



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in
Geographie und Wirtschaftskunde an Wiener Allgemein-
bildenden Höheren Schulen - alter Wein in neuen Schläu-
chen?“

verfasst von / submitted by

Lisa Kwisda

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.
Bildung, UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am

Lisa Kwisda

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Einleitung	2
I. Theoretischer Teil	4
1. Curriculumtheorie.....	4
2. Fachdidaktische Grundlagen	9
2.1 Kompetenzorientierung	10
2.1.1 Kompetenzen im GW-Unterricht	14
2.1.2 Das Kompetenzmodell in Geographie und Wirtschaftskunde	18
2.1.3 Kompetenz - Eine Neuerung?	21
2.2 Bildungsstandards	23
2.3 Bildungsstandards und Kompetenzen?	26
2.4 Exkurs: Entwicklung geographischer Lehrpläne	28
3. Die Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde.....	32
3.1 Historische Entwicklung der österreichischen Reifeprüfung	32
3.2 Gründe der Veränderungen?	34
3.3 Neue Reifeprüfung 2014/2015	36
3.4 Anmerkungen zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung	41
3.5 Diskussion in fachwissenschaftlichen Beiträgen zur neuen Matura	42
II. Empirischer Teil	47
4. Die empirische Untersuchung	47
4.1 Fragestellungen und Hypothesen	49
4.2 Empirische Erhebung	50
4.2.1 Das Erhebungsinstrument.....	50
4.2.2 Polaritätsprofil	52
4.2.3 Auswertungsmethode	53

4.2.4 Schwierigkeiten und Probleme.....	55
4.3 Die Befragten	56
4.3.1 Deskriptive Statistik	56
4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	59
4.4.1 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	59
4.4.2 Hilfe des Ministeriums	61
4.4.3 Neue Aufgabenstellung	65
4.4.4 Allgemeine Änderungen.....	66
4.4.5 Polaritätsprofile	69
5. Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen zur neuen mündlichen Reifeprüfung im Vergleich mit der Theorie.....	73
6. Das neue Kompetenzmodell und die neue Reifeprüfung als Wunderheilmittel? – Eine Zusammenfassung.....	79
Abkürzungsverzeichnis.....	81
Abbildungsverzeichnis	81
Bibliographie.....	82
Literatur	82
Internetquellen.....	85
Anhang	87
Anhang A – Leitfaden für die Interviews und Polaritätsprofil	
Anhang B – Beispiele (A-C) für die mündliche Matura	
Anhang C – Abstract	

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich die letzten Monate bei der Erstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben. Vor allem bei jenen, die mir aufmunternd und motivierend zur Seite gestanden haben. Ein großer Dank gilt meiner Familie, die es mir ermöglichte das Studium zu wählen, für das ich mich interessiere. Ein großer Dank gebührt meiner Schwester, meinen Freunden/ Freundinnen und Arbeitskolleginnen für ihr offenes Ohr und ihre Unterstützung während dieser Zeit. Auch möchte ich mich bei allen bedanken, die mir beim Korrekturlesen geholfen haben. Vielen Dank für euer Verständnis, eure Geduld und eure Hilfe!

Ein großer Dank gilt auch meinem Betreuer, Ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber, der mir mit seiner umfangreichen Unterstützung sehr geholfen hat. Sein weitreichendes Wissen, die zahlreichen Ratschläge und Hinweise zum Verfassen dieser Diplomarbeit haben meinen Weg zur Fertigstellung wesentlich erleichtert.

Vorwort

Die Einführung der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung führte in den letzten Jahren zu zahlreichen Diskussionen, sowohl im Bildungswesen, als auch in der Gesellschaft allgemein. Die Bildungspolitik versuchte dabei, die Qualität des Schulwesens zu sichern bzw. zu verbessern und international vergleichbar zu machen. Dieses Anliegen führte zu den Änderungen, die derzeit vor sich gehen, und erfordert eine Neuorientierung von Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülern und Schülerinnen und auch von Eltern bei der Vorbereitung auf die neue Matura. Kein Wunder also, dass dies insbesondere unter den Betroffenen eine vieldiskutierte Thematik ist.

Da ich selbst angehende Lehrerin bin und sich in meinem privaten Umfeld viele Lehrpersonen befinden, mit denen oft Diskussionen geführt wurden und werden, sind die Umgestaltungen der Lehrpläne und die Kompetenzorientierung, sowie die Bildungsstandards und die Einführung der neuen Reifeprüfung auch für mich persönlich ein aktuelles und spannendes Thema. Viele dieser Gespräche gaben Hinweise auf individuelle Befürchtungen sowie auf positive und negative Haltungen von Lehrkräften in Bezug auf die neuen Entwicklungen. Die darauf basierenden Auseinandersetzungen mit den potenziellen Problemstellungen und meine eigene, noch nicht gefestigte Meinung zu den Reformen mündeten schlussendlich in der Themenwahl zu dieser Diplomarbeit.

Die Stimmung an der Universität Wien im Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde zeigt unterschiedliche Meinungen in Bezug auf die Verordnungen des Bundesministeriums für Bildung. Doch nicht nur dort, sondern auch unter den Studentinnen und Studenten sowie unter den Lehrern und Lehrerinnen besteht Unklarheit über Sinnhaftigkeit und Art der Veränderungen.

Im Zuge meiner Untersuchungen möchte ich herausfinden, ob unter Lehrern und Lehrerinnen der Geographie und Wirtschaftskunde eine eher negative oder positive Haltung gegenüber der Erneuerung der Reifeprüfung gegeben ist. Außerdem möchte ich die aktuelle Diskussion auf ihre Pro- und Contra-Argumente durchleuchten, um einen gesamtheitlichen Blick auf die laufende Debatte zu bekommen. Eine weitere Frage, die sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit den aktuellen Bildungsreformen stellt, ist, ob es sich bei den vorgeblichen Neuerungen tatsächlich um etwas Neues handelt oder nicht einfach alte Ideen wieder aufgegriffen wurden.

Einleitung

Auf internationaler Ebene vermehrte sich in den letzten Jahrzehnten die Anzahl von Prüfverfahren, die eine ländervergleichende Analyse des jeweiligen Bildungswesens und der Qualität der Schulen bzw. Schulsysteme ermöglichen sollten. Zu diesen gehörten bekannte Namen wie PISA, PIRLS, oder auch TIMSS und einige andere. Für Österreich besonders prägend war die PISA-Studie vom Jahr 2003, in der österreichische Schüler und Schülerinnen merklich schlechter abgeschnitten hatten, als im Jahr 2000. Seither ist dieses Ereignis in den Köpfen der Österreicher und Österreicherinnen als der „PISA-Schock“ bekannt. Die PISA-Studie soll generell die Grundbildung der 15-/16-Jährigen auf internationalem Niveau messen und vergleichbar machen. (siehe <http://www.pisa-austria.at/>)

Diese sogenannten Bildungsstudien und der Schock über deren Ergebnisse haben in Österreich zu heftigen Debatten und einer Hinterfragung der vorherrschenden Bildungssysteme geführt. Aufgrund dieser wurde das österreichische Schulsystem, sowie das gesamte Leistungsbeurteilungssystem erneuert. Denn das Bildungsministerium wollte österreichische Schüler und Schülerinnen „pisa-fit“ machen, um nicht hinter den skandinavischen und asiatischen Ländern zurückzustehen. Deswegen wurde versucht eine Steigerung der Effizienz und Effektivität der betroffenen Bildungssysteme in Österreich so rasch wie möglich zu erreichen. Im Endeffekt führte dies zu den beiden Neuerungen, die im Schuljahr 2014/2015 erstmals auf SchülerInnen und LehrerInnen zukamen: Bildungsstandards und die (teilstandardisierte) kompetenzorientierte neue Reifeprüfung. (vgl. HORVATH 2012:15-19)

Diese Diplomarbeit analysiert die Entwicklung und die Durchführung der neuen mündlichen Matura in Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. Dazu soll eine kritische Analyse der Entstehung des Kompetenzbegriffs, der Standardisierung und der neuen Reifeprüfung vorgenommen werden. Der praktische Teil der Arbeit befasst sich mit der Meinung von Lehrern und Lehrerinnen der Geographie und Wirtschaftskunde zu der Neuerung in der finalen Leistungsbeurteilung. Den Schluss bildet eine kritische Analyse über die Entwicklung und Durchführung der neuen kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde.

Vorweggenommen werden kann an dieser Stelle, dass in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion über die Implementierung der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards immer wieder gesagt wurde und wird, dass diese Überlegungen alle schon einmal dagewesen wären, also nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ seien. Diese Phrase verwendete schon Henning Schluß in seiner Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen der

aktuellen Bildungsreform und jenen der 1970er-Jahre, in der Pädagogischen Rundschau im Jahr 2006 (vgl. SCHLUß 2006: 1). Doch auch in späteren Beiträgen von anderen Autoren, wie z.B. bei Tilman Rhode-Jüchtern im Jahr 2011 (RHODE-JÜCHTERN 2011: 7) oder bei Stefan Padberg im Jahr 2012 wurde diese Phrase im Zusammenhang mit der Neuheit der Kompetenzen schon verwendet. Denn dabei schreibt er sei „die Sichtweise der Kompetenzorientierung auf das zu erwerbende Können im Sinne von Fähigkeiten“ (PADBERG 2012: 26) kein neuer Gedanke, sondern eben nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ (PADBERG 2012: 26). Um die bildungspolitische Relevanz der Kompetenzorientierung in den Fokus zu stellen und um auf die langlebige Aktualität dieser Thematik zu verweisen, wurde der Titel dieser Diplomarbeit wie folgt gewählt:

**„Die neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in Geographie und
Wirtschaftskunde an Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen - alter Wein in
neuen Schläuchen?“**

Folgende Forschungsfragen wurden nach ausgiebiger Auseinandersetzung mit der Thematik und nach einer umfangreichen Literaturrecherche erarbeitet und sollen als Leitfragen der Untersuchungen dienen:

**„Wie ist die Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen der Wiener Allgemeinbildenden
Höheren Schulen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde im Hinblick auf die
Änderungen der Reifeprüfung in Richtung Kompetenzorientierung?“**

und

**„Wie lassen sich die Reformen im Hinblick auf die neue kompetenzorientierte
Reifeprüfung in die Lehrplan-Entwicklungen der letzten 40 Jahre einordnen? Handelt
es sich dabei um wirkliche Neuerungen oder wird hier nur alter Wein in neue Schläuche
gefüllt?“**

Dem Thema entsprechend soll analysiert werden, ob der Kompetenzbegriff der neuen Matura im Fach Geographie und Wirtschaftskunde wirklich eine Neuerung darstellt oder ob lediglich eine alte Idee mit einem moderneren Begriff besetzt wurde. Dazu soll einführend die sogenannte Curriculum-Theorie besprochen werden, wobei die damit verbundenen bildungspolitischen Änderungen der 1970er- und 1980er-Jahre aufgezeigt werden sollen. Die Curriculum-Theorie wird als Vergleichskonzept genommen, um zu analysieren, ob die theoretischen Überlegungen zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung nun wirklich so neu sind.

I. Theoretischer Teil

1. Curriculumtheorie

Die Lehrpläne vor der Curriculumtheorie waren vor allem auf „Stoffinhalte“ fixiert, aus denen weder Lehrer und Lehrerinnen, noch Schüler und Schülerinnen erkennen konnten, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten durch die Aneignung dieser Inhalte erreicht werden sollten. Daher boten diese Curricula auch keine Möglichkeit, den Lernerfolg zu prüfen. Ein gewünschtes und konkretes Verhalten der Lernenden konnte dabei nicht ausgemacht werden. (vgl. ZIMMERMANN 1977: 79)

Unter Curricula versteht Horst Rumpf, mehr oder weniger detaillierte Planungen und Festlegungen von Unterricht (vgl. LÜTGERT und STEPHAN 1983: 501). Lehrplan wird bei Zimmermann als eine geordnete Zusammenstellung von Lehrinhalten, die während eines bestimmten Zeitraums abgehandelt werden sollen, beschrieben. Zusätzlich regelt er, in welchen Schulformen und in welchen Fächern diese Inhalte zu vermitteln sind. Es gibt daher Unterschiede in den Lehrplänen verschiedener Schulen, Fächer und Lehrgänge. Außerdem soll ein Curriculum in der Bedeutung der 1970er Jahre die gewünschten Lernergebnisse und Ziele aufzeigen, die in einem bestimmten Zeitraum erarbeitet werden sollen. (vgl. ZIMMERMANN 1977: 49)

In den 1970er Jahren in Deutschland fand eine der größten Reformen im Bereich der Schulgeographie statt. Dabei wurde die Erziehungswissenschaft von den curricularen Neuerungen des angloamerikanischen Raums beeinflusst. Die Veränderungen wurde vor allem durch den Ansatz von Saul B. Robinsohn aus dem Jahr 1969 geprägt. Sein Konzept beruhte auf der Annahme, dass vor allem Qualifikationen im Schulalltag von größter Bedeutung wären, wenn es um Fragen von Bildung ging. Diese sollten von Schülern und Schülerinnen erworben werden und sollten helfen, gegenwärtige und künftige Lebenssituationen zu bewältigen. (vgl. KESTLER 2002: 72)

Robinsohn beschrieb in seinen Ausführungen, dass es zu der Zeit, als die Curriculumtheorie aufgekommen war, drei verschiedene Bestrebungen gab, das Bildungswesen in Deutschland zu verändern bzw. zu reformieren. Zum einen gab es einen ökonomisch-statistischen Ansatz, einen sozial-politischen Ansatz und zum anderen einen der auf „Technologie“ und „Rationalisierung“ des Unterrichts zielte. Robinsohn war allerdings der Meinung, dass alle diese Ansätze nicht hilfreich wären, wenn nicht noch ein vierter mitgedacht werden würde, nämlich einen „Weg der Revision der Inhalte des Lehrgefüges“. Der Autor erwähnte, dass der deutsche Ausschuss die Probleme wahrscheinlich schon erkannt hatte, allerdings bis zu dem Zeitpunkt noch nicht

in der Lage war, etwas zu ändern. Seiner Meinung nach, machten gesellschaftspolitische curriculare Entscheidungen und die Vielschichtigkeit solcher Entscheidungskriterien eine zunehmende Rationalisierung und Objektivierung einer Curriculumsplanung notwendig. Erst eine Prüfung und Weiterentwicklung des Lehrplans, mit einer neu gedachten Bildungs- und Lehrplantheorie, könnte die bestehenden Strukturen und Bildungsbedürfnisse überprüfen und zu einer Verbesserung führen. So sollte das Lehrprogramm Eigenschaften der Regulierung übernehmen, sowie Konzepte und Zielsetzungen in die Schulpraxis übersetzen. Die Curriculumentwicklung sollte nicht auf Bildungsinhalte beschränkt bleiben, sondern es sollten auch immer Bildungsziele, deren Organisation im Lehrplan und Anweisungen der Durchführung vorhanden sein. (vgl. ROBINSOHN 1969: 3-11)

Des Weiteren beschrieb der Verfasser, wie ein Modell einer Curriculum-Revision aussehen könnte. Es sollte also bei Erneuerungen der Lehrpläne davon ausgegangen werden, dass Lebenssituationen von Schülern und Schülerinnen bewältigt werden sollen und dafür werden gewisse Qualifikationen und die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten gefordert. Die Curricula sollten Bildungsinhalte vorschreiben, die zur Vermittlung solcher Qualifikationen helfen. Die Curriculumforschung hatte also die Aufgabe „Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.“ (ROBINSOHN 1969: 45) Eine solche Identifizierung könnte nur erfolgen, wenn die Effektivität und die Adäquatheit des Erwerbs solcher Qualifikationen systematisch überprüft werden (vgl. ebd.: 44f.).

Aber wie kam es nun in Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich zu der Hinwendung der curricularen Vorstellungen? Welche Gedanken und Ideen waren tragend für die Veränderungen? Die Änderung im Denken setzte in Deutschland in den späten 1960er Jahren ein. Eine große Rolle beim Umdenken spielten sicherlich die StudentInnen, die am Kieler Geographentag im Jahr 1969 mit ihrer Kritik an den alten Denkmustern, laut Vielhaber, einen Paradigmenwechsel initiiert hätten. Allerdings dauerte es noch etliche Jahre bis sich die geforderten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen auch in der Geographie durchsetzen konnten. Erst durch Poppers Theorie zum „Kritischen Rationalismus“ und dem Gedanken, dass Erkenntnisinteresse problemgebunden sei, sowie das aufsteigende Interesse von SozialgeographInnen an der Thematik, brachte den Paradigmenwechsel weiter voran. Vor allem die Münchner Schule der Sozialgeographie spielte dabei eine bedeutende Rolle, weil sie mit ihren sieben Grunddaseinsfunktionen, die mit einer problemorientierten

Erkenntnisfindung arbeitete, einen großen Nutzen für die Formulierung schulgeographischer Inhalte darstellte. Diese Funktionen gaben erstmals Anlass dazu Gesellschaftsrelevanz und Problemlösungsansätze als unterrichtsrelevante Fragestellungen zu erkennen und in den Geographieunterricht einzubauen. So wurde es zum ersten Mal möglich, dass eine Auseinandersetzung mit Konflikten in der Schule des deutschsprachigen Raumes behandelt wurde. Die Entwicklung wurde dabei gestützt von der Schulbuchreihe „Welt und Umwelt“, die auf einem neuen Lehrprogramm aufbaute und die Unterstützung der SekundarlehrerInnen bewirkte. Diese Buchreihe baute ihre Kapitel vor allem nach Themenstellungen auf, die problembezogen und gesellschaftsrelevant waren. Dies stellte erstmals einen Zugang zu einem themenorientierten Geographieunterricht dar, der nicht auf dem länderkundlichen Prinzip aufgebaut wurde. (vgl. VIELHABER o.J.: 5f.) Doch nicht nur die Bemühungen der Schulbuchreihe, sondern auch die unterstützenden Initiativen vom raumwissenschaftlichen Curriculum Forschungsprojekt (RCFP) brachten den Paradigmenwechsel in Deutschland weiter voran. Dabei stellten Verantwortliche des RCFP den Lehrenden Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Diese sollten helfen den Geographieunterricht „von innen heraus“ zu erneuern (FÜRSTENBERG und JUNGFER 1979: 19). Dazu, wie sich schlussendlich all die Änderungen der Länderkunde zu einem themenorientierten Geographieunterricht durchsetzen konnten, schrieb Vielhaber: „Die Durchsetzung einer fundamental neuen Form von Unterricht war wohl nur dadurch möglich, dass sich etwa zur selben Zeit, in der die Länderkunde als unterrichtliches Konzept ausgedient hatte, die Curriculumtheorie von Robinsohn als moderne und effiziente Alternative zu herkömmlichen schulischen Vermittlungsstrategien anbot.“ (VIELHABER o.J.: 8) Die Auswirkungen und Änderungen, die durch dieses Umdenken geschaffen wurden, dauerten länger bis sie auch in Österreich in den Gesetzestexten und Lehrplänen Eingang gefunden haben. Der Paradigmenwechsel von einem schulgeographischen zu einem thematisch problemorientierten GW-Unterricht nahm hier mehr Zeit und Widerstand ein. Dabei war vor allem das Engagement von Wolfgang Sitte am Schulgeographentag in St. Pölten im Jahr 1974 von Bedeutung, denn er forderte eine vollständige Abwendung von der Schulgeographie, sowie eine Hinwendung zu einer inhaltlichen, methodischen und fachdidaktischen Geographie und Wirtschaftskunde, um den neuen Bildungsansprüchen, die in Deutschland vorangetrieben wurden, zu entsprechen. Mit der Unterstützung von Helmut Wohlschlägel konnten die negativen Einstellungen der FachkollegInnen umgekehrt werden und mit einer Verzögerung von einigen Jahren, kamen die Reformen auch nach Österreich. (vgl. VIELHABER o.J.: 5ff.) Zimmermann schrieb in seinen Ausführungen über die Curriculumtheorie, warum es nie zu einer Umsetzung des Revisionsgedankens gekommen ist. Im Gegensatz dazu kamen die

curriculumtheoretischen Überlegungen sehr wohl zum Einsatz. Zu den genannten Gründen gehören die Problematik der Praktikabilität und Effektivität, da diese Theorie nur in der Wissenschaft entworfen wurde und seiner Meinung nach, zu wenig praktisch getestet wurde. Außerdem sah es Zimmermann als problematisch an, dass Robinsohn keine neue Entwicklung der Lehrpläne vorantreiben wollte, sondern nur den aktuellen Bildungskanon aktualisieren wollte. Zusätzlich handelte es sich bei der Theorie um einen gesamtcurricularen Ansatz, der unmöglich in seiner Reichweite und Komplexität umgesetzt hätte werden können. (vgl. ZIMMERMANN 1977: 72-78) Zimmermann meinte weiter in seinen Erörterungen, warum sich die Revisionstheorie von Robinsohn nicht durchsetzen konnte, dass die Entwicklung der Lehrpläne „das Ergebnis des Ringens geistiger Mächte“ (ZIMMERMANN 1977: 122) sei. So wurden seine Forderungen nach einer Aktualisierung der Pläne durch den Willen des Parlaments und der Behörden gestoppt. Denn, wie der Deutsche Bildungsrat 1970 schrieb, werden Curriculum-Entscheidungen in Zukunft nur aus demokratischen Entscheidungsprozessen hervorgehen und nicht aus dem Bemühen einiger „Curriculum-Technokraten“ (ZIMMERMANN 1977: 122). Die Idee dahinter war, dass die öffentliche Schule einer demokratischen Gesellschaft auch nach demokratischen Prozessen entwickelt werden sollte. Solche Änderungen könnten demnach nur nach institutionalisierten Regeln verlaufen und erforderten ein Zusammenwirken theoretischer, praktischer und vor allem politischer Kompetenzen. Zu sehen ist also, dass die Bemühungen von einzelnen Wissenschaftlern in den 1970er Jahren vom Deutschen Bildungsrat angehalten wurden. Denn dieser war der Überzeugung, dass curriculare Änderungen nur gemeinsam durch politische Legitimation und wissenschaftliche Kompetenz geschaffen werden könnten. Allerdings gab es dafür keine „institutionalisierten Regeln“, weshalb es wiederum keinen demokratisch legitimierten Konsens über allgemeine, politische und pädagogische Wertvorstellungen gab. Auf Grund dieser Defizite und eines allgemein herrschenden Zeitdrucks rückten notwendige Veränderungen im Schulwesen immer wieder in den Hintergrund. (vgl. ebd.: 123) Der Deutsche Bildungsrat hielt die Herstellung einer Einigkeit in den Bereichen Schule, Wissenschaft und Verwaltung für notwendig, um einen Katalog zu erstellen, der sowohl gesellschafts- und bildungspolitisch erwünscht war, als auch der Verfassung entsprach. Doch eine Mitbestimmung aller von den Curriculum-Veränderungen betroffenen Personen, wie LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, usw., um die „Demokratisierung“ der Lehrpläne zu gewährleisten, war kaum möglich. Ein weiteres Problem, das hierbei zu erkennen war, waren die fehlenden Entwürfe, wie so eine Mitbestimmung der genannten Parteien aussehen sollte. Es gab keine Regeln, welche Entscheidungen auf welchen Ebenen von welchen Personen,

Gruppen oder Institutionen getroffen werden sollten. Deswegen konnte der Revisionsgedanke auch nie in die Praxis umgesetzt werden. (vgl. ebd.: 133f.)

Christian Vielhaber hat in seinem Artikel aus dem Jahr 2012 die Curriculumtheorie von Robinsohn nochmals kurz und verständlich auf den Punkt gebracht und soll hier als Zusammenfassung dienen: „Unterricht kann nur dann den Anspruch erheben, bildend zu sein, wenn den Lernenden Qualifikationen vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, für sie relevante Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen.“ (VIELHABER 2012: 40) Für die Schulgeographie hätte das damals geheißen, dass das länderkundliche Prinzip nicht mehr als Grundlage des GW-Unterrichts dienen könne, weil sie beschreibend, aber nicht problemorientiert arbeitete. Weiters wäre die Vermittlung isolierter Fakten als Bildungsziel nicht mehr vertretbar. Drittens dürfte Topographie nicht mehr ohne Kontexte im Unterricht behandelt werden. Das waren die Überlegungen, die einige Reform-Befürworter der Universität Wien vorhergesagt haben. Doch in der österreichischen Bildungslandschaft lassen sich Veränderungen nur schwer umsetzen, vor allem dann, wenn sie mit Ungewissheit und Unsicherheit verbunden sind. Daher war die natürliche Reaktion der meisten Lehrer und Lehrerinnen, so Vielhaber, die Abwehr dieser Reformen. Seiner Meinung nach, können sich Änderungen nur dann durchsetzen, wenn die Mehrzahl der Lehrpersonen geschlossen für diese Erneuerungen eintritt. Kontraproduktiv dagegen sei es, neue Verordnungen einzuführen und die Traditionen des bisherigen Unterrichts völlig in Frage zu stellen (vgl. ebd.: 40). Aus diesen Gründen werden auch die Umsetzungen aktueller Reformen als problematisch und schwierig erachtet.

2. Fachdidaktische Grundlagen

In diesem Kapitel sollen die grundlegenden Begriffe für die neue Reifeprüfung, nämlich „Standards“ und „Kompetenzen“ bzw. „Bildungsstandards“ und „Kompetenzorientierung“, ausführlich beschrieben werden. Denn für die (teilstandardisierte) kompetenzorientierte neue Matura stellen diese Modelle die Grundlage dar. Dabei soll aber auch vor allem kritisch über die Einführung und die Verwendung dieser Bezeichnungen reflektiert werden. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass Standards und Kompetenzen nicht die gleiche Definition aufweisen und auch nicht synonym verwendet werden sollten. Die genauere Beschreibung der beiden Konzepte ist in den nächsten Kapiteln zu finden. In einem weiteren Kapitel wird außerdem erklärt, warum diese beiden Begrifflichkeiten nicht gleichbedeutend sind. Zusätzlich dazu werden Meinungen von FachdidaktikerInnen und LehrerInnen in fachdidaktischen Artikeln aus unterrichtsrelevanter Literatur unter die Lupe genommen, um ein möglichst umfangreiches Bild der aktuellen Diskussion und Anhaltspunkte zu bekommen.

Vorweg folgt eine kurze Erklärung zur Fachdidaktik allgemein: Fachdidaktik ist in jedem Fach und an jedem Institut anders definiert und wird auch verschieden umgesetzt. Deswegen kann in diesem Zusammenhang nie von der einen Fachdidaktik gesprochen werden, sondern es muss bewusstgemacht werden, dass es sich dabei um unterschiedliche Ansätze handelt. Hier sollen nun verschiedene Betrachtungsweisen vorgestellt werden.

Unter Fachdidaktik versteht Rinschede, die Wissenschaft von einer schülerInnenbezogenen Auswahl von Inhalten, und ihrer optimalen Vermittlung auf der Verständnisebene derselben. Die Geographiedidaktik ist mit den Fachwissenschaften der Geographie und Wirtschaftskunde eng verbunden, allerdings behandelt sie vor allem erziehungswissenschaftliche Themen. Die Fachdidaktik hat die Aufgabe die fachlichen Wissenschaften mit den erzieherischen Aspekten zu vereinen, damit sie so genutzt werden können, dass eine optimale Auswahl, Anordnung und Vermittlung geographischer Inhalte im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht gewährleistet wird. (vgl. RINSCHDE 2005: 15f.) Eine weitere Definition von Fachdidaktik, die auf einer Forschungsplattform unter der Frage „Wie nehmen Studierende der Universität Wien Fachdidaktik wahr?“ von der Projektgruppe formuliert wurde, lautet so: „Fachdidaktik [...] fragt, was überhaupt vom jeweiligen Fach zu welchem Zweck unterrichtet werden sollte und regt damit an, die Bildungswürdigkeit von Unterrichtsgegenständen zu hinterfragen. Welche Ziele sollte schulischer Unterricht verfolgen? Unter welchen Bedingungen und mit welchem Bild des jeweiligen Faches sollte das Arbeiten in der Schule geschehen?“ (GÖTZ *et al.* 2012: 6). Weiters wurde in diesem Prozess Fachdidaktik als angewandte Grundlagenwissenschaft beschrieben, die sich mit fachbezogenen Inhalten der entsprechenden Fächer beschäftigt. Für

einen guten Unterricht müssen dabei nämlich LehrerInnen als OrganisatorInnen die Vermittlung zwischen dem Fach und den Lernenden gewährleisten. (vgl. GÖTZ *et al.* 2012: 6ff.) Dabei wurde von einem Projektmitglied Fachdidaktik wie folgt zusammengefasst: „Fachdidaktik ist professionelle wissenschaftliche Auseinandersetzung, mit dem gesteuerten Lehren und Lernen in institutionellem Zusammenhang. Das Thema Lehren umfasst die Lehrperson, die Lehrinhalte sowie den Weg, wie die Lehrinhalte (Curriculum) die Lernenden erreichen können. Das Thema Lernen beinhaltet die Lernenden, ihre Interessen und Lernziele im Rahmen eines Curriculums und den Weg, wie sie ihren Lernzielen (unter den jeweiligen Rahmenbedingungen) am nächsten kommen“ (GÖTZ *et al.* 2012: 8).

So ist ersichtlich, dass im Zusammenhang mit Fachdidaktik eigentlich von Fachdidaktiken gesprochen werden sollte, da es keine einheitliche Definition davon gibt.

2.1 Kompetenzorientierung

Das erste Mal, dass im Kontext von Pädagogik und Didaktik der Begriff „Kompetenz“ aufschien war im Rahmen der Herausgabe der „Pädagogischen Anthropologie“ von Heinrich Roth im Jahr 1971. Diese wurden von ihm im Rahmen von Erziehung und Entwicklung, also im Zusammenhang von Persönlichkeits- und Handlungslehre beschrieben, um die Frage zu bearbeiten, was Reife, Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit überhaupt für junge Menschen bedeuten. Für ihn sind Orientierungsrahmen bzw. -normen unentbehrlich für die Entwicklung von Kritikfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Aus diesem Grund fing er an diese zu konkretisieren und in den Kompetenzen niederzuschreiben. Er spricht dabei von drei grundlegenden Fähigkeiten, die Menschen haben sollten, nämlich Sach- Selbst- und Sozialkompetenz. Er verband diese Begriffe mit dem Wort der „Mündigkeit“. Denn Roth schrieb dazu: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne:

1. als Selbstkompetenz (selfcompetence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können,
2. als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
3. als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und ebenfalls zuständig sein zu können.“ (ROTH 1971: 179f.)

Diese Auffassung von Kompetenz war vor allem für die Berufsbildung von Bedeutung. Die schulische Debatte hingegen befeuerte der Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert. Denn er

definierte diesen in seinem Bericht für die OECD (Organisation for Economic, Co-operation and Development) 1999 wie folgt: Unter Kompetenzen versteht man „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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2001: 27f.).

Weinert beschreibt in seinen Ausführungen, dass in Deutschland in den 1990er Jahren zwei Ansätze in der pädagogischen Auseinandersetzung aufeinanderprallten. Zum einen gab es VertreterInnen, die der Meinung waren, Leistung wäre die primäre Aufgabe der Schule und diese müsse auch durch Leistungskontrollen und -vergleiche darstellbar sein. Zum anderen gab es jene, die im Leistungsgedanken nicht die höchste Priorität schulischer Ausbildung sahen. In Deutschland war vor allem der TIMSS-Bericht (Trends in International Mathematics and Science Study) von 1997 ausschlaggebend für heftige öffentliche bildungspolitische und pädagogische Debatten. Dieser zeigte nämlich wesentliche Schwachpunkte des bisherigen Unterrichtens auf. Zum Beispiel wird darauf eingegangen, dass nicht so sehr die kognitive Entwicklung, das Lernen und die Noten in der schulischen Praxis zu evaluieren wären, sondern dass eher die pädagogische Förderung von Schülern und Schülerinnen sowie eine bessere Qualifikation von Lehrpersonen und eine qualitative Aufwertung der sozialen Atmosphäre im Klassenzimmer im Vordergrund schulischer Entwicklung stehen sollten. Der Bericht hat nicht nur zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht beigetragen, sondern auch bei der Entwicklung von innovativen Lehr- und Lernformen geholfen, behauptete Weinert. Laut ihm sind in den Jahren nach dem Bericht außerdem neue methodische Leistungsmessungen, didaktische Reformvorhaben und einige Untersuchungsprogramme zur Verbesserung von Unterrichts- und Lernprozessen umgesetzt worden. Für Weinert ist dies eine insgesamt positive Entwicklung. Er stellte sich aber auch die Frage, wie sinnvoll Leistungsmessungen wie PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) oder TIMSS überhaupt sind. Er meinte, diese Frage ließe sich nur beantworten, wenn entschieden ist, welchen Stellenwert Leistung in der Schule allgemein haben soll und was unter Leistung eigentlich verstanden werden soll. Weinerts weitere Überlegung war dann, was eigentlich in solchen Tests wirklich gemessen werden sollte. In Zusammenarbeit mit der OECD kam es schließlich zu dem oben beschriebenen Kompetenzbegriff. Dabei kann zwischen drei Kategorien von Kompetenzen unterschieden werden. Den fachlichen Kompetenzen, wie z.B. physikalische, mathematische, usw., den fachübergreifenden Kompetenzen, wie z.B. Problemlösung, Teamfähigkeit, usw. und den Handlungskompetenzen. Er verweist auch

darauf, dass all diese Kategorien wichtig sind und keine ausgelassen oder favorisiert werden darf. (vgl. ebd.: 17-28)

Detlef Kanwischer definierte den Kompetenzbegriff in seinen Ausführungen gut verständlich: „Es geht um die synchrone Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei der die Selbstregulationskompetenz der Lernenden ein wichtiger Baustein ist“ (KANWISCHER 2011: 5). Dieses Modell sollte in den deutschsprachigen Ländern schon seit den 1990er Jahren bekannt sein, wo das Bildungsministerium das ausschließlich fachlich-inhaltliche Lernen mit methodisch-strategischem, sozial-kommunikativem sowie selbsterfahrendem und selbstbeurteilendem Lernen ergänzen wollte. Wie der Autor in seinem Text schreibt, widerspricht diese Überlegung ja auch keineswegs den Ausführungen von Weinert. Beide Überlegungen entsprechen durchaus den Grundprinzipien eines humanistischen Bildungssystems, das eine umfassende Persönlichkeitsbildung der Schüler und Schülerinnen miteinschließt. Obwohl sicher viele Lehrpersonen grundsätzlich den kompetenzorientierten Theorien gegenüber wohlwollend eingestellt sind, gibt es doch schwerwiegende Meinungsunterschiede in der aktuellen Kompetenzdiskussion. (vgl. ebd.: 5f.)

Auch Juliane Hammermeister verweist in ihren Ausführungen darauf, dass der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren zu einer Art „Modewort“ wurde. Sie beschreibt, dass Kompetenzen in der Bildungs- und Arbeitswelt immer mehr den Begriff der Qualifikation ersetzt. Die Autorin meint, dass der neue Kompetenzbegriff aus der Motivationspsychologie entlehnt wurde und bedeutet: „eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum auf Grund von selbst motivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbildet“ (HAMMERMEISTER 2010: 89). Es besteht also - ihrer Ansicht nach - ein Unterschied zu dem Begriff der Qualifikation, der meist nur ein fachlich bezogenes Können impliziert. Denn Kompetenzen sollen nicht nur Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Individuen verfügen sollen, benennen, sondern es handelt sich dabei um „Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns“ (HAMMERMEISTER 2010: 89). Diese Dispositionen wurden in das Modell der Schlüsselkompetenzen der OECD integriert. Es soll auf die ganze Persönlichkeit der Lernenden abzielen. Denn „Kompetenz“ umfasst Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, sowie auch Wertvorstellungen. Grundsätzlich sollen Lernenden Werte vermittelt werden, mit denen sie in einer komplexen und sich wandelnden Gesellschaft bestehen können. Weitere wichtige Merkmale, um in so einer Welt leben zu können, sind Flexibilität, Unternehmergeist, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, aber auch Kreativität und Eigenmotivation. All das sollen Schüler und Schülerinnen aus der Schule mitnehmen können, damit sie als mündige Bürger und Bürgerinnen an der Gesellschaft teilhaben können. Diese Wörter sind zumeist in

den Schlüsselkompetenzen des OECD-Berichts zu finden. Diese Kompetenzen sind in drei Kategorien unterteilt: „Autonome Handlungsfähigkeit“, „Interagieren mit heterogenen Gruppen“ und „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln.“ All diese beschriebenen OECD-Schlüsselkompetenzen sind Output-orientiert. Aber es war keine Rede von Input oder dem Teil der Aneignung. (vgl. ebd.: 87-95)

Die OECD entwickelte seit 1997 im Rahmen des DeSeCo-Projekts (*Definition and Selection of Competencies*) verschiedene Schlüsselkompetenzen, die Lernende am Ende der Schulpflicht erworben haben sollen, um an grundlegenden gesellschaftlichen Entwicklungen aktiv und effizient teilhaben zu können. Im Bericht der OECD von 2005 ist zu lesen, dass „die Definition solcher Kompetenzen eine bessere Beurteilung ermöglicht, wie gut Jugendliche und Erwachsene auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind, sowie die Festlegung übergeordneter Zielsetzungen für die Bildungssysteme und das lebenslange Lernen“ (OECD 2005: 6).

Weiters ist zu lesen, dass Kompetenzen mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten wären. Es geht viel mehr um die Bewältigung von komplexen Aufgaben und Anforderungen, wie z.B. Problemlösungsansätze oder Teamfähigkeit. Menschen brauchen viele verschiedene Kompetenzen, um in der Gesellschaft leben zu können und aus diesem Grund hat die OECD Schlüsselkompetenzen definiert. Um genau zu sein, wurden in dem Projekt drei wesentliche Kategorien beschrieben. Die erste wichtige Kompetenz stellt die „interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“ dar. Darunter versteht man unter anderem die Fähigkeit Informationstechnologien richtig einzusetzen. Als zweites wurde die Schlüsselkompetenz „Interagieren in heterogenen Gruppen“ definiert. In einer globalisierten und vernetzten Welt sollten Menschen in der Lage sein, mit Leuten aus anderen Kulturen zu interagieren. Die dritte Kategorie nennt sich „Eigenständiges Handeln“ und meint, dass jeder selbst und eigenständig für sein Leben Verantwortung zeigen soll. Diese drei Bereiche sollen ineinandergreifen und die Grundlage für die Bestimmung und Verortung der Schlüsselkompetenzen bilden. (OECD 2005: 12-17)

Zusammengefasst lassen sich Kompetenzen als eine Verbindung zwischen Wissen und Können beschreiben. Um genau zu sein, geht es darum akademisches Wissen mit Handlungswissen zu verbinden, um damit das bloße Verstehen oder Reproduzieren als primären Anspruch schulischer Bildung zu überwinden. Das, was gelernt wird, soll auch angewendet werden, sowohl in der Schule als auch außerhalb. Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen, so werden sie auf der Homepage des BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens)

beschrieben. Diese sind allerdings, laut dem BIFIE, nicht messbar. Es geht eher darum, das erworbene Wissen außerhalb der abstrakten Situationen in der Schule richtig anzuwenden. Denn, so fasst das BIFIE Kompetenzen weiters zusammen, geht es um die verantwortungsvolle Nutzung der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Unterricht soll Wissen von den Lernenden angeeignet werden, um die fachlichen Kompetenzen zu verstärken. Denn je mehr Wissen Schüler und Schülerinnen haben und umso strukturierter es ist, desto einfacher wird es für sie sein, damit und mit neuen Informationen umzugehen. (vgl. BIFIE 2011: 9)

2.1.1 Kompetenzen im GW-Unterricht

Die Lehrpläne der AHS-Unterstufe wurden im Jahr 2000 erneuert. Die größte Änderung dabei stellte die Einteilung in Kernbereich und Erweiterungsbereich dar. Dabei war vorgesehen, dass zwei Drittel der Unterrichtszeit für den Kernbereich zu verwenden sind. Das letzte Drittel wird dann vom sogenannten Erweiterungsbereich abgedeckt. Diese neue Einordnung sollte das Zusammenwirken der einzelnen Unterrichtsgegenstände verbessern, eine moderne Berufsorientierung ermöglichen und sogenannte „Schlüsselqualifikationen“ vermitteln. Eine wirkliche Neuerung brachten die Lehrpläne von 2000, laut Wolfgang Sitte, aber nicht. (vgl. SITTE W. 2001: 223-232)

Durch die Reform der Oberstufen-Lehrpläne des Bildungsministeriums im Schuljahr 2004/2005, änderten sich das Curriculum und die Anforderungen auch im Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde. Hier wurden zum ersten Mal Kompetenzen in den neuen Curricula erwähnt und stellten somit den Startpunkt der Implementierung der Kompetenzorientierung dar. Mit dem Schuljahr 2007/2008 wurden die alten Lehrpläne zur Gänze durch die neuen ersetzt. Die Neuerungen beinhalteten einen generellen Teil zu Beginn der Lehrpläne, der aus allgemeinen Bildungszielen, allgemeinen didaktischen Grundsätzen und Schul- und Unterrichtsplanung bestand. Außerdem waren neben dem allgemeinen Teil auch noch drei methodische und drei fachspezifische Kompetenzen zu finden, die die SchülerInnen bis zur Matura erlangen sollten. Zu den methodischen Fähigkeiten gehören die Methodenkompetenz, die Orientierungskompetenz und die Synthesekompetenz. Zu den drei fachspezifischen Kompetenzen zählen die Umweltkompetenz, die Gesellschaftskompetenz und die Wirtschaftskompetenz. Unter diesen Kompetenzbereichen sind folgende Forderungen bzw. Ziele vom Bildungsministerium definiert worden und sind zusätzlich im Oberstufen-Lehrplan aus Geographie und Wirtschaftskunde nachzulesen:

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 zugrundeliegenden 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 (BMBF 2004: Lehrpläne der AHS-Oberstufe. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html).

Manche der genannten Kompetenzen, vor allem die Synthesekompetenz und Gesellschaftskompetenz, bräuchten, meiner Meinung nach, noch eine genauere Definition. Was soll man denn unter diesen beiden Begriffen verstehen? Geht es um das Verhalten in der Gesellschaft, oder soll man als Schulkind nur wissen, was für eine Gesellschaft wichtig ist? Ähnlich verhält sich auch das Rätsel um die Synthesekompetenz. Was kann man in diesem Zusammenhang unter Synthese verstehen? Wenn man den Ausführungen im Duden folgt, versteht man unter dem Begriff „eine Vereinigung verschiedener [gegensätzlicher] geistiger Elemente, von These und Antithese zu einem neuen [höheren] Ganzen oder ein Verfahren, um von elementaren zu komplexen Begriffen zu gelangen“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Synthese>). Doch, sobald ich mir die zu erarbeitenden Kompetenzen im Lehrplan ansehe, frage ich mich, wie diese Definition mit den Anmerkungen dort zu vereinbaren sind. Meiner Meinung nach benötigen die sechs Kompetenzen aus Geographie und Wirtschaftskunde dringend eine textliche Klarstellung, was darunter wirklich zu verstehen ist, sodass sich Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern besser auskennen und die zu erwerbenden Fähigkeiten auch problemlos nachvollziehbar sind.

Eine andere Frage ist auch, wie diese angegebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemessen werden sollen? Soll das durch die kompetenzorientierten Aufgaben erreicht werden? Wenn die Kompetenzorientierung auf mehr Individualität und Eigenständigkeit der Schüler und Schülerinnen abzielt, wieso werden dann bei der Matura (standardisierte) Fragen gestellt? Durch die Fragestellung mit den Operatoren, wird ihnen genau vorgegeben, was sie dabei tun sollen und mit welchen Materialien sie das tun sollen. Wie lassen sich dadurch eigenständiges Denken und individuelles Handeln fördern? Diese Frage bleibt offen. Weiters lässt sich anzweifeln, ob handlungsorientiertes Vorgehen überhaupt abgefragt werden kann. Wenn es bei Kompetenzen um eine Vernetzung von Variablen geht, ab wie vielen vernetzten Merkmalen kann man dann von der erreichten Kompetenz sprechen? All diese Faktoren benötigen eine theoretische Fundierung und eine genaue Definition der Kompetenzorientierung, die es allerdings zurzeit noch nicht gibt. Maria Hofmann-Schneller, hat diesbezüglich einige Überlegungen angestellt.

Die Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts bedarf, laut Hofmann-Schneller, einer didaktischen Orientierungshilfe. Ihre Überlegungen lehnen sich dabei an die Ausführungen von Andreas Feindt über den kompetenzorientierten Unterricht aus dem Jahr 2010 an. Im Mittelpunkt steht dabei die Bereiche Wissen, Können und Wollen zu vereinen und zu fördern, sowie diese durch das Curriculum zu konkretisieren. Dazu wurden sechs Merkmale definiert, die einen kompetenzorientierten Unterrichts auszeichnen sollen. Das erste ist die individuelle Lernförderung, wobei Schüler und Schülerinnen gezielt bei ihren persönlichen Lernprozessen unterstützt werden können. Ein weiteres Merkmal stellt die Metakognition dar, wobei die Jugendlichen ihre eigenen Stärken und Schwächen in dem Prozess erkennen sollen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die horizontale und vertikale Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten. Weiters bedeutend für einen kompetenzorientierten Unterricht ist auch ausreichend Übung und Erfolgskontrolle. Denn ohne wiederholtes Üben und Trainieren können keine Kompetenzen nachhaltig erworben werden. Auch das Merkmal der kognitiven Aktivierung sollte nicht fehlen. Dabei sollte jede Aufgabe sowohl Bekanntes, als auch Neues vereinen und neue Herausforderungen bieten. So soll eigenständiges und reflektiertes Handeln gewährleistet werden. Einer der wichtigsten Punkte folgt zum Schluss: der lebensweltliche Bezug. Durch einen Unterricht, der auf der Aneignung von Kompetenzen basiert, soll den Schülern und Schülerinnen vermittelt werden, dass sie nicht nur für die Schule, sondern auch für das Leben lernen. (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2011, 20f.)

Ob diese genannten Punkte allerdings wirklich die Kompetenzorientierung ausmachen und vor allem abprüfbar machen, bleibt allerdings weiterhin fraglich. Weitere Kritikpunkte der Neuerungen werden in Kapitel 2.3 besprochen.

2.1.2 Das Kompetenzmodell in Geographie und Wirtschaftskunde

Zur Hilfe beim Umgang mit den neuen Kompetenzen wurde im Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde von FachdidaktikerInnen und FachgeographInnen, sowie von AHS-Lehrern und -Lehrerinnen unter der Leitung von Lars Keller, ein Kompetenzmodell entwickelt. Es ist im Leitfaden des Bundesministeriums für Bildung und Frauen unter dem Internetlink: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4k21fx zu finden. Dieses Modell sieht wie folgt aus (Abb. 1):

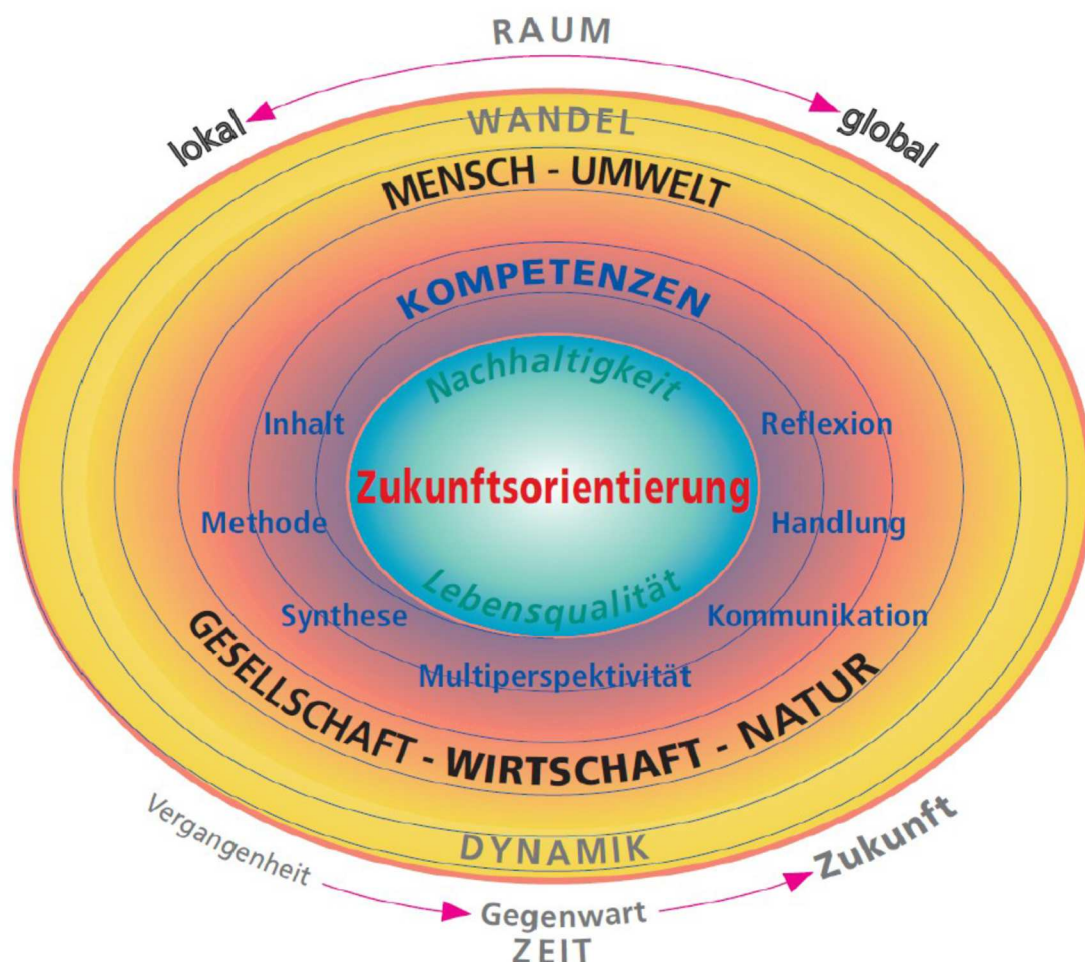


Abbildung 1: Kompetenzmodell aus Geographie und Wirtschaftskunde (Quelle: BMBF 2012: 7)

Auf den ersten Blick betrachtet, kann ich persönlich aus diesem Modell nicht sehr viel ablesen. Deswegen folgen nun die Erläuterungen, die im Leitfaden für Geographie und Wirtschaftskunde präziser gegeben werden.

Die Beschreibung dort beginnt mit der Zukunftsorientierung in der Mitte. Dies dürfte wohl der Ausgangspunkt des Modells sein und dürfte als besonders wichtig erachtet werden. Dazu wird im Leitfaden geschrieben, dass der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde Schülern und Schülerinnen ermöglichen soll notwendige Kompetenzen zur Bewältigung bevorstehender individueller und gesellschaftlicher Probleme zu entwickeln. Ein weiteres Ziel dabei soll es sein, dass sie eigenständig entscheidungs- und handlungsfähig werden.

Der Unterricht soll weiters eingebettet sein in einen räumlichen und zeitlichen Kontext, der im Modell jeweils ober- und unterhalb des Kreises dargestellt wird. Der Raum soll sich dabei nicht nur auf die lokalen Gegebenheiten, sondern auch auf die Welt und gegebenenfalls auf Wechselwirkungen zwischen ihnen beziehen. Dabei sollen Lernende ebenfalls die Entstehung und das Wirken von individuellen und kollektiven Vorstellungen von Räumen, wie z.B. in Mental Maps usw., erkennen und analysieren können. Der zeitliche Aspekt will hier einen Fokus auf die Zukunft legen, weswegen der Begriff in dicken Buchstaben geschrieben ist. Dabei soll aber auch der Gegenwartsbezug nicht vergessen werden. Die Betrachtung der Vergangenheit wird hier eher in den Hintergrund gedrängt. Im Leitfaden ist zu lesen, dass die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen den zentralen Punkt für einen zukunftsorientierten Unterricht bietet. Allerdings würde sich dies alleine aus dem Kompetenzmodell nicht ableiten lassen, da der Begriff „Lebenswelt“ nicht einmal erwähnt wird. Zusätzlich, steht geschrieben, sollen Lehrer und Lehrerinnen den Lernenden helfen, heutige und künftige Lebenssituationen zu bewältigen lernen. Das klingt nach einer sehr schwierigen Aufgabe. Wie sollen Lehrpersonen schon heute wissen, welche Probleme morgen auf junge Erwachsene zukommen? Hier stellt sich mir die Frage, ob es nicht wichtiger wäre, die gegenwärtigen Probleme und somit die Gegenwart stärker in den Fokus zu nehmen, damit die Zukunft qualifizierter bewältigt werden kann?

Am oberen Rand des Kreises steht der Wandel im Mensch-Umwelt-System im Fokus, dem alle gesellschaftlichen Prozesse unterstehen. Vor allem ökonomische Entscheidungen und Herausforderungen sind in diesem System von großer Bedeutung. Ein Ziel des Geographie und Wirtschaftskunde-Unterrichts soll sein, dass Lernende ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit entwickeln. Dazu sollen die Bereiche Gesellschaft, Wirtschaft und Natur in einen Zusammenhang gebracht werden, wie am unteren Rand des Kreises zu erkennen ist. Dabei ist allerdings die Wirtschaft von größtem Interesse, da diese wieder in dicken Buchstaben hervorgehoben ist. Denn es soll im Unterricht die Wirtschaftserziehung als Kernbereich der Wirtschaftskunde am intensivsten bearbeitet werden, um ein nachhaltiges Wirtschaften sicher

zu stellen. Denn wie im Inneren des Kreises zu sehen ist, sind Nachhaltigkeit und Lebensqualität eng miteinander verbunden und für das Mensch-Umwelt-System essentiell. Zwischen Mensch und Umwelt und der Zukunftsorientierung stehen im Modell nun die Kompetenzen, die, wie im Leitfaden beschrieben, die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen fördern sollen. Um Fachinhalte kompetent bearbeiten zu können, bedarf es verschiedener Fertigkeiten, die im Unterricht angeeignet werden sollen. Zu diesen zählen z.B. der Umgang mit Geoinformationstools oder Analysen von Diagrammen, Grafiken, usw. Unter der Synthesekompetenz versteht Keller Prozesse und Phänomene interdisziplinär und in der Dynamik von Wechselwirkungen zu verstehen, also über den Tellerrand hinauszuschauen. Ein weiterer Begriff, der unter den Kompetenzen genannt wird, heißt Multiperspektivität. Unter diesem ist die Existenz verschiedenartiger interessen geleiteter Wirklichkeiten auf lokaler und globaler Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen und kritisch zu hinterfragen. Aus diesen soll eine kompetente Kommunikation und ein zukunftsorientiertes Handeln auf Seiten der Lernenden entstehen, so heißt es im Leitfaden. Denn dies sei die Grundlage gesellschaftlicher Partizipation. Zum Schluss der Kompetenzbildung erfolgt eine Reflexion, nicht nur grundsätzlich über den Erwerb der Kompetenzen, sondern auch über das Zusammenwirken von Handeln und Kommunikation. Die Reflexion beendet aber nicht den Kompetenzerwerb, denn es soll dadurch auch eine Erweiterung und Verbesserung für die Zukunft ermöglicht werden. Die genannten Kompetenzen werden in dem Modell in einer sogenannten Kompetenzspirale dargestellt. Sie sollen dabei nicht in einer chronologischen Abfolge betrachtet werden, sondern ihre Wechselbeziehungen und -wirkungen sollen begriffen werden. Ein wichtiger Punkt des gesamten Modells bzw. des Unterrichtens ist es, Methoden, Inhalte, Handlungen, usw. kritisch zu hinterfragen, was auch das unentwegte Überprüfen des Modells fordert, wie im Leitfaden zu lesen ist. Denn Geographie und Wirtschaftskunde will sich als „Zukunftsfach“ zeigen, das durch nachhaltiges Wirtschaften die Lebensqualität der Menschen heute und in Zukunft verbessert. (vgl. BMBF 2012: 7-9)

Schlussendlich gibt es kein Richtig oder Falsch beim Erwerb von Kompetenzen, aber das Kompetenzmodell soll dabei helfen, die Wichtigkeit dieser nicht zu vergessen und eine Hilfestellung bei der Vermittlung bieten. Doch ob dieses Modell einem Lehrer oder einer Lehrerin in der Praxis schon jemals geholfen hat, halte ich für fraglich. Vor allem ältere Lehrpersonen, die nicht in ihrer Ausbildung auf Kompetenzorientierung gedrillt werden, tun sich vermutlich mit den angegebenen Inhalten schwer.

2.1.3 Kompetenz - Eine Neuerung?

Die aufgezählten Erkennungsmerkmale von Kompetenzen, wie Anpassung an die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen, Erwerb von Fähigkeiten für das Alltagsleben oder auch Problemlösungsansätze zu finden, klingen sehr stark nach den Kriterien, die in der Curriculum-Theorie der 1970er Jahre definiert wurden. So wurde dort beschrieben, dass mit dem neuen Lehrplan die Lernenden Lebenssituationen bewältigen sollen, wofür sie bestimmte Qualifikationen und das Aneignen von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten benötigen. Diese sollen alle, ausgehend vom Curriculum, von Lehrern und Lehrerinnen vermittelt werden, sodass am Ende der Schulzeit alle jungen Erwachsenen im Alltags- und Gesellschaftsleben gut und mündig agieren können. (vgl. ROBINSON 1969: 3-44) Diese Ausführungen aus den 70er Jahren klingen sehr ähnlich den Überlegungen der „neuen“ Lehrpläne, die im Schuljahr 2007/ 2008 herausgebracht wurden. So stehen z.B. in den veränderten Oberstufen-Lehrplänen in den Lernzielen und Themenbereichen jene Kenntnisse und Einsichten, die von Schülern und Schülerinnen durch bestimmte Kompetenzen erworben werden sollen. Dies soll durch das Beispiel aus dem Lehrplan der 5. und 6. Klasse unter dem Themenbereich „Landschaftsökologische Zonen der Erde“ verdeutlicht werden, in dem geschrieben steht:

- Wechselwirkung von Relief, Klima, Boden, Wasser und Vegetation verstehen
- Klimadaten in Diagramme umsetzen und daraus eine Klimagliederung der Erde ableiten (vgl. Lehrplan aus Geographie und Wirtschaftskunde, 2)

Hieran kann man gut erkennen, dass bestimmte Anforderungen an die Lernenden gestellt werden. In diesem Beispiel sollen sie etwas verstehen und ableiten. Sowohl Lehrer und Lehrerinnen als auch Schüler und Schülerinnen sollen sich unter diesen Anweisungen also konkret vorstellen können, was die durch den Lehr- bzw. Lernprozess erarbeiten sollen, genauso, wie es in der Curriculum-Theorie gefordert wurde.

Doch auch die Kompetenzdefinitionen von Weinert um 2000 und die nachfolgenden Überlegungen dazu beschäftigen sich immer wieder mit dem Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme lösen oder Situationen erfolgreich meistern zu können. In der Theorie der 70er Jahre geht es auch vor allem darum, Methoden zu finden, mit denen diese Fähigkeiten und Qualifikationen erlangt werden können. Auch in der heutigen Debatte über Kompetenzen und ihren Erwerb wird immer mehr über den Prozess der Aneignung gesprochen und diskutiert. Genau wie vor 40 Jahren ist auch heute die Methodik von großer Bedeutung, wie man z.B. in den Lehrplänen aus Geographie und Wirtschaftskunde der Oberstufe durch die Methodenkompetenz erkennen kann.

Nun stellt sich die Frage, sind die Neuerungen der Lehrpläne im Jahr 2007 wirklich so originell und neuwertig, oder lassen sich diese Änderungen eigentlich nur von der Curriculum-Theorie aus den 1970er Jahren ableiten?

Henning Schluß schreibt dazu in seinem Artikel über Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 1970er Jahre, dass sowohl auf Seiten der LehrerInnen, als auch der Schulforscher immer wieder die Meinung vertreten wird, dass die jetzigen Neuerungen schon einmal da gewesen sind, nämlich in den 1970er und 1980er Jahren basierend auf der Curriculumtheorie. Doch von Seiten der Bildungsreform-UnterstützerInnen lautet das Gegenargument, dass es sich dabei nur um Missverständnisse handle, da es bei der neuen Reform darum ging, die „Input-Steuerung“ auf „Output-Steuerung“ (SCHLUß 2006: 41) umzustellen. Bei diesen Argumenten geht es darum, dass bei allen bisherigen Reformen die Neuerungen durch eine Änderung der Lehrpläne, also durch Anweisungen für LehrerInnen den Unterricht anders zu gestalten, vorangetrieben wurden, und nun würde auf diese Maßnahme verzichtet werden. Denn es wird ja nicht mehr vorgegeben, was gelehrt wird, sondern nur noch was zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden soll. Dies würde Lehrpersonen und Schulen mehr Eigenständigkeit verschaffen. Diese Behauptungen allerdings, so schreibt Schluß, können nur so lange aufrechterhalten werden, solange die Ansprüche der Curriculumtheorie und die Zielsetzungen der neuen Bildungsreform nicht direkt gegenübergestellt werden. So schreibt er, dass der Curriculumtheorie, ein machtorientiertes bürokratisches Gefüge immanent war, weil Änderungen exklusiv von oben herab beschlossen wurden. Genau derselbe Vorwurf wird von KritikerInnen in Bezug auf die aktuelle Reform geäußert. Ein anderer Kritikpunkt, der sowohl in der Vergangenheit als auch in der heutigen Debatte eine große Rolle spielt, ist die unzureichende Evaluation der Lehrplanänderungen. Denn, so die aktuelle Verteidigungsstrategie, es wäre zu komplex und schwierig alle notwendigen Komponenten, wie LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, usw. ausreichend zu untersuchen. Deswegen lässt sich auch keine Schlussfolgerung ziehen, ob die curricularen Änderungen gut oder schlecht wären. Auf Grund der Ausführungen von Henning Schluß ist deutlich zu erkennen, dass er nicht davon überzeugt ist, dass die aktuelle Bildungsdiskussion einen großen Unterschied zur früher abgelaufenen Diskussion über die Curriculumtheorie darstellt. (vgl. SCHLUß 2006: 41-48) Obwohl Schluß diese Erkenntnisse für Deutschland geschrieben hat, lassen sie sich auch gut auf die österreichischen Reformambitionen übertragen.

2.2 Bildungsstandards

Seit den ersten PISA-Studien erfolgte in den deutschen wie auch österreichischen Schulen eine Art Modernisierungsprozess. Manche qualifizieren allerdings die jüngere Entwicklung einfach als einen Änderungsprozess. Es kam zu Forderungen nach besserem Wettbewerb, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für die Schulen. Aber auch von den Lernenden wurde immer mehr verlangt: sie sollen Kompetenzen erwerben, Vergleichsarbeiten abliefern, zentrale standardisierte Prüfungen ablegen und vieles mehr. (vgl. HAMMERMEISTER 2010: 87)

Seit sich die deutsche Kultusministerkonferenz im Jahre 2003 für die verbindliche Einführung von Bildungsstandards ausgesprochen hat, kamen auch in Österreich immer wieder Begriffe wie „Standard“, „Kompetenz“, „Leistung“, „Qualität“ und „Evaluation“ in Bildungsdiskussionen vor. Ein wichtiger Aspekt der Bildungsstandards scheint ein Perspektivenwechsel weg von einer Inhalts- oder Stofforientierung zu einer Kompetenzorientierung zu sein. Dennoch muss an dieser Stelle wiederholt werden, dass einige FachdidaktikerInnen der Meinung sind, dass sich Bildungsstandards und Kompetenzen ausschließen. Eine genauere Ausführung erfolgt dann in Kapitel 2.3. Durch die Implementierung von Bildungsstandards in Deutsch, Mathematik und Englisch erhoffte sich das Bildungsministerium eine effizientere Durchsetzung der schon vorher in die Wege geleiteten Reformbewegungen. (vgl. LEIBETSEDER 2010: 1-43)

Die sogenannte Klieme-Expertise schaffte den Orientierungsrahmen für die Erstellung der nationalen Bildungsstandards in den deutschsprachigen Ländern. Diese Standards beschrieben verbindliche Ansprüche an das Unterrichten und Lernen in der Schule. Sie sollten zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit beitragen. Die Bildungsstandards benennen dazu genau und gut verständlich die Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt in den zu erstrebenden Lernergebnissen der Schüler und Schülerinnen. Sie greifen dabei allgemeine Bildungsziele auf und definieren Kompetenzen, die Lernende nach jeder Schulstufe erlangt haben sollen. Die Kompetenzmodelle sollen dabei Inhalte und Stufen der Bildung konkretisieren. (vgl. KLIEME *et. al.* 2007: 9)

Grundsätzlich sollen Bildungsstandards Bildungssysteme auf ihre Leistungsfähigkeit messen. Aber das ist nicht ihr einziger Zweck. Denn auch Fragen über Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit oder über Selektion und Qualifikation sollen bearbeitet werden. Diese Standards sollen auch Bildungseinrichtungen darauf verweisen, dass bestimmte Ziele zu erreichen sind, um Fördermaßnahmen zu erhalten. Des Weiteren sollen sie eine bessere Planung, Begleitung und Überwachung des Lernprozesses ermöglichen. Kurz gesagt, die Bildungsstandards sollen als Verbindung zwischen der individuellen und der systematischen Ebene dienen. Kaum eine andere Reformmaßnahme hat

zu solchen Debatten und schweren Meinungsverschiedenheiten geführt, wie jene der Bildungsstandards, meint Horvath. Diese Standards sind aus dem anglo-amerikanischen Raum in den deutschsprachigen Raum übernommen worden und sollen helfen das Bildungssystem und die Vergleichbarkeit zu verbessern. (vgl. HORVATH 2012: 7f.)

In den Diskussionen über diese neuen Standards gibt es KritikerInnen und BefürworterInnen. Die kritische Seite führt vor allem Argumente an, wie z.B., dass es sich bei der Einführung um eine übereilte „Top-Down-Reform“ handelte, also um eine Verordnung von der höchsten Instanz hinunter auf Lehrer und Lehrerinnen. Die Einigung über die Standards soll dabei viel zu schnell und praktisch über Nacht erfolgt sein. Dabei gab es auch noch weitere Bedenken der KritikerInnen, die befürchten, dass alles, was nicht mehr Bildungsstandard ist, in der Schule nichts mehr Wert sein wird. Für die SkeptikerInnen brauchen Reformen mehr Zeit. Lehrer und Lehrerinnen, aber auch Schüler und Schülerinnen und auch Eltern benötigen eine gewisse Phase der Vorbereitung, um sich auf die neuen Anforderungen einstellen zu können. Ein anderer großer Kritikpunkt ist die Annahme, dass die Einführung der Bildungsstandards nur von politischer Seite gewollt wurde, um den Einfluss der Regierung auf das Bildungssystem aufrecht zu erhalten. In Verbindung dazu steht auch die Bemerkung, dass die Schulen immer mehr unter der Beeinflussung der Wirtschaft stehen würden. Dies wird vor allem damit begründet, weil die OECD, die als eine der Quellen der Reformen genannt wird, aus rein wirtschaftlichem Interesse ins Leben gerufen wurde. Denn die Schulen stehen immer mehr unter Druck vor allem jenen Typ von Absolventen und Absolventinnen hervorzubringen, der am Arbeitsmarkt effizient einsetzbar ist. Es besteht die Befürchtung, dass Menschen nur mehr als Humankapital gesehen werden könnten. Eine weitere Besorgnis ist auch die Annahme, dass Schüler und Schülerinnen nur noch auf Testungen jeder Art gedrillt werden könnten, um in einem Ländervergleich ein gutes Ergebnis präsentieren zu können. Ein weiteres Bedenken zeigt sich auch in der Überlegung, wie man nichttestbare Kompetenzen, wie z.B. Handlungskompetenz oder Sozialkompetenz überhaupt messen soll. Die Frage ist, ob Bildung dann nicht nur heruntergebrochen wird, auf jene Aspekte, die getestet werden können. Ein großer Kritikpunkt ist auch der Wahl der Begriffe „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“. Denn es wird behauptet, dass Bildung und Kompetenz nicht das gleiche wären und deswegen auch nicht synonym verwendet werden können. Denn die Fokussierung der beiden Begriffe sei unterschiedlich. (vgl. LEIBETSEDER 2010: 13-34) Befürworter und Befürworterinnen der Standards dagegen stützen sich vor allem darauf, dass durch PISA viele Missstände des Bildungssystems aufgedeckt wurden und dadurch von der stofforientierten Lehrweise weggegangen wurde. Als einer der größten Fürsprecher gilt Eckhart Klieme, der die bekannte

Expertise zu dem Thema verfasste. Für ihn stehen Bildungsstandards und Kompetenzen für ein effizienteres und erfolgreicherer Bildungssystem. Wo vor 20 Jahren noch die Fokussierung im Unterricht auf dem Inhalt lag, so hat sich diese inzwischen auf funktionale Anforderungen verschoben. Man will mit den Reformen im Bildungswesen aber auch mit dem Trend gehen. So glaubt man in Österreich, Deutschland und der Schweiz, dass flächendeckende Vergleichsarbeiten zur Qualitätssicherung und -steigerung in den Schulen führen. Eine sinnvolle Kompetenzdiagnostik soll der Weg sein, all diese Neuerungen zu ermöglichen, so Olaf Köller. Doch Klieme und Köller betonen beide, dass es hierbei nicht darum ginge, für Testungen zu lernen und dadurch Druck zu erzeugen, sondern es soll das Konzept und seine Sinnhaftigkeit genau in den Schulen kommuniziert werden. FürsprecherInnen der Standards und Kompetenzen zeigen auch auf, dass sich die heutige Gesellschaft dahingehend gewandelt hat, dass Humankapital immer wichtig geworden ist. Schon Schüler und Schülerinnen sollten die hierzu notwendigen Kompetenzen erlernen, um in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft Fuß fassen zu können. (vgl. ebd.: 35-42)

Wie die Positionen der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zeigen, handelt es sich bei der Diskussion über Bildungsstandards um teilweise grundlegende Unterschiede. Ich glaube eines der größten Probleme, das bei der Einführung der Standards gesehen wird, ist die Art wie sie eingeführt wurden. Dies geschah nämlich viel zu rasch und teilweise auch undurchdacht und vor allem von oben herab. Gewiss weist das System der Bildungsstandards und Kompetenzen noch einige Defizite auf, die noch verbessert und überarbeitet gehören. Zu diesen genannten Überlegungen über das Für und Wider der Bildungsstandards und der Kompetenzen werden im empirischen Teil Lehrer und Lehrerinnen zu ihrer Einstellung befragt, um auch eine praktische Meinung zu den genannten Theorien zu erhalten und um einen Vergleich anstellen zu können.

2.3 Bildungsstandards und Kompetenzen?

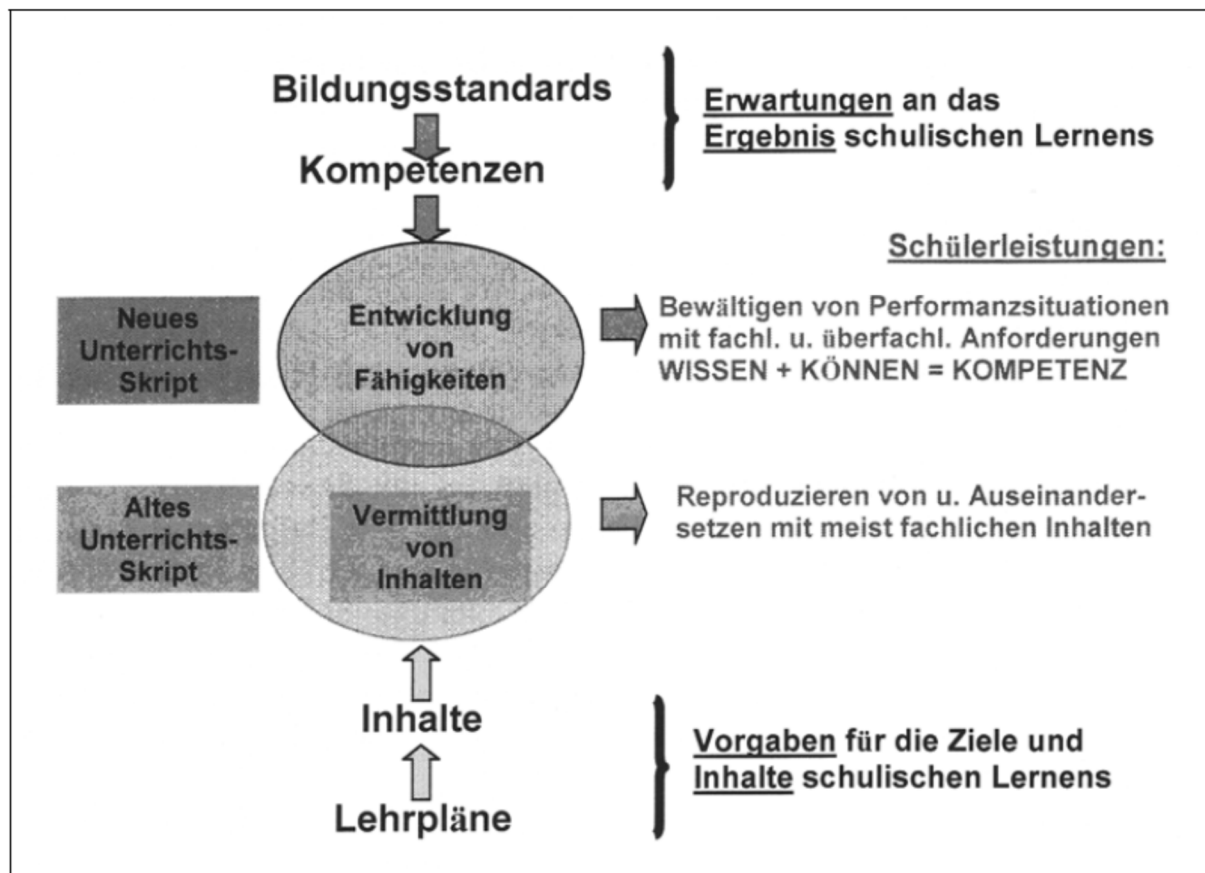


Abbildung 2: Altes und neues Unterrichtskonzept (LERSCH 2010: 35).

Die Bildungsstandards und Kompetenzen bilden die Grundelemente eines neuen Unterrichtskonzeptes, und sind als Schlüsselkategorien der Erneuerung zu bewerten. In Abbildung 2 ist der Vergleich dieser beiden Ansätze zu sehen und soll die vorgestellten Konzepte der Standardisierung und Kompetenzorientierung nochmals zusammenfassen. Während das alte „Unterrichtsskript“ auf die Vermittlung von Inhalten ausgelegt war, legt das neue Wert auf die Entwicklung von Fähigkeiten. Das alte Konzept leitete aus den Lehrplänen die Inhalte ab, die von den Schülern und Schülerinnen gelernt werden sollten. Hierbei ging es vor allem um ein Reproduzieren von Informationen. Dem wollte man durch die Neuerungen entgegenwirken. Dazu entwickelte das Bildungsministerium Bildungsstandards und Kompetenzen, wodurch die Leistung der Lernenden auf Wissen und Können erweitert wurde. Kinder und Jugendliche sollten das Gelernte nun innerhalb und außerhalb der Schule anwenden können. (vgl. LERSCH 2010: 35)

Laut den Ausführungen von Kanwischer wurden die nationalen Bildungsstandards nicht von der höheren Instanz der Kulturministerkonferenz eingeführt, sondern von VertreterInnen des Hochschulverbands für Geographie und ihrer Didaktik (HGD). Im Jahr 2006 wurden dazu von

der Deutschen Gesellschaft für Geographie die „Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss“ herausgegeben, in denen sechs Kompetenzbereiche und weitere Teilbereiche genannt wurden. Kanwischer sagte in seiner Ausführung, dass die Entwicklung der Kompetenzmodelle dabei viel kritischer und problematischer war, als die der Standards. Doch er gibt auch zu bedenken, dass dies in der Öffentlichkeit wohl nicht so diskutiert wird. Als einen Grund dafür, nennt der Autor die spätere Beschäftigung mit den Kompetenzen und die kognitive Schwerpunktsetzung des Kompetenzbegriffs. Dabei könnten Lehrer und Lehrerinnen befürchten, dass rein kognitive Aspekte bei der Leistungsmessung berücksichtigt werden könnten. Auch kritisiert er, dass kaum praktische Anwendungen in den frühen Ausführungen zu Standards und Kompetenzmodellen angeboten wurden. Lehrende wurden mit dieser Aufgabe überwiegend allein gelassen. Kanwischer betont auch, dass es sich bei den Standards und Kompetenzen zwar um einen Prozess handelt, der von Seiten der Bildungspolitik angestoßen wurde, diese aber kaum konkrete oder fertige Ansätze und unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeiten liefern konnte. Kanwischer betont zum Ende seiner Ausführungen, dass Kompetenzorientierung nicht nur als Gefahr für den Unterricht gesehen werden darf, sondern auch als Chance zur Erneuerung wahrgenommen werden soll. (vgl. KANWISCHER 2011: 6-15)

Wie passen nun eigentlich Kompetenzen und Bildungsstandards zusammen, fragte sich schon im Jahr 2008 Christian Vielhaber. Er verwies darauf, dass Standards auf Überprüfbarkeit, Einheitlichkeit und Reproduzierbarkeit ausgelegt waren, wogegen Kompetenzen prozesshaft zu erwerben waren und individuell bei Problemlösungen helfen sollten. Oder wie er es kurz zusammenfasst „Vereinheitlichung versus Individualisierung“ (VIELHABER 2008: 1). So schrieb er auch im Jahr 2012, dass Kompetenzen und Standards nicht vereinbar sein können als Zielsetzung desselben Lernprogrammes. Normierung und Individualisierung lassen sich nicht zusammenbringen, so sagte er (vgl. VIELHABER 2012: 44). Auf Grund der Ergebnisse einer Tagung ist Christian Vielhaber der Meinung, dass über Kompetenzen und Standards kein einheitliches didaktisches Konzept gelegt werden kann. Denn jeder Lehrer und jede Lehrerin interpretiert die Vorgaben anders. Er kritisiert auch, dass bei Tagungen, oder Diskussionen nicht einheitlich mit den Begriffsdefinitionen umgegangen wird. Doch um einen sinnvollen Diskurs zu führen, so schreibt er, muss eine genaue Definition des Inhaltes als Grundvoraussetzung gegeben sein. Denn sonst kommt es zu einer Vielzahl von Missverständnissen, die nicht effektiv sind. Er rät daher, nicht Kompetenzen und Standards zu formulieren, sondern den Unterricht nach einer „pragmatischen Dimension“ zu entwickeln, die durch die Lehrpersonen einzeln eingelöst wird. Er richtet sich dabei nach den Überlegungen

von Klafki und Braun aus dem Jahr 2007. Darunter versteht man jene Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowieso von allen Menschen angeeignet werden sollten, um die Aufgaben des täglichen Lebens in technischer, ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Art eigenständig bewältigen zu können. Dies soll auch dazu dienen, dass alle an der Gestaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft teilnehmen können. Dafür wäre aber eine stärkere Individualisierung des Unterrichts notwendig, um Schüler und Schülerinnen zu befähigen, diese pragmatische Dimension der Lebenswirklichkeit zu verstehen. Dies kann aber nicht durch einheitliche Standards erwirkt werden, sondern lässt sich nur in der Erkenntnisfähigkeit und Entscheidungs- sowie Handlungsfähigkeit junger Menschen erkennen. (vgl. VIELHABER 2008: 4-7) Vielhaber fordert schlussendlich den Widerspruch, der mit dem Versuch Kompetenzen und Standards zu vereinen einhergeht, aufzulösen (vgl. VIELHABER 2012: 44).

Stefan Padberg schreibt zur Kompetenzdebatte, dass es nicht sinnvoll ist, die zu erwerbenden Kompetenzen zu formulieren, da dies nicht dabei hilft den Lehr-Lern-Prozess angemessen zu gestalten. Er erwähnt, dass gesellschaftliche Veränderungen eigentlich gar nicht gewünscht werden. Doch diese Neuerungen im Schulwesen sollten doch genau auf das abzielen. (vgl. PADBERG 2012: 12-17) Nun bleibt fraglich, ob Kompetenzen und Standards wirklich vereinbart werden sollten. Allerdings bedarf es hier wohl noch weiterer Diskussion im Bildungsministerium und von Experten und Expertinnen, um diesen Widerspruch aufzulösen.

2.4 Exkurs: Entwicklung geographischer Lehrpläne

In diesem Kapitel soll in aller Kürze auf die bisherige Entwicklung der geographischen bzw. später der geographischen und wirtschaftskundlichen Lehrpläne seit dem 2. Weltkrieg eingegangen werden.

Schon nach dem letzten Weltkrieg war man in der Schulpädagogik davon überzeugt, dass man nicht zu den alten Verhältnissen der einfachen Reproduktion zurückkehren kann oder soll. Eher müsse die Bildung lebensnah und allgemein umfassend sein, hieß es in der schulpädagogischen Zeitschrift. In den „provisorischen Lehrplänen für Mittelschulen 1946“ war das Fach „Erdkunde“ wieder als „Stammfach“ in den Lehrplan aufgenommen worden. Aus der Forderung nach einer politischen, nationalökonomischen und sozialen Erziehung wurde damals allerdings nur ein schlecht besuchtes Freifach „Wirtschafts- und Gesellschaftskunde“. Dennoch gingen die Debatten über die Integration von volkswirtschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Themen in den Unterricht in den darauffolgenden Jahren unentwegt weiter. (vgl. SITTE C. 1989: 35-38)

Ab der Mitte der 1950er Jahre kam in Österreich Bewegung in die Bildungspolitik. Im Jahr 1962 wurde ein allgemein gültiges Gesetz für alle Schulbereiche verabschiedet, das Schulorganisationsgesetz (SCHOG). Wichtige Punkte dieser neuen Bestimmung waren die Gliederung und allgemeine Zugänglichkeit der Schulen, konkrete Organisationsformen, Aufnahmevoraussetzungen, sowie die Erhöhung der Schulpflicht auf neun Jahre und andere Punkte. Eine weitere Neuerung stellte die Gliederung des Schulwesens in Allgemeinbildende Pflichtschulen (APS) und Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) dar. Für das Unterrichtsfach „Erdkunde“ (in Hauptschulen) bzw. „Geographie“ (in Gymnasien) brachte das neue Gesetz eine einschlägige Erneuerung, nämlich die Umbenennung in „Geographie und Wirtschaftskunde“. Doch nicht nur der Name des Faches wandelte sich, sondern auch sein Anforderungsprofil mit neuen Bildungs- und Lehraufgaben. In einer immer komplexer werdenden Industriegesellschaft wie Österreich, sollten Schüler und Schülerinnen lernen, sich politisch, ökonomisch und sozial zurecht zu finden. Mit dem neuen Zusatz der Wirtschaftskunde sollten diese Überlegungen Eingang in den Unterricht und die Schule finden. (vgl. ebd.: 43-47)

Mit der neuen Fächerkombination folgten in den Jahren 1964 und 1967 bald auch neue Lehrpläne für die AHS-Unterstufe. Im Lehrplan der Unterstufe blieb die Länderkunde das zentrale Thema, mit dieser sollten dann die Grundbegriffe der Wirtschaft, ihres Aufbaus, ihrer Vorgänge und Wechselbeziehungen erarbeitet werden. Im Laufe der 1960er Jahre wurden die Lehrpläne der Unterstufe allerdings immer wieder erweitert und verändert (vgl. ebd.: 63-72). Die ersten neuen Lehrpläne folgten dann im Jahr 1967 auch für die AHS-Oberstufe, mit einer weiteren Neuerung im Jahr 1970. Der Lehrplan von 1967 enthielt nämlich noch die 9. Klasse der Oberstufe, die aber im Volksbegehren von 1970 abgeschafft wurde. Daraufhin wurde in diesem Jahr ein abgeänderter Plan erstellt. Das erste Curriculum aus dem Jahr 1967 umfasste wieder vor allem Themen der Länderkunde, mit einem Zusatz der „länderkundlichen Wirtschaftskunde“ (vgl. ebd.: 81). Der Aspekt der „Wirtschaft“ wurde eher als unscheinbare Randbemerkung hinzugefügt. In der Neuerung von 1970 enthielt der Lehrplan erstmals für die 7. Klasse den Zusatz „exemplarische Behandlung einzelner Staaten“ und Ansätze von wirtschaftskundlichen Inhalten. Der Lehrplan sollte nur übergangsweise von 1970 bis 1975 gültig sein, wurde dann aber bis zum Jahr 1989 verlängert. (vgl. ebd.: 76-85) In den 1970er Jahren standen die Lehrpläne unter scharfer Kritik, vor allem wegen der mangelnden Anwendung des exemplarischen Prinzips und der unzureichenden Verbindung von Geographie und Wirtschaftskunde. (vgl. ebd.: 102)

Mit dem Schulversuch im Bereich der 10-14-Jährigen machen sich bereits Vorboten eines „modernen“ Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts bemerkbar. Denn in dem für diesen Versuch gültigen Lehrprogramm wurde gefordert, dass Schüler und Schülerinnen mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden sollen, mit denen sie selbst Entscheidungen treffen und Lebenssituationen bewältigen können. Es ging bei dem Versuch nicht mehr darum, Hauptstädte, Flüsse oder Landschaftsformen auswendig zu lernen, sondern mit Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens im Bereich Raum und Wirtschaft umgehen zu können. Ein wichtiger Schritt dabei war, dass die Lernenden eigenständig mit Inhalten arbeiten sollten und selbstständig erkennen sollten, dass dieser Aktionsbereiche von Gruppen oder Individuen gesteuert werden. Bei diesem Schulversuch ging es nun also darum, die Lehrpläne an Themen und Lernzielen zu orientieren. Mit diesen war es nicht nur Lehrenden möglich die Ziele des Unterrichts zu erkennen bzw. darzulegen, sondern auch Schüler und Schülerinnen, Eltern oder schulfremde Personen waren nun im Stande nachzuvollziehen, was mit den erarbeiteten Themen überhaupt bewirkt werden soll. Im Lehrprogramm stand auch geschrieben, dass nicht mehr reines Faktenwissen von Bedeutung war, sondern der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten. Dies wurde so schon im Jahr 1985 definiert und ausprobiert. Dieser Schulversuch ist - laut Christian Sitte - ein klares Signal eines Paradigmenwechsels im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. (vgl. ebd.: 124-127)

Der Schulversuch der AHS-Oberstufe in den 1970er Jahren brachte weniger Erfolge und Änderungen als jener der Unterstufe. Die Diskussionen und Änderungsmodelle gestalteten sich fortlaufend neu und machten den Prozess der Erneuerung zu einer langwierigen Entwicklung. Das wichtigste Ziel des Schulversuches stellte die engere Verknüpfung von Geographie mit der Wirtschaftskunde dar. Diese Implementierung war schon alleine deswegen ein schwieriger Fall, da „alteingesessene“ Lehrkräfte oft der Überzeugung waren, dass Geographie aus Daten, Fakten und Zahlen der Länderkunde bestand. Deswegen wurde immer wieder die Frage neu diskutiert, wozu man überhaupt eine Verbindung mit Wirtschaftskunde benötigte. Aus dieser Situation heraus lässt sich der lange Weg bis zu einer erfolgreichen Reform erklären. Der lang anhaltende Widerstand gegenüber den Neuerungen ist teilweise bis heute noch nicht vollständig abgeebbt. Eine der größten Veränderungen stellte mit dem Oberstufen-Schulversuch die Einführung von „Wahlpflichtfächern“ dar. Diese sollten eine bessere Individualisierung des Unterrichts mit Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf Interessen der SchülerInnen ermöglichen. Zusätzlich musste bei der mündlichen Reifeprüfung mindestens ein sogenanntes „Schwerpunktfach“ absolviert werden. Im Schuljahr 1989/ 90 wurde dann der neue AHS-Oberstufenlehrplan in den österreichischen Schulen zum ersten Mal umgesetzt. Dabei handelte

es sich um einen Kompromiss, der in diesem langen Prozess der Erneuerung beschlossen wurde. Allerdings war diese Neuerung eher ein Gemisch aus den alten Lehrplänen und dem Modell der Wahlpflichtfächer und stellte somit keine grundlegende Veränderung dar. (vgl. ebd.: 182-232)

Viele der Veränderungen, die in den heutigen Lehrplänen zu sehen sind, wie die Kompetenzorientierung, oder die Orientierung an SchülerInneninteressen sind auch schon in den Bemühungen vergangener Schulversuche zu erkennen. Jedoch haben Politiker und die allgemeine Bildungsdiskussion diese Veränderungen immer wieder aufgehoben. So wurde, wie auch schon in anderen Kapiteln besprochen, eine Ausrichtung an Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einsichten der Lernenden schon in den 1970er Jahren als wünschenswert betrachtet. Doch die tatsächliche Änderung bis zur endgültigen Umsetzung der Reformbemühungen dauerte weitere 40 Jahre - praktisch bis heute.

3. Die Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde

In den vorhergegangenen Kapiteln wurden vor allem die Begriffe „Kompetenz“ und „Standardisierung“ eingehend besprochen. Diese beiden Modelle bilden den Ausgangspunkt für die neue Reifeprüfung. Für die kompetenzorientierte Matura in Geographie und Wirtschaftskunde in der AHS ist allerdings vor allem der Begriff der Kompetenzorientierung von Bedeutung. Für die BHS, die im Rahmen dieser Arbeit leider nicht bearbeitet werden kann, gibt es einige andere Bestimmungen. Nur zur Vollständigkeit, soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die neue Matura dort den Namen „(teil-)standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung“ trägt und im Schuljahr 2015/16 zum ersten Mal durchgeführt wurde. Die Neuerungen zur Reifeprüfung sind im Leitfaden „Die kompetenzorientierte Reifeprüfung - Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben“, der vom Bundesministerium für Bildung und Frauen herausgegeben wurde, zusammengefasst worden. Dieser diente bei der Bearbeitung der Thematik dieser Diplomarbeit oft als Grundlage, um die Veränderungen der Matura zu beschreiben und wird deswegen auch des Öfteren in den nächsten Kapiteln Erwähnung finden. Abrufbar ist dieser Leitfaden des Ministeriums für Bildung und Frauen unter dem Internetlink: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4k21fx.

Diese Art Handbuch soll Lehrern und Lehrerinnen als Orientierungshilfe und Anregung dienen, wie mit Kompetenzen bei der neuen mündlichen Reifeprüfung umgegangen werden soll. Weiters enthält es auch Informationen über die Verbindlichkeiten wie die Anforderungsbereiche, Operatoren und Lernziele. Abschließend sind auch Beispiele für Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Themenbereichen zu finden, die als Hilfe bei der Erstellung der Maturafragen hergenommen werden können (vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4k21fx)

In diesem Kapitel soll zuerst allgemein die Entwicklung der Matura an der AHS in Österreich dargestellt werden und im Anschluss daran wird die Neuerung für das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ beschrieben.

3.1 Historische Entwicklung der österreichischen Reifeprüfung

Laut dem Duden lässt sich Reifeprüfung bzw. Matura als Abschlussprüfung einer höheren Schule definieren. Die etymologische Bedeutung des Begriffs leitet sich aus dem lateinischen *mātūrus* ab, das auf Deutsch mit „reif“ übersetzt werden kann (<https://dwds.de/wb/Matura>).

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war geprägt von vielen Umbrüchen in der Gesellschaft, die sich zum Beispiel in den europäischen Revolutionen von 1848 zeigten. In Folge dieser

Ereignisse entstand 1849 der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“. Dabei kam es zu einigen Änderungen des österreichischen Bildungswesens, wie z.B. die Einführung des 8-klassigen Gymnasiums und neuer Unterrichtsfächer, sowie die Berechtigung zum Besuch einer Universität mit der Reifeprüfung. Diese „Maturitätsprüfung“ wurde 1850 eingeführt und sollte das „wissenschaftliche Bildungsniveau“ erhalten. (vgl. BAUER 1970: 14f.)

Die Anforderungen an die Maturanten und Maturantinnen der damaligen Zeit waren durchaus anders als heute. Die Abschlussprüfung beinhaltete fünf schriftliche Aufgaben, die wie folgt zusammengesetzt waren:

- Aufsatz in der Muttersprache (5 Stunden Arbeitszeit)
- Übersetzung aus dem Lateinischen (2 Stunden Arbeitszeit)
- Übersetzung aus dem Griechischen (3 Stunden Arbeitszeit)
- Mathematische Arbeit
- Optional: Aufsatz in zweiter lebender Fremdsprache (3 Stunden Arbeitszeit)

Die mündliche Prüfung war in folgenden Unterrichtsgegenständen verpflichtend:

- Literatur in der Muttersprache
- Lateinische Sprache und Literatur
- Griechische Sprache und Literatur
- Geschichte und Geographie
- Mathematik
- Naturgeschichte und Physik
- Falls bei der schriftlichen Prüfung gewählt wurde: Grammatik und Literatur der zweiten lebenden Fremdsprache (vgl. KOPACKA 2013: 44f.)

Im Jahr 1908 wurde die Bezeichnung „Maturitätsprüfung“ durch den uns heute bekannten Terminus „Reifeprüfung“ per Gesetz geändert. Im Sprachgebrauch wird aber bis jetzt noch der Begriff „Matura“ überwiegend verwendet (vgl. BENEDIKT 1991: 16).

Diverse Umstände, vor allem die beiden Weltkriege und die wirtschaftliche Situation Österreichs, führten zur Reduzierung von mündlichen, sowie schriftlichen Aufgaben. Z.B. gab es im Jahr 1919 eine Befreiung von der mündlichen Prüfung und im Jahr 1948 wurden die schriftlichen Prüfungen, aufgrund des zweiten Weltkriegs, reduziert. (vgl. BAUER 1970: 22) In den folgenden Jahren bzw. Jahrzehnten kam es immer wieder zu Änderungen der Reifeprüfungsverordnung (RPVO), bzw. auch des Schulunterrichtsgesetzes (SCHUG) und Schulorganisationsgesetzes (SCHOG). (vgl. KOPACKA 2013: 45)

Im Schuljahr 1992/93 wurde die Reifeprüfung an den AHS in Österreich erneuert. Dazu liefen in den vorhergegangenen Jahren an verschiedenen Schulen Schulversuche und es gab zusätzlich neue Oberstufenlehrpläne. Seit diesem Jahr umfasste die schriftliche Arbeit der Matura drei Klausurarbeiten und vier mündliche Teilprüfungen. Als zweite Variante konnten Schüler und Schülerinnen vier Klausurarbeiten und drei mündliche Teilprüfungen wählen. Drittens bestand ab 1992/93 die Möglichkeit eine Fachbereichsarbeit zu verfassen, wobei dann drei schriftliche Arbeiten und drei mündliche Prüfungen abgelegt werden mussten (vgl. BENEDIKT 1991: 27-28). Auf alle Fälle mussten aber schriftliche Klausuren in Deutsch, einer Fremdsprache und Mathematik abgeschlossen werden. Zusätzlich mussten die Maturanten und Maturantinnen in einer lebenden Fremdsprache entweder mündlich oder schriftlich zur Prüfung antreten. Alle mündlichen Aufgaben bestanden aus einer Kernfrage und einer Spezialfrage, die sich auf sogenannte „Spezialgebiete“ bezogen. Diese wurden von den Lernenden meist selbst gewählt und intensiv gelernt. Eine große Neuerung dieser Reifeprüfungsreform stellte die Fachbereichsarbeit dar. Dabei handelt es sich um eine von einem Schüler oder einer Schülerin selbst verfasste „Hausarbeit“ im Umfang von 20-25 Seiten. Diese wurde in der ersten Hälfte der 8. Klasse, unter Betreuung und Kontrolle einer Lehrperson, eigenständig recherchiert und niedergeschrieben. Diese Entwicklung zeigte den zunehmenden Wunsch des österreichischen Bildungssystems auf selbstständigeres Arbeiten von Seiten der Lernenden, sowie Projektorientierung, fächerübergreifendes und wissenschaftsorientiertes Lernen. (vgl. SEEL und SCHEIPL 2004: 126)

3.2 Gründe der Veränderungen?

Im Hinblick auf die aktuellen Neuerungen im Rahmen der Reifeprüfung, stellt sich natürlich die Frage, warum werden so große Veränderungen im österreichischen Schulsystem gewollt und vorangetrieben. Dies ist eine sehr komplexe Angelegenheit, die man nicht auf wenige Ursachen reduzieren kann. Sie basiert auf einer Vielzahl gesellschaftlicher und sozialer Veränderungen. In diesem Unterkapitel soll daher auf mögliche Aspekte eingegangen werden, die Ursachen für das Reformdenken sein könnten.

In einer Gesellschaft wie der unseren, ist auch vor allem die neue Generation an wesentlichen Änderungen beteiligt. Die Forschung hat in Jugendwertestudien der 1990/91er und 2000er Jahre erkannt, dass die Entwicklung einer persönlichen und selbst gestalteten Lebensperspektive bei Jugendlichen an Bedeutung zugenommen hat. Auf Basis dieser Überlegungen fanden ForscherInnen heraus, dass die frühere einheitliche Jugendkultur immer mehr zerfällt und die neue Generation nach Modernisierung und Individualisierung strebt.

Dabei waren zwei Dimensionen besonders beeinflussend, nämlich die Entstrukturierung und Destandardisierung. Unter dem ersten Begriff lässt sich dabei ableiten, dass Jugendliche in ihrer Erziehung, Arbeit, Freizeit, Schule, usw. ihre eigenen Wege der individuellen Entfaltung und sozialen Integration suchten. Destandardisierung beschreibt, dass die traditionellen Lebensläufe und Abläufe des Lebens, wie z.B. Schulabschluss, Berufseinstieg, Ehe und Familiengründung, durchaus offen und auch vertauschbar waren. Die neue Generation setzte darauf, nicht jeden Schritt im Leben nach einem bestimmten Schema abzuarbeiten, sondern eigene bzw. individuelle Wege zu gestalten. In diesem Zusammenhang änderte sich aber auch die Beurteilung der Schule durch die Jugendlichen. In den 1960er Jahren, so ergaben die Studien, gingen die meisten Schüler und Schülerinnen gerne in die Schule und ein positiver Abschluss war ihnen wichtig. Doch die Zeit in der Schule nahm für viele Jugendliche immer mehr zu und so entwickelte sich eine ambivalente Meinung zu der Institution. Denn für Kinder, die in einer Gesellschaft aufwuchsen, die immer stärker auf Freizeit und Erlebnis setzte, stellte die schulische Pflicht einen Eingriff in ihre Freiheiten dar. Für andere Schüler und Schülerinnen war die Schule auch ein sozialer Ort oder eine Erhöhung der Lebenschancen. Insgesamt sind Jugendliche individualistischer, sowie kritischer und anspruchsvoller bei der Bewertung von Schule und Unterricht geworden, so schreiben Seel und Scheipl. Sie wachsen in einer Zeit auf, die geprägt ist von realen und medialen Erfahrungen, vom Fernsehen, Computerspielen und Internet. Doch auch die meisten Familiensituationen erschweren den Heranwachsenden mit dem Zwiespalt zwischen familiärer und emotionaler Gebundenheit, sowie offen ausgetragenen Konflikten so umzugehen, dass positive Entwicklungen zu erwarten sind. So ist es kein Wunder, dass sich ihre Ansprüche an das Leben und vor allem an die Schule verändert haben, was wiederum die Gesellschaft verändert und weiterentwickelt. (vgl. SEEL und SCHEIPL 2004: 213-221)

Nicht nur die Anforderungen der jungen Generation, sondern auch jene der Politik haben sich zur Jahrhundertwende stark gewandelt. So schreiben Seel und Scheipl, dass es nach 2000 bzw. 2003 wieder eine intensivere Bildungsdiskussion in Österreich geben wird und sie sollten Recht behalten haben. So formulierten die meisten politischen Parteien ab diesen Jahren ausführliche Bildungsprogramme für Veränderungen in der Schule. Zum Beispiel schrieben die Grünen im Jahr 2003 ein „Bildungsmanifest für die grundlegenden Veränderungen der Schule“, aber auch die SPÖ formulierte 2004 einen detaillierten Plan für das österreichische Bildungssystem. Dieses enthielt Schlagworte wie fächerübergreifendes Denken, geschlechtssensible Koedukation, oder eine gemeinsame Schule der Sechs- bis Vierzehnjährigen. Zusätzlich verfassten auch die FPÖ und die ÖVP verschiedene Konzepte zum Thema Bildung und Schule.

Zu sehen ist, dass die Bildungsfrage seit der Jahrhundertwende auch in der Politik großen Anklang gefunden hat. (vgl. ebd.: 274-278)

Ein weiterer Grund für die zunehmende Veränderung im österreichischen Bildungswesen könnten die Schulvergleiche des anglo-amerikanischen Raums sein, die auch Einfluss auf Kontinentaleuropa hatten. Diese zeigten wesentliche Defizite in Schulqualität und SchülerInnenleistungen auf. So setzte sich auch bei Politikern, in der Öffentlichkeit und bei einigen Schulverwaltungen in Österreich der Anspruch durch, verlässliche und international vergleichbare Werte über die Leistungsfähigkeit des eigenen Bildungssystems zu erhalten. Die Überlegung dabei war, dass dadurch Fortschritte unterstützt und Schwächen erkannt werden können. Auch Vergleiche mit anderen Ländern erschienen dadurch möglich. Seit den 1990er Jahren bemühte man sich in Österreich daher, am internationalen Wettbewerb um eine erfolgreiche Verbesserung der nationalen Bildungslandschaft teilzunehmen. Dabei wurde zu allererst an der Computers-in-Education-Studie (COMPED) im Jahr 1992 mitgemacht. Darauf folgten weitere Teilnahmen an TIMSS, und in weiterer Folge auch an PISA und Co. (vgl. ebd.: 280-293)

3.3 Neue Reifeprüfung 2014/2015

Seit dem Schuljahr 2014/2015 soll die neue Reifeprüfung in allen AHS in Wien und in ganz Österreich durchgeführt werden. Auch in den BHS soll seit dem Schuljahr 2015/2016 die neue Form etabliert worden sein. Allgemein soll die neue Matura, laut dem BMBF, mehr Fairness und gleiche Bedingungen für alle Maturanten und Maturantinnen bringen. Dabei soll aber auch eigenständiges Denken gefordert und gefördert werden, z.B. durch die vorwissenschaftliche Arbeit. Außerdem soll die neue Reifeprüfung für weiterführende Bildung bessere Vergleichbarkeit und Anerkennung bringen. (vgl. BMBF 2015)

Bei der neuen Matura müssen alle Schüler und Schülerinnen eine vorwissenschaftliche Arbeit zu einem selbst gewählten Thema schreiben und präsentieren. Die schriftliche Abschlussprüfung findet in ganz Österreich zum selben Prüfungstermin statt und alle erhalten einheitliche Aufgabenstellungen. Die Klausuren werden außerdem am Schulstandort von den Lehrenden nach einem verbindlichen Korrekturschlüssel benotet. Die mündliche Matura wird nicht zentral vorgegeben, sondern wird weiterhin, allerdings in einer anderen Form, von den Lehrern und Lehrerinnen selbst gestaltet. Allgemein gilt: Entweder werden drei schriftliche und drei mündliche oder vier schriftliche und zwei mündliche Prüfungen abgelegt (vgl. BMBF 2015). Zur genauen Übersicht siehe Abbildung 3.



Abbildung 3: Die neue Reifeprüfung

(Quelle: BMBF (2015): Matura Neu. Alle Informationen auf einen Blick. online Februar 2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?4riabz (16.2.2016: 5))

Für den Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht sieht die neue Form der Matura seit dem Schuljahr 2014/2015 ebenfalls etwas anders aus. Die neue Reifeprüfung soll, laut dem BMBF, ermöglichen, besser auf die Lebenswelten der jungen Erwachsenen einzugehen. Weiters soll eine deutlichere Zukunftsorientierung im Rahmen der Aufgabenstellungen erkennbar sein. Schüler und Schülerinnen sollen in der Zeit der Globalisierung und globalen Vernetzung den neuen Herausforderungen gewachsen sein und dementsprechend entscheidungs- und handlungsfähig werden.

Bei der mündlichen Klausur wird von den FachlehrerInnen der jeweiligen Schule ein Themenpool für die MaturantInnen erarbeitet. Die Anzahl der Themenbereiche ergibt sich aus der Anzahl der Wochenstunden in der Oberstufe mal drei (z.B. 7 Wochenstunden $\times$ 3 = 21 Themenbereiche). Die Themen müssen wesentliche Bereiche des Lehrplans abdecken und sollen auf alle Jahrgänge verteilt werden. Ungefähr ein Viertel der Themenbereiche soll vom Klassenlehrer bzw. von der Klassenlehrerin kommen, der restliche Teil wird von allen FachlehrerInnen erarbeitet. Grundsätzlich muss aber das gesamte Team mit allen Aufgaben einverstanden sein. Zu jedem Thema muss zumindest ein Lehrplanziel aus dem Oberstufenlehrplan 2004 mit einer Aufgabenstellung vorhanden sein. Außerdem sollen Themenbereiche mit kompetenzorientierten Aufgaben und Teilaufgaben vorbereitet werden. Die Maturanten und Maturantinnen ziehen vor der Prüfung aus dem Themenpool zwei Aufgaben, wobei eine Fragestellung wieder zurückgelegt wird. Zu dem gewählten Gegenstand erhält der Prüfling eine Auswahl von Materialien, die er in der Vorbereitungszeit bearbeiten soll. Die Materialien sollten inhaltlich so weit wie möglich neu und nicht schon im Unterricht

verwendet worden sein. Die Frage stellt eine geographisch bzw. wirtschaftskundliche Problem- oder Aufgabenstellung dar, die sich schrittweise über Teilaufgaben lösen lässt. Die Vorbereitungszeit beträgt mindestens 20 Minuten, in der Praxis eher 30 Minuten. Die Grundstruktur solcher Aufgaben sieht wie folgt aus:

1. Überschrift für den Themenbereich und das Thema
2. Situations- bzw. Problembeschreibung: kurze Einleitung
3. Teilaufgaben: diese sollen nach steigendem Anforderungsniveau formuliert sein
4. Materialien

Das folgende Beispiel soll als Veranschaulichung dieser Aufgabenstellung dienen und wurde aus dem Leitfaden „Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsfragen“ des BMBF entnommen.

BEISPIEL:

THEMENBEREICH:

Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme – Wirtschafts- und Sozialpolitik in Österreich

THEMA:

Finanzhaushalt Österreichs

SITUATIONS- UND PROBLEMBESCHREIBUNG:

Schlagzeilen wie:

„Staatsverschuldung erreicht Rekordwert“ (Standard, 08.07.2009) oder

„Nun droht statistische Schuldenexplosion“ (Presse, 29.03.2011) oder

„EU-Sparvorgaben werden weit verfehlt“ (Presse, 20.12.2011) oder

„Eine Lachnummer namens Sparprogramm“ (Presse, 28.12.2011)

sind mediale Aufreißer, aber spiegeln wider, dass der Finanzhaushalt Österreichs in Diskussion ist und der Kandidat, die Kandidatin daher das Staatsbudget einer genaueren Analyse unterziehen soll.

AUFGABENSTELLUNG:

1. a) Nennen und erklären Sie wesentliche Begriffe, die im Rahmen der Budgeterstellung von Bedeutung sind, und
b) veranschaulichen Sie an konkreten Beispielen die drei Aufgabenbereiche, die ein öffentlicher Haushalt abdecken soll.

2. Analysieren Sie die beigelegten Materialien (M 1). Erläutern Sie, inwieweit die ausgelagerten Schulden (M 2) in Zusammenhang mit den Maastrichtkriterien in der Budgetdiskussion von Bedeutung sind.
3. In den Zitaten (M 3) österreichischer Persönlichkeiten wird die Schuldenproblematik Österreichs angesprochen. Erörtern Sie die Aussagen und nehmen Sie dazu kritisch Stellung.
4. Entwickeln Sie Ideen bzw. Vorschläge, wie das Budget des Staates in Ordnung gebracht werden könnte. Formulieren Sie Sanierungs- bzw. Stabilisierungsmaßnahmen, die sowohl einnahmenseitig als auch ausgabenseitig wirksam werden könnten. (vgl. BMBF 2012: 17)

Bei diesem Exempel ist die Komplexität der neuen Aufgaben durchaus zu erkennen. Die beigelegten Materialien fehlen in diesem Beispiel, diese sind im Leitfaden für die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde des Bildungsministeriums auf dessen Homepage unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4k21fx zu finden.

Die mündliche Prüfungszeit pro Schüler und Schülerin beträgt ca. 10-15 Minuten. Eine weitere wichtige Neuerung stellt die Verwendung von sogenannten Operatoren dar. Das sind Verben bzw. Handlungsanweisungen, die ausdrücken, auf welche Art eine Aufgabe zu lösen ist, wie z.B. beschreiben, erstellen, diskutieren usw. Diese sollen eine eindeutige und klare Formulierung der Aufgabenstellungen gewährleisten. Mit diesen verbunden sind auch drei Anforderungsbereiche, die von I (leichtester) bis III (schwierigster) ansteigen. Diese Bereiche sind nicht mit den Jahren aufsteigend zu erreichen, sondern sollen immer parallel in den Unterricht eingebunden werden, denn der Anforderungsbereich III ist nicht als die Reifeprüfung anzusehen. Auch sollen nicht einfach die üblichen W-Fragen mit Operatoren versehen werden. (vgl. BMBF 2012:1-10)

Die drei Anforderungsbereiche sollen einen fließenden Übergang darstellen und sehen wie folgt aus:

1. Anforderungsbereich I: Wiederholung bzw. Reproduktion
Dazu zählen Anweisungen wie nennen, wiedergeben, aufzeigen, beschreiben, kennzeichnen, bestimmen, zuordnen, verorten, usw.
2. Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer
Dazu zählen Anweisungen wie analysieren, anwenden, charakterisieren, erklären, vergleichen, gliedern, gegenüberstellen, usw.
3. Anforderungsbereich III: Reflexion und Problemlösung

Dazu zählen Anweisungen wie begründen, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, erörtern, interpretieren, reflektieren, überprüfen, usw.

Anforderungsbereich I umfasst das bloße Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten, die vorher schon innerhalb oder außerhalb des Unterrichts erlernt wurden. Anforderungsbereich II dagegen enthält schon komplexere Forderungen. Er umfasst selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Begriffe und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte, Methoden und Verfahren auf andere Sachverhalte. Die höchste Stufe stellt dann der Anforderungsbereich III dar. Es wird vor allem ein selbstständiger und reflexiver Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden sowie Verfahren und gewonnenen Erkenntnissen verlangt, um zu Begründungen, Deutungen, Folgerungen, Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen. (vgl. SITTE 2011: 39f.)

Grundsätzlich gilt für die Aufgabenstellungen, dass sie kompetenzorientierte und inhaltliche, sowie formale Kriterien erfüllen müssen. Zu den ersteren zählen Punkte wie die sinnvolle Verwendung der Operatoren und (Fach-) Sprache, Multiperspektivität und Kontroversität, die Vermeidung suggestiver Lenkung, Beachtung der SchülerInnenrelevanz und Gesellschaftsrelevanz, Übereinstimmung mit dem Lehrplan und die passende Materialenauswahl. Formale Kriterien sind z.B. eine klare Formulierung der Arbeitsaufträge, die Anordnung der Teilaufgaben nach gestaffeltem Anspruchsniveau, eine ansprechende optische Gestaltung der Aufgaben und die Beachtung des Zeitaufwands. (vgl. BMBF 2012:12f.)

Der wichtigste Punkt bei der Vorbereitung auf die neue Matura ist selbstverständlich, dass Kompetenzorientierung und die Operatoren schon während der gesamten Schullaufbahn mit den Schülern und Schülerinnen geübt werden müssen (vgl. BMBF 2012: 12f.). Beispiele zur neuen Matura sind im Anhang zu finden und dienen bei der persönlichen Befragung als Referenz und Vergleich.

3.4 Anmerkungen zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung

Lars Keller schreibt in seinen Ausführungen zur Evaluierung der neuen Matura an den Berufsbildenden Höheren Schulen, dass eine gleichmäßige Verteilung der Aufgaben über die verschiedenen Kompetenzen in der Praxis bei der kompetenzorientierten Reifeprüfung nicht stattfindet. Bei fast allen gibt es jene, die gerne eingesetzt werden und solche die fast gar keine Beachtung erhalten. Zu denjenigen, die oft verwendet werden, zählen in der BHS Bereiche wie „Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur analysieren und verstehen können“. Zu jenen, die kaum ausgewählt werden zählen Gebiete wie „Toleranz und Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen“ oder „Kenntnis der wirtschafts- und sozialräumlichen Struktur der globalisierten Welt in regionalen oder sektoralen Fallstudien anwenden“. Bei der Evaluierung kam noch ein anderes Verhalten von Lehrpersonen beim Prüfen zum Vorschein: Denn es wurden vor allem einfachere oder grundlegende Materialien zur Prüfung verwendet. Komplexere Unterlagen zu den Fragestellungen kamen dabei nur sehr selten zur Anwendung. (vgl. KELLER 2011: 24f)

Der Autor meint deswegen, dass die neue Reifeprüfung verbessert werden sollte. Vor allem, weil im Rahmen einer so großen Endprüfung immer nur ein geringer Teil der Kompetenzen überprüft wird, sollte die Bandbreite der Fragestellungen ausgewogen sein und den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit bieten, alle Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigen zu können. Bei der Matura sollen also mindestens zwei bis drei Kompetenzfelder aus Geographie und Wirtschaftskunde abgedeckt werden. Weiters

sollten Lehrpersonen keine Felder zu Gunsten anderer favorisieren. (vgl. ebd. 2011: 24-29)

Auch die Sprache spielt in der Schule und vor allem in der finalen Testung eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund wurde ein Operatorenkatalog erstellt, der für die neuen Maturaaufgaben verbindlich ist. Dabei gibt es für die drei Anforderungsbereiche verschiedene Anweisungsebenen, die Lehrer und Lehrerinnen verwenden sollen, um den Lernenden zu zeigen, was ihre Aufgabe bzw. das Ziel ist. In der Evaluation wurde herausgefunden, dass es eine unterschiedliche Verteilung in der Verwendung dieser Ausdrücke gibt, wie Abbildung 4 zeigt. Wie zu sehen ist, gehen die meisten Maturafragen nicht über den Anforderungsbereich II

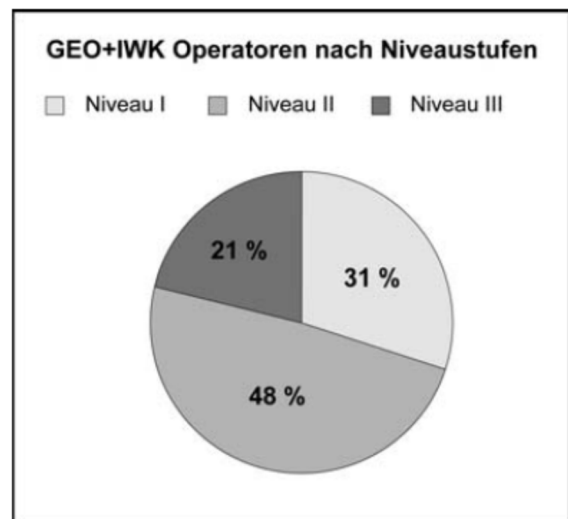


Abbildung 4: Verteilung der Anforderungsniveaus in allen Teilaufgaben mit Operatoren (entnommen aus: KELLER 2011: 30).

hinaus. Der Anforderungsbereich III wird massiv vernachlässigt. In der Erhebung zeigt sich auch, dass die Vielfalt der verwendeten Anweisungen zu wünschen übriglässt. Die Verwendung der Operatoren verbessert also nicht die Qualität der Prüfungsfragen. Denn diese Ergebnisse zeigen, dass nur wenige Kompetenzen bei der Reifeprüfung überhaupt abgeprüft werden. Auch diesbezüglich hat Lars Keller einige Optimierungsvorschläge: Er empfiehlt immer vier bis fünf Operatoren pro Reifeprüfung zu verwenden. Dabei sollten eher jene aus den Anforderungsbereichen II und III verwendet werden, um eine angemessene Schwierigkeitsstufe zu erreichen. Auf die reine Reproduktion von schon gelernten Fakten sollte dabei eher verzichtet werden bzw. nur im Zusammenhang mit geographischen Kompetenzen erfragt werden, so seine These. Im Vordergrund der Prüfung sollten also Aufgaben stehen, die selbstständiges Denken oder eigenständige Lösungen erfordern (vgl. ebd.: 30f.). Diese Evaluierung für den Bereich der BHS, lässt sich vermutlich genauso auf die AHS übertragen. In den folgenden Jahren wird wohl noch zu sehen sein, wie gut sich die neue mündliche Reifeprüfung in österreichischen Schulen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde etablieren wird.

3.5 Diskussion in fachwissenschaftlichen Beiträgen zur neuen Matura

Die Einführung der neuen Reifeprüfung beherrscht schon seit Jahren viele Diskussionen im österreichischen Bildungswesen. Zwischen den politischen Parteien bestand lange Zeit Uneinigkeit über die gewünschten Änderungsmaßnahmen. Erst im Jahr 2009 konnte man sich schließlich auf die „standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ einigen. Als kurze Anmerkung muss man an dieser Stelle festhalten, dass diese allerdings bis zum Jahr 2017 noch weitere Veränderungen erfahren hat. Die neue Matura sollte, wie schon in vorhergehenden Kapiteln erwähnt, im Schuljahr 2013/14 erstmals absolviert werden. Doch durch unzählige Kritiken, wegen einer zu frühen Implementierung, wurde dieses Startdatum weitere Jahre nach hinten verschoben. Der eigentliche Plan war, die Neuerungen zuerst durch Schulversuche und Modelle zu erproben und erst im Jahr 2016 einzuführen (vgl. PESCHEK 2010: 2). Kein Wunder also, dass diese zeitliche Verkürzung als problematisch angesehen wurde. Schlussendlich wurde die neue Matura erst im Schuljahr 2014/15 eingeführt, was die Diskussionen und die Kritik daran allerdings nicht enden ließ. In diesem Kapitel soll diese Auseinandersetzung über das Pro und Contra der Bildungsstandards und Kompetenzen, sowie der Einführung der Reifeprüfung in fachdidaktischen Beiträgen verschiedener Didaktiker und Didaktikerinnen, sowie Lehrer und Lehrerinnen zusammengefasst werden.

In ihrem Beitrag erklärt Mirka Dickel zu allererst, dass die Diskussion über die Standardisierung vor allem dadurch erschwert wird, dass sowohl BefürworterInnen als auch KritikerInnen andere Begrifflichkeiten verwenden. Ihre Überlegungen gründen, so sagt sie, auf einer hermeneutisch-phänomenologischen Sichtweise. Die Autorin geht bei ihrer Kritik an den Bildungsstandards und den Kompetenzen auf drei wesentliche Punkte ein: Erstens auf den Verzicht auf Bildung (bildungsphilosophische Ebene), zweitens auf die Schwächung der Fachlichkeit (fachdidaktische Ebene) und drittens auf Unterricht als Anpassung (unterrichtspraktische Ebene). Zum ersten Punkt schreibt Dickel, dass die derzeitige Bildungsreform durch Bildungsstandards und Kompetenzen das humanistische Bildungsideal, in dem man sich nur selbst bilden kann, außer Gefecht setzen wird. Die weitere Argumentation basiert darauf, dass es im Bildungsprozess nicht darum geht, dass am Ende alle Schüler und Schülerinnen gleich aus der Schule herauskommen, sondern, dass jede/r anders herauskommt, als er/sie hineingegangen ist. Nun will man mit den Neuerungen auch die Heterogenität der Lernenden vorantreiben. Doch die Frage dabei ist, wie das geschehen soll, wenn am Ende alle die gleichen Standards mit zentralen Aufgabenstellungen lösen sollen. Dies ist einer der wesentlichen Kritikpunkte in der gesamten Bildungsdiskussion. Die Kompetenzorientierung lässt eher vermuten, dass Bildung planbar und vorhersehbar ist. Doch dies kann unmöglich der Fall sein, so Dickel. Lernende sollen mit den Bildungsstandards ja befähigt werden, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Durch die neuen Anforderungen aber, so meint die Autorin weiters, wird eher die Individualität des Subjektes vernachlässigt zu Gunsten der Allgemeinheit, Nation und Gesellschaft. Zum zweiten Kritikpunkt „Schwächung der Fachlichkeit“ meint Dickel, dass zu befürchten ist, dass nicht mehr Inhalte des Faches, sondern nur mehr Methoden- oder Problemlösungskompetenzen im Unterricht vermittelt werden. Dadurch haben manche Lehrpersonen Angst, ihr Gegenstand könnte nicht mehr von Bedeutung sein, da sich Lernende mit Hilfe dieser Methoden Wissen selbst aneignen können. Doch eigentlich geht es doch genau um diese Kombination von Wissenserwerb und Fähigkeit der eigenständigen Informationsbeschaffung, die diese Unterrichtsform auszeichnet. Mit dem dritten Punkt möchte Dickel anmerken, dass es in der Schule schon immer Leistungsüberprüfungen gab, aber dass die Bildungsstandards dazu noch eine Steigerung sind. Für sie stellen die Standards und die Kompetenzen ein absolutes und geschlossenes System dar. Wie schon kurz erwähnt, steht sie diesen beiden Gegensätzen höchst kritisch gegenüber. Individuelles Lernen und standardisierte Testungen können unmöglich zusammen funktionieren. Schlussendlich vertritt sie die Meinung, dass sich die Bildungsverantwortlichen in Schulen und Hochschulen wieder verstärkt auf eine Bildung nach humanistischem und

emanzipatorischem Idealen besinnen sollen. Dabei soll der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht als Erlebnis aufgefasst werden, in dem Bildung im Sinne einer Selbstbildung erfahrbar gemacht wird. Die Autorin ist der Auffassung, dass man im Zusammenhang mit Standards und Kompetenzen nicht von Bildung sprechen kann, sondern dies als Normierung bezeichnen soll. (vgl. DICKEL 2011: 3-20) Thomas Jekel und Herbert Pichler sehen die Neuerung der Reifeprüfung ebenfalls äußerst kritisch. Sie meinen, dass bei der Reform Lehrende, aber auch FachdidaktikerInnen vor vollendete Tatsachen gestellt wurden, ohne dass es einen qualifizierten inhaltlichen Diskurs gab. Kritische Meinungen wurden, laut ihnen, nicht gehört. Dadurch konnte man die Reformschritte nicht auf mögliche negative Auswirkungen testen. Natürlich sind auch die positiven Aspekte der Schulreform zu beachten, wie z.B. die Infragestellung von alten Unterrichtspraktiken, oder die Differenzierung der Anforderungsbereiche. Doch die Kritik an den Neuerungen ist äußerst ernst zu nehmen, warnen die beiden. Vor allem die Gefahr, dass zukünftig Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr gezielt auf die Interessen und individuellen Begabungen der Jugendlichen eingehen können, ist gegeben. Die mögliche Abwertung der Bildung in Richtung neoliberaler Verwertbarkeit oder der nicht auszuschließende Missbrauch der Standards zur Kontrolle von Lehrpersonen geben den Kritikern zu denken. (vgl. JEKEL und PICHLER 2013: 1)

Für Christian Vielhaber stellt die neue Form der Reifeprüfung eine reine top-down Änderung dar und diese wird, so meint er, von Fachkollegen und -kolleginnen als Zwangsmaßnahme gesehen, auf die man nur ungern eingeht. Generell sind Verordnungen von

übergeordneten Instanzen Eingriffe in die persönliche Unterrichtsgestaltung und bei

Beispiel einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung in GW:

Lege auf einer Karte die zonalen Veränderungen der Cs-Klimate nach Köppen-Geiger auf Grund der thermischen und hygrischen Veränderungen der letzten 20 Jahre in Europa / Österreich fest und formuliere eine sachlich korrekte Stellungnahme als Argument, um vor den Folgen einer globalen Erwärmung und deren Auswirkungen auf einzelne Wirtschaftsbereiche / Regionen zu warnen.

Erforderlich sind:

- Eine Karte mit den festgeschriebenen Cs-Klimaten
- Klimadaten der letzten 20 Jahre von ausgewählten Stationen in den bestehenden Grenzbereichen
- Eine Folie als Overlay zur Eintragung der potentiell neuen Zonierung
- Informationen über thermisch-hygrische Mindestansprüche von Leitpflanzen im Cs-Klima
- Schneedeckendauer und Schneedeckenhöhe
- Artikel über Problembeschreibungen direkt von den Veränderungen Betroffener (Bauern, Tourismusmanager etc.)

Abbildung 5: Beispiel einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung (entnommen aus VIELHABER 2012: 40)

Nichtbeachtung mit großem sozialen Risiko verbunden. Das nächste Problem sieht der Fachdidaktiker in der unzureichenden Ausbildung bzw. Weiterbildung der Lehrpersonen für diese neuen Aufgaben. Dementsprechend könnten Lehrer und Lehrerinnen die Forderungen, z.B. nach den neuen kompetenzorientierten Maturaaufgaben, nicht effizient und sinnvoll umsetzen. Er ist der Meinung, dass die meisten Lehrenden nicht in der Lage wären, eine wirklich kompetenzorientierte Aufgabe nach dem Schema, das in Abbildung 5 zu sehen ist, zu erstellen. Die größte Herausforderung bei dieser Sache wäre nämlich, dass die bereits lange Zeit unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen bis jetzt nie mit diesen Kompetenzen im Lehrplan oder bei der Reifeprüfung konfrontiert waren und sich demnach neu orientieren müssen. Da diese Neuerung allerdings von einer hohen Instanz mit offenbar besonderer Dringlichkeit verordnet wurde, stehen Lehrkräfte unter Druck diese Änderungen so schnell wie möglich umzusetzen. Eine Vereinfachung dieses Vorganges wäre für ihn, wenn man zuerst mit der Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrenden beginnt, damit positive Veränderungen besser Fuß fassen können. Dazu müssten Studenten und Studentinnen des Lehramtstudiums mit fundiertem Wissen über Kompetenzen und Erfahrungen mit der Aufgabenstellung der neuen Reifeprüfung von der Universität abgehen und sich gegen Lehrpersonen durchsetzen, die der Meinung sind, dass nur in der aktuellen Schulpraxis das entsprechende Knowhow für diesen Beruf gelernt wird. Für Vielhaber fehlt bei der Einführung der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung also die Ausbildung der Studierenden und die Weiterbildung der Lehrenden, um die Aufgaben für die Matura effizient erstellen zu können. (vgl. VIELHABER 2012: 40f.)

Auch Tilman Rhode-Jüchtern sieht die Kritiken als durchaus gerechtfertigt. Dennoch - schreibt er in seinen Ausführungen - muss Schule immer neu gedacht werden und seit den 2000er Jahren wird in Mitteleuropa „alles“ neu gedacht. Allerdings meint er auch, dass hier vielleicht falsch philosophiert wird. Er verweist darauf, dass Begrifflichkeiten wie Erziehung, Bildung, Persönlichkeit usw. unbestimmte und immaterielle Begriffe sind, die man nicht einfach mit „das ist so“ beschreiben kann, sondern für unterschiedliche Personen verschiedene Bedeutungen haben. Deswegen sollte man zuallererst definieren, was man persönlich darunter versteht, um eine Diskussion überhaupt beginnen zu können. Für ihn heißen „Standards“ nicht unbedingt Einheitlichkeit, sondern Niveau. Er wünscht sich einen gewissen Standard in der Geographie, nicht nur in der Debatte, sondern auch bei den Lehrern und Lehrerinnen, die erst danach Ansprüche an die Lernenden stellen dürfen. Für ihn ist die Einführung der Bildungsstandard etwas Positives, da sie nicht mehr kaputt machen können, als vorher schon da war. Er ist der Meinung, dass sie eine Chance bieten, die Praxis in der Schule besser zu machen. Vor allem weil sie, seiner Ansicht nach, das Unterrichten transparenter machen und

Antworten nicht immer nur in „Ja“ und „Nein“ gegeben werden. Außerdem bringt es Kommunikation im Fach und einen gesellschaftlichen Diskurs, was er als äußerst positiv verzeichnet. Schlussendlich ist Rhode-Jüchtern der Meinung, dass Standards und Kompetenzen als großer Fortschritt in der Kommunikation, Transparenz und in der Unterscheidung zwischen Beurteilen und Bewerten gesehen werden sollten. Er sieht in dieser Änderung, keinen Verzicht auf Fachlichkeit, Eigenständigkeit und Autonomie, sondern eine Möglichkeit den Geographieunterricht gemeinsam zu reformieren. (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2011: 3-12)

Auch Maria Hofmann-Schneller sieht in der Einführung der Kompetenzorientierung nicht eine Zerstörung der bisherigen Unterrichtsgestaltung, sondern eine Didaktik, die schon seit der Curriculum-Theorie in der Schule implementiert sein sollte. Daher versteht sie die Überraschung einiger Kollegen und Kolleginnen nicht, die ihrer Meinung nach, wissen müssten, dass selbstbestimmtes Handeln, also Handlungsorientierung, und SchülerInnen-Orientierung schon seit Jahrzehnten zu den Grundpfeilern der GW-Didaktik gehören. Ihrer Ansicht nach, gibt es schon lange keinen „Lehrstoff“ mehr, auf den sich manche Lehrer und Lehrerinnen noch immer ausreden. Mit den aktuellen Veränderungen, kann keine Lehrperson mehr den „Stoff“ in den Vordergrund des Unterrichtens stellen. Für Hofmann-Schneller sind diese Reformen also keine wirklichen Neuerungen, sondern eine Entwicklung, die sich schon seit den 1970er Jahren vollzieht und bei der Lehrer und Lehrerinnen die Qualität und Transparenz des Unterrichts verbessern können. (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2001: 17-22)

Nach den Diskussionen von Maria Dickel, Herbert Pichler, Thomas Jekel, Tilman Rhode Jüchtern und Maria Hofmann-Schneller sieht man schon den grundsätzlichen Widerspruch, der die aktuelle Bildungsdebatte durchzieht. Zum einen wird mit problem- und subjektorientierten Unterricht und deren guten Gestaltung und zum anderen mit den zunehmenden Vergleichstests und der objektiven Standardisierung argumentiert. (vgl. PADBERG 2012: 12f.)

In der empirischen Untersuchung wurde nun erforscht, was Lehrer und Lehrerinnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde, die in der Praxis mit den vorgestellten Neuerungen konfrontiert sind, von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards halten.

II. Empirischer Teil

4. Die empirische Untersuchung

Ziel der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit soll sein, die Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde der Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien in Bezug auf Kompetenzen und Bildungsstandards, sowie die Einführung der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde, in Erfahrung zu bringen und zu analysieren. Dabei wurden die Befragten so gewählt, wie es den persönlichen Interessen und Vorerfahrungen der Autorin passend erschien. Deswegen wurden nur AHS-Lehrer und Lehrerinnen befragt, die in Wien ihre Arbeitsstelle haben.

Hinsichtlich der drei genannten Themen, Kompetenzen, Standards und die neue Reifeprüfung wurde als Ausgangspunkt des Forschungsinteresses und für einen möglichen Vergleich die Studie von Rudolf Beer „Bildungsstandards – Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern“ herangezogen. Der Autor befasst sich dabei mit der Einführung der Bildungsstandards und den Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Standards. Gegen Ende seiner Untersuchungen stellt er dieses Ergebnis fest:

„Aus Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer sind Bildungsstandards kein geeignetes Mittel, die Qualitätsentwicklung an Österreichs Schulen voranzutreiben. Bildungsstandards können weder zu mehr Transparenz und Bewertbarkeit schulischer Arbeit, noch zur Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Bildungsstandards leisten keinen Beitrag zu einer angst- und selektionsfreieren Schule in Österreich. Bildungsstandards garantieren keinen besseren Unterricht für unsere Kinder.“ (BEER 2007: 221)

In der Studie wurde gezeigt, dass Lehrkräfte im Jahr 2005 eine eher negative Einstellung zu den Bildungsstandards hatten. Das Dienstalter spielte bei dieser Bewertung keine bedeutende Rolle. Ein weiterer Aspekt der Studie zeigte auch, dass sich Lehrer und Lehrerinnen zwar informiert fühlten, aber sich dennoch mehr Informationen gewünscht hätten. (vgl. ebd.: 221f.)

In den letzten Jahren beschäftigte sich eine Vielzahl von Diplomarbeiten der Universität Wien mit dem Thema der neuen Reifeprüfung. So ließen sich mehrere Untersuchungen zu dieser Thematik ausfindig machen, die als Vergleich herangezogen werden können.

Zum Beispiel beschäftigte sich Marlies Bugkel im Jahr 2010 mit der standardisierten Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen und kam zu der Schlussfolgerung, „dass vor der Umsetzung der SRP (Standardisierte Reifeprüfung) in den zweiten lebenden Fremdsprachen noch notwendige Schritte getan werden müssen. Durch den GERS wurde schon

eine fundierte Basis geschaffen, dennoch existieren Probleme, die noch korrigiert und respektive überdacht werden müssen, da einige Bestimmungen für die tatsächliche Umsetzung der SRP noch widersprüchlich erscheinen.“ (BUGKEL 2010: 93)

Auch David Koschka setzte sich in seiner Diplomarbeit mit der zentralen schriftlichen Reifeprüfung aus Mathematik, sowie der Einstellung und dem Wissensstand des Lehrpersonals auseinander. Er kam dabei zu der Erkenntnis, dass Lehrer und Lehrerinnen enttäuscht darüber waren, dass die Reformen einfach „über ihre Köpfe hinweg beschlossen wurden“ (KOSCHKA 2011: 66). Seine Erhebung hatte dennoch gezeigt, dass innerhalb des Lehrkörpers sehr wohl ein Wille nach Veränderungen gegeben war. Allerdings fiel die Unterstützung für die geplanten Änderungen, durch die Entscheidung Reformen von oben zu diktieren, eher gering aus. Ein weiteres Problem, dass der Autor in seiner Diplomarbeit ansprach, war die zu hohe Geschwindigkeit mit der die Neuerungen an die Schulen gebracht worden sind. Denn, wie er sagte, beklagten sich Lehrpersonen vor allem darüber, dass neue kompetenzorientierte Schulbücher nur sehr langsam auf den Markt kamen und dass es allgemein zu wenige Informationen gab. (vgl. ebd.: 66)

Diese Studien, die nun sieben bis zehn Jahre in der Vergangenheit liegen, gaben Anstoß dazu, nochmals Lehrer und Lehrerinnen zu Kompetenzen und Standards, sowie zur neuen kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung zu befragen und diesmal den Schwerpunkt auf Geographie und Wirtschaftskunde zu setzen. Ein interessanter Aspekt bei dieser Befragung ist - im Vergleich zu den bereits angeführten Studien - dass die Matura nun schon getestet wurde und voll im Einsatz ist. Aufgrund der schon erwähnten Untersuchungen ging die Autorin dieser Diplomarbeit davon aus, dass die Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen eher negativ ausfallen werden. Die Tatsache, dass die kompetenzorientierte Reifeprüfung bereits an den Wiener AHS durchgeführt wird, könnte diese Ergebnisse allerdings noch wesentlich verändern.

Der Autorin ist durchaus bewusst, dass die kleine Anzahl der Befragten bei der Untersuchung nicht repräsentativ sein kann, aber es wird davon ausgegangen, dass dennoch ein gewisser gemeinsamer Grundtenor zu erkennen sein wird. Außerdem könnte diese erste Erhebung einen Ansatz für weiterführende Studien bieten. Möglicherweise sind die Erfahrungen der Lehrenden, die in dieser Arbeit dargelegt werden, für die zuständigen Stellen von Interesse und es kann dazu beitragen werden, die Meinungen über die neue Reifeprüfung zu verändern.

4.1 Fragestellungen und Hypothesen

In der Diplomarbeit wird untersucht, welche Einstellung Lehrer und Lehrerinnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde in den Wiener AHS gegenüber Kompetenzen, Standards und der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung in dem genannten Fach haben. Insbesondere soll erforscht werden, ob sich die Lehrpersonen bei der Implementierung gut informiert und sicher bei der Durchführung der neuen Matura fühlen. Weiters soll durch die Befragung erkannt werden, ob sich Lehrkräfte bei der Einführung übergangen fühlten. Aus diesen Überlegungen lässt sich die Forschungsfrage für die empirische Durchführung wie folgt formulieren:

„Wie ist die Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen der Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde im Hinblick auf die Änderungen der Reifeprüfung in Richtung Kompetenzorientierung?“

Ausgehend von der Forschungsfrage, sowie den Vorüberlegungen und der Literaturrecherche haben sich verschiedene Hypothesen ableiten lassen, die sich auf verschiedene Bereiche beziehen.

1. Je älter AHS-Lehrer und -Lehrerinnen sind, desto negativer ist ihre Einstellung zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung. Folglich müsste die Meinung positiver sein, je jünger AHS-Lehrer und -Lehrerinnen sind.
2. Je jünger AHS-Lehrer und -Lehrerinnen sind, desto weniger wissen sie, was unter dem Begriff der Qualifikation zu verstehen ist und desto weniger sind sie in der Lage diesen zu beschreiben.
3. Je jünger Lehrkräfte sind, umso weniger sind sie der Meinung, dass sich Kompetenzorientierung und Bildungsstandards vereinbaren lassen.
4. Je länger AHS-Lehrer und -Lehrerinnen in der Schule unterrichten, desto weniger sind sie der Meinung, dass Operatoren und die drei Anforderungsbereiche die Qualität der Fragen und der Reifeprüfung verbessern.
5. Je älter Lehrpersonen sind, desto weniger können sie die Qualität der Maturafragen A bis C richtig einordnen bzw. tun sich bei der Einordnung schwer.
6. Wenn Lehrer und Lehrerinnen die neue Matura schon einmal selbst durchgeführt haben, dann haben sie eine positivere Einstellung zu den Änderungen.

Hypothese 1 ergab sich vor allem aus der Studie „Bildungsstandards – Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern“ von Rudolf Beer, dessen Gesamtaussage war, dass unter den Lehrkräften im Jahr 2005 eine negative Einstellung gegenüber den Bildungsstandards herrschte. Ich bin nun der Ansicht, dass ältere LehrerInnen, aufgrund der früheren Ausbildung

an der Universität, eine negativere Meinung zu den Änderungen haben, als jüngere Lehrkräfte, die schon während dem Studium mit diesen konfrontiert wurden.

Hypothese 2 ergab sich vor allem aus dem Pretest, bei dem jüngere KollegInnen den Begriff der Qualifikation nur unzureichend beschreiben konnten oder teilweise mit dem Wort kaum etwas anfangen konnten.

Hypothese 3 ergab sich aus der Überlegung, dass sich viele jüngere LehrerInnen in ihrer Studienzeit kritisch mit den Standards und der Kompetenzorientierung auseinandergesetzt haben und zu dem Schluss gekommen sind, dass diese beiden Aspekte nicht vereinbar sind. Ältere Lehrkräfte haben, aufgrund der anderen Ausbildung, diese Ansicht womöglich nicht.

Hypothese 4 bezieht sich wieder auf die gleichen Gründe, die in Hypothese 1 genannt wurden. Aufgrund des Dienstalters glaube ich, sind Lehrer und Lehrerinnen der Meinung, dass Operatoren und die Anforderungsbereiche nicht zur Verbesserung der Qualität beitragen, weil die Überlegung dieser sein könnte: Bisher wurde die Reifeprüfung immer so gemacht, warum sollte man sie nun durch eine andere Fragenformulierung verbessern?

Hypothese 5 gründet wieder auf der Annahme, dass die unterschiedliche Ausbildung der älteren und jüngeren Lehrkräfte die Zuordnung der Qualität der Maturafragen erschwert.

Hypothese 6 wurde auf Grund der Annahme gebildet, dass Lehrer und Lehrerinnen, die die neue Reifeprüfung schon selbst durchgeführt haben, mit den Anforderungen vertrauter sind und daher eine positivere Meinung darüber haben.

In der Interpretation der Untersuchungsergebnisse wird einerseits auf die Fragestellung eingegangen, und andererseits werden die Hypothesen untersucht und interpretiert.

4.2 Empirische Erhebung

Die empirische Erhebung fand von März bis Mai 2017 in Wien statt. Dabei wurden ausschließlich Lehrer und Lehrerinnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde aus dem AHS-Bereich befragt. Die Befragung dauerte durchschnittlich zwischen 15 und 30 Minuten und wurde am jeweiligen Schulstandort in Wien durchgeführt.

In den folgenden Kapiteln werden die Erhebungsmethode und Polaritätsprofil, Auswertungsmethode, die Befragung, und die Interviewten sowie anfällige Schwierigkeiten ausführlicher besprochen.

4.2.1 Das Erhebungsinstrument

Bei der Erhebungsmethode handelt es sich um ein qualitatives, strukturiertes bzw. teilstrukturiertes persönliches Interview, bei dem immer ein Lehrer oder eine Lehrerin befragt

wird. Dabei folgt die Befragung einem Interview-Leitfaden (siehe Anhang A) mit eher geschlossenen Fragen, zu dem die Befragten zuerst mit ja bzw. nein antworten und danach dazu in eigenen Worten eine Erklärung abgeben sollen. Der Leitfaden gibt eine Reihenfolge vor, der normalerweise genau gefolgt wird. Dabei werden die Fragen in dieser Reihe vorgelesen. Allerdings können einige Fragen situationsbedingt individuell angepasst werden, indem z.B. bestimmte Fragen genau besprochen werden, dafür andere eventuell ausgelassen werden, usw. Diese Form des Interviews wird typischerweise aufgenommen und anschließend wortwörtlich verschriftlicht. (vgl. DÖRING und BORTZ 2016: 358) Die Transkription erfolgt dabei nach den Regeln, die im Praxisbuch „Interview, Transkription & Analyse“ von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl beschrieben werden. Dabei wird eine einfache Form des Transkribierens angewendet, bei der eher zusammenfassend geschrieben wird und nicht wortwörtlich oder lautsprachlich. Stottern, oder Wortwiederholungen, werden dabei ausgelassen, außer es handelt sich um Betonungen. Pausen werden dabei mit (...) markiert. Emotionale oder nonverbale Äußerungen des/ der Befragten werden in Klammer gesetzt, wie z.B. (lacht). Die interviewende Person wird mit „I“ gekennzeichnet und die befragte Person mit „B“ (DRESING und PEHL 2013: 20-25). Bei dieser Transkription geht es vor allem um den Inhalt des Interviews und weniger um die Sprache oder den Wortlaut, weswegen diese Aspekte beim Niederschreiben auch nicht berücksichtigt werden. Der Leitfaden für das Interview ist im Anhang zu finden.

Nach intensiver Literaturrecherche und ausführlicher Auseinandersetzung mit dem Thema wurde der Leitfaden für das Interview, wie oben schon beschrieben, geschlossen gehalten und erstellt. In einem ersten Schritt wurden dabei befreundete Lehrer und Lehrerinnen befragt, um Verständnisprobleme oder allfällige Fragen im Vorhinein zu klären und gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen. Aufgrund der Pretests wurden manche Fragen noch gering abgeändert und dann zum endgültigen Leitfaden zusammengefasst. Die letzte Version des Fragebogens umfasst zehn Fragen, wobei acht davon eher geschlossen und eine Frage eher offengehalten wurde. Die letzte Frage ist nach dem Schulnotensystem zu beantworten mit einer dazugehörigen offenen Antwortmöglichkeit. Die Notenskala ist in vollem Bewusstsein gewählt worden, da Lehrer und Lehrerinnen bei Bewertungen mit diesem System gut vertraut sind und sich so auch Leser und Leserinnen ein gutes Bild über die Meinung machen können.

Die Fragen 1 und 2 lassen sich als Einführungsfragen beschreiben und sollen den Interviewten bzw. die Interviewte mit dem Thema vertraut machen und ihm oder ihr das anfängliche Reden erleichtern. Deswegen ist es auch völlig in Ordnung, wenn diese Fragen kurz oder nur mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Fragen 3 und 4 sind allgemeine Fragen zur neuen Reifeprüfung und beziehen sich nicht ausschließlich auf das Fach Geographie und

Wirtschaftskunde. Hier wäre es wünschenswert, wenn diese Fragen etwas ausführlicher beantwortet werden, um einen besseren Eindruck der Einstellung des Befragten/ der Befragten zu bekommen. Die Frage 5 beschäftigt sich mit den Informationen, die Lehrer und Lehrerinnen über das Bildungsministerium bekommen haben. Interessant hierbei ist für die Autorin, ob die Neuerungen wirklich nur von oben herab gesetzt wurden, bzw. wie Betroffene damit umgingen. Fragen 6 bis 9 befassen sich ausschließlich mit der neuen Matura in Geographie und Wirtschaftskunde und soll die Meinung zu den einzelnen Änderungen der Aufgabenstellung zeigen. Die zehnte und letzte Frage ist eine Bewertung von drei Maturaaufgaben (A bis C), die mit Schulnoten (1-5) beurteilt werden sollen. Dabei soll herausgefiltert werden, ob Lehrer und Lehrerinnen wirklich schon sehr vertraut mit den neuen Aufgabenstellungen sind. Hier soll auch ein Vergleich gezogen werden mit den Aussagen, die bei den geschlossenen Fragen gemacht wurden. Bei den drei Maturaaufgaben soll von den Interviewten erkannt werden, dass bei Maturaaufgabe A versteckte W-Fragen eingebaut sind. Maturaaufgabe B wurde direkt aus dem Leitfaden zur neuen Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde übernommen und sollte damit auch die beste Bewertung bekommen. Bei Maturaaufgabe C soll erkannt werden, dass der dritte Anforderungsbereich, also Reflexion, fehlt. Wenn alle diese Aspekte erkannt wurden, kann die Autorin davon ausgehen, dass sich diese Lehrer und Lehrerinnen intensiv mit der neuen Aufgabenstellung auseinandergesetzt haben.

Neben den eben erläuterten Variablen werden außerdem folgende soziodemographischen Daten der befragten Personen erhoben:

- Alter
- Geschlecht
- Dienstjahre

Des Weiteren wurde auch erfragt, ob die neue Form der Reifeprüfung schon einmal selbst durchgeführt wurde. Diese Daten zu erheben erschien sinnvoll, um zum einen die Hypothesen zu beantworten und zum anderen ergeben sich eventuell interessante Zusammenhänge oder Beziehungen.

4.2.2 Polaritätsprofil

Das Polaritätsprofil, oder auch „semantisches Differenzial“ genannt, ist ein spezieller Typ der psychometrischen¹ Skala, bei der emotionale Einstellungen der ProbandInnen gemessen

¹ Psychometrie = (Psychologie) quantitative Messung psychischer Funktionen, Fähigkeiten, der Zeitdauer psychischer Vorgänge. (Parapsychologie) Verfahren, durch Kontakt mit einem Gegenstand über dessen Besitzer Aussagen zu machen. (Quelle: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Psychometrie>, Zugriff 5.3.2017).

werden. Das Profil besteht in der Regel aus 10-20 gegensätzlichen Begriffspaaren, wie z.B. gut/ schlecht, frisch/ müde, gesund/ krank, usw., auf einer sechs- bis siebenstufigen Ratingskala. Nochmals zu betonen ist, dass es sich hier nicht um ein sachliches Urteil der Befragten handelt, sondern um eine gefühlsmäßige Einschätzung der gefragten Thematik. Aus diesem Grund wird diese Art der Skala auch dazu verwendet, um soziale Stereotypen aufzuzeigen (DÖRING und BORTZ 2016: 276).

Das Polaritätsprofil soll dabei helfen, die Meinungen und Einstellungen der Lehrer und Lehrerinnen zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde zu veranschaulichen und zusammenfassend darzustellen. Die Ratingskala wurde sechsstufig gewählt, damit nicht die Möglichkeit besteht, dass ProbandInnen die mittlere Kategorie wählen. Diese wäre normalerweise mit der Zahl 0 beschriftet und stellt für die Autorin keine hilfreiche Antwort dar, weil null keine Meinung ist. Deswegen gehen die Zahlen von 3 bis 1 und 1 bis 3. Wobei 3 immer volle Zustimmung signalisiert und 1 leichte Zustimmung.

Das Profil wurde bei der mündlichen Befragung von dem/ der Interviewten ausgefüllt und sieht in rohem Zustand wie folgt aus:

Die kompetenzorientierte neue Reifeprüfung

	3	2	1	1	2	3	
gut							schlecht
sinnlos							sinnvoll
kompliziert							einfach
durchdacht							undurchdacht
intransparent							transparent
problemlösend							nicht problemlösend
chancenungleich							chancengleich
lebensweltnah							lebensweltfern
unfair							fair
individuell							nicht individuell

4.2.3 Auswertungsmethode

Für die Auswertung des qualitativen, strukturierten bzw. teilstrukturierten Interviews wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Die Autorin hat sich für diese Art der Bearbeitung entschieden, weil unter einer Inhaltsanalyse jegliche Art einer Analyse von

Material verstanden wird, das aus dem Inhalt von Kommunikation stammt. Die Inhaltsanalyse läuft nach bestimmten Regeln ab, die dazu beitragen sollen, dass auch andere Menschen die Zusammensetzungen der Analyse verstehen, nachvollziehen und überprüfen können. Zur Wiederholung soll hier nochmals kurz der Unterschied zwischen einer quantitativen und einer qualitativen Analyse erklärt werden. Unter einer quantitativen Auswertung ist grundsätzlich jede Form zu verstehen, die Zahlenbegriffen oder mit In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen beinhaltet. Alles andere wäre daher eine qualitative Analyse, wobei es hierbei vor allem um Inhalte von Klassen bzw. Kategorien geht (vgl. MAYRING 2010: 11-18). In der von Mayring vorgestellten Methode lassen sich drei Grundformen des Interpretierens herauslesen: Strukturierung, Zusammenfassung und Explikation. Auf Grund der von ihm gegebenen Definitionen zu diesen drei Punkten, wurde für diese Diplomarbeit die Form der Zusammenfassung gewählt. Darunter versteht Mayring das Material so zu reduzieren, dass die zentralen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist. Dabei findet zu Beginn eine sogenannte deduktive Kategorienbildung statt, bei der aus dem Material Kategorien gebildet werden, in die anschließend die Ergebnisse aus der Transkription zusammengefasst werden. Dabei werden nur bestimmte, nach einem Definitionskriterium festgelegte Bestandteile berücksichtigt. Das Ablaufmodell, dem die Analyse nun folgt kann wie folgt dargestellt werden:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Paraphrasieren der inhaltstragenden Textstellen, Generalisierung der Paraphrasen
3. Erste Reduktion durch Selektion bzw. Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen
4. Zweite Reduktion durch Bündelung der Paraphrasen
5. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
6. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial
7. Interpretation der Ergebnisse in den Kategorien (vgl. ebd.: 64-85)

Punkt 1 „Bestimmung der Analyseeinheiten“ kann in dieser Bearbeitung ausgelassen werden, da diese schon in den vorherigen Kapiteln genau besprochen wurden. Die Schritte 2 bis 4 werden im Laufe der Interpretation sichtbar, wobei nur die reduzierten und gebündelten Aussagen in den Kategorien besprochen werden. Schritt 5 wird hier nun genauer beschrieben: Die Inhalte der Transkription werden zu vier Kategorien zusammengefasst, die wie folgt benannt wurden:

1. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Hier werden Aussagen über die Bildungsstandards und Kompetenzorientierung allgemein zusammengefasst, sowie alle Überlegungen zur Zusammenführung der beiden genannten

Systeme beschrieben. Dabei wird vor allem auf die Fragen 1 bis 4 des Leitfadens für die Befragung eingegangen.

2. Hilfe des Ministeriums

Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Frage inwieweit das Bildungsministerium bei der Implementierung der neuen Matura in Geographie und Wirtschaftskunde hilfreich war und ob es sich dabei aus Sicht der Lehrer und Lehrerinnen wirklich um eine Änderung von oben herab handelt. Zusätzlich wird in dieser Kategorie zusammengefasst, wie die Befragten die Maturaaufgaben A bis C bewertet haben und ob die gewünschten Anmerkungen zu den Fragen erkannt wurden. Dabei wird vor allem auf die Fragen 5 und 10 des Leitfadens eingegangen.

3. Neue Aufgabenstellung der Reifeprüfung

Hierbei soll die Meinung der Lehrpersonen zu den Operatoren und den drei Anforderungsniveaus im Vordergrund stehen. Vor allem interessant dabei ist, ob diese nach Ansicht der Befragten die Qualität der Aufgabenstellung verbessert und für mehr Fairness und gleiche Bedingungen sorgen. Auch von Interesse in dieser Kategorie ist die Frage, ob Lehrer und Lehrerinnen die Reifeprüfung wirklich als Neuerung empfinden. Bearbeitet werden bei dieser Kategorie die Fragen 6 bis 8 aus dem Leitfaden.

4. Allgemeine Änderungen

Die letzte Kategorie beschäftigt sich mit den allgemeinen Änderungen der neuen mündlichen Reifeprüfung, wie z.B. das Ziehen oder die Themenpools, die von Lehrern und Lehrerinnen während der Befragung zusätzlich erwähnt wurden. Hier wird vor allem auf die Frage 9 des Leitfadens eingegangen.

Die Ergebnisse der Befragung werden in diesen vier Kategorien zusammenfassend dargestellt und sind in den Kapiteln 4.4.1 bis 4.4.4 zu finden. Dabei werden in einem eigenen Kapitel (4.4.5) die Polaritätsprofile der Befragten ausgewertet und interpretiert. Die endgültige Interpretation der Ergebnisse erfolgt dann in Kapitel 5 und 6.

4.2.4 Schwierigkeiten und Probleme

In diesem Kapitel soll kurz auf Schwierigkeiten und Probleme eingegangen werden, die vor und während der Befragungen aufgetreten sind.

Eine der größten Schwierigkeiten stellte die Formulierung der Fragen dar. Diese durften dabei nicht zu eng und auch nicht zu offen gestellt werden. Im Rahmen der Vorbesprechungen und des Pretests wurde deshalb die Formulierung der Fragen öfters abgeändert.

Eine andere Schwierigkeit stellte die Erreichbarkeit bzw. die Rücklaufquote der Befragten dar. Betreuungslehrer und -lehrerinnen der letzten Jahre nur für die AHS zu finden, war selbst mit

Hilfe, relativ schwierig. Noch problematischer, waren die Rückmeldungen, die sehr gering ausfielen. Meine Vermutung ist, dass die Unsicherheit bei einem mündlichen Interview und wahrscheinlich auch die Zeit eine wesentliche Rolle dabei spielten. Aus diesem Grund wurde auch die anfänglich kleine Gruppe der Betreuungslehrer und -lehrerinnen auf das gesamte Lehrpersonal der Geographie und Wirtschaftskunde ausgeweitet.

Trotz genauer Überlegungen der Fragen und Durchführung eines Pretests, waren manchen Befragten die Fragestellungen nicht ganz klar, bzw. wurden von unterschiedlichen Interviewten verschieden interpretiert. Deswegen bedurfte es auch öfters mal Erklärungsbedarf bei manchen Fragen. Vor allem die Frage nach den Bildungsstandards warf oft einige weitere Fragen auf.

4.3 Die Befragten

Das Forschungsinteresse galt Lehrern und Lehrerinnen der Fachrichtung Geographie und Wirtschaftskunde der Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien. Der Ort der Befragung wurde einerseits aufgrund des Wohnortes und späteren Arbeitsortes der Autorin gewählt. Andererseits auch aus dem Grund, weil hier die meisten Lehrpersonen auf kleinen Raum zu finden sind. Die Schwerpunktsetzung war zu Beginn rein auf Betreuungslehrer und -lehrerinnen gesetzt, da angenommen wurde, dass diese mit Kompetenzorientierung und Standards, sowie der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung, die meiste Erfahrung haben. Ein weiteres Motiv diese Zielgruppe zu wählen, war die Hoffnung, dass sich hier aus beruflichem Interesse, einige Kandidaten und Kandidatinnen finden lassen, die für ein Interview bereit wären. Allerdings erwies sich dies als Fehleinschätzung. Zu Beginn wurden tatsächlich mehrere Betreuungslehrer und -lehrerinnen befragt, allerdings wurden im weiteren Verlauf immer mehr Lehrpersonen ohne Betreuungsfunktion interviewt, weswegen die Auswahl auf Lehrer und Lehrerinnen geändert wurde.

4.3.1 Deskriptive Statistik

Insgesamt wurden 20 Lehrer und Lehrerinnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde nach ihrer Meinung zu Kompetenzorientierung, Standardisierung und vor allem zur neuen Reifeprüfung in dem Fach befragt. Dabei wurden auch soziodemographische Daten erhoben, die in diesem Kapitel dargestellt werden.

Geschlechterverteilung

An der Befragung nahmen 8 Frauen und 12 Männer teil. Entsprechend der Abbildung 6 ergibt das eine prozentuelle Verteilung von 40% weiblichen und 60% männlichen TeilnehmerInnen.

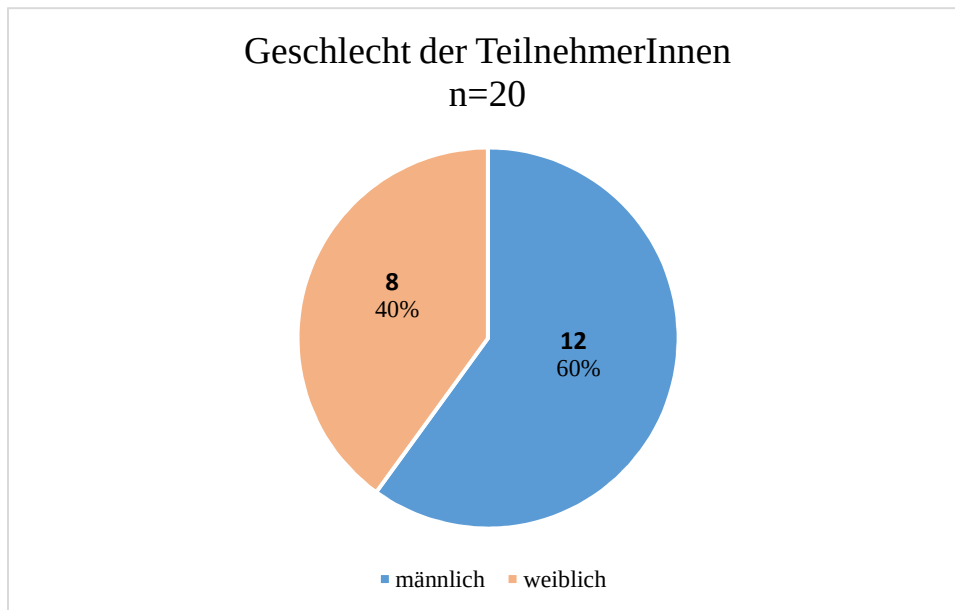


Abbildung 6: Geschlecht der TeilnehmerInnen (absolut und prozentuell)

Alter

Das nachstehende Diagramm veranschaulicht die Altersverteilung der TeilnehmerInnen in den Kategorien 25-34, 35-44, 45-54 und 55 und mehr. Der Großteil der befragten Lehrer und Lehrerinnen ist zwischen 35 und 54 Jahre alt. Allerdings ist in der Grafik zu sehen, dass eine relativ gleichmäßige Verteilung über die Altersklassen gegeben ist. Nur die älteren KollegInnen ab 55 Jahren, sind weniger vertreten.

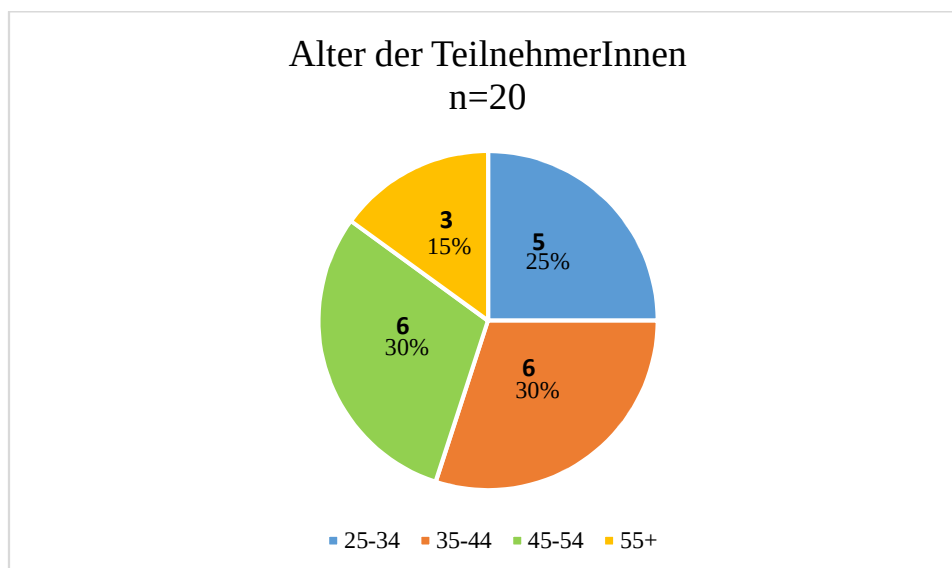


Abbildung 7: Alter der TeilnehmerInnen (absolut und prozentuell)

Dienstjahre

Neben der Erfassung des Geschlechts und des Alters sind auch die Dienstjahre der ProbandInnen von Bedeutung. 14 Befragte haben 1 bis 19 Dienstjahre zu verzeichnen, während nur sechs über 20 Jahre im Dienst sind. In der folgenden Grafik ist die Verteilung der Dienstjahre übersichtlich dargestellt.

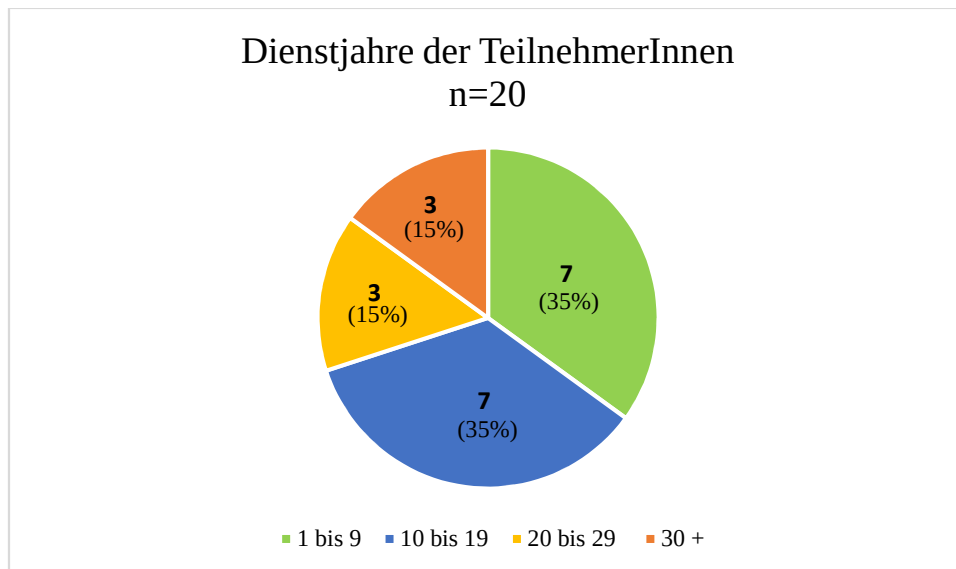


Abbildung 8: Dienstjahre der TeilnehmerInnen (absolut und prozentuell)

Neue Form der Matura wurde schon durchgeführt?

Eine weitere wichtige Erhebung gilt der Frage, ob die neue Form der Matura von den befragten Lehrern und Lehrerinnen schon selbst durchgeführt wurde oder nicht. Dabei gaben 75% der TeilnehmerInnen an, die neue Reifeprüfung schon selbst abgenommen zu haben. Nur 25% der ProbandInnen kennen diese Form der Prüfung nur aus der Theorie.

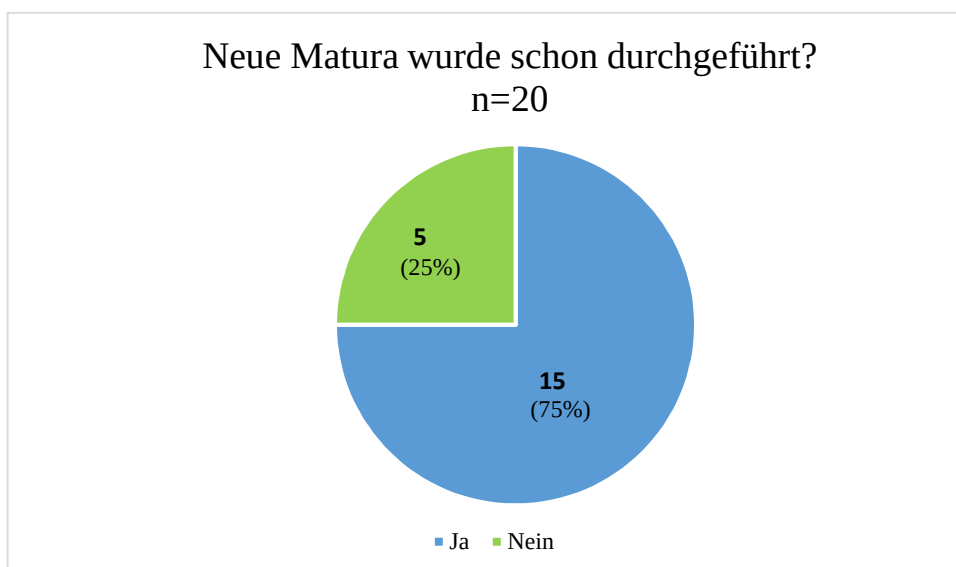


Abbildung 9: Neue Matura wurde schon durchgeführt? (absolut und prozentuell)

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Transkription in den verschiedenen Kategorien zusammengefasst, um einen Überblick über die Aussagen und Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen zu bekommen. Die besagten Kategorien wurden schon ausführlich beschrieben und lauten wie folgt: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Hilfe des Ministeriums, neue Aufgabenstellung und allgemeine Änderungen. Am Ende dieses Kapitels werden auch die Polaritätsprofile zusammenfassend analysiert.

4.4.1 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Die Einführung der Kompetenzorientierung wird mehrheitlich als notwendig beschrieben. Die meisten Befragten geben an, dass die Einführung sicherlich gut sei. Hierbei wird oft bemerkt, dass die Änderungen und die Vereinheitlichung der Aufgabenstellung für manche ihrer Kollegen und Kolleginnen auf jeden Fall notwendig seien, wenn sie sich die Fragestellungen von diesen ansehen. Ein Lehrer gibt an, dass er die Implementierung für aufgeblasen halte und der Meinung sei, dass es nur alte Dinge in neuem Gewand seien. Einige andere Lehrer und Lehrerinnen halten die Einführung der Kompetenzorientierung für nicht notwendig, da sie der Ansicht sind, sie hätten immer schon kompetenzorientiert unterrichtet, weil man speziell in Geographie und Wirtschaftskunde immer schon Karten, Diagramme, Tabellen usw. zur Beantwortung der Fragen beigelegt habe.

Unter dem Begriff der Qualifikation begreifen viele Lehrer und Lehrerinnen etwas Messbares, wobei es um Können oder Nicht-Können geht. Weiters wird darunter auch oft ein Abschluss definiert, der mit einer Art Zertifikat ausgezeichnet sei und daher auch eher formal zu betrachten sei. Auch der Universitätsabschluss oder ein Lehrabschluss wird hier öfters als Qualifikation genannt. Verstanden wird darunter auch etwas unmittelbar Verwertbares oder Spezifisches, das man z. B. am Arbeitsmarkt brauchen kann, wie Fremdsprachenkenntnisse, Computerkenntnisse usw. Beschrieben wird auch, dass es bei Qualifikationen eher um Wissen gehe und bei Kompetenzen um die Anwendung von Wissen. Eine weitere Unterscheidung der beiden Begriffe sei, so meinen manche Lehrer und Lehrerinnen, dass Kinder bei Qualifikationen schon gewisse Voraussetzungen mitbringen müssten, während Kompetenzen in der Schule trainiert und geübt werden können oder sollen. Dabei geht es darum, dass Qualifikationen eine Art Grundstock und Basiswissen darstellen und Kompetenzen erst erlernt werden müssten. Der Kompetenzbegriff wird weiters beschrieben als anwendungsorientiert, wobei Schüler und Schülerinnen etwas beherrschen sollen. Kompetenzen sind für manche auch breiter gefasst, gesellschaftlich orientiert und nicht auf unmittelbare Verwertung aus. Auch das

Wort Fähigkeiten wird als Synonym für Kompetenzen als angemessen erachtet. Allerdings wird hier von mehreren FachlehrerInnen eingeräumt, dass nicht alle Kompetenzen auch tatsächlich messbar seien. Andere meinen, der Begriff der Kompetenzen beziehe sich nur auf Allgemeines und nicht auf Konkretes. Mit dem Wort selbst habe eine Kollegin Schwierigkeiten, da sie der Meinung ist, dass der Begriff in der Bildungsdiskussion schon viel zu aufgeheizt sei. Auf jeden Fall lässt sich ein Unterschied zwischen diesen beiden Worten feststellen, obwohl drei LehrerInnen der Meinung sind, dass sie keinen Unterschied zwischen den beiden Begriffen feststellen könnten. Einer davon ist der Ansicht, wenn man Kompetenzen für etwas habe, dann sei man auch qualifiziert.

Zusätzlich sind auch die meisten der Ansicht, dass Bildungsstandards notwendig seien, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Die Argumente, die dabei genannt werden, sind vor allem eine bessere Vergleichbarkeit der Leistungen und der Vorteil, dass Maturanten und Maturantinnen alle auf den gleichen Wissens- bzw. Bildungsstand kämen. Von zwei Lehrerinnen wird dabei erwähnt, dass die Standards dazu beitragen würden, dass im ganzen Land die Noten gleich viel wert seien. Das heiße, wenn ein Schüler bzw. eine Schülerin in Vorarlberg einen 1er habe, dann müsste dieser die gleiche Wertung haben, wie ein 1er in Wien. Auch die Orientierung an einem Ziel wird als positiver Punkt erwähnt. Die Standards sollen auch gut sein, um Objektivität in den Unterricht zu bekommen und um die Zielerreichung zu überprüfen. Auch das Feedback, das sowohl Lehrer und Lehrerinnen als auch SchülerInnen und Schulen durch die Bildungsstandards bekommen, wird als positiv wahrgenommen. Ein älterer Fachlehrer ist der Meinung, dass die mündliche Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde auch standardisiert gehört, denn es solle bei den Lernenden zumindest ein Basiswissen über Städte, Flüsse und Länder vorhanden sein. Seiner Meinung nach würde viel zu wenig standardisiert werden. Allerdings wird von vielen Befragten als negatives Argument erwähnt, wie die Überprüfung stattdessen. Dabei wird auch vorgebracht, dass es sein könnte, dass die Bildungsstandards an einem niedrigen Niveau angesetzt werden, was für die meisten keine gute Lösung wäre. Eine Kollegin, die die neue Form der Reifeprüfung noch nicht durchgeführt hat, sieht in den Bildungsstandards keine Notwendigkeit und ist der Meinung, dass diese eine Entwicklung der heutigen Gesellschaft sei, in der der Staat alles kontrollieren will. Öfter wird auch erwähnt, dass Standards eine Lernkultur von „learning/teaching for the test“ vorantreiben würden. Ein Fachlehrer ist der Meinung, dass durch Bildungsstandards zu viel Individualität verloren gehe und der Unterricht für einen vergleichbaren Standard viel zu sehr von der Lehrperson abhängig sei.

Einen Widerspruch zwischen der Kompetenzorientierung und der Standardisierung sehen nur wenige Fachlehrer und -lehrerinnen der Geographie und Wirtschaftskunde. Denn hier wird oft gesagt, dass eine Standardisierung sehr wohl auch kompetenzorientiert ablaufen könne. Standardisierung bedeute ja nur, dass alle den gleichen Bildungsstand hätten, und man könne dabei ja auch Kompetenzen abfragen oder überprüfen. Ein Lehrer ist der Meinung, dass in Mathematik z. B. eine Standardisierung mit Kompetenzorientierung durchaus möglich wäre, jedoch in Geographie und Wirtschaftskunde, finde er, sei dies kaum machbar. Eine jüngere Lehrerin ist dagegen der Meinung, dass die Matura in Geographie und Wirtschaftskunde durchaus standardisiert abgeprüft werden könne, indem sich das Bildungsministerium vorab überlege, welche Kompetenzen sinnvoll seien und welchen Standard sie darstellen sollen. Drei andere sind der Ansicht, dass Kompetenzorientierung eher individuell und Bildungsstandards zu objektiv und abprüfbar seien, sodass diese beiden sich nicht vereinbaren ließen. Vor allem würden bei einer Standardisierung von Kompetenzen viele wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten verloren gehen, die für Jugendliche aber vielleicht notwendig sein würden. Hier würde den Befragten die individuelle Förderung zu kurz kommen.

4.4.2 Hilfe des Ministeriums

Eine Vorbereitung durch das Bildungsministerium wird eher weniger positiv aufgefasst, wobei sich doch einige KollegInnen durch das Ministerium gut informiert fühlen. Vor allem Seminare und Fortbildungsveranstaltungen würden von diesem zur Verfügung gestellt. Hierbei wird erwähnt, dass es genügend Informationsveranstaltungen von Seiten des Ministeriums gegeben habe. Öfters wird auch der Leitfaden des Bildungsministeriums für die neue Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde erwähnt, der sehr hilfreich bei der Erstellung der Fragen wäre, um ein Bild zu bekommen, wie diese aussehen sollten. Allerdings wird in der Beurteilung der drei Maturaaufgaben in Frage 10 des Interviews von den Befragten öfter eingeräumt, dass die Beispiele nicht praktikabel und viel zu schwierig und zeitaufwendig seien. Deswegen könne der Leitfaden auch nur als Hilfestellung genommen werden. Ein anderer Lehrer gibt zu bedenken, dass es durchaus Veranstaltungen der PHs gebe, die seiner Meinung nach vom Ministerium gesteuert würden. Die meisten geben jedoch an, sich selbst informiert und selbst Informationen zusammengesammelt zu haben. Vor allem jüngere Befragte haben ihre Informationen und Erfahrungen zur neuen Reifeprüfung vor allem aus der Ausbildung an der Universität vom Institut für Geographie und Regionalforschung mitgenommen, weswegen eine Hilfestellung vom Ministerium nicht mehr so dringend nötig sei. Ein Befragter gibt an, dass er keine Informationen vom Bildungsministerium bekommen habe, jedoch sei das

Kompetenzmodell der Geographie von Lars Keller großartig und würde die fehlenden Auskünfte kompensieren. Eine Befragte ist der Meinung, dass sie keine Vorbereitung vom Ministerium benötigt habe, da sie schon immer kompetenzorientiert gefragt habe.

Die Bewertung bzw. Beurteilung der Maturaaufgaben A bis C durch die befragten Lehrer und Lehrerinnen soll nun zeigen, ob diese wirklich so vertraut mit den Vorgaben des Bildungsministeriums sind oder nicht. Dazu werden die Benotungen zur Veranschaulichung in dem untenstehenden Diagramm (Abbildung 10) dargestellt. Wobei festgehalten werden muss, das fünf Befragte keine Bewertung abgeben konnten bzw. wollten.

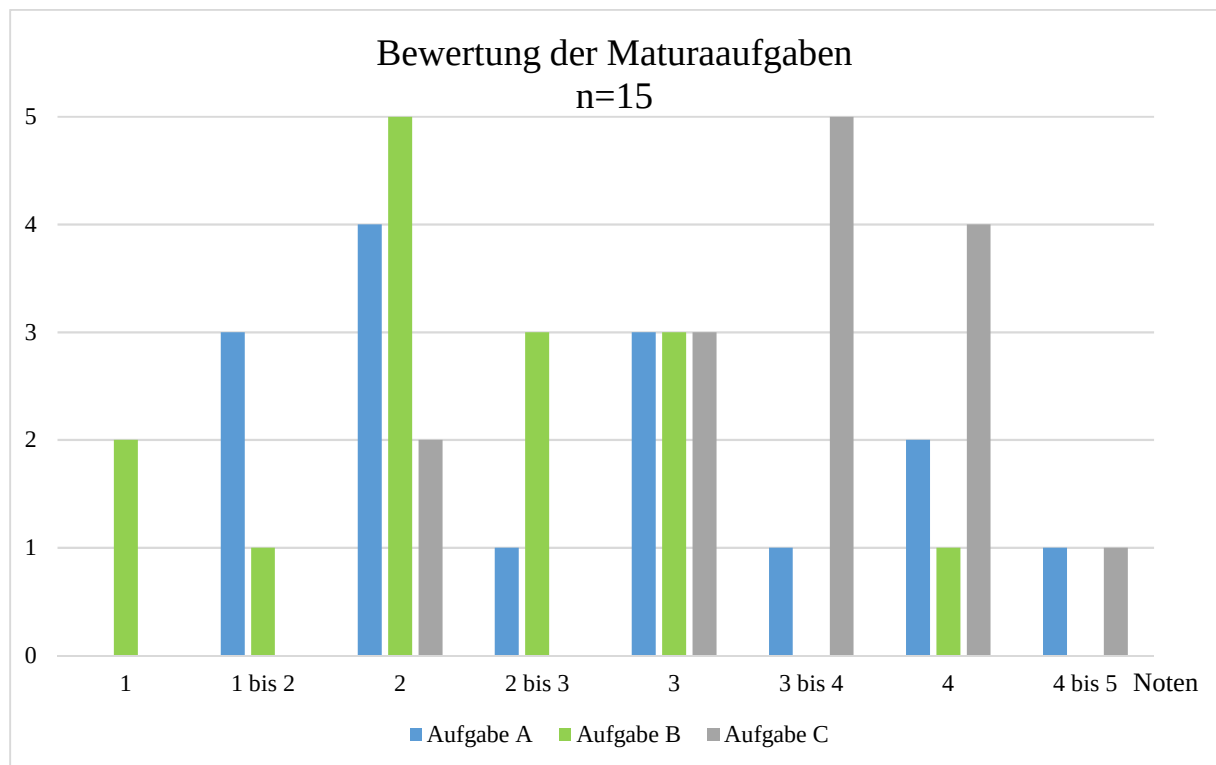


Abbildung 10: Bewertung der Maturaaufgaben

Zu sehen ist, dass Maturaaufgabe A vor allem mit Noten zwischen 2 und 4, also eher mit gut, befriedigend oder genügend, bewertet wurde. Aufgabe B dagegen wurde positiver beurteilt, mit den Schulnoten 1 bis 3, wobei auch einmal eine schlechtere Bewertung gegeben wurde. Dennoch ist zu sehen, dass vor allem sehr gute bis gute Beurteilungen überwiegen. Maturaaufgabe C dagegen wurde am häufigsten mit 3 bis 4 bzw. 4 bewertet. Diese Aufgabe hat insgesamt die schlechteste Beurteilung bekommen. Auch die Anmerkungen zu den Beurteilungen durch die Lehrpersonen sollen hier zusammengefasst werden und zeigen auf, wie gut sich diese mit der neuen Aufgabenstellung der Reifeprüfung auskennen.

Maturaaufgabe A

Nur von einem Teilnehmer wurde erkannt, dass Maturaaufgabe A versteckte W-Fragen enthält und dadurch für den Einsatz bei der Reifeprüfung laut den Verordnungen des Bildungsministeriums nicht geeignet ist. Der Grund dafür ist, meiner Meinung nach, dass die W-Fragen immer noch in den Köpfen der meisten Lehrer und Lehrerinnen eine große Rolle spielen und diese deswegen auch als ordnungsgemäß wahrgenommen werden.

ProbandInnen haben bei dieser Aufgabe angemerkt, dass sie am praktikabelsten von allen Fragestellungen sei. Auch der Aufbau mit den Operatoren und Anforderungsbereichen sei sinnvoll. Angemerkt wird auch, dass bei den ersten zwei Teilfragen kaum ein Unterschied erkennbar sei und daher die Abstufung in 4 Teilaufgaben nicht notwendig sei. Eine oft erwähnte Kritik an der Aufgabe ist, dass sie zu viel Material enthalte und dadurch nicht in der vorgegebenen Zeit gelöst werden könne. Bemerkt wird auch, dass die Anforderungsbereiche vermischt seien, was auch nicht sein sollte. Ein Proband erwähnt zusätzlich, dass bei dieser Frage keine eigene Denkleistung von Seiten der MaturantInnen erbracht werden müsse, da alle Antworten im Material zu finden seien. Auch kritisch betrachtet wird der fehlende Bereich, in dem Fachwissen bzw. Basiswissen abgefragt werde. Grundsätzlich wird die Aufgabenstellung mittelmäßig gut bewertet, da viele Kritikpunkte angebracht werden, wie z. B. zu viel Material und zu wenig Zeit oder die Vermischung der Kompetenzbereiche.

Maturaaufgabe B

Diese Aufgabe wird von den meisten ProbandInnen durchaus positiv beurteilt, wie auch schon in der obenstehenden Grafik zu erkennen ist. Der Aufbau der Maturaaufgabe wird als gut verständlich, klassisch und einem roten Faden folgend beschrieben. Als gut befunden wird vor allem, dass Bevölkerungspyramiden und Diagramme verwendet werden, die die Lernenden aus dem Unterricht kennen. Ein Kritikpunkt an der Frage ist, dass sie zu schwer sein könnte für die Schüler und Schülerinnen. Vor allem der dritte Anforderungsbereich, in dem sie Ideen für eine Bevölkerungs- und Arbeitsmarktpolitik Österreichs entwickeln sollen, wird dabei als kaum machbar angesprochen, da die meisten Befragten der Meinung sind, dass nicht einmal PolitikerInnen diese Aufgabe bewältigen könnten. Auch bei dieser Aufgabenstellung wird von den Befragten angemerkt, dass die Anforderungsbereiche verschmelzen und dass teilweise zu viel Material vorhanden sei, um die Frage in der gegebenen Zeit zu beantworten. Bei Maturaaufgabe B wird der Aufbau als gut verständlich und klar formuliert beschrieben. Auch die Kompetenzbereiche und die Operatoren würden nach den Leitlinien des Ministeriums verwendet werden. Dennoch zeigt sich in der Kritik, dass die Materialien als zu umfangreich

betrachtet werden und die Entwicklung von Ideen als zu schwierig für 18-Jährige wahrgenommen wird.

Maturaaufgabe C

Sieben der Befragten erkennen, dass der Anforderungsbereich 3 fehlt und somit kein problemlösender Ansatz gefordert wird. Auch so eine Aufgabenstellung ist, laut dem Bildungsministerium, nicht geeignet für die neue Form der Matura.

Aufgabe C der Maturabeispiele wird von den meisten TeilnehmerInnen am schlechtesten bewertet, vor allem, weil das Thema ihrer Meinung nach kaum im Regelunterricht einer AHS durchgenommen werde. Deswegen sei es auch zu schwierig für MaturantInnen, diese Frage zu beantworten. Diese Thematik würden die meisten ProbandInnen eher in ein wirtschaftskundliches Gymnasium oder in das Wahlpflichtfach einordnen. Als weiterer Kritikpunkt wird angemerkt, dass zu viel Textmaterial vorhanden und sonst kein anderer Zugang zur Bearbeitung der Fragestellung gegeben sei. Weiters wird der Internetlink in der Aufgabe als herausfordernd beschrieben. Denn viele der Befragten geben an, dass an ihrer Schule eine Internetverbindung kaum möglich sei. Die Fragestellung wird außerdem als verwirrend charakterisiert und ein Grundlagenwissen bzw. Basiswissen würde dabei nicht abgefragt werden. Es wird auch kritisiert, dass das Beispiel an einem Einzelfall aufgehängt werde und daher nicht praktikabel sei. Einige Befragte finden das Thema der Aufgabenstellung allerdings interessant und würden sich wünschen, mehr solche Beispiele auch in der AHS zu hören bzw. zu sehen. Allgemein wird Maturaaufgabe C als zu schwierig für AHS-SchülerInnen betrachtet und die Auswahl des Materials wird zusätzlich als problematisch gesehen.

Zusammenfassend lässt sich aus der Beurteilung und den Anmerkungen der Lehrpersonen erkennen, dass noch eine gewisse Unsicherheit bei der neuen Fragenerstellung gegeben ist bzw. dass immer noch W-Fragen in den Köpfen der PrüfungserstellerInnen weit verbreitet sind. Im Gegensatz dazu werden die drei Anforderungsbereiche besser erkannt und umgesetzt. Die Fragen des Leitfadens aus dem Bildungsministerium werden zum Teil kritisch gesehen, weil das umfangreiche Material die Vorbereitungszeit sprengen könnte. Aus diesem Grund könne es auch sein, dass diese Beispiele in der Praxis nur schwer anwendbar seien. Dennoch geben die meisten Befragten an, dass die Maturaaufgaben und der Leitfaden des Ministeriums sehr hilfreich und zur Anregung bei der Fragenerstellung durchaus brauchbar seien.

4.4.3 Neue Aufgabenstellung

Den Operatoren stehen die meisten Befragten etwas skeptisch gegenüber. Zum einen sind viele der Meinung, dass diese Wörter die Aufgabenstellung deutlich klarer und das Ziel erkennbarer machen. Vor allem für Schüler und Schülerinnen sollen diese klaren Formulierungen hilfreich sein, damit sie wissen, wann eine Meinung oder eine Anwendung gefordert ist. Allerdings wird auch oft gesagt, dass manche Operatoren problematisch und nicht eindeutig einem Anforderungsbereich zuzuordnen seien. Einige Lehrer und Lehrerinnen geben an, dass sie die Operatoren grundsätzlich für gut halten, aber nur, wenn sie seriös eingesetzt und nicht einfach in die schon immer verwendeten Fragen hineingepackt werden. Nur so würden sie auch die Qualität der Aufgaben verbessern. Es wird auch angenommen, dass sich Lehrer und Lehrerinnen durch die neue Aufgabenstellung mit den Operatoren mehr Mühe machen, ordnungsgemäße Maturaaufgaben zu erstellen. Ein anderer wichtiger Punkt, der angesprochen wird, ist die Reflexion der Lehrpersonen über ihre eigenen Fragestellungen, was überwiegend als positiv beschrieben wird. Wichtig hierbei ist auch den meisten, dass die Fragestellung mit den Operatoren und deren Verwendung schon im Regelunterricht mit den Kindern und Jugendlichen geübt werden. Ein Fachlehrer meint, dass vor allem im ersten Anforderungsbereich die Verwendung von Operatoren eher eine Show sei, da man dort genauso gut W-Fragen formulieren könne. Eine ältere Kollegin ist der Meinung, dass Operatoren nur Scheinformulierungen seien, die für Schüler und Schülerinnen nicht durchschaubar seien. Ein älterer Kollege ist der Ansicht, dass „Beurteilen“ für 18-Jährige zu schwierig sein könnte, vor allem, da es sich dabei oft um sozialpolitische oder wirtschaftspolitische Fragen handle, die nicht einmal PolitikerInnen oder ExpertInnen beantworten könnten.

Die drei Anforderungsbereiche werden zum einen als positiv genannt, weil die Prüfung dadurch aufbauend sei. Weiters geben sowohl die Operatoren als auch die Anforderungsniveaus eine gewisse Leitlinie vor, wie Fragen gegliedert sein sollten. Zusätzlich sei der dritte Anforderungsbereich eine gute Abrundung der Reifeprüfung, da hierbei Schüler und Schülerinnen wirklich zeigen sollen, was sie können und dass sie sich eine eigene Meinung bilden können. Dabei wurde auch aufgezeigt, dass es gut sei, dass die Kandidaten und Kandidatinnen Wissen anhand von Materialien erwerben und dieses auch anwenden können. Als positiver Punkt wird auch genannt, dass die Einteilung den Maturanten und Maturantinnen dabei hilft, ins Reden zu kommen, da sie anhand von Material schon einmal locker zu sprechen beginnen können. Jedoch wird oft gesagt, dass die drei Bereiche nicht so streng getrennt werden und eher verschwimmen sollten. Kritik wird aber auch an dem vermehrten Sprechen und Argumentieren geübt, da sprachlich schwächere Schüler und Schülerinnen, vor allem auch jene

mit Migrationshintergrund, benachteiligt seien. Dabei wird erwähnt, dass dies bei der alten Form der Reifeprüfung für diese Kinder wohl einfacher war, da hier vor allem Faktenwissen auswendig gelernt werden konnte. Einen großen Kritikpunkt stellt die uneinheitliche Verwendung, Gewichtung und Benotung der verschiedenen Anforderungsbereiche dar. Da es keine genauen Formulierungen gäbe, wie stark welcher Bereich zu beurteilen sei, bleibe die neue Matura durch die subjektive Benotung wieder eher ungerecht.

Die Operatoren und die drei Anforderungsbereiche werden nicht als Garantie gesehen, dass die neue Reifeprüfung mehr Fairness und gleiche Bedingungen bringt. Allerdings wird auch erwähnt, dass die Anforderungsbereiche und die Operatoren die Prüfung dem äußeren Anschein nach „gleicher“ machen, da jede Frage gleich aufgebaut werden sollte.

4.4.4 Allgemeine Änderungen

Sehr oft wird erwähnt, dass eine längere Vorlaufphase der Einführung der neuen Matura wünschenswert gewesen sei. Ein Kollege gibt zu bedenken, dass die Änderungen der Reifeprüfung vorgenommen wurden, aber Lehrern und Lehrerinnen nicht mitgeteilt wurde, wie sie den Unterricht anders gestalten könnten bzw. sollten. Hier wäre es besser gewesen, so der Fachlehrer, das Ministerium hätte zuerst den Unterricht verändert und dann erst die Abschlussprüfung. Auch Vorbereitungsseminare vor der Implementierung haben sich einige Befragte gewünscht. Erwähnt wird auch, dass so ein Änderungsprozess zuerst bei der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen erfolgen solle und danach erst in den Schulen eingeführt werden solle. Vor allem haben sich einige gewünscht, dass zumindest die Schulbücher schon vorab an die neuen Anforderungen angepasst worden wären und nicht erst nach der Einführung der neuen Reifeprüfung. Manche haben das Gefühl, dass die Einführung unbedingt schnell ablaufen sollte. Weiters wird angesprochen, dass das Ministerium hier viel zu viele Neuerungen, wie die neue Matura, die VWA, die Semestrierung usw. gleichzeitig einführen wollte. Dabei müssten diese Änderungen erst wachsen und institutionalisiert werden. Besonders am Anfang empfanden Lehrer und Lehrerinnen die neuen Weisungen, die oft kurze Zeit nacheinander an die Schulen kommuniziert wurden, als verwirrend und anstrengend. Dies erwecke den Eindruck, dass auch das Ministerium selbst noch keine genaue Vorstellung von den eigenen Änderungen habe. Dadurch könnten sich Lehrpersonen auch nicht vorbereiten und fühlten sich gestresst. Doch durch diesen Stress könne kein besserer Unterricht erfolgen. Auch eine bessere Kommunikation nach außen an die Bevölkerung bzw. Gesellschaft wäre nach Angabe eines Lehrers wünschenswert gewesen, da viele Außenstehende keine Ahnung hätten, dass z. B. die mündliche Prüfung nicht standardisiert abläuft.

Das Ziehen als neue Form der Fragenzuordnung wird öfter als Beitrag zu mehr Fairness genannt. Vor allem, weil nun nicht mehr Fragen im Vorhinein an Schüler und Schülerinnen angepasst werden könnten und diese den Kandidaten und Kandidatinnen auch nicht mehr vorher gesagt werden könnten. Dabei wird auch erwähnt, dass diese Methode die neue Matura objektiver mache, weil Aufgaben eben nicht mehr individuell angepasst werden könnten, nach den Stärken und Schwächen der MaturantInnen. Wobei von drei LehrerInnen das Ziehen als Lotteriespiel bezeichnet wird, was eher einen negativen Unterton hat. Als weiterer Pluspunkt wird genannt, dass die Arbeit mit Materialien für die Schüler und Schülerinnen hilfreich sei, falls sie nicht so viel auswendig lernen konnten, um Fragen des ersten Anforderungsbereiches zu beantworten, und sie sich so noch eine gute Note verdienen konnten. Die Auseinandersetzung mit Materialien während der Reifeprüfung wird eigentlich von allen Lehrern und Lehrerinnen als besonders vorteilhaft und begünstigend wahrgenommen, denn dies sei ein lebensnäherer Zugang. Für gut wird noch empfunden, dass die neue Reifeprüfung eine positive Auswirkung auf den Unterricht allgemein habe, da schon im Vorhinein mehr mit Materialien gearbeitet werden müsse. Weiters wird auch gesagt, dass die neue Form der Matura zu einer besseren Kooperation im FachlehrerInnenteam führe. Als weiterer positiver Aspekt bei der neuen Prüfform wird die kleinere Kommission bei der Prüfung genannt, was eine angenehmere Atmosphäre sowohl für den Kandidaten bzw. die Kandidatin als auch für die Lehrperson schaffe. Trotz der Neuerungen wird als positiv empfunden, dass man noch immer selbst Schwerpunkte setzen könne und auch eigenes Material zur Verfügung stellen könne. Einer der häufigsten Pluspunkte der neuen Aufgabenstellung sei die Kombination von kognitivem Wissen und Reflexion bzw. Formulierung der eigenen Meinung. Positiv erwähnt wird auch noch der Wegfall des Spezialgebietes, das für einen Kollegen nur reines Kopieren und Auswendiglernen darstelle und keine Leistung fordere. Eine andere Fachlehrerin dagegen sieht in den Spezialgebieten etwas Positives und empfindet den Wegfall als Verlust. Die VWA wird von einer Kollegin als besonders schlecht beschrieben, da die Erstellung dieser für MaturantInnen viel zu schwierig und ohne Unterstützung von Eltern oder Erziehungsberechtigten für diese kaum selbstständig möglich sei.

Als negativer Punkt wird die Summe der Fragen genannt, wobei viel mehr Fragen erstellt werden müssten, als eigentlich gebraucht werden, da man ja oft 42 Aufgabenstellungen parat haben müsse. Ein weiterer Punkt, der betreffend der Ausarbeitung der Fragen genannt wird, ist jener, dass dies oft als verlorene Arbeit empfunden wird, da LehrerInnen die Maturaaufgaben im nächsten Jahr nicht wieder verwenden sollten. Dabei wird sehr viel Papier verwendet, das oft gar nicht gebraucht werde, weil die meisten Fragen gar nicht gezogen werden. So ist die

Papierverschwendung durch die neue Reifeprüfung sicherlich als ein großer Negativpunkt zu sehen. Ein anderer Kritikpunkt ist der Mehraufwand für Lehrer und Lehrerinnen und der vermehrte Lernaufwand für Schüler und Schülerinnen. Wenn zusätzlich Prüfungen in Fächern absolviert werden müssen, die die KandidatInnen gar nicht gewählt haben, entsteht dadurch ein enormer Aufwand. Das geht einher mit der Streichung der Vorbereitungsstunden, was als äußerst negativ wahrgenommen wird, da Lehrer und Lehrerinnen jetzt vielleicht mehr unbezahlte Stunden dafür verwenden, MaturantInnen zu helfen, und Schüler und Schülerinnen weniger Hilfestellung bei der Reifeprüfung bekommen. Die entfallende Entlohnung bei dem Prozess der Fragenerstellung, der nun wesentlich intensiver sein soll als bisher, wird auch negativ angesprochen. Als schwierig wird die Beurteilung der Reifeprüfung und vor allem des Anforderungsbereichs 3 genannt, weil es schwer sei, die Meinung einer anderen Person zu beurteilen. Demnach kann man nur beurteilen, ob die Ansicht gut dargelegt wird, wie die Argumentation ist usw. Als großen Minuspunkt empfinden viele LehrerInnen die verringerte Anzahl der KandidatInnen bei der Reifeprüfung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. Als Gründe dafür werden die Schwierigkeit der Themen, vor allem im Reflexionsteil, und die Fülle an politischem und wirtschaftskundlichem Wissen, das man dafür mitbringen muss, sowie auch die große Anzahl an Themenpools genannt. Betreffend die Pools wird zusätzlich negativ erwähnt, dass diese zum Teil sehr unverständlich formuliert seien und KandidatInnen sich darunter nichts vorstellen könnten. Als schlecht empfunden wird hierbei auch, dass MaturantInnen nicht eine Frage ziehen, sondern nur den Themenpool, und dann zwischen den nichtssagenden Pools wählen müssten. Ein Kritikpunkt, der ein bzw. zwei Mal erwähnt wird, ist die Frage, was man eigentlich mit der Matura erreichen will und ob man nicht vorher in der Schulzeit schon erkennen sollte, welche Schüler und Schülerinnen „reif“ sind und welche nicht. Dementsprechend sei es fraglich, ob die Änderung der Matura das Wichtige sei oder die Verbesserung des Unterrichts. Auch negativ angesprochen wird, dass die Änderungen der neuen Matura und der damit verbundene Stress auf die Schüler und Schülerinnen übertragen werde, indem Lehrpersonen sagten: „Ich weiß auch nicht, was kommen wird, und du musst alles lernen usw.“ Dabei ist diese Art der Matura für die Kinder gar nicht neu, denn sie kennen keine andere Form der Reifeprüfung.

Allgemein sind Lehrer und Lehrerinnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde der Meinung, dass sich durch die neue Matura nicht wirklich sehr viel ändere, da meistens vorher auch schon in diese Richtung geprüft wurde und dadurch die Änderungen als nicht sehr schwierig wahrgenommen wurden.

4.4.5 Polaritätsprofile

Die Polaritätsprofile wurden aus den Angaben der TeilnehmerInnen zusammengestellt. Diese Angaben wurden während der Befragung ausgefüllt und anschließend in den folgenden Grafiken ausgewertet. Dazu wurden die Mittelwerte aller Ergebnisse berechnet und in ein semantisches Differenzial eingebettet. Dies soll zur besseren Veranschaulichung der Einstellungen der Befragten nach den soziodemographischen Daten dienen. Dabei wurden die Profile nach dem Geschlecht, dem Alter, den Dienstjahren und der Frage, ob die neue Matura schon selbst von den ProbandInnen abgenommen wurde, erstellt. Interessant ist dabei vor allem, ob es einen geschlechter- oder altersspezifischen Unterschied oder einen nach dem Dienstalter gibt, weil die Hypothesen vor allem auf diese Aspekte ausgerichtet wurden. Aufgrund der Mittelwerte sind keine extremen Angaben der Zustimmung oder Ablehnung in den Profilen zu erkennen, die sehr wohl bei einigen Befragten gegeben waren.

Polaritätsprofil nach Geschlecht

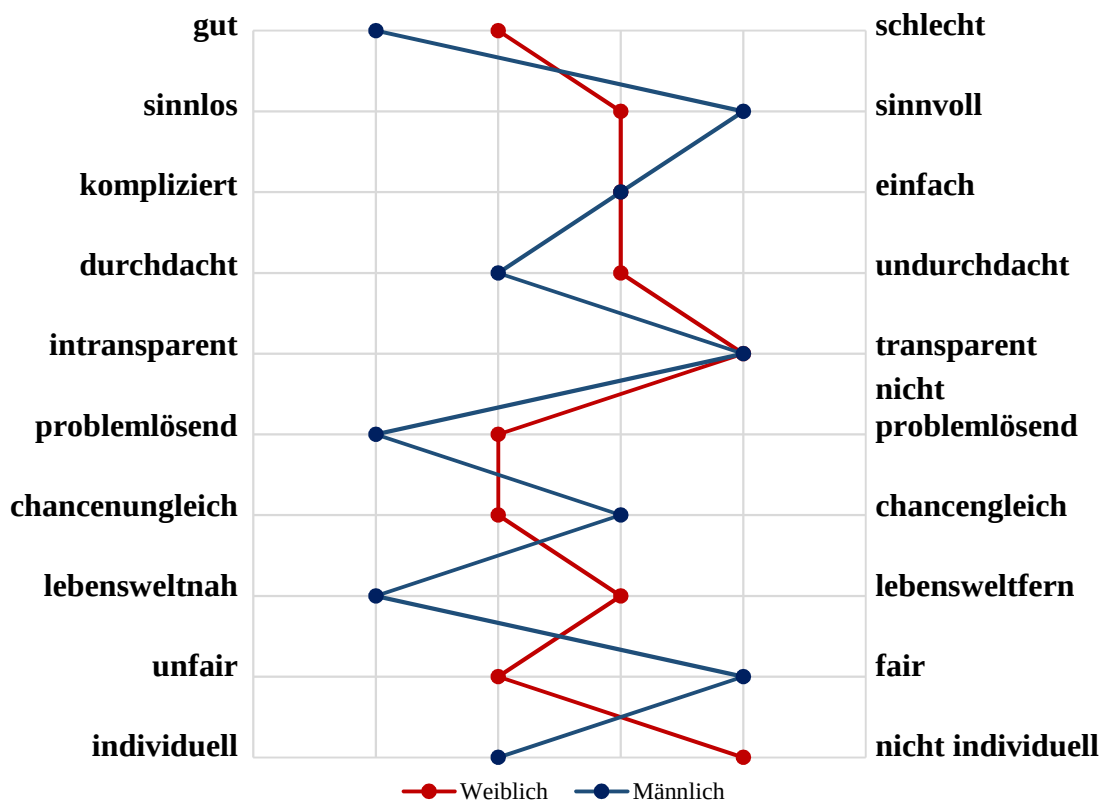


Abbildung 11: Polaritätsprofil nach Geschlecht

Grundsätzlich zeigt das Polaritätsprofil, dass die TeilnehmerInnen der Befragung eine positive Meinung zur neuen Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde haben. Sie wird dabei vor allem von den männlichen Probanden als gut, sinnvoll, transparent, problemlösend, lebensweltnah und fair gesehen. Bei Lehrerinnen sieht die Meinung zur neuen Matura etwas

kritischer aus. Von ihnen wird die Reifeprüfung eher als undurchdacht, chancenungleich, lebensweltfern, unfair und nicht individuell betrachtet. Frauen haben, wie in der Grafik zu sehen ist, die Tendenz, die Änderungen eher schlechter zu sehen als Männer. Vielleicht sind Frauen, was Neuerungen angeht, etwas skeptischer oder vorsichtiger, als Männer. Es ist hier durchaus ein Unterschied zwischen den Geschlechtern zu erkennen.

Polaritätsprofil nach Alter

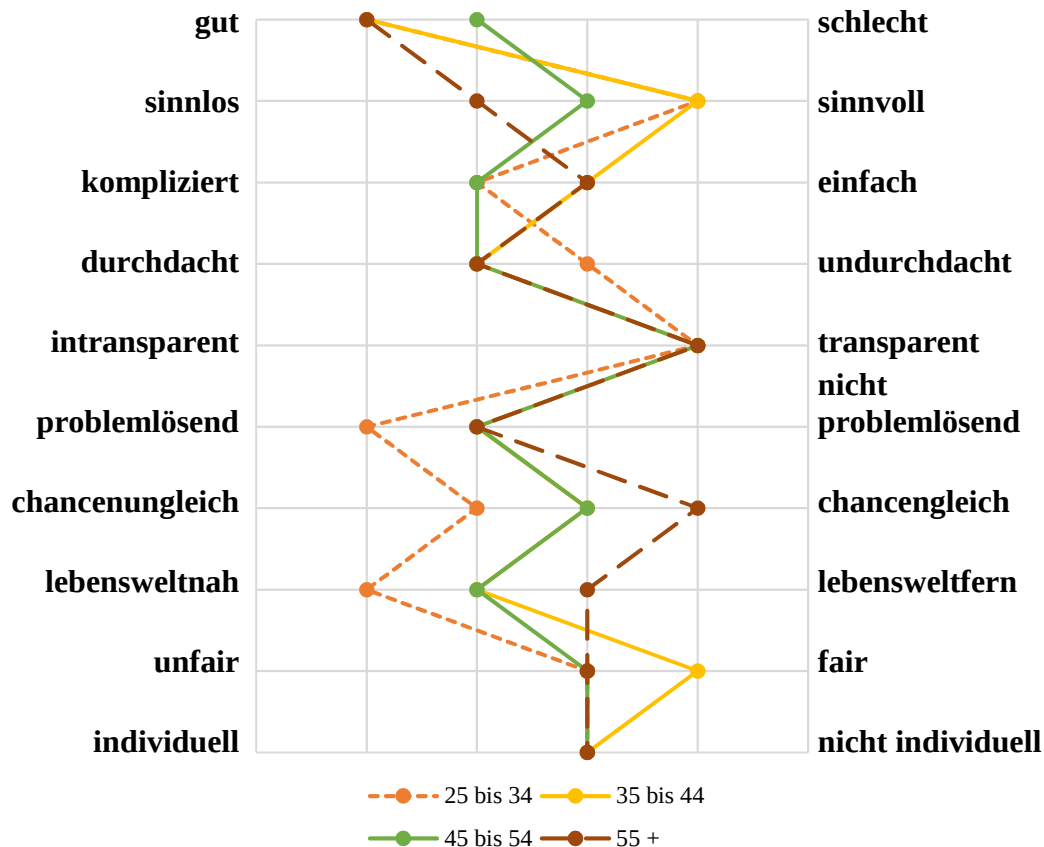


Abbildung 12: Polaritätsprofil nach Alter

Fast alle Altersgruppen empfinden die neue Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde als gut, nur die Gruppe der 45- bis 54-Jährigen hat eine etwas schlechtere Einstellung. Auch für sinnvoll werden die Neuerungen von fast allen Altersklassen betrachtet, allerdings sehen vor allem die Jüngeren einen Sinn darin. Dafür halten diese die Änderungen für undurchdachter und chancenungleicher als die älteren KollegInnen. Transparent ist die neue Matura für alle Altersklassen. Interessanterweise sind auch alle Klassen der Meinung, dass die neue Reifeprüfung nicht individuell sei. Im Allgemeinen kann man sagen, dass die jüngere Generation vielleicht eine etwas positivere Meinung zu den Neuerungen hat. Wenn man die Ergebnisse allerdings mit den Aussagen in den Interviews vergleicht, lässt sich kein deutlicher

Unterschied zwischen den Altersklassen feststellen. Aufgrund dieser Resultate lässt sich keine Unterstützung der Hypothese 1 erkennen.

Polaritätsprofil nach Dienstjahren

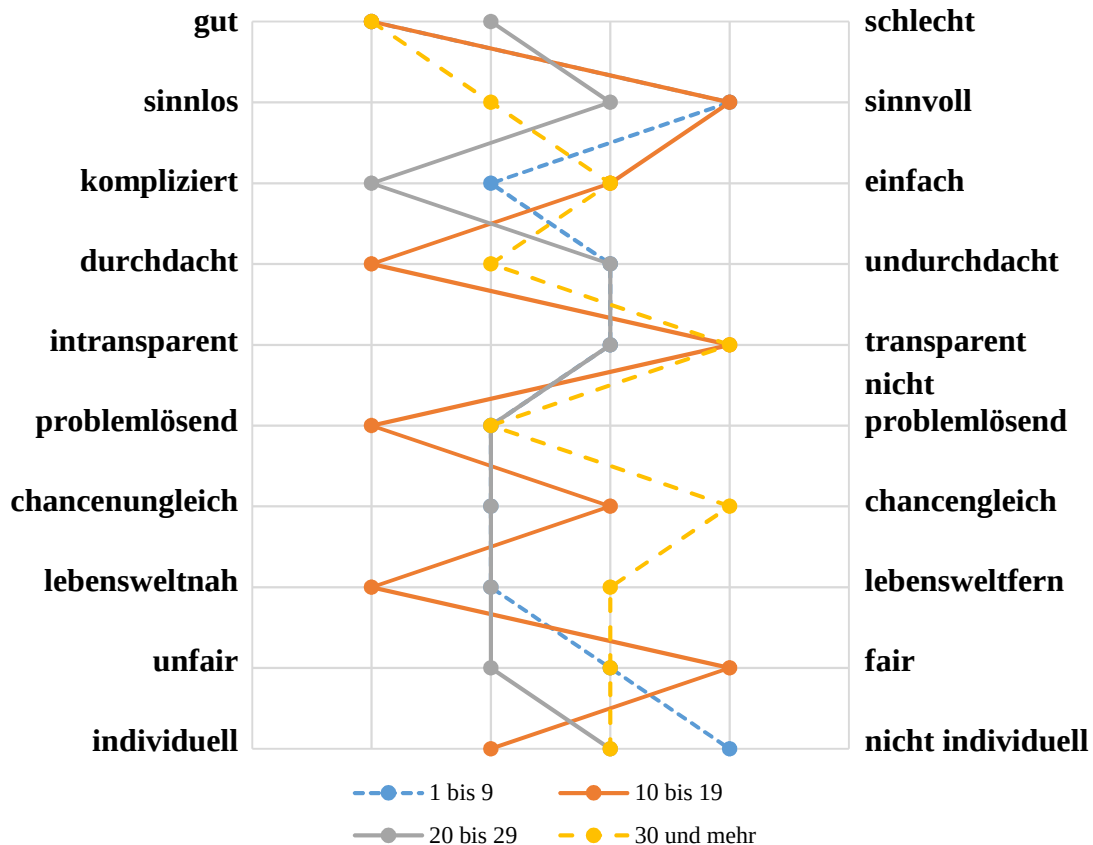


Abbildung 13: Polaritätsprofil nach Dienstjahren

Eine weitere Korrelation könnte zwischen den Dienstjahren der Befragten und der Meinung zur neuen Matura bestehen. Markant an dieser Darstellung ist, dass vor allem ProbandInnen mit zehn bis 19 Dienstjahren die Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde als besonders positiv in allen Kategorien sehen. Für sie ist diese sowohl gut, sinnvoll und durchdacht, als auch transparent, problemlösend, chancengleich, lebensweltnah, fair und individuell. Interessant hierbei ist auch, dass überwiegend Befragte mit 20 bis 29 Dienstjahren die Matura als kompliziert betrachten. Allgemein hat diese Dienstklasse eine negativere Meinung zu den Neuerungen als andere. Doch auch TeilnehmerInnen, die schon 30 oder mehr Jahre in der Schule unterrichten, haben nicht unbedingt ein positives Bild von der neuen Reifeprüfung, da sie vor allem als chancenungleich, lebensweltfern und nicht individuell betrachtet wird. Die KollegInnen mit der wenigsten Berufserfahrung sehen die Matura eher mittelmäßig positiv, finden sie nicht besonders individuell und zusätzlich auch noch kompliziert. Dies ist eine interessante Aussage, da vor allem die Neulinge die Elemente der neuen Reifeprüfung schon

an der Universität lernen und sie ihnen daher bekannt sein sollten. Allgemein ist in der Grafik zu erkennen, dass die Befragten mit einer 10- bis 19-jährigen Berufserfahrung die positivste Einstellung aufweisen.

Polaritätsprofil und neue Matura

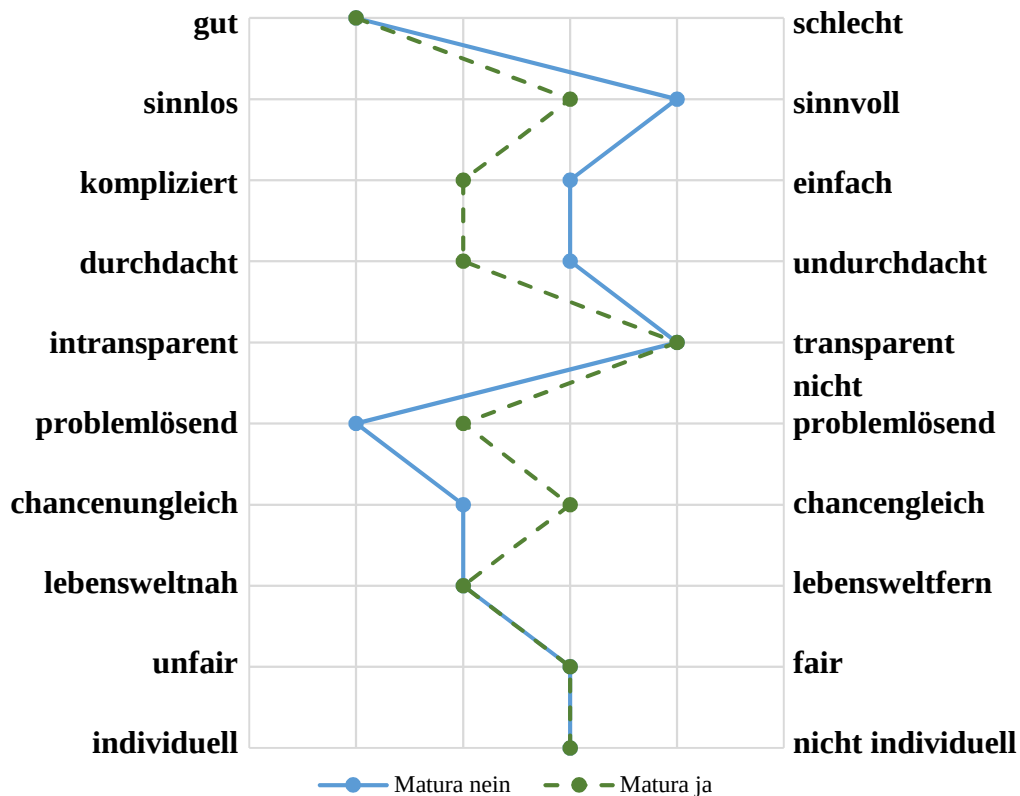


Abbildung 14: Polaritätsprofil und neue Matura

Beim letzten Polaritätsprofil mit der Frage, ob die neue Matura schon selbst von den Befragten abgenommen und gestaltet wurde, lässt sich kein eindeutiger Unterschied erkennen. In manchen Punkten, wie dem Sinn der Neuerungen und dem Problemlösungsansatz, haben jene ohne Matura-Erfahrung sogar eine positivere Einstellung als jene mit Erfahrung. Allerdings halten diese die Reifeprüfung für durchdachter und chancengleicher. Einig sind sich alle, dass die Änderungen gut, transparent, lebensweltnah, fair und nicht individuell sind. Auf Grund der gegebenen Grafik ist Hypothese 6, dass die Meinung von Lehrpersonen mit Matura-Erfahrung positiver ist als ohne, nicht zuzustimmen, da kein großer Unterschied zu erkennen ist.

5. Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen zur neuen mündlichen Reifeprüfung im Vergleich mit der Theorie

Im Zuge der Untersuchungen wurden die Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung erfragt. Diese wurden in 20 Interviews von Lehrpersonen in der Praxis beantwortet. In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse zusammengefasst und die Polaritätsprofile erstellt. Dabei wurde aufbauend auf der Fragestellung „Wie ist die Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen der Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde im Hinblick auf die Änderungen der Reifeprüfung in Richtung Kompetenzorientierung?“ gearbeitet.

Durch die vielschichtigen Änderungen im Bildungswesen in den vergangenen Jahren ist es nicht verwunderlich, wenn sich Lehrer und Lehrerinnen zunehmend verunsichert fühlen. Die vielen neuen Begriffe, wie Kompetenzorientierung oder Standardisierung, müssen erst wahrgenommen und die Anforderungen umgesetzt werden. Der Druck kommt hier nicht nur aus der Schule selbst, sondern auch von Unternehmen, die AbsolventInnen verlangen, die alle Schlüsselkompetenzen erlernt haben und diese auch anwenden können. Die vielen Neuerungen sollen von den Lehrkräften direkt und laufend in den Unterricht integriert werden (vgl. KANWISCHER 2011: 3). In diesem Kapitel sollen nun die zusammengefassten Ergebnisse aus den gebildeten Kategorien interpretiert, die Hypothesen beantwortet und ein Vergleich mit der theoretischen Einführung gegeben werden.

Der Hypothese 1 kann, wie im vorhergegangenen Kapitel schon besprochen, nicht zugestimmt werden, weil es keinen großen Unterschied zwischen den Altersklassen bezüglich einer positiveren oder negativeren Meinung gibt. Insgesamt gibt es überhaupt nur drei Lehrpersonen, bei denen die Einstellung gegenüber der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde eher negativ ist. Allerdings sind zwei davon den älteren KollegInnen (Alter 50 plus) zuzuordnen. Dennoch sind diese vereinzelt schlechten Ansichten nicht charakteristisch, da 17 Befragte eine positive Meinung haben. Diese Erkenntnis stützt sich vor allem auf die Polaritätsprofile, aber auch auf die Aussagen während der Interviews.

Die Ergebnisse zeigen, dass auch Hypothese 2, wobei Lehrpersonen, die jünger sind, den Begriff „Qualifikation“ nicht kennen oder nicht einordnen können, nicht unterstützt werden kann, weil eigentlich alle Befragten, mit Ausnahme von zwei LehrerInnen, den Begriff beschreiben konnten und einen Unterschied zwischen Kompetenzen und Qualifikationen dargestellt haben. Eine Qualifikation wird von den PraktikerInnen als etwas Verwertbares und

den Arbeitsmarkt Betreffendes erklärt und als etwas, wo jemand ein Zertifikat oder Ähnliches erhält. Genauso hat auch Juliane Hammermeister diesen Begriff erklärt. Für sie ist darunter ein fachliches Können zu verstehen, das vor allem in der Berufswelt von Bedeutung ist. Kompetenzen sind für sie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Werte, die vermittelt werden und mit denen AbsolventInnen in einer wandelnden Gesellschaft leben können (vgl. HAMMERMEISTER 2010: 89). Auch die Befragten sind sich überwiegend einig, dass es sich bei Kompetenzen, um anwendungsorientierte Befähigungen handelt, die gesellschaftlich relevant und messbar sind. Qualifikation stellt für sie dabei eine Art Basis an Gegebenheiten dar, die von Schülern und Schülerinnen schon mitgebracht wird und nicht erlernt werden kann. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass sich bei den Überlegungen der Lehrkräfte zu Kompetenzen kaum ein Unterschied feststellen lässt zu den Ausführungen von Robinsohn zur Curriculumtheorie der 1970er-/80er-Jahre. Denn damals schrieb er schon, dass in der Schule Lernende für die Bewältigung von Lebenssituationen Qualifikationen und somit Fertigkeiten, Kenntnisse, Einsichten sowie Haltungen erwerben sollen (vgl. ROBINSOHN 1969: 44f.). Es lässt sich hierbei also kein gravierender Unterschied zwischen den damals genannten Qualifikationen und dem heute verwendeten Kompetenzbegriff erkennen.

Hypothese 3, bei der angenommen wurde, dass jüngere KollegInnen (unter 44 Jahre) eher der Meinung wären, dass Kompetenzen und Standards nicht vereinbar wären, kann aufgrund der Ergebnisse der Befragungen zugestimmt werden. Allgemein lässt sich aber feststellen, dass die Mehrzahl der ProbandInnen, also elf Lehrpersonen, der Meinung waren, Kompetenzen und Standards ließen sich zusammen abprüfen. Neun der Befragten gaben an, dass diese beiden Konzepte nicht zusammenpassen. Von diesen waren sieben unter 44 Jahre alt. Der Grund der jüngeren Lehrer und Lehrerinnen, warum Kompetenzen und Bildungsstandards nicht vereinbart werden können, war, dass bei Standards die Individualisierung verloren ginge, die aber bei der Kompetenzorientierung gefordert werden würde. Eine objektive Abfrage von Wissen, wie sie bei standardisierten Test erfolgt, könne nicht mit der individuellen Lernförderung der Kompetenzorientierung zusammengezogen werden, so die Argumentation. Genau diese Ansicht vertritt auch Christian Vielhaber, der der Meinung ist, dass Standards zur Überprüfung und Vereinheitlichung und Kompetenzen zur Problemlösung und Individualität erstellt wurden. Aus diesen genannten Gründen können diese beiden Lernprogramme nicht vereinbart werden (vgl. VIELHABER 2008: 1).

Hypothese 4, dass AHS-LehrerInnen, die schon länger in der Schule unterrichten, seltener der Meinung sind, dass die Operatoren und die Anforderungsbereiche die Qualität der Prüfungsfragen verbessern, ist nicht zuzustimmen. Eigentlich sind fast alle Lehrpersonen der

Ansicht, dass diese Neuerungen zur Verbesserung der Maturaaufgaben beitragen. Nur drei der Befragten sind davon überzeugt, dass Operatoren und Anforderungsbereiche unnötig sind. Daher ist diese Aussage auch nicht relevant für die Ergebnisse. Obwohl fast alle ProbandInnen der Meinung sind, dass diese Änderungen gut waren, vor allem, um die Fragen einheitlicher und damit fairer zu machen, ist keiner der Ansicht, dass dies eine Garantie für mehr Fairness und gleiche Bedingungen sei.

Bei Hypothese 5, dass ältere Lehrpersonen (über 50) die Qualität der Maturaaufgaben A bis C nicht richtig einordnen könnten oder bei der Einordnung Schwierigkeiten haben, kann zugestimmt werden. Bis auf sieben Personen konnte keiner die Fragestellungen nach den geforderten Kriterien beurteilen oder erkennen, welche Fehler in den Fragen vorhanden sind. Diese sieben Meinungen sind relativ gleichmäßig über die Altersklassen verteilt. Nur ein Lehrer konnte die gewünschten Unstimmigkeiten erkennen. Aus diesem Grund ist es fraglich, wie gut sich die befragten Lehrkräfte überhaupt mit den Änderungen der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung auseinandergesetzt haben.

Auch Hypothese 6 kann, wie im vorherigen Kapitel schon besprochen, nicht zugestimmt werden, da es keinen Zusammenhang zwischen der Einstellung und einer schon abgenommenen Matura zu verzeichnen gibt. Dabei lautete die Annahme der Autorin, dass Lehrer und Lehrerinnen, die noch nicht so vertraut mit den Änderungen sind, eine eher negativere Meinung dazu hätten. Zusätzlich gab es den Gedanken, dass diese Neuerungen so schnell an die Schulen gekommen wären, dass Lehrkräfte nicht genügend Zeit hatten, sich an diese zu gewöhnen. Doch mittlerweile dürften sich die meisten Lehrpersonen an die kompetenzorientierte Matura gewöhnt haben, da die allgemeine Meinung durchaus positiv ist. Dazu schreibt Maria Hofmann-Schneller, dass Lehrerkollegen und -kolleginnen nicht von den Neuerungen der Reifeprüfung, die im Schuljahr 2014/15 eingeführt wurden, erstaunt hätten sein dürfen, denn schon seit 2004 gäbe es in der AHS die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne. Wer also nach diesen Plänen unterrichtete, der sollte eigentlich mit den Änderungen bestens klarkommen, so die Fachdidaktikerin (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2011: 17). Die Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde teilen zumeist die Ansicht von Hofmann-Schneller. Denn acht der 20 Befragten geben an, dass die Neuerungen nicht so schwierig und wenig anders seien als bisher. Viele der Interviewten meinen, dass Kompetenzorientierung bzw. ein anwendungsorientierter Ansatz schon immer in dem Schulfach gegeben war. Dieser kam grundsätzlich dadurch zustande, dass Lehrpersonen immer schon Material, wie z. B. Karten, Klimadiagramme, Grafiken usw., zur Veranschaulichung zur Hand genommen hätten. Sie geben aber auch an, dass dieser Umstand

vielleicht speziell aus dem Fach Geographie und Wirtschaftskunde entstand und andere Fächer diese Selbstverständlichkeit nicht hätten. Dennoch lässt sich aus den Aussagen erkennen, dass Lehrer und Lehrerinnen nicht der Ansicht sind, dass die Kompetenzorientierung eine Neuerung darstellt.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Meinungen der Lehrkräfte des Faches Geographie und Wirtschaftskunde über die neue Reifeprüfung sehr positiv sind. Zur Veranschaulichung dieser Aussage wurde ein Polaritätsprofil aller Befragten erstellt.

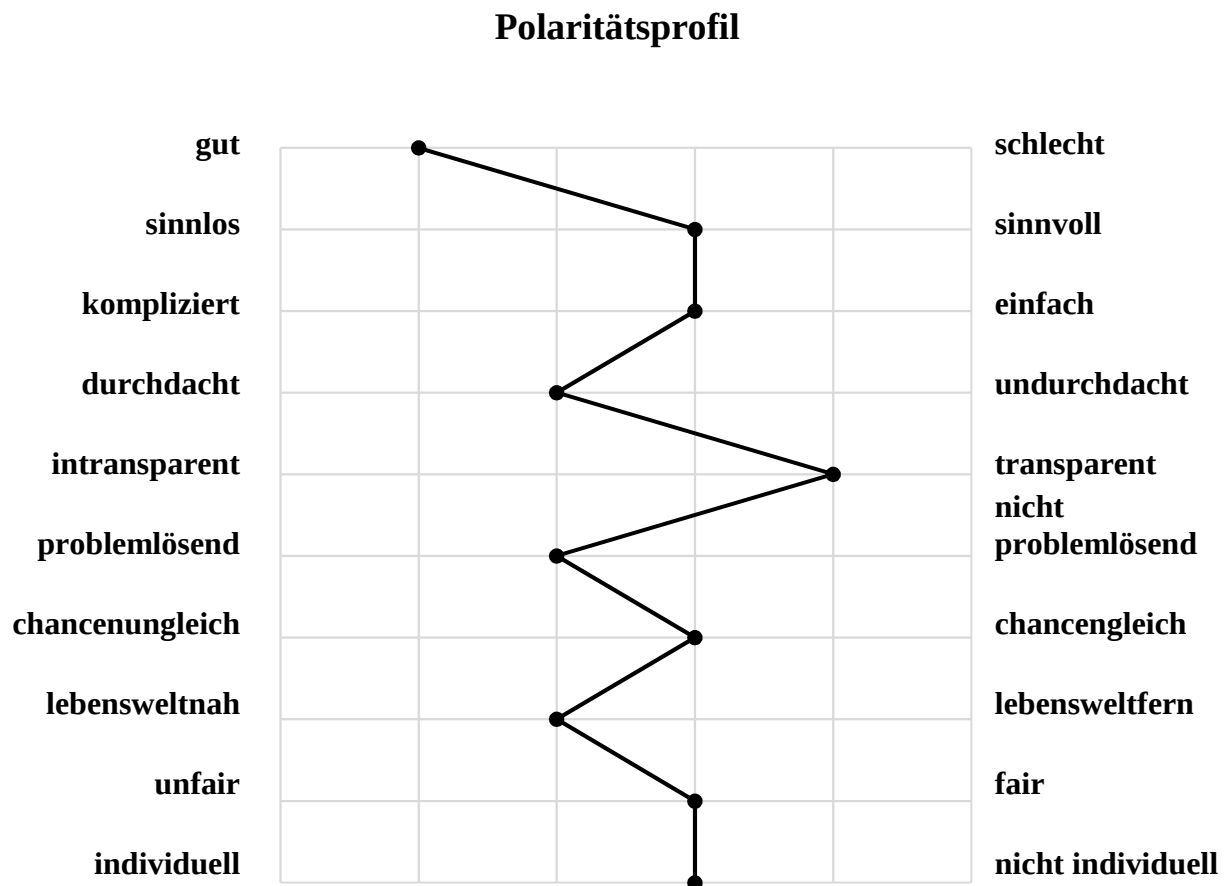


Abbildung 15: Polaritätsprofil aller Befragten

Zu erkennen ist in der Grafik, dass die kompetenzorientierte Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde von Lehrern und Lehrerinnen als sehr gut empfunden wird. Weiters positiv anzumerken ist, dass sie diese auch für sinnvoll und durchdacht halten. Besonders der Aspekt der Transparenz durch die Neuerungen stellt einen großen Pluspunkt dar. Obwohl die Matura als problemlösend, chancengleich, lebensweltnah und fair gesehen wird, sind Lehrpersonen eher der Meinung, dass sie nicht individuell sei. Dieser Aspekt kommt wahrscheinlich dadurch zustande, weil Lehrer und Lehrerinnen sich in ihrer eigenen Individualität der Fragenerstellung durch die Vorgaben des Ministeriums beeinträchtigt fühlen und Fragen nicht mehr an einzelne MaturantInnen angepasst werden können.

Weiters geben zwölf von 20 Lehrern und Lehrerinnen an, dass eine Änderung der Lehrpläne in Richtung der Kompetenzorientierung notwendig gewesen sei. Also ist mehr als die Hälfte der Befragten der Meinung, dass Neuerungen notwendig waren. 17 von 20 ProbandInnen geben zusätzlich an, dass ein Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz bestehen würde. Unter Qualifikation verstehen sie etwas Messbares, das vor allem berufsorientiert ist und mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Kompetenzen dagegen werden als Fähigkeiten definiert, die erst erlernt werden müssen und anwendungsorientiert sind. 16 von 20 Lehrkräften halten außerdem Bildungsstandards für notwendig, um eine Vergleichbarkeit der Leistungen bzw. der Noten zu gewährleisten. Weiters ist ihnen auch wichtig, dass Schüler und Schülerinnen auf diese Weise alle auf den gleichen Wissensstand kämen. Eine Kritik, die dabei geübt wird, ist dennoch, dass durch Standards eine Lernkultur des „learning for the test“ gefördert werden könnte. Einen Widerspruch zwischen Kompetenzen und Standards sieht immerhin die Hälfte der Interviewten, wobei die eine Seite der Meinung ist, dass Individualität und Objektivität nicht vereinbar seien. Die anderen halten eine gemeinsame Testung der beiden Konzepte trotzdem für möglich. Die Umsetzung durch das Ministerium bei der Einführung der neuen Reifeprüfung wird von 14 der 20 TeilnehmerInnen als unzureichend aufgefasst. Es werden vor allem die vielen Verordnungen von oben und die dadurch aufgebaute Verwirrung kritisiert. Angegeben wird aber, dass der Leitfaden des Bildungsministeriums sehr hilfreich und brauchbar sei. Dennoch ließen sich bei der Zuordnung und Beurteilung der Maturaaufgaben durch die LehrerInnen vehemente Mängel und Unsicherheiten feststellen, die meiner Meinung nach noch verbessert gehören. Auch die größten Änderungen der neuen Reifeprüfung – die Einführung der Operatoren und der drei Anforderungsbereiche – werden von 16 Lehrpersonen als gut und sinnvoll beschrieben. Vor allem die klare Formulierung der Aufgaben und die ähnlicheren Fragestellungen werden als positiv wahrgenommen. Kritik dagegen wird daran geübt, dass manchmal Operatoren einfach in alte Fragen hineingezwängt werden und somit keine Verbesserung der Qualität erzielt würde.

Zusammenfassend ergibt sich hinsichtlich der Einstellung der Geographie- und Wirtschaftskunde-LehrerInnen aus Wiener Allgemein Bildenden Höheren Schulen dieses Bild: Sowohl die Operatoren und die drei Anforderungsbereiche bei der neuen Matura als auch das Ziehen und die Themenpools werden als positiv aufgefasst. Weniger gut wird die mangelhafte Informationsweitergabe des Bildungsministeriums empfunden, wobei offensichtlich das Bild entstand, das Ministerium wisse selbst nicht, wie die Änderungen vollzogen werden sollen. Auch negativ wird hier die zu schnelle Einführung der Neuerungen angeführt, die zu Stress und Verwirrung geführt habe. Im Zuge der Interpretation der Untersuchungsergebnisse kann aber

aufgezeigt werden, dass es allgemein keine negative Meinung zur kompetenzorientierten neuen Reifeprüfung im genannten Fach innerhalb der Gruppe der ProbandInnen zu verzeichnen gibt. Natürlich gibt es überall Vor- und Nachteile sowie persönliche Vorlieben, die dennoch das allgemeine Bild nicht trüben. An dieser Stelle soll nochmals erwähnt werden, dass sich aufgrund der kleinen Anzahl der Befragten selbstverständlich kein repräsentatives Ergebnis ableiten lässt, dennoch ist ein gewisser Grundtenor unter den Lehrern und Lehrerinnen zu erkennen.

6. Das neue Kompetenzmodell und die neue Reifeprüfung als Wunderheilmittel? – Eine Zusammenfassung.

In den einführenden Kapiteln wurde geschrieben, dass Bildungsstandards und Kompetenzen durchaus verschieden sind. Gerade in Geographie und Wirtschaftskunde werden keine Standards, sondern nur Kompetenzen bei der neuen mündlichen Reifeprüfung getestet. Bildungsstandards und Kompetenzen lassen sich laut einigen FachdidaktikerInnen auch nicht unter einen Hut bringen. Denn dabei würden sich zwei unterschiedliche Ansätze, zum einen eine objektive Abprüfbarkeit und zum anderen eine individuelle Lernkultur, gegenüberstehen. Die empirische Untersuchung zeigt, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Praxis nicht ganz dieser Meinung sind und eine standardisierte Kompetenzorientierung durchaus für machbar hielten. Allerdings glaube ich persönlich, dass sich diese beiden Konzepte nicht vereinbaren lassen.

Mit dem Hintergedanken an die zweite Fragestellung, ob es sich bei der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung um wirkliche Neuerungen handelt oder nur alter Wein in neue Schläuche gefüllt wird, wurde die Curriculum-Theorie zu Beginn der Diplomarbeit vorgestellt. Dort haben wir erfahren, dass schon in den 1970er- und 80er-Jahren Gedanken wie Problemlösung, Orientierung an der Lebenswelt der SchülerInnen und Qualifikationen zur Bewältigung des späteren Lebens erörtert wurden. Dabei hat Robinsohn in seiner Theorie auch beschrieben, dass für diese Bewältigung der Erwerb von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten gefordert war. All diese Zugänge wurden nun in die aktuelle Bildungsdebatte übernommen und heißen jetzt Kompetenzen. Doch die Überlegungen, die hinter der Kompetenzorientierung stecken, wie der Lebensweltbezug, die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme in unterschiedlichen Situationen lösen zu können, klingen sehr nach den Gedanken von vor 40 Jahren. Auch die befragten Lehrkräfte geben an, dass die Änderungen der Reifeprüfung für sie nicht sehr neu sind, da sie immer schon in diese Richtung geprüft hätten. Gerade der anwendungsorientierte Ansatz mit Materialien sei in Geographie und Wirtschaftskunde schon immer vorrangig gewesen.

So wie Tilman Rhode-Jüchtern sagt, gibt es keine einfache progressive Entwicklungslinie der Pädagogik in Richtung Aufklärung, Emanzipation und Individualität, sondern es gibt Wellen, Konjunkturen oder Parallelwelten, die von Aktualität und Definitionsmacht geprägt sind (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2011: 3). Eine einheitliche Entwicklung wird es in der Bildung nie geben und auch nicht geben können, denn dazu gibt es in unserer Gesellschaft viel zu viele Veränderungen. Gerade dabei ist es für die Schule und den Unterricht, meiner Meinung nach, am wichtigsten, auf dem aktuellsten Stand zu bleiben. Darum glaube ich, sind Veränderungen

im Bildungssystem und im Unterrichten von großer Bedeutung. Die Änderungen der Lehrpläne und die Einführung der neuen Reifeprüfung tragen zu dieser Weiterentwicklung der Schule bei. Ich kann dabei nur der Meinung von Detlef Kanwischer zustimmen, dass Kompetenzorientierung nicht nur als Gefahr für den Unterricht gesehen werden darf, sondern auch als Chance zur Erneuerung (vgl. KANWISCHER 2011: 6-15). Denn obwohl natürlich nicht alle Änderungen gut gelungen sind und es sich dabei auch nicht um neue bildungspolitische Ansätze handelt, glaube ich schon, dass eine Veränderung in der Schule notwendig war. Ich bin der Ansicht, dass vor allem eine Vereinheitlichung der Fragestellung wichtig war, um eine fairere Prüfung zu gewährleisten. Dabei halte ich die Einteilung der Reifeprüfung in die drei Anforderungsbereiche für besonders gut gelungen, da hier nicht nur kognitives Wissen, sondern auch die Anwendung von Erlerntem von Bedeutung ist. Ob Operatoren für die Fragestellung wirklich notwendig sind, möchte ich bezweifeln. Denn solange eine ordentliche Frage formuliert wurde, sollten MaturantInnen auch bei einer W-Frage wissen, was von ihnen gefordert ist. Hauptsache ist für mich, dass alle Schüler und Schülerinnen durch die vergleichbarere Prüfungsaufstellung und durch das Ziehen der Fragen eine fairere Chance bekommen. Denn so kann kein Schüler oder keine Schülerin bevorzugt werden, während ein/eine andere/r benachteiligt wird. Dennoch finde ich es schade, dass durch diese Form der Fragenzuweisung die Individualität und die Orientierung an den Interessen der jungen Erwachsenen etwas verloren geht. Die Kompetenzorientierung ist dabei selbstverständlich kein „Allheilmittel“. Doch die Frage ist: Muss sie das denn sein? Für mich genügt es, wenn die neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde positive Auswirkungen auf den Unterricht hat und diesen mehr an der Lebenswelt und den Interessen der Lernenden orientieren lässt, damit Schule für diese spannend und interessant ist.

Abkürzungsverzeichnis

AHS - Allgemeinbildende Höhere Schule

APS - Allgemeinbildende Pflichtschulen

BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des
Bildungswesens

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen

GW/ GWK – Geographie und Wirtschaftskunde

OECD - Organisation for Economic, Co-operation and Development

PISA - Programme for International Student Assessment

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

RPVO - Reifeprüfungsverordnung

SCHOG – Schulorganisationsgesetz

SCHUG – Schulunterrichtsgesetz

SRP – standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

z.B. - zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell aus Geographie und Wirtschaftskunde.....	18
Abbildung 2: Altes und neues Unterrichtskonzept.	26
Abbildung 3: Die neue Reifeprüfung	37
Abbildung 4: Verteilung der Anforderungsniveaus in allen Teilaufgaben mit Operatoren.....	41
Abbildung 5: Beispiel einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung	44
Abbildung 6: Geschlecht der TeilnehmerInnen (absolut und prozentuell).....	57
Abbildung 7: Alter der TeilnehmerInnen (absolut und prozentuell).....	57
Abbildung 8: Dienstjahre der TeilnehmerInnen (absolut und prozentuell)	58
Abbildung 9: Neue Matura wurde schon durchgeführt? (absolut und prozentuell).....	58
Abbildung 10: Bewertung der Maturaaufgaben.....	62
Abbildung 11: Polaritätsprofil nach Geschlecht	69
Abbildung 12: Polaritätsprofil nach Alter	70
Abbildung 13: Polaritätsprofil nach Dienstjahren.....	71
Abbildung 14: Polaritätsprofil und neue Matura.....	72
Abbildung 15: Polaritätsprofil aller Befragten.....	76

Bibliographie

Literatur

- BAUER G. (1970): Vergleichende Studie über die Reife- und Abschlußprüfungen an den allgemeinbildenden höheren Schulen der Länder Österreich, Bundesrepublik Deutschland, Schweiz und England. – Wien.
- BEER R. (2007): Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. – Wien.
- BENEDIKT E. (1991): Die neue AHS-Reifeprüfung: die Reifeprüfung an den allgemeinbildenden höheren Schulen ab 1992/93. – Wien.
- BIFIE (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. - Graz.
- BUGKEL M. (2010): Die standardisierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen. - Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- BMBF (2015): Matura Neu. Alle Informationen auf einen Blick. online Februar 2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?4riabz (16.2.2016).
- BMBF (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. online 12/2012.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4k21fx (16.2.2016).
- BMBF (2004): Lehrpläne der AHS-Oberstufe. online 8.7.2004, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (16.2.2016).
- DICKEL M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht (123) 2011, 3-23.
- DÖRING N. und BORTZ J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. - Berlin und Heidelberg.
- DRESING T. (Hrsg.) und PEHL T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. – Marburg. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Datum des Downloads: 27.3.2017)

- FÜRSTENBERG M. und JUNGFER H. (1979): Die Unterrichtseinheiten des RCFP. In: Schultze, A. (Hrsg.) (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha: PERTHES 133 – 137 (= Pädagogische Schriften, Heft 3).
- GÖTZ S., GROSSMANN W., JENKO E. und VORDERWINKLER K. (2012): Wie nehmen Studierende der Universität Wien Fachdidaktik wahr? – Wien.
- HAMMERMEISTER J. (2010): Die Sache mit den Schlüsselkompetenzen. Kritische Anmerkungen zum OECD-Kompetenzmodell. In: DUST M. und MIERENDORFF J. (Hrsg.) (2010): „Der vermessene Mensch“ Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. (= Jahrbuch der Pädagogik 2010).- Frankfurt am Main, 87-95.
- HERRMANN U. (2003): „Bildungsstandards“ - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 625-639.
- HOFMANN-SCHNELLER M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht - eine neue/alte Herausforderung. In: GW-Unterricht (122) 2011, 17-23.
- HORVATH W. (2012): Glücklich standardisiert. Vom heimlichen Nutzen der Bildungsstandards.- Wien.
- ISB (2006): Kompetenz ... mehr als nur Wissen! In: Informationsblatt des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, April 2006.- München.
- JEKEL T. und PICHLER H. (2013): The Day after: Geographiedidaktik nach der Kompetenzorientierung. In: GW-Unterricht (131) 2013, 1-4.
- KANWISCHER D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht (122) 2011, 3-16.
- KELLER L. (2011): Kompetenzorientiert oder nicht? - Erfahrungen aus einem Evaluationsprojekt zur Reife- und Diplomprüfung. In: GW-Unterricht (122) 2011, 24-37.
- KESTLER F. (2002): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. - Bad Heilbrunn.
- KLIEME E., AVENARIUS H., BUM W., DÖBRICH P., GRUBER H., PRENZEL M., REISS K., RIQUARTS K., ROST J., TENORTH H. und VOLLMER H. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. - Bonn und Berlin.
- KOPACKA B. (2013): Fortbildungen im Implementierungsprozess der "Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung" und des "Kompetenzorientierten Unterrichts": Untersuchungen der diesbezüglichen Angebote der Pädagogischen Hochschulen. Masterarbeit Universität Wien.

- KOSCHKA D. (2011): Die zentrale schriftliche Reifeprüfung aus Mathematik. - Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- LASSNIGG L. und MAYER K. (2001): Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich: Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo.- Wien.
- LEIBETSEDER K. (2010): Bildungsstandards – Grenzen und Möglichkeiten einer kompetenzorientierten, von „Plastikwörtern“ überladenen Steuerungsstrategie des Bildungswesens. - Diplomarbeit Universität Wien.
- LERSCH R. (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: FAULSTICH-CHRIST K. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufe I und II. - Immenhausen bei Kassel, 31-59.
- LÜTGERT W. und STEPHAN H. (1983): Implementation und Evaluation von Curricula: deutschsprachiger Raum. In: HAMEYER U., FREY K. und HAFT H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. – Weinheim und Basel, 501-520.
- MAYRING P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. - Weinheim u.a.
- PADBERG S. (2012): Geographie kritisch und themenzentriert unterrichten *und was das mit der Debatte um Kompetenzorientierung zu tun hat*. In: GW-Unterricht (127) 2012, 12-28.
- PESCHEK W. (2010): FAQ – mit Antwortversuchen von W. Peschek. Online unter: http://www.uni-klu.ac.at/idm/downloads/FAQ_06_04_2010.pdf (Zugriff 22.2.2017)
- RINSCHADE G. (2005): Geographiedidaktik. - Paderborn/München/Wien/Zürich.
- ROBINSOHN S. B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculums. - Neuwied am Rhein und Berlin.
- RHODE-JÜCHTERN T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: GW-Unterricht (124) 2011, 3-14.
- ROTH H. (1971): Pädagogische Anthropologie. - Hannover.
- SCHLUß H. (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau Heft 1/ Januar-Februar 2006, 41-48.
- SCHRITTESSER I. (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: SCHRATZ et al. (2011): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. - Wien, 97 – 124.

- SEEL H. und SCHEIPL J. (2004): Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert.- Graz.
- SITTE C. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den Allgemeinbildenden Schulen (APS u. AHS) in Österreich nach 1945.- Diss. Uni. Wien.
- SITTE C. (2011): Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde, Anhang 4: Operatorenliste.- In: GW-Unterricht (123) 2011, 39 – 41.
- SITTE W. (2001): Lehrpläne II. In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, Band 16, 2001. - Wien, 223-232.
- VIELHABER C. (o.J.): Theoriebezogene Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde – eine unendliche Geschichte! – Wien.
- VIELHABER C. (2007): Haiming 2007: Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht? In: GW-Unterricht (110) 2008, 1-7.
- VIELHABER C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? In: GW-Unterricht (128) 2012, 38–44.
- WEINERT F. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen.- Weinheim.
- ZIMMERMANN W. (1977): Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung.– Paderborn.

Internetquellen

Leitfaden zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4k21fx

(Zugriff 21.5.2017)

OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005,

<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Zugriff: 29.12.2015)

Pisa Studie Österreich. <http://www.pisa-austria.at> (Zugriff 10.2.2016)

<https://dwds.de/wb/Matura> (Zugriff 12.11.2016)

http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm (Zugriff: 10.1.2017)

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Psychometrie> (Zugriff 5.3.2017)

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Synthese> (Zugriff: 26.3.2017)

http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/working-paper_Fragebogen__aktuell.pdf (Zugriff 20.5.2017)

Titel angelehnt an:

SCHLUß H. (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau, 60/ 2006, 41-48.

Anhang

Anhang A – Leitfaden für die Interviews und Polaritätsprofil

Leitfaden fürs Interview

1. Finden Sie war die Einführung der Kompetenzorientierung notwendig, oder waren die Bestimmungen im bisherigen Lehrplan ausreichend?
2. Unterscheiden sich für Sie die Begriffe Qualifikation und Kompetenzen? Wenn ja, worin?
3. Glauben Sie, sind Bildungsstandards notwendig, um die Qualität des Unterrichts und der Schule zu verbessern? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
4. Lassen sich Ihrer Meinung nach Kompetenzorientierung und Standardisierung vereinbaren? Wieso ja/ nein?
5. Haben Sie das Gefühl, dass Sie das Bildungssystem/ -ministerium auf die Anforderungen der neuen Aufgabenstellung, mit Operatoren und Anforderungsbereichen, gut vorbereitet hat? (Hätten Sie sich hier mehr Information gewünscht?)
6. Sind Sie der Meinung, dass Operatoren die Qualität der Prüfungsfragen verbessert? Wieso ja/nein?
7. Halten Sie die Einteilung der neuen Reifeprüfung in die drei Anforderungsbereiche für sinnvoll? Wieso ja/nein?
8. Sind die Operatoren und die drei Anforderungsbereiche Ihrer Meinung nach eine Garantie für mehr Fairness und gleiche Bedingungen bei der Reifeprüfung? Wieso ja/nein?
9. Welche Änderungen bei der neuen mündlichen Matura in Geographie und Wirtschaftskunde empfinden Sie persönlich als positiv oder negativ?
10. Abschließend: Bewerten Sie bitte die Maturabeispiele A, B und C auf die Qualität der Fragen mit den Schulnoten 1-5 und erklären Sie Ihre Wahl.

Datum:

Alter	< 25-34	35-44	45-54	55 und älter
Dienstjahre	1-9	10-19	20-29	30 und mehr
Geschlecht	Weiblich	männlich		
Matura	Ja	nein		

Die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung in GWK

	3	2	1	1	2	3	
gut							schlecht
sinnlos							sinnvoll
kompliziert							einfach
durchdacht							undurchdacht
intransparent							transparent
problemlösend							nicht problemlösend
chancenungleich							chancengleich
lebensweltnah							lebensweltfern
unfair							fair
individuell							nicht individuell

Maturafrage A:

Maturafrage B:

Maturafrage C:

Maturaaufgabe A

THEMENBEREICH:

Regionale und globale Entwicklungsdisparitäten – Entwicklungszusammenarbeit

THEMA:

Entwicklungsprobleme und -defizite einer benachteiligten Region am Beispiel der Hungerkatastrophe 2011 am Horn von Afrika

SITUATIONS- UND PROBLEMBESCHREIBUNG:

Hungersnot in Somalia:

Die UNO rief für Somalia offiziell eine Hungersnot aus. Am Horn von Afrika leiden insgesamt 12 Mio. Menschen an der derzeit schwersten Nahrungsmittelkrise der Welt. Weit über 2 Mio. Kinder sind mangelernährt, darunter ca. 200.000 in einem lebensbedrohlichen Zustand. Dürre, Bürgerkrieg und dazu ständig steigende Nahrungsmittelpreise ließen die Situation eskalieren. (Quelle: „UNICEF“, Juni 2011)

AUFGABENSTELLUNG:

1. Die häufige Dürre in Ostafrika wird als einer der Auslöser für die Hungerkatastrophe 2011 genannt. Ermitteln Sie mit Hilfe der Grafiken und Karten M 1 bis M 4, warum die landschaftsökologische Situation in dieser Region für die herrschende Problematik verantwortlich zu machen ist.
2. Beschreiben Sie anhand von M5 bis M8, wie die demografische und sozioökonomische Situation der Region aussieht.
3. Ermitteln Sie mit Hilfe der Zusatzinformationen in M 9, welchen Stellenwert die Landwirtschaft in Äthiopien hat.
4. Angesichts der katastrophalen Lage in dieser Region wurde zu rascher Hilfe aufgerufen. In den folgenden Textauszügen werden beispielhaft die Aktivitäten von UNICEF und von „Menschen für Menschen“ vorgestellt (M 10). Bewerten Sie, welche Arbeit die beiden Organisationen in Bezug auf Nachhaltigkeit und die kurz- und langfristige Entwicklung der Region leisten.

Maturaaufgabe B

THEMENBEREICH:

Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen in Österreich

THEMA:

Österreich – Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarkt

SITUATIONS- UND PROBLEMBESCHREIBUNG:

Bevölkerungspolitische Fragen in Zusammenhang mit Migration und Arbeitsmarkt sind ein wichtiges gesellschaftspolitisches Thema. Die Bevölkerungsentwicklung stellt auch für den Arbeitsmarkt und damit für den Wirtschaftsstandort Österreich eine große Herausforderung dar.

AUFGABENSTELLUNG:

1. Bevölkerungsstatistiken geben Auskunft über Zahl und Struktur der Bevölkerung. Stellen Sie demographische Grundbegriffe (M 1), die für das Verständnis einer Bevölkerungsstatistik notwendig sind, dar.
2. Analysieren Sie das Datenmaterial zur Bevölkerung (M 1) und zum Arbeitsmarkt (M 2). Untersuchen Sie auf Basis des Datenmaterials die demographische Entwicklung Österreichs und deren künftige Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt.
3. Vergleichen Sie angesichts eines offenen Arbeitsmarktes innerhalb der EU die unterschiedlichen Positionen von Parteien und Interessenvertretungen zu Bevölkerungs- und Migrationsfragen (vgl. auch M 3). Gehen Sie auf diesbezüglich gängige Vorurteile und Stereotype ein und nehmen Sie dazu kritisch Stellung.
4. Lebensqualität der Menschen und Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt sind wichtige Ziele einer demokratischen und marktwirtschaftlichen Gesellschaftsordnung. Entwickeln Sie Ideen für eine Bevölkerungs- und Arbeitsmarktpolitik Österreichs, die hilfreich sind, um diese Ziele zu erreichen. Präsentieren Sie Ihre Ideen!

Maturaaufgabe C

THEMENBEREICH:

Unternehmen und Berufsorientierung

THEMA:

Finanzierung und Bilanzerstellung - Erfassung und Bewertung von innerbetrieblichen Entscheidungen im Spannungsfeld von Konkurrenz und globalen ökonomischen Abhängigkeiten

SITUATIONS- UND PROBLEMBESCHREIBUNG:

Ein Gewinn wird über das Wochenende zum Verlust! Risiken in der Höhe von mehreren Milliarden Euro werden außerhalb der Bücher geführt und der Wert von Konzernbeteiligungen scheinbar willkürlich festgelegt. Die Bilanzen von Banken haben mit der Realität nicht immer viel zu tun.

Quelle: www.profil.at/articles/1141560309413krise-schoenrechnen

AUFGABENSTELLUNG:

1. Beschreiben Sie die schwierige Situation der erwähnten Geschäftsbank und verwenden Sie dazu M1 und M2!
2. Erläutern Sie die Entscheidung des Vorstandsvorsitzenden! Verwenden Sie dazu auch M3 und den Link www.erstegroup.com/de/Investoren, Zugriff am 10.10.2011!
3. Analysieren Sie die Problematik der CDS (Credit Default Swaps) und deren unterschiedliche Bewertung unter Zuhilfenahme von M1 und M4!
4. Vergleichen Sie abschließend die Zitate aus M 5 und bringen Sie diese Aussagen in einen Zusammenhang mit der Aufgabe 3.

Anhang C - Abstract

Schon mehrere Jahre dauert nun die Bildungsdiskussion über Kompetenzen, Bildungsstandards und die neue Reifeprüfung in Österreich an, die mit den Vergleichstests, wie PISA, PIRLS, TIMSS, usw. begonnen hat. In dieser Diplomarbeit wird auf Grund dieser Thematik untersucht, ob die Einstellung bzw. Meinung der AHS-Lehrer und Lehrerinnen aus Wien des Faches Geographie und Wirtschaftskunde eher positiv oder negativ ist. Dabei ist der Schwerpunkt der Arbeit auf das genannte Fach und die Einführung der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung im Jahr 2014/15 gelegt. Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, ob es sich bei dieser Form der Matura wirklich um Neuerungen handelt, oder ob einfach alter Wein in neue Schläuche gefüllt wurde. Aufgrund der empirischen Erhebung, bei der 20 Lehrpersonen in der Praxis zu den Änderungen befragt wurden, lässt sich feststellen, dass die Meinungen der Fachlehrer und -lehrerinnen durchwegs positiv sind. Allerdings ging aus diesen Befragungen und der umfangreichen Literaturrecherche auch hervor, dass es sich dabei nicht unbedingt um neue Gedanken handelt, sondern die Elemente der neuen Reifeprüfung mit Kompetenzen und Operatoren gab es schon in den 1970er und 80er Jahren. Die vollständige Durchsetzung und Implementierung dauert bis heute an und wird vermutlich noch weitere Änderungen des Unterrichts und des Schulsystems, wie z.B. die Semestrierung in der Oberstufe, bringen.

For some time there has been a discussion in education about competencies, international standards, and the new school leaving examination in Austria. This controversy started with tests including PISA, PIRLS, and TIMSS, among others. This diploma thesis examines educators opinions regarding the new examinations in geography. Twenty AHS teachers from Vienna were interviewed and asked whether they have a positive or negative reaction to the alterations made to the examinations. Among topics examined in the interview process, one interesting question stood out: Are these innovations really new, or just some old stuff packed into fresh clothes (old wine in new wineskins)? Regarding the empirical analysis, the educators opinions are very positive. However, all alterations in question regarding competencies and the new Matura are not absolutely reformative. They were taken from thoughts of the 1970's and 80's. In summary, educators have a positive opinion about the new school leaving examination in Austria, but all of the changes are not fresh. Although there was a long debate about the implementation, there are likely more changes coming in the next few years.