AHS-Lehrplan für GWK müsse deswegen nicht dringlich überarbeitet werden, weil er ohnehin kompetenzorientiert sei, da ihm mit weiser Voraussicht sechs Kompetenzbereiche vorangestellt worden seien. Keller (2011) hat dazu bereits umfassend dargestellt, dass die in der Bildungs- und Lehraufgabe aufgelisteten Begriffsbildungen – Methodenkompetenz, Orientierungskompetenz, Synthesekompetenz, Umweltkompetenz, Gesellschaftskompetenz, Wirtschaftskompetenz – alleine schon deshalb ein recht wackeliges Fundament darstellen, weil sie ohne nähere Herleitung einfach

gesetzt wurden und begrifflich auf recht ungleichem Niveau angesiedelt sind.

Eine weitere Veränderung erfahren alte wie neue Lehrpläne durch die zusätzlich ministeriell beauftragte Semestrierung der Lehrpläne. Vor allem die damit verbundene, zukünftige semesterweise Benotung von Schüler/innenleistungen entfaltet hier unerwünschte Nebenwirkungen. War es Lehrpersonen bisher möglich, unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und individuellen Lernwegen Raum und Zeit zu geben, so wird nun der „Kompetenzerwerb“ auf das Semester getaktet heruntergebrochen und damit zeitlich enger festgeschrieben.

Bei einigem guten Willen und mit fachlicher, fachdidaktischer und methodischer Kompetenz ausgestattet, kann man freilich, wie bereits mit der Vorgängergeneration der Lehrpläne qualitätvollen Unterricht gestalten und Bildungsprozesse in Geographie- und Wirtschaftskunde initiieren, die diesen Namen verdienen.

#### 4 Was sind kompetenzorientierte (Prüfungs-)Aufgaben im GW-Unterricht?

Die möglicherweise in ihren Effekten nachhaltigste Innovation könnte von den formalen Vorgaben ausgehen, die die neue kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung betreffen (vgl. Vielhaber 2012). Einerseits soll durch den Zufallsfaktor des Ziehens zweier Themen aus dem Themenpool ein größeres Ausmaß an Fairness erreicht werden als bisher. Die gemeinsame Erstellung eines Themenpools am Schulstandort, wie sie zumindest in der BHS vorgeschrieben ist, verlangt von Kolleg/innen als Fachgruppe aktiv zu werden. Gemeinsam gilt es jenen Kern der geographischen und wirtschaftlichen Bildung festzulegen, der als unabdinglich für die Erreichung der Matura angesehen wird. Andererseits verhindern bzw. erschweren die gesetzlichen Vorgaben für die Abfassung von Prüfungsaufgaben die Beschränkung auf die reine Reproduktion von topographischem oder fachlichem Faktenwissen. Die abschließende Prüfung setzt die gute Vorbereitung der darin verlangten Fähigkeiten und „Kompetenzen“ sowie die Erarbeitung der verschiedenen Wissensdimensionen im Unterricht voraus. Damit könnten die Regelungen zur teilzentralen Reife- und (Diplom-)Prüfung möglicherweise einen nachhaltigeren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung in GW haben als die neuen Lehrpläne.

Kompetenzorientierte Aufgaben unterscheiden sich nicht wesentlich von bisher gelungenen Erarbeitungs-, Übungs- oder Prüfungsaufgaben. Da beide unverändert am Lehrplan orientiert sein müssen und im Idealfall auch einen konkreten Situationsbezug

aufweisen, der die Aufgaben für Schüler/innen aktuell und sinnstiftend erscheinen lässt. Der Umfang der Aufgabenstellung müsste sich nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit richten. Diese hängt unmittelbar mit den konkreten Arbeitsanweisungen zusammen, die gestellt werden. Anders als bisher soll bereits im Unterricht die Verwendung von Operatoren, von Handlungsverben, die für Schüler/innen nachvollziehbar die von ihnen erwarteten Leistungen beschreiben, trainiert werden. Aufgaben, die nur mehr aus reinen W-Fragen bestehen, sollen nicht mehr formuliert werden, da meist unklar bleibt, in welcher Weise die Aufgabe bearbeitet und welches Produkt dabei erstellt werden soll. Weiters ist bei der Erstellung darauf Bedacht zu nehmen, dass jeweils Aufgaben auf den drei verschiedenen Anforderungsniveaus (Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung) gestellt werden, um nicht wie bisher vorherrschend im untersten Anforderungsbereich der Reproduktion zu bleiben.

Prüfungsaufgaben zur teilstandardisierten kompetenzorientierten Reife- und (Diplom-)Prüfung müssen zusätzlich einem der Themen aus dem Themenpool zuordenbar sein und sollen in der zwanzigminütigen Vorbereitungszeit, die den Kandidat/innen zur Verfügung steht, bewältigbar sein. Zahlreiche bislang publizierte Musteraufgaben für AHS (vgl. BMUKK 2012) und BHS (GGP) entsprechen diesem Zeitrahmen der Vorbereitungszeit sowie dem zehnmündigen Prüfungsgespräch im Rahmen der mündlichen Reife- und Diplomprüfung nicht, wie Analysen und Versuche im Rahmen von Fortbildungsseminaren des Autors gezeigt haben<sup>1</sup>. Zudem ist ein Materialbezug im Rahmen der Aufgabenstellung verpflichtend. Das heißt, den Prüfungskandidat/innen sind verschiedenste Quellen zur Bearbeitung anzubieten. Zum selbstverständlichen Qualitätsstandard von schulischen Prüfungsaufgaben gehört die korrekte Zitierung der verwendeten Quellen.

Es sei noch einmal eigens darauf hingewiesen, dass nicht die Erfüllung formaler Vorgaben die Qualität der Aufgabenstellungen bestimmt. Bei aller Schulung der Methodenkompetenz darf der Bereich des gesicherten Fachwissens nicht verloren gehen. Damit ist aber nicht die Reduktion auf standardisierte Wissenskataloge gemeint (vgl. Dickel 2011).

Die folgende Checkliste soll einfach und übersichtlich die Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben unterstützen.

<sup>1</sup> Als jüngste Beispiele können hierfür die GGP-Seminare zur Erstellung kompetenzorientierter Aufgaben am 7.3. und 4.4.2013 an der PH-Wien sowie das von der PH-Eisenstadt veranstaltete Seminar zum kompetenzorientierten Unterricht in GW am 4.3.2013 angeführt werden.

## 4.1 Checkliste für kompetenzorientierte Aufgaben

<b>Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen</b>	<b>Erläuterungen</b>
Lehrplanbezug (und Bezug zu Bildungsstandards)	Die Aufgabenstellung lässt sich auf Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans zurückführen und entspricht den Vorgaben der Bildungsstandards (bspw. für GGP in der HTL).
Bezug zum Themenpool	Zu jedem Themenbereich des Themenpools müssen, abhängig von der Anzahl der Prüfungskandidat/innen, mindestens zwei Aufgaben vorbereitet werden. Bereits im Unterricht bearbeitete Aufgaben dürfen dabei nicht 1 : 1 verwendet werden.
Situationsbezug	Die Einbettung der Aufgaben in einen lebensweltlichen, gesellschaftspolitischen etc. Kontext, wie etwa bei PISA-Aufgaben üblich, erhöht die Motivation sich mit Aufgaben auseinanderzusetzen und kann sinnstiftend wirken.
Zeitfaktor	Der Umfang der Aufgabenstellung (Aufgabenformulierung und Umgang der Materialien) ist auf den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen abgestellt.
Aufgabenstellungen statt W-Fragen	Auch wenn W-Fragen mitunter durchaus intellektuell anregende Impulse für Schüler/innen sein können, entsprechen komplexere Aufgabenstellungen weit eher den Anforderungen höherer Bildung. Konkrete Handlungsanweisungen mit Handlungsverben (Operatoren) machen erkennbar und nachvollziehbar, welche Leistungen von Schüler/innen erwartet werden (siehe Musterbeispiel im Abschnitt 4.3).
Operatoren aus drei Anforderungsbereichen	Aufgabenstellungen bieten Teilaufgaben, die im Idealfall Operatoren aus den drei unterschiedlichen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung) anbieten sollen. Dies erleichtert auch das Erkennen der Tiefe des Verständnisses eines Problemkomplexes. Eine hilfreiche Operatorenliste für GW mit Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen findet sich in der Handreichung des BMUKK (2012, 13f.).
Materialbezug	Kompetenzorientierte Aufgaben basieren immer auf der Auseinandersetzung mit variablen Materialien. Neben Texten können dies im Fach GW Kartendarstellungen, statistisches Datenmaterial, Grafiken im weitesten Sinn, Karikaturen, Fotografien, Plakate aber auch Videoausschnitte, Podcasts etc. sein.
Quellenangaben	In Aufgaben verwendete Materialien müssen schon alleine aufgrund der Vorbildwirkung korrekt zitiert werden.
Erwartungshorizont	Im Zuge der Erstellung der Aufgabe wird auch ein Erwartungshorizont aufgebaut, der für die Kandidat/innen erkennbar und nachvollziehbar sein sollte. Dadurch wird die Bewertung der Schüler/innen und die Rückmeldung an diese erleichtert.

## 4.2 Prüft die Prüfungsaufgaben!

In zahlreichen Seminaren zum kompetenzorientierten Unterrichten habe ich gemeinsam mit GW-Lehrer/innen die bereits publizierten Beispiele aus dem AHS-Bereich (BMUKK 2012) sowie der Lehrplangruppe GGP (BBS, bislang nicht öffentlich publiziert) analysiert, ob sie die im vorigen Kapitel angeschnittenen Kriterien erfüllen. Dabei sind zahlreiche Kritik- und Verbesserungspunkte angesprochen worden, die Beispiele teilweise adaptiert, teilweise zer-

pflückt worden. Bei aller Kritik an den „fremden“ Beispielen darf jedoch nicht übersehen werden, dass diese Beispiele – ähnlich wie bei PISA-Aufgaben – in Arbeitsgruppen unter relativ großem Zeitaufwand erstellt worden sind und sich durch die Veröffentlichung oder im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen der öffentlichen Kritik stellen. Die von Lehrpersonen bis heute (bei Prüfungen) eingesetzten Aufgaben werden im Unterschied dazu jedoch meist unter Ausschluss der Öffentlichkeit und mit nur geringem Zeitaufwand erstellt. Der Gedanke, welche Konse-

quenzen dies für die Qualität der Aufgaben bedeuten mag, kann von der Leserin/dem Leser nun selbst zu Ende geführt werden. Daraus resultiert mein Appell, Prüfungsaufgaben zumindest dem Kontrollblick eines „kritischen Freundes“ auszusetzen, Kolleg/innen aus der Fachgruppe aber auch Fachfremde als Korrektive zur Qualitätssicherung einzusetzen.

Wenn eine Schülerin/ein Schüler schließlich in der Lage ist, die von der Lehrperson gestellte Aufgabe mitsamt situativem Bezug, Materialien und Aufgabenstellung kritisch zu hinterfragen und dabei nachvollziehbar zu argumentieren, so ist dies als Ausdruck für die besonders hohe Reflexionsfähigkeit der geprüften Person zu bewerten. Freilich verlangt dies von den Prüfern eine professionelle Kritikfähigkeit. Somit darf im Sinne einer kritischen Kompetenzorientierung selbst die Prüfungsfrage nicht außer Diskussion stehen. Im besten Fall steht die Prüfungsaufgabe auf dem Prüfstand kritischer Reflexion und fungiert als sinnstiftende intellektuelle Herausforderung, an der sich sprachliche, kommunikative, argumentative, methodische, medienkritische sowie fachliche Qualitäten entfalten können.

Dieser Anspruch an Kompetenzorientierung zerstört eine gefährliche Illusion: den weitverbreiteten Wunsch nach fertigen Kompetenzrastern und vorgefertigten Aufgabenkatalogen, die trennscharf und genau Schüler/innenkompetenzen messbar, bewertbar und vergleichbar machen (vgl. Dorninger & Schrack 2013). Damit soll auch an dieser Stelle auf die Gefahr des Missbrauchs von Orientierungsinstrumenten wie Bildungsstandards und Kompetenzrastern zur Gewinnung von Noten hingewiesen werden (vgl. Klieme et al. 2003).

Da ich mich gerne kritisch über veröffentlichte Aufgaben äußere, entziehe ich selbst mich dem kritischen Fachdiskurs nicht, indem ich eine meiner Aufgaben zur Diskussion stelle. Lassen Sie sich davon anregen, konzipieren Sie selbst bessere Aufgaben und stellen Sie diese für eine Kritik zur Verfügung!

Als Anmerkung sei vorausgeschickt, dass ganz bewusst auf Grafiken mit aktuelleren Daten zu Gunsten der unterschiedlichen Darstellungsformen verzichtet wurde.

## 5 Schlussgedanken

Dem Verfasser ist bewusst, dass er sich mit diesem Beitrag auf die gleiche Gratwanderung begibt, mit der GW-Lehrer/innen seit dem Diktat der Kompetenzorientierung konfrontiert sind. Einerseits gilt es dabei die Kritik an den (teilweise nicht vorhandenen) Fundamenten der bildungspolitischen Verordnung der Kompetenzen in der österreichischen Schule

nicht aus dem Blick zu verlieren. Andererseits sehen sich GW-Lehrer/innen gezwungen kompetenzorientierte Lehrpläne zu interpretieren und gemeinsam mit Schüler/innen Unterricht so zu gestalten, dass sie bei der abschließenden teilzentralen Reife- und (Diplom-)Prüfung kompetenzorientierte Aufgaben bearbeiten können. Als Tritt- und Orientierungshilfe wird die konstruktive Wendung der Reformdynamik in Richtung einer fachdidaktisch begründbaren Ausrichtung des GW-Unterrichts vorgeschlagen. Kompetenzorientierung könnte in dieser Lesart eine endgültige Abkehr von der Wissensmast sowie von der Reproduktion von Lehrstoff bedeuten. Verdeutlicht werden kann dies am Beispiel der Erstellung von Arbeits- oder Prüfungsaufgaben, die „Kompetenzen“ fördern oder dokumentieren sollen. „Kompetenz“ zeigt sich dann im Umgang mit Aufgabenstellungen, die Freiheitsgrade eröffnen und unterschiedliche Lösungswege zu lassen, letztlich selbst auf dem Prüfstand stehen. Auch aus der Erfahrung zahlreicher Fortbildungsseminare zur „Kompetenzorientierung in GW“ heraus kann angenommen werden, dass der Knackpunkt der Umsetzung im Unterricht in der Konzeption und Erstellung von „kompetenzorientierten Aufgaben“ und der Vorbereitung auf ebendiese liegt. Daher wurden die fachdidaktischen Erläuterungen mit einem konkreten Musterbeispiel sowie durch eine Checkliste ergänzt, die bei der Entwicklung von anspruchsvollen Aufgaben hilfreich sein können. Abschließend wünsche ich uns mehr kritische Kompetenz in der Kompetenzdebatte und fordere begründbare Qualitätsstandards für bildungspolitische Entscheidungen ein.

## 6 Literatur

- BMUKK (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepruefung\\_ahs\\_lfgw.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepruefung_ahs_lfgw.pdf) (11.6.2013). Auch in: *GW-Unterricht* 125, 100–109.
- Dickel, M. (2011): Geografieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: *GW-Unterricht* 123, 3–23.
- Dorninger, C. & C. Schrack (2013): Neuinterpretation der Leistungsbeurteilung. In: *wissenplus* 4-12, 11–13.
- Fritz, U. & E. Staudecker (2010): *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten*. Wien: Manz.
- Keller, L. (2011): *GW-Unterricht im Zeichen der Kompetenzdebatte*, In: *Erziehung und Unterricht: Gesellschaftliches Lernen – Lernen für die Gesellschaft*, 730–738.
- Keller, L. (2012): *Operatoren als Schlüssel zur Schulung und Überprüfung von Kompetenzen – Hoffnungen und*

- Störfaktoren. In: *Geographie und ihre Didaktik. Journal of Geography Education* 4/2012, 184–194.
- Klieme, E., H. Avenarius, W. Blum, P. Döbrich, H. Gruber, M. Prenzel, K. Reiss, K. Riquarts, J. Rost, H.-E. Tenorth & H.J. Vollmer (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.
- Pichler, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung. Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. In: *GW-Unterricht* 126, 7–22.
- Pichler, H. (2013): Förderliche Leistungsbewertung im kompetenzorientierten Unterricht. In: *wissenplus* 4-12/13, 21.
- Pichler, H. & L. Keller (2013): Machen Bildungsstandards einen neuen Lehrplan. In: *GW-Unterricht* 130, 72–73.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: *GW-Unterricht* 124, 3–14.
- Liessmann, K.P. (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Vielhaber, C. (2008): Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht? In: *GW-Unterricht* 110, 1–6.
- Vielhaber, C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? In: *GW-Unterricht* 128, 38–44.

## Musteraufgabe „Trends der Migration nach Österreich“ mit Erwartungshorizont

Anlässlich des Nationalratswahlkampfes 2013 wird das Thema Zuwanderung von bestimmten politischen Parteien angesprochen. Sie bekommen nun die Gelegenheit, mit Hilfe von Grafiken die Zuwanderung nach Österreich zu charakterisieren.

1. Geben Sie die Hauptaussagen der drei Grafiken (Material 1–3) wieder.
2. Erläutern Sie auf Basis der Grafiken die zentralen Zuwanderungstrends nach Österreich seit 1961.
3. Argumentieren Sie (auch auf Basis der Grafiken) die Frage, ob Österreich derzeit eine Zuwanderungsgesellschaft ist oder nicht.
4. Beschreiben Sie die Besonderheiten und erörtern Sie die unterschiedliche Wirkung der jeweiligen Darstellungsform der Grafiken.

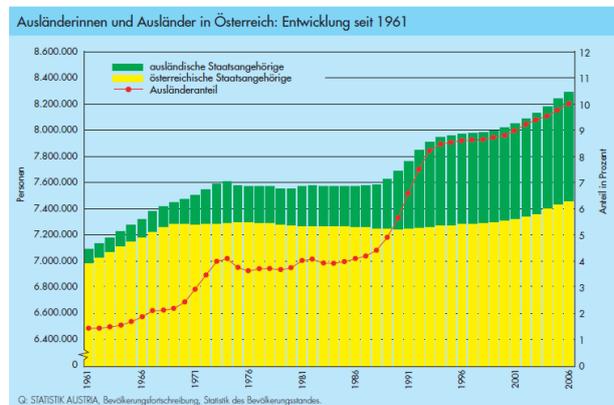
Varianten zu Aufgabe 4:

- 4.1 Bewerten Sie, welche Interessengruppen welche Grafiken auswählen würden, um ihre jeweiligen Positionen zur Zuwanderung nach Österreich unterstützen zu können.
- 4.2 Formulieren Sie Lösungsvorschläge für eine aussagekräftige Grafik, die einen anderen politischen Standpunkt unterstützt.

### Material 1

Bericht des Österreichischen Integrationsfonds: Integration. Zahlen Daten Fakten 2008, S. 9

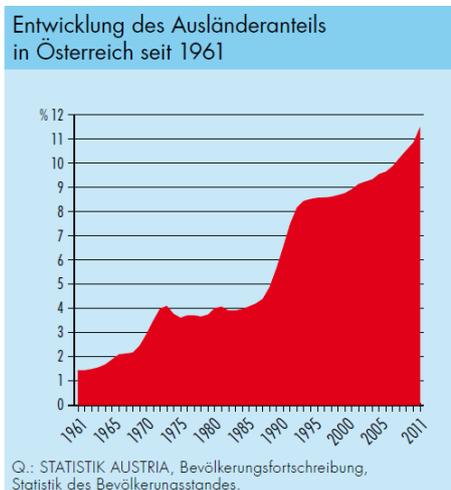
Download: <http://www.integrationsfonds.at/index.php?id=129>



### Material 2

Bericht des Österreichischen Integrationsfonds: Migration & Integration. Zahlen Daten Indikatoren 2012, S. 25,

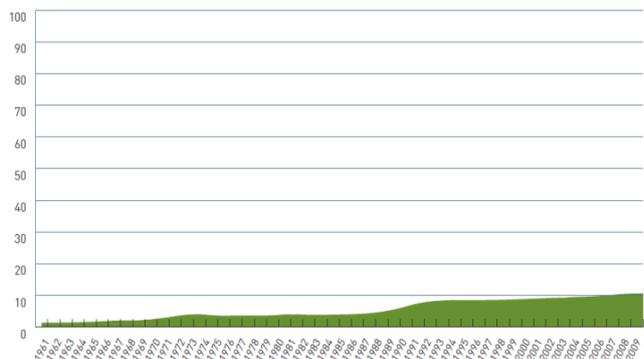
Download: [http://www.integrationsfonds.at/zahlen\\_und\\_fakten/statistisches\\_jahrbuch\\_2012/](http://www.integrationsfonds.at/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2012/)



### Material 3

Pichler, Herbert: Wie macht Migration Geographie? Globale, europäische und nationale Trends zur „Geographie“ der Migration. Unterrichtsbeispiel zur Ausstellung Migration on Tour S.12.

Download: [http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/MoT/Materialien/09\\_Pichler\\_UB\\_GeographiederMigration.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/MoT/Materialien/09_Pichler_UB_GeographiederMigration.pdf)



Quelle: Statistik Austria © Demokratiezentrum Wien

## Erwartungshorizont zur Musteraufgabe „Trends der Migration nach Österreich“ (in Stichworten)

Hinweis: Erwartungshorizonte klären die erwartbaren Leistungen von Schüler/innen zu konkreten Aufgabenstellungen. Bei komplexeren kompetenzorientierten Aufgabenstellungen (vgl. Aufgabe 3.) ergeben sich verschiedene Lösungswege für Problemstellungen, daher verstehen sich Angaben im Erwartungshorizont bei solchen Teilaufgaben als Antwortbeispiele oder Antwortmöglichkeiten und schließen damit unerwartete, nachvollziehbar argumentierte Schüler/innenantworten nicht aus.

- Geben Sie die Hauptaussagen der drei Grafiken (Material 1–3) wieder.
  - Themengleiche Grafiken (Zeiträume Material 1: 1961 bis 2006, Material 2: 1961–2011, Material 3: 1961–2009),
  - Zuwanderungsentwicklung nach 1961,
  - Kontinuierliche, unterschiedlich starke Zuwanderung nach Österreich seit 1961, Ausnahme: Mitte 1970er Jahre bis Ende 1980er Jahre stagnierende Zuwanderung.
- Erläutern Sie auf Basis der Grafiken die zentralen Zuwanderungstrends nach Österreich seit 1961.
  - Gastarbeiterzuwanderung ab 1960er Jahre nach Österreich aufgrund von Anwerbeverträgen mit Türkei und Ex-Jugoslawien (Raab-Olah-Abkommen),
  - Aufnahme von Flüchtlingen aus Tschechoslowakei (Zerschlagung des Prager Frühlings 1968), Polen (Kriegsrecht 1981), und Osteuropa rund um Öffnung des Eisernen Vorhangs, Zerfall von Jugoslawien und Bürgerkriege (Anfang, Mitte der 1990er Jahre),
  - Verschärfung der Asyl und Zuwanderungsgesetze seit 1991,
  - EU-Beitritt Österreichs: Freier Personenverkehr innerhalb der EU,
  - Deutsche Staatsbürger/innen aktuell größte Zuwanderergruppe in Österreich.
- Argumentieren Sie (auch auf Basis der Grafiken) die Frage, ob Österreich eine Zuwanderungsgesellschaft ist oder nicht.

Aufgabe hat Argumentationsspielraum (entspricht gesellschaftspolitischer Kontroverse), Kriterium: Argumentation schlüssig und belegbar

- Antwortbeispiel A: realpolitisch kein Zuwanderungsland, Regierungen betonen das, Gesetzgebung zielt auf Eindämmung der Zuwanderung an, lückenhafte Integrationsmaßnahmen etc.

- Antwortbeispiel B: de facto seit 1945 von der Auswanderungsgesellschaft zur Einwanderungsgesellschaft gewandelt, seit 1961 fast durchgehend Plus in Wanderungsbilanz etc.
  - Weitere Argumentationen sind möglich (bspw. in Richtung der Notwendigkeit der Zuwanderung in Hinblick auf die Aufrechterhaltung des Pensionsystems etc.).
- Beschreiben Sie die Besonderheiten und erörtern Sie die unterschiedliche Wirkung der jeweiligen Darstellungsform der Grafiken.

Besonderheiten der Darstellung:

- Material 1: zwei Grafiken in einer kombiniert (zwei y-Achsen, eine davon gekappt), kann leicht missverstanden werden, vor allem gekappte linke y-Achse führt zu falschem Bild des hohen Ausländeranteils.
- Material 2: y-Achse nur bis 12 Prozent angezeigt, rote Füllung der Fläche unter Kurve, kann Überhöhung der Entwicklung erzeugen, zusätzlich Einfärbung in Signalfarbe Rot (Gefahr!)
- Material 3: y-Achse auf 100 Prozent ergänzt, grüne Füllung der Fläche unter Kurve, Einfärbung in Grün sowie y-Achse bis 100 Prozent reduzieren die Wirkung der Zuwanderungsdynamik.

Varianten zu Aufgabe 4:

- 4.1 *Bewerten Sie, welche Interessengruppen welche Grafiken auswählen würden, um ihre jeweiligen Positionen zur Zuwanderung nach Österreich unterstützen zu können.*

Antwortbeispiele: Material 2 gibt detailliertere Einblicke in Zuwanderungsentwicklung als Material 3, die Einfärbung sowie die deutlicher dargestellte Dynamik begünstigt Interessen, die Zuwanderung regulieren oder reglementieren wollen. Material 1 ist unübersichtlich und missverständlich, eignet sich noch am ehesten zum Schüren von Ressentiments gegenüber weiterer Zuwanderung. Material 3 kann durch Anmutung einer sanften Entwicklung sowie durch die Farbgebung Interessengruppen dazu dienen, pro weiterer Zuwanderung zu argumentieren.

- 4.2 *Formulieren Sie Lösungsvorschläge für eine aussagekräftige Grafik, die einen anderen politischen Standpunkt unterstützt*

Antwortmöglichkeiten: Kombination der Materialien 2 und 3 neben einander, Argumentation für eine Grafik, bei der Form der Darstellung die Interessen unterstützt.