



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Kompetenzen vs. Qualifikationen – Zur Problemstellung
einer begrifflichen Neuorientierung des GW-Unterrichts“

verfasst von / submitted by

Elfriede Buchriegler

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

A 190 344 456

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

Lehramtsstudium
UF Englisch,
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

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

Eidesstattliche 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 Diplomarbeitsthema 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, im Februar 2020

Zusammenfassung / Abstract

„Kompetenz“ und „Qualifikation“ sind Termini, die in der deutschsprachigen Bildungslandschaft relevant sind, wobei seit der Jahrtausendwende eine Konjunktur des Kompetenzbegriffs auszumachen ist, der den Qualifikationsbegriff zu verdrängen scheint. Im gesamten Verlauf der vorliegenden Arbeit wird „Kompetenz“ daher immer wieder in Bezug zum Qualifikationsterminus betrachtet. Speziell im Schulbereich ist Kompetenzorientierung zu einem Leitbegriff geworden und beeinflusst Lehrpläne, Unterricht und Leistungsüberprüfungen, so auch in „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW). Ziel dieser literaturbasierten Arbeit ist es, herauszufinden, wie es zu dieser begrifflichen Neuorientierung gekommen ist, wie sie sich in Bildung, Fachdidaktik und Unterrichtsfach zeigt und was sie im Vergleich zu traditionellen Ansätzen dort vermag zu leisten. Die wissenschaftlichen Wurzeln des Kompetenzbegriffs und unterschiedliche Kompetenzkonzepte werden beleuchtet. Um den „Weg der Kompetenz“ in die/der Schulbildung nachvollziehbar zu machen, wird ein Blick auf die Erwachsenen- und Berufsbildung geworfen, die den Kompetenzbegriff bereits früher implementierte. Ein weiteres Augenmerk kommt dem aktuellen Kompetenzverständnis in der Schulbildung und der Frage zu, ob der Begriff in didaktischen Theorieansätzen zu verorten ist, die auch für die Fachdidaktik GW grundlegend sind. Sowohl die Fundamente und Entwicklungen der GW-Fachdidaktik werden beschrieben, als auch die bildungspolitisch initiierte Umsetzung von Kompetenzorientierung thematisiert, um die Positionierung der Fachdidaktik zur Orientierung an Kompetenzen im Unterricht begreifen und darlegen zu können.

Schlüsselwörter: Kompetenz – Qualifikation – realistische Wende – kompetenzorientierte Wende – Kompetenzorientierung – Zielorientierung – Curriculumtheorie – kritisch-konstruktive Didaktik – Kontingenz – Mehrperspektivität – Geographie- und Wirtschaftskunde

Danke an Mama und Papa.

Danke an Martin und Felix.

Danke an Christian.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Verortung der Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“	4
2.1 Begriffliche Annäherung.....	5
2.2 Der Weg des Kompetenzbegriffs in Wissenschaft und Bildung	8
2.2.1 Begriffsgeschichtliches	10
2.2.2 „Kompetenz“ in der Wissenschaft	13
2.2.2.1 Von CHOMSKY zu HABERMAS.....	14
2.2.2.2 Von WHITE über McCLELLAND zu WEINERT	17
2.2.2.3 ROTH.....	24
2.2.2.4 WEINERT – und weiter?	27
2.2.2.4.1 ERPENBECK und VON ROSENSTIEL.....	28
2.2.2.4.2 JUNG.....	32
2.2.2.5 Zwischenfazit 1	36
2.2.3 „Kompetenz“ in der Bildung.....	39
2.2.3.1 Die „realistische Wende“ und ihre Auswirkungen	39
2.2.3.2 Von der Erwachsenen- und Berufsbildung	47
2.2.3.3 ... zur Schulbildung	57
2.2.3.3.1 Kompetenzbegriff aktuell.....	58
2.2.3.3.2 Ein Kompetenzbegriff vor dem „global turn“?.....	68
2.2.3.4 Zwischenfazit 2	82
3. Kompetenzorientierung im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“	87
3.1 Entwicklung und Fundamente der Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“	88
3.2 Der Kompetenzbegriff im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“	99
3.3 Die Positionierung der Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“ zur Kompetenzorientierung	105
3.4 Zwischenfazit 3	110
4. Zusammenfassung und Schlussfazit.....	114
Literaturverzeichnis.....	116
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	127

1. Einleitung

In meiner Zeit als Studierende des Lehramts „Geographie und Wirtschaftskunde“ (= GW) (aktiv 2006 bis 2011) am Institut für Geographie und Regionalforschung (IfGR) der Universität Wien wurde ich im Rahmen der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit wichtigen grundlegenden Konzepten, wie z.B. der Lernziel- und der Kompetenzorientierung vertraut gemacht. Zugegebenermaßen hatte aber zu Beginn meiner Lehrtätigkeit – als lehrende Studierende im Schuljahr 2010/2011 – die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Begriffen und Konzeptionen meiner Lehrfächer wenig Priorität.

Ich startete meine Laufbahn als Lehrerin in einem BORG in Niederösterreich mit einer Englisch- und einer GW-Klasse (beide 10. Schulstufe), wobei dies einem „Sturz ins kalte Wasser“ gleichkam. Ich hatte in Englisch einige zuvorkommende KollegInnen, die mich fachlich unterstützten und mir halfen, mich im Schulalltag zurechtzufinden. Als einzige GW-Lehrerin war ich jedoch auf mich allein gestellt, konnte mich daher mit niemandem austauschen, nutzte aber den durch das Studium vorhandenen Draht zu Fachdidaktik-Lehrenden am IfGR. Ich erlebte die Arbeit mit den SchülerInnen und das Arbeitsklima als sehr erfüllend und angenehm, so dass ich das Angebot für eine volle Lehrverpflichtung im Jahr darauf annahm und diese auch bis zu meiner Karenzierung Ende 2015 ausübte.

Mich mit grundlegenden fachdidaktischen Theorien zu beschäftigen, bzw. meine Professionalität als Lehrerin tiefer zu reflektieren, war in den ersten Jahren fast unmöglich – trotz der mir gebotenen fundierten Ausbildung. Mich und meine Praxis in Frage zu stellen war dennoch unentwegt an der Tagesordnung. Nicht nur einmal habe ich nach einer Unterrichtsstunde an deren Sinnhaftigkeit und Nutzen für die SchülerInnen gezweifelt. Gerade in der ersten Zeit bewies ich wenig Mut, klammerte mich an das GW-Schulbuch und strukturierte danach meinen Unterricht – obwohl wir in den Lehrveranstaltungen zur GW-Fachdidaktik während des Studiums zahlreiche andere Zugänge kennengelernt hatten. Weiters waren es vor allem die schulalltäglichen und -organisatorischen Gegebenheiten und Entwicklungen mit denen ich mich als Neuling intensiv beschäftigte, um ein Gefühl der Sicherheit und Stabilität zu erlangen. Dabei geholfen haben mir nicht nur erfahrenere KollegInnen (auch aus anderen Schulen), sondern insbesondere auch Fortbildungsveranstaltungen an denen ich zahlreich teilnehmen durfte – waren es fachdidaktische oder schulrechtliche Seminare, sowie Veranstaltungen zur Neuen Reifeprüfung und Fachgruppentagungen. Rückblickend kann ich sagen, dass sich bei

mir nach etwa drei Jahren eine erste gewisse Routine im positiven Sinne eingestellt hatte, ich wieder mehr „Luft bekam“ und ich kontinuierlich einen Blick von außen auf mich selbst, meine Lehrtätigkeit, mein Fach und die Institution Schule entwickeln konnte. Diese Entwicklung der eigenen Reflexionsfähigkeit ist wohl ein Prozess, der uns Lehrende während unserer gesamte Berufslaufbahn begleiten und nie abgeschlossen sein wird.

Überwiegend durch die intensive Weiterbildung in meinen ersten Dienstjahren als Lehrerin und dem daraus resultierenden regen Austausch mit (Fach-)KollegInnen wurde mir klar, dass die Auseinandersetzung mit theoretischen Bausteinen der (GW-)Didaktik, sowie mit den jüngsten fachdidaktischen Entwicklungen in der LehrerInnenschaft sehr unterschiedlich erfolgt. Diverse didaktische Orientierungen bzw. Perspektiven, wie eingangs erwähnt, sind/waren zwar in meinem Fach nicht mehr fremd, sehr wohl aber in anderen Unterrichtsfächern. Vor allem in Bezug auf die seit 2014/15 flächendeckend eingeführte kompetenzorientierte Matura waren viele KollegInnen überfordert und es bedurfte intensiver Fort- und Weiterbildung. Für mich waren die darauf abzielenden Didaktik-Seminare als Junglehrerin „überlebenswichtig“, obwohl ich doch einen Großteil der Seminarinhalte bereits im Studium zumindest gehört hatte. Verwundert war ich allerdings, dass u.a. der Kompetenzbegriff bei KollegInnen anderer Fächer kaum bekannt bzw. in der Unterrichtspraxis präsent waren.

Daher ist es mir wichtig, mich in meiner Diplomarbeit dem in der Unterrichtspraxis aktuell sehr präsentem Begriff der „Kompetenz“ grundlegend anzunähern und seine potentiellen theoretischen Fundamente zu durchleuchten, sowie darzulegen, wie er Einzug in die Bildung und schlussendlich in das Unterrichtsfach GW gehalten hat und es beeinflusst hat. Da der Kompetenzbegriff in unterschiedlichen Quellen auch als Weiterentwicklung, Ergänzung, Synonym oder Ersatz zum ebenfalls bildungsrelevanten Qualifikationsbegriff gesehen wird, soll im Zuge dessen auch das Verhältnis dieser beiden Termini zueinander untersucht werden.

Der Hauptteil der Arbeit ist der wissenschaftlichen und pädagogischen Verortung von „Kompetenz“ gewidmet. Ob seiner Aktualität und Praxisrelevanz kommt dem Terminus größere Aufmerksamkeit zu als dem der „Qualifikation“, zweiterer wird jedoch immer wieder thematisiert und miteinbezogen. Die wissenschaftlichen Ursprünge des Kompetenzterminus und seine Entwicklung werden dargestellt, unterschiedliche Kompetenzkonzepte vorgestellt und analysiert. Dabei wird besonderes Augenmerk auf das Kompetenzverständnis F. E. WEINERTs gelegt, dessen Definition im Bildungsbereich seit der Jahrtausendwende die wohl meist zitierte ist. Darauf folgt eine Untersuchung des „Werdegangs von Kompetenz“ in der Bildung.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Weges des Kompetenzbegriffs bzw. des Kompetenzanspruchs in der Bildung werden zuerst gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Veränderungen seit Mitte des 20. Jahrhunderts betrachtet. Von der Entwicklung des Begriffs in der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung wird anschließend auf die Schulbildung übergeleitet. Es erfolgt eine reflektierte Betrachtung der aktuellen Kompetenzauffassung und der Verwendung des Begriffs im Schulbereich, gefolgt von einer „Spurensuche“ des Kompetenzterminus in der Pädagogik und Didaktik im Sinne einer möglichen Kompatibilität mit diversen didaktischen Theorien. Zum Abschluss des Hauptteils dieser Arbeit wird ein Fazit über die Relation von „Kompetenz“ zu „Qualifikation“ gezogen.

Das finale Kapitel bezieht sich auf das Unterrichtsfach und die Fachdidaktik GW. Neben fachdidaktischen Grundlegungen, Entwicklungen und Zukunftsperspektiven wird die Bedeutung der Kompetenzorientierung in Fachdidaktik und Unterricht beleuchtet und wie damit umgegangen wird. Es soll versucht werden zu beantworten, was das Konzept für den GW-Unterricht fähig ist zu leisten bzw. wo der innovative Mehrwert der Kompetenzorientierung für den GW-Unterricht liegen könnte.

Anzumerken ist, dass in dieser Arbeit – aufgrund meiner beruflichen Erfahrung – Bezüge auf das Unterrichtsfach GW, z.B. in Form von Lehrplänen, auf den AHS-Bereich ausgerichtet sind und die Sekundarstufe II fokussieren, außer es wird explizit anders erwähnt. Die Bedeutung der AHS-Unterstufe bzw. des BMHS-Bereichs soll dadurch keineswegs geschmälert werden.

2. Verortung der Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“

Schlägt man die Bedeutung und Etymologie der beiden Begriffe im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) nach, so haben sie folgendes gemeinsam: Sie stammen beide aus dem Lateinischen und werden bereits seit dem 16. Jahrhundert verwendet (vgl. PFEIFER et al. 1993, DWDS; MULDER 2007, S. 6). Damals schon bedeutete „Qualifikation“ so etwas wie „Eignung, Befähigung, Ausbildungsgrad“ (PFEIFER et al. 1993, DWDS) und ist bis heute vor allem in der Sport- und der (Berufs-)Bildungssprache zu finden. „Kompetenz“ hingegen war ursprünglich in der Rechtssprache angesiedelt und meinte „Recht auf Abgaben, Einkünfte, Lebensunterhalt“ (PFEIFER et al. 1993, DWDS). Erst seit dem 18. Jahrhundert ist das Wort im Sinne von „fähig“, „geeignet“ und „sachverständig“ gebräuchlich (vgl. DWDS). Heutzutage werden beide Begriffe häufig synonym betrachtet (vgl. z.B. BOLDER 2009, S. 831), nicht nur in der Alltagssprache oder z.B. der Bildungspolitik, sondern auch in wissenschaftlich fundierten Nachschlagewerken und in den begriffsrelevanten Wissenschaften.

Für diese Arbeit ist die Betrachtung der Termini im erziehungswissenschaftlichen Rahmen bedeutend. Beide Begriffe erfahren ab der Mitte des 20. Jahrhunderts im schulischen und beruflichen Bildungsbereich unterschiedliche Konjunkturen und halten, eingebettet in didaktische Modelle und Orientierungen in die Allgemeindidaktik, in weiterer Folge Einzug in die Fachdidaktiken (vgl. DEWE 2010). Sie werden auch hier in der Fachliteratur teilweise synonym verwendet, bzw. entsteht der Eindruck, dass die „Kompetenz“ die „Qualifikation“ als Fachbegriff zunehmend ablöst (vgl. NIEKE 2008, S. 205; ZÜRCHER 2010, S. 31). Im Zuge dessen sollte auch geklärt werden können, ob die synonyme Verwendung der Begriffe gerechtfertigt ist oder ob es doch Bedeutungsunterschiede gibt.

In den folgenden Kapiteln wird daher versucht, „Kompetenz“ und „Qualifikation“ zu verorten und zu definieren, wie und wann sie in die Didaktik und Fachdidaktik – insbesondere in die Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) – Einzug gehalten haben und welche erziehungs-, fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen ihre Verwendung beeinflussen/beeinflusst haben. Die aktuelle Hochkonjunktur der Kompetenzorientierung in der deutschsprachigen Bildungslandschaft soll hier im Fokus stehen.

2.1 Begriffliche Annäherung

Bei der Recherche nach Definitionen für beide Termini in der wissenschaftlichen Literatur und auch allgemein im Internet hat sich schnell herausgestellt, dass diese überaus zahlreich und aus vielfältigen Perspektiven verfügbar sind. Im Zuge des Sichtens der Einträge zu den Begriffen im DWDS stieß ich auf verschiedene Möglichkeiten, Wortverlaufskurven basierend auf unterschiedliche Textkorpora abzurufen. Nachstehende Abbildung 1 zeigt die Verwendungsfrequenz beider Wörter in ausgewählten deutschsprachigen analogen und digitalen Zeitungen (u.v.a. Die Zeit, Der Standard, Spiegel) zwischen 1945 und 2017¹. Der Gebrauch des Wortes „Qualifikation“ stieg seit 1945 kontinuierlich an und erreichte seinen Höhepunkt in 2013. Das Wort „Kompetenz“ nimmt an Häufigkeit bis ca. 1980 moderat zu, die Frequenz erfährt danach jedoch einen sprunghaften Anstieg bis Anfang der 1990er Jahre. Diese Entwicklung ist auch, wenn auch nicht ganz so steil, bei der Worthäufigkeit von „Qualifikation“ zu sehen. Seitdem hält „Kompetenz“ dieses Häufigkeitsniveau mehr oder weniger, obwohl in den letzten Jahren ein leichter Rückgang zu bemerken ist, wie auch bei der Tokenfrequenz zu „Qualifikation“. Generell wird „Qualifikation“ häufiger verwendet als „Kompetenz“, nur zwischen 1990 und 2005 ist eine Umkehrung zu beobachten.

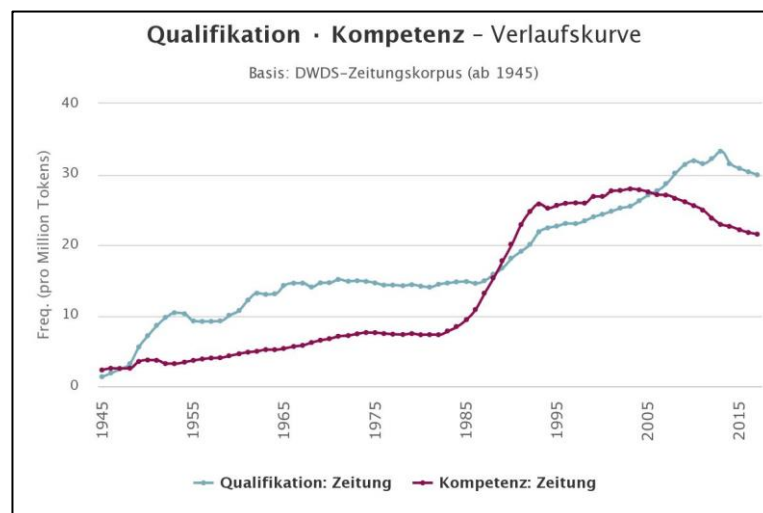


Abbildung 1: DWDS-Wortverlaufskurve für „Qualifikation“ und „Kompetenz“ (DWDS, 17.03.2019)²

¹ Die Tabelle wurde automatisch durch das DWDS erstellt. Diverse Gestaltungs- und Bezeichnungsmängel sind mir bewusst, Veränderungen waren aber leider nicht durchzuführen.

² erstellt durch das DWDS: <https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=1&logscale=0&xrange=1945%3A2017&q1=Qualifikation&q2=Kompetenz>, 17.3.2019

Bei einer weiteren Abfrage der Begriffe im aggregierten Referenz- und Zeitungskorpus des DWDS (enthält Texte ab dem 15. Jahrhundert bis 2018) hat sich herausgestellt, dass die absolute Zahl der Wortnennungen von „Qualifikation“ zwar höher ist als die von „Kompetenz“, in Kategorien wie „Wissenschaft“ und „gesprochene Sprache“ letztere aber stärker vertreten ist³ (DWDS, 17.03.2019).

Besonders interessant ist die Betrachtung der Einträge im Webkorpus des DWDS, der den Inhalt von über acht Millionen deutschsprachigen Online-Dokumenten unterschiedlichsten Ursprungs (privat, öffentlich, geschäftlich) aus dem Zeitraum 2000 bis 2016 enthält. Eine Eingabe beider Stichwörter im Vergleich (ausschließlich als Substantive) im Korpus-Analysetool DiaCollo kam zu folgenden Ergebnissen (siehe Tabelle 1 und 2 Folgeseite):

Im ersten Zeitscheiben-Bereich (Begriff siehe Tabelle 2) aus dem Jahr 2000 ist erkennbar, dass es im Webkorpus viele Kollokationen zum dem Begriff „Kompetenz“ (Stichwort B) gibt, aber weniger Überschneidungen mit „Qualifikation“ (Stichwort A). Bei zweiterem Begriff zeigen sich eher Assoziationen mit Kollokatoren aus dem Berufsbereich (Ingenieur, Erfahrung), bei ersterem sind diese differenzierter (z.B. Mitgliedstaat, Intensivstation), jedoch sind Verbindungen zum Bildungsbereich zu registrieren (z.B. Aufgabe). Hier nähern sich die zwei Begriffe wieder etwas an, was sich auch nach Durchsicht von Detailreferenzen im Korpus bestätigt. Nach fünf Jahren ist die Situation umgekehrt, „Qualifikation“ ist generell wieder mehr vertreten, vor allem im Sportbereich, was auf diverse Sport-Großereignisse im Wintersport 2005/06 zurückzuführen ist. „Kompetenz“ ist wiederum näher am Bildungsbereich als „Qualifikation“ (z.B. Wissen), wobei anzumerken ist, dass „Kompetenz“ nun auch im beruflichen Bereich (Führungskraft) sichtbar ist. In Zeitscheibe 2010 ist Stichwort A wieder stark mit Sport verbunden (Fußball-WM Südafrika), Assoziationen im Bildungsbereich werden generell weniger und die berufsbegrifflichen Kollokationen mit Stichwort B nehmen zu (Fachwissen, Führungskraft, Umgang, Freundlichkeit). 2015 wird der Kompetenzbegriff wieder mehr im Zusammenhang mit Bildung verwendet (z.B. Lernen), der Qualifikationsbegriff nach wie vor mit Sport und Beruf.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass „Qualifikation“ und „Kompetenz“ mit den Feldern Beruf und Bildung am ehesten Verbindungen aufweisen, wobei Stichwort A eher mit beruflichen Kollokationen auftritt. „Kompetenz“ ist erst über die Jahre mit diesen Bereichen in Berührung

³ Korpusabfrage für „Qualifikation“ und „Kompetenz“, aus dem aggregierten Referenz- und Zeitungskorpus des DWDS (<https://www.dwds.de/r>, 17.03.2019)

gekommen, zunehmend auch im Berufsbereich. Der eingangs erwähnte Eindruck, dass in diesen Feldern der Qualifikationsbegriff zugunsten von „Kompetenz“ eine Ablösung erfährt, scheint sich durchaus zu bestätigen.

ascore	bscore	diff	label	lemma	pos	
5.7104	0.0000	5.7104	2000-2000	Ingenieur	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.0345	0.0000	5.0345	2000-2000	Erfahrung	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	4.3947	-4.3947	2000-2000	Aufgabe	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	4.9080	-4.9080	2000-2000	Kultur	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	5.9344	-5.9344	2000-2000	Mitgliedstaat	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	6.1309	-6.1309	2000-2000	Abgrenzung	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	6.2660	-6.2660	2000-2000	Drängen	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	6.2805	-6.2805	2000-2000	Ebene	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	6.3255	-6.3255	2000-2000	Fleißarbeit	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	6.7359	-6.7359	2000-2000	Intensivstation	NN	KWIC-A KWIC-B 
7.3524	0.0000	7.3524	2005-2005	WM	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.9371	0.0000	5.9371	2005-2005	Übersicht	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.9328	0.0000	5.9328	2005-2005	Champion	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.6052	0.0000	5.6052	2005-2005	4-Schanzen-Tournee	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.2592	0.0000	5.2592	2005-2005	Meisterschaft	NN	KWIC-A KWIC-B 
4.7413	0.0000	4.7413	2005-2005	Berufserfahrung	NN	KWIC-A KWIC-B 
4.5694	0.0000	4.5694	2005-2005	Einsatztyp	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	4.6550	-4.6550	2005-2005	Umgang	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	4.6704	-4.6704	2005-2005	Wissen	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	4.7910	-4.7910	2005-2005	Führungskraft	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.5582	0.0000	5.5582	2010-2010	Meisterschaft	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.4648	0.0000	5.4648	2010-2010	Champion	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.2888	0.0000	5.2888	2010-2010	WM	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.2159	0.0000	5.2159	2010-2010	Freundschaftsspiel	NN	KWIC-A KWIC-B 
4.8476	0.0000	4.8476	2010-2010	Europameisterschaft	NN	KWIC-A KWIC-B 
4.6204	0.0000	4.6204	2010-2010	Weltmeisterschaft	NN	KWIC-A KWIC-B 
1.7737	4.4675	-2.6939	2010-2010	Fachwissen	NN	KWIC-A KWIC-B 
1.2777	4.3356	-3.0579	2010-2010	Führungskraft	NN	KWIC-A KWIC-B 
-0.1090	4.1871	-4.2960	2010-2010	Umgang	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.0000	4.4196	-4.4196	2010-2010	Freundlichkeit	NN	KWIC-A KWIC-B 
6.9185	0.0000	6.9185	2015-2015	Google-Partner	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.7502	0.0000	5.7502	2015-2015	Überzahlung	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.6642	0.0000	5.6642	2015-2015	Meisterschaft	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.0488	0.0000	5.0488	2015-2015	Adwords-Kampagnen	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.0201	0.0000	5.0201	2015-2015	Champion	NN	KWIC-A KWIC-B 
6.1566	2.8106	3.3460	2015-2015	Berufserfahrung	NN	KWIC-A KWIC-B 
5.2728	2.8105	2.4623	2015-2015	Agentur	NN	KWIC-A KWIC-B 
2.0532	5.3808	-3.3277	2015-2015	Wissen	NN	KWIC-A KWIC-B 
1.2095	4.7051	-3.4956	2015-2015	Zuverlässigkeit	NN	KWIC-A KWIC-B 
0.7136	4.9928	-4.2791	2015-2015	Lernen	NN	KWIC-A KWIC-B 

Angabe	Bedeutung
ascore	Bindungswert des Kollokators mit dem ersten Stichwort (Stichwort A). Der Wert ist 0, wenn Kollokator und Stichwort im Korpus gar nicht miteinander vorkommen.
bscore	Bindungswert des Kollokators mit dem zweiten Stichwort (Stichwort B).
diff	Differenz zwischen ascore und bscore (in etwa: ascore minus bscore, im Detail kann die Berechnung je nach gewählter Differenzfunktion davon abweichen). Daraus ergibt sich, dass ein hoher Wert eine stärkere Neigung des Kollokators zu Stichwort a, ein niedriger oder gar negativer Wert die stärkere Neigung des Kollokators zu Stichwort B anzeigt.
label	Hier steht das erste Jahr der Zeitscheibe, für die diese Daten erhoben wurden, und zwar sowohl für Stichwort A also auch für Stichwort B, Format: "Zeitscheibe_A - Zeitscheibe_B".
lemma	Grundform des Kollokators
pos	Wortart des Kollokators (in diesem Fall NN = Substantiv) Farbe: Geht die Farbe in das rote Spektrum (gelb-orange-rot), dann neigt der Kollokator zu Stichwort A. Geht die Farbe in das blaue Spektrum (grün-blau), dann neigt der Kollokator zu Stichwort B.

Tabelle 2: Hilfestellung zur Interpretation von Tabelle 1 (Deutsches Textarchiv, 17.03.2019)⁴

Tabelle 1: Abfrageergebnis Webkorpus für die Stichwörter „Qualifikation“ und „Kompetenz“ im Vergleich⁵

Die Frage stellt sich, womit oder worin diese Entwicklungen zu begründen sind. Immerhin werden beide Begriffe nicht vorwiegend wissenschaftlich genutzt, sondern sind (mittlerweile) im alltäglichen Sprachgebrauch präsent, wie aus der überblicksmäßigen Analyse des Web-

⁴ übernommen vom Tutorial zum Korpus-Analysewerkzeug DiaCollo (<https://kaskade.dwds.de/diacollo-tutorial/#example04.html>, 17.03.2019)

⁵ Abfrageergebnis DiaCollo für Qualifikation als Stichwort A und Kompetenz als Stichwort B, Tabelle automatisch erstellt (https://kaskade.dwds.de/dstar/ibk_web_2016c/diacollo/?query=Qualifikation&_s=submit&bquery=Kompetenz&date=1600%3A2016&slice=5&bdate=1600%3A2016&bslice=5&score=ld&kbest=10&diff=adiff&profile=diff-2&format=html&groupby=l%2Cp%3DNN&eps=0, 17.03.2019)

und des Zeitungskorpus hervorgeht. Dazu soll nun auf die Hintergründe zur Verwendung der Wörter vor allem im angesprochenen überlappenden Kontext „Bildung“ eingegangen werden.

Bei der Recherche nach neuerer Literatur zur Vorortung der beiden Termini im erziehungswissenschaftlichen Kontext bin ich überwiegend auf Publikationen zu „Kompetenz“ gestoßen, die zwar „Qualifikation“ im Kontext dazu behandeln, der Begriff aber selten im Zentrum der Abhandlungen steht – was wiederum die Allgegenwärtigkeit von Kompetenz unterstreicht. Begrifflichkeiten wie „Bildung“, „Qualifikation“ und „Kompetenz“ werden laut NIEKE im pädagogischen Diskurs und allgemein „zur Beschreibung des angestrebten oder tatsächlichen Standes von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen und ihres reflektierten Einsatzes in Verwendungssituationen [...]“ (NIEKE 2008, S. 205) eingesetzt. Eine konkrete Bezeichnung, Bedeutungszuweisung und -differenzierung ist nicht immer gegeben (vgl. NIEKE 2008, S. 205; REINHARDT 2014, S. 59). NIEKE bestätigt weiters, dass der Kompetenzbegriff zurzeit sehr dominant auftritt und Anfang der 1990er Jahre über die Berufs- und Erwachsenenbildung nachhaltig in den deutschsprachigen Bildungsdiskurs gelangt ist, wo er den Begriff „Qualifikation“ ersetzt (vgl. NIEKE 2008, S. 205 ff.; DEWE 2010, S. 108; VONKEN 2005, S. 9 ff.). Als „neuen Leitbegriff in allen Bildungssektoren“ bezeichnet ihn beispielsweise ZÜRCHER (2010, S. 31), als sozial- und erziehungswissenschaftlichen „Modebegriff“ beschreiben ihn u.a. KLIEME & HARTIG (2007) und HUBER (2004). Manche WissenschaftlerInnen sehen in der Kompetenzorientierung gar einen der bedeutendsten Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte in der Didaktik (z.B. FAULSTICH-CHRIST et al. 2010). Gleichzeitig findet man auch laute kritische Stimmen aus erziehungswissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis (z.B. SANDER 2013, HÄRLE 2011, KRAUTZ 2009, GEISSLER & ORTHEY 2002, LADENTHIN 2016). Ob seiner Omnipräsenz soll zunächst der Weg der „Kompetenz“ in Wissenschaft und Bildung beschrieben werden. Im Zuge dessen wird auch das Verhältnis zwischen „Kompetenz“ und „Qualifikation“ dargestellt.

2.2 Der Weg des Kompetenzbegriffs in Wissenschaft und Bildung

Gibt man „Kompetenz“ in eine Online-Suchmaschine ein, wird man mit schier unendlichen Möglichkeiten überschwemmt, den Begriff anzuwenden und mit anderen Wörtern zu kombinieren. Was man unter „Kompetenz“ tatsächlich versteht, ist nicht einfach zu beantworten,

da der Begriff sich historisch gewandelt hat, er in unterschiedlichen Sprachräumen und Ländern verschieden gedeutet und verwendet wird und komplex ist. Eine Unterscheidung und Abgrenzung von „Kompetenzen“ zu anderen Bildungsbegriffen, aber auch der „Kompetenzen“ untereinander, ist überdies schwierig und oft nicht eindeutig möglich. (vgl. ZÜRCHER 2010, S. 31; REINHARDT 2014, S. 56; MULDER 2007, S. 6 ff.; LADENTHIN 2011, S. 2)

Wie schon erwähnt und auch mithilfe der Korpusanalyse sichtbar gemacht, erfährt „Kompetenz“ mit all der Fülle an Begriffsbedeutungen, -abgrenzungen und -bestimmungen eine Hochkonjunktur und wird scheinbar zunehmend inflationär verwendet (vgl. REINHARDT 2014, S. 45, 56; WEINERT 2001b, S. 2434; LADENTHIN 2016, S. 55). Nach Meinung VONKENs (vgl. VONKEN 2005, S. 35 ff.) ist dies auf einen Mangel an theoretischen Konzepten, „[...] die zur Vereinheitlichung des Begriffsverständnisses beitragen“ (VONKEN 2005, S. 35), zurückzuführen. Durch die Uneindeutigkeit des Begriffes kommt es zur Verwendung in unterschiedlichsten Kontexten und somit zu ebenso vielen Definitionsversuchen⁶, die die Begriffsdistanz noch verschärfen und die Beliebigkeit seiner Verwendung steigen lassen. (vgl. VONKEN 2005, S. 35-36, 54; REINHARDT 2014, S. 60; ARNOLD R. 2002, S. 27 ff.)

Trotz dieser „definitorischen Unschärfe“ (REINHARDT 2014, S. 56) hat der Terminus in den vergangenen Jahren eine Breitenwirksamkeit erfahren, die im wissenschaftlichen Bereich kaum mit einem anderen Beispiel zu vergleichen ist:

„Wann immer eine Eigenschaft oder Fähigkeit einer Person, einer Organisation, einer Institution oder der Gesellschaft als besonders fähig, gewandt, befähigt, begabt, qualifiziert, tüchtig oder auch klug beschrieben werden soll, steht dies mit dem Kompetenzbegriff im Zusammenhang“ (REINHARDT 2014, S. 56).

Gerade bei Begriffen und Konzepten, die im wissenschaftlichen und auch alltäglichen Sprachgebrauch selbstverständlich geworden sind, ist eine nähere Betrachtung sinnvoll, wie HUBER anmerkt (siehe dazu auch LADENTHIN 2016, S. 51 ff.):

„Über etwas Selbstverständliches muss man eigentlich nicht mehr reden – und auch nicht schreiben. Denn es ist von selbst verständlich. Wenn also über etwas Selbstverständliches eine intensive Diskussion einsetzt, dann kann man fast sicher sein, dass nur noch wenig beziehungsweise gar nichts mehr davon selbstverständlich ist, [...] sodass man verstärkt über seine Bedeutung, seine Funktion seinen gesellschaftlichen Stellenwert diskutieren muss. [...] Im Umkehrschluss heißt das, wo eine verstärkte Rede von

⁶ In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird dabei oftmals das Verhältnis von „Kompetenz“ und „Qualifikation“ beschrieben: Ältere Beiträge (z.B. NEGT 1990) behandeln diese meist synonym, jüngere grenzen sie voneinander ab (z.B. ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007; ERPENBECK & HEYSE 2007; FAULSTICH 1998). (vgl. VONKEN 2005, S. 36)

Kompetenz sich ereignet, haben wir es mit einem verstärkten Auftreten von Inkompetenz zu tun“ (HUBER 2004, S. 15-16).

Es stellt sich daher nun die Frage, warum die Kompetenzorientierung in aller Munde ist und in allen Bildungsbereichen diskutiert wird.

2.2.1 Begriffsgeschichtliches

Unter dem lateinischen Wort „competentia“ (in Abstammung vom Verb „competere“) kann man „etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern, aber auch zukommen“ (HUBER 2004, S. 16) verstehen. Schon in der Römerzeit gebrauchen Rechtsgelehrte das Adjektiv „competens“ in der Bedeutung von „zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich“ (HUBER 2004, S. 17) bei Rechtsprechungen die den Lebensunterhalt betrafen. Ab dem 13. Jahrhundert bedeutete „competentia“ so viel wie die einer Person zustehenden notwendigen lebenserhaltenden Einkünfte. Im 15. Jahrhundert lässt sich anhand deutscher Lexikoneinträge ein Bedeutungswandel hin zu Gebührendem, Genügsamkeit und Auskommen feststellen (vgl. HUBER 2004, S. 17). Unter „competens“ war demnach jemand zu verstehen, dessen Verhalten gegenüber Gott und anderen Menschen angemessen und gebühlich war. In einem Wörterbuch aus dem Jahre 1472 findet man laut HUBER unter dem Verb „competere“ sinngemäß Bedeutungen wie „zusammenkommen, sich einigen, übereinstimmen, zutreffen, passen und zustimmen [...]“ (HUBER 2004, S. 17), oder auch „zusammentreffen“ oder „zusammenfallen“. (vgl. HUBER 2004, S. 16-17; WOLLERSHEIM 1993, S. 17)

Mit der Bedeutung des Wortstamms „competere“ im Sinne von „zusammentreffen“ kann laut Erziehungswissenschaftler Heinz-Werner WOLLERSHEIM (geb. 1957) ein Bezug zur aktuellen Begriffsverwendung hergestellt werden, wenn auch auf den ersten Blick nicht sofort ersichtlich:

„Der Wortstamm gibt einen deutlichen Hinweis auf konstitutive Faktoren des Begriffes ‚Kompetenz‘: Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen zusammentreffen, so besitzt dieser also die ‚Kompetenz‘ zur Bewältigung der Situation“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 89).

VONKEN merkt dazu an, dass diese Lesart bis heute in zahlreichen wissenschaftlichen Ansätzen aus der (Motivations-)Psychologie wiederzufinden ist, auf die die Erziehungswissenschaft zum Teil aufbaut (z.B. ROTH H. 1971, ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007), bzw. sie sich auch

in der englischen Bedeutung widerspiegelt, wie der Eintrag im Macmillan Online Dictionary zeigt⁷ (vgl. VONKEN 2005, S. 17).

WOLLERSHEIM (1993, S. 89 ff.) bringt hier auch die Begriffstrios „Sollen“, „Können“ und „Dürfen“ ein. Verknüpft man „Sollen“ (Aufgabe) und „Können“ (Fähigkeit) und bringt sie in Balance, ist das Ergebnis „Dürfen“ (Zuständigkeit). Rückblickend gesellschaftsgeschichtlich betrachtet (bis in die griechische Antike), war in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft mit entsprechenden Institutionen eine optimale Aufgabenlösung nur möglich, wenn die Zuständigen für die Lösung auch dementsprechendes Können und Sollen vorweisen konnten. Bei der Verteilung von Kompetenzen sollten so Konflikte und Überschneidungen weitgehend verhindert werden. Kompetenz äußert sich hier also als Balance zwischen „Können“ und „Dürfen“. Schon in der griechischen Antike verstand man unter dem Begriff „Können“, „dass es nur durch selbsttätige Übung im konkreten Vollzug erworben wird und damit über das bloße Wissen hinausgeht“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 89). Diese Auffassung des „Könnens“ war bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts unumstritten, was WOLLERSHEIM 1993 unterstreicht und mit Publikationen aus der Psychologie aus den 1930er Jahren belegt. (vgl. WOLLERSHEIM 1993, S. 89 ff.)

Gegen Ende des 16. Jahrhunderts entdeckt man zunehmend Bedeutungen die sich mit Wettbewerb beschäftigen – in Bezug auf Begehren, aber auch im Sinne von ordentlichem Benehmen und Fügsamkeit. Eine kompetente Person war also jemand, der/die „geschickt, ordentlich und fügsam ist, sich gebühlich benimmt, aber auch im Wettbewerb mit anderen steht, welche um dieselbe Sache streiten“ (HUBER 2004, S. 18). Im Englischen tauchen zu dieser Zeit Wörterbucheinträge von „competere“ auf, die Bedeutungen wie Wettstreit und Meisterschaftsbemühungen angeben. In Wörterbüchern des 18. Jahrhunderts schwingt zwar der Wettbewerbsaspekt noch mit, der Begriff wird aber zunehmend mit juristischen Bedeutungen und staatlichen Zuständigkeiten (z.B. Verwaltungsrecht) verbunden und schließlich verschwinden Konkurrenzbedeutungen gänzlich. Das Wort „Competenz“ erscheint Anfang des 19. Jahrhunderts erstmals in Universallexika, was darauf schließen lässt, dass es spätestens zu dieser Zeit in den allgemeinen Sprachgebrauch eingezogen ist. VONKEN erwähnt auch eine wissenschaftliche Verwendung des Begriffs seit jenem Jahrhundert, wohingegen HUBER

⁷ Siehe den Eintrag „competence“ im Macmillan Dictionary online: „[...] 1: the ability to do something in a satisfactory or effective way [...], 1a: a person's range of skills or knowledge [...], 1b: skill needed for doing a particular job or carrying out a particular task [...], 2: the fact of being allowed to have your case judged by a court [...]“ (<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence>, 04.06.2019).

schreibt, dass davon erst ab 1945 gesprochen werden kann. (vgl. HUBER 2004, S. 17-21; VONKEN 2005, S. 9)

In einem Conversations-Lexicon von 1809 steht geschrieben:

„Competent (a. d. Lat.) heißt überhaupt, was einem zukommt, einem gehört – rechtmäßig; daher sagt man: ein kompetenter Richter über etwas, d. h. ein solcher, dem es vermöge seiner Einsichten und Kenntnisse zukommt, über eine Sache zu urtheilen; daher auch die Kompetenz, die Befugnis zu etwas“ (Conversations-Lexicon 1809, S. 234 – zit. in HUBER 2004, S. 20).

In späteren Lexikoneinträgen wird der Rechtsbezug noch enger gefasst. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Kompetenz sogar in der Militärsprache präsent. (vgl. HUBER 2004, S. 21)

In Rückbezug auf die Begriffsgeschichte hat „Kompetenz“ heute alltagsgebräuchlich und auch im pädagogischen Diskurs also mehrere Bedeutungen; laut JUNG zumindest zwei: „zuständig und befugt (a) sowie sachverständig und fähig (b) [...]“ (JUNG 2010, S. 9). Das Wort beschreibt zum einen „[...] die Befähigung von Personen Anforderungen zu bewältigen, andererseits die Legitimation und/oder Autorität für bestimmte Handlungsvollzüge befugt und zuständig zu sein“ (JUNG 2010, S. 9)⁸. In der Pädagogik ist überwiegend erstere Beschreibung in Gebrauch. In beiden Bedeutungen wird neben verborgenen Potentialen auch reale Bewältigung miteinbezogen; idealerweise werden diese verknüpft⁹. Legitimiert wird Handlungsbefugnis in den meisten Fällen durch Bildungsabschlüsse und anderen Bildungsgängen schulischer, universitärer oder beruflicher Art in geordnetem Rahmen, z.B. in Form von Prüfungen. (vgl. VONKEN 2005, S. 9 ff.; JUNG 2005, S. 5 ff.; JUNG 2010, S. 9 ff.)

Wenn der Kompetenzbegriff in seiner Vielfältigkeit dann noch in unterschiedlichen Kontexten (z.B. institutionell, persönlich) verwendet wird, ist es nicht verwunderlich, dass es verschiedene Bedeutungen und dementsprechend viele Meinungen dazu gibt, „[...] ohne, dass eine einzige Definition sich bis dato durchsetzen konnte“ (REINHARDT 2010, S. 56). (vgl. MULDER 2007, S. 6; JUNG 2010, S. 9 ff.; REINHARDT 2014, S. 56 ff.; LADENTHIN 2016, S. 55 ff.)

MARQUARD formulierte schon 1981 ob der Schwammigkeit des Begriffs treffend: „Kompetenz hat offenbar irgendwie zu tun mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft

⁸ Auch der offizielle Eintrag im Duden Online-Wörterbuch umfasst diese Bedeutungen: „Kompetenz“ auf Duden online (<https://www.duden.de/node/81547/revision/81583>, 20.05.2019).

⁹ So ist z.B. ein/e ausgebildete/r InstallateurIn dazu befugt, eine Gastherme zu warten und wird überdies als kompetent erachtet, wenn er/sie den Zustand und die Abgaswerte der Therme beurteilen kann und dementsprechend eine Umweltplakette ausstellen darf oder eben nicht. Grundlage für sein/ihr Handeln bilden gewisse Vorgaben (technisch, administrativ, rechtlich, etc.). (eigenes Beispiel; vgl. JUNG 2010, S. 9)

und damit, dass Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden“ (MARQUARD 1981, S. 24).

2.2.2 „Kompetenz“ in der Wissenschaft

Ausgehend von den rechtlich-militärischen Begriffskonnotationen gibt es laut HUBER (2004), KLIEME & HARTIG (2007), TREPTOW (2014), u.a. im Wesentlichen drei Wissenschaftsgebiete, die den Kompetenzbegriff in den 1950er und 60er Jahren aufgreifen: Biologie/Immunologie, Motivationspsychologie und Kommunikations-/Sprachwissenschaft. In den 1970ern hält der Begriff schließlich in Sozial- und Erziehungswissenschaft Einzug, vor allem wurzelnd auf den Begriffsauffassungen in letzteren beiden Feldern. Erst ab ca. 1990 gewinnt der Begriff in dem Maße an Bedeutung, dass man von einer „[...] ,kompetenzorientierten Wende‘ [...] von einer Qualifikations- und Wissensorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung“ (KANWISCHER 2011, S. 4) sprechen kann. Dieser Weg in die Wissenschaft soll im Folgenden genauer nachgezeichnet werden. (vgl. NIEKE 2008, S. 207 ff; HUBER 2004, S. 21; DEWE 2010, S. 109 ff.; KLIEME & HARTIG 2007, S. 14 ff.; TREPTOW 2014; S. 28 ff.; KANWISCHER 2011, S. 4 ff.)

„Kompetenz“ in der Biologie bezeichnet

„[...] die Fähigkeit eines tierischen oder pflanzlichen Organismus, eine bestimmte Entwicklungsreaktion einzuleiten. In der Immunologie beschreibt der Begriff die Fähigkeit bestimmter Zellen des lymphatischen Systems, auf Kontakt mit Antigenen mit der Entwicklung immunologischer Fähigkeiten zu antworten“ (HUBER 2004, S. 21).

Der Begriff wird hier also als eine latent bestehende Fähigkeit verstanden, die bestimmte Auslösesituationen oder Reize braucht, um sich zu entwickeln. Laut DEWE (2010, S. 109 ff.) wird dieses grundlegende Verständnis in der Sozialwissenschaft übernommen, jedoch in einem wesentlich weiteren Sinn als nur einer „genetisch festgelegten Reaktion“ (DEWE 2010, S. 109) auf einen Auslöser. In einer weiteren Auffassung von „Kommunikation“ (auch Sprechen und Handeln umfassend) eingesetzt, ist Kompetenz „die Fähigkeit, prinzipiell über die Richtigkeit jedes Kommunikationsaktes entscheiden zu können und eine prinzipiell unbegrenzte Variation von Worten, Sätzen und Handlungen produzieren zu können“ (DEWE 2010, S. 110). Hier nimmt DEWE Bezug auf die Sprachtheorie Noam CHOMSKYs, die noch näher erläutert werden soll. Interessant ist, dass CHOMSKY selbst „Kompetenz“ als technischen Begriff ohne Rückbezug auf seine Wortherkunft verwendet (vgl. CHOMSKY 1968, S. 4). (vgl. HUBER 2004, S. 21; DEWE 2010, S. 109)

Auch KLIEME & HARTIG (2007) gehen in ihrem Artikel zu den Wurzeln des sozialwissenschaftlichen Kompetenzverständnisses auf den Biologie-Bezug des Begriffs nicht ein. Die Basis des Kompetenzbegriffs wird von KLIEME & HARTIG eher in der soziologischen Herrschaftstheorie von Max WEBER¹⁰ (vgl. auch LADENTHIN 2011), der pragmatisch-funktionalen Psychologie Robert W. WHITEs und eben in der Syntax-Theorie Noam CHOMSKYs vermutet, „die ab Ende der 1950er Jahre menschliches Handeln jenseits der Kategorien von Behaviorismus¹¹ und psychometrischer Intelligenzforschung verstehen wollten“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 14).

„Während in der Weberschen Theorie der Herrschaft, etwa in der Beschreibung von bürokratischen Organisationsformen, Kompetenz im Sinne von Zuständigkeit und Verfügung über Zwangsmittel verwendet wird, geht es in der linguistischen und der psychologischen Tradition um Kompetenz im Sinne von Fähigkeit und Bereitschaft“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 14).

Bei der Sichtung relevanter Literatur ist aufgefallen, dass der Großteil der heute oft zitierten und einflussreichen Kompetenzauffassungen in schulischer und beruflicher Bildung generell ihre Fundamente in der Psychologie haben, daher kommt diesem Bereich aufgrund der Fülle an Arbeiten zum psychologischen Kompetenzbegriff im Folgenden auch vergleichsweise mehr Aufmerksamkeit zu. Insbesondere Franz E. WEINERT (1930-2001), dessen Kompetenzdefinition Grundlage für Bildungsstandards und kompetenzorientierten Unterricht in Österreich (und Deutschland) ist (siehe WIESNER et al. 2017; KLIEME et al. 2003). Dazu möchte ich anmerken, dass ich mich bewusst dafür entschieden habe, auch das Kompetenzverständnis in der Berufs- und Erwachsenenbildung zu behandeln, da der Weg des Kompetenzbegriffs in die schulische Bildung auch über diese verläuft und daher nicht außer Acht gelassen werden kann.

2.2.2.1 Von CHOMSKY zu HABERMAS

Der amerikanische Linguist Noam CHOMSKY (geb. 1928) entwickelte seine Syntax-Theorie, und grenzte sich damit gegen die damals dominierende behavioristische Sprachwissenschaft ab, „die Sprache mit den beobachtbaren Laut- und Satzmustern gleichsetzte“ (KLIEME &

¹⁰ Auf eine nähere Ausführung der WEBERSchen Herrschaftstheorie wird aus Relevanzgründen verzichtet.

¹¹ „Mit dem Begriff Behaviorismus wird eine psychologische theoretische Position bezeichnet, in der primär ein beobachtbares äußeres Verhalten als wissenschaftliches Faktum gilt. Im klassischen Behaviorismus [...] werden daher auch Bewusstseinsprozesse als Bedingungen für menschliches Verhalten ausgeschlossen“ (KRON et al. 2013, S. 86).

HARTIG 2007, S. 15). Er untersuchte die Voraussetzungen für sprachliche Verständigung zwischen Menschen. Nämlich, warum es SprecherInnen möglich ist, aus einer limitierten Anzahl von Grammatik-Grundelementen und -Kombinationsregeln eine potenziell unendliche Zahl an Sätzen zu bilden und zu verstehen (vgl. HUBER 2004, S. 21; TREPTOW 2014, S. 29). Diese Fähigkeit (= „competence“) ermöglicht ihnen weiters die Verarbeitung der „situativ wechselnden Anforderungen der Welt“ (TREPTOW 2014, S. 29), sowie die kreative Kombination der Grundelemente. CHOMSKYs Ideen bauen denkgeschichtlich auf René DESCARTES und Wilhelm von HUMBOLDT auf, die ihrerseits „Sprache als generatives Regelsystem [...] verstehen, das [...] Menschen erlaubt kreativ zu sein, d.h. immer neue Gedanken in immer neuen Situationen auszudrücken [...]“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 15)¹². Ziel ist, das gemeinsame kognitive Fundament zu verstehen, das dem sprachlichen Handeln aller Menschen zugrunde liegt. Somit ist nur die Realisierung dieser kommunikativen Kompetenz – die Performanz (= „performance“) – verschieden ausgeprägt, da sie „von personalen und situativen Faktoren beeinflusst werden kann“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 15), d.h. eine gleiche Ausstattung an Kompetenzen resultiert nicht automatisch in gleichen Performanzen. (vgl. TREPTOW 2014, S. 29; KLIEME & HARTIG 2007, S. 15; HUBER 2004, S. 21-22; DEWE 2010, S. 110; ARNOLD R. 2002, S. 31)

CHOMSKYs generatives Kompetenzverständnis wird in den 1970er und 1980er Jahren in verallgemeinerter Form vom Soziologen Jürgen HABERMAS (geb. 1929) in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft aufgegriffen¹³. Seine Ideen sind u.a. durch PIAGETs „kognitive Entwicklungstheorie“ und MEADs „interaktionistische Kommunikationstheorie“ (vgl. VEITH 2014, S. 57) beeinflusst und bilden laut VEITH „die Grundzüge einer allgemeinen Theorie der Handlungskompetenz“ (VEITH 2014, S. 57). Im Fokus seiner Überlegungen steht die „kommunikative Kompetenz“ (HABERMAS 1971) unter der man die „sozial-kognitiven Regeln und Strukturen“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 15) versteht, die dem Menschen die Generierung von Kommunikationssituationen ermöglichen. In späteren Abhandlungen kommt noch der Begriff „Interaktionskompetenz“ (HABERMAS 1984) als Schlüsselkonzept hinzu. HABERMAS' Interesse gilt vor allem der „Herausbildung universaler Strukturen der Handlungsfähigkeit von

¹² ERPENBECK & SAUTER betrachten demzufolge „HUMBOLDTs Idee von der selbstorganisativen, kreativen Kraft der Sprache“ (ERPENBECK & SAUTER 2019, S. 41) als Quelle moderner Kompetenzauffassung. (vgl. ERPENBECK & SAUTER 2019, S. 41)

¹³ Die Kompetenzbegriffe bei CHOMSKY und HABERMAS unterscheiden sich laut VONKEN in ihrer Reichweite: „Während sich bei Chomsky Kompetenz auf das Beherrschen des dem Satzbau zugrundeliegenden Regelsystems beschränkt, geht Habermas darüber hinaus und bezieht das Erzeugen von Kommunikationssituationen selbst in den Kompetenzbegriff mit ein“ (VONKEN 2005, S. 23).

Subjekten“ (BRÖDEL 2002, S. 41). Er sieht daher die Notwendigkeit einer „entwicklungslogisch ausgerichteten Kompetenztheorie“ (HABERMAS 1984, S. 190). Diese Handlungsfähigkeit entsteht aus dem dialektischen Wechselwirken von Kompetenz und Performanz. Im eigenen Handeln kommt es nach HABERMAS überdies auch zur „Selbsterzeugung des Subjekts“ (BRÖDEL 2002, S. 41). (vgl. BRÖDEL 2002, S. 41; VEITH 2014, S. 57; KLIEME & HARTIG 2007, S. 15)

„Das heißt, ein Subjekt sucht nicht einfach Wege zur Problemlösung, vielmehr vermag es mit der Welt und probeweisen Anwendung von Lösungsstrategien sich zugleich Fähigkeiten anzueignen, die es auf weitere Situationen übertragen und konstruktiv weiterentwickeln kann“ (BRÖDEL 2002, S. 41).

Im Zuge dieses Prozesses wird die eigene Ich-Identität entwickelt. Das Subjekt wird erkenntnis-, sprach- und handlungsfähig (vgl. HABERMAS 1984, S. 192), „[...] indem sich die innere Natur auf dem Weg über eine Integration in die stufenweise sich entwickelnde Strukturen des kognitiven, sprachlichen und interaktiven Austauschs mit der Umwelt reflektieren lernt“ (ebd.). (vgl. HABERMAS 1984, S. 190 ff.; BRÖDEL 2002, S. 41; ARNOLD R. 2002, S. 31)

HABERMAS' Kompetenzkonzept prägte bis in die 1990er Jahre die sozialwissenschaftliche Interpretation des Begriffs im deutschsprachigen Raum und wurde z.B. von Karlheinz A. GEISLER in der Berufspädagogik zur „kritischen Kompetenz“ weiterentwickelt (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 15; GEISLER & ORTHEY 2002, S. 70; VONKEN 2005, S. 22). DEWE führt zum sozialwissenschaftlichen Verständnis von Kompetenz folgendes aus:

„[...] Ein entscheidender Schritt besteht [...] darin, diese generative Kompetenz im tatsächlichen Verhalten einer Person über Performanz in konkretes soziales Handeln umsetzen zu können. Damit ordnet sich Kompetenz unterhalb der sachlich definierten Wissensebene ein. Es meint kein Faktenwissen, das konditionierbar lernbar und abrufbar ist, sondern beinhaltet eine autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren. Anthropologisch festgelegt ist allerdings lediglich die Voraussetzung der Möglichkeit, dass Menschen kompetent kommunizieren und handeln können. Welche faktische Kompetenz sie zu entwickeln in der Lage sind, hängt neben individuellen Veranlagungen ab von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen die Menschen leben, und von den Lern- und Sozialisationsprozessen, die sie durchlaufen“ (DEWE 2010, S. 110).

Diese Auffassung des Kompetenzbegriffes fand erziehungswissenschaftlich dann in der Berufs-, Moral- und Erwachsenenpädagogik der 1970er und 1980er Jahre Niederschlag, wo diverse AutorInnen (z.B. GEISLER 1974, LEMPERT 1988) das Konzept zu konkretisieren und verdichten versuchten (vgl. ARNOLD R. 2002, S. 31). Die aktuell geführte Kompetenzdebatte

fußt jedoch laut vieler Sozial- und ErziehungswissenschaftlerInnen¹⁴ nicht (bis auf wenige Publikationen) auf dem grundlagentheoretischen HABERMASschen Ansatz „mit seinen sozial- und kulturwissenschaftlichen Fundierungsbestrebungen“ (BRÖDEL 2002, S. 41). Sie sei eher eine Reaktion auf „problematisch erfahrende gesellschaftliche Entwicklungen“ (BRÖDEL 2002, S. 42) und erfuhr ihren Anstoß kaum aus wissenschaftsinternen Veränderungen heraus (vgl. auch LADENTHIN 2016, S. 52). Vielmehr wird von einer überwiegend „traditionslosen“ Verwendung des Begriffs und von einem oberflächlichen und losen Zusammenhang des heutigen Begriffs mit dem der 1970er, ohne wesentlichen Rückbezug auf die sozialwissenschaftliche Literatur jener Zeit, gesprochen (vgl. ARNOLD R. 2002, S. 31). GEISSLER & ORTHEY gehen sogar soweit und meinen: „Das heutige ‚Kompetenz‘-Angebot ist seiner Fähigkeit und seiner Fruchtbarkeit zur Theorienbildung weitgehend beraubt“ (GEISSLER & ORTHEY 2002, S. 70). VONKEN merkt an, dass die sozialwissenschaftlichen Sichtweisen der 1970er Jahre „für das Verständnis von Kompetenz einen hohen Erklärungswert“ (VONKEN 2005, S. 22) haben, aber eine Verdrängung durch psychologische Ansätze festzustellen ist. (vgl. VEITH 2014, S. 57; GEISSLER & ORTHEY 2002, S. 70; BRÖDEL 2002, S. 41 ff.; ARNOLD R. 2002, S. 31; VONKEN 2005, S. 22)

Auf diese kritischen Einwände und die Entstehung der mittlerweile langjährig geführten gegenwärtigen Debatte wird im weiteren Verlauf immer wieder eingegangen. Zunächst soll aber über die Wurzeln des Kompetenzbegriffs gesprochen werden, der den meisten heute gebräuchlichen Definitionen zugrunde liegt.

2.2.2.2 Von WHITE über McCLELLAND zu WEINERT

Eine weitere wissenschaftliche Basis von „Kompetenz“ stammt, wie bereits erwähnt, aus der amerikanischen Psychologie. Robert W. WHITE (1904-2001) führte den Begriff 1959 in die pragmatisch-funktionale Motivationspsychologie ein. WHITE versuchte die im starken Gegensatz zueinander stehenden psychoanalytischen und behavioristischen Paradigmen in der Psychologie zu verbinden, da sie seiner Meinung nach keine zufriedenstellende Erklärung zur Entwicklung einer effektiven Interaktion von Menschen mit ihrer Umwelt liefern konnten. (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 16)

¹⁴ siehe auch VEITH 2014, ROHLFS et al. 2014, KRAUTZ 2009, VONKEN 2005, LADENTHIN 2016, u.a.

HUBER führt dazu aus:

„Dort bezeichnet das Konzept Ergebnisse von Entwicklungen grundlegender Fähigkeiten, die weder genetisch angeboren noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum selbst hervorgebracht worden sind. Das Motiv der optimalen Anpassung an die jeweilige Umgebung und der Wunsch nach Kontrolle über die Umwelt begünstigen die Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen. Kompetenz im Sinne von White ist eine Form der Performativität, die das Individuum aufgrund intrinsischer (das heißt aufgrund zweckfreier oder von selbst motivierter) Interaktionen, mit seiner Umwelt herausbildet“ (HUBER 2004, S. 21).

Nach WHITE ergibt sich also die Leistungsfähigkeit des Individuums (= Performanz) aus Kompetenzgebrauch und -anwendung. Kompetenzen werden selbstorganisiert und selbstmotiviert in Mensch-Umwelt-Interaktionen herausgebildet (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 16). Dieser Sichtweise steht CHOMSKYs Tradition augenscheinlich gegensätzlich gegenüber, trotz der grundlegenden gemeinsamen Orientierung gegen den Behaviorismus. Von Interesse ist „gerade nicht das generative, kognitive, situations-unabhängige System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 16; vgl. auch KLIEME et al. 2007, S. 6). Was bei CHOMSKY und HABERMAS als Performanz verstanden wird, wird hier als Kompetenz gesehen. (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 16; ERPENBECK et al. 2017, S. XV ff.)

In den 1970er Jahren übte – analog zu WHITEs Ansatz – David C. McCLELLAND (1917-1998) Kritik an der Intelligenzforschung, die in ihrer Diagnostik typischerweise „generalisierte, kontextunabhängige kognitive Leistungskonstrukte“ (KLIEME et al. 2007, S. 6) testet. Er war einer der ersten in der Psychologie, der sich mit Kompetenzbeobachtung und -messung beschäftigte (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XVI; RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 236).

„Während Intelligenztests bewusst dekontextualisiert angelegt sind, benötigt die Psychologie nach Meinung dieser Kritiker Konzepte und Erhebungsverfahren, welche der Situierung und Kontextabhängigkeit des menschlichen Handelns Rechnung tragen“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 16).

Man hoffte, mit einer Kompetenzorientierung in der Diagnostik Testinhalte näher an reale (z.B. berufliche) Lebensanforderungen und -situationen zu bringen, um situativ bedingte Leistungsdifferenzen genauer prognostizieren zu können (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 16). Laut McCLELLAND (1973) sind Kompetenzen die Voraussetzungen für eine bestimmte Tätigkeit, wobei er für den Begriff aber kein präzises Konzept oder theoretischen Bezug vorlegt (vgl. ebd.). „Aus dieser Perspektive kann jedes beliebige Konstrukt als ‚Kompetenz‘ betrachtet werden, wenn es der Vorhersage der Bewährung in konkreten Leistungssituationen dient [...]“

(ebd., S. 17). Fundierte empirische Untersuchungen, die diesen kritischen Ansatz zur Intelligenzdiagnostik unterstützen, liegen laut KLIEME & HARTIG (ebd., S. 16) allerdings noch nicht vor¹⁵. (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 16 ff.; KLIEME et al. 2007, S. 6 ff.)

Das Hauptmerkmal dieser psychologisch-pädagogischen Kompetenzauffassung von WHITE, McCLELLAND, u.a. ist „fachhistorisch also zunächst der stärkere Bezug zum ‚wirklichen Leben‘“ (KLIEME et al. 2007, S. 6). Der konkrete Kontextbezug ist in weiterer Folge in vielen Definitionen von „Kompetenz“ enthalten – so auch in der aktuell wohl am Bildungssektor meist-zitierten des pädagogischen Psychologen Franz E. WEINERT, der u.a. auch für die OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) Gutachten zum Thema erstellte und dessen Kompetenzdefinition Bezugspunkt für die gesetzlich festgelegten Bildungsstandards in Deutschland und Österreich ist (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 17 ff.; KLIEME et al. 2007, S. 6 ff., WIESNER et al. 2017):

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2001c, S. 27 f.).

Da sich Kompetenzen auf Situationskontexte beziehen, ist ihre Entwicklung als Resultat von Lernprozessen zu betrachten, „in denen sich das Individuum mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Kognitive Grundfunktionen hingegen sind in wesentlich geringerem Maße erlernbar und trainierbar“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 17; vgl. WEINERT 2001a, S. 57). Aus der Kontextbezogenheit heraus ist laut KLIEME & HARTIG (2007, S. 17-18) anzunehmen, dass der Erwerb von Kompetenzen durch Lernen erfolgen kann bzw. muss. Als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb gelte das Sammeln von Erfahrung in spezifischen Situationen und Aufgabenstellungen. Kompetenzen seien demnach entwicklungsfähig und erweiterbar (durch Training, Einflüsse von außen, jahrelange praktische Anwendung, etc.) und werden durch diese Lernprozesse individuell und kumulativ aufgebaut – dieser Aufbau sei grundsätzlich bis zur Expertise in der entsprechenden Domäne möglich (was die zuvor erwähnte Abgrenzung zur

¹⁵ Es muss allerdings erwähnt werden, dass Kompetenzerfassung und -messung generell in den letzten 15-20 Jahren v.a. im Wirtschafts- und Unternehmensbereich (z.B. in der Berufsausbildung, Personalfindung, Personalentwicklung, Teambuilding, etc.) aus der Psychologie heraus starken Aufschwung erhalten haben. Erwähnenswert hierbei ist die Arbeit von John ERPENBECK (geb. 1942) und Lutz von ROSENSTIEL (1938-2013), die in ihrem „Handbuch Kompetenzmessung“ bereits in der dritten Auflage eine Kompetenzsystematik vorlegen, sowie unterschiedlichste Kompetenz-Messmodelle verschiedener WissenschaftlerInnen veröffentlichen. Laut eigenen Angaben ist das Handbuch mittlerweile ein Standardwerk im deutschsprachigen Raum. (vgl. RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 236; ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007, S. XI ff.; ERPENBECK et al. 2017, S. XII ff.)

Erlernbarkeit kognitiver Grundfunktionen unterstreicht). Auch andere PsychologInnen, z.B. SIMONTON und MAYER (beide 2003), nehmen diesen Ansatz auf. KLIEME & HARTIG beschreiben Kompetenzen (im psychologischen Verständnis) zusammenfassend als „erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen [...] die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 17). Diese „Domains“ können unterschiedlich breit sein – von spezifischen Teilkompetenzen bis zu übergeordneten, allgemeineren Schlüsselkompetenzen. Kontextbezug und Erlernbarkeit seien jedoch fundamental. (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 17-18; KLIEME et al. 2007, S. 7; ZÜRCHER 2010, S. 33; WIATER 2013, S. 146-147)

Laut KLIEME & HARTIG (2007, S. 18-19) ergeben sich hinsichtlich dieser Auffassungen jedoch Fragen nach der Bedeutung motivationaler und volitionaler Einflüsse bei der Kompetenzentwicklung, sowie nach der strukturellen und prozessualen psychischen Basis von Kompetenzen: WEINERTs Beiträge sind nämlich „hinsichtlich der Abgrenzung zwischen kognitiven und motivationalen und volitionalen Aspekten von Kompetenz [...] nicht ganz eindeutig“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 18, vgl. auch RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 238). Wenn man Kompetenzen allgemein als „the mental conditions necessary for cognitive, social and vocational achievement“ (WEINERT 2001a, S. 56) sehen will, so ist Motivation eindeutig eine wichtige Komponente dieser mentalen Bedingungen. Ohne Motivation in bestimmten Leistungssituationen ist eine Kompetenzentwicklung bis hin zur Expertise kaum vorstellbar. Trotz seiner Bezugnahme auf WHITEs motivationspsychologische Ideen, schlägt WEINERT aber vor, bei empirischen Untersuchungen zu Kompetenzen kognitive von motivationalen Orientierungen zu trennen, um deren Wechselwirkungen analytisch abbilden zu können (vgl. WEINERT 2001a, S. 49). Somit ergibt sich eine eng gefasste kognitive Kompetenzdefinition; Verbindungen mit anderen Dispositionen bezeichnet er hingegen als

„Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (WEINERT 2001c, S. 28).¹⁶

Das Verständnis von „Handlungskompetenz“ unterscheidet sich aber in diverser Fachliteratur, u.a. in Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Tradition z.B. bei AEBLI (1980), wo das

¹⁶ In „Leistungsmessungen in Schulen“ fasst er insgesamt drei Kompetenzbereiche zusammen. Neben den Handlungskompetenzen führt er noch „fachliche“ und „fachübergreifende“ Kompetenzen an (vgl. WEINERT 2001c, S. 28).

„verfügbare Repertoire kognitiver Handlungsschemata“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 18) dazu dient, Problemsituationen zu meistern, jedoch motivationale und volitionale Vorgänge erforderlich sind, um reale Handlungen zu ermöglichen. Diese Vorgänge sind demnach nicht als Teil von Kompetenz zu betrachten aber konstitutiv für konkretes Handeln. (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 18; WEINERT 2001a, S. 49 ff.; VONKEN 2005, S. 31)

Der ebenfalls von WEINERT (weiter)entwickelte Begriff „Metakompetenz“ könnte laut KLIEME & HARTIG (2007, S. 18-19) hier zu einer Lösung beitragen, wobei er darunter die Fähigkeit versteht, das Vorhandensein, den Gebrauch und die Erlernbarkeit der persönlichen Kompetenzen beurteilen zu können (vgl. WEINERT 2001a, S. 54). Laut WEINERT (ebd.) beruhen erfolgreiches Lernen und Performanz nicht nur auf mehr Wissen und Fleiß. Unter gleichen Voraussetzungen habe jemand, der mehr über sich selbst weiß und dieses selbstreflexive Wissen praktisch umsetzen und anwenden könne, wahrscheinlich bessere Lösungsstrategien zu schwierigen Aufgaben und Problemen parat, als jemand der/die diese Reflexionsfähigkeit nicht habe. HASTE (2001) und RIDGEWAY (2001) greifen dieses Verständnis auf und meinen, dass Handlungskompetenz

„[...] weniger an der jeweiligen Ausprägung motivationaler und affektiver Tendenzen abzulesen sei, die von mannigfaltigen personalen, kontextuellen und kulturellen Faktoren abhängen, als an deren ‚Management‘. Der entscheidende, zumindest begrenzt verallgemeinerbare Kompetenzaspekt liege vielmehr im ‚Management‘ dieser Tendenzen, also in der Fähigkeit zur Selbstregulation [...], deren Untersuchung durchaus mit einem kognitiven Kompetenzbegriff kompatibel ist“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 18).

Hierbei ist ein Rückbezug auf CHOMSKY zu erkennen, da es darum geht, welches mentale Fundament erfolgreichem Handeln als Basis dient, um diverse Anforderungssituationen adäquat bewältigen zu können (vgl. ebd., S. 19). Zahlreiche Kognitionspsychologen haben sich in diesem Sinne mit „Kompetenz“ auseinandergesetzt und den Begriff verschieden definiert; grundlegend verbinden sich aber in kompetenten Handlungen „deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen (beliefs) sowie Regulationskomponenten (z.B. metakognitive Strategien)“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 19). „Kompetenz“ wäre demnach die Verknüpfung von „Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 19). (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 18-19)

Laut REINHARDT legt WEINERT mit seinem Kompetenzkonzept „den wohl bekanntesten und zugleich ausführlichsten Versuch [vor], die definitorische Spannweite zu minimieren“ (REINHARDT 2014, S. 57). Dieses wird 2001 im Rahmen eines Gutachtens für das OECD-Projekt

„Definition and Selection of Competencies“ als „Concept of Competence – A Conceptual Clarification“ (WEINERT 2001a) veröffentlicht. Hier fasst er verschiedene theoretische Auffassungen von Kompetenz zusammen, die er im Laufe seiner Recherchen gesammelt hat und beschreibt die Schwierigkeiten bei deren Konzeption. Seine Kategorisierung des Kompetenzbegriffs umfasst laut REINHARDT (2014, S. 57) folgende Aspekte:

- *„performanzbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten,*
- *Voraussetzungen für den Erwerb der primären Wissenssysteme (insbesondere der Sprache),*
- *gelernte Kenntnisse und Fähigkeiten,*
- *individuelle Bedürfnisse für die Wirksamkeit,*
- *subjektive Bewertung des Selbst und*
- *das Set von kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln (Handlungskompetenz).“*

WEINERT (2001a + b) sieht die Entwicklung der Kompetenzdiskussion der letzten Jahrzehnte durchaus kritisch. Er gibt zu bedenken, dass dabei aufgrund des enormen Spektrums an Kompetenzauffassungen in den unterschiedlichsten Disziplinen (Philosophie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Sprachwissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaften, Wirtschaft) keine eindeutige, mit wissenschaftlichem Konsens formulierte, Definition oder Unterscheidung möglich ist (siehe auch MULDER 2007, S. 13; ERPENBECK & HEYSE 2007, S. 158; KRAUTZ 2015, S. 8; u.a.). Dasselbe träfe z.B. auch für oftmals synonym verwendete Begriffe wie „Fähigkeit“, „Qualifikation“ und „Fertigkeit“ zu. Nichtsdestotrotz wird „Kompetenz“ in allen erwähnten Bereichen als „[...] roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal“ (WEINERT 2001a, S. 45) verstanden und kann sich auf Personen, Gruppen oder Institutionen beziehen. Auch wenn es seiner Meinung nach unmöglich ist, eine allgemein anerkannte Kerndefinition zu formulieren, soll jede wissenschaftliche Disziplin, die sich mit „Kompetenz“ auseinandersetzt, den Begriff mit einer entsprechenden theoretischen Basis ausstatten¹⁷:

„Because the scientific definitions of the concept of competence are so heterogeneous, it is impossible to identify a consensually agreed core definition. It is, however, possible to explicate the scientific and practical goals that should be followed with a theoretical construct of competence“ (WEINERT 1999, S. 3).

¹⁷ Siehe dazu auch ERPENBECK & von ROSENSTIEL (2007, S. XX): „Der Kompetenzbegriff ist „theorierelativ“, d.h. er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung. Außerhalb jeglichen theoretischen Rahmens ist der Kompetenzbegriff bedeutungslos.“

Kompetenzdefinitionen sind also „vor dem Hintergrund des angestrebten Anwendungs- bzw. Verwendungszwecks“ (WINTHER 2010, S. 21 in Bezug auf WEINERT 1999) zu formulieren¹⁸.

Auch WEINERT ist der Meinung, dass der Terminus in den letzten Jahrzehnten einen zunehmend inflationären Gebrauch erfahren hat, wobei eine fehlende präzise Begriffsbestimmung weitere zahlreiche zusätzliche Bedeutungen begünstigt. Er sieht eine negative Wechselbeziehung zwischen Popularität und Genauigkeit des Begriffs. (vgl. WEINERT 2001a, S. 45 ff.; WEINERT 2001b, S. 2433 ff.)

„The variety of meanings given to the concept of competence is seen not only in its many uses, but also in the construction of terminology to express competence, such as media competence, business competence, traffic competence, age competence, and also cognitive, social, motivational, personal, etc., competencies. It is not possible to discern or infer a coherent theory out of these many uses. There is no basis for a theoretically grounded definition or classification from the seemingly endless inventory of the ways the term competence is used“ (WEINERT 2001a, S. 46).

In seinem Konzeptpapier¹⁹ (1999) für das Gutachten aus 2001 geht er noch konkreter auf die Problematik der Mehrdeutigkeit sowie der Vermischung der wissenschaftlichen mit der alltäglichen Verwendung des Wortes ein:

„The social sciences are plagued by the fact that much of their terminology is also used in everyday language. Thus, the same term may have both a precise, scientific meaning, embedded within a theoretical context, and a more variable and vague meaning, stemming from everyday use. This can lead to ambiguity when the vocabularies of everyday language and social science terminology are exchanged and assimilated, which, of course, is the usual case! In disciplines such as psychology and sociology, this has meant that the scientific use of many concepts has become quite unpredictable. Some scientists use particular terms with a narrow, theoretically guided reference, while others use the same terms with an everyday reference. The term ‘competence’ is a good illustration: Its many meanings make any attempt to develop a general theoretical base from which to make pragmatic recommendations quite challenging“ (WEINERT 1999, S. 3).

WEINERTs Kompetenzbegriff sollte in weiterer Folge vor allem im schulischen Bildungsbereich sehr erfolgreich werden (siehe Kapitel 2.2.3.3.1). Auffällig ist aber, dass WEINERTs Kompetenzkonzept trotz des Hinweises auf diese Problematik gerade im schulischen Bildungsbereich auf seine Kompetenzdefinition aus 2001 („Leistungsmessungen in Schulen“) beschränkt

¹⁸ Auf die Schule bezogen ist demnach überwiegend die Fachdidaktik für Inhaltsanbindungen zuständig (vgl. WINTHER 2010, S. 21; siehe auch WEINERT 1999).

¹⁹ Interessant ist hierbei, dass man dieses „inoffizielle“ Dokument zwar online frei zugänglich findet, die OECD es aber eigentlich mit dem Hinweis „Please do not cite“ versah – dennoch wird es in einflussreichen Arbeiten zitiert, z.B. in der „Klieme-Expertise“ (KLIEME et al. 2007). (vgl. dazu auch KRAUTZ 2015, S. 8 ff.)

wird und überwiegend nur die Seiten 27 und 28 zitiert werden (siehe z.B. WIESNER et al. 2017 für das österreichische BIFIE²⁰; KLIEME et al. 2003 für das deutsche BMBF²¹; Informationen des BMBWF Österreich zur standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung²²), bzw. auch nur der erste Teil des Zitats, das sich auf kognitive Fähigkeiten bezieht (DICKEL 2011, S. 10: „Weinert vor dem Komma“). Seine umfassenderen Untersuchungen (v.a. in englischer Sprache) und kritischen Blickwinkel werden kaum aufgegriffen. Auch ERPENBECK et al. (2017, S. XXI), ZAISER (2018, S. 60 ff.) und KRAUTZ (2015, S. 7 ff.) kritisieren diesen Umstand, z.B. wegen der universalen Verwendung der Definition, der Betrachtung außerhalb eines größeren Zusammenhangs; aber auch die Definition selbst, die ihrer Meinung nach (zu) viele Fragen offen lässt. Warum gerade sie das Maß aller Dinge für das Verständnis Kompetenzorientierung wurde, hat laut einigen Kompetenzkritikern (z.B. KRAUTZ 2015, LADENTHIN 2016) mit WEINERTs Forschungstätigkeit für die OECD zu tun, die auf Basis seiner Recherchen Richtlinien und Referenzrahmen erstellt hat, die für alle Mitgliedsstaaten gelten. Trotzdem WEINERT darauf hingewiesen hat, dass „diese verkürzte Definition wissenschaftlich nicht konsensfähig ist“ (KRAUTZ 2015, S. 8) und sie wissenschaftlich noch nicht geklärt ist, verwendete die OECD sie

„[...] um die gewünschte Maßeinheit für ihre PISA-Tests zu liefern. Eine psychologische Messeinheit also, die ohne Fachinhalte und kulturelle Überlieferung auskommt, um global einheitliche, verwertbare Fertigkeiten zu messen, von denen die OECD behauptet, sie würden der globalisierten Wirtschaft dienen“ (KRAUTZ 2015, S. 8; vgl. auch LADENTHIN 2011, 2016).

2.2.2.3 ROTH

Eine Sonderstellung bei der Suche nach den möglichen wissenschaftlichen Wurzeln des Kompetenzbegriffs nimmt Heinrich ROTH (1906-1983) ein, der in den 1970ern vermutlich als erster diesen Terminus explizit und systematisch in der Erziehungswissenschaft verwendet hat (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 19). Sein Ansatz wird in der für diese Arbeit gesichteten wissenschaftlichen Literatur überwiegend getrennt von den sozialwissenschaftlichen

²⁰ BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens

²¹ BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung; ZAISER (2018, S. 60) schreibt die Popularität der WEINERTschen Definition im deutschsprachigen Raum v.a. Eckehard KLIEME zu, der sie 2003 (erstmalig, dann in einer neuen, unveränderten Auflage 2007) in seiner Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ für das deutsche Bildungsministerium zitiert hat (S. 21).

²² BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (21.05.2019)

Fundamenten beschrieben, betont wird aber die Kompatibilität von ROTHs erziehungswissenschaftlichem Konzept mit den sozialwissenschaftlichen/psychologischen, bzw. auch der Einfluss von ROTHs Kompetenzklassifikation auf andere Kompetenzansätze, z.B. in der Berufspädagogik, aber auch auf WEINERTs Ausführungen und in weiterer Folge auf jene der OECD. (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 19 ff.; VEITH 2014, S. 55 ff.; NIEKE 2008, S. 207 ff.; KELLNER 2009, S. 14)

ROTH veröffentlicht 1971 im zweiten Band seiner „Pädagogischen Anthropologie“ eine „normative Theorie der Erziehungs- und Bildungsziele“ (NIEKE 2008, S. 207). In seinem Konzept sieht er „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (ROTH H. 1971, S. 180) als bedeutsames Erziehungsziel. „Mündigkeit“ bezeichnet er als „seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“ (ebd., S. 180). Eine genauere Begründung zur Nutzung des Kompetenzbegriffs verfasst ROTH nicht, er verweist auch nicht auf Literatur dazu (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 19). Laut KLIEME & HARTIG (2007, S. 19 ff.) und NIEKE (2008, S. 207 ff.) kann man jedoch davon ausgehen, dass ihm die sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf den Begriff bekannt waren, da er in einem anderen Teil seines Werkes z.B. Fachliteratur zitiert, die auch WHITE (1959) angibt. Auch WOLLERSHEIM weist auf ROTHs Rückbezug auf WHITE hin (vgl. WOLLERSHEIM 1993, S. 100). (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 19 ff.; NIEKE 2008, S. 207 ff.)

Der Erziehungswissenschaftler definiert „Mündigkeit als Kompetenz“ in dreifacher Hinsicht:

- „a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können,*
- b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und*
- c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (ROTH H. 1971, S. 180).*

Das Entwickeln einer umfassenden individuellen Handlungs- und Urteilsfähigkeit nimmt bei ROTHs Kompetenzkonzept also eine zentrale Stellung ein; sein Kompetenzverständnis ist – im Vergleich zu den sozialwissenschaftlichen jener Zeit – dabei sehr weit gefasst und nicht nur auf die kognitiven Fähigkeiten limitiert (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 20). Laut NIEKE sind die angeführten Kompetenzbereiche die Basis für „Handlungskompetenz nach außen und nach innen“ (NIEKE 2008, S. 207). VEITH führt zu ROTHs Ansatz aus:

„Aus anthropologischer Sicht setzt mündiges Handeln voraus, dass die Einzelnen – selbstredend mit pädagogischer Unterstützung – in der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Objektwelt, im Umgang mit anderen Menschen beziehungsweise gesellschaftlichen Organisationen und nicht zuletzt durch Selbstreflexion gelernt haben, sachlich fundierte und gesellschaftlich verantwortliche Entscheidungen zu treffen, wobei aus ihrer dabei entstehenden Sach- und Sozialkompetenz besondere Zuständigkeiten erwachsen“ (VEITH 2014, S. 56).

Es sind hier Parallelen zu HABERMAS, der autonome Handlungsfähigkeit ebenfalls zentralisiert, zu erkennen (siehe Kapitel 2.2.2.1). ROTH orientiert sich allerdings an einem rationalistisch gefassten (und eher vage wissenschaftlich belegten und teilweise in sich widersprüchlichen²³) Mündigkeitskonzept, wohingegen HABERMAS einen (sozialtheoretisch begründeten) Allgemein-Ansatz zur Handlungskompetenz vorlegt (vgl. VEITH 2014, S. 57). Wie schon erwähnt, findet HABERMAS' Ansatz keinen nachhaltigen Anklang in der Erziehungswissenschaft, wenn man auf die aktuelle Kompetenzauffassung und -diskussion blickt (vgl. BRÖDEL 2002, S. 41-42).

Doch auch ROTHs Kompetenzverständnis konnte sich als Gesamtkonzept in der Erziehungswissenschaft nicht durchsetzen – nur stark trivialisiert (vgl. NEUWEG 2011, S. 8). Nichtsdestotrotz wurde ROTHs Ausdifferenzierung in drei Kompetenzbereiche in späterer Folge vor allem ab den 1990ern sehr einflussreich, ist bis heute in zahlreichen Kompetenztaxonomien modifiziert und erweitert wiederzufinden und z.B. in der Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, teilweise auch in der Schulbildung, immer noch Basis (meist als „Personale Kompetenz“, „Fachkompetenz“, „Sozialkompetenz“, ergänzt durch „Methodenkompetenz“)²⁴. Wichtige Aspekte seiner Arbeit, wie z.B., dass Sachkompetenz Grundlage für Selbst- und Sozialkompetenz ist²⁵, oder die explizite Betonung der Wichtigkeit von

²³ WOLLERSHEIM kritisiert u.a., dass ROTH zuerst Mündigkeit in einer Kompetenztrias betrachtet, danach „taucht jede dieser Kompetenzen in einem Spannungsverhältnis zu einem korrespondierenden Mündigkeitsbereich auf“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 101). Weiters verwendet er „Kompetenz“ und „Fähigkeit“ synonym, letzteren Begriff sieht WOLLERSHEIM aber statisch und daher nicht als Synonym geeignet. (vgl. WOLLERSHEIM 1993, S. 100-101)

²⁴ ERPENBECK et al. (2017, S. XX) betrachten ROTHs Begriffstripel als „die heute von den meisten Kompetenzforschern zugrunde gelegte definitorische Einteilung“ und wird „von den meisten seriösen Kompetenzforschern verwendet“. „Oft wird die bei Roth selbstverständlich voll mitgedachte, aber die gesondert benannte Aktivitäts- und Handlungskompetenz hinzugefügt“. Sie wenden sie adaptiert auch selbst an (vgl. ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007, S. XXIV).

²⁵ Dies sieht z.B. auch WEINERT so (2001c, S. 27): „Um ein mathematisches Problem, das in einem sozio-ökonomischen Kontext situiert ist erfolgreich zu lösen, braucht man das notwendige mathematische Wissen und zugleich die fachübergreifenden Kompetenzen, um die Aufgabe aus dem übergeordneten sachlichen Zusammenhang überhaupt herauslösen und das Ergebnis sinnvoll für die Lösung des nicht-mathematischen Problems nutzen zu können.“; oder auch HOF (2002, S. 81): „Eine polarisierende Gegenüberstellung einer wissensorientierten und einer kompetenzorientierten Bildungsarbeit ist allerdings zu einfach. So zeigt ein differenzierter Blick auf die Begriffe Kompetenzen und Wissen, dass beide zusammengehören.“

Wissenschaftsorientierung in Schul- und Berufsausbildung (vgl. ROTH H. 1971, S. 470 ff.), kamen im Laufe der Zeit unter die Räder. (vgl. JUNG 2010, S. 54 ff.; NEUWEG 2011, S. 8; KLIEME & HARTIG 2007, S. 20; ERPENBECK et al. 2017, S. XX; ERPENBECK & SAUTER 2019, S. 44 ff.; VONKEN 2005, S. 54 ff.)

WEINERT greift die Kompetenztrias mit etwas abweichenden Betitelungen ebenfalls auf, u.a. in seinen Publikationen „Concepts of Competence“ (1999) oder „Leistungsmessungen an Schulen“ (2001). KLIEME & HARTIG (2007, S. 20) gehen davon aus, dass ROTHs Kompetenzbereiche überwiegend durch das große internationale Echo auf die Arbeit von WEINERT und anderen einflussreichen pädagogischen PsychologInnen, wie z.B. Helmut FEND (geb. 1940), weitreichenden Einfluss erhielten. So übernahm auch die OECD im Abschlussbericht zu ihrem Projekt „Definition and Selection of Competencies [= DeSeCo]“ (2001), an dem, wie schon erwähnt, auch WEINERT mitarbeitete, entsprechend drei Kompetenzkategorien für „key competencies“, die wiederum in die Erhebung von international vergleichenden Schulleistungsmessungen einfließen (z.B. PISA 2000). (vgl. NIEKE 2008, S. 207; KLIEME & HARTIG 2007, S. 20; KELLNER 2009, S. 14-15)

Erwähnenswert ist außerdem, dass ROTH in den 1970er Jahren auch Teil der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates war und der Kompetenzbegriff somit für die deutsche Bildungslandschaft im Zuge der Reform der Sekundarstufe II (1974) bedeutend wurde (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 20-21).

„Hier wurde der Kompetenzbegriff nicht zuletzt gebraucht, um der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ein gemeinsames Fundament zu geben, das zwischen dem akademischen Bildungsbegriff und beruflichen Qualifikationskonzepten vermitteln konnte“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 20 f.).

2.2.2.4 WEINERT – und weiter?

WEINERTs Definition ist nun schon beinahe 20 Jahre „am wissenschaftlichen Markt“ und wird, wie schon einige Male erwähnt, immer wieder als Grundlage in unterschiedlichsten Veröffentlichungen zum Thema „Kompetenz“ herangezogen, im schulischen Bildungsbereich fällt dies besonders auf (siehe Kapitel 2.2.2.2). Heißt das also, dass es die letzten beiden Jahrzehnte keine Kompetenzforschung gegeben hat? Nun, auch wenn es im praktischen schulpädagogischen Bereich zwar nicht so scheint, als ob es seit Einführung der Bildungsstandards

(2008) und der kompetenzorientierten Reifeprüfung (flächendeckend 2014/15) in Österreich eine Weiterentwicklung gäbe, boomt die Forschung zu Kompetenzentwicklung und -messung im deutschsprachigen Raum seit Anfang/Mitte der 2000er Jahre (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XII), was anhand folgender Beispiele gezeigt werden soll.

2.2.2.4.1 ERPENBECK und VON ROSENSTIEL

Insbesondere sind bei meiner Recherche Arbeiten und Studien aus der Berufs- und Erwachsenenbildung aufgefallen. Hier hat das Kompetenzverständnis des Wissenschaftstheoretikers John ERPENBECK (geb. 1942) und des Psychologen Lutz von ROSENSTIEL (1938-2013) große Bedeutung erlangt (vgl. ZÜRCHER 2010, S. 32; BOLDER 2009, S. 813). Diese haben erstmals 2003 ihr „Handbuch Kompetenzmessung“ veröffentlicht, das mittlerweile in der dritten Auflage (2017) erschienen ist. Sie verstehen Kompetenzen „in einem eher arbeits-, wirtschafts- und organisationspsychologischen Kontext“ (RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 242) als

„[...] geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeit, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen. Unter Dispositionen werden die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse. Das Kompetenzkonzept sollte deshalb in Bezug auf die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen [...] benutzt werden, die hoch genug sind, um selbstorganisiertes Handeln tatsächlich zu erfordern“ (ERPENBECK et al. 2017, S. XII-XIII).

Bei der Bewältigung jener komplexen Anforderungen sind kognitive, motivationale, volitionale, personale und sozialkommunikative Aspekte miteinzubeziehen. Die Wurzeln ihres Kompetenzbegriffs sehen ERPENBECK et al. bei CHOMSKY, HABERMAS und WHITE; grundsätzlich betrachten sie ihn aus der Perspektive der psychologischen Selbstorganisation und des Konstruktivismus. Auch ROTHs Ansatz findet, wie bereits ausgeführt, Zustimmung und hat ihrer Meinung nach in der beruflichen Aus- und Weiterbildung immer noch großes Gewicht. (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XIII ff.)

Sie sind der Auffassung, dass Lernen ein „aktiver Konstruktionsprozess“ (ebd., S. XIV) ist, in dem ein Individuum seine subjektive Realität gestaltet. Menschen reagieren bzw. verhalten sich nicht einfach – sie erzeugen und handeln. LehrerInnen haben dabei die Funktion „individuelle, selbstorganisierte Lernprozesse anzustoßen und Lernprozesse zu ermöglichen“ (ebd.,

S. XIV). Wie schon erwähnt, können Kompetenzen dabei nicht gelehrt werden, sie werden gelernt. (vgl. ebd., S. XII ff.)

Die Veränderungen der menschlichen Produktivität seit der Mitte des 20. Jahrhunderts „vom Werkzeug zum Denkzeug“ (ebd., S. XIV) erfordern, auch im Zuge der zunehmenden Digitalisierung, möglichst viele Menschen, die sich nicht nur von den heutigen raschen Entwicklungen (technologisch, wirtschaftlich, politisch, etc.) mittragen lassen, sondern diese aktiv und kreativ selbstorganisiert mitgestalten. Der Begriff „Kompetenz“ umfasst für ERPENBECK et al. alle jene Fähigkeiten die dafür benötigt werden. Sie bezeichnen dies als das „moderne Kompetenzdenken“ (ebd., S. XIV). Die anfängliche Flut an unterschiedlichen Begriffsdefinitionen und Kompetenzforschungen ab den 1970er Jahren halten sie für mittlerweile abgeebbt, man kann verschiedene Ansätze mittlerweile gruppieren und auf wenige Grunddefinitionen herabbrechen. Dazu zählen sie auch WEINERTs Terminus „als gemeinsames Vielfaches unter vielen Kompetenzforschern und -praktikern“ (ebd., S. XXI) – auch in ihrem aktuellen Handbuch berufen sich einige wissenschaftliche Beiträge anderer AutorInnen darauf. Allerdings betrachten ERPENBECK et al. diesen auch inzwischen kritischer, obwohl sie in der Erstauflage seine Definition noch als Basis verwendeten (siehe Kapitel 2.2.2.2). (vgl. ERPENBECK et al. S. XIV ff.)

Aus der Kompetenzdiskussion und der Vielfalt an Begriffsdefinitionen, stellen ERPENBECK et al. (2017, S. XXI-XXIV) zusammenfassend vier „Definitionscluster“ fest:

Definitionscluster 1: erweiternd bildungsbezogen	Kompetenzen als ökonomisierte Varianten von Bildung: Kompetenzorientierung vs. humaner, klassisch humboldtscher Bildungsbegriff
Definitionscluster 2: generalisiert handlungsbezogen	Kompetenzen als allgemeinsten Handlungsrahmen: Bezogen auf den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen ²⁶
Definitionscluster 3: fokussiert kognitionsbezogen	Kompetenzen als kognitive Leistungsdefinitionen: bezogen auf internationale Schulleistungsstudien (z.B. PISA, TIMSS ²⁷); Messung kognitiver Leistungsfähigkeit im engeren Sinne
Definitionscluster 4: tiefgründend selbstorganisationsbezogen	Kompetenzen als kreative Selbstorganisationsfähigkeiten: Selbstorganisation des menschlichen Handelns inkl. Denkhandeln

Tabelle 3: Definitionscluster nach ERPENBECK et al. (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XXI-XXIV; eigene Tabelle)

²⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. C111/4: „Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck [...] ‚Kompetenz‘ die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“

²⁷ PISA = Programme for International Student Assessment; TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study

Definitionscluster 1 geht davon aus, dass das moderne Kompetenzverständnis widersprüchlich zum klassischen humboldtschen Bildungsideal²⁸ steht. Diese Ansicht vertritt u.v.a. VONKEN, der Kritik übt:

„Persönlichkeitsaspekte, die in den 50er und 60er Jahren noch unter dem Begriff der ‚Bildung‘ mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ wieder in die Erwachsenenbildungsdebatte eingeführt, nun aber unter einer ökonomischen Perspektive“ (VONKEN 2005, S. 51).

Diese Kritik bezieht sich also besonders auf die Kompetenzverständnisse in Cluster 2 und 3, die sich seit den 1990er Jahren entwickelt haben (siehe Kapitel 2.2.3) und in denen sich der allgemeine wirtschaftliche Globalisierungsprozess stark widerspiegelt. Beide wurden wesentlich durch internationale Organisationen wie die OECD oder die EU beeinflusst, die wirtschaftliches Wachstum und Fortschritt als Prämisse voranstellen und Humankapital als wichtigen Produktionsfaktor betrachten (vgl. KRAUTZ 2009, S. 87 ff.). Nach Meinung vieler AutorInnen ist Bildung in diesem Sinne also nicht mehr zweckfrei im Sinne HUMBOLDTs, sondern ökonomisiert (siehe z.B. MOEGLING 2010, S. 7; LEDERER 2014, S. 469 ff.; ZAISER 2018, S. 101 ff.). Unterstrichen wird dies auch durch die ein- und durchgeführte Kompetenzrahmen und Vergleichsstudien jener Organisationen, die sich teilweise nur auf kognitive Leistungen bzw. Fachkompetenzen beschränken (vgl. KRAUTZ 2009, S. 87 ff.). In jüngster Zeit wird aber wiederum von einer zu starken Fokussierung auf fachübergreifende und -unabhängige Kompetenzen gesprochen – zulasten der fachlichen Inhalte (vgl. KLEIN 2012). (vgl. KRAUTZ 2009, S. 87 ff.; GEISSLER & ORTHEY 2002, S. 72 ff.; MOEGLING 2010, S. 4 ff.; ERPENBECK et al. 2017, S. XXI ff.; KLEIN 2012)

Zu Definitionscluster 4 gehört eindeutig auch das Kompetenzverständnis von ERPENBECK et al. Dabei erachten sie die Cluster 1, 2 und 4 als miteinander kompatibel, Cluster 3 jedoch nicht: „Das Gemessene hat mit künftiger, gar kreativer und selbstorganisierter Handlungsfähigkeit wenig zu tun“ (ERPENBECK et al. 2017, S. XXII). Nach VertreterInnen des kognitionsbezogenen Clusters und PromotorInnen internationaler Vergleichsstudien sind Kompetenzen

²⁸ „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas [sic!] Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer verschaffen will. [...]“ (von HUMBOLDT 1964, S. 5). Dazu z.B. BÜSSERS: „Der [...] wesentliche Aspekt ist, dass der (aus der eigenen Vernunft begründeten Autonomie) *aufgeklärte* Mensch sich nicht mehr nach dem Abbild Gottes richten und bilden soll, sondern – ganz im Sinne der Aufklärung – sich selbst bilden und verwirklichen soll. Damit bekommt der Bildungsbegriff im 18. Jahrhundert vor allem die neue Dimension des *sich-selberbildens*“ (BÜSSERS 2007, S. 3).

„kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (KLIEME & LEUTNER 2006, S. 879²⁹), wie auch schon in Kapitel 2.2.2.2 behandelt. KLIEME et al. führen im Rahmen und Umfeld der sogenannten „Klieme-Expertise“ weiter aus:

„Mit dieser Arbeitsdefinition werden zwei wesentliche Restriktionen vorgenommen: Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen. Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale und affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden explizit nicht mit einbezogen“ (KLIEME et al. 2007, S. 7).

„Der hier verwendete Begriff von ‚Kompetenzen‘ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (KLIEME et al. 2003, S. 22).

Bei international vergleichenden Leistungsmessungen wie z.B. PISA oder TIMSS im Schulbereich, bzw. auch im Erwachsenenbildungsbereich (z.B. PIAAC³⁰) spielen nämlich Kreativität oder Selbstorganisationsfähigkeiten und somit Werte, Veranlagungen bzw. Überzeugungen kaum eine Rolle, sondern man konzentriert sich auf leicht messbare und vergleichbare Ziele wie z.B. „Lesefertigkeit, Rechenfertigkeit und standardisierte Problemlösefähigkeit (hier als Kompetenzen bezeichnet)“ (ERPENBECK et al. 2017, S. XXIII, vgl. auch RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 241 ff.). Individuelle Kompetenzdiagnostik ist so allerdings nicht möglich, es können lediglich Angaben zu bestimmten Bevölkerungsgruppen gemacht werden (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XXIII). Somit ist die Kritik von ERPENBECK et al. auch auf WEINERTs vorgeschlagene Trennung motivationaler und volitionaler Aspekte von kognitiven bei der Erfassung von Kompetenzen bezogen (vgl. WEINERT 2001a, S. 49), da sie den Kompetenzgriff zu eng fasst. Damit sind ERPENBECK et al. nicht alleine. An Vergleichsmessungen dieser Art wird von zahlreichen BildungsexpertInnen aus aller Welt massiv Kritik geübt, hat aber bisher bei den InitiatorInnen kaum Beachtung gefunden (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XXIII; RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 246).

KLIEME et al. (2007, S. 8) räumen hinsichtlich der geäußerten Einwände zu ihrer Definition jedoch ein, dass der Kontext bei der Definition einer Kompetenz so genau wie möglich festzulegen ist, um dabei etwaige Willkür zu vermeiden. Zum einen soll der maßgebliche Kontext ausreichend konkretisiert, zum anderen aber auch nicht zu eng formuliert werden, „[...] da

²⁹ siehe auch KLIEME et al. 2007, S. 7; KLIEME & HARTIG 2007, S. 17

³⁰ PIACC = Programme for the International Assessment of Adult Competencies

sonst einfaches Sachwissen oder isolierte Fertigkeiten unnötigerweise als Kompetenzen etikettiert werden“ (KLIEME et al 2007, S. 8).

Neben ERPENBECK & von ROSENSTIEL bzw. ERPENBECK et al. gibt es in der Erwachsenen- und Berufspädagogik selbstverständlich noch zahlreiche erwähnenswerte AutorInnen, die sich mit Kompetenzen beschäftigen (ACHTENHAGEN, ARNOLD R., GONON, VONKEN, WINTHER, u.v.m.). Einige werden im Zuge von Kapitel 2.2.3 noch miteinbezogen.

2.2.2.4.2 JUNG

Auch auf schulbildnerischer Ebene gibt es laut dem renommierten Pädagogen Hilbert MEYER (geb. 1941), der sich vor allem mit Didaktik und Schulpädagogik beschäftigt, Weiterentwicklungen in der Kompetenzorientierung jenseits eines eng gefassten Kompetenzbegriffs (vgl. MEYER 2011, S. 8 ff.). AutorInnen wie z.B. Klaus MOEGLING, Rainer LERSCH, Katja FAULSTICH-CHRIST und Eberhard JUNG, bieten seiner Ansicht nach „empfehlenswerte Einführungen in die kompetenzorientierte Gestaltung des Unterrichts“ (MEYER 2011, S. 9)³¹. Auch MEYER selbst, ursprünglich „kompetenzkritisch“, legt ein pragmatisches Konzept dazu vor (2011, 2012), kritisiert aber, wie viele andere DidaktikerInnen, gleichzeitig den Mangel eines allgemeindidaktischen Standards (vgl. MEYER 2012, S. 8):

„Wir brauchen [...] möglichst bald ein theoretisch abgesichertes und zugleich alltags-taugliches [...] Modell des KoU [Anm.: kompetenzorientierter Unterricht], in dem die vielen ermutigenden Einzelideen zusammengeführt werden“ (MEYER 2012, S. 8).

Eberhard JUNG soll als Beispiel hervorgehoben werden, da er einen holistischen, interdisziplinären Ansatz beschreibt (er bezeichnet ihn als das „allgemeine Kompetenzmodell“), der „mental-affektive, inhaltlich-fachliche, methodisch-strategische und sozial-kommunikative Dimensionen integriert“ (JUNG 2005, S. 6), welche entsprechend der Herausforderung und der beabsichtigten Bewältigung unterschiedlich aktualisiert werden. Wenn „Kompetenzen“ so aufgefasst werden, ist es nicht mehr nötig unterschiedliche Kompetenzaspekte antizipierend zu bestimmen; sie beziehen sich auf eine Situation und werden ganzheitlich verstanden. (vgl. JUNG 2005, S. 6 ff.; JUNG 2010, S. 13 ff.) Er definiert „Kompetenz“ als

³¹ ARNOLD K.-H. (2013, S. 176) stimmt hier nicht mit ihm überein. Er betrachtet die Arbeit von LERSCH und weiteren AutorInnen, die MEYER empfiehlt, überaus kritisch.

„Befähigung zur Bewältigung komplexer Situationen: Menschliche Eigenschaft, in Abhängigkeit von den individuellen Lebensbedingungen kognitive, soziale und verhaltensmäßige Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass Ziele, Interessen und Wünsche zu verwirklichen sind“ (JUNG 2010, S. 26).

„Im so verstandenen Sinne kennzeichnet sich Kompetenzentwicklung als höchste Ausprägung des ganzheitlichen Lernens“ (JUNG 2010, S. 14).

Er sieht in seinem Werk „Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit“ (2010) den Diskurs „[...] in der Tradition des *funktional-pragmatischen Kompetenzbegriffs* als zielgerichtetes Zusammenwirken situativer Herausforderungen und inneren Befähigungen und als grundsätzliche *Fähigkeit zur Bewältigung von Herausforderungen*“ (JUNG 2010, S. 6), und greift somit u.a. auf WOLLERSHEIM, ROTH und ERPENBECK & von ROSENSTIEL zurück, bezieht jedoch auch KLIEME und WEINERT ein (siehe Kapitel 2.2.1 und 2.2.2). JUNG bezieht sich außerdem ausdrücklich auf die Curriculumtheorie von ROBINSOHN (1969), der bereits 1967 dafür plädiert, SchülerInnen anhand ausgewählter Bildungsinhalte mit Qualifikationen auszustatten, die sie dazu befähigen sollen, Lebenssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Sie sollen „für ein mündiges, d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortetes Leben so gut wie möglich vorbereitet sein“ (ROBINSOHN 1969, S. 46)³². (vgl. JUNG 2010, S. 166; ROBINSOHN 1969, S. 45-46).

JUNG (2010, S. 17) fasst auf Basis der verschiedenen disziplinären und theoretischen Hintergründe zusammen, welche Merkmale ein/e kompetente/r AkteurIn aufweisen: „Kompetenz haben“ bedeutet laut JUNG, Herausforderungen zu erkennen und anzunehmen, damit eine selbstständige Bewältigung von Anforderungen auf einem adäquaten Niveau möglich ist. Es besteht ein „latentes Potential unterschiedlicher Befähigungen“ (JUNG 2010, S. 17), welches sich durch die Herausforderung konkret in Handlungen zeigt und dabei eine Weiterentwicklung erfährt. Die Handlungskompetenz eines Individuums ist gekoppelt an das bisher erreichte Kompetenzlevel und die Erfahrungen, die während des komplexen Kompetenzerwerb-Prozesses gemacht wurden. Eine Aufrechterhaltung und Aktivierung von Motivation und anderen affektiv-volitionalen Aspekten während dieses Prozesses ist notwendig, wobei die aktuelle Motivationslage entscheidend ist. Während das erfolgreiche Meistern und

³² Der Ansatz von Saul B. ROBINSOHN (1916-1972) war in den 1960ern und 1970ern in der deutschsprachigen Schulpädagogik und in seiner Weiterentwicklung zur lernzielorientierten Didaktik sehr erfolgreich. Auch wenn diese im Laufe der Zeit starker Kritik wegen ihrer „technologischen Ausrichtung“ (PETERSSEN 2001, S. 202) ausgesetzt war, ist curriculumtheoretische Didaktik noch immer eine Säule diverser Fachdidaktiken – siehe z.B. den „fachdidaktischen Grundkonsens“ des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde (PICHLER et al. 2017, S. 62). Auch österreichische Lehrpläne sind an Lernzielen ausgerichtet. (vgl. PETERSSEN 2001, 191-203; SITTE W. 2001b; PICHLER et al. 2017, S. 60-62)

Gestalten für neue und größere Herausforderungen und Aufgaben motiviert, können ein Mangel an Erfolgserlebnissen und ein Gefühl des Scheiterns weiterführende/s Engagement und Handlungs-/ Gestaltungsspektren schmälern (vgl. JUNG 1999, S. 20 ff.). (vgl. JUNG 2010, S. 17-18; JUNG 1999, S. 18 ff.)

Eine kompetente Person strebt laut JUNGs Kompetenzbegriff danach, kognitiv, sozial und psychomotorisch fähig zu sein und anregende und motivierende Aufgaben zu bewältigen. Im Zuge dessen kommt es zur Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung eigenverantwortlicher Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und realistischer Zukunftsperspektiven. Ein positives Selbstbild wird dadurch erzeugt, weiterentwickelt, behalten bzw. auch wiedererlangt. (vgl. WOLLERSHEIM 1993, S. 91; JUNG 1999, S. 18; JUNG 2010, S. 18)

JUNGs allgemeinem Kompetenzmodell liegt ein psychologisches Fundament zugrunde. Es gilt die Annahme, „[...] dass die gemeinten Dispositionen auf anlagebedingten Faktoren basieren und in vergangenen und/oder aktuellen Entwicklungsprozessen herausgebildet und verfeinert wurden“ (JUNG 2010, S. 24). Folgende Anforderungen stellt er an sein Modell:

Anforderungen an das allgemeine Kompetenzmodell

Da die zu bewältigenden Situationen von ihrer Anzahl und ihren Besonderheiten nicht zu begrenzen sind, müssen die einzuschlagenden Pfade im Rahmen der Bewältigung die jeweils erforderlichen Teilmengen kognitiver, sozialer und verhaltensgemäßer Persönlichkeitsdimensionen enthalten. Hier gilt es, vorhandene zu aktivieren, neue zu entwickeln und zielgerichtet zu bündeln.

Je nach Art der Herausforderung und der Komplexität der angestrebten Lösung sind jeweils unterschiedliche Anteile der einzelnen Kompetenzdimensionen (mental-affektiv, inhaltlich-fachlich, methodisch-strategisch, sozial-kommunikativ) zielgerichtet zu aktivieren, einzusetzen und weiterzuentwickeln.

Dieses Kompetenzverständnis kann darauf verzichten, alle differentiellen Kompetenzaspekte antizipierend zu definieren. Hingegen erfordert eine genaue Ausformulierung von Kompetenzaspekten den Einbezug der jeweiligen ursächlichen Herausforderung sowie die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der angestrebten Lösung (Kontextbezogenheit). Sie sind immer auf die jeweilige (Teil-) Lebenswelt, auf eine Domäne, bezogen.

Abbildung 2: Anforderungen an das allgemeine Kompetenzmodell nach JUNG (JUNG 2010, S. 25)

Durch die ganzheitliche Sichtweise ist es laut diesem Modell nicht nötig zwischen Kompetenzdimensionen (z.B. in Fach-, Personal-, Methoden- und Sozialkompetenzen) zu unterscheiden (vgl. JUNG 2010, S. 26-27). Im Bewältigungsprozess bedingen sich die einzelnen Komponenten – die von WEINERT (2001c) genannten Kompetenzfacetten „Fähigkeit, Wissen, Verstehen,

Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“ (KLIEME et al. 2003, S. 73) – wechselseitig, sind miteinander verwoben und werden unterschiedlich intensiv in Anspruch genommen (vgl. PÄTZOLD 1999, S. 57 ff.). Die Kompetenzfacetten sind normalerweise separat betrachtete pädagogische Faktoren, die im Bewältigungsprozess von Herausforderungen ziefokussiert zusammenwirken. Dies ergibt eine Kompetenzauffassung, die als Befähigung zur Bewältigung ganzheitlich ist und „alle möglichen Lebens-, Arbeits- und Lernsituationen umfasst“ (JUNG 2010, S. 27). (vgl. JUNG 2010, S. 26 ff.)

„Die aus den Herausforderungen der Lebens- oder Arbeitswelt erwachsenden Ziele, Bedürfnisse, Änderungswünsche motivieren zu zielgerichteten (problemlösenden) Handlungen, in deren Vollzug Erfahrungen erworben werden. Durch das Lernen aus Erfahrungen, im Rahmen der angestrebten Bewältigung, entwickeln Individuen einerseits Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, andererseits ergeben sich Werte und Einstellungen, die wiederum die Ziele und Interessen beeinflussen“ (JUNG 1999, S. 20).

JUNGs Herangehensweise ist deshalb interessant, weil er unterschiedliche Kompetenzauffassungen miteinbezieht, sie konstruktiv kritisch betrachtet, jedoch nicht konkurrierend gegenüberstellt. Die Nähe zum Kompetenzkonstrukt von ERPENBECK & von ROSENSTIEL (2007) ist eindeutig zu erkennen (Stichwort „selbstorganisiertes Handeln“), gleichzeitig ist aber auch die Domänenbezogenheit die KLIEME et al. (2003, 2007), KLIEME & HARTIG (2007) u.a. auszumachen, die ERPENBECK & von ROSENSTIEL jedoch dezidiert ablehnen (vgl. ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007, S. XII ff.). Nach den Definitionsclustern von ERPENBECK et al. (siehe Kapitel 2.2.2.4.1) wäre JUNGs Kompetenzmodell in Kategorie 4 einzuordnen, die nicht mit einer engen kognitiven Auffassung nach KLIEME et al. kompatibel ist. JUNG (2005, S. 8) erachtet es jedoch als wichtig, dieses seitens der Bildungspolitik „top-down“ eingeführte Kompetenzverständnis mit ihren Begrifflichkeiten und Herangehensweisen, die auf KLIEME und WEINERT basieren, zu analysieren und miteinzubeziehen, da sie „[...] auch wegen der großen Nähe zur Bildungsadministration [...] für die Zukunft als wegweisend zu betrachten sind. Deshalb erscheint eine genauere Betrachtung der Aussagen zu Bildungsstandards, zum Kompetenzbegriff und zu Kompetenzmodellen erforderlich“ (JUNG 2005, S. 8).

Nichtsdestotrotz plädiert JUNG (2010, S. 92 ff.) aufgrund des Definitionspluralismus und der zahlreichen teilweise synonym verwendeten Begriffe für klare Unterscheidung (z.B. von „Kompetenz“ und „Qualifikation“ oder „Kompetenz“ und „Bildung“) und Betrachtung aus dem jeweiligen Fachkontext heraus (siehe auch „Theorierelativität“ bei ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007; WEINERT 1999). Die von diversen FachautorInnen kritisierte

Begriffsinflation wird ebenfalls aufgegriffen (siehe z.B. REINHARDT 2014, S. 56 ff.). Außerdem widmet er der „Klieme-Expertise“ (KLIEME et al. 2003) und dem dort verwendeten Kompetenzbegriff ein eigenes Kapitel, in dem er positive aber auch kritikwürdige Aspekte herausarbeitet. Er vermisst darin „erforderliche tiefere kompetenztheoretische Reflexionen“ (JUNG 2010, S. 92) und führt zur Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten von Kompetenz an:

„Wie die Flut der Sekundärliteratur zeigt, kann das mit Blick auf die Expertise Rezipierte, je nachdem ob es aus der pädagogischen (allgemein-, schul- oder berufspädagogischen) oder der messpsychologischen, aus der allgemein- oder fachdidaktischen Perspektive oder gar der Perspektive der Bildungsadministration intendiert wurde, erheblich variieren“ (JUNG 2010, S. 92).

2.2.2.5 Zwischenfazit 1

Was ist aus dem Weg der Kompetenz in die/der Wissenschaft zu schließen? Folgende Überlegungen ergeben sich aus den vorangegangenen Ausführungen:

Im Zuge der Recherche fiel auf, dass es vor allem seit 2000 eine enorme Fülle an Publikationen zu „Kompetenzen“ im gesamten Bildungsbereich gibt. Dabei waren vor allem jene Arbeiten in der Überzahl, die psychologische Wurzeln haben (v.a. WHITE und McCLELLAND werden oft zitiert). Da auch WEINERTs wissenschaftliche Fundamente hier liegen und sein Kompetenzverständnis bis heute das wohl prominenteste ist, lässt sich dies durchaus nachvollziehen. Die sozialwissenschaftliche Perspektive spielt in Veröffentlichungen der letzten 15 Jahre vorwiegend im erwachsenen- und berufspädagogischen Bereich eine Rolle, wie man aber z.B. an den Arbeiten von ERPENBECK et al. (2017) oder JUNG (2010) sieht, finden gerade in jüngster Zeit ganzheitlichere Ansätze wissenschaftlichen Anklang, die die Diversität und Pluralität des Kompetenzbegriffs bewusst aufgreifen.

Trotz begrifflicher Unschärfe und Mangel an einer allgemeinen, überdisziplinären Kompetenztheorie, ist tiefgreifende Forschung dazu definitiv möglich und offensichtlich notwendig, wie man an der großen Zahl an Publikationen in einzelnen Disziplinen (z.B. Erziehungswissenschaft) und der Alltagspräsenz von „Kompetenz“ sieht. Ein gutes Beispiel dafür ist WEINERT, der zahlreiche Studien dazu durchgeführt hat und mit Definitionen aufwartet die in späterer Folge großen Einfluss hatten (siehe OECD, PISA, Bildungsstandards, etc.). Er nahm sich aber selbst nicht aus seiner Kritik am Fehlen eines allgemeinen Theoriefundaments heraus, sondern forschte dennoch in seiner Disziplin (Pädagogische Psychologie) weiter zu dem Thema

(siehe Kapitel 2.2.2.2). Eine fehlende allgemeine Theoriebasis muss nicht bedeuten, dass sich nicht irgendwann eine breit akzeptierte entwickeln kann. Wenn man der Betrachtung diverser Kompetenzkonstrukte die von ERPENBECK & von ROSENSTIEL erwähnte Theorierelativität zugrunde legt, erleichtert dies den Blick durch den „Dschungel an Kompetenzen“ (HUBER 2004). Gleichzeitig werden dabei aber auch Konstrukte aufgedeckt, die nur dünn oder unzureichend (bildungs-)theoretisch fundiert sind, bzw. nur Teilaspekte ganzheitlicher Konzepte miteinbeziehen. Dabei ist festzustellen, dass gerade jene Kompetenzauffassungen, die im schulischen Bildungswesen präsent sind, genau dieser Kritik ausgesetzt sind.

Problematisch sehe ich auch, dass prominente Kompetenzdefinitionen oder -konzepte im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs meist auf wenige Zeilen und Punkte aus der jeweiligen Gesamtarbeit beschränkt werden, ohne die ganzheitlichen Überlegungen der AutorInnen miteinzubeziehen. Ein weiteres Problem ist, dass nur einige wenige Kompetenzdefinitionen transportiert werden (v.a. die WEINERTs), ohne deren Verwendung zu begründen (vgl. LADENTHIN 2011, S. 2). Meiner Meinung nach fördert dies einen unreflektierten Umgang mit dem Begriff und lässt einen Universal-Anspruch einer Definition entstehen, der eigentlich keiner ist – somit ist auch jeglicher Kritik schnell Tür und Tor geöffnet (vgl. auch VONKEN 2005, S. 54).

Das darauf aufbauende enge Kompetenzverständnis von KLIEME et al. (2003), das Grundlage für Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum ist, erleichtert zwar den Vergleich kognitiver Fähigkeiten, ist aber nicht dafür konzipiert, ein individuelles, auch Kreativität und Selbstorganisationsfähigkeit einbeziehendes, ganzheitliches „Kompetenzbild“ eines Menschen darzustellen (vgl. KLIEME et al. 2007, S. 10; JUNG 2010, S. 94 ff.). Es stellt sich das Problem der Beobachtbarkeit von Kompetenzen, z.B. wenn sie nicht in ein enges, standardisiertes Korsett, sondern weit gefasst sind, wie u.a. bei ERPENBECK et al. (2017). Im Sinne von WHITE werden Kompetenzen bekanntlich von jedem einzelnen Individuum in eigenmotivierter Wechselbeziehung mit der Umwelt heraus entwickelt und sind somit „innere, unbeobachtbare Voraussetzungen des selbstorganisierten Handelns einer Person“ (ERPENBECK et al. 2017, S. XVI). Daher ist eigentlich nur die Performanz („Output“) messbar, die direkte Überprüfung von Kompetenzen selbst ist nicht möglich, „sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ (ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007, S. XIX). „Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung auf Grund eines Urteils des Beobachters“ (ERPENBECK et al. 2017, S. XVI), was für psychische Dispositionen in unterschiedlichster Weise erfolgen

und zu unterschiedlichsten Ergebnissen führen kann. Aus der Arbeitspsychologie heraus gibt es hier zahlreiche theoretisch fundierte Ansätze, u.a. zur subjektbezogenen Kompetenzmessung auf Selbstbeobachtungsbasis, wie z.B. Kompetenzbilanzen, -raster und -checks mit dem Ziel der Erstellung eines persönlichen Kompetenzprofils, die erfolgreich – weit entfernt jeglicher Standardisierung – angewendet werden (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XVI; ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007, S. XIX; ZAISER 2018, S. 52 ff.).

Auch aus dem schulpädagogischen Alltag kennen wir schülerInnen- und handlungsorientierte Unterrichtsformen (z.B. Lerntagebücher, Portfolios, etc.), deren individuelle Ergebnisse zur Beurteilung von Kompetenzen herangezogen werden und deren Kriterien für die jeweiligen Lernziele abgestimmt und festgelegt werden. Eine solche Kompetenzfeststellung hat jedoch nur wenig Berührungspunkte mit z.B. jener der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung, die seit ca. fünf Jahren in Österreich durchgeführt wird. Offensichtlich haben wir es auch in der Schulbildung mit verschiedenen Auffassungen von Kompetenz zu tun, was umso mehr ein Bewusstmachen dafür erfordert, dass es nicht nur das EINE Kompetenzkonstrukt gibt, das in Form von institutionell vorgegebenen Kompetenzrahmen, Bildungsstandards und standardisierten Prüfungen transportiert wird, sondern kompetenzorientierte Bildung aus verschiedenen „Konzepten“ bestehen kann und an sich keine komplett neue Erfindung ist. (vgl. auch MEYER 2011, 2012; BOLDER 2009)

Wie aus den bisherigen Ausführungen zu erkennen ist, sind zahlreiche Kritikpunkte zu diversen Kompetenzauffassungen festzustellen. Das Fehlen einer umfassenden wissenschaftlichen, bildungstheoretischen Basis wird dabei sehr häufig genannt, was besonders PädagogInnen interessieren sollte. Im schulpädagogischen Bereich, wo die Kompetenzorientierung „von oben“ seitens der Bildungspolitik eingeführt wurde, plädiert MEYER (2011, S. 9) dafür, Praktiker dazu ins Boot holen um „top-down“ mit „bottom-up“ zu unterstützen. LADENTHIN (2016, S. 59 ff.) meint, dass es gerade in der Schulbildung wichtig sei, sich auf BildungswissenschaftlerInnen und PädagogInnen zu beziehen und den dominanten psychologischen Kompetenzbegriff durch einen pädagogisch geprägten zu ersetzen. Durch den Import von bereits definierten Begrifflichkeiten aus anderen Disziplinen (mit teilweise auch fachintern unterschiedlichen Theoriefundamenten und Forschungszwecken) würden nämlich Missverständnisse, Unklarheiten und Verschwommenheit entstehen, die der aufgeheizten Kompetenzdiskussion nicht gerade zuträglich seien. Im pädagogischen Kontext sollte unter „Kompetenz“ nach LADENTHIN (2016) Folgendes verstanden werden:

„Im pädagogischen Sprachgebrauch kann man den Terminus Kompetenz verwenden als alltagssprachliche oder verwaltungstechnische Sammelbezeichnung für das dauerhafte und reflektierte Verfügenkönnen über Kenntnisse und (Fach-)Methoden sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Hinblick auf die Bildung eines Menschen (Mündigkeit) das sachliche und sittliche Verhältnis zur Natur und Geschichte, zu den Mitmenschen und zu sich selbst unter Geltungsanspruch, nachweislich und handlungsermöglichend gestalten helfen“ (LADENTHIN 2016, S. 60).

2.2.3 „Kompetenz“ in der Bildung

Nach dieser Zusammenschau der wissenschaftlichen Wurzeln des Kompetenzbegriffs und verschiedener -auffassungen wird nun konkret auf den Weg der „Kompetenz“ in die/der Bildung eingegangen. Da dieser im Wesentlichen ab Mitte des 20. Jahrhunderts zu verfolgen ist, soll ein Überblick über gesellschaftliche, wirtschaftliche, bildungswissenschaftliche und -politische Entwicklungen und Tendenzen gegeben werden, die zur Herausbildung und Verwendung des Kompetenzbegriffs beigetragen haben³³. Unweigerlich muss man sich hier mit dem Begriff der „Qualifikation“ beschäftigen und ihn in Relation zum Kompetenzbegriff stellen. Folgendes Zitat kann als zentrale Überlegung im Zusammenhang mit den nachstehenden Ausführungen gelten:

„Der Innovationszyklus von Perspektiven der Bildung gegen Ende des 20sten und Anfang des 21sten Jahrhunderts lässt sich anhand von Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation und Kompetenz sowie einer gleichermaßen an Allseitigkeit und Brauchbarkeit anschließenden reflexiven Handlungsfähigkeit darstellen“ (BEHRMANN 2006, S. 26 f.).

2.2.3.1 Die „realistische Wende“ und ihre Auswirkungen

Die Gesellschaft im deutschsprachigen Raum Mitte des 20. Jahrhunderts ist gezeichnet von menschenverachtenden Erfahrungen in der Ära des Nationalsozialismus, dem Wiederaufbau und dem West-Ost-Konflikt in Europa und der Welt. Nach dem Zweiten Weltkrieg sind „neue politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Strömungen“ (KRON 1994, S. 95) zu bemerken. Zunächst schließen Standards, Aktivitäten und Entscheidungen im öffentlichen Bereich überwiegend an die Entwicklungen vor dem Zweiten Weltkrieg an. In der Bildung erlebt

³³ Aufgrund der Fülle an deutscher Literatur zur Thematik bezieht sich der kommende Abschnitt vor allem auf die Bundesrepublik Deutschland. Ähnliche gesellschaftliche, wirtschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen sind jedoch im gesamten deutschsprachigen Raum – also auch in Österreich – festzustellen.

demzufolge die geisteswissenschaftliche Pädagogik³⁴ eine Renaissance und das dreigliedrige Schulsystem (Volksschule, Realschule, Gymnasium) wird wieder aufgenommen. In deutschsprachigen Ländern setzt sich die Idee durch, dass der schulische Bildungsauftrag junge Menschen auf das Erwachsenenleben so vorzubereiten habe, „[...] dass diese als gefestigte Charaktere aus sich selbst heraus in der Lage seien, unter Berücksichtigung objektiver Wertekriterien mündige Entscheidungen zu treffen und in ihren erworbenen sozialen Rollen verantwortlich zu handeln“ (VEITH 2014, S. 53 nach SPRANGER 1959)³⁵. Im konservativen westlichen Wiederaufbau-Milieu herrscht die Meinung vor, dass die zu einem gewissen Grad entwicklungsfähigen menschlichen Begabungen besser im tradierten mehrgliedrigen Schulsystem der Sekundarstufe zu fördern sind, als in einem sozialistisch anmutenden Einheitssystem wie es im Ostblock eingeführt wurde – u.a. um nicht (erneut) unter Ideologieverdacht zu geraten und sich klar gegen die nationalsozialistische Erziehungslehre abzugrenzen. Die Fachwissenschaftlichkeit in Schul- und Erwachsenenbildung wird daher forciert. Man stößt jedoch bereits Anfang der 1960er Jahre an die Grenzen dieses Systems, da die rasante Weiterentwicklung der Industriegesellschaft eine solide Grundbildung auf einem gewissen wissenschaftlichen Niveau in allen Bevölkerungsschichten (er)fordert, mit weiteren Anschlussmöglichkeiten an die komplexer werdende Arbeitswelt. Gleichzeitig ist die allgemeine Demokratisierungsbewegung mit „eine[r] berufliche[n] und politische[n] Bildung sowie ständige[n] Weiterbildung im Interesse eines mündigen Bürgers“ (RAITHEL et al. 2009, S. 226) verbunden. (vgl. VEITH 2014, S. 52 ff.; KRON 1994, 95 ff.; RAITHEL et al. 2009, S. 226 ff.; PETERSEN 2001, S. 145)

ROHLFS et al. (2014, S. 11-12) und FAULSTICH (2003, S. 97 ff.) ergänzen, dass auch der allgemeine Bildungsbegriff im humboldtschen, emanzipatorischen Sinne immer mehr Kritik erfährt. „Die hochgesteckte Idee von Bildung stößt auf eine Wirklichkeit, welche von immer mehr Menschen als übermächtig, [...] und undurchschaubar erfahren wird“ (FAULSTICH 2002, S. 17) – dem Begriff „Bildung“ wird Gesellschaftsferne und Elitennähe nachgesagt. Der Geisteswissenschaftler Wilhelm FLITNER (1889-1990) sprach schon 1930 von einer „Neuen

³⁴ Die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist bildungstheoretisch ausgerichtet, ist in der Zeit zwischen 1900 und 1933 entstanden, wurde von Wilhelm DILTHEY (1833-1911) entwickelt und u.a. von Hermann NOHL (1879-1960) und Erich WENIGER (1894-1961) weitergeführt. Sie bietet Grundlage für die pädagogische Theoriebildung der folgenden Jahrzehnte, z.B. auch für Wolfgang KLAFKI (1927-2016), dessen bildungstheoretischer Ansatz – weiterentwickelt zur kritisch-konstruktiven Didaktik – immer noch zentral in der Allgemeinen Didaktik ist. Bildung bleibt Leitbegriff. Die bildungsbegrifflichen Wurzeln sind bei HUMBOLDT und HERBART (klassische Bildungstheoretiker) zu finden. (vgl. PETERSEN 2001, 145-157; JANK & MEYER 2014, S. 138, 209)

³⁵ Auf der anderen Seite des Eisernen Vorhangs praktizierte man dies jedoch anders, hier zielte Schulbildung auf Gleichheit und Einpassung aller Kinder in eine politische festgelegte Rolle zum Wohle der Gesellschaft und Wirtschaft. (vgl. VEITH 2014, S. 53)

Richtung“ der Bildung und versucht sich an einer Abgrenzung gegen die „alte“, eigentlich einer aufklärerischen Tradition verpflichteten Volksbildung³⁶, in der eine geistige Elite anderen, ungeschulten Bevölkerungsschichten Bildung nur nach ihrem Maßstab weitergab³⁷. Bis in die 1960er Jahre wird diese Kritik lauter, was sich auch in den darauf folgenden Bildungsreformen niederschlägt: „Primäres Ziel der Bildungsreformen dieser Zeit war entsprechend die kognitive Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten“ (ROHLFS et al. 2014, S. 12 nach BECKER et al. 2006), die Chancengleichheit fördern sollte. (ROHLFS et al. 2014, S. 11-12, FAULSTICH 2003, S. 97 ff.; siehe auch FAULSTICH 2002)

Wirtschaftliches Wachstum und Rationalisierung in der Produktion und Ausbildung werden in der Folge gefordert, um die Entwicklung zu einer demokratischen Industrie- und Leistungsgesellschaft und zu Wohlstand zu ermöglichen. Wirtschaft, Industrie und Handel expandieren national und global und rufen nach Ressourcenerweiterung und besserer Qualifikation von SchulabsolventInnen, unabhängig von der Schulart. Weiters schwappen Entwicklungen aus den USA nach Europa über. Laut Meinungen eines Gros an FachautorInnen aus Bildung, Politik und Wirtschaft, ist die Ursache dafür im „Sputnik-Schock“ 1957³⁸ zu finden (z.B. bei SANDER 2013, S. 101, ROHLFS et al. 2014, S. 12; TRÖHLER 2019, S. 9; ERPENBECK & SAUTER 2019, S. 3). In Deutschland wird 1964 mit Georg PICHTs Veröffentlichung zur deutschen „Bildungskatastrophe“ der Bildungsnotstand ausgerufen. Nicht zuletzt auch deswegen, weil internationale Vergleichsstudien zu dieser Zeit, initiiert von Europarat, EG und OECD³⁹, die

³⁶ „Die Pädagogik der Aufklärung löste den Begriff [Anm.: Bildung] aus überkommenen theologischen und mystischen Zusammenhängen und machte ihn zu einem Schlüsselwort für den bürgerlichen Emanzipationsprozess“ (KLEMM et al. 1985, S. 161). Bildung sollte nicht nur für eine bestimmte geistige Oberschicht zugänglich sein, sondern für alle Menschen in Form von allgemeiner Bildung. Während des 19. Jahrhunderts wurde die Idee jedoch zunehmend zu einem Instrument des aufstrebenden Bürgertums zur Abgrenzung gegen „niedere Volksklassen“ (KLEMM et al. 1985, S. 162). Der eigentliche Befreiungsgedanke geriet ins Hintertreffen. (vgl. ROHLFS et al. 2014, S. 11-12; KLEMM et al. 1985, S. 161-162; siehe auch DICKEL 2011, S. 6)

³⁷ „1. [...] Das Ideal des allseitig kenntnisreichen Menschen gibt keinen Maßstab für die Bildung von Arbeitern, Bauern oder modernen Großstädtern des Mittelstandes. Vielmehr soll jeder in seiner Schicht, in seiner gesellschaftlichen Lage und für seine Lebensaufgabe erzogen werden. [...] 2. Die Volksbildungsarbeit kann sich auch nicht mehr einseitig in den Dienst der Aufklärung stellen im Sinne einer Mitteilung von Wissen, das die Wissenschaft bereit stellt. Sie versucht vielmehr das Ganze erzieherischer Zwecke zu verwirklichen; das Wissen und die Aufklärung sind nur ein Teil dieses Ganzen. Die neue Volksbildung sieht den Menschen in seiner Gesamtlage und fragt nach dem Ganzen seiner geistigen Bedürfnisse. [...]“ (FLITNER 1982, S. 206-207).

³⁸ Die Sowjetunion schoss noch vor den USA einen Satelliten („Sputnik“) ins Weltall, was in den technisch, wissenschaftlich und wirtschaftlich eigentlich überlegenen USA zu einem nationalen Schockzustand führte. Um vermeintliche Defizite möglichst schnell aufzuholen, wurde ein nationales Bildungsgesetz verabschiedet sowie Bildungsstandards und vergleichende Leistungsmessungen eingeführt. Mathematik-, Naturwissenschafts- und Fremdsprachenunterricht wurden forciert und die Schulen finanziell unterstützt (jedoch gekoppelt an die Verbesserung von Leistungsergebnissen). Diese Entwicklungen dehnten sich schnell auf die restliche westliche Welt aus. (vgl. TRÖHLER 2019, S. 9 ff.; ERPENBECK & SAUTER 2019, S. 3; PETERSSEN 2001, S. 175)

³⁹ Der Anteil der OECD an einer Ökonomisierung der Bildung und Durchsetzung der „herübergeschwappten“ Entwicklungen aus den USA wird von vielen PädagogInnen und BildungsforscherInnen als erheblich und sehr

Organisation von Bildung im deutschsprachigen Raum im Hinblick auf ihre Zukunftsfähigkeit in einer „modernen“ Gesellschaft kritisiert wurde. Traditionen sollen in den Hintergrund treten, stattdessen Fortschritt, Wachstum und Wandel in den Vordergrund, was durch Wissenschafts- und Technikorientierung der Gesellschaft erreicht werden soll. Eine dementsprechende Entwicklung kann es nur geben, „wenn mehr Menschen dafür gewonnen werden und wenn es gelingt, diese in lebenslangen Lernprozessen zu halten, um Leistung zu optimieren“ (KRON 1994, S. 96). Um die weltumspannenden Gesellschaftsprozesse zu planen, organisieren, kontrollieren, auswerten und verbessern zu können, sollen die Wissenschaften, insbesondere die empirische Sozialwissenschaft und Psychologie, stark einbezogen werden. (vgl. KRON 1994, S. 95 ff.; TRÖHLER 2019, S. 9; STANDOP & JÜRGENS 2015, S. 23; VEITH 2014, S. 53 ff.; FAULSTICH 2003, S. 105, 278)

Widersprüchlich zu diesen Entwicklungen kommt es zeitgleich zur Herausbildung von Bewegungen, wie z.B. der „antiautoritären Erziehungsbewegung“ (KRON 1994, S. 96), die mit ihren aufklärerischen Ideen (Chancengleichheit, Emanzipation, das Kind als selbstbestimmtes Individuum, etc.) teilweise ganze Lebensbereiche erfassen – von der Familie über Bildungsstätten bis zur Universität. Dies führt zu einem Hinterfragen von Erziehung und Unterricht und somit der Eltern-Kind- und LehrerIn-Kind-Beziehungen, sowie des generellen sozialen Miteinanders. Vor allem in der jungen Generation regt sich Widerstand gegen die engen tradierten Formen des öffentlichen und privaten Lebens. Diese gegensätzlichen Ideen zu den Wachstums- und Rationalisierungstendenzen können sich allerdings nicht durchsetzen. Das Bildungswesen wird nach den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstrends ausgerichtet – Schule dient demnach als Instrument zur Unterstützung der Gesellschaftsentwicklung, „das Bildungswesen

kritisch gesehen (dazu z.B. KRAUTZ 2009, 2015, 2016; TRÖHLER 2019; ERPENBECK & SAUTER 2019; ZAISER 2018, u.v.m.) – auch in Bezug auf die aktuelle Kompetenzdiskussion. 1961 trafen die OECD-Staaten zu einer bildungsökonomischen Konferenz („Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education“) zusammen, bei der auch Vertreter der Chicago School of Economics ihren Input einbrachten. Die OECD „[...] erweist sich seitdem als zentraler Akteur in der Durchsetzung bildungsökonomischer Konzepte in die nationalen Bildungssysteme“ (KRAUTZ 2016, S. 21). In der deutschen Zusammenfassung des Europarates heißt es z.B.: „Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken“ (GEHMACHER 1966, S. 40). Stichwörter, die man seit diesem Bericht immer wieder liest, sind z.B. „Humankapital“, „Bildung als Investitionsgut“, „Produktionsfaktor Lehrer“ (ebd., S. 44), „Rohmaterial Schüler“ (ebd., S. 45). (vgl. KRAUTZ 2016, S. 21) KRAUTZ (2016, S. 22) meint dazu: „Die Idee des heutigen Kompetenzkonzepts, dass Bildung vor allem Anpassungsleistung und ‚Denken‘ nur der Nachvollzug der Ideen anderer sei, ist damals also bereits ausgearbeitet gewesen.“

[wird] als Funktion von Gesellschaft begriffen“ (KRON 1994, S. 98). (vgl. KRON 1994, S. 96 ff.; STANDOP & JÜRGENS 2015, S. 23)

„Die Diskussion wird dabei von einer Reihe von Leitwerten bestimmt, in der Idealwerte ungeprüft neben funktionalen Realansprüchen stehen. Sie zeigen die Maßgeblichkeit für die Schulreform [...]: 1. Selbstverwirklichung, 2. Wissenschaftsorientierung aller öffentlichen Bereiche, 3. Qualifikationsorientierung der Beteiligten, 4. Lernen als rationaler Prozeß [sic!] der Aneignung von Qualifikationen, 5. individuelle gesellschaftspolitische Verantwortung“ (KRON 1994, S. 98; vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 29 ff.).

In der Literatur wird in Bezug auf diese Tendenzen auch immer wieder von der „realistischen Wende“ in der Pädagogik gesprochen (Begriff wurde von ROTH 1963 eingeführt)⁴⁰. REICH (1983, S. 142) und FAULSTICH (2003, S. 83) sehen diese Wende ausgelöst durch ein Negieren der hermeneutisch geprägten geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Zuwendung zu den zeitgleich aufkommenden empirisch-analytischen Orientierungen in Soziologie und Psychologie. RAITHEL et al. ergänzen dazu: „[...] Die Programme sollten sich nicht mehr an einem idealisierten, zweckfreien Bildungsbegriff, sondern an einem gesellschaftlichen, qualifikationsbezogenen Bedarf orientieren“ (RAITHEL et al. 2009, S. 227). Man setzte verstärkt auf „erfahrungswissenschaftliche Methoden in der pädagogischen Forschung“ (VONKEN 2005, S. 45) mit deren „Erkenntnisse über die Anforderungen, Vorstellungen und Wünsche der Klientel“ (VONKEN 2005, S. 45) man sich an der menschlichen Lebenswelt orientierte und sie zum Bezugspunkt machte. In der Erwachsenenbildung wurde eher „Beruflichkeit und Funktionalität“ (FAULSTICH 2003, S. 83) betont, was sich in einer verstärkten Curricularisierung, effizienteren Bildungsangeboten und Zertifikatseinführungen zeigte, wiederum resultierend in einer Bildungsexpansion. Durch die Fokussierung auf die berufliche Bildung und die generelle wirtschaftliche Entwicklung wurde Erwachsenenbildung bedeutender, „unterstützt durch bildungsökonomische Theorierezeption für Wirtschaft und Arbeitsmarkt“ (VONKEN 2005, S. 46). (vgl. VONKEN 2005, S. 45 ff.; RAITHEL et al. 2009, S. 201, 227; FAULSTICH 2003, S. 83, 113; REICH 1983, S. 142)

Vor dem Hintergrund dieses vielfältigen Veränderungsmilieus wird 1965 der Deutsche Bildungsrat gegründet, der aus VertreterInnen aller Gesellschaftsteile besteht und für das

⁴⁰ Ab den 1960er Jahren durchlief die deutschsprachige Erziehungswissenschaft zahlreiche – mehr oder weniger durchschlagskräftige – Wenden „vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Grundströmungen“ (FAULSTICH 2003, S. 83). Diese verliefen wiederum teilweise in verschiedenen Phasen. Dazu bieten z.B. RAITHEL et al. (2009, S. 201-202), FAULSTICH (2003, S. 83) und ARNOLD R. (2002, S. 30) Übersichten, wobei sich die Anzahl der festgestellten Wenden unterscheidet, inhaltlich sind sie sich ähnlich. Auch KRON et al. (2014, S. 79) bieten einen Überblick über Entwicklungstendenzen in der Pädagogik zu dieser Zeit, früher auch schon (kritisch) REICH (1983, S. 142).

gesamte Bildungswesen (Kindergarten bis Erwachsenenbildung, ausgenommen Universitäten) einen Strukturplan (1970) entwirft⁴¹. Dieser enthält ein Konzept „zur Integration von allgemeiner, beruflicher und [...] politischer Bildung“ (TIPPELT 2002, S. 50). Für die lernenden Individuen wird eine Balance zwischen allgemeinen und fachlichen Lernzielen angestrebt:

„problemlösendes Denken, selbstständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung“ (TIPPELT 2002, S. 51; vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 83 f.).

Nach KRON (1994, S. 98) kommt der Bildungsrat weiters zur Conclusio, dass das Zusammenspiel/Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen maßgeblich für ein Gelingen der Reformen ist – es muss in einem „sozialen Curriculum“ (KRON 1994, S. 98) berücksichtigt werden. „[...] Schule [muss] in einer demokratischen Leistungsgesellschaft allen Individuen eine Chance geben, auch die eigenen Bedürfnisse und Interessen ins Spiel der organisierten Lehr- und Lernprozesse einzubringen“ (KRON 1994, S. 98).

Auch in Österreich sind vor dem Hintergrund der zunehmenden „Demokratisierung und Ökonomisierung der Gesellschaft“ (SITTE W. 1990, S. 359) Veränderungen im Bildungsbereich festzustellen. 1962 beschließen die großen Parlamentsparteien SPÖ, ÖVP und die jeweils dahinterstehenden Interessensvereinigungen, das Schulwesen neu zu organisieren. Die Aufgabe der Schule ist es nun, „zum Nutzen individueller und sozialer Lebensbewältigung die Bereiche *Wirtschaft* und *Gesellschaft* in das Konzept der Allgemeinbildung miteinzubeziehen“ (SITTE W. 2001a, S. 157). Als Wegbereiter für diese Wende zeichnen sich überwiegend Wirtschaftsfachleute verantwortlich (nur wenige PädagogInnen waren involviert). Wie auch in unserem Nachbarland wird erkannt, dass die Sensibilisierung junger Menschen für gesellschaftliche und wirtschaftliche Gegebenheiten und Entwicklungen schon in der Schule unabdingbar ist, damit sich „ökonomische und politische Kompetenz“ (SITTE W. 2001a, S. 157) herausbilden kann. Dementsprechend wird z.B. an allgemeinbildenden Schulen der Lernbereich

⁴¹ Dieses Dokument, aber auch andere zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten die in den 1960ern/1970ern veröffentlicht werden, sollen Perspektiven zu Bewältigung der Bildungskrise, die in Deutschland auch als Gesellschaftskrise betrachtet wird (vgl. KRON 1994, S. 97), liefern. (vgl. KRON 1994, S. 96 ff., STANDOP & JÜRGENS 2015, S. 23 ff.)

Großen Einfluss auf den Strukturplan (im curricularen Zusammenhang) hat ROBINSOHN mit seinem Werk „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (1967), in dem er für ein flexibles Gesamtcurriculum plädiert und sich gegen starre Lehrplankonzepte stellt. Seine Ideen werden 1974 vom Deutschen Bildungsrat übernommen, was das Ende des Lehrplans im klassischen Sinne (als Stoffkatalog) bedeutete. (KRON 1994, S. 98; KRON et al. 2014, S. 195 ff.; ZIMMERMANN u.a. 1977, S. 28)

„Gesellschaft“ an das Fach Geschichte gekoppelt („Geschichte und Sozialkunde“) und die „Wirtschaft“ der Geographie zugeordnet („Geographie und Wirtschaftskunde“)⁴². Auf das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (= GW), bis dato an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) so bezeichnet, wird ausführlicher in Kapitel 3 eingegangen. (vgl. SITTE W. 2001a, S. 157-158; SITTE W. 1990, S. 359; SITTE Ch. 1989, S. 43 ff.)

Im deutschsprachigen Raum entwickeln zahlreiche ErziehungswissenschaftlerInnen⁴³ zu dieser Zeit unterschiedliche, aber in ihrer bildungstheoretischen Fundierung bemerkenswert ähnliche didaktische Theorien (Blütezeit 1960er/1970er Jahre – siehe Abbildung 3), die bis heute teilweise essenziell für Unterrichtende sind. Festzuhalten ist, dass allgemeindidaktische Theorien sich nicht linear, sondern schubweise und teilweise sprunghaft weiterentwickelten. PETERSSEN (2001, S. 146) gliedert die Entwicklungen der Didaktik auf einer Zeitleiste zwischen 1950 und 2000, wie in Abbildung 3 (nächste Seite) ersichtlich. Als bedeutsamste Theorien, die bis heute aktuell sind, definieren STANDOP & JÜRGENS (2015, S. 79-110), aber u.a. auch PETERSSEN (2001), SCHILLING (2013) und JANK & MEYER (2009), die bildungstheoretische Didaktik⁴⁴ mit ihrer Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang KLAFFKI, sowie die lern- bzw. lehrtheoretische Didaktik nach Paul HEIMANN („Berliner Modell“) und später Wolfgang SCHULZ (1929-1993) („Hamburger Modell“). Seit den 1990er Jahren kommt die konstruktivistische Didaktik, z.B. bei Kersten REICH (geb. 1948), hinzu. Andere Theorien waren eine Zeit lang stark in der allgemeindidaktischen Theoriebildung präsent, wie z.B. die lernzielorientierte Didaktik⁴⁵, oder der informationstheoretisch-kybernetische Ansatz, deren Bedeutung laut PETERSSEN aber heute vernachlässigbar ist. (vgl. PETERSSEN 2001, S. 37 ff., 147 ff.; JANK & MEYER 2009, S. 13, 133 ff., 204 ff.; STANDOP & JÜRGENS 2015, S. 79-110; SCHILLING 2013, S. 19 ff.)

⁴² Schon in der Ersten Republik hatte man sich bemüht, die o.g. Bereiche in Form von Schulversuchen mit eigenen Unterrichtsfächern in die Allgemeinbildung einzuführen. Durchsetzen konnten sich die Ideen allerdings nicht, u.a. weil einerseits befürchtet wurde, die Bedeutung traditioneller Fächer zu schmälern, andererseits, um eine Zunahme von Schulstunden und Fächern zu vermeiden. (vgl. SITTE W. 2001a, S. 157)

⁴³ Namhafte und einflussgebende Autoren im deutschsprachigen Raum zu dieser Zeit sind u.a. Erich WENIGER (1894-1961), Herwig BLANKERTZ (1927-1983), Lothar KLINGBERG (1926-1999, DDR), Paul HEIMANN (1901-1967) und Wolfgang KLAFFKI (1927-2016). (vgl. JANK & MEYER 2009, S. 13)

⁴⁴ Die bildungsbegrifflichen Wurzeln sind bei HUMBOLDT und HERBART (klassische Bildungstheoretiker) zu finden – wissenschaftstheoretisch sind sie der geisteswissenschaftlichen Grundposition zuzuordnen. (vgl. JANK & MEYER 2009, S. 138, 209)

⁴⁵ Wie bereits erwähnt, ist eine generelle Zielorientierung z.B. in der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde immer noch in den aktuellen Curricula verankert (siehe PICHLER et al. 2017; SITTE W. 2001b).

All die Ausführungen in diesem Teilkapitel sollen nun als Grundlage dafür dienen, den Weg des Kompetenzbegriffs bzw. des Kompetenzanspruchs in die Bildung nachvollziehen zu können. Ich möchte hier folgend im Rahmen dieser Aufgabe die Erwachsenen-/Berufs- von der Schulbildung getrennt betrachten, weil die Wurzeln des Kompetenzbegriffs jeweils woanders liegen. Das komplexe Veränderungsmilieu, das die Bildungslandschaft so stark beeinflusste, ist jedoch für beide grundlegend, daher kommt es immer wieder zu Überschneidungen und ähnlichen Entwicklungen. Ein wichtiger gemeinsamer Ausgangspunkt ist die geforderte Qualifikationsorientierung nach dem „Sputnik-Schock“, bzw. der „Bildungskrise“ in Deutschland, die zunächst zum Qualifikations- und weiters zum Kompetenzbegriff führt.

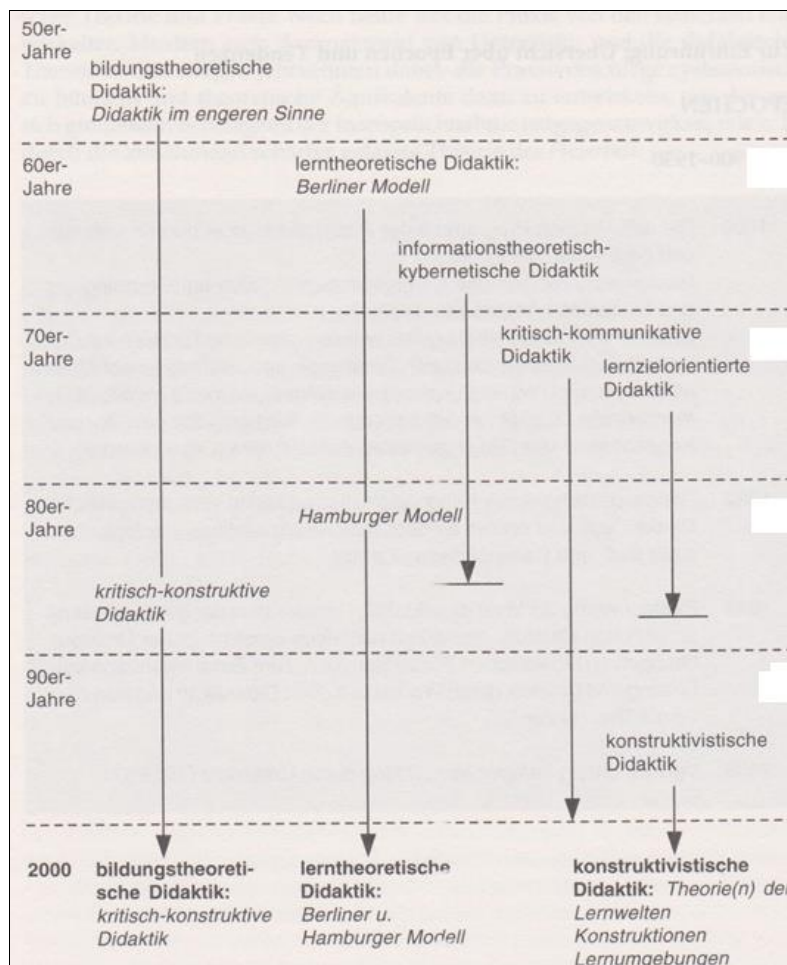


Abbildung 3: Übersicht Entwicklung Allgemeine Didaktik 1950 bis 2000 (PETERSSEN 2001, S. 146)

2.2.3.2 Von der Erwachsenen- und Berufsbildung ...

Unter Erwachsenenbildung (auch -pädagogik, Andragogik) versteht man „die Fortsetzung des organisierten Lernens nach der schulischen und beruflichen Erstausbildung“ (RAITHEL et al. 2009, S. 224). Heute verknüpft man damit auch den Begriff des „lebenslangen Lernens“. Seit dem Strukturplan 1970 wird auch häufig „Weiterbildung“ synonym verwendet, wobei damit meist die berufliche Weiterbildung und Qualifizierung (Fortbildung, Umschulung) gemeint ist. Eingeschlossen sind dabei Bildungsprozesse in Selbst- und Fremdorganisation, frei gewählt oder auch verpflichtend. Laut SIEBERT (2001) gehört die öffentliche Erwachsenenbildung, z.B. an Volkshochschulen genauso dazu, wie die schulische (z.B. an Berufsschulen) und informelle (z.B. in Selbsthilfegruppen), aber auch die innerbetriebliche Weiterbildung und private Träger (z.B. Fernlehrinstitute). (vgl. VONKEN 2005, S. 33 ff.; RAITHEL et al. 2009, S. 224 ff.; SIEBERT 2001)

Nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1950er Jahre war Erwachsenenbildung noch von Volksbildungs-ideen geisteswissenschaftlicher Pädagogik aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts geprägt. Die Bildung Erwachsener wurde damals (noch) nicht vordergründig in Bezug auf Erwerbsleben oder im ökonomischen Kontext verstanden, sondern als Vervollständigung der menschlichen Bildung auch nach dem schulischen/universitären bzw. beruflichen Ausbildungsabschluss, sozusagen als „Lebenshilfe“. Menschen sollten individuell und kulturell an ihrer Umwelt teilhaben und sich zurechtfinden können. Allerdings wurde Erwachsenenbildung fremdbestimmt gedacht: „[...] vielmehr soll jeder in seiner Schicht, in seiner geschichtlichen Lage für seine Lebensaufgabe erzogen werden“ (FLITNER 1982, 206-207). Trotz der nach Bildungsabschluss erlangten Mündigkeit und Selbstbestimmtheit erachtete man eine weiterführende „Erziehung“ als notwendig. Mit der voranschreitenden Forschung in der Erziehungswissenschaft wurde diese fremdintendierte Bildung jedoch zunehmend hinterfragt. Außerdem spitzte sich die Kritik am elitären Bildungsbegriff bis in die 1960er Jahre mehr und mehr zu. (vgl. RAITHEL et al. 2009, S. 226 ff.; VONKEN 2005, S. 40 ff.; FAULSTICH 2003, S. 97 ff., 249; ROHLFS et al. 2014, S. 12; KLAFFKI 1996, S. 86 ff.)

Die Erwachsenenbildung wandte sich zunächst vor dem Hintergrund der „realistischen Wende“ in den ersten Nachkriegsjahrzehnten der Selbstbildung des Subjekts zu, mit dem Ziel

selbstbestimmte Individuen zu bilden⁴⁶. Der Fokus sollte auf dem „Erwachsenen selbst und seine Bedürfnisse, seine Erfahrungen und seine soziale Situation“ (VONKEN 2005, S. 44) liegen. Diese Auffassung inkludierte, entsprechend der Forderung nach mehr Handlungsorientierung in der Bildung, neben der allgemeinen auch die berufliche Erwachsenenbildung, der man zuvor eher reserviert gegenübergestanden war. Zentrale Aspekte der damaligen Diskussionen waren laut VONKEN (2005, S. 42), der sich auf ein Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) beruft, die Selbstbildung⁴⁷ der Erwachsenen, ganzheitliche Bildung, Handeln mit Verantwortung, stetige und umfassende Entwicklung und Arbeit an der Persönlichkeit und Entwicklung eines Weltverständnisses. Dazu ergänzt er noch zwei Punkte, die man, wenn jenes Gutachten heute verfasst worden wäre, als „Teamfähigkeit“ und „Kritikfähigkeit“ bezeichnen könnte. Das zur umfassenden Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen eignet sich der/die Erwachsene selbst mit Hilfe von Bildungsangeboten an. (vgl. VONKEN 2005, S. 42 ff.; FAULSTICH 2003, S. 254)

Im Zuge der „realistischen Wende“ geriet Erwachsenenbildung, insbesondere die berufliche Weiterbildung, jedoch auch zunehmend in den bildungsökonomischen Fokus, „verspricht er [Anm.: der Weiterbildungsbereich] doch wie kaum ein anderer, die Forderungen nach ‚Lebenslangem Lernen‘ und ständiger Anpassung des Einzelnen an den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel einzulösen“ (VONKEN 2005, S. 33). 1970 wurde Weiterbildung als wesentliche Säule des deutschen Bildungssystems im Strukturplan festgeschrieben. Institutionalisierung und Curricularisierung im Rahmen der Bildungsexpansion bewirkten daraufhin, dass allgemeinbildende Aspekte zunehmend beruflichen Bildungszielen wichen⁴⁸. Der Bildungsbegriff wurde instrumenteller und machte dem Qualifikationsbegriff Platz. VONKEN sieht hier bereits die Wegbereitung für einen „ökonomisch verstandenen Kompetenzbegriff“ (VONKEN 2005, S. 46) und ein Abwenden vom neuhumanistischen Bildungsverständnis. (vgl. VONKEN 2005, S. 33 ff., S. 45 ff.; RAITHEL et al. 2009, S. 224 ff.; ARNOLD R. 2002, S. 30)

⁴⁶ Spezielle Institutionen und Einrichtungen, wie z.B. Volkshochschulen, Abendgymnasien, Kollegs, etc. sollten aber vor dem Hintergrund einer zunehmend komplexeren Welt dabei helfen sich aus- und weiterzubilden – dies wurde z.B. von Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 proklamiert. (vgl. VONKEN 2005, S. 42; RAITHEL et al. 2009, S. 227)

⁴⁷ „Dem humanistischen, kritischen und aufklärerischen Sinn nach ist Bildung seit der Antike Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern bildet sich selbst und kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen“ (DICKEL 2011, S. 7).

⁴⁸ VONKEN merkt dazu an: „Ergebnis war die heute manifeste Differenzierung zwischen Erwachsenenbildung als allgemeinbildender Teil der Weiterbildung, der vornehmlich in Volkshochschulen stattfindet [...], sowie Weiterbildung in der Form beruflicher, arbeitsmarktgeförderter und betrieblicher Weiterbildung“ (VONKEN 2005, S. 46). (siehe dazu auch BEHRMANN 2006, S. 14 ff.)

„Aufgabe des Weiterlernens nach einer ersten Bildungsphase war nicht primär die Vervollkommnung der Bildung des Erwachsenen, sondern die Anpassung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten an die sich ändernde berufliche Wirklichkeit“ (VONKEN 2005, S. 46).

Ein weiterer Bildungsbereich, in dem Kompetenzorientierung eine zentrale Bedeutung erlangt hat, ist die Berufspädagogik, auch Berufsbildung genannt. Die Berufspädagogik „versteht sich als der Teilbereich der Pädagogik, der sich mit dem Lehren und Lernen für, in und durch erwerbsmäßige Arbeit beschäftigt“ (VONKEN 2005, S. 59). Zielgruppe sind vor allem Jugendliche, die noch keine einschlägige Erstausbildung erfahren haben, also z.B. Lehrlinge in Handel, Handwerk oder Industrie. Durch arbeitspsychologische Konzepte, die teilweise an CHOMSKYS und HABERMAS' Kompetenzauffassung anschließen (siehe Kapitel 2.2.2.1), gelangt der Kompetenzbegriff schon in den 1970er Jahren in die berufliche Bildung. (vgl. VONKEN 2005, S. 59)

Berufsbildung kommt ursprünglich nur im Handwerk zur Anwendung. Die fortschreitende Industrie des 19. Jahrhunderts lukrierte ihre Arbeitskräfte vor allem aus diesem Bereich. Vernichtende Kritiken an der Qualität deutscher Produkte bei der Weltausstellung 1876 wurden als Anlass gesehen, auch industrielle Fachkräfte auszubilden. Die damalige handwerkliche Berufserziehung war noch darauf ausgerichtet, den zu erlernenden Beruf als Berufung anzusehen (inklusive Staatsbürger- und Sittlichkeitserziehung). Die industrielle Berufsausbildung sah hingegen bald lehrgangsmäßige Ausbildungsprogramme mit Untergliederung in aufbauende Abschnitte vor. Anfang des 20. Jahrhunderts war „die Formung des industriellen Arbeiters zu einem nützlichen Glied der Betriebsgemeinschaft und damit auch der Nation“ (VONKEN 2005, S. 62) vorrangiges Ziel. Nachdem diese Prämisse nationalsozialistisch-ideologisch vereinahmt worden war, knüpfte man nach dem Zweiten Weltkrieg wieder an die Planmäßigkeit industrieller Berufsausbildung an, mit dem Ziel einer umfassenden berufsspezifischen Ausbildung. Mit zunehmender industrieller Arbeitsteilung und Berufsmobilität büßte diese Spezifität jedoch an Wichtigkeit ein – auch hier machte sich im Zuge des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels also die „realistische Wende“ bemerkbar. (vgl. VONKEN 2005, S. 60 ff.)

„Die ‚realistische Aufgabe‘ der Berufsbildung verlangte eine Orientierung an der Realität des Arbeitslebens und an dem Ziel der beruflichen Mündigkeit. Letztere ist einerseits als Summe beruflicher Qualifikationen (das ist der unmittelbare Berufsbezug) und andererseits als Befähigung zur Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und zur Selbstreflexion (das ist der pädagogische Anspruch beruflicher Bildung) zu verstehen (VONKEN 2005, S. 63 nach LIPSMEIER 1995, S. 232 ff.).

[...] Der Anspruch der Bildung blieb in der Berufspädagogik also erhalten, allerdings wurde er unter veränderte Vorzeichen gesetzt. Die kennzeichnenden Momente waren nicht mehr Berufung, Beruf und Orientierung an den ständischen Traditionen, sondern Berufsbildung als Bildung zu Mündigkeit in beruflicher wie gesellschaftlicher Hinsicht. [...] Damit war auch die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angesprochen (im Sinne der Mobilität innerhalb der Sektoren des Bildungssystems)“ (VONKEN 2005, S. 63).

Vergleicht man beide Bildungsbereiche, ist festzustellen, dass die Selbstbildung des Subjekts bei beiden zentral ist. Selbstbestimmung ist jedoch in der Erwachsenenbildung schon seit jeher konstitutiv, in der Berufspädagogik hingegen erlangte die Subjektbezogenheit offenbar erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts Bedeutung. Umgekehrt ist es mit den fachbezogenen Qualifikationen. Diese waren traditionell fast ausschließlich der Berufspädagogik zuzuordnen, wurden aber im Rahmen der „realistischen Wende“ auch für die (berufliche) Weiterbildung (sowie Schulbildung) wichtig⁴⁹. Weder ein rein berufsfachlicher Fokus, noch ein allgemeinbildender Schwerpunkt alleine scheinen also in Zeiten des Wandels auszureichen, um den Anforderungen des realen Arbeitslebens gerecht zu werden.

Die Kontrastierung von allgemeiner und spezieller (beruflicher) Bildung (respektive zweckfreier und zweckgebundener Bildung) ist und war in der Bildungstheorie (und auch in der Bildungspolitik) schon seit HERBART immer wieder Diskussion⁵⁰. Allgemeinbildung war im neuhumanistischen Sinne „Bildung [...] [die] sich von Gesellschaft und Nützlichkeitsbetrachtungen frei zu halten [hatte]. Sie vollzog sich individuell, abgehoben von Beruf, Arbeit, Politik, Ökonomie und Technik“ (ROTH L. 2001, S. 513). Die gesellschaftliche Auffassung, dass allgemeine Bildung eher in der Schule vermittelt wird, manifestierte sich mit der Zeit und ist bis heute geläufig. Berufliche Bildung hingegen bezieht sich auf „beruflich bedingte Anforderungen an spezifische Fähigkeiten oder Leistungsmerkmale der Individuen“ (BEHRMANN 2006, S. 11). Bildung wird aus bildungsökonomischer Sicht hier also zur „Qualifikation“. (vgl. KRON et al. 2014, S. 70 ff.; BEHRMANN 2006, S. 10 ff.; BÖHM 2000, S. 220; KRUBER 2006, S. 189)

⁴⁹ Die „realistische Wende“ forderte auch von der Schulbildung mehr Bezug zum späteren Berufsleben der SchülerInnen. Die Annäherung von beruflicher und allgemeiner Bildung sollte z.B. durch Einführung neuer berufsbildender Schultypen erreicht werden, „sowie durch die unterschiedlich weitgehende [sic!] Präsenz von allgemein- und berufsbildenden Inhalten im Kanon von Schulfächern“ (BEHRMANN 2006, S. 12) (siehe Österreich 1962). Bis dato ist eine ausgleichende Balance beider Bildungsstränge nicht erreicht, denn meist sind die Bildungsabsichten in institutionalisierten Bildungseinrichtungen eher allgemeinbildend oder berufsbildend. (vgl. BEHRMANN 2006, S. 12)

⁵⁰ Es wurden auch immer wieder Ansätze entwickelt, die beide Stränge zu verknüpfen suchen – man beachte z.B. KLAFFKIs einflussreiche allgemeindidaktische Theorie der „kategorialen Bildung“ (1964) oder Hans-Jürgen ALBERS’ „allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung“ (1987).

Zunächst wird der beruflichen Weiterbildung und Berufsbildung vor dem Hintergrund der Betonung von Fachwissenschaftlichkeit und der Qualifikationsoffensive von kritischen Pädagogen und SozialwissenschaftlerInnen vorgeworfen, technokratisch zu sein sowie wirtschaftliche Verwertbarkeit und Effizienz in den Vordergrund zu stellen, Kommunikationsprozesse aber zu vernachlässigen (vgl. FAULSTICH 2003, S. 83; DEWE 2010, S. 108; TIPPELT 2002, S. 48). Ein solch enges Verständnis von Bildung sei nicht „an den Interessen und Bedürfnissen bereits (vor-)qualifizierter Personen und Gruppen orientiert“ (DEWE 2010, S. 108). Die Vorstellung, allgemeines und berufsrelevantes Wissen durch Kanonisierung und Curricularisierung weiterzugeben war „mit der Relativierung von ‚Bildung‘ und mit der Dynamisierung und ständigen Erneuerung und Erweiterung beruflichen Wissens“ (DEWE 2010, S. 110) aufzugeben.

„Die Folge war eine verstärkte Thematisierung der Subjektivität der beteiligten Akteure sowie des sozialen Interaktionsprozesses selbst und der Bedeutung von Kommunikation als wesentliche Voraussetzung und konstitutives Merkmal jedes Bildungsprozesses“ (DEWE 2010, S. 108).

In Anbetracht all dieser Entwicklungen kann eine theoretische Anknüpfung am sozialwissenschaftlichen (Handlungs-)Kompetenzkonzept nach CHOMSKY und HABERMAS (siehe Kapitel 2.2.2.1) hergestellt werden. VONKEN (2005, S. 63) und DEWE (2010, S. 108) sehen hier den Punkt, an dem der Kompetenzbegriff in die Erwachsenen- und Berufspädagogik Einzug hält. Relevante Stichwörter hierbei sind z.B. Handlungsfähigkeit, Selbsterzeugung des Subjekts durch eigenes Handeln (Ich-Identität) in Auseinandersetzung mit der Umwelt, Reflektieren lernen oder autonomer Umgang mit Wissen. Auch bei ROTH (siehe Kapitel 2.2.2.3) findet man Parallelen in Form seiner Auffassung von „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (ROTH H. 1971, S. 180), bei der Selbstbestimmung im Vordergrund steht. Einige Jahrzehnte später findet man bei WEINERT (2001c) z.B. kognitive, soziale, motivationale, volitionale und moralische Handlungskompetenz, die Betonung der verantwortungsvollen Nutzung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, oder die Fähigkeit zur Selbstreflexion (siehe Kapitel 2.2.2.2). Verbindungen findet man dementsprechend auch bei ERPENBECK & von ROSENSTIEL (2007), die unter Kompetenzen Fähigkeiten verstehen, „selbstorganisiert und kreativ Herausforderungen zu bewältigen“ (ERPENBECK & SAUTER 2019, S. 2) und JUNG (2010), deren Kompetenzverständnisse ihrerseits ja dezidiert verschiedene Wurzeln beinhalten, somit auch sozialwissenschaftliche (siehe Kapitel 2.2.2.4). Demnach sollte jenen Wissenschaftlern der ursprüngliche Rückbezug auf CHOMSKY gemein sein (wenn auch nicht bei allen gleichermaßen ausgeprägt), und somit auch ein neuhumanistisches Bildungsfundament im

Sinne HUMBOLDTs, also Bildung „als höchsten, umfassendsten Ausdruck der körperlichen und geistigen Selbstorganisationsfähigkeit des Menschen“ (ERPENBECK & SAUTER 2019, S. 6), welches auch aus Aspekten eines Gutachtens des Deutschen Bildungsausschusses 1960 herauszulesen ist. FAULSTICH sieht in diesem Gutachten einen Diskussionswendepunkt, da es zum einen „in der Kontinuität geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ (FAULSTICH 2003, S. 253) steht, zum anderen impulsgebend für kommende Entwicklungen ist, wie aus dem Gutachten hervorgeht: „Entwickelt wird das Leitbild eines offenen, lebenslangen Lernens mit Handlungsbezug. [...]“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 75; vgl. FAULSTICH 2003, S. 253-254).

Laut VONKEN (2005, S. 44 ff.) lassen sich bezüglich Handlungsfähigkeit auch Parallelen zwischen Bildungs- und dem Kompetenzbegriff (gemeint ist jener nach ERPENBECK & von ROSENSTIEL, siehe Kapitel 2.2.2.4.1) herstellen. Wissen ist beispielsweise Inhalt beider Begriffe, hervorzuheben ist aber der Umgang damit:

„Ein kompetenter Mensch soll dieses Wissen verfügbar haben, es (auch moralisch) bewerten und strukturieren können, in der Lage sein, sich neues Wissen anzueignen bzw. fehlendes Wissen entsprechend zu kompensieren und schließlich dieses Wissen in Handlungen umsetzen können. Der Umgang mit Wissen bedeutet im Kompetenzbegriff also Bewertung, Strukturierung, Aneignung von neuem Wissen und damit Handlungsfähigkeit. Handlungsfähigkeit ist auch Ziel des Bildungsbegriffs des Deutschen Ausschusses [Anm.: für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960]“ (VONKEN 2005, S. 44 f.).

Der Deutsche Bildungsrat legte 1974 in einem weiteren Gutachten (nach 1970) folgende Definitionen und Unterscheidungen von „Kompetenz“ und „Qualifikation“ vor⁵¹: „Kompetenz“ ist der „Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Bereich“ (Deutscher Bildungsrat 1974a, S. 65), wohingegen „Qualifikation“ den Lernerfolg hinsichtlich der „Verwertbarkeit im privaten Leben, im Beruf, in der Gesellschaft...“ (ebd.) bezeichnet. In diesem Zusammenhang stellt VONKEN, gegenüber dem Verwertungsaspekt von „Qualifikation“, einen „eher bildenden Moment“ (VONKEN 2006, S. 12) des Kompetenzbegriffs fest, obwohl sich der Terminus bereits enger auf Handlung als auf Bildung bezieht. Bis in die 1980er Jahre bleibt in der Berufs- und Weiterbildung die Auffassung von Qualifikation dominierend, dass sie „Fähigkeiten, Erfahrungen, Erkenntnisse usw. [...] [sind], die es dem Arbeitnehmer

⁵¹ Der Kompetenzbegriff war bekanntlich schon früher im erziehungswissenschaftlichen Rahmen verwendet worden (siehe ROTH, Kapitel 2.2.2.3). Diese Erwähnung im Gutachten des Bildungsrates war jedoch in der Folge sehr einflussreich. Laut VONKEN (2006, S. 12) war dies ein „Versuch der Gegenüberstellung von in der beruflichen Bildung bereits zu dieser Zeit allmählich an Bedeutung gewinnenden Begrifflichkeiten“.

ermöglichen, seine Arbeit konkret und nützlich – für ihn und die Gesellschaft – im Beschäftigungssystem zu verausgaben“ (LIPSMEIER 1978, S. 184). Der Kompetenzbegriff bürgerte sich nach und nach „für die persönlichen Auswirkungen“ (VONKEN 2005, S. 65) des Bildungsprozesses ein. Derartige Gegenüberstellungen der beiden Termini gibt es in entsprechender Literatur zuhauf, wobei ihr Verhältnis nicht einfach und eindeutig zu klären ist (siehe dazu z.B. JUNG 2010, S. 18 ff.; ZAISER 2018, S. 52 ff.; ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007, S. XI ff.). (vgl. VONKEN 2005, S. 63-65; VONKEN 2006, S. 12-13)

VONKEN stellt zusammenfassend fest,

„[...] dass es bei Qualifikationen neben Verwertungsgesichtspunkten (Zertifikate) vor allem auch um grundlegende Wissensbestände und Fertigkeiten geht, die den Qualifizierten bei der Ausführung von Handlungen unterstützen. Kompetenzen gehen darüber programmatisch hinaus und binden Wertvorstellungen und andere Persönlichkeitseigenschaften mit ein“ (VONKEN 2006, S. 13).

Bevor es jedoch zur umfassenden Durchsetzung des Kompetenzterminus kam, wurden die Diskussionen in Berufs- und Weiterbildung ab den 1970ern bis in die 1990er Jahre zuvor noch vom Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ bestimmt. Angesichts der Forderungen nach Steigerung der beruflichen Mobilität und Arbeitsdiversifikation sowie der Erkenntnis, dass die Entwicklung berufsspezifischer Qualifikationen mit dem Tempo der wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen nicht mithalten kann, wurde es für die Bildungsplanung, insbesondere für die Arbeitsmarktforschung, immer schwieriger zukünftig benötigte Qualifikationen vorausszusehen und bei Bedarf rasch zu reagieren. Der deutsche Bildungs- und Arbeitsforscher Dieter MERTENS (1931-1989) legte 1974 einen Aufsatz vor, in dem er erweiterte, breit einsetzbare Qualifikationen im Gegensatz zu rein fachbezogenen propagiert, also eine „Entfachlichung des öffentlichen Bildungswesens“ (NEUWEG 2001, S. 8). (VONKEN 2005, S. 46-48; TIPPELT 2002, S. 50-52; NEUWEG 2011, S. 8)

Diese sogenannten (kontextunabhängigen) Schlüsselqualifikationen umfassen

„solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (MERTENS 1974, S. 40).

Dazu gehören z. B. „Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen“, „Kreativität“, „Verknüpfung von Theorie und Praxis“, „Fähigkeit zu Zusammenarbeit“ oder „Befähigung zur Kommunikation“ (MERTENS 1974, S. 40; siehe auch schon

Deutscher Bildungsrat 1970, S. 83 f.). Das Konzept wurde in den 1980ern vor allem in berufspädagogischer Forschung und Praxis aufgenommen und hat zu zahlreichen Weiterführungen, aber auch Diskussionen geführt. Kritisiert wird u.a., dass Schlüsselqualifikationen im Laufe der Zeit vorwiegend aus Sicht beruflicher Anforderungen und des Arbeitsmarktes begründet wurden und nicht mehr aus der Perspektive und den Ansprüchen des zu bildenden Subjekts (vgl. TIPPELT 2002, S. 51 f.). TIPPELT (2002, S. 51-53) und NEUWEG (2011, S. 8) ergänzen dazu, dass überfachliche Qualifikationen nur in an und spezifischen Fachinhalten entwickelt werden können (NEUWEG 2011, S. 8: „Zum Denken braucht man Inhalte. So, wie man ohne Wolle nicht stricken kann, so kann man auch im Vakuum nicht denken“). Außerdem könne man sie sich nicht einzeln und isoliert aneignen, sondern in der Bewältigung von komplexen Problemsituationen⁵². (vgl. VONKEN 2005, S. 64-67; TIPPELT 2002, S. 51-53; NEUWEG 2011, S. 8; BEHRMANN 2006, S. 33-37)

Bis in die 1990er Jahre wurde die Auffassung von Schlüsselqualifikationen auch außerhalb der Berufs- und Weiterbildung ständig erweitert, es bürgerten sich immer weitere, abstraktere Unterteilungen, Bereiche und Beschreibungen verschiedener Interessensgruppen ein. Schlüsselqualifikationen wurden „[...] mit der Forderung nach vermehrter Handlungsorientierung und selbstgesteuertem Lernen gleichgesetzt, und dessen Gedankenkern wurde [...] den verschiedensten Reformbedürfnissen teilweise willkürlich angepasst“ (DÖRIG 1994, S. 28). Auch WEINERT (1998) hat sich mit MERTENS auseinandergesetzt und merkt an, dass dieser in seinem Konzept Eignungsmerkmale und -kriterien vermische, die „sowohl allgemeine kognitive Funktionen und genetisch verankerte Fähigkeiten als auch [...] leicht erlernbare Kenntnisse und Fertigkeiten“ (WEINERT 1998, S. 24) beinhalten. In dieser Vermischung liege der Grund für die inflationäre Verwendung und Vielfalt „jener individuellen Dispositionen, die heute als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden“ (ebd.). WEINERT legte daraufhin selbst ein Schlüsselqualifikationsmodell vor (siehe WEINERT 1998, S. 30 ff.) und forderte, „dass neben der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im engeren Sinne (kognitive, sozial-kognitive und sensomotorische Kompetenzen) auch die Förderung motivationaler und volitionaler

⁵² Hier kann ein Bezug zu KLAFFKIs „epochalen Schlüsselproblemen“ hergestellt werden. „Dieses Konzept geht davon aus, dass neben fachlichen Lerninhalten epochale Schlüsselprobleme behandelt werden müssen. Zu solchen epochalen Schlüsselproblemen sind beispielsweise die Umweltproblematik, die Friedensfrage, das Nationalitätsprinzip und der Umgang mit dem und den Fremden, die Bevölkerungsproblematik, die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft sowie Chancen und Risiken der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu rechnen. Allgemeine Bildung zielt auf die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und wird als Solidaritätsfähigkeit verstanden“ (TIPPELT 2002, S. 54; vgl. KLAFFKI 1996, S. 52-69).

Stützfunktionen berücksichtigt werden soll“ (EDELMANN & TIPPELT 2007, S. 132). Laut EDELMANN & TIPPELT (2007, S. 132) floss dies auch später in die „Klieme-Expertise“ ein. Die begriffliche Vermehrung und darauffolgende inflationäre und beliebige Verwendung (ähnlich wie später beim Kompetenzbegriff) machte es nach Meinung von MAAG-MERKI unmöglich je empirisch zu belegen, „ob mittels dieser Schlüsselqualifikationen das Problem der nicht mehr prognostizierbaren betrieblichen Anforderungen effektiv gelöst werden kann“ (MAAG-MERKI 2006, S. 364). (vgl. VONKEN 2005, S. 67; TIPPELT 2002, S. 55; GEISLER & ORTHEY 2002, S. 71; WEINERT 1998, S. 24 ff.; EDELMANN & TIPPELT 2007, S. 132; MAAG-MERKI 2006, S. 364)

Auch wenn Kompetenz über die Arbeitspsychologie und sozialwissenschaftliche Theorien in der beruflichen Bildung bereits vertreten war, kann man erst ab Mitte der 1990er Jahre von einer „kompetenzorientierten Wende“ (KANWISCHER 2011, S. 4) sprechen. Zuvor findet der Begriff laut VOGEL & WÖRNER (2002, S. 82) noch kaum Eingang in pädagogische Standardwerke (siehe dazu auch WOLLERSHEIM 1993, S. 90). Bis Anfang des 21. Jahrhunderts allerdings überholte die Kompetenz- die Schlüsselqualifikationsdiskussion in Berufs- und Weiterbildung. Ein (politisch-strategischer) Grund dafür war die (erneute) Kritik an der weiter dominierenden Ausrichtung an tätigkeitsspezifischen Qualifikationen, von der man sich mit dem Kompetenzbegriff abheben wollte und der auch „die allgemeine Disposition zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten“ (KANWISCHER 2011, S. 4) berücksichtigte. Es sollte mit dem Begriffswechsel auch einer Deklassierung berufsspezifischer Qualifikationen entgegengewirkt werden. Ein weiterer Hintergrund ist in den beruflichen Integrationsbemühungen für ehemalige DDR-BürgerInnen zu verorten, wobei „eine Anpassung der Wert- und Verhaltensmuster [...] an das marktwirtschaftliche System“ (VONKEN 2005, S. 49) bewerkstelligt werden sollte. (vgl. KANWISCHER 2011, S. 4; VOGEL & WÖRNER 2002, S. 82; VONKEN 2005, S. 48-49; LEDERER 2014, S. 345; TIPPELT 2002, S. 51)

„Unbeschadet der Motive, die [...] zur Einführung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung geführt haben, wurde die Selbstorganisationsfähigkeit des Menschen und damit die Eigenverantwortung für den Bildungsprozess als Ausgangspunkt für ein verändertes Verständnis von Lernen und Bildung genommen“ (VONKEN 2005, S. 49).

Weiter- und Berufsbildung sollten nicht nur Qualifikationen vermitteln, sondern Persönlichkeitsattribute (Werte, Einstellungen, etc.) fördern, die wirtschaftlich und gesellschaftspolitisch erstrebenswert sind und sich bei der Bewältigung der zunehmend komplexen Arbeitswelt und den gesellschaftlichen Veränderungen als nützlich erweisen. In Unterscheidung zum Schlüsselqualifikationskonzept, das Fähigkeiten zu entwickeln suchte, die „länger haltbar“

waren und Berufsmobilität steigern sollten, galt es beim Kompetenzkonzept nun „Persönlichkeitsstrukturen im Hinblick auf die Veränderungsanforderungen innerhalb des Transformationsprozesses und des weiteren ökonomischen und sozialen Wandels zu bilden“ (VONKEN 2005, S. 50). Bestimmte Kompetenzen wurden daraufhin tätigkeits- und anforderungsspezifischen Bereichen zugewiesen. (vgl. VONKEN 2005, S. 49-50)

„In diesem Verständnis bindet Kompetenz alle diejenigen Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten eines Menschen in einer Kompetenz zusammen, die zu Bewältigung von Problemen in der jeweils korrespondierenden Klasse von Tätigkeiten oder Anforderungen, also zu einer spezifischen Handlungsfähigkeit führen“ (VONKEN 2005, S. 50).

Die Kompetenztrias „Sach-/Fachkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Selbst-/Persönlichkeitskompetenz“ (zusammen „Handlungskompetenz“) nach ROTHs Persönlichkeitstheorie (siehe Kapitel 2.2.2.3) wurde von vielen AutorInnen der Berufspädagogik in die Schlüsselqualifikationskataloge übernommen, abgeändert oder erweitert, z.B. durch Methoden-, Lern- oder Problemlösekompetenz⁵³. Die Konzeptgrenzen verschwimmen zunehmend und führen zur synonymen Verwendung der beiden Begriffe (bis heute), was z.B. am Begriffskonstrukt „Schlüsselkompetenz“ erkennbar ist⁵⁴. (vgl. VONKEN 2005, S. 48-50, 67; GEISSLER & ORTHEY 2002, S. 71; LEDERER 2014, S. 382; KANWISCHER 2011, S. 4; BOLDER 2009, S. 831; WOLLERSHEIM 1993, S. 99)

Die Entwicklungen in Berufs- und Weiterbildung seit den 2000er Jahren fasst VONKEN wie folgt zusammen:

„Selbstständigkeit, vorausschauendes, planerisches Handeln und Verantwortlichkeit für die Arbeitsergebnisse nehmen seitdem eine dominante Stellung in der Diskussion um die Ziele beruflicher Bildung ein. [...] Teilweise wurde dabei die Subjektivierung der Arbeit angenommen. Diese Perspektive weitergeführt, werden Verantwortlichkeiten für die Ergebnisse von Arbeit, aber auch für die Aufrechterhaltung der eigenen Qualifikationen und der Beschäftigungsfähigkeit auf den Arbeitnehmer übertragen. In solchen Zusammenhängen ist gegenwärtig das Kompetenzkonzept zu sehen. Es bezieht sich umfassend auf berufliche Qualifikationen, die Fähigkeit und Bereitschaft zu zielorientierten Arbeitshandeln sowie auf die Selbstorganisationsfähigkeit. Zentrale Aspekte sind somit der Handlungsbezug sowie die Orientierung an der Persönlichkeit und

⁵³ Wie schon an anderer Stelle dieser Arbeit erwähnt, wird kritisiert, dass man jedoch kaum auf die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzkonzepte in ihrer theoretischen Gesamtheit zurückgreift, sondern sie trivialisiert und auf einzelne Aspekte oder Taxonomien beschränkt (siehe Kapitel 2.2.2.1 und 2.2.2.3).

⁵⁴ WEINERT definiert zwar diesen Begriff (1999, S. 11 f.), spricht jedoch auch diese Problematik an: „Similar terms such as key competencies, core competencies, key qualifications, and core skills have recently become popular in the social sciences and in educational policy. The concept of key competence is, however, no less vague or ambiguous than the concept of competence“ (WEINERT 2001a, S. 51).

and den Normen und Werten, die aus den Anforderungen der Arbeitswelt entspringen“
(VONKEN 2005, S. 64 f.).

Die diesen Aspekten zugrunde liegenden, vorwiegend in der Psychologie wurzelnden Kompetenzauffassungen wurden bereits im Kapitel 2.2.2 ausführlich beschrieben, siehe z.B. bei ERPENBECK & von ROSENSTIEL (2007). Die explizite Subjektkopplung der Kompetenz scheint eine Annäherung an den klassischen Bildungsbegriff zu sein. BEHRMANN merkt jedoch an, dass der Kompetenzbegriff auf das selbstorganisierte Individuum abzielt, nicht jedoch „auf die Persönlichkeit und ihre Entwicklung an sich“ (BEHRMANN 2006, S. 38) wie der Bildungsterminus. Das kompetente Subjekt verfügt in diesem Sinne „über ein breites Spektrum von Handlungsdispositionen [...], um sich im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Rahmen bzw. im Kontext allgemein akzeptierter Wirklichkeitsvorstellungen angemessen orientieren und verhalten zu können“ (BEHRMANN 2006, S. 38 f.).

Wesentliche Kritikpunkte bleiben, dass die „Tendenz zur Kompetenz“ ab den 1990er Jahren nicht aus pädagogischen Theorien, Motiven zur Subjektivitätsstärkung oder zur Ermöglichung von Selbstverwirklichung entstanden ist wie noch in den 1970ern, sondern als Reaktion auf arbeitsweltliche Veränderungen und deren Erfordernisse (z.B. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit). Auch ARNOLD R. sieht die kompetenzorientierte Wende weitestgehend „von einem wirtschaftsbezogenen Diskurs“ (ARNOLD R. 2002, S. 30 f.) geleitet. Somit ist laut Meinung vieler KritikerInnen der aktuelle Kompetenzbegriff „ökonomisch zentriert“ (GEISSLER & ORTHEY 2002, S. 72) und „subjektive Potenziale [...] werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert“ (ebd.) (Stichwort „Humankapital“). Weiters wird an der Unschärfe und „eher traditionslose[n] Verwendung des Kompetenzbegriffs“ (ARNOLD R. 2002, S. 34) Kritik geübt, wie schon in Kapitel 2.2.2.1 behandelt. (vgl. GEISSLER & ORTHEY 2002, S. 72; BEHRMANN 2006, S. 38-39; LEDERER 2014, S. 462-463; ARNOLD R. 2002, S. 30-34; VONKEN 2005, S. 50)

2.2.3.3 ... zur Schulbildung

Das Konglomerat aus Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen aus der Berufs- und Weiterbildung hielt in den 1990er Jahren auch Einzug in die Schulpädagogik, wie z.B. anhand Heinz KLIPPERTs Bestseller „Methoden-Training“ (mittlerweile in der 22. Auflage verfügbar) mit dem Schwerpunkt „eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten“ (KLIPPERT 2000, S. 26) zu

sehen ist. Dessen „Neues Haus des Lernens“ (ebd.) ist seit 2003 in abgewandelter Form auch in Gisbert RINSCHEDEs Einführungsbuch zur Geographiedidaktik im Kapitel „Ziele des Geographieunterrichts“ zu finden (RINSCHEDE 2007, S. 161)⁵⁵. Im österreichischen AHS-Lehrplan aus 2000 sind erstmals Kompetenzen in den allgemeinen Bildungszielen angeführt (vgl. BGBl 2000, S. 3; SITTE Ch. 2004, S. 45) und überdies konkret in der Bildungs- und Lehraufgabe im Oberstufen-Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde aus 2004 verankert (BGBl 2004, S. 136-137).

Dies sind nur ein paar Beispiele für den Beginn einer Begriffskonjunktur von Kompetenz im schulischen Bereich, die durch den „PISA-Schock“ wesentlich verstärkt wurde. Auch in der „Klieme-Expertise“ (KLIEME et al. 2003) die in Folge der unbefriedigenden PISA-Ergebnisse aus 2000 im selben Jahr veröffentlicht wird, werden beide Termini verwendet – jedoch in bewusster Abgrenzung voneinander (z.B. ebd., S. 61, 134). Man knüpft also im Rahmen des Schlüsselqualifikationskonzepts in der Schul- an die Berufspädagogik an. (vgl. KANWISCHER 2011, S. 4; NIEKE 2008, S. 205-208; MÜLLER et al. 2013, S. 127)

Dieses Kapitel behandelt zunächst also den Kompetenzbegriff der die heutige Bildungslandschaft im deutschsprachigen Raum seit 20 Jahren beeinflusst. Danach soll versucht werden zu klären, auf welche Art und Weise der Begriff auch schon früher in Schule und Unterricht eine Rolle gespielt hat, und ob etwas bzw. was davon nachhaltig in die Schulpädagogik eingezogen ist.

2.2.3.3.1 Kompetenzbegriff aktuell

KLIEME & HARTIG merken an, dass

„Theorie und Praxis der Allgemeinen Schulbildung – auf dem Umweg über internationale Schulleistungsstudien wie PISA und daran orientierte Bildungsstandards – von funktionalen und fachbezogenen Kompetenzkonzepten beeinflusst werden“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 12).

RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER (2017, S. 237) bezeichnen die angesprochene Kompetenzkonjunktur als „global turn“, da der Begriff mittlerweile national und international in

⁵⁵ Für 2020 hat der Verlag UTB die komplett überarbeitete 4. Auflage angekündigt, welche aufgrund der fortgeschrittenen Kompetenzdiskussion mit Interesse zu verfolgen sein wird. (<https://www.utb-shop.de/autoren/rinschede-gisbert/geographiedidaktik-2348.html>, 06.12.2019)

unterschiedlichsten Kontexten und Definitionen verwendet wird. „Die Auffassung darüber, wann ein Individuum kompetent ist und was in diesem Zusammenhang überhaupt als ‚Kompetenz‘ bezeichnet wird, gehen jedoch weit auseinander“ (RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 237).

Die globale Verbreitung des Kompetenzbegriffs wurde nach Meinung vieler BildungswissenschaftlerInnen (z.B. ZAISER 2018, KRAUTZ 2009, u.a.) durch regelmäßige internationale Vergleichsmessungen – allen voran der PISA-Studie(n) der OECD – ermöglicht. Die Studien orientieren sich am aus dem englischsprachigen Raum stammenden Konzept der „literacy“ (= Grundkompetenz um aktiv am modernen Gesellschaftsleben teilnehmen zu können), das mit „Grundbildung“ bzw. „Kompetenz“ übersetzt wurde (vgl. MOSCHNER 2003, S. 54; JUNG 2010, S. 87). Bei der PISA-Studie, die alle drei Jahre für 15- bis 16-jährige SchülerInnen durchgeführt wird, schnitten deutsche SchülerInnen im Jahr 2000 unter dem OECD-Schnitt ab, was mit „der deutschen Tradition einer verstärkten Wissensreproduktion“ (JUNG 2010, S. 87) begründet wurde. Mit einem Überschuss an „trägem Wissen“ (MEYER 2011, S. 17) konnten die Testaufgaben nur begrenzt zufriedenstellend behandelt werden⁵⁶. Auch im Bereich Mathematik und Naturwissenschaft wurden zuvor schon Vergleichsstudien (z.B. TIMSS, alle vier Jahre) durchgeführt, die „Alltagskompetenzen“ (RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 238) in den Fokus stellten und bei denen die Resultate ähnlich ausfielen. Die österreichischen Ergebnisse bei PISA 2000 waren überdurchschnittlich und besser als jene unseres Nachbarlandes, was zunächst für Begeisterung sorgte. Schon bei der nächsten Testung im Jahr 2003 folgte die Ernüchterung in Form eines „Absturzes“ von Platz 9 auf 22 bei der Lesekompetenz. Obendrein stellte sich heraus, dass die Ergebnisse aus 2000 fehlerhaft waren und schlechter ausgefallen waren als ursprünglich veröffentlicht. Hier wie dort wurde nun von der „PISA-Katastrophe“ und dem „PISA-Schock“ gesprochen und der Bildungspolitik Versagen vorgeworfen. „Ab nun prasselten unzählige Forderungen auf die Regierung herein, endlich etwas zu verändern – eine nervöse Reformtätigkeit begann“ (HOFER 2019, S. 3). In Österreich wurden in der Folge z.B. die Neue Mittelschule, Bildungsstandards und die kompetenzorientierte (standardisierte) Reifeprüfung eingeführt, die maximale Klassenschülerzahl gesenkt und Qualitätsmanagement an Schulen implementiert. Sogar die Umsetzung eines verpflichtenden Kindergartenjahres hängt laut dem Artikel von HOFER (2019, S. 3) indirekt mit PISA zusammen. (vgl. RÖHR-

⁵⁶ „Es reicht nicht mehr aus, Wissensbestände anzuhäufen (= träges Wissen) - es geht darum, gewünschtes Wissen und Können anzuwenden“ (MEYER 2011, S. 17).

SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 237-238; MOSCHNER 2003, S. 54; JUNG 2010, S. 87; LEDERER 2014, S. 391; MÜLLER et al. 2013, S. 127-129; STÜBIG F. & STÜBIG H. 2018, S. 41; HOFER 2019, S. 3)

Die weiteren Entwicklungen in Österreich und Deutschland verliefen ähnlich. In Deutschland wurden 2003 die ersten nationalen Bildungsstandards eingeführt, Österreich folgte 2008 (4. und 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik, Englisch). In Deutschland kamen zusätzlich die naturwissenschaftlichen Fächer Chemie, Physik und Biologie für den mittleren Schulabschluss hinzu⁵⁷. Für den in beiden Ländern zentral organisierten, standardisierten und kompetenzorientierten Abitur- bzw. Maturaabschluss nach der 12. bzw. 13. Schulstufe gibt es jeweils eigene Bestimmungen, es gibt aber Überschneidungen⁵⁸. „Damit wurde ein bildungspolitischer Kurswechsel von einer Input- hin zu einer Output-orientierten Steuerung des Bildungssystems eingeleitet“ (MÜLLER et al. 2013, S. 127). Wichtig war also nicht mehr was die LehrerInnen unterrichtet haben, sondern „was und wie viel die Schülerinnen und Schüler gelernt haben“ (MÜLLER et al. 2013, S. 128). Grundlage für die Krisenbewältigung lieferte die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (KLIEME et al. 2003), meist „Klieme-Expertise“ genannt, die von der deutschen Kultusministerkonferenz und dem Bildungsministerium in Auftrag gegeben wurde und Anstoß für zahlreiche, immer noch aktuelle Diskussionen in Pädagogik und Fachdidaktik war. (vgl. WIESNER et al. 2017, S. 1; KMK 2005, S. 12-14; ZAISER 2018, S. 71-72; MÜLLER et al. 2013, S. 127-128; RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER 2017, S. 238-239; JUNG 2010, S. 87-88)

Bezüglich der Entwicklung in Österreich merken WIESNER & SCHREINER an, dass Outputaspekte in den 1990ern noch kein Thema waren, sondern Schulautonomie, interne Schulqualitätsentwicklung und „der pädagogische Bereich der Inputaspekte“ (WIESNER & SCHREINER 2017, S. 17). Nach dem „PISA-Schock“ wurden im Jahr 2000 erstmals Standards im

⁵⁷ Die Einführung der Bildungsstandards nach dem „PISA-Schock“ erinnert gewissermaßen an die Qualifikationsoffensive nach dem „Sputnik-Schock“ Ende der 1950er Jahre. Auch zu dieser Zeit gelangten die Bereiche Naturwissenschaften, Fremdsprachen und Mathematik in den Fokus von Reformbemühungen. (vgl. TRÖHLER 2019, S. 17)

⁵⁸ Es wurden Elemente (z.B. Anforderungsbereiche und Operatoren) aus der deutschen einheitlichen Prüfungsanforderung für die Abiturprüfung (EPA) aus Geographie (2005) in die deutschen Geographie-Bildungsstandards (Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Geographie – DGfG) für den mittleren Schulabschluss übernommen (2007), die wiederum in die Handreichung des BMBWF für die mündliche Reifeprüfung GW an AHS einbezogen wurden. (vgl. SITTE Ch. 2011, S. 26; JUNG 2010, S. 187)

Interessant ist, dass die DGfG die Bildungsstandards selbstständig entwickelt hat, obwohl bzw. weil in Geographie laut KMK keine Bildungsstandards beschlossen wurden (vgl. KÖLLER 2009, S. 533). Mittlerweile ist diese Handreichung in der 9. Auflage (2017) erschienen und enthält zahlreiche Aufgabenbeispiele. JUNG (2010, S. 186) betrachtet diese kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben als beispielhaft.

Bildungswesen seitens der Politik gefordert. 2003 wurde schließlich eine „Zukunftskommission“ gegründet, die später ein Grundsatzpapier veröffentlichte und Bildungsstandards nachhaltig in der vorwiegend bildungspolitisch initiierten Diskussion verankerte, obwohl nicht alle Inhaltspunkte vom zuständigen Ministerium übernommen wurden (z.B. die Empfehlung, Mindeststandards einzuführen⁵⁹). „In Österreich zielen Bildungsstandards seit ihrer Einführung 2008/09 auf eine Veränderung der Unterrichts- und Schulpraxis durch Kompetenzorientierung ab“ (WIESNER et al. 2017, S. 1). (vgl. WIESNER & SCHREINER 2017, S. 17-19)

„Bildungsstandards umschreiben ‚präzise, verständlich und fokussiert‘ die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit und konkretisieren so den schulischen Bildungsauftrag. Sie legen fest, welche Kompetenzen (Wissen, Können, Reflektieren) Lernende in bestimmten Zeiteinheiten (Jahrgangs- oder Schulstufen) erworben haben sollen. Damit definieren sie konkrete Anforderungen an das Lehren und Lernen, den so genannten Output“ (JUNG 2010, S. 90; vgl. KLIEME et al. 2003, S. 24-30).

Laut dem österreichischen BIFIE sollen sie für die Schulqualitätsentwicklung wesentlich sein und „Ergebnisunterschiede zwischen einzelnen Standorten durch die Entwicklung von neuen Methoden und verbindlicher Kompetenzorientierung“ (WIESNER & SCHREINER 2017, S. 20) reduzieren. Dabei sind sie aber nicht Teil der Leistungsbeurteilung und somit auch kein Instrument zur Überprüfung von SchülerInnen, sondern sind allem voran an die Lehrkräfte gerichtet, die für kompetenzorientierte Förderung und Unterrichtsarbeit zu sorgen haben. Sie sind zwar ein verbindliches Fundament für die Bildungs- und Lehrplanerstellung und sollen (im Gegensatz zu Lehrplänen) statt Lehrinhaltslisten „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (KLIEME et al. 2003, S. 21) beinhalten – das KMK betont jedoch, dass Lehrpläne nicht durch Bildungsstandards substituiert werden können, da sie „Lernziele und Lerninhalte systematisch und in ihrer zeitlichen Abfolge beschreiben und den Lehrkräften Hinweise für das methodisch-didaktische Vorgehen und für Lernerfolgskontrollen geben“ (KMK 2005, S. 18). (vgl. WIESNER & SCHREINER 2017, S. 17-20; WIESNER et al. 2017, S. 1; LENZ 2008, S. 1; KMK 2005, S. 18; dazu kritisch auch ZAISER 2018, S. 73-76)

LENZ ergänzt dazu:

„Vielmehr haben Lehrpläne nach wie vor die wichtige Funktion, den Weg zu Erreichung von Standards und Kompetenzen zu beschreiben, inhaltlich zu strukturieren und

⁵⁹ Auch in der „Klieme-Expertise“ werden Mindeststandards vorgeschlagen (KLIEME et al. 2003, S. 191), in Österreich und Deutschland sind Bildungsstandards jedoch Regelstandards (vgl. WIESNER & SCHREINER 2017, S. 19). Die KMK begründet dies pragmatisch: Mit Regelstandards setze man erst einmal an einem mittleren Anforderungslevel an und über- oder unterfordere SchülerInnen somit nicht von Beginn an. Mindeststandards könne man erst nach einem längeren Erprobungs- und Erfahrungsprozess definieren. (vgl. KMK 2005, S. 14 f.; KLIEME et al. 2003, S. 191)

zeitlich zu steuern. Sie müssen die (Bildungs)standards auf die einzelnen Schuljahre herunter brechen und verdeutlichen, mit welchen Themen und Inhalten, [mit welchen Methoden usw. diese erreicht werden können“ (LENZ 2008, S. 3).

„Lernziele“ und „Kompetenzen“ bzw. „Lernziele“ und „Bildungsstandards“ sind demnach miteinander verknüpft, aber nicht synonym zu betrachten (vgl. LENZ 2008, S. 5)⁶⁰. Er kritisiert jedoch, dass manche Curricula Lernziele outputorientiert erfassen und eher Standards formulieren, „die sich an formal gefassten Kompetenzen und der Output-Seite ausrichten“ (LENZ 2008, S. 1 f.). Auch MÜLLER et al. (2013, S. 139) sprechen von einer Verunsicherung bezüglich des Verhältnisses von Bildungsstandards zu Lehrplänen in der Schulpraxis. ZAISER (2018, S. 73-74) fügt hinzu, dass die Begriffe „Bildungsstandard“, „Kompetenz“ und „Lernziel“ zwar unterschiedlich definiert sind, in der Praxis aber nur schwer abgegrenzt zu bestimmen sind⁶¹. (vgl. LENZ 2008, S. 1, 5; MÜLLER et al. 2013, S. 139; ZAISER 2018, S. 73-75)

Die Kompetenzanforderungen im Rahmen der Bildungsstandards werden in Kompetenzmodellen systematisch geordnet, „die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen“ (KLIEME et al. 2003, S. 21). Die Modellerstellung erfordert laut KLIEME et al. (2003, S. 21-22) die Kollaboration von Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie. Kompetenzmodelle „sind wissenschaftliche Konstrukte, die in einem Fachgebiet [...] Aussagen darüber treffen, welche Handlungen und mentale Operationen vom Lernenden am Ende einer Kompetenzstufe zu erwarten sind“ (JUNG 2010, S. 89). Eine Kompetenzstufe ist „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert“ (vgl. KLIEME et al. 2003, S. 22), die in einer niedrigeren Stufe noch nicht bewältigt werden können. Die Kompetenzstufen sind jedoch abzugrenzen von den sogenannten „Anforderungsbereichen“, die in kompetenzorientierten Aufgabenstellungen vorkommen (wie z.B. in der kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung in Österreich) und diese nach Schwierigkeit und Komplexität in

⁶⁰ Da Lernziele aber bereits seit den 1970er Jahren im Rahmen der curriculumtheoretischen Didaktik und der Lernzielorientierung im Unterricht präsent sind (vgl. LENZ 2008, S. 7; VIELHABER 2016, S. 8), stellt sich die Frage, was nun in Zuge der Kompetenzorientierung methodisch-didaktisch neu zu gestalten ist, um den Ansprüchen der geforderten Kompetenzen und Standards zu entsprechen. In Kapitel 3 soll dem im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts nachgegangen werden.

⁶¹ „So gern und oft man von Bildungsstandards auch spricht, so schwierig ist es, genau zu sagen, was sie sind. Durch eine kreative Begriffsbildung entstehen neue, klingende Einheiten, deren beide Hälften sich ursprünglich ausgeschlossen haben. Bildung kann im Grunde nicht standardisiert werden, ebenso wenig wie Ehrgefühl, Interesse oder Mitgefühl“ (ZAISER 2018, S. 75).

Bereiche gliedern⁶². (vgl. KLIEME et al. 2003, S. 21-22; JUNG 2010, S. 89-92; ZAISER 2018, S. 71-72)

Der Kompetenzbegriff nach WEINERT (2001c, S. 27 f.), wie in Kapitel 2.2.2.2 und 2.2.2.4 bereits behandelt, ist für die Bildungsstandards, die kompetenzorientierte Reifeprüfung, Kompetenzorientierung im Unterricht sowie im PISA-Kontext grundlegend⁶³ und wird seither häufig zitiert und diskutiert, einmal eng, dann wieder weit ausgelegt. KLIEME et al. verstehen demnach Kompetenz als „eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (KLIEME et al. 2003, S. 72). Dabei sind Kompetenzen aufgrund der Zentralität der Fachbezogenheit domänenspezifisch zu verstehen. Individuelle Kompetenzausprägungen werden durch unterschiedliche Facetten bestimmt: „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation“ (KLIEME et al. 2003, S. 73 nach WEINERT 2001c). Bildungsstandards müssen also nicht nur kognitives Wissen, sondern auch Werte und Einstellungen enthalten. Die fundamentalen Handlungsanforderungen in den einzelnen Domänen zeigen sich als Kompetenzen. Überfachliche, allgemeinere Kompetenzen⁶⁴, die in pädagogischen Diskursen eher dem Kompetenzbegriff entsprechen (siehe Berufspädagogik), können nach Meinung von KLIEME et al. „nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz“ (ebd., S. 75) ersetzen. Daher grenzen sie sich vom berufspädagogischen Konzept (Sach-/Sozial-/Personal-kompetenz) explizit ab. (vgl. KLIEME et al. 2003, S. 21-22, 72-75; KLIEME et al. 2007, S. 14; LENZ 2008, S. 1; JUNG 2010, S. 88-91)

„Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt. Die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen ist daher nicht durch die Gegenüberstellung von ‚fachbezogen‘ versus ‚fächerübergreifend‘ zu beantworten. Vielmehr stellen fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen dar“ (KLIEME et al. 2003, S. 75).

⁶² Das KMK merkt dazu an: „Derzeit liegen empirisch abgesicherte Kompetenzstufen kaum vor. Deshalb hat sich die Kultusministerkonferenz entschieden, die empirisch noch keineswegs abgesicherten Kompetenzstufen nicht voreilig ins Zentrum der Standardentwicklung zu stellen“ (KMK 2005, S. 17).

⁶³ RÖHR-SENDLMEIER & KÄSER (2017, S. 238) sehen hier bereits das Problem eines Definitionspluralismus, da auch im Umfeld der PISA-Studien unterschiedliche Kompetenzverwendungen kursieren, je nach Inhaltsbereich und Kontext. Als Beispiel nennen sie auch die „Klieme-Expertise“, in der Kompetenz mit Fähigkeit – ohne Einbezug motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte – gleichgesetzt wird. Die Kritik ist vor allem auf die Definition von Lesekompetenz bezogen, die Facetten wie Interesse und Freude am Lesen oder die kommunikative Funktion des Vorlesens nicht inkludiert.

⁶⁴ KLIEME et al. (2003) verwenden dafür den Begriff „Schlüsselkompetenzen“ nach WEINERT auf S. 22, an anderer Stelle (S. 75) jedoch „Schlüsselqualifikationen“.

Auch wenn WEINERT Handlungskompetenzen eigentlich in seiner Definition einschließt (siehe WEINERT 2001c, S. 27 f.), beziehen sich KLIEME & LEUTNER diesbezüglich auf ihn, da er bekanntlich an anderer Stelle eine „Trennung kognitiver und motivationaler Faktoren“ (KLIEME & LEUTNER 2006, S. 880) in der empirischen Kompetenzdiagnostik vorschlägt (vgl. WEINERT 2001a, S. 49). Geht es um die Messung von Kompetenzen, so wird die grundsätzlich weite, umfassende und interpretationsoffene Definition enger geführt. KLIEME & HARTIG argumentieren, dass für zahlreiche wissenschaftliche Problemstellungen Messungen standardisiert und ökonomisch erfolgen müssen, „da Beobachtungen und Bewertungen des Handelns in realen Situationen für größere Stichproben nicht realisierbar sind“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 24). Dazu gehören auch nationale und internationale Vergleichsmessungen. „Die Verbindung von pädagogischen Konstrukten, psychologischen Kompetenzmodellen und Messverfahren ist eines der schwierigsten Probleme der Kompetenzforschung“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 24). (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S.24; KLIEME & LEUTNER 2006, S. 880)

JUNG gibt zu bedenken, dass „Kompetenz“ dadurch „auf das in internationalen Vergleichsstudien [...] diagnostisch Geforderte und Machbare [reduziert wird], wodurch sie durch übliche Testverfahren messbar wird“ (JUNG 2010, S. 94 f.). Daher sei es wichtig, Definitionsprobleme aufzuzeigen und einzugrenzen. Er stellt hier eine Nähe zwischen Kompetenz- und Intelligenzbegriff fest, wobei eine enge kognitive Kompetenzdefinition eine klare Differenzierung schwierig macht. Schulische Standardmessungen können also Intelligenztestungen ähnlich sein, wenn „das Bewältigen von Situationen (Kompetenz) weitgehend auf kognitive Problemstellungen [...]“ (JUNG 2010, S. 95) beschränkt ist. Vor diesem Hintergrund ist „Kompetenz“ als „Befähigung zur Bewältigung komplexer Situationen“ (JUNG 2010, S. 24), also in einem weiten Verständnis, mit Schulleistungsmessungen kaum abbildbar. (vgl. JUNG 2010, S. 94 ff., S. 24)

„Besondere Schwierigkeiten bereitet die Abgrenzung, wenn der Kompetenzbegriff als Leistungsdisposition für die Beschreibung breiter Situationsbereiche verwandt wird. Fächerübergreifende Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen (Weinert) oder auch Problemlösekompetenzen überwinden die Kontextspezifität und damit die begründete Abgrenzung“ (JUNG 2010, S. 95 f.).

Wichtig ist daher, sich als LehrerIn bewusst zu machen, mit welchen Auslegungen von Kompetenz man es im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit zu tun hat. Eine enge Auffassung von Kompetenz wird zwar für gewisse Testformate im Rahmen von Standardtestungen verwendet, soll aber nicht für „didaktisch-methodischen Kompetenzerwerb“ (JUNG 2010, S. 185) und

dessen Überprüfung, wie z.B. der mündlichen kompetenzorientierten Reifeprüfung, gelten. (vgl. JUNG 2010, S. 183 ff.)

JUNG formuliert dazu treffend:

„Ohne die Kompetenzdiagnostik und ihre Bedeutung in Zeiten internationaler Lernstandsuntersuchungen schmälern zu wollen, geht es um mehr als um die Operationalisierung und Messung von kontextspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen. Vielmehr geht es darum, überaus komplexe und heterogene Bewältigungsphänomene konzeptionell zu fassen und zu bewerten, die sich als zielgerichtetes Zusammenwirken von unterschiedlichen Aspekten des Wollens, Wissens, Könnens und Reflektierens konstituieren und ein fruchtbares Handeln in offenen, komplexen und zum Teil ungeordneten Situationen erlauben“ (JUNG 2010, S. 183).

Kompetenzerwerb ist laut dem Wirtschaftsdidaktiker auf grundlegende Fachinhalte und Zusammenhänge in einem Fachbereich bezogen und entsteht durch eine „komplexe Wechselbeziehung zwischen kognitivem, affektivem und sozialem Lernen sowie dem domänenbezogenen Handeln“ (JUNG 2010, S. 185). „Kompetenzorientierte Lehr-/Lernarrangements“ (ebd.) fußen auf Herausforderungen der Lern- und Lebenswelt, beziehen sowohl Motivations- und Willensaspekte, als auch die zielorientierte Anwendung und Erschließung von Wissen und Können mit ein, sowie die Verwendung von Strategien zur Problementdeckung und -lösung. Diese Anforderungen sind bei der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts und folglich auch bei der Ergebnisüberprüfung und der damit verbundenen Festlegung von Erwartungshorizonten zu beachten. Diese beziehen sich „auf die für die Lösung passenden Inhalte und Verfahrensweisen“ (JUNG 2010, S. 186). Das für eine Erfolgskontrolle erforderliche Wissen und Können soll unterrichtlich erarbeitet, „von Transferaufgaben auf andere Herausforderungen übertragen“ (JUNG 2010, S. 182) und bei Bedarf auch durch besondere Problemlösungsvorgänge entwickelt worden sein. (vgl. JUNG 2010, S. 185-186)

„Trotz domänenspezifischer Unterschiede ist immer ein elaborierter Umgang mit dem Lerngegenstand gefordert, der sich auf die kompetenzspezifischen Anforderungen in der Domäne bezieht. Deutlich wird, dass bei kompetenzorientierten Lernaufgaben der Anregungsgehalt (motivationale und volitionale Aspekte) und das zu entwickelnde Lernpotential des „Herausforderungen bewältigen könnens“ im Vordergrund stehen. Dem geänderten unterrichtlichen Planungs- und Durchführungsprinzip hat auch die Überprüfung des pädagogisch-didaktischen Kompetenzerwerbs zu entsprechen“ (JUNG 2010, S. 186).

JUNG räumt bezüglich der Prüfungssituation jedoch ein, dass diese „hinsichtlich des domänenbezogenen Handelns immer schwer kompetenzorientiert [...]“ (JUNG 2010, S. 186) zu erstellen sei. Eine gewisse Reduzierung der Bewältigungsherausforderungen ist daher unvermeidlich. Prüfungen sollen jedoch immer Aufgabenstellungen enthalten, „[...] die die Lösung

konkreter Handlungs- und Gestaltungsaufgaben erfordern“ (ebd., S. 188). Dementsprechend ist auch die Bewertung aufwändig und teilweise mit Problemen behaftet, da trotzdem nur Performanzen beobachtet werden können, und tiefer liegende Kompetenzen nicht sichtbar werden. (vgl. JUNG 2010, S. 186-188; ZAISER 2016, S. 5)

Zu bewerten und beobachten ist aber beispielsweise, ob

- „die in der Aufgabenstellung implizierte Herausforderung bewältigt wurde (das Ziel erreicht bzw. zu welchem Grad erreicht wurde),
- Wissen angeeignet und angewandt wurde,
- methodische Lösungswege, Handlungsweisen und Überprüfungen erschlossen und vollzogen wurden [...]“ (JUNG 2010, S. 188).

Weiters gilt es zu bedenken, dass kompetenzorientierter Unterricht nicht nur in Fächern gefordert wird für die Bildungsstandards festgelegt wurden. Bereits im österreichischen Lehrplan für die AHS aus 2000 werden „Kompetenzen“ (= Selbst- und Sozialkompetenz) zusammen mit „Wissensvermittlung“ (= Sachkompetenz) und der „religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension“ (BGBL 2000, S. 3) als allgemeiner schulischer Aufgabenbereich angeführt, d.h. Kompetenzorientierung ist seither in allen Unterrichtsfächern umzusetzen⁶⁵. Man hat es hier mit einem offen gefassten Kompetenzbegriff zu tun, der mit dem ursprünglichen Bildungsgedanken vereinbar ist, wie im Lehrplan ersichtlich:

„Wissensvermittlung

Zur Vermittlung fundierten Wissens als zentraler Aufgabe der Schule sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, in altersadäquater Form Problemstellungen zu definieren, zu bearbeiten und ihren Erfolg dabei zu kontrollieren.

Kompetenzen

Eine so erworbene Sachkompetenz bedarf allerdings der Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz. Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken („dynamische Fähigkeiten“). Die Förderung solcher dynamischer Fähigkeiten soll die Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell

⁶⁵ Dies wird auch im Lehrplan für die AHS-Oberstufe 2004, zur Zeit auslaufend, so beibehalten. 2016 wurde ein kompetenzorientierter semestrierter Lehrplan für die „neue Oberstufe“ beschlossen, der 2018 in Kraft trat. Erwähnenswert ist, dass im allgemeinen schulischen Aufgabenbereich an dieser Stelle „Wissensvermittlung“ und „Kompetenzerwerb“ in einem Punkt zusammengefasst und gekürzt werden und das Wort „Disposition“ Einzug gefunden hat, welches v.a. im psychologischen Kontext verwendet wird (siehe z.B. KLIEME et al. 2003). „Kompetenz besteht aus dem Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen“ (BGBL 2016, S. 3). (vgl. BMBWF 2019a + b; BGBL 2016, S. 3-4)

entwickelt werden müssen. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln.

Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension

Die Schülerinnen und Schüler stehen vor den Fragen nach Sinn und Ziel und ihrem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft. Bei der Suche nach Orientierung bieten Religionen und Weltanschauungen ihre Antworten und Erklärungsmuster für eine eigenständige Auseinandersetzung an. In den Unterrichtsgegenständen ist auf philosophische und religiöse Erklärungs- und Begründungsversuche über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Welt einzugehen. Junge Menschen sollen Angebote zum Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenz erhalten, um ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten. Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen. Die Achtung vor Menschen, die dabei unterschiedliche Wege gehen, soll gefördert werden. Diese Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit und vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen“ (BGBl 2000, S. 3)

Der Lehrplammentext enthält zahlreiche Formulierungen, die im Rahmen der Bearbeitung des wissenschaftlichen Werdegangs des Kompetenzbegriffs in dieser Arbeit schon gefallen sind, z.B. ROTHs Kompetenztrias, „lebenslanges Lernen“, „selbstständiges Lernen“, „Fähigkeiten“, „Bereitschaft“, (kritische) „Reflexionsfähigkeit“, „Befähigung zur Bewältigung“, „Eigenverantwortung“, „Situationsbezogenheit“, „Kommunikationsfähigkeit“, etc. (siehe u.a. Kapitel 2.2.2). Die Verwendung und Erläuterungen zu den Begriffen „Sach“- „Sozial“- und „Selbstkompetenz“ gehen eindeutig auf den erziehungswissenschaftlichen Ansatz von ROTH (1971) zurück und sind im Text zentral. Dabei ist „Sachkompetenz“ Fundament für „Sozial“- und „Selbstkompetenz“ (siehe Kapitel 2.2.2.3), was auch aus der Passage hervorgeht. Der Bezug zur psychologischen Prägung von Kompetenz ist anhand Situationsbezogenheit, Selbstorganisation, Selbstmotivation, Bereitschaft und Fähigkeit zur Problemlösung, Metakompetenz, etc. bereits festzustellen (siehe z.B. WEINERT 2001c oder KLIEME & HARTIG 2007). Wie schon an anderer Stelle erwähnt, ist dies nicht weiter verwunderlich, da ROTH sich in seiner Theorie auch auf WHITE bezieht (vgl. WOLLERSHEIM 1993, S. 100). Parallelen findet man auch zur sozialwissenschaftlichen Perspektive bei HABERMAS bezüglich kommunikativer Kompetenz, der „Selbsterzeugung des Subjekts“ (BRÖDEL 2002, S. 41) durch soziales Handeln oder der Anwendung und Weiterentwicklung von bereits erprobter Lösungsstrategien auf andere Situationen (vgl. BRÖDEL 2002, S. 41). „Es [Anm.: soziales Handeln] meint kein Faktenwissen, [...] sondern beinhaltet eine autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren“ (DEWE 2010, S. 110).

Von einem engen, rein kognitiv gefassten Konzept kann hier also nicht gesprochen werden, was wiederum bestätigt, dass es nicht den EINEN Kompetenzbegriff gibt und man sich vor Augen halten muss, mit welcher Auffassung in welchem Kontext man es gerade zu tun hat. Ein Lehrplan als Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts sollte demnach ein weit gefasstes, aus pädagogischer Perspektive gesehenes Kompetenzkonzept im Sinne der „Befähigung zu Bewältigung von Herausforderungen“ (JUNG 2010, S. 10 nach WOLLERSHEIM 1993) enthalten (siehe auch LADENTHIN 2016). In einem pädagogischen Verständnis bleibt auch die ökonomische Betrachtung nebensächlich, was einen wesentlichen Unterschied zur Berufs- und Weiterbildung darstellt.

Wie der Kompetenzterminus und die kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts umgesetzt werden, soll anhand des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde in Kapitel 3 beleuchtet werden.

2.2.3.3.2 Ein Kompetenzbegriff vor dem „global turn“?

Dass der Kompetenzbegriff im Sinne ROTHs schon 2000 in die österreichischen Lehrpläne einfluss, obwohl die PISA-Diskussion danach richtig entbrannte, ist als Zeichen zu werten, dass sich die Bildungswissenschaft auch vor dem „global turn“ schon Gedanken um den Terminus gemacht hat.

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich, wird in zahlreichen Quellen Heinrich ROTH als jene Person gesehen, durch die der Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft Bedeutung erlangte (siehe Kapitel 2.2.2.3). Da ROTH auch Mitglied des Deutschen Bildungsrates war, ist es nicht verwunderlich, dass der Begriff auch in das Gutachten 1974 einfluss („Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“) und somit auch bildungspolitisch und -praktisch Gewicht bekam (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 20; WOLLERSHEIM 1993, S. 100).

„Jeder Bildungsgang muß [sic!] die über das spezielle Ausbildungsinteresse hinausreichende menschliche Entwicklung des Jugendlichen sichern. Dafür sind integrierte Lernprozesse erforderlich, die mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln. Humane Kompetenz heißt in diesem Zusammenhang, dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben

selbständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“ (Deutscher Bildungsrat 1974a, S. 49).

Als allgemeines Lernziel bezeichnet der Bildungsrat folgend „die Bewältigung von Lebenssituationen sowie Urteils- und Handlungsfähigkeit in den verschiedenen Bereichen des Lebens“ (ebd., S. 54). Ist diese Bewältigung erfolgreich, so erlangt das Individuum als Konsequenz dieses Lernerfolgs „Kompetenz“ (vgl. ebd., S. 65). Folgt man KLIEME & HARTIG, so „wurde die Idee einer Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung und damit auch das Kompetenzkonzept“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 21) beispielsweise im Rahmen der „Kollegstufe“ in Deutschland umgesetzt. In Nordrhein-Westfalen erfolgte eine Evaluierung der Kompetenzentwicklung von AbsolventInnen dieser Stufe durch Herwig BLANKERTZ und dessen wissenschaftlichen MitarbeiterInnen⁶⁶. Im entsprechenden Abschlussbericht wird Kompetenz als

„der Aufweis jeder Form des ‚Könnens‘ verstanden, das die Schüler in unterschiedlichen Situationen befähigt, in sinnvoller und funktionaler Weise Aufgaben ihrer Ausbildung beziehungsweise ihres Berufes zu erfüllen. Kompetenz verweist damit gleichermaßen auf Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen des Schülers“ (BLANKERTZ 1986, S. 658).

In jener empirischen Arbeit wird betont, dass nicht nur Performanzen beschrieben werden sollen, sondern vor allem „die in einer Handlung deutlich werdenden Fähigkeiten zu generativem Problemlösungsverhalten und die [...] leitenden Orientierungen“ (BLANKERTZ 1986, S. 658). KLIEME & HARTIG (2007, S. 21) sehen ROTHs erziehungswissenschaftliches Kompetenzverständnis hiermit in Diskussionen der pädagogischen Praxis, der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie inklusive empirischer Forschung als bedeutsam. Es weise Kompatibilität mit einem „psychologischen Konzept der Handlungskompetenz“ (KLIEME & HARTIG 2007, S. 21) wie bei WEINERT und AEBLI (1980) auf. Spezifisch sei auch die Breite der Kompetenzfelder, die nicht auf kognitive Leistungen reduziert sind, sowie die Zielsetzung selbstverantwortlich zu handeln. Wie jedoch bereits diskutiert wurde, konnte sich ROTHs Kompetenzkonzept trotz starker Präsenz und theoretischer Fundierung in den 1970ern nicht explizit bzw. nachhaltig in der Schulbildung durchsetzen – ausgenommen seiner Kompetenztrias (siehe Kapitel 2.2.2.3). (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 21; KRAUTZ 2009, S. 92)

Wie in dieser Arbeit mehrmals angesprochen, gibt es seit der „realistischen Wende“ zahlreiche psychologische Zugänge und Publikationen zum Kompetenzbegriff, die starken Einfluss auf die heutige Verwendung des Begriffs hatten und haben (siehe Kapitel 2.2.2.2).

⁶⁶ BLANKERTZ und ROTH orientieren sich beide in ihren Bildungsauffassungen an Mündigkeit (vgl. JANK & MEYER 2009, S. 121).

Demgegenüber gibt es in der Pädagogik ein „eigenartiges Defizit“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 90) und bis in die 1980er Jahre kaum Einträge des Terminus in pädagogische Enzyklopädien. Die Wende bewirkte zwar zunächst in den 1960ern/1970ern einen „pädagogischen Optimismus“ (HEURSEN 1983, S. 476) mit Bemühungen, Kompetenz erziehungswissenschaftlich zu etablieren, beispielsweise in Form von HABERMAS', ROBINSOHNs oder ROTHs Ansätzen. „„Kompetenz' als Begriff der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Theoriebildung“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 99) verschwand jedoch schnell wieder. Nur der Terminus alleine blieb und wurde zum festen Bestandteil des pädagogischen Sprachgebrauchs, „ohne daß [sic!] eine inhaltliche Fixierung in ausreichender Form je geleistet worden wäre“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 99). (vgl. WOLLERSHEIM, S. 90, 98-102; HEURSEN 1983, S. 472-478)

Wo sind die Gründe dafür zu suchen? Die Reformdiskussion in der deutschen Bildungslandschaft ab den 1960er Jahren bezog sich vor allem auf die „starke Ausrichtung der einzelnen Fächer auf das Fachwissen“ (BAGOLY-SIMÓ 2013, S. 46) im Unterricht und die dementsprechenden traditionellen Lehrpläne, die ausschließlich auf Inhalte und Unterrichtsstoffe ausgerichtet waren. ROBINSOHN legte 1967 ein Konzept der curricularen Didaktik vor („Bildungsreform als Revision des Curriculum“) und kommentierte darin auch die bis dahin initiierten Reformbemühungen im Bildungswesen, die vorwiegend „ökonomisch-statistisch“, „sozialpolitisch“ und „technologisch“ (ROBINSOHN 1969, S. 3) ansetzten. Seiner Meinung nach können wirkliche Veränderungen aber „nur durch eine Neubestimmung der Ziele und Inhalte erfolgen“ (SCHRÖDER 1996, S. 102). Dabei sollen Inhalte „nach gegenwarts- und zukunftsrelevanten Qualifikationen“ (BAGOLY-SIMÓ 2013, S. 46) ausgewählt werden. Eine allgemeine Zielorientierung im Unterricht soll dabei helfen, „die Aneignung von solchen Qualifikationen zu ermöglichen, die für die Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen [öffentlichen und privaten] Lebenssituationen notwendig sind“ (BAGOLY-SIMÓ 2013, S. 46, vgl. ROBINSOHN 1969, S. 45). Beliebiger Unterricht mit ebenso beliebigen Fachinhalten soll dadurch verhindert werden. „Statt behördlicher ad-hoc-Arrangements bedarf es also wissenschaftlich fundierter und systematisch konstruierter Prozeduren“ (ROBINSOHN 1969, S. 10). (vgl. SCHRÖDER 1996, S. 101 ff.; ROBINSOHN 1969, S. 3, 13, 45; BAGOLY-SIMÓ 2013, S. 46-47; KRON et al. 2014, S. 195 ff.; SCHULTZE 1996, S. 42)

ROBINSOHN stellt sich gegen ein starres Lehrplankonzept und plädiert auch aufgrund seiner Auslandserfahrung (z.B. USA, Israel) für ein

„[...] flexible[s] Revisionskonzept eines Gesamtcurriculums, in welchem eine Vielfalt von Faktoren eingespielt werden kann, den es zwischen den ablaufenden gesellschaftlichen Veränderungen und einzuleitenden Veränderungen im Bildungsbereich zu leisten gilt“ (KRON et al. 2014, S. 195).

Er versteht ein Curriculum „als Gefüge der Bildungsinhalte“ (ROBINSOHN 1969, S. 11) inklusive Bildungsintentionen, die jedem Unterrichtsfach zugeordnet sind. Inhalte und Ziele sind dabei eine wesentliche Komponente für die Bildungswirkung, trotzdem gehören auch „deren Organisation im Lehrplan und Anweisungen zur Durchführung und zur Erfolgskontrolle“ (ebd.) dazu. Übergeordnet ist jedoch die

„[...] Aufgabe, den Gesamthalt dessen festzustellen, was von einem Schüler im Laufe einer ‚Vollschulzeit‘ erfahren werden muß [sic!], damit er für ein mündiges, d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortetes Leben so gut wie möglich vorbereitet sei“ (ROBINSOHN 1969, S. 46).

Der Deutsche Bildungsrat, der im Jahre 1974 einige einflussreiche Gutachten veröffentlichte, übernimmt ROBINSOHNs Ansatz in seinem Papier „Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“. Anstatt der klassischen Lehrpläne als „geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten“ (ZIMMERMANN u.a. 1977, S. 49) sollen Rahmenrichtlinien realisiert werden, die „fach- und stufenbezogene Inhalte, Ziele, Methoden, Medien, Materialien“ (KRON et al. 2014, S. 197) beschreiben. Die LehrerInnen haben die Aufgabe, diese Richtlinien in einem gewissen Spielraum pädagogisch eigenverantwortlich auf die Unterrichtssituation zu transformieren und Unterricht „schüler- und entwicklungsorientiert, situations- und gesellschaftsbezogen und am öffentlichen Fortschritt der Wissenschaft ausgerichtet zu planen, zu verwirklichen und zu bewerten“ (KRON et al. 2014, S. 197). ROBINSOHNs Ideen waren so einflussreich, dass im deutschsprachigen Raum allmählich lernzielorientierte, curriculare Lehrpläne verfasst wurden und bis heute zur Anwendung kommen, wenn auch seit den 2000er Jahren nach und nach kompetenzorientierte Lehrpläne entwickelt und umgesetzt werden. In Österreich wurden Zielstellungen erstmals in den 1980er Jahren verankert, z.B. in den GW-Lehrplänen seit 1985 (vgl. SITTE Ch. 2001a, S. 213 f.). Zielorientierung gelangte dadurch auch im Unterricht mehr in den Fokus, obgleich fachliche Inhalte heute in vielen Klassenzimmern immer noch dominieren, was im Rahmen der „kompetenzorientierten Wende“ erneut kritisiert wurde (siehe Kapitel 2.2.3.3.1). (vgl. KRON et al. 2014, S. 197; ZIMMERMANN u.a. 1977, S. 48-50; Deutscher Bildungsrat 1974b, A 20 ff., A 50; SITTE Ch. 2001a, S. 212 ff.)

„Lehrerinnen und Lehrer (selbstverständlich auch Lehrplankommissionen und Schulbuchautoren) sollten daher, wenn sie vom Stoff ausgehen, Überlegungen anstellen, welche Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche sozialen Disposi-

tionen (Eigenschaften), welche Werthaltungen ihre Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Lerninhalt erreichen können. Es geht nämlich nicht primär um den Stoff per se, sondern um die Befähigung, das Gelernte in Lebenssituationen anzuwenden, also um den Erwerb von Qualifikationen zur Daseinserehellung, Daseinsbewältigung und Daseinsgestaltung“ (SITTE W. 2001b, S. 553 f.).

Die Priorität von Zielangaben gegenüber Stoffangaben (siehe auch KLAFFKI 1976), ein Überdenken des Erstellungsprozesses von Lehrplänen, die Debatte um ein zukunftstaugliches Verständnis von Allgemeinbildung sowie einige Ideen zur Überwindung der starren schulischen Fächergliederung und der Lehrplan- und Unterrichtsevaluation sind laut SITTE Ch. (2001a, S. 215) geblieben. ROBINSOHNs ganzheitliches, präzises Curriculumkonzept konnte jedoch, außer im Rahmen einiger Forschungsprojekte und Schulversuche, nicht nachhaltig umgesetzt werden (vgl. ZIMMERMANN u.a. 1977, S. 77-78; SITTE Ch. 2001a, S. 214-215; SCHULTZE 1996, S. 42-43; WOLLERSHEIM 1993, S. 98).

„Erstens, weil die – in der Curriculumtheorie geforderte – wissenschaftliche Analyse zukünftiger Lebenssituationen und die stringente Ableitung sich daraus ergebender Qualifikationen nicht gelang. Zweitens, weil Widerstand aufkam gegen die von „oben“ zwingend verfügten allzu detaillierten Vorgaben für das Handeln im Unterricht, die – so wurde argumentiert – zu seiner Reglementierung führen würden. Und drittens, weil der tatsächliche Kostenaufwand für die Erstellung solcher Fachcurricula und der geschätzte finanzielle Bedarf für ihre großflächige Umsetzung in die Praxis in keinem gerechtfertigten Verhältnis zum Erfolg gestanden wären“ (SITTE Ch. 2001a, S. 214 f.).

Bereits Anfang/Mitte der 1970er Jahre war die Lernzielorientierung also breiter Kritik ausgesetzt. Der angesprochene Optimismus in der Pädagogik konnte sich nicht halten. Bemühungen „Bildungsinhalte auf konkrete Anwendungsbezüge hinzuordnen und für künftige relevante Qualifikationen in Form entsprechender Zielangaben zu operationalisieren“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 98), wie z.B. bei Robert F. MAGER (geb. 1923) und Christine MÖLLER (geb. 1934) in unterrichtstechnologischen Ansätzen der Lernzielorientierung, führte dazu, dass in der Praxis zahlreiche umfassende, detaillierte und hierarchische Lernzielkataloge erstellt wurden. Diese enthielten aber oftmals statt Qualifikationen wiederum nur Stoffinhalte. Bei vielen PädagogInnen riefen diese technokratischen und zweckrationalen anmutenden Konzepte Unbehagen hervor. (vgl. SCHULTZE 1996, S. 44-46; ZIMMERMANN u.a. 1977, S. 79 ff.; JANK & MEYER 2009, S. 124 ff.; PETERSSEN 2001, S. 201 ff.; WOLLERSHEIM 1993, S. 98 ff.)

„Wegen der rigiden Verplanung der Lehrer-Schüler-Interaktion, der Beschränkung auf beobachtbares Verhalten, der untergeordneten Bedeutung der Inhalte und der fehlende emanzipatorische Ansatz haben den Bestand der lernzielorientierten Didaktik als Gesamtkonzept verhindert“ (KESTLER 2015, S. 46).

Anzumerken ist, dass laut Meinung vieler BildungswissenschaftlerInnen die Lernzielorientierung im Rahmen der Kompetenzorientierung eine Renaissance erfährt (siehe z.B. KESTLER 2015; ARNOLD K.-H. 2013, WIATER 2013; SCHNEIDER 2010/2011; LADENTHIN 2016) und letztere in gewisser Weise „alter Wein in neuen Schläuchen“ (WIATER 2013) ist. Bildungsstandards seien demnach auch festgelegte Lernziele. Obgleich der Bezug zur curricularen Didaktik selten thematisiert wird, „geht es auch bei der Kompetenzorientierung um die Vorgabe von zu erlangenden Fähigkeiten und Qualifikationen“ (KESTLER 2015, S. 46). Der Lernzielbegriff hat laut KESTLER also einiges mit dem aktuellen Kompetenzbegriff gemein, wenn man „auch Ziele als Qualifikationen versteht, um Lebenssituationen zu bewältigen“ (ebd., S. 63), also im Sinne ROBINSOHNs. Unterschiede bestünden vor allem bezüglich Zeitdimension und Inhaltsbezug. Die Outputorientierung, die im Kompetenzkontext immer wieder betont wird, sei aber als Unterscheidungskriterium wenig geeignet, „da auch Lernziele als Endqualifikation zu verstehen sind, die das Abschlussergebnis (= Output) eines Lernabschnittes darstellen“ (KESTLER 2015, S. 63). Man kann also Parallelen zwischen ROBINSOHNs Qualifikations- und dem Kompetenzbegriff feststellen. ROBINSOHN (1969, S. 13) versteht Bildung aus subjektiver Sicht als einen Vorgang, der ein Individuum zum Verhalten in der Welt ausstattet.

„Daß [sic!] der Bildungsprozeß [sic!] sich am Bestand einer Kultur orientiert, daß [sic!] die Interpretation der Wirklichkeit sich mit Hilfe tradierter Formen und Gehalte vollzieht, widerspricht dieser Aufgabenbestimmung nicht, sondern ist in ihr impliziert. Daher ist eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen ‚Verfügungs‘- oder ‚Leistungs‘- und ‚Bildungswissen‘ [...] nicht möglich. Beide sind in dem Begriff Kompetenz enthalten, zu der sowohl ‚Macht‘ wie ‚Stil‘ gehören“ (ROBINSOHN 1969, S. 13).

Er verwendet hier den Kompetenzbegriff zwar im zweiten Teil seiner Abhandlung, in weiterer Folge aber nicht mehr in diesem Kontext und auch nicht in Bezug oder Abgrenzung zu seinem Qualifikationsverständnis, geschweige denn definiert er ihn. Trotzdem kann hier eine Verbindung zu diversen Kompetenzkonzepten festgestellt werden, die in der vorliegenden Arbeit schon behandelt wurden. Eine Anbindung erfolgt über die Formulierung „Befähigung zur Bewältigung“. Die Auffassung, dass Individuen mit Kompetenzen, Qualifikationen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, etc. ausgestattet werden sollen, die sie dazu befähigen Situationen, Handlungsanforderungen, Probleme, Herausforderungen, das Leben, etc. zu bewältigen, wird u.a. von MERTENS (1974), WOLLERSHEIM (1993), VONKEN (2005), KLIEME & HARTIG (2007), JUNG (2010) und ERPENBECK et al. (2017) vertreten. Auch beim Deutschen Bildungsrat (1974a) ist bereits eine solche Passage zu finden, ebenso im allgemeinen Teil der österreichischen AHS-Lehrpläne seit 2000 (siehe Vorkapitel).

Laut WOLLERSHEIM (1993, S. 90) geht dies auf die aus der Psychologie stammende Bewältigungsforschung zurück, die sich für die Erziehungswissenschaft dabei als besonders fruchtbar und „notwendig“ erwies, da die Pädagogik selbst nicht im gleichen Maße Erkenntniszuwächse hervorbrachte wie die psychologischen Konzeptionen. Hier geht es um

„[...] die Frage, ob man auf eine gegebene Situation mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Mittel so Einfluß [sic!] nehmen kann, daß [sic!] die eigenen Ziele erreicht werden [...]. [...] [Die] Einschätzung eigener Kompetenz [spielt] eine wichtige Rolle für die Bewältigung von Anforderungen“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 90).

Weiters kam es vor dem Hintergrund der gescheiterten Lernzieloffensive „zu einer Reformulierung der Lernziele als Kompetenzen“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 98), wodurch man der Inhaltsfrage dieser Kompetenzziele ausweichen konnte. Gerade komplexeren Bildungszielen, die nicht operationalisierbar waren, wie z.B. Mündigkeit, schien man damit besser zu entsprechen. Es stellte sich jedoch bald die Erkenntnis ein, dass „abstrakte Bildungsziele, so wertvoll sie auch erscheinen mögen, nicht in einem streng kausalen Sinne ‚bewirkt‘ werden können“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 99). Zusammen mit der aufkeimenden erziehungswissenschaftlich resignativen Stimmung bewirkte dies ein rasches Verschwinden des Kompetenzterminus aus der pädagogischen Diskussion und Theoriebildung, bevor er sich überhaupt etablieren konnte. Eine adäquate, ausreichende bildungstheoretische Festlegung konnte daher nicht erfolgen. (vgl. HEURSEN 1983, S. 472-478; WOLLERSHEIM 1993, S. 98-99)

Der Begriff selbst und auch der Bezug zur „erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 99) blieben zwar erhalten, Betrachtungen dazu konzentrierten sich jedoch zunehmend auf „Kompetenz“ als fertige, statische und produktorientierte Fähigkeit, auch aufgrund von angloamerikanischen Einflüssen (vgl. WOLLERSHEIM 1993, S. 99; siehe auch Kapitel 2.2.3.1). Diese enge Auslegung hielt dann etwa Ende der 1980er Einzug in die berufliche Bildung. Wie bereits in Kapitel 2.2.3.2 beschrieben, folgte in jenem Bereich auf die „realistische Wende“ eine Qualifizierungsoffensive, wobei der berufliche Qualifikationsbegriff mit der Zeit zunehmend in Kritik geriet zu technokratisch, zu statisch und zu verwerterungsorientiert zu sein. „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“ sollten darüber hinweghelfen und auch überfachliche Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften fördern. Diese Entwicklungen schwappten bekanntlich in den 1990ern in die Schulbildung über und bildeten die Vorlage zur „kompetenzorientierten Wende“ (siehe Beginn Kapitel 2.2.3.3). Laut WOLLERSHEIM bleibt die Ergebnisorientierung trotz der Einführung der neuen Konzepte aber erhalten: „Man soll eine Fähigkeit erwerben, und sofern man dieses hat, ist man kompetent“

WOLLERSHEIM (1993, S. 100). Die Zerlegung einer umfassenden Handlungskompetenz in die verschiedensten Teilkompetenzen verkehrt, seiner Meinung nach, die ursprüngliche Intention von Kompetenzorientierung, „nämlich die Abkehr von der Dogmatisierung hierarchisierter Lernziel-Kataloge [...], beinahe schon in [ihr] Gegenteil“ (ebd.). (vgl. WOLLERSHEIM 1993, S. 99-100)

Interessanterweise wurde/wird der Kompetenzbegriff, soweit aus umfangreicher Literatursichtung hervorgeht, auch im Rahmen anderer, seit den 1960er Jahren entwickelter, heute noch aktueller allgemeindidaktischer Theorien (siehe Kapitel 2.2.3.1), nicht explizit als Fachterminus eingeführt und eingesetzt. Der Begriff ist weder in der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik bei KLAFFKI (z.B. KLAFFKI 1996), in der lerntheoretischen Didaktik nach HEIMANN („Berliner Modell“, z.B. in JANK & MEYER 2009), noch in der konstruktivistischen Didaktik (z.B. bei REICH 1996a + b) theoretisch verankert. Das Wort wird zwar durchaus verwendet, aber nicht in Bezug auf Kompetenzerwerb von SchülerInnen, sondern vor allem bezüglich didaktischer Kompetenzen, die sich LehrerInnen im Laufe ihrer Ausbildung aneignen sollen (z.B. bei REICH 1983, S. 152; REICH 1996a, S. 78). Auch in Lehrbüchern zur allgemeinen Didaktik wird es fast ausschließlich in zweiterem Kontext verwendet (z.B. JANK & MEYER 2009, S. 160; KRON et al. 2014, S. 20, 224 ff.). Eine Ausnahme stellt allerdings die lerntheoretische Didaktik nach SCHULZ („Hamburger Modell“, entwickelt zwischen 1960 und 1980) dar. Der Kompetenzbegriff wird hier als unterrichtliche Zielkategorie einbezogen (siehe PETERSEN 2001, S. 58 ff.; JANK & MEYER 2009, S. 282 ff.; KRON et al. 2014, S. 99). Dieses Handlungsmodell

„zielt darauf ab, Lehrer instand zu setzen, einen Unterricht analysieren, planen, durchführen und kontrollieren zu können, der emanzipatorisch relevant ist, d.h. der die Fähigkeit der Schüler zu ‚Befreiung von überflüssiger Herrschaft und zu möglichst weitgehender Verfügung über sich selbst‘ [SCHULZ 1999, S. 38] fördert“ (PETERSEN 2001, S. 64 f.).

Bei der Unterrichtsplanung sollen demnach SchülerInnen als Partner beteiligt werden, was sich auch auf die zentralen Unterrichtsintentionen und -themen auswirkt. Zielkategorien sind „Kompetenz“, „Autonomie“ und „Solidarität“ in Wechselwirkung zueinander. Kompetenz versteht SCHULZ als „die zur individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion erforderlich erachteten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen“ (SCHULZ 1999, S. 41). Allerdings wird Kompetenz nur durch die Verknüpfung mit Autonomie emanzipatorisch in Wert gesetzt, ansonsten wäre sie lediglich ein Beitrag zu Anpassung der SchülerInnen an die gegebenen

Lebensbedingungen. Autonomie wiederum ist nur sinnvoll, wenn sie die Solidaritätsfähigkeit der SchülerInnen fördert. Laut JANK & MEYER (2009, S. 284) ist es die SchülerInnenorientierung, die das Konzept bis heute attraktiv macht. Sie kritisieren jedoch, dass es leider die notwendige Präzision vermissen lässt, um ein übersichtliches, ganzheitliches didaktisches Modell zu bilden. SCHULZ' Didaktik zeichne eine „konkrete Utopie einer Schülerschule“ (JANK & MEYER 2009, S. 284), wie sie unter geänderten schulischen Rahmengegebenheiten aussehen könnte. Daher sei sie eine „Feiertagsdidaktik“⁶⁷ im positiven Sinne. Für die Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde gehört die lehr-/lerntheoretische Didaktik allerdings bis heute (neben anderen didaktischen Modellen) zur Basis (vgl. PICHLER et al. 2017, S. 62). (vgl. SCHULZ 1980, S. 59 f.; SCHULZ 1999, S. 41-43; JANK & MEYER 2009, S. 282-284; PETERSEN 2001, S. 64-65)

Der von SCHULZ gebrauchte Kompetenzbegriff ist insofern interessant, als dass der Anpassungs- und Verwertungsaspekt, der dem Qualifikationsbegriff und heute auch dem aktuellen Kompetenzbegriff vorgeworfen wird, nicht thematisiert wird. SchülerInnen sollen mit Handlungsfähigkeit ausgestattet werden, mit der sie ihre Position in ihrer Lebenswelt selbstbestimmt verbessern können. Er verwendet im Rahmen der Unterrichtsthematik und der Vermittlung von Sachverhalt auch den Qualifikationsterminus (vgl. SCHULZ 1999, S. 42). Er ordnet ihn somit der Kompetenz unter und bringt ihn in Verbindung mit fachlichem Wissen, wie in vielen Publikationen üblich: „Kompetenzen schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren“ (ERPENBECK & von ROSENSTIEL 2007, S. XII).

Obwohl KLAFFI den Kompetenzterminus in seiner bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik, soweit überblickbar, nicht explizit miteinbezieht (siehe z.B. KLAFFI 1996), sehen manche Bildungswissenschaftler darin dessen pädagogischen Ursprung, z.B. RHODE-JÜCHTERN (2013, S. 144).

„Kompetenz ist ein Begriff u.a. aus der kritisch-konstruktiven Didaktik [...], in der die materialen Bildungsinhalte (notwendiges Wissen) und die formalen Bildungskonzepte (Verhalten und Motivation) verbunden werden zu einer kategorialen Bildung. Ein Inhalt kann dann zur Bildung führen, wenn er elementar ist (über sich selbst hinausweist), wenn er fundamental ist (Grunderfahrungen und Einsichten in die Welt erlaubt) und wenn er exemplarisch ist (als Einzelfall zugleich für einen Typus steht)“ (RHODE-JÜCHTERN 2013, S. 144 f.).

⁶⁷ Man spricht von einer „Feiertagsdidaktik“, wenn eine didaktische Theorie auf „unrealistischen Annahmen über die Voraussetzungen des Unterrichts“ (JANK & MEYER 2009, S. 36) basiert.

Der Wikipedia-Eintrag zu „Kompetenz (Pädagogik)“ beruft sich in ähnlicher Formulierung ebenfalls auf KLAFKI:

„Der Begriff der Kompetenz in der Pädagogik geht u. a. zurück auf Wolfgang Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik. Gemeint ist die Fähigkeit und Fertigkeit, in den genannten Gebieten Probleme zu lösen, sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun. Im erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff sind also sachlich-kategoriale, methodische und volitionale Elemente verknüpft, einschließlich ihrer Anwendung auf ganz unterschiedliche Gegenstände. Der Bedeutungskern umfasst Fähigkeit, Bereitschaft und Zuständigkeit. Nach anderer Meinung geht die Kompetenztheorie in der Regel auf die Kompetenzdefinition des Kognitionspsychologen Franz Weinert zurück“ (Wikipedia 2019).

Die AutorInnen stellen offensichtlich eine Verknüpfung zu KLAFKIS „kategorialer Bildung“ her. Worin diese Annahmen wurzeln, soll nun im Folgenden versucht werden nachzuvollziehen.

Bereits zu Zeiten der Bildungsklassiker war bekannt, dass weder formales⁶⁸ noch materiales⁶⁹ Bildungsdenken für sich alleine zu einer umfassenden, allseitigen Bildung eines Individuums führen kann. Eine dialektische Verknüpfung und ein Zusammenhang von formalen und materialen Bildungsprozessen waren/sind nicht immer einfach herzustellen. Die Geschichte zeigt, dass es meist Tendenzen in eine der beiden Richtungen gab/gibt. KLAFKI (1974) arbeitete den tradierten Widerspruch auf und ging von einem grundsätzlichen Verweisungszusammenhang zwischen formalen und materialen Aspekten aus – dieser sei notwendig, um ganzheitliche Bildung zu ermöglichen⁷⁰. Er nannte dieses integrative Konzept im Rahmen seiner bildungstheoretischen Didaktik „kategoriale Bildung“ (KLAFKI 1974, S. 38) und legte damit den

⁶⁸ Formale Bildungstheorien stellen „[...] die Entwicklung der Kräfte und Fähigkeiten des Lernenden als Ziel der Erziehung“ (RAITHEL et al. 2009, S. 37) in den Mittelpunkt. Sie legen den Fokus auf die zu bildenden SchülerInnen und ihre subjektiven und/oder objektiven Bedürfnisse, sowie auf die Frage, welche Handlungsformen und welches Verhalten für Gegenwart und Zukunft für sie von Wichtigkeit sein könnten. Diese Bildungstheorien nehmen es sich zur Aufgabe, diverse Methoden und Kompetenzen, die für das Erreichen und Festigen der Entwicklungs- und Handlungsfähigkeit in der Lebenswelt benötigt werden, zu beschreiben. (vgl. JANK & MEYER 2009, S. 213 ff.; RAITHEL et al. 2009, S. 37 ff.)

⁶⁹ In materialen Bildungstheorien wird der Inhaltsaspekt betont, man geht von der „Sache“ aus. Bildung fußt hier v.a. auf der Vermittlung und Auseinandersetzung des/mit dem (eigens dazu ausgewählten) Inhalt(s) – nur so können Fundamente für sachbezogene Entscheidungen und Urteilsfähigkeit gelegt werden. „Sie fragen, welche Sachverhalte aus der vielfältigen Wirklichkeit so wertvoll und wichtig sind, dass Schüler sie lernen bzw. erfahren sollen“ (JANK & MEYER 2009, S. 212). Es wird, dementsprechend, ein Fächer- und Inhaltskanon beschrieben, den das Individuum beherrschen soll/muss, wenn es als allgemeingebildet gelten will – „Gebildet ist der, der viel weiß“ (KRON et al. 2013, S. 68). Der Transport und das Abfragen von Inhalten stehen mit Bildungsaneignung als Produkt in Zusammenhang – es kommt zur Personalisierung des materialen Bildungsaspekts. (vgl. JANK & MEYER 2009, S. 212 ff.; KRON et al. 2013, S. 68; RAITHEL et al. 2009, S. 37 ff.)

⁷⁰ „Wenn dieser Zusammenhang gesprengt wird, gerät eine materiale Bildung ins Abseits einer durch Bildungsinhalte angefüllten Instrumentalisierung des Bildungsprozesses; andererseits gerät eine Ausuferung der formalen Bildung ins Extrem ein reinen Kräfte-, Fertigungs- und Lernschulung“ (KRON et al. 2013, S. 68).

Grundstein für einen neuen Bildungsbegriff. (vgl. KRON et al. 2013, S. 68 ff.; JANK & MEYER 2009, S. 213 ff.; KLAFFKI 1974, S. 38 ff., 46-71, 135 ff.; KLAFFKI 1996, S. 143 ff.)

„Bildendes Lernen, das die Selbstständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...], wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß [sic!] sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen aktiv [...] Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge [erarbeitet]. [...] Man kann die Wirkungsweise der jeweils an einem Beispiel oder einer kleinen Zahl an Beispielen gewonnenen allgemeinen Erkenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen ‚kategorial‘ nennen. [...] Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ (KLAFFKI 1996, S. 143 f.).

Gebildete Menschen sollen demnach fähig sein, „von der Welt begründete, d.h. durch Erkenntnis, geprüfte Aussagen zu machen“ (KRON et al. 2013, S. 69), die immer eine Inhaltsgebundenheit aufweisen. So treten im Zuge des Bildungsprozesses formale und materiale Aspekt in einer Einheit auf – die Fähigkeit eine Aussage zu treffen und der Gewinn der Aussage an sich. Hinzuzufügen ist, dass sich konkrete Bildung im Menschen durch unterschiedlichste Handlungs-, Gestaltungs- und sprachliche Darstellungsformen zeigt. Daraus ergeben sich „[...] Verantwortungsbewusstsein und konkrete Verantwortung in den vielfältigsten Bereichen [...] bzw. für die globalen Probleme der Welt [...]“ (KRON et al. 2013, S. 69). (vgl. KRON et al. 2013, S. 68 ff.; JANK & MEYER 2009, S. 216 ff.; KLAFFKI 1974, S. 38 ff., 46-71, 135 ff.)

KLAFFKI (1996, S. 52) beschreibt in der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen zur kritisch-konstruktiven Didaktik (beeinflusst durch Kritik an seinem „alten“ Ansatz und der „realistischen Wende“ – vgl. KRON et al. 2014, S. 78 ff., PETERSSEN 2001, S. 72) drei Grundfähigkeiten, die ein gebildetes Individuum kennzeichnen (vgl. PETERSSEN 2001, S. 80 ff.; JANK & MEYER 2009, S. 228 ff.):

- „[...] Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- [...] Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- Als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß [sic!] mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund

gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (KLAFKI 1996, S. 52).

Bildung wird als „Bildung für alle [...] im Medium des Allgemeinen [...] in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 53 f.) verstanden. Zu diesen Fähigkeiten zählen z.B. „kognitive Möglichkeiten“, „Sozialität des Menschen“, „ethische und politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (ebd. S. 54). Durch Allgemeinbildung soll „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“ (ebd. S. 56) gewonnen werden, sowie die Bereitschaft zur Mitwirkung an deren Bewältigung aufgrund der Mitverantwortung, die man für diese Herausforderungen trägt (vgl. ebd.). KLAFKI nennt sie „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (ebd.) und beschreibt als solche u.a. die „Friedensfrage“, die „Umweltfrage“ und „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd., S. 56 ff.). Schlüsselprobleme sind gesamtgesellschaftlich und global bedeutend und betreffen somit jedes Individuum gleichermaßen, können also nicht beliebig erweitert werden. Außerdem sind sie im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen wandelbar („epochaltypisch“) (ebd., S. 60). Diese zentralen Inhalte sollen an exemplarischen Beispielen im Unterricht erarbeitet werden (ebd., S. 62-63). Dabei „[...] geht es nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Anregung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht“ (ebd., S. 63). KLAFKI hebt diesbezüglich „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“, „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“, „Empathie“ und „vernetzendes Denken“ (ebd.) hervor. (vgl. KLAFKI 1996, S. 53 ff.; STÜBIG F. & STÜBIG H. 2018, S. 44)

Einige BildungswissenschaftlerInnen sehen in KLAFKIs Bildungsverständnis Bezugspunkte zum Kompetenzbegriff (z.B. LERSCH 2012; STÜBIG F. & STÜBIG, H. 2018; LADENTIN 2016; MOEGLING 2010), andere stellen sich dagegen, bzw. sehen Verbindungen kritisch (z.B. WIATER 2013; BENNER 2018). Allerdings sind die entsprechenden Ausführungen davon abhängig, von welchem Kompetenzverständnis jeweils ausgegangen wird.

STÜBIG F. & STÜBIG H. (2018, S. 44 ff.) sprechen den Mangel eines konsistenten theoretischen Fundaments der Kompetenzorientierung an, ziehen aber beispielsweise Parallelen zur „Mündigkeit“ im Rahmen der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz in der beruflichen Bildung. Die Begriffstrias geht bekanntlich auf ROTH (1971, S. 180) zurück, der den pädagogisch traditionellen Mündigkeitsbegriff verwendet („Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ – ebd.; siehe Kapitel 2.2.2.3). STÜBIG F. & STÜBIG H. (2018, S. 45) beziehen

sich diesbezüglich auch auf KLIEME & HARTIG (2007, S. 21): „Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit“. Diese Zielkategorie weist laut STÜBIG F. & STÜBIG H. (2018, S. 45) „starke Affinität zu Klafkis Bildungsbegriff“ auf. Rainer LERSCH (2012, S. 20) geht weiter und meint, dass KLAFKIS primäre Bildungsziele (siehe Grundfähigkeiten auf der Vorseite) im Grunde kompetenzorientiert begriffen sind. „Insofern kann man [...] von einer Anschlussfähigkeit der ‚Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten‘ zum Konzept kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sprechen“ (STÜBIG, F. & STÜBIG, H. 2018, S. 45).

MOEGLING sieht in KLAFKIS Bildungskonzept „elementare Anforderungen für Bildungsprozesse, hinter die eine kompetenzorientierte Didaktik nicht zurückgehen kann“ (MOEGLING 2010, S. 7). Grundsätzlich soll es nicht um fremd-intendiertes, extrinsisch motiviertes (über Beurteilungsdruck), starres Einstudieren „technisch-instrumenteller“ (ebd.) Kompetenzen gehen, „[...] sondern vor allem um Initiierung zur Selbstbildung, zur Förderung des Wunsches sich für die Gestaltung der Zukunft notwendige und auch mitbestimmte und mitverantwortete Kompetenzen anzueignen“ (ebd.). Dies beinhaltet neben kognitiven Aspekten u.a. auch emanzipatorische und ethische Fähigkeiten (siehe KLAFKI 1996, S. 54). Eine einseitige Ausrichtung von Kompetenzen an bestimmten Interessen, z.B. an ökonomischen, widerspräche einer bildungstheoretisch gefassten Kompetenzorientierung. Wenn man zentrale, relevante Inhalte (Schlüsselprobleme) nicht einer verwertbar anmutenden Kompetenzauffassung unterordnet, und „inhaltliche Anliegen und Fähigkeiten im Umgang mit diesen Inhalten“ (MOEGLING 2010, S. 8) gleichberechtigt, sowie KLAFKI es vordachte, seien Kompetenzorientierung und bildungstheoretische Ansätze vereinbar. MOEGLING sieht demnach in KLAFKIS beschriebenen Grundfähigkeiten in der kritisch-konstruktiven Didaktik „eine Passung von Bildungstheorie und Kompetenzorientierung“ (ebd., S. 9). (vgl. MOEGLING 2010, S. 7-9)

„Ein Kompetenzzugang, dessen zentrale Kompetenzen in der Wissenskompetenz, der Analyse- und Urteilskompetenz, der Handlungs- und Methodenkompetenz zu sehen sind und der an auf Mitbestimmung, Emanzipation und Solidarität ausgerichteten Werten orientiert ist, setzt an der kritischen Tradition der Aufklärung an, kann an [...] Wolfgang Klafkis bildungstheoretisch begründeten didaktischen Anliegen anknüpfen und führt zu einer anspruchsvollen kompetenzorientierten Didaktik. Eine derartige Didaktik schätzt weiterhin ein Wissen, das sowohl zur Problemlösung als auch zur Subjektbildung beiträgt und müsste diese Wertschätzung auch in entsprechenden Kompetenzmodellen berücksichtigen und ausweisen“ (MOEGLING 2010, S. 9).

Ist jedoch von einem engeren Kompetenzverständnis die Rede, wie es im Rahmen von Bildungsstandards und empirischer Bildungsforschung üblicherweise verwendet wird, sind sich zahlreiche AutorInnen einig, dass dieses für die „Bearbeitung anspruchsvoller Erziehungs- und Bildungsziele“ (BENNER 2018, S. 88) nicht ausreicht (siehe z.B. MOEGLING 2010, S. 11; LADENTHIN 2011, S. 3; 2016, S. 57; WIATER 2013, S. 155). LADENTHIN (2016, S. 57) merkt weiters an, dass die Subjektorientierung, die bei Kompetenzkonzepten im Fokus steht, eine Standardisierung eigentlich ausschließe.

„An dieser Stelle wird man also genau hinsehen müssen, ob der Subjektbegriff der Kompetenzforschung jener der klassischen Bildungstheorie ist (bestimmt durch Individualität und Identität) oder das Subjekt lediglich formal als Konstrukt und zufälliger Träger von austauschbaren Kompetenzen verstanden wird, dem aber kein Eigenwert zukommt. Ein solcher Begriff des Subjekts, das nur durch die Performanz (hauptsächlich) kognitiver Operationen definiert wird, nicht aber durch einen personalen Eigenwert (,Verantwortung‘), würde einer Adaption der Kompetenztheorie in die Bildungstheorie fundamental im Wege stehen“ (LADENTHIN 2016, S. 57).

Auch CORTINA (2016, S. 30 ff.) thematisiert die Problematik der Kompetenzmessung und bringt einen „leichten Hang zur Obsession“ (ebd., S. 30) zur Sprache. Das Risiko, dass Schule auf „Kompetenzmaximierung reduziert“ und „die Kompetenzbetrachtung [...] verabsolutiert“ (ebd., S. 31) werde, könne erst ausgeräumt werden, wenn eine theoretische Klärung des Kompetenzbegriffs im Verhältnis zum klassischen Bildungs- oder Mündigkeitsbegriff vorgelegt werde, bzw. wenn der Mehrwert des Kompetenzbegriffs gegenüber dieser traditionellen pädagogischen Termini belegt werden könne (vgl. ebd., S. 32). Die empirische Bildungsforschung ignoriere teilweise die Einwände der Pädagogik, dass „Bildung im Sinne der Selbstentfaltung und Weltaneignung mehr sein müsse als Kompetenzerwerb“ (ebd.). Die Messung von Sach-, Selbst und Sozialkompetenzen sei keinesfalls als „Einlösung traditioneller bildungstheoretischer Konzepte“ (BENNER 2018, S. 75) zu sehen. Unter „Mündigkeit“ sei ein allgemeines Bildungsideal zu verstehen, das über die schulische Vermittlung hinausgeht und nicht messbar ist (vgl. CORTINA 2016, S. 32).

WIATER (2013, S. 156) bringt aus allgemeindidaktischer Sicht Einwände zur Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts ein. Da keine bildungstheoretische Fundierung vorliege, könne auch das Verhältnis Kompetenz und Bildung nicht erklärt werden, bzw. die Frage nicht beantwortet werden, was das Kompetenzkonzept zur Bildung der SchülerInnen beitragen könne.

„Das Prinzip des Exemplarischen fehlt bei der Kompetenzorientierung ebenso wie die Berücksichtigung von epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki) und die

theoretische Reflexion der Integration von persönlicher, politischer und praktischer Bildung (v. Hentig). Bei den Lern- und Prüfungsaufgaben spielt die Frage nach dem Bildenden, das der Aufgabe inhärent ist, keine Rolle“ (WIATER 2013, S. 156).

In diverser (fach-)didaktischer Basisliteratur (JANK & MEYER 2009; KRON et al. 2014; PETERSEN 2001; RINSCHDE 2007; KESTLER 2015) wird ein Zusammenhang zwischen KLAFFIS Bildungstheorie und der Kompetenzorientierung nicht aufgegriffen, geschweige denn der Kompetenzbegriff in diesem Kontext verwendet. Als eine Wurzel des Begriffs wird KLAFFIS Bildungstheorie in der von mir gesichteten Literatur, außer bei RHODE-JÜCHTERN (2013) und dem besagten Wikipedia-Eintrag, trotz eventueller Anknüpfungspunkte nicht gesehen. BENNER merkt treffend an, dass „die [...] propagierte Umstellung der traditionellen Bildungsorientierung schulischer Lehr-Lernprozesse auf eine neuartige Kompetenzorientierung mehr Fragen aufwirft, als sie zu beantworten vermag“ (BENNER 2018, S. 88; vgl. auch ARNOLD, K.-H. 2013, S. 185).

Wie aus den Ausführungen in diesem Kapitel hervorgeht, kann also eine explizite Verwendung des Kompetenzbegriffs in allgemeindidaktischen Modellen weder vor, noch nach dem „global turn“ festgestellt werden. Das „Fehlen“ des Kompetenzbegriffs in didaktischen Theorien, bzw. die oftmals angesprochene pädagogische Theorie- und Traditionslosigkeit, kann eine Erklärung dafür sein, warum Kompetenzorientierung erst seit der Einführung von Bildungsstandards und neuer Reifeprüfung eine Rolle in österreichischen Klassenzimmern spielt. HOFMANN-SCHNELLER (2011, S. 17) spricht davon, dass diese Veränderungen für viele Lehrkräfte „überfallsartig“ eingetreten sind. „Die meisten [wurden] von der nun geforderten neuen Leistungsbeurteilung zur mündlichen Reifeprüfung völlig überrascht“ (ebd.), obwohl Kompetenzen bereits seit 2004 in den AHS-Lehrplänen verankert waren. In Kapitel 3 wird auf die Rezeption der Kompetenzorientierung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde eingegangen.

2.2.3.4 Zwischenfazit 2

Der Weg des Kompetenzterminus in die und in der Bildung verlief, wie in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt, nicht in allen Bereich gleich, obwohl die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergrundbedingungen teilweise gemeinsame, ähnliche Entwicklungen und Veränderungen ausgelöst haben. Damit in Zusammenhang ist auch die Entwicklung des

Qualifikationsbegriffs zu betrachten, da die Verwendung von „Kompetenz“ augenscheinlich immer dann eine Konjunktur erfuhr, wenn der Qualifikationsbegriff in Kritik stand (siehe „realistische“ und „kompetenzorientierte Wende“).

Wirft man einen Blick auf die Verlaufskurven der Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ aus der Zeitungskorpus-Analyse zu Beginn dieser Arbeit (Kapitel 2.1), kann man vor allem die Konjunktur des Kompetenzbegriffs eindeutig nachvollziehen. Ein leichter Aufwärtstrend der Verwendung konnte ab den 1950er Jahren und die darauffolgenden 30 Jahre verzeichnet werden. Der sprunghafte Anstieg der „Kompetenzkurve“ ab Mitte der 1980er, mit einem Höhepunkt Anfang der 2000er Jahre, spiegelt die „kompetenzorientierte Wende“ bzw. den „global turn“ in der Bildungslandschaft wider. Noch mehr Gewicht erhält diese Entwicklung aufgrund der Tatsache, dass es sich um herkömmliche, nicht-wissenschaftliche Zeitungseinträge handelt. Der Kompetenzterminus hat sich offensichtlich rasch im allgemeinen Sprachgebrauch verankert. Gründe dafür könnten die öffentliche Aufmerksamkeit rund um die PISA-Vergleichsstudien und die starken Reaktionen der Bildungspolitik darauf sein.

Da der Qualifikationsbegriff im Alltag häufig im sportlichen Kontext verwendet wird, zeigt der entsprechende Graph vermutlich die Veränderungen in der Begriffshäufigkeit mit Bildungsbezug vergleichsweise weniger deutlich an. Vor allem die hohe Tokenfrequenz ab 2005, die merklich über jener des Kompetenzterminus liegt, ist aufgrund der besprochenen Entwicklungen nur schwer nachzuvollziehen, wäre aber möglicherweise mit sportlichen Großereignissen, wie z.B. Olympia 2012 in London, zu erklären. Da Sportveranstaltungen aber auch zuvor in regelmäßigen Abständen stattgefunden haben und ähnliche Verläufe ausblieben, ist dies nur eine vage Vermutung. Man könnte den Kurvenanstieg ab 1945 bis Mitte der 1950er Jahre jedoch mit der fachwissenschaftlichen Offensive in Erwachsenen- und Schulbildung des ersten Nachkriegsjahrzehnts verknüpfen. Der folgende Zuwachs bis zum Ende der 1960er Jahre lässt eine Verbindung mit den Qualifikationsbestrebungen nach dem „Sputnik-Schock“ vermuten. In der beruflichen (Weiter-)Bildung blieb der Terminus bis in die 1980er bekanntlich zentral, was eventuell an der Stabilität der Kurve auf einem gewissen Niveau zwischen den 1960ern und 1980ern ablesbar ist. Warum die „Qualifikations“- ab den 1990ern parallel (aber weniger steil) zur „Kompetenzkurve“ verläuft, lässt sich vielleicht damit erklären, dass die Schlüsselqualifikationsdebatte einsetzte; zusätzlich aber womöglich auch damit, dass „Qualifikation“ fast immer Verbindung bzw. in Abgrenzung zu „Kompetenz“ erwähnt und

daher vom Aufstieg des Kompetenzbegriffs mitgezogen wird, und die Verwendungshäufigkeit deshalb steigt.

Das Verhältnis von „Kompetenz“ zu „Qualifikation“ ist nicht einfach zu klären, wie aus vorangegangenen Ausführungen ersichtlich (siehe auch JUNG 2010, S. 18 ff.). Folglich ist es ratsam, diverse Begrifflichkeiten immer im Verwendungskontext zu betrachten (Stichwort „Theorie-relativität“), da ihre Definitionen und Auffassungen entsprechend stark variieren können. So unterscheidet sich das Qualifikationsverständnis nach ROBINSOHN beispielsweise nicht wesentlich von einem offen verstandenen Kompetenzbegriff. Durch die dominante berufliche Bedeutung von Qualifikation wird der Begriff aber eher mit spezifischem (Fach-)Wissen bzw. mit dem Abschluss eines eingeschlagenen Bildungsweges assoziiert, was ihm einen bildungsökonomischen Charakter verleiht. Da auch OECD und EU Abgrenzungen und Definitionen vorgeben (siehe z.B. OECD 2005, Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008) und die Mitgliedstaaten diese übernehmen, ist deren Reichweite und Rezeption entsprechend groß und präsent. VONKEN bestätigt, dass es sich bei den beiden Begriffen keineswegs um „geklärte Kategorien“ (VONKEN 2005, S. 36) handelt. Tendenziell werden sie in älterer Literatur eher synonym betrachtet, ab den 1990ern allerdings meist voneinander abgegrenzt beschrieben (vgl. VONKEN 2005, S. 36). Gängige, teilweise einander ähnliche Unterscheidungen (v.a. hinsichtlich des Subjektbezugs) sind beispielsweise (nach JUNG 2010, S. 18 ff.; RAITHEL et al. 2009; S. 39; VONKEN 2005, S. 36 ff.; ZAISER 2016, S. 5 f.; DÖRGE 2015, S. 16 ff.):

- Qualifikation als Teil/untergeordnete Ebene von Kompetenz bzw. Kompetenz als überragendes, erweiterndes Konzept (durch Subjektbezug, Selbstregulation, Persönlichkeitsaspekte, etc.) (vgl. JUNG 2010, S. 24)
- Qualifikation als verwertbarer, formaler Lernerfolg (z.B. durch Zeugnis-/Zertifikaterhalt) vs. Kompetenz als persönlicher (persönlichkeitserweiternder) Lernerfolg → beide nützlich „in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. C111/4)
- Qualifikation als Positionsbestimmung (objektiv, funktional) vs. Kompetenz als Dispositionsbestimmung (individuell) (vgl. ERPENBECK & HEYSE 2007, S. 172 ff.)
- Qualifikation als „allgemein fassbare Oberflächenstruktur“ (JUNG 2010, S. 21) (Performanz) vs. Kompetenz als „subjektive Tiefenstruktur“ (ebd.) → aus Tiefenstruktur wird Oberflächenstruktur generiert (vgl. ebd.)

- Qualifikationen sind erfass- und abgrenzbar, Kompetenzen nur beobachtbar und dem Menschen eigen (vgl. DÖRGE 2015, S. 21)⁷¹

Nichtsdestotrotz werden die beiden Termini nach wie vor auch synonym verwendet (siehe z.B. bei DÖRIG 1994, S. 64 ff.⁷²), was durch erweiternde Wortkombinationen und Konzepte (bildungs-, berufsspezifisch, alltagssprachlich) noch verstärkt wird (siehe z.B. Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen), wie bereits in Kapitel 2.2.2.2 und 2.2.3.2 angesprochen. Weitere in diesem Kontext benutzte Begriffe, wie „Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“, „Kenntnisse“, „Wissen“, „Können“, etc., tragen ebenfalls dazu bei, dass eindeutige Zuordnungen schwer möglich sind. ERPENBECK & HEYSE (2007, S. 172-173) merken an, dass es Tendenzen gibt, traditionell überprüfbare Qualifikationen als Kompetenzen auszuweisen („Quasi-Qualifikationen“), oder umgekehrt, Qualifikationen so zu erweitern, dass sie zu „Quasi-Kompetenzen“ werden. Der Begriffs-, Definitions- und Interpretationspluralismus stellt daher ein großes Problem dar. Eine klare, allgemeingültige Unterscheidung der Begrifflichkeiten kann nicht getroffen werden – ihre kontextspezifische Betrachtung scheint daher unerlässlich: „Wer also das Wort ‚Kompetenz‘ nutzt, muss stets und zuvor definieren, was er darunter versteht – und dann wird man sehen, ob die Begriffsauffassung problemlösend oder sachangemessen ist“ (LADENTHIN 2016, S. 59). Dies ist besonders im Schulbereich wichtig, da nach Meinung vieler AutorInnen (z.B. JUNG 2010; LADENTHIN 2016) kompetenzorientiertem Unterricht und kompetenzorientierten, standardisierten Leistungsfeststellungen unterschiedliche Kompetenzverständnisse zugrunde liegen (siehe für GW z.B. VIELHABER 2012).

Von einem generellen Verschwinden des Qualifikationsbegriffs aus der Bildungslandschaft würde ich persönlich nicht sprechen, da er oft in direktem Zusammenhang mit Kompetenz vorkommt und v.a. in beruflicher Bildung und im Rahmen der curricularen Didaktik für manchen Unterricht auch „alleinstehend“ immer noch bedeutend ist (unabhängig von den gravierenden Bedeutungsunterschieden). Man kann jedoch spezifisch aus Sicht der Erziehungswissenschaft, Schulpolitik und Fachdidaktik sehr wohl eine Ablöse durch Kompetenz feststellen (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2013, S. 144). Als Beispiel wäre BÖHN & OBERMAIERs „Wörterbuch der Geographiedidaktik“ (2013) zu nennen. Hier hat „Qualifikation“ keinen eigenen Eintrag,

⁷¹ DÖRGE sieht zwei konträre Forschungslager. „Für die anderen sind Kompetenzen durchaus abgrenzbar und messbar. Sie ordnen der Kompetenz daher die Funktion eines Qualifikationsbegriffs zu“ (DÖRGE 2015, S. 21).

⁷² „Qualifikationen sind fachliche, soziale und personale ‚Konstrukte‘ mit instrumentellem Charakter (Kompetenzen), welche der Mensch in seiner vielfältigen Umwelt einsetzt, um verschiedene an ihn gestellte Anforderungen zu bewältigen“ (DÖRIG 1994, S. 64).

sondern einen Verweis auf „Kompetenz“ im Rahmen der Erläuterungen zum Lernzielbegriff (S. 180).

Nach den Ausführungen in Kapitel 2.2.3 steht weiters die Frage im Raum, ob die Konzepte und Begriffe rund um Kompetenz und Qualifikation, die unsere Bildungslandschaft seit zwei Jahrzehnten so beschäftigen, nicht schon einmal da waren. VONKEN (2005, S. 51) bestätigt, dass auch beim aktuellen Kompetenzbegriff das Subjekt im Mittelpunkt steht, aber, im Gegensatz zu den Ansätzen der 1950er/1960er Jahre, in denen die (Erwachsenen-)Bildung vom Subjekt ausging, nun damit „wirtschaftlich relevante Persönlichkeitsmerkmale des Menschen vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Wandels gemeint sind“ (VONKEN 2005, S. 51). Der humanistisch gedachte Begriff „Bildung“ wurde seiner Meinung nach durch den ökonomisch gedachten Begriff „Kompetenz“ ersetzt. Er kritisiert, dass das Individuum im Hinblick auf die geforderte Selbstorganisationsfähigkeit immer mehr zum Objekt von Kompetenzentwicklung wird, da es seine Kompetenz nicht selbstbestimmt entwickeln kann, sondern ihm von „Fremden“ vermittelt wird, „[...] dass er [Anm.: der Erwachsene] die Entwicklung seiner Kompetenz (und damit seiner Persönlichkeit) benötigt“ (VONKEN 2005, S. 52) und somit unmündig gemacht wird.

Dies erscheint insofern paradox, als das selbstbestimmte Subjekt in den 1950ern und 1970ern immer wieder neu ins Spiel gebracht wurde, um sich gegen die Fremdbestimmung aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg und des Nationalsozialismus abzugrenzen, bzw. um nach jahrelanger normativer, eng gefasster Qualifikationsorientierung die der „realistischen Wende“ folgte, das Subjekt wieder in den Fokus zu rücken (in Form der „Schlüsselqualifikationen“ nach MERTENS). Auch BOLDER unterstreicht, dass Kompetenzentwicklung keineswegs neu ist, sondern eher eine Wiederaufnahme älterer Debatten und Ansätze, die „subjektive Lernprozesse im Arbeitsprozess“ (BOLDER 2009, S. 831) zum Schwerpunkt haben, „[...] um sie allerdings unter ein normatives Programm zu stellen, das die mit ihnen zuvor transportierten Ziele in ihr Gegenteil verkehrte“ (BOLDER 2009, S. 831). Was heutzutage in unterschiedlichen „Kompetenzerfordernis-Katalogen“ (BOLDER 2009, S. 831) zu finden ist, konnte man schon im Schlüsselqualifikationskonzept, bzw. davor auch in diversen Lernzielkatalogen finden. TIPPELT (2002, S. 51) sieht Parallelen zwischen den Debatten im Vorfeld des Schlüsselqualifikationskonzepts und der Diskussion in der Folge der schlechten PISA-Ergebnisse Anfang der 2000er Jahre. Auch vor 20 Jahren wurde eine „Neuakzentuierung der Lernprozesse und Lerninhalten in schulischer und beruflicher Berufs- und Weiterbildung“ (TIPPELT 2002, S. 51) gefordert,

weil lernende Individuen zwar über Faktenwissen verfügen, „nicht aber über die [...] Versteheleistungen, die das Gelernte auf Gebrauchssituationen im Alltags- und Berufsleben problemlösend anzuwenden erlauben“ (WIATER 2013, S. 146; dazu auch KANWISCHER 2011, S. 4).

Da für den kompetenzorientierten Unterricht bisher noch keine umfassende, eigenständige bildungstheoretische Fundierung entwickelt werden konnte, ist nach wie vor die Anwendung unterschiedlicher didaktischer Modelle und Prinzipien essenziell, die bereits seit Jahrzehnten in der Pädagogik etabliert sind (siehe auch MEYER 2012). „Es wäre [...] verfrüht, schon jetzt von einem [...] didaktischen Modell des KoU [Anm.: kompetenzorientierten Unterrichts] zu sprechen, das den in der Allgemeinen Didaktik im letzten Jahrhundert formulierten Standards genügt“ (MEYER 2012, S. 8). Laut MEYER (2012, S. 7) und ARNOLD K.-H. (2013, S. 185) gibt es noch keine empirischen Forschungsergebnisse die belegen würden,

„[...] dass nach den neuen Standards beschulte Kinder den späteren Herausforderungen einer Ausbildung oder eines Studiums sowie der anschließenden Berufstätigkeit besser gewachsen sein werden als jene Erwachsene, die nur nach Lehrplänen unterrichtet worden sind und deren Fähigkeitsentwicklung mit formativen Überprüfungen der Lernzielerreichung dokumentiert worden ist“ (ARNOLD K.-H. 2013, S. 185).

3. Kompetenzorientierung im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Kompetenzbegriff und der Kompetenzorientierung im Unterrichtsfach GW. Sowohl die Fundamente und Entwicklungen der GW-Fachdidaktik werden beschrieben, als auch die bildungspolitisch initiierte Umsetzung von Kompetenzorientierung thematisiert, um die Positionierung der Fachdidaktik zur Orientierung an Kompetenzen im Unterricht nachvollziehen zu können.

3.1 Entwicklung und Fundamente der Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“

Was die Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Österreich betrifft, so ist deren didaktische Basis seit den 1980er Jahren ein „gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept“ (SITTE W. & WOHLSCHLÄGL 2001, S. 9)⁷³:

„In seinem Mittelpunkt steht der in gesellschaftlicher Bindung erdräumlich und ökonomisch handelnde Mensch und es gilt, den Heranwachsenden Motive und Auswirkungen sowie Regelmäßigkeiten und Probleme menschlicher Aktivitäten in den sehr oft, aber nicht immer miteinander verflochtenen Prozeßfeldern [sic!] ‚Raum‘ und ‚Wirtschaft‘ sichtbar und verständlich zu machen“ (SITTE W. & WOHLSCHLÄGL 2001, S. 9).

„Wie, warum und unter welchen subjektiven, sozio-kulturellen und physisch-materiellen Gegebenheiten raum- und wirtschaftsbezogene Handlungen zustande kommen, sollen Heranwachsende an lokalen, regionalen und globalen Lebenswirklichkeiten kennenlernen, um daraus Anregungen für das eigene Tun zu gewinnen“ (SITTE W. 2001a, S. 164).

Das Handlungskonzept ermöglicht eine vielfältige Inhaltserschließung aus Bezugswissenschaften auch außerhalb der Geographie und eine Zentrierung „in einem einheitlichen Lernbereich nach pädagogischen Zielsetzungen (nicht nach fachwissenschaftlichen Ordnungsprinzipien!) [...]“ (SITTE W. 2001a, S. 164). (vgl. ebd.)

Zuvor war in der wissenschaftlichen Geographie und somit auch in der Schulgeographie jedoch jahrzehntelang die „Länderkunde“ im Interessensfokus, „deren Erkenntnisobjekt [...] die beschreibende Analyse von Ländern als individuelle Raumeinheiten [war]“ (VIELHABER 2016, S. 123). Der Unterricht war von der Vermittlung länderkundlicher, topographischer Fakteninformationen geprägt. Vor dem Hintergrund der realistischen Wende kam es 1962 zur Implementierung von Wirtschaftskunde in Form des Fachs „Geographie und Wirtschaftskunde“, was eine signifikante Änderung bedeutete (siehe Kapitel 2.2.3.1). Die Umsetzung gestaltete sich aufgrund dieser starken klassisch-geographischen Prägung in Forschung und Lehre eher

⁷³ Die Fachdidaktik GW in Österreich ist mit der deutschen Geographiedidaktik verknüpft, da viele fachwissenschaftliche und allgemeindidaktische Entwicklungen und Grundlagen ihren Ursprung in Deutschland haben. Die Verschränkung von Geographie und Wirtschaftskunde in einem Unterrichtsfach kommt allerdings nur in Österreich vor, daher gibt es auch Unterschiede in der didaktischen Konzeption im Vergleich zu anderen Ländern. Weiters verliefen bestimmte fachdidaktische Entwicklungen nicht deckungsgleich. (vgl. SITTE W. & WOHLSCHLÄGL 2001, S. 8-9; VIELHABER 2005) Der Fokus meiner Ausführungen liegt auf der Entwicklung der Fachdidaktik und des Unterrichtsfachs GW in Österreich.

schwierig und erfolgte anfangs nur durch ein Anhängen an länderkundliche Inhalte. (vgl. VIELHABER 2016, S. 123; SITTE W. 2001a, S. 158)

Einflüsse neuer Entwicklungen aus der wissenschaftlichen Geographie und der Bildungswissenschaft stießen in den 1970er Jahren einen Paradigmenwechsel in der (österreichischen) Fachdidaktik an. Im fachwissenschaftlichen Bereich hatten die Änderungen ihren Ursprung im Deutschen Geographentag in Kiel 1969. Im Verlauf dieser Konferenz wurde der Länderkunde seitens einer Riege junger GeographInnen vorgeworfen, irrelevant zu sein, u.a. deshalb, „[...] weil das auf ihrer Grundlage bereit gestellte Wissen keine Forschungsprozesse anleiten konnte, die auf gesellschaftsrelevante Problemstellungen abzielten“ (VIELHABER 2012, S. 39 nach SITTE W. & WOHLSCHLÄGL 1975, S. 14). Im deutschsprachigen Raum entbrannte daraufhin eine vielfältige Diskussion, die in entsprechend unterschiedlichen geographischen Ansätzen resultierte, die sich „bis heute koexistierend oder rivalisierend am Forschungsmarkt befinden“ (VIELHABER 2016, S. 123), mit dem Anspruch theoretisch abgesichert zu sein. Seither wird die Fachwissenschaft Geographie „multiparadigmatisch“ (KESTLER 2015, S. 22) begriffen. In der aktuellen deutschsprachigen Literatur (z.B. bei KESTLER 2015, FALK 2015) wird oftmals vom „Drei-Säulen-Modell“ der Geographie gesprochen, welches aus Physio- bzw. Humangeographie besteht, an deren Schnittstelle die „Gesellschaft-Umwelt-Forschung“ (FALK 2015, S. 33) steht. Damit wird Geographie „zum Schlüsselfach für integrative Mensch-Umwelt-Betrachtungsweisen“ (KESTLER 2015, S. 24). Für die Schulgeographie bewirkte der Paradigmenwechsel eine neue themen- und problemorientierte Ausrichtung des Unterrichts. (vgl. SITTE & WOHLSCHLÄGL 1975, S. 11 ff.; SITTE 2001a, S. S. 157-164; VIELHABER 2012, S. 38-39; VIELHABER 2016, S. 123)

„Das Interesse allgemein gültige Erklärungen im Beziehungsdreieck Mensch – Gesellschaft – Raum anzubieten, führte auch in der Schulgeographie zu einem völlig neuen Denken und zu einer – wie die österreichischen Lehrpläne seit den 1980er Jahren zeigen – völligen Abkehr von ehemals länderkundlichen Primat des GW-Unterrichts“ (VIELHABER 2016, S. 124).

Erziehungswissenschaftlich wurde zur gleichen Zeit ROBINSOHNs Curriculumtheorie (siehe Kapitel 2.2.3.3.2) einflussreich und erwies sich vor dem Hintergrund der Kritik an der länderkundlichen und stark stofflichen Ausrichtung des Geographieunterrichts für die Schulgeographie als besonders fruchtbar. Dass ROBINSOHN Bildung „als Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Qualifikationen, die sie zur Bewältigung von Lebenssituationen befähigen sollten“ (VIELHABER 2016, S. 129 nach ROBINSOHN 1969, S. 45) verstand, war kompatibel mit

Ansätzen aus der Sozialgeographie („Grunddaseinsfunktionen“⁷⁴). Dadurch wurde in der Schulgeographie ein Fundament zur fundierten Legitimierung von Lehrplaninhalten geschaffen. Stoffpläne wurden in Deutschland daraufhin relativ schnell durch themen- und problemzentrierte Kataloge ersetzt. In Österreich erfolgte die Entwicklung etwas später, mit vorrangiger Auswirkung auf eine grundlegende Lehrplanreform Richtung Lernzielorientierung. ROBINSONs Ansatz brachte zwar den Qualifikationsbegriff aufs Tapet, nicht aber „weiterführende Einsichten, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten im Rahmen welcher als Unterrichtsinhalt gewählten problemorientierten Lebenssituation erreicht werden sollten“ (VIELHABER 2016, S. 129). Lernzielbeschreibungen halfen über dieses Problem hinweg, da sie zum Ziel haben, Qualifikationen „sprachlich so eindeutig zu formulieren, dass auch eine klare Überprüfung des Lernerfolgs möglich ist“ (VIELHABER 2016, S. 129). Lernziele wurden/werden, um die didaktische Umsetzung zu vereinfachen, nach verschiedenen Kriterien geordnet. Größere Bedeutung erlangte ein vertikales Ordnungsschema nach dem Abstraktionsgrad (Richt-, Grob-, Feinziel), entwickelt von MÖLLER (1973), das in der Fachdidaktik GW v.a. in den 1970/1980er Jahren zu Anwendung kam. Gängig ist weiters eine psycho-strukturelle Klassifikation nach kognitiven, psychomotorischen und affektiven Lernzielen oder der Einbezug in Interpretationsoffener sozialer Lernziele. (vgl. VIELHABER 2016, S. 128-129; SITTE W. 1975, S. 18-19; SITTE W. 2001b, S. 554-556)

So schnell die „curriculare-lernzielorientierte Didaktik“ (VIELHABER 2016, S. 129) und Konzepte wie die Daseinsgrundfunktionen sich auch durchsetzen konnten, so wurde auch prompt Kritik daran laut. Kritisiert wurde u.a., dass in der neuen Fachdidaktik Geographie die Leitbegriffe „Lebenssituationen“ und „Grunddaseinsfunktionen“ unreflektiert „quasi deckungsgleich interpretiert wurden und sich somit die Inhaltsbestimmungen der neuen schulgeographischen Curricula auf der begrenzten Basis von sieben ausdifferenzierten Grunddaseinsfunktionen vollzogen“ (VIELHABER 2016, S. 131). Eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung wurde bei weiteren Curriculumentwicklungen ausgeklammert und führte zu einer vorwiegend schematisch strukturierten curricularen Ausrichtung (vgl. VIELHABER 2016, S. 131). Dies spielte einer „relativ einfachen Konkretisierung von einzelnen Lernschritten“ (VIELHABER 2016, S.

⁷⁴ Grunddaseinsfunktionen (auch Daseinsgrundfunktionen) entstammen der Münchner Schule der Sozialgeographie (1960er Jahre). Dazu wurden „in Gemeinschaft leben und sich fortpflanzen, wohnen, arbeiten, sich versorgen, sich bilden, sich erholen, am Verkehr und an der Kommunikation teilnehmen“ (LANDTWING 2013, S. 47) gezählt.

131) in die Hände, was in den 1970ern v.a. allem in Deutschland in einer „rigiden Lernzielverwendung“ (SITTE W. 2001b, S. 555) resultierte,

„[...] nach der Unterricht nur unter dem Primat der Lernzielorientierung zu gestalten ist“ (ebd.). [...] Ausschließlich eindeutig formulierte (operationalisierte) Lernziele, die ein meßbares [sic!] Endverhalten exakt beschreiben, und denen Inhalte, Methoden sowie Medien zugeordnet wurden, sollten den Unterricht steuern und damit effektiver werden lassen“ (SITTE W. 2001b, S. 555).

Dabei wurden affektive und soziale Lerndimensionen nicht berücksichtigt, weil sich dementsprechende Lernziele als schwer operationalisierbar herausstellten. Die erfassbaren kognitiven Lernziele wurden in Taxonomien (= Klassifikationsschemata) nach Komplexität und Schwierigkeitsgrad unterschieden (Kenntnisse → Verstehen → Anwendung → Analyse → Synthese → Bewertung – SITTE W. 2001c, S. 474 f. nach BLOOM u.a. 1972) und mithilfe von Operatoren (Aktionsverben) möglichst präzise formuliert. (vgl. SITTE W. 2001b, S. 558-559; SITTE W. 2001c, S. 473-475)

„Die in diesem Zusammenhang auftauchenden Defizite (u.a. die Ausschließung aller nicht operationalisierbaren Ziele, die Ausklammerung der Lernzielbegründung, die Nichtberücksichtigung der Komplexität von Unterricht, die maßlosen Übertreibungen (17 und mehr Lernziele für eine einzige Stunde) sowie (vor allem in der Ausbildung) häufig verlangte Formalismen (u.a. die ‚Der-Schüler-soll-können-Phrase‘) riefen zum Teil berechtigte Kritik an einer derart rigiden Lernzielorientierung hervor [...]“ (SITTE W. 2001b, S. 555).

Trotz all der Kritik an der Lernzielorientierung (u.a. DAUM 1980; DAUM & SCHMIDT-WULFFEN 1980) ist laut SITTE W. (ebd.) eine generelle Zielausrichtung für den Unterricht jedoch unabdingbar:

„Unterricht braucht Ziele, die sowohl in Hinblick auf kognitive wie auch auf soziale Befähigungen zu setzen sind und die auch das affektive Lernen im Auge haben, sonst ufert er aus oder wird chaotisch und vergißt [sic!] auf seine Erziehungsfunktion“ (SITTE W. 2001b, S. 555).

Ungeachtet der früh einsetzenden Kritik an der unreflektierten Umsetzung der Curriculumtheorie und der Reduktion der Strukturierung des Geographieunterrichts auf Grunddaseinsfunktionen, waren diese beiden Konzepte bis in die 1990er Jahre „Säulenheilige bei allfälligen Lehrplankonzeptionen“ (VIELHABER 2016, S. 131) in Deutschland und Österreich. Die kritischen fachdidaktischen Stimmen verstummten jedoch nicht mehr und forderten zunehmend eine Abkehr von Unterricht, der ausschließlich vorgeschriebene „normative Lehrplan- und Lehrbuchinhalte“ (ebd.) vermittelt und eine Zuwendung zu Unterricht, der SchülerInnen ein Verständnis raumstruktureller Probleme ermöglicht und der sie befähigt,

„[...] die Funktion spezifischer Hintergründe wie etwa aktuelle Besitz-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse als bestimmende, durch die geschichtliche Entwicklung hindurchwirkende Variable raumwirksamer Prozesse, räumlicher Strukturen und damit verbunden auch des eigenen Handelns, nicht zuletzt auch in ihrer Fragwürdigkeit zu begreifen“ (VIELHABER 2016, S. 131).

Für die Inklusion solcher Überlegungen, die aus der kritischen Gesellschaftstheorie stammen, gab/gibt Wolfgang KLAFKI in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik⁷⁵ (siehe Kapitel 2.2.3.3.2) wichtige Inputs für die Fachdidaktik Geographie, v.a. allem was die Begründung von Unterrichtsinhalten anbelangt, die im Rahmen der Lernzielorientierung bekanntlich bemängelt wurde (vgl. VIELHABER 2016, S. 132). KLAFKIs „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (1996, S. 56 ff.; vgl. dazu Kapitel 2.2.3.3.2) boten Chancen zur relativ einfachen Anwendbarkeit in der Unterrichtspraxis. „Top-down“ vorgegebene Lebenssituationen wichen allmählich „Fragestellungen, die praktisch jeden Menschen mit gleicher Intensität betrafen und sich dadurch praktisch selbst legitimierten, weil nicht darüber zu befinden war, ob sie nun gesellschaftlich relevant seien oder nicht“ (VIELHABER 2016, S. 132). Laut VIELHABER (ebd.) sind für die Fachdidaktik GW nahezu alle von KLAFKI (1996, S. 56 ff.) beschriebenen Schlüsselprobleme unterrichtspraktisch bedeutsam. SCHMIDT-WULFFEN (1991, S. 85-86) verwendet und ergänzt sie in einem „Plädoyer für eine Neuorientierung in der Fachdidaktik“ (ebd., S. 81):

„Als zentrale Herausforderung an die Zukunft – zugleich geographische Schwerpunktbereiche und interdisziplinäre Problemfelder – drängen sich die Probleme der ‚Umwelterhaltung‘ und der ‚Globalen Ungleichheit‘ geradezu auf [...]. Problemfelder, zu denen die Geographie beitragen könnte, wären ‚Völkerverständigung/Friedenssicherung‘, ‚Soziale Ungleichheit‘, ‚Umgang mit Minderheiten‘ und ‚Arbeit‘ [...]. Die übrigen Problemfelder [Anm.: z.B. Sucht, Aggression, Gewalt; Massenmedien und Alltagskultur] sollen im Sinne weiser Selbstbeschränkung nicht ‚geographisch‘ besetzt werden“ (SCHMIDT-WULFFEN 1991, S. 82).

Für den problemorientierten Unterricht und die damit verbundene Formulierung von Zielen „in einer pluralistischen Gesellschaft“ (SITTE W. 2001b, S. 557) kommen aufgrund unterschiedlicher Auffassung in Pädagogik und Bildungspolitik auch unterschiedliche fachdidaktische Sichtweisen für das Fach GW zum Tragen. Für SITTE W. (2001b, S. 557) ist daher eine

⁷⁵ KLAFKIs Didaktikbegriff ist laut eigenen Angaben (1996, S. 251) weit gefasst. Grundsätzlich begreift er sein didaktisches Fundament bildungstheoretisch. „[...] Es ist verflochten mit Problemen der Schultheorie sowie einer historisch-gesellschaftlich reflektierten pädagogischen Zieltheorie, die meines Erachtens auch heute als Bildungstheorie verstanden werden kann, sofern man den Bildungsbegriff als eine kritische und zugleich handlungsorientierte Kategorie versteht“ (KLAFKI 1996, S. 251). Es schließt „die Curriculumtheorie und die Lehr-Lern-Theorie [Anm.: nach HEIMANN, „Berliner Modell“] bzw. die Methodik“ (KLAFKI 1996, S. 251) ein. (vgl. KLAFKI 1996, S. 251, 270)

Begründung für Entscheidungen und Zielsetzungen (auch bereits auf Lehrplanebene) erstrebenswert. Dabei erweisen sich laut KLAFKI (1996, S. 270 ff.) Fragen nach der „Gegenwartsbedeutung“, der „Zukunftsbedeutung“ und der „exemplarischen Bedeutung“ als nützlich für die Zielfestlegung, wie auch SITTE W. (2001b, S. 557) empfiehlt:

„[...] Öffnen sie [Anm.: die Ziele] den Schülern und Schülerinnen in der gegenwärtigen Lebensphase Verstehens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten für ihre Alltagswelt? [...] Liefern sie Anhaltspunkte, mit denen zukunftsrelevante Strukturen von Handlungssituationen erfaßbar [sic!] werden? [...] Besitzen sie exemplarische Bedeutung, wodurch allgemeine Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Verhaltensweisen erkannt werden?“ (SITTE W. 2001b, S. 557)

Der Kritik an der Lernzielorientierung konnte so der Wind erfolgreich aus den Segeln genommen werden. Einige Schlüsselprobleme und diverse Termini aus KLAFKIs kritisch-konstruktiver Didaktik haben in der Folge Einzug in österreichische GW-Lehrpläne gehalten, sei es in die allgemeinen Bildungsziele, die didaktischen Grundsätze oder auch in den „Stoffteil“ (auch wenn sie nicht komplett auf seine Theorie aufbauen) (vgl. VIELHABER 2016, S. 133). Da man sich auch an vielen österreichischen Universitäten in den Lehramtsstudien zunehmend auf KLAFKIs Didaktik fokussierte, bekam die Fachdidaktik GW einen „zweiperspektivischen Unterbau“ (ebd.). (vgl. VIELHABER 2016, S. 133)

In Österreich wurde am Schulgeographentag 1974 in St. Pölten durch einen Vortrag des Fachdidaktikers Wolfgang SITTE (1925-2006) der Weg für einen zukunftsfähigen „thematisch problemorientierten“ (VIELHABER 2016, S. 125), lernzielorientierten GW-Unterricht bereitet. Die Absage an die Länderkunde rief zunächst großteils negative Reaktionen hervor, v.a. weil viele Lehrende sich von althergebrachtem, vertrautem Terrain verabschieden mussten. Da die Argumentationslinien der ReformgegnerInnen sich aber als fundamental schwach erwiesen, erschien es sinnvoll und notwendig sich dem neuen Paradigma zuzuwenden und einen „glatten Bruch mit der Vergangenheit“ (VIELHABER 2012, S. 39) zu vollziehen. In Fortbildungsveranstaltungen wurde rasch eine „Bindung von Lernprozessen an didaktische Konzepte“ (VIELHABER 2012, S. 39) gefordert, die theorie-, problem-, themen-, lebenssituations-, und handlungsorientierte Ansprüche haben. Von manchen LehrerInnen wurde der Umbruch als fruchtbar empfunden, die skeptischen Stimmen waren jedoch zahlreich. Noch heute ist länderkundliche, stoffliche Orientierung als unterrichtsbestimmendes Element in so manchem GW-Unterricht zu finden. (vgl. VIELHABER 2012, S. 39; 2016, S. 125 ff.)

„Das leicht vermittelbare und überprüfbare Wissen über Länder und Leute schien vielen Lehrenden der Kategorie ‚Unterrichtsstoff‘ wesentlich einfacher zuordenbar als

Lernziele, die reflektierendes Lernen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellten“ (VIELHABER 2012, S. 39).

Curriculumtheoretische Fundamente konnten auf Bestreben von Reformkräften (u.a. SITTE W.) in GW-Lehrpläne Einzug halten (1985/1986 für die AHS-Unterstufe), was für das Fach den fachdidaktischen Paradigmenwechsel brachte und diesen somit auch gesetzlich verankerte. Der Lehrplan ist erstmals thematisch strukturiert, vom Einfachen zum Komplexen aufgebaut, zielorientiert formuliert („Qualifikation vor Stoff“), stellt den Menschen in den Fokus, integriert Geographie und Wirtschaftskunde „über das Handlungskonzept und nicht über das Raumkonzept“ (SITTE Ch. 2001b, S. 223) und „[...] betont nachdrücklich die dem Unterrichtenden in GW zur Verfügung stehende Vielfalt der Methoden und Medien“ (ebd.). (vgl. SITTE Ch. 2001b, S. 223)

Auf universitärer und bildungsgesetzlicher Ebene war also der Paradigmenwechsel vollzogen und deshalb gingen einige Reformer davon aus, dass dieser Wechsel bei der LehrerInnen-schaft rasch ankomme und sich die Schulgeographie „quasi zwangsweise“ (VIELHABER 2012, S. 40) wandeln müsse. Wenn aber die schulpraktische Aufgabenbewältigung für die Unterrichtenden sich schwieriger gestaltet als zuvor und Unsicherheit ob der Unterrichtsumsetzung besteht, da „so ziemlich alles, was sie bisher in den Unterricht eingebracht haben“ (ebd.) bezweifelt wird, seien ablehnende Haltungen durchaus zu erwarten, so VIELHABER (ebd.). „Das heißt, Bildungsreformen können damals wie heute nur dann erfolgreich durchgesetzt werden, wenn eine deutliche Mehrheit von Lehrer/innen als Proponenten gewonnen werden kann“ (ebd.). Im Falle der „neuen Fachdidaktik GW“ war dies nicht gegeben und so kamen die Neuerungen in der Unterrichtspraxis erst verspätet (bei manchen gar nicht?) an. (vgl. VIELHABER 2012, S. 40)

Folgt man VIELHABER (2016, S. 133), so beschäftigte man sich in der Fachdidaktik GW in den 1980er Jahren vorwiegend mit Weiterverarbeitungs- und Umsetzungsaspekten der neuen Theorieeinflüsse und „übersah“ die Orientierung Richtung Konstruktivismus, der bereits in der Sozialwissenschaft für Aufmerksamkeit sorgte. Doch besonders für die Schulpraxis sei die konstruktivistische Grundidee, „dass jegliche Erkenntnis subjektbezogen ist und Wirklichkeiten keine allgemeine Gültigkeit haben, sondern stets subjektiv wahrgenommen und interpretiert werden“ (ebd.) grundlegend (siehe auch JANK & MEYER 2009, S. 286 ff.). SchülerInnen seien oft mit den ihnen vermittelten „Wahrheiten“ überfordert und können durch deren reflexionsfreie Reproduktion keinen nachhaltigen Lernerfolg und keinen Bezug zu ihrer eigenen

Lebenswelt herstellen. „In den meisten Lernprozessen spielten die Wirklichkeiten, die sich die Schüler/-innen im Rahmen ihrer individuellen Lebenswelten auf Grund unterschiedlicher Sozialisationen konstruiert haben, keine Rolle, und daran hat sich bis heute kaum etwas geändert“ (VIELHABER 2016, S. 134), auch wenn konstruktivistische Perspektiven in der Didaktik bereits seit den 1990er Jahren entwickelt wurden (z.B. REICH 1996a + b; SIEBERT 2001) (vgl. JANK & MEYER 2009, S. 286; PETERSEN 2001, S. 95 ff.). Wenn Unterricht sich an SchülerInnen orientiert, bedeutet das Ausrichtung an ihrer Lebenswelt und Alltagswirklichkeit, „um Spielräume für selbstbestimmtes Lernen zu öffnen“ (VIELHABER 2016, S. 134). Da dies jedoch mit einem Verzicht auf rein geographische Betrachtungsweisen verbunden ist und somit für zahlreiche Lehrkräfte einen „Kontrollverlust“ (ebd.), bedeutet, beschränken sich viele darauf, SchülerInnenorientierung nur in einzelnen Unterrichtselementen, in denen SchülerInnen aktiv miteinbezogen werden, einzusetzen. (vgl. VIELHABER 2016, S. 133-134)

„Bezogen auf zukunftsfähige Perspektiven des GW-Unterrichts bedarf es also einer grundsätzlichen Änderung fachlicher Problemdarstellungen und zwar weg von der meist nicht mehr verhandelbaren Fremdsicht hin zu einer mehrperspektivischen Betrachtung, die Schülerbetroffenheiten und -sichtweisen mit einbezieht“ (VIELHABER 2012, S. 42).

Für VIELHABER (2012, S. 42 ff.; 2016, S. 139 ff.) und andere VertreterInnen der Fachdidaktik GW (siehe z.B. PICHLER et al. 2017) ist im Sinne der geforderten Multiperspektivität daher für die Zukunft „Kontingenz“⁷⁶ ein Schlüsselwort für den GW-Unterricht. Subjektive Interpretationen und Wahrnehmungen unterscheiden sich und können nicht den Anspruch erheben, allgemein gültig, einzig richtig oder möglich zu sein – sie können „immer so und auch anders sein“ (VIELHABER 2012, S. 42). Kontingenz negiert also „Notwendigkeit und Unmöglichkeit“ (ebd.). Nach LUHMANN (1984) sind demnach auch „in sich geschlossene und gleichzeitig universelle Theorien nicht möglich“ (VIELHABER 2012, S. 43). Für das Fach GW bedeutet dies nach ca. 30 Jahren als „Problemlösungsfach“ (ebd.) ein Überdenken der Problemorientierung, da „umfassende Problemdarstellungen, wie sie im GW-Unterricht vielfach angeboten werden, ein Mythos [...]“ (VIELHABER 2012, S. 43) sind. Gesellschaftsrelevante Problemstellungen sind komplex und von globalem Ausmaß, bedürfen einer tiefgründigen Analyse, sind daher weder linear, einfach, noch allgemeingültig zu lösen und „müssen immer wieder aufgeschnürt

⁷⁶ Was man unter Kontingenz versteht, definiert LUHMANN wie folgt: „Kontingent bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; es bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Darstellungen“ (LUHMANN 1984, S. 152, zit. in VIELHABER 2012 und 2016).

werden, je nach Problemlage, Problemsicht und Problembetroffenheit“ (ebd.). (vgl. VIELHABER 2012, S. 42 ff.; 2016, S. 135 ff.)

„Erkenntnisse, die für die Alltagsbewältigung tauglich erscheinen, entstehen vielmehr in selbstreferentiellen Prozessen, auf der Basis bereits längere Zeit verfügbarer Erkenntnisse, die bei den jeweiligen Wissenschaftsbereichen aber auch für Individuen unterschiedlich sind. Daher kommen verschiedene Wissenschaftsbereiche oder Individuen auf der Basis ihrer bisherigen Erkenntnisse zu verschiedenen neuen Erkenntnissen. Das sollte eigentlich bei allen schulpraktischen Vermittlungsbemühungen mit gedacht werden und letztlich dazu führen, dass reduzierten Erklärungsansätzen mit Alleinvertretungsansprüchen generell eine Absage erteilt wird.“ (VIELHABER 2012, S. 43).

Im Sinne des Konstruktivismus und der Mehrperspektivität plädiert VIELHABER (2012, S. 43 ff.) außerdem für die Ausweitung von GW-Unterrichtsinhalten auf Wahrnehmungsräume und konstruierte Räume – bisher hat man sie nahezu ausschließlich auf den geographischen Raum hin gefiltert. Der Grund dafür ist auch hier im mangelnden aktiven Einbezug der SchülerInnen in den Lernprozess und dem damit verbundenen empfundenen Kontrollverlust der Lehrenden zu finden, „wenn der Lernprozess durch die Intervention von Schüler/innen in andere Richtungen gelenkt wird, als jene, die von den Lehrenden vorgesehen wird“ (VIELHABER 2012, S. 43). (vgl. VIELHABER 2012, S. 43)

VIELHABER (2016, S. 135) merkt weiters an, dass es in der Fachdidaktik GW erfahrungsgemäß etwa 20 Jahre brauche bis Theorien auf-/angenommen und auch unterrichtspraktisch für brauchbar befunden werden. Konstruktivistischen Grundlegungen wurde bereits in den 1990er Jahren im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung (IfGR) der Universität Wien Rechnung getragen, jedoch haben sie den Weg in GW-Lehrpläne und -Unterrichtsbücher explizit noch nicht gefunden (Ähnliches ist in der deutschen Geographiedidaktik zu beobachten). (vgl. VIELHABER 2016, S. 135)

Einen aktuellen Überblick über die fachdidaktischen Grundlegungen am IfGR der Universität Wien bietet der 2012 erstmals verfasste „fachdidaktische Grundkonsens“, erstellt von Fachdidaktik-Lehrenden des Instituts (PICHLER & VIELHABER 2012), in dem das Standardprogramm der fachdidaktischen Ausbildung am Institut kompakt formuliert wird. Beachtet man die vorangegangenen Ausführungen zum „Werdegang“ der Fachdidaktik GW, enthält er vieles davon was bereits z.B. von VIELHABER (2012, 2016) diskutiert wurde. 2017 wurde dieser Grundkonsens in Zusammenarbeit mit Pädagogischen Hochschulen aus Wien und Niederösterreich (Verbundregion Ost) überarbeitet und ergänzt (siehe Abbildung 4 auf S. 98) (PICHLER et al. 2017). Hierbei sind Nachjustierungen im Bereich wirtschaftlicher Allgemeinbildung

erfolgt und aktuelle Einsichten aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, die sich auch in Lehrplanänderungen⁷⁷ niedergeschlagen haben (z.B. Kontingenz, Basiskonzepte⁷⁸), berücksichtigt worden (vgl. PICHLER et al. 2017, S. 60). Studierende, die ein Lehramtsstudium GW in der Verbundregion Ost absolvieren, sollen nach Abschluss dazu fähig sein, Unterricht zu realisieren, der „[...] die Entwicklung von Lernenden zu kritischen und mündigen Gestalterinnen und Gestaltern ihrer vielfältigen (räumlichen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen) Umwelten [...]“ (PICHLER et al. 2017, S. 60) fördert.

Die Autoren weisen ausdrücklich darauf hin, dass der Grundkonsens eine Orientierungshilfe, aber keinesfalls eine Verordnung darstellt, und zu einem fachdidaktischen Diskurs mit gemeinsamem Anspruch anregen soll (vgl. PICHLER & VIELHABER 2012, S. 45). Betont wird darin, dass Mehrperspektivität und Kontingenz über der Vermittlung nur einer Fachdidaktik stehen sollen, aber auch, dass es eine scharfe Abgrenzung von fachdidaktischen Sichtweisen geben muss, die nach näherer Betrachtung aus Beliebigkeit entstanden und nicht (ausreichend) theoriegestützt sind (PICHLER & VIELHABER 2012, S. 45; PICHLER et al. 2017, 60 ff.; vgl. auch VIELHABER 2012 und 2016). Die Entwicklung der Fähigkeit fachdidaktisch handeln und begründen zu können wird hervorgehoben – die zukünftigen Lehrenden sollen, basierend auf bestimmten didaktischen Modellen und Konzepten, relevante Unterrichtsinhalte und -methoden in Lehr- und Lernprozesse transferieren. Da man sich somit laufend mit dem fachdidaktischen Diskurs auseinandersetzt, soll so auch die Reflexionsfähigkeit der Studierenden unterstützt und entwickelt werden. Die JunglehrerInnen sollen am Ende ihrer Ausbildung über einen angemessenen Hintergrund an Theorie und Handlungspraxis verfügen, der sich am gegenwärtigen Erkenntnisstand orientiert. Jedoch sind auch bereits berufstätige

⁷⁷ 2018 wurden neue semestrierte AHS-Lehrpläne (BGBl 2016) für die Oberstufe geltend, der Lehrplan 2004 läuft aktuell aus. Die Einführung der Neuen Oberstufe (NOST) war eigentlich für 2017/18 angesetzt, wurde jedoch aufgrund von Vorbehalten aus den Schulen mehrere Male nach hinten verschoben (Einführung 2022/2023 – vgl. Kleine Zeitung 2020). „Dies sollte [...] Lehrpersonen und Schulleiter/innen mehr Zeit zu geben, um geplante Reformmaßnahmen an ihrer Schule im Schulalltag zu verankern“ (BMBWF 2019b). Derzeit wird an 230 von 710 Schulstandorten (AHS und BMHS) die NOST umgesetzt, deren Rückmeldungen auch in die Evaluation einfließen (vgl. BMBWF 2019b). Die Kleine Zeitung (2019) spricht von ca. einem Zehntel der etwa 350 AHS-Standorte und rund der Hälfte der 365 BMHS. Für die Umsetzung der AHS-Lehrpläne 2018 bedeutet dies, dass es den Lehrkräften (an Schulen ohne NOST) bis auf weiteres freigestellt ist, ob sie ihren Unterricht semestriert, oder die Themen über das gesamte Unterrichtsjahr in einer selbst gewählten Reihenfolge planen (vgl. Wikipedia-Eintrag zu GW 2020).

⁷⁸ Basiskonzepte sind Teil des neuen AHS-Oberstufenlehrplans GW. „Die [...] für das Unterrichtsfach GW veröffentlichten Basiskonzepte stellen den Versuch dar, die aktuellen fachwissenschaftlichen Kernkonzepte von Geographie und Ökonomie unter einer Perspektive der Alltagsbewältigung zusammen zu fassen und für Schüler/innen nutzbar zu machen“ (JEKEL & PICHLER 2017, S. 13). Dazu siehe auch HINSCH et al. 2014. Basiskonzepte sind laut JEKEL & PICHLER (2017, S. 5 ff.) ein innovatives Fachdidaktikkonzept und sollen zu einem zukunftsorientierten GW-Unterricht beitragen.

LehrerInnen gefragt, sich laufend fortzubilden, um ihr fachdidaktisches Knowhow zu aktualisieren und zu ergänzen. (vgl. PICHLER & VIELHABER 2012, S. 45; PICHLER et al. 2017, S. 60-61)

Fachdidaktischer Grundkonsens

der Fachdidaktik-Lehrenden im Lehramtsstudium
Geographie und Wirtschaftskunde in der Verbundregion Nordost

Lehr-/Lernprozesse im GW-Unterricht der Sekundarstufe sind immer (fach)didaktisch zu begründen! Das verpflichtet die Lehrenden, ausgehend von ausgewählten didaktischen Konzepten und Modellen, unterrichtsrelevante Inhalte und Methoden in Lehr-/Lernprozesse überzuführen. Hierfür ist auch die Konzeption der Lehrpläne zu analysieren und in konkreten Handlungsoptionen im Unterricht umzusetzen.

Der GW-Unterricht fokussiert auf Lebenswelten und die in gesellschaftlichen Bezügen räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen. Gemäß den Zielen der sozioökonomischen Bildung wird Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und veränderbar verstanden. Lernende sollen ihre komplexen Lebenswelten im GW-Unterricht durch kontinuierliche Reflexion und Entwicklung der individuellen Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit als mitgestaltbar erfahren können. Dieses Anliegen umfasst die Bereiche Haushalt, Konsum, Arbeitswelt, Gesellschaft und Umwelt auf allen Maßstabsebenen.

Folgende **didaktische Konzepte und Modelle** gehören zum Standardprogramm der gemeinsam von Universität und Pädagogischen Hochschulen in der Verbundregion Nordost getragenen Lehramtsausbildung und damit zum Begründungswerkzeug für die fachdidaktische Ausrichtung des GW-Unterrichts:

- Curriculumtheoretische Didaktik
- Kritisch-Konstruktive Didaktik
- Lehr-Lerntheoretische Didaktik
- Konstruktivistische Didaktikansätze

Bei der Planung bzw. Inszenierung von Lehr-/Lernprozessen des GW-Unterrichts sollten aus den folgenden **didaktischen und methodischen Prinzipien** jene ausgewählt werden, auf die fallspezifisch Bezug genommen wird:

- Schüler/innenorientierung und Lebensweltorientierung
- Handlungsorientierung
- Aktualitätsorientierung und Zukunftsorientierung
- Orientierung am Prinzip des Exemplarischen
- Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten
- Orientierung an Qualifikationsansprüchen, die zur Lösung komplexer Problemstellungen befähigen (Kompetenzorientierung)
- Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und der Kontingenz
- Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen
- Partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen sowie methodische Vielfalt

Zumindest folgende **unterschiedliche Raumkonzepte** der Fachwissenschaft sollen im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen berücksichtigt werden:

- Raum als Container
- Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten
- Wahrnehmungsraum
- Konstruierter Raum

Auf folgende zusätzliche **Aspekte der Themenschließung** ist im GW-Unterricht zu achten:

- Wirklichkeitsnähe und Alltagstauglichkeit
- Konflikt- und Widerspruchspotenzial
- Kritische Medienkompetenz
- Geschlechtersensibilität und Diversität
- Transkulturalität
- Arbeitswelt- und Berufsorientierung

Abbildung 4: Fachdidaktischer Grundkonsens GW (PICHLER et al. 2017, S. 62)

Anhand der bisherigen Ausführungen zur Entwicklung der Fachdidaktik und des Unterrichtsfachs GW lässt sich feststellen, dass weitläufige Richtungsänderungen wissenschaftlich und theoriebasiert aus Bezugsdisziplinen heraus (z.B. Pädagogik, Sozialwissenschaften) angestoßen wurden und in der Folge von bzw. für die Fachdidaktik „urbar“ gemacht wurden. Auch den neuen Basiskonzepten, die im neuen GW-Lehrplan der Sekundarstufe II verankert sind, liegen theoretische Ansätze zugrunde („Geo-Capability“, „Citizenship“), die seit den 2010er Jahren für die Fachdidaktik GW aufbereitet werden (vgl. JEKEL & PICHLER 2017, S. 5-6). Was jedoch ebenfalls auffällt, ist die Absenz von „Kompetenzen“ in den didaktischen Konzepten des GW-Grundkonsenses (siehe Kapitel 2.2.3.3.2), jedoch die Präsenz des Qualifikationsbegriffs im Verständnis der curriculumtheoretischen Didaktik im Rahmen der didaktischen Prinzipien („Orientierung an Qualifikationsansprüchen, die zu Lösung komplexer Problemstellungen befähigen“ – PICHLER et al. 2017, S. 62). Kompetenzorientierung ist dabei nicht als eigenes Prinzip angeführt, sondern nach der Qualifikationsorientierung in Klammer gesetzt (siehe Abbildung 4). Auch die Betonung einer theoriebezogenen Fachdidaktik in Abgrenzung zu „beliebigen“ Positionierungen (vgl. PICHLER & VIELHABER 2012, S. 45) könnte in Anbetracht dessen, dass Kompetenzorientierung kein solches Fundament vorzuweisen hat, als „Seitenhieb“ auf die Kompetenzorientierung interpretiert werden. Es entsteht der Eindruck, dass ihr Stellenwert in der Fachdidaktik GW nicht mit der dominanten Position einhergeht, die sie in der Schulpraxis hat. Um dies zu klären, wird ein Blick auf die Grundlagen und die Umsetzung der Kompetenzorientierung im GW-Unterricht geworfen, sowie fachdidaktische Positionen zu Kompetenzorientierung betrachtet.

3.2 Der Kompetenzbegriff im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“

Wenn also der Kompetenzbegriff kaum in Bezug zu einer GW-relevanten didaktischen Theorie gesetzt werden kann (siehe auch Kapitel 2.2.3.3.2), ihm also eine bildungstheoretische Fundierung fehlt, wie in dieser Arbeit schon mehrmals angesprochen wurde (z.B. in Kapitel 2.2.3.4), muss er auf andere Art und Weise in das Fach GW gelangt sein. In Kapitel 2.2.3 wurde der Weg des Terminus in die Bildung bereits nachgezeichnet und es wurde festgestellt, dass er zunächst „von außen“ aus der Berufs- und Weiterbildung in die Schulbildung gelangt ist (1990er Jahre), und die Forderung nach einer Orientierung an „Kompetenzen“ als Folge des „PISA-Schocks“ so laut wurde, dass die Bildungspolitik „von oben her“ reagierte.

Bildungsstandards und die kompetenzorientierte Reifeprüfung wurden eingeführt und Lehrpläne allmählich kompetenzorientiert gestaltet. Auch ExpertInnen der Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) aus Österreich und Deutschland (z.B. KANWISCHER 2011; PICHLER 2012; PADBERG 2012) sehen den in Kapitel 2.2.3 nachgezeichneten „Aufstieg“ des Kompetenzbegriffs „zur neuen pädagogischen Leitwährung“ (KANWISCHER 2011, S. 3) im Wesentlichen ähnlich – nämlich ausgehend von „ökonomisch motivierten“ (PICHLER 2012, S. 8), berufspädagogischen Debatten (Qualifikations-/ Wissens- vs. Kompetenzorientierung) hin zur Hochkonjunktur des Terminus vor dem Hintergrund des „PISA-Schocks“, der die bekannten bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen anstieß. (vgl. KANWISCHER 2011, S. 4; PICHLER 2012, S. 8; PADBERG 2012, S. 26)

Im AHS-Lehrplan 2000 wurden bereits im allgemeinen schulischen Aufgabenbereich Kompetenzen miteinbezogen (siehe Kapitel 2.2.3.3.1). Für das Unterrichtsfach GW wurden 2004 erstmals explizit sechs Kompetenzbereiche festgelegt, und zwar im Bildungs- und Lehraufgaben-Teil des damals neuen, in den nächsten Jahren auslaufenden, aber noch gültigen Lehrplan der AHS-Oberstufe (BGBL 2004, S. 136-137). Beschrieben werden jeweils drei methodische (Methoden-, Orientierungs-, Synthesekompetenz) und drei fachspezifische (Umwelt-, Gesellschafts-, Wirtschaftskompetenz) Kompetenzen⁷⁹, „denen besondere Lehraufgaben zugeordnet sind“ (BGBL 2004, S. 136). Die Vermittlung von Qualifikationen wird oberhalb dieser Stelle als allgemeine Bildungsaufgabe angeführt. Der Lehrstoffteil ist weiterhin zielorientiert verfasst, wie seit 1985 praktiziert (siehe Kapitel 3.1). SITTE Ch. (2004, S. 45) stellt sich damals die Frage, ob das Bildungsministerium mit einer Änderung der Reifeprüfungsordnung der „in den LP-Präambeln schon ganz deutlich hervorgestrichene Einforderung von ‚Kompetenzen‘“ (ebd.) entsprechen werde. Die Frage ist mit „ja“ zu beantworten, obwohl es noch einige Jahre dauerte. Verankert wurde Kompetenzorientierung umfassend mit dem Beschluss zur Einführung der neuen Reifeprüfung 2010 und der Änderung der Reifeprüfungsverordnung 2012 (BMBF 2014, S. 4).

Ministeriumsseitig wurden 2012 allgemeine und fachbezogene Leitfäden zur Durchführung der dreisäuligen kompetenzorientierten, (teil)standardisierten Matura an den AHS veröffentlicht. Neben dem Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit zählen schriftliche, zentral organisierte und standardisierte, sowie mündliche Prüfungen dazu. Das Fach GW fällt in

⁷⁹ Wortkombinationen dieser Art haben Anfang der 2000er Jahre Hochkonjunktur, ausgehend vom beruflichen Bereich, wie bereits in Kapitel 2.2.3.2 thematisiert.

letzteren Bereich und ist nicht standardisiert⁸⁰. Der Leitfaden enthält ein umfassendes Kompetenzmodell, in dem sich GW als Zukunftsfach positioniert (vgl. BMBF 2012, S. 7-9). Kompetenzorientierte Reifeprüfungsaufgaben sind nun mithilfe von Operatoren (Aktionsverben) zu erstellen (anstatt der jahrelang üblichen W-Fragen), die eine klare Formulierung erleichtern und Missverständnisse vermeiden helfen sollen. Dementsprechende Aufgaben sollen idealerweise bereits zuvor im Unterricht erarbeitet worden sein, damit Lehrkräfte und SchülerInnen Einigkeit darüber haben, was welcher Operator bedeutet und welche Anforderungen sich daraus für die SchülerInnen ableiten lassen. Operatoren werden drei Anforderungsbereichen mit aufsteigendem Schwierigkeits-/Komplexitätsgrad zugeordnet. Anforderungsbereich (AFB) I bezieht sich auf Reproduktion und Umorganisation von Wissen (z.B. nennen, beschreiben), AFB II auf Transferleistungen (z.B. vergleichen, interpretieren) und AFB III auf komplexe Anwendungs-/Transferleistungen, Reflexion und „echte Problemlösungen“ (BMBF 2012, S. 13) (z.B. bewerten, gestalten). Dabei ist zu beachten, dass „kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen erst mit der Umsetzung der komplexen Anforderungsniveaus II und III [...]“ (HINSCH et al. 2014, S. 52) beginnt. (vgl. BMUKK 2012, S. 4; BMBF 2012, S. 12 ff.; BMBF 2014; PICHLER 2012, S. 17)

Seit 2018 gilt der neue semestrierte, kompetenzorientierte GW-Oberstufenlehrplan für die AHS (BGBl 2016), der laut HINSCH et al. (2014, S. 51 ff.) eine behutsame Weiterentwicklung des Lehrplans 2004 ist. Er ist an den Reifeprüfungsleitfaden aus 2012 (BMBF 2012) angelehnt, „der sich mit der Entwicklung von Kompetenzen im GW-Unterricht auseinandersetzt“ (HINSCH et al. 2014, S. 51). In den „didaktischen Grundsätzen“ ist Kompetenzorientierung erstmals explizit zentral verankert (BGBl 2016, S. 60), und das GW-Kompetenzmodell aus dem Leitfaden (BMBF 2012, S. 7-9) ist integriert. Weiters sind auch die drei angesprochenen Anforderungsbereiche aus Reifeprüfungsleitfaden (vgl. BMBF 2012, S. 13-14) in diesen Abschnitt aufgenommen worden. Die Passage zur Qualifikationsvermittlung aus 2004 wurde hier fast unverändert übernommen, wenn auch an einer weniger präsenten Stelle (siehe Tabelle 3 auf nächster Seite). Der Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ (erstmalig verknüpft mit dem

⁸⁰ Auszug aus der Handreichung zur mündlichen Reifeprüfung an den AHS: „Bei der mündlichen Reifeprüfung steht eine überregionale Standardisierung nicht im Vordergrund, während eine *schulinterne Standardisierung* durchaus möglich ist. Ein Ziel der neuen Reifeprüfung ist nämlich, (bei aller Rücksichtnahme auf die Autonomie der einzelnen Schule) ein *gewisses Maß an Vergleichbarkeit* auch bei der mündlichen Reifeprüfung herzustellen. Wesentliche Ziele sind jedenfalls eine *deutliche Kompetenzorientierung bei den Aufgabenstellungen* und eine *Rückwirkung auf den Unterricht*“ (BMBF 2014, S. 4).

Lehrstoff-Teil⁸¹) enthält Kompetenzmodule (ab der 6. Klasse für jedes Semester) und Themenbereiche mit kompetenzbasierten Lernzielen (S. 64-67). Die sechs Kompetenzbereiche wurden an dieser Stelle aus dem Lehrplan 2004 herausgenommen⁸². Die Themen bleiben weitgehend, bis auf ein paar Umformulierungen, bestehen, sie haben jedoch jeweils einen Operator dazubekommen⁸³. Die kompetenzbasierten Lernziele unterscheiden sich von jenen im Lehrplan 2004 u.a. dahingehend, dass überwiegend Operatoren aus AFB II und III verwendet werden um der Kompetenzorientierung gerecht zu werden, wohingegen im „alten“ Lehrplan noch etliche Formulierungen, die eher AFB I zuzuordnen wären, vorkommen (vgl. HINSCH et al. 2014, S. 52)⁸⁴. Der gravierendste Unterschied zwischen Lehrplan alt und neu ist jedoch die Einführung von „handelsorientierten Basiskonzepten“ (BGBL 2016, S. 60) als nicht prüfungsrelevanter Teil, wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 3.1)⁸⁵.

Im Vergleich zu 2004 scheint die Bedeutung von „Qualifikation“ im Lehrplan 2018 zu schrumpfen, was die bereits erwähnte Tendenz zur Ablösung des Begriffs durch „Kompetenz“ in der Pädagogik (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2013, S. 144) bestätigen würde (siehe z.B. auch Kapitel 2.1). Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, wurde Qualifikationserwerb 2004 noch als allgemeines, übergeordnetes Bildungsziel gleich im zweiten Absatz formuliert, die Kompetenzbereiche waren Lehraufgaben zugeordnet (vgl. BGBL 2004, S. 136). Die „Bildungs- und Lehraufgabe“ fällt im Lehrplan 2018 mit dem „Lehrstoff“-Teil zusammen, eine allgemeine Bildungsaufgabe wird nicht mehr formuliert. Die entsprechende Passage findet sich in den „didaktischen Grundsätzen“ wieder, aber erst im vierten Absatz nach einem Einführungssatz zur Positionierung des Faches und einer ausführlichen Beschreibung von Kompetenzorientierung in GW und im Kontext von Berufsorientierung (vgl. BGBL 2016, S. 60). Das Bedeutungsverhältnis der beiden Begriffe erweckt den Eindruck sich zugunsten der Kompetenzorientierung verschoben zu haben.

⁸¹ PICHLER kritisierte schon 2012 (S. 17) und 2013 (S. 16), dass der Begriff „Lehrstoff“ immer noch in den Lehrplänen geführt wird. Es „[...] ist generell zu hinterfragen, wie das begriffliche Relikt ‚Lehrstoff‘ mit der Logik von Kompetenzmodellen und der Vorstellung eines Kompetenzerwerbs vereinbar sein kann, da der Begriff ‚Lehrstoff‘ noch im Denken einer frontalen Vermittlung verhaftet ist und vorgegebene Reproduktionsleistungen anspricht“ (PICHLER 2012, S. 17).

⁸² KELLER (2011) merkt an, dass diese Wortkombinationen eine wenig stabile Basis als Bildungs- und Lehraufgabe besitzen, da „[...] sie ohne nähere Herleitung einfach gesetzt wurden und begrifflich auf recht ungleichem Niveau angesiedelt sind“ (PICHLER 2013, S. 16 f. nach KELLER 2011).

⁸³ z.B. 5. Klasse: „Landschaftsökologische Zonen der Erde“ (BGBL 2004, S. 137) im Vergleich zu „Geoökosysteme der Erde analysieren“ (BGBL 2016, S. 64)

⁸⁴ z.B. 8. Klasse: Thema „Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren (untersuchen)“. Lernziel LP 2004: „Erfassen der Bedeutung von Metropolen als Steuerungszentren der Wirtschaft und als Orte der sozialen Differenzen“ (AFB I). Korrespondierendes kompetenzbasiertes Lernziel LP 2018: „Soziale Differenzen in urbanen Räumen analysieren“ (AFB II). (vgl. BGBL 2004 S. 139; BGBL 2016, S. 66)

⁸⁵ Aus Relevanzgründen im Kontext dieser Arbeit wird auf Basiskonzepte nicht ausführlich eingegangen.

AHS-Lehrplan Oberstufe GW 2004 (BGBL 2004, S. 136)	AHS-Lehrplan Oberstufe GW 2018 (BGBL 2016, S. 60)
Bildungs- und Lehraufgabe: Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll Motive und Auswirkungen, Regelhaftigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen. Der Fachunterricht soll sich verstärkt folgenden Werten verpflichtet fühlen: einer menschenwürdigen Gesellschaft, einer intakten Umwelt und nachhaltigen Wirtschaft. <i>Darüber hinaus soll der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde den Schülerinnen und Schülern jene Qualifikationen vermitteln, die den Schülerinnen und Schülern eine weitgehend selbstbestimmte Wahl aus den vielfältigen Bildungs- und Berufsangeboten in einer sich ständig verändernden Welt ermöglichen sollen.</i> [Hervorh. EB] Neben diesen allgemeinen Bildungsaufgaben zielt der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde auf drei methodische sowie drei fachspezifische Kompetenzen ab, denen besondere Lehraufgaben zugeordnet sind: [...]	Bildungs- und Lehraufgabe (5. bis 8. Klasse): siehe Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff Didaktische Grundsätze (5. bis 8. Klasse): Im Mittelpunkt des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) steht der Mensch. [...] Aus der Perspektive der Kompetenzorientierung vermittelt der GW-Unterricht den kompetenten Umgang mit wesentlichen und komplexen Fachinhalten und Fachmethoden der Geographie und der Ökonomie, die dem letzten Stand der fachlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse entsprechen, sich speziell aber an den bei Schüler/innen ausgeprägten Motivationen, Interessen und Bedürfnissen orientieren sollen. [...] Im Unterricht soll dazu die Aktivität der Lernenden im Vordergrund stehen. [...] Aus den im Abschnitt „Lehrstoff“ formulierten kompetenzorientierten Lernzielen haben die Unterrichtenden gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern die Lerninhalte für Unterrichtssequenzen begründet abzuleiten. <i>Dies gilt besonders für den Erwerb jener Qualifikationen, die den Schülerinnen und Schülern eine weitgehend selbstbestimmte Wahl aus den vielfältigen Bildungs- und Berufsangeboten in einer sich ständig verändernden Welt ermöglichen sollen (Berufsorientierung).</i> [Hervorh. EB] Als Entscheidungs- und handlungsleitende Kriterien sind dabei folgende zu beachten: situative Bezüge (Schülerinnen und Schüler, Klasse, Schulumfeld), aktuelle Bezüge, die exemplarische Bedeutung, die Transferfähigkeit sowie fächerübergreifende Aspekte. [...]

Tabelle 3: Vergleich AHS-Oberstufenlehrpläne 2004 und 2018 hinsichtlich des Qualifikationsbegriffs
(BGBL 2004, S. 136; BGBL 2016, S. 60; eigene Tabelle)

Obwohl die Tendenzen zur Kompetenzorientierung sich durchaus schon in den Lehrplänen abgezeichnet haben, eine „Reifeprüfung neu“ bereits 2008 von Ministeriumsseite angekündigt wurde, und zu dieser Zeit auch bereits Schulversuche zur „Zentralmatura“ (für den schriftlichen Teil) liefen (vgl. FANTA 2008), wurde die (GW-)LehrerInnenschaft förmlich von den Änderungen bezüglich mündlicher Matura (Prüfungsablauf, Aufgabenerstellung) und der damit verbundenen Konsequenz, Unterricht kompetenzorientiert auszurichten, überrollt (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 17; MEYER 2011, S. 8). VIELHABER (2012, S. 40) sieht einen Grund dafür darin, dass der Lehrplan zwar wichtigste Grundlage und Auftrag für Unterrichtsarbeit ist, aber kein Sanktions- oder Kontrolldruck besteht, da LehrerInnen gefragt sind, in Eigenverantwortung neue Inhalte zu erschließen und sie auf ihren eigenen Unterricht

abzustimmen. „Top-down“ gesetzte, öffentlichkeitswirksame Verordnungen rufen hingegen Unbehagen bei den Betroffenen hervor, da diese „durch übergeordnete Instanzen kontrolliert werden und deren Nichtbeachtung als veritables soziales Risiko eingeschätzt wird“ (ebd.). Die Beobachtung durch die Öffentlichkeit (Medien) verstärkt dies noch. Für viele SchulpraktikerInnen war angesichts dieser „Zwangsperspektive“ (ebd.) eine reflektierte Umsetzung der Neuerungen ein großes Problem, da sie für deren Erfordernisse nicht ausgebildet waren (siehe auch FDZ-GW 2011). Wenn man von SchülerInnen erwartet, dass sie die Aufgaben im Rahmen der kompetenzorientierten (im Fall von GW mündlichen) Matura entsprechend der gegebenen Anforderungen zufriedenstellend lösen können, müssen zuvor die LehrerInnen dazu fähig sein, solche Aufgabenstellungen zu erstellen. Der Großteil der LehrerInnenenschaft war aber „in ihrem persönlichen Ausbildungskanon niemals mit den in unseren Lehrplänen ausdifferenzierten Kompetenzbereichen konfrontiert“ (VIELHABER 2012, S. 41). Fortbildungen sollten darüber hinweghelfen. (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 17; VIELHABER 2012, S. 40 ff.; FDZ-GW 2011)

Aus meiner persönlichen Perspektive und Erfahrung möchte ich diesbezüglich anmerken, dass Kompetenzorientierung im Rahmen meines GW-Lehramtsstudiums am IfGR (2006 bis 2011) bereits Teil fachdidaktischer Pflicht-Lehrveranstaltungen war und daher für angehende/ausgebildete GW-LehrerInnen zu dieser Zeit zumindest ein Begriff gewesen sein muss (siehe Kapitel 1). Ich begann 2010 zu unterrichten, also genau zur Zeit des „Umbruchs“. Ich kann bestätigen, dass die Reaktionen der bereits im Beruf stehenden KollegInnen an meiner Schule durchwegs jenen entsprachen, die HOFMANN-SCHNELLER (2011, S. 18) angesprochen hat, wobei „überrascht“ wohl die positivste war. Ablehnende, skeptische Haltungen und Überforderung, auch seitens der Schulleitung, waren an der Tagesordnung, ältere KollegInnen nahmen die Verordnung teilweise resignierend zur Kenntnis (Zitat sinngemäß: „Das ist jetzt schon meine dritte Maturareform, die werde ich auch noch überleben.“). Eine Fortbildungsoffensive wurde gestartet, die in Modulen zu Kompetenzorientierung in Reifeprüfung und Unterricht informierte, wobei ich den Eindruck hatte, dass formale Kriterien und Durchführungsaspekte für die LehrerInnen erst einmal von größerem Interesse waren, als die Thematisierung der Gestaltung eines entsprechenden Unterrichts, der die SchülerInnen bei einer positiven Absolvierung der Reifeprüfung unterstützt. VIELHABER (2012, S. 41-42) betont daher die Wichtigkeit der Ausbildung, „damit [...] Veränderungen in der Schulpraxis auch wirklich Platz greifen können“ (ebd., S. 41). In Fort- und Weiterbildungen träfe man bei

LehrerInnen weniger Bereitschaft an, sich Neuem zu öffnen als während der Universitätsausbildung (vgl. ebd., S. 42).

„Wenn also Kompetenzorientierung als Bildungsperspektive für Schulen formuliert wird, dann führt wohl kein Weg daran vorbei, auch die universitäre Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums kompetenzorientiert auszurichten [...]“ (VIELHABER 2012, S. 42). (siehe auch FDZ-GW 2011)

3.3 Die Positionierung der Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“ zur Kompetenzorientierung

Da es bekanntlich keine didaktische Theorie gibt, die Kompetenzorientierung begründet (vgl. VIELHABER 2008, S. 4; siehe Kapitel 2.2.3.3.2), stellt sich die Frage, wie die Fachdidaktik GW mit Kompetenzorientierung umgeht, eben aufgrund der Tatsache, dass sie in der Schulpraxis durch Neugestaltung der Reifeprüfung und Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne so präsent ist (siehe dazu auch Kapitel 2.2.3.3.1). „Parallel dazu ist in Deutschland und Österreich eine breite kritische wissenschaftliche Debatte über die Tauglichkeit und über die Folgewirkungen der Kompetenzorientierung des Unterrichts entflammt“ (PICHLER 2013, S. 15). Der Diskussion nicht gerade zuträglich ist zusätzlich die Fülle an Kompetenzdefinitionen und deren Interpretationen im pädagogischen Bereich bzw. die Verwendung von anderen Begriffen in diesem Kontext (z.B. Qualifikation, Bildungsstandards), ohne zu klären, wie diese Begriffe zueinander stehen (siehe Kapitel 2.2.3.2). Daher scheint es umso schwieriger einen Konsens darüber zu finden, was Kompetenzorientierung meint und wo der Mehrwert für den Unterricht liegt (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 18; VIELHABER 2008, S. 4 ff.; siehe auch Kapitel 2.2.2.4.2 und 2.2.3.4). Wie schon einige Male in dieser Arbeit erwähnt (z.B. in Kapitel 2.2.2.4.2) ist es unabdingbar das „Kompetenzterrain“ auf dem man sich bewegt abzustecken, um Missverständnisse und -interpretationen zu vermeiden (vgl. auch PICHLER 2013, S. 16; VIELHABER 2008, S. 5).

Das Fachdidaktikzentrum GW (FDZ-GW) am IfGR der Universität Wien sah sich 2011, vermutlich u.a. durch die Rückmeldungen der überforderten LehrerInnen, veranlasst, die (kritische) Position der Fachdidaktik GW zur Kompetenzorientierung zu klären (FDZ-GW 2011). Einer der Vorwürfe des FDZ-GW lautete, dass seitens des damaligen Unterrichtsministeriums „bestimmte Gruppen ohne breite vorausgehende Diskussion“ (FDZ-GW 2011, S. 1) eingesetzt wurden, um die Kompetenzorientierung in die Lehrpläne zu implementieren.

FachdidaktikerInnen oder SchulpraktikerInnen konnten sich daher kaum einbringen. Weiters wurde die daraus entstehende unbefriedigende Situation für die LehrerInnen kritisiert. Sie sollten zukünftig SchülerInnen in Kompetenzerwerb schulen, obwohl für viele noch nicht klar war wie die Unterrichtspraxis, geschweige denn die entsprechende Leistungsfeststellung und -bewertung konzipiert sein sollte (siehe auch VIELHABER 2012). Auch das Fehlen eines theoretisch abgesicherten (Fach)didaktikkonzepts zur Kompetenzorientierung wurde angesprochen – „d.h. auch die an Österreichs Schulen Lehrenden sind keineswegs ‚kompetenzkompetent‘“ (FDZ-GW 2011, S. 1). Kritik wurde überdies daran geübt, dass „Kompetenzerwerb an individualisierte Lernprozesse gebunden ist, gleichzeitig aber von bildungspolitischer Seite die Ausarbeitung von Bildungsstandards für die Erreichung von Kompetenzen vorangetrieben wird“ (ebd.; vgl. LADENTHIN 2016; VIELHABER 2012). Die Gefahr bestünde, dass in der Unterrichtsplanung das Wort „Lernziel“ einfach durch „Kompetenz“ ersetzt wird, ohne dass sich in der Praxis etwas ändert – außer „die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen wird auf eine Lehr-/ Lernarchitektur umgestellt, die gewährleistet, dass der Anspruch einer ganzheitlichen und nachhaltigen Bildung nicht verloren geht“ (FDZ-GW 2011, S. 2). In solchem Sinne könnte Kompetenzorientierung eine Chance sein, weg von der „Bewertung reiner Wissensreproduktion“ (ebd.) hin zu „handlungs- und verständnisorientierten Qualifikationsmaßstäben“ (ebd.) zu gelangen. Obgleich es auch keine theoretische Fundierung gibt, sei es daher sinnvoll „der normativen Kraft des Faktischen nachzugeben und Kompetenzorientierung als Leitbegriff schulischer Lernprozesse zu akzeptieren“ (ebd.). Das FDZ-GW positioniert sich wie folgt zur Kompetenzorientierung im Unterricht: SchülerInnen sollen befähigt werden, „erworbene Qualifikationen in unterschiedlichen Kontexten selbstbestimmt und autonom einzusetzen, um anstehenden Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können“ (ebd.).

Es fällt auf, dass die FachdidaktikerInnen an FDZ-GW den Kompetenzbegriff hierbei nicht verwenden, sondern „Qualifikation“. Es ist anzunehmen, dass letzterer Terminus im Sinne der curricularen Didaktik ROBINSOHNs zu verstehen ist, die eine Säule der Fachdidaktik GW ist, wie in Kapitel 3.1 erläutert. Eine abwartende, vorsichtige Haltung gegenüber des neuen Leitbegriffs ist herauszulesen. Auch in beiden Versionen des fachdidaktischen Grundkonsens (PICHLER & VIELHABER 2012; PICHLER et al. 2017) wird Kompetenzorientierung eher als „Randnotiz“ zur Qualifikationsorientierung geführt (siehe Kapitel 3.1), was nicht auf einen Leitbegriffsanspruch schließen lässt. Der Qualifikationsbegriff wird aber im GW-Leitfaden für die mündliche Reifeprüfung (BMBF 2012) nicht verwendet und hat im neue AHS-

Oberstufenlehrplan 2018 (BGBL 2016) nicht den Stellenwert, den er noch im Vorgänger-Lehrplan 2004 hatte (siehe Kapitel 3.2) – hier greift Kompetenzorientierung den Platz. An diesem Beispiel kann man erkennen, wie weit universitäre und bildungspolitische Ebenen und Interessen auseinander liegen können.

Betrachtet man die Bedeutung des Begriffs der „Qualifikation“ in der Fachdidaktik GW in Rückbezug auf die Curriculumtheorie als „geklärt“, stellt sich auch die Frage nach einer entsprechenden Definition für den Kompetenzbegriff. Üblicherweise würde auf den Kompetenzbegriffs WEINERTs verwiesen werden (vgl. PICHLER 2013, S. 16; siehe auch Kapitel 2.2.3.3.1). Interessanterweise wird im Leitfaden zur GW-Reifeprüfung AHS (BMBF 2012) eine Kompetenzdefinition jedoch umgangen, obwohl „ministeriell beauftragte Handreichungen [...] klären und erläutern [müssen], was nun Kompetenz im fachlichen Kontext [...] konkret bedeuten soll“ (vgl. PICHLER 2013, S. 16). Es wird jedoch „das aus fachdidaktischer Sicht begrüßenswerte Bildungsziel formuliert“ (ebd.), „die im Fach GWK zu vermittelnden Kompetenzen auf die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der SchülerInnen“ (BMBF 2012, S. 8) in Zeiten globalen Wandels auszurichten. Kompetenzorientierte(r) Unterricht und Reifeprüfung sollen sich an den jugendlichen Lebenswelten orientieren und aktualitäts- und zukunftsorientiert angelegt sein (vgl. ebd., S. 6; BGBL 2016, S. 60). „Große globale Herausforderungen sollen sichtbar gemacht und mögliche Handlungsoptionen entwickelt werden“ (BGBL 2016, S. 60). Im Lehrplan wird weiters der GW-Bezug deutlich gemacht:

„Entsprechend sind die Analyse der Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft sowie politisch bildende Lehr- und Lernprozesse zentrale Anliegen des GW-Unterrichts. Die räumliche Komponente findet dabei besondere Berücksichtigung“ (ebd.).

Im Fokus stehen also SchülerInnen und ihr „selbstbestimmtes Handeln“ (HOFMANN-SCHNELLER 2011 S. 18), nicht die Vermittlung von Fachinhalten resultierend in „Faktenhuberei“ (PICHLER 2013, S. 16). Für die Bewältigung von komplexen Problemstellungen mit Zukunftsrelevanz wäre die Reproduktion von Wissen alleine auch nicht ausreichend. BefürworterInnen der Kompetenzorientierung fordern einen Unterricht, der „schülerInnen- und handlungsorientiert gestaltet“ (MEYER 2012, S. 9) ist, der Wissen und Können miteinander verbindet, der „authentische Lernsituationen“ (ebd.) anbietet, der die Selbstregulationsfähigkeit der SchülerInnen stärkt und Sinnverstehen fördert. (vgl. FEINDT & MEYER 2010, S. 29; MEYER 2012, S. 8-9; HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 18; PICHLER 2013, S. 16)

Wenn „SchülerInnen in den Mittelpunkt gerückt werden [ist] das immer gut!“ (FEINDT & MEYER 2010, S. 29). Viele PädagogInnen und (Fach)didaktikerInnen sehen in den o.g. Forderungen allerdings nichts grundlegend Neues (u.v.a. MEYER 2012, LADENTHIN 2016, ARNOLD K-H. 2013, NEUWEG 2011, HOFMANN-SCHNELLER 2011). MEYER (2012, S. 9) und KESTLER (2015, S. 51) verweisen dabei beispielsweise auf 100 Jahre alte reformpädagogische Ideen die obiges bereits thematisierten. Handlungsorientierter Unterricht ist laut HOFMANN-SCHNELLER (2011, S. 18) schon Jahrzehnte eine tragende Säule in der GW-Fachdidaktik (siehe auch Kapitel 3.1) und umfasst „schülerorientiertes, kooperatives, soziales und ganzheitliches Lernen mit Lebens- und Situationsbezug [...]“ (KESTLER 2015, S. 51). Da Kompetenzen nicht gelehrt werden können, sondern gelernt werden (vgl. ERPENBECK et al. 2017, S. XII ff.; Kapitel 2.2.2.4.1) erfordert Kompetenzerwerb laut LENZ „den Weg von einer ‚Vermittlungsdidaktik‘ hin zu einer ‚Didaktik der Aneignung‘, d.h. die angestrebten Kompetenzen [...] werden in einem selbstgesteuerten, durch eigenständige Handlungen gekennzeichneten Lernprozess [...] erworben“ (LENZ 2003, S. 4). Dies ist eng verknüpft mit der SchülerInnenorientierung im Rahmen aktueller konstruktivistischer Ansätze, die für eine zukunftsorientierte GW-Fachdidaktik, wie in Kapitel 3.1 erläutert, eine tragende Rolle spielen. KESTLER spricht hierbei von einer „Ermöglichungsdidaktik“ (KESTLER 2015, S. 52), da Unterrichtende „Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen können“ (ebd.). Dies bedeutet eine Änderung der LehrerInnenrolle Richtung Anregung, Lernbegleitung und sanfter Steuerung „des offenen Lernprozesses in geeigneten Lernumgebungen“ (ebd.) (siehe auch HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 19). Nach SCHMIDT-WULFFEN trägt SchülerInnenorientierung insofern zur Kompetenzerweiterung bei, als dass SchülerInnen eigene „inhaltliche und methodische Ideen und Vorschläge“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 75) einbringen und dadurch mit der Zeit Selbstorganisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und das „Lernen von Lernen“ (ebd.) gestärkt werden.

SITTE W. (2001b, S. 554) sieht außerdem in der zielorientierten Ausrichtung des GW-Unterrichts SchülerInnenbezogenheit inbegriffen, wenn man „Lernziele als ‚Ziele für Lernende‘“ (ebd.) versteht und „Unterricht *handlungsorientiert* und operativ gestaltet [...]“ (ebd.). Zielorientierung ist bekanntlich seit Mitte der 1970er in der Fachdidaktik GW bedeutend und seit Mitte 1980er in den GW-Lehrplänen verankert (siehe Kapitel 3.1). Dem Fokus auf Inhalt bzw. „Lehrstoff“ im Unterricht wurde damals eine Absage erteilt (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 18; LADENTHIN 2016, S. 52), auch wenn diese Botschaft in manchem GW-Unterricht noch nicht angekommen zu sein scheint (vgl. VIELHABER 2012, S. 39; Kapitel 3.1). Laut SITTE Ch.

(2011, S. 26) wurde LehrerInnen also schon mit der Zielorientierung ein „Geländer gegeben“ (ebd.):

„Bei der Unterrichtsplanung sollte ihnen mit dem Ausformulieren von Operatoren und Bedingungskomponenten bewusst werden, dass man weg vom rein kognitiven Faktenwissen zu ‚Operativen Unterrichtsformen‘ [...] mit einer Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten kommen müsse“ (SITTE Ch. 2011, S. 26).

Die Verwendung von Operatoren unterschiedlichem Anforderungsniveaus nach BLOOM (1972) findet sich bei der Formulierung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen und in entsprechenden Lehrplänen wieder (vgl. SITTE Ch. 2011, S. 25, PICHLER 2013, S. 16), was jedoch eher kritisch gesehen wird. KritikerInnen sprechen daher davon „alten Wein in neue Schläuche zu füllen“ (PICHLER 2013, S. 16; siehe auch Kapitel 2.2.3.3.2), da manche neue kompetenzorientierten Lehrpläne sich nicht deutlich genug von ihren curricularen Vorgängermodellen unterscheiden (vgl. PICHLER 2012, S. 17 ff.; PICHLER & KELLER 2013).

LADENTHIN merkt an, dass auch die Lehr-/lerntheoretische Didaktik nach HEIMANN bzw. SCHULZ die Unterrichtsziele „aus der kognitiven Engführung befreien wollte“ (LADENTHIN 2016, S. 51 f.). „Neben *Kenntnissen* [sollen] auch *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* erworben und erprobt werden [...] – also Handlungen und Dispositionen“ (ebd., S. 52) – also genau das was mit kompetenzorientiertem Unterricht erreicht werden soll.

„Wer heute von „Kompetenz“ spricht und sie als „ultima ratio“ in den Schulen top-down implementieren will, kann also nicht nur die auf die Vorzüge eines lehrzielorientierten Unterrichts und die Mehrdimensionierung sowie Hierarchisierung von Unterrichtszielen oder out-put Evaluation abheben – denn das ist alles bekannt. Als Nutzen einer Lehrzielorientierung (die Nachteile wurden auch 1965 schon ausführlich benannt) sind seit den 60er Jahren ausgewiesen: Lehrziele

- *schaffen Klarheit über das, was man will (Transparenz)*
- *betrachten Lernen als Erkenntnisprozess*
- *verstehen Lernen als Versuch, Antwort auf Fragen (Probleme) oder Lösungen für Aufgaben zu finden*
- *fragen bei Inhalten nach den methodischen und kognitiven Voraussetzungen des Lernens*
- *beachten den Schüler als Person – nicht nur seine kognitiven Vermögen*
- *zielen auf Bewältigung relevanter Aufgaben (Gegenwarts- und Zukunftsbezug)*
- *betrachten sich als operationaler Teil eines umfassenden Bildungsauftrags (Wissen und Haltung), wobei letzterer nicht operationalisiert werden kann“ (LADENTHIN 2016, S. 52 f.)*

Zur gegenwarts-, lebenswelt- und zukunftsorientierten Gestaltung und Zielsetzung von Unterricht ist weiters auch KLAFFKIs kritisch-konstruktive Didaktik in Form des

Schlüsselproblemansatzes und des exemplarischen Prinzips schon längere Zeit eine gehaltvolle Basis in der Fachdidaktik GW, wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert.

3.4 Zwischenfazit 3

Wenn kompetenzorientierter Unterricht also „Elemente des didaktisch-methodischen Handelns“ (MEYER 2012, S. 8) beinhaltet, die sich teilweise bereits Jahrzehnte bewähren und vor allem theoretisch begründet sind, beantwortet sich auch Frage, warum der Kompetenzorientierung in der Fachdidaktik GW eher reserviert gegenüber gestanden wird bzw. sie nach fachdidaktischem Grundkonsens (Abbildung 4) nur eine von vielen Prinzipien ist, die zur „Planung bzw. Inszenierung von Lehr-/Lernprozessen des GW-Unterrichts“ (PICHLER et al. 2017, S. 62) herangezogen werden sollen. Wenn man sich als GW-LehrerIn grundlegend mit den didaktischen Konzepten und Modellen sowie den didaktischen und methodischen Prinzipien befasst, die sich die Fachdidaktik GW auf die Fahnen geheftet hat (siehe Kapitel 3.1.; PICHLER et al. 2017), und davon ausgehend „unterrichtsrelevante Inhalte und Methoden in Lehr-/Lernprozesse“ (ebd., S. 62) überführt, gestaltet man einen Unterricht der SchülerInnen mit Qualifikationen ausstattet, die sie dazu befähigen, Lebenssituationen zu bewältigen (vgl. ROBINSOHN 1969, S. 45). Setzt man dies beispielsweise in Bezug zu JUNGs weitem, ganzheitlichen Kompetenzverständnis („Befähigung zur Bewältigung von Situationen“ – JUNG 2010, S. 26; siehe Kapitel 2.2.2.4.2), so wäre dieser Unterricht meines Erachtens nach „kompetenzorientiert“ zu bezeichnen. Wird dem jedoch eine enge, rein kognitive Kompetenzauffassung, wie z.B. die WEINERTs („vor dem Komma“ – DICKEL 2011, S. 10) zugrunde gelegt, wie es bei Standardtestungen der Fall ist, wird diese dem Qualifikationsverständnis in GW nicht gerecht.

Als eine Zukunftsperspektive für GW sieht VIELHABER daher „die Anerkennung der Unvereinbarkeit von Standards und Kompetenzen als Zielsetzungen ein und desselben Lernprogramms“ (2012, S. 44) (siehe dazu auch Kapitel 2.2.3.3.1). Er sieht Kompetenzen als Qualifikationskategorien „als Ergebnisse eines über längere Zeit andauernden individuellen Lernprozesses“ (ebd.). Sie setzen sich aus einem Konglomerat von „Fähigkeiten, Fertigkeiten und wissensgeleiteter Qualifikationen“ (ebd.) zusammen. Konstruktivistische Lernzugänge ermöglichen erst eine erfolgreiche Individualisierung. Standards hingegen sind normiert, darauf ausgerichtet, objektivierbar und nachvollziehbar zu sein und daher nicht mit Individualisierung kompatibel, auch wenn dies durch Vorordnungen „von oben“ (Stichwort

„kompetenzorientierte Wende“) suggeriert wird. Sie sind als „kognitiver Minimalkonsens“ (ebd.) eines bestimmten zu erreichenden vorgegebenen Bildungsniveaus zu verstehen, der durch entsprechende Wissens- und Methodenaneignung erreicht werden soll. (vgl. VIELHABER 2012, S. 44)

Wo liegt nun aber der „tatsächlich innovative Gehalt“ (WIATER 2013, S. 157) bzw. der Mehrwert der Kompetenzorientierung für GW? Für MEYER (2012, S. 8) ist das einzig wirklich Neue, „den Lernstand der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.) empirisch zu erfassen. Er bezieht sich hier auf Bildungsstandards, standardisierte(s) Matura/Abitur und andere standardisierte Leistungsmessungsverfahren (was für GW in diesem Fall nicht zutrifft, Ansätze gibt es jedoch im BMHS-Bereich – vgl. PICHLER & KELLER 2013). Laut WIATER gilt beispielsweise „die nun notwendige Klärung des Selbstverständnisses der den Unterrichtsfächern zugrunde liegenden Wissenschaften“ (WIATER 2013, S. 157) als neu. Für manche Unterrichtsfächer kann dies durchaus fruchtbar sein, wie z.B. MITTNIK (2017, S. 6) für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung anmerkt, wo „problemlösendes oder kritisches Denken kaum eingefordert wird“ (ebd.).

Auch für die GW-Unterrichtspraxis sehen z.B. PICHLER (2012, 2013) und KANWISCHER (2011) durchaus Potential, obgleich anspruchsvoller Unterricht auch bisher „neben der Vermittlung von Inhalten zugleich [...] die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen gefördert“ (LERSCH 2010, S. 35) hat.

„Jahrzehntelang von der Fachdidaktik GW eingeforderte Anliegen bekommen offiziösen Rückenwind: Weg von der Stoffhuberei und Wissensmast, hin zu einer spannenden Verknüpfung von Können und Wissen (vgl. Kanwischer 2011, S. 4). Weg von der rein frontalen Vermittlung, von der methodischen und didaktischen Diätkost, hin zur gezielt eingesetzten Methodenvielfalt sowie zur phasenweisen Aneignung in kooperativen und offenen Arbeits- und Lernsettings“ (PICHLER 2012, S. 20). (siehe auch FDZ-GW 2011)

Für jene Lehrkräfte die bisher noch nach altem Schema unterrichtet hatten, bedeutet dies laut PICHLER (2012, S. 20) „eine längst überfällige Neuausrichtung“ und somit auch Mehrwert für die SchülerInnen. All jene GW-LehrerInnen, die bereits qualitätvollen Unterricht gehalten haben, der sinnvolle Fragestellungen mit Aktualitäts- und Lebensweltbezug beinhaltet und der SchülerInnen „zu Architekt/innen ihres eigenen Wissens“ (ebd.) macht, werden auf ihrem Weg bestärkt und können die neuen Impulse für eine Weiterentwicklung nutzen (vgl. ebd.). Für sie bleibt unter Umständen die Änderung der Vorgaben für die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung die „nachhaltigste Innovation“ (ebd.).

Mit dem neuen Lehrplan für die AHS-Oberstufe 2018 und den neuen Basiskonzepten ist die Fachdidaktik GW bereits einen Schritt weitergegangen. Sie sollen „den GW-Unterricht theoretisch und praktisch stärker an aktuelle wissenschaftliche Konzeptionen der beteiligten Basiswissenschaften [Anm.: Geographie und Wirtschaft] anbinden“ (HINSCH et al. 2014, S. 52). Basiskonzepte⁸⁶ gehen über den „Lehrstoff“ hinaus und sollen die Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung und -strukturierung sowie bei der Fallbeispiel-Auswahl unterstützen, „anhand derer die kompetenzorientierten Lernziele des Lehrplans bearbeitet werden können“ (BGBL 2016, S. 60). Der Abstand zum reinen „Stofflernen“ soll so weiter vergrößert werden, dafür will man anwendungsbezogenes Wissen und Methodenkompetenz fördern. Der Mehrwert von Basiskonzepten für die SchülerInnen liegt laut den Mitautoren des Lehrplans JEKEL & PICHLER (2017, S. 8) darin, dass sie bei der Orientierung in einer komplexen Lebenswelt helfen und diese „lesbar, verhandelbar und gestaltbar machen“ (ebd.). (vgl. BGBL 2016, S. 60 ff.; HINSCH et al. 2014, S. 52; JEKEL & PICHLER 2017, S. 7 ff.)

JEKEL & PICHLER (2017, S. 8) betonen, dass Basiskonzepte kontingent gedacht sind und „Kontingenzen“ auch für die Unterrichtsstrukturierung Prämisse sein sollte.

„Hier gilt es den GW-Unterricht so weiter zu entwickeln, dass er über eine mehrperspektivische Betrachtung hinaus reicht, die in der Regel bestimmte Perspektiven, damit die Problemsichten und entsprechenden Lösungsansätze vorgibt. Denken in Kontingenzen erlaubt es, Phänomene als mehrdeutig und veränderbar zu sehen; es schließt auch die Erkenntnis ein, dass jede Betrachtung immer von Menschen, Ort und Zeit abhängig ist und Phänomene nie vollständig erfassbar sind. Konsequenterweise weiter gedacht, verändert kontingentes Denken jeden Umgang mit Wissen im Schulunterricht“ (JEKEL & PICHLER 2017, S. 8).

Die zukünftige Ausrichtung der Fachdidaktik GW an Schlüsselkonzepten wie Konstruktivismus, Mehrperspektivität und Kontingenz, wie in Kapitel 3.1 skizziert, spiegelt sich im Lehrplan 2018 wider und wird für die GW-LehrerInnen so zugänglich gemacht. JEKEL & PICHLER (2017, S. 6) sprechen jedoch auch an, dass die Implementierung von Basiskonzepten eine neue Herausforderung darstellt, erstens weil das Fach ohnehin schon breit konzipiert ist und zweitens, weil viel vom Ausbildungsstandort und der Fortbildungsbereitschaft der SchulpraktikerInnen abhängt. Unsicherheit unter der Lehrerschaft herrscht insbesondere aufgrund der Tatsache, „dass die Freiheitsgrade der Lehrenden und damit die professionelle Verantwortung der

⁸⁶ Es wurden 13 Basiskonzepte verfasst, wobei HINSCH et al. (2014, S. 52) ausdrücklich darauf hinweisen, dass diese Liste keinen Vollständigkeitsanspruch hat und laufend diskutiert und weiterentwickelt werden muss. Beispiele aus dem LP 2018 (BGBL 2016, S. 61-63): „Raumkonstruktion und Raumkonzepte“, „Diversität und Disparität“, „Mensch-Umwelt-Beziehungen“, „Maßstäblichkeit“, „Kontingenz“.

Lehrer/Innen“ (JEKEL & PICHLER 2017, S. 13) erweitert und nicht eingeschränkt werden. Fortbildungsveranstaltungen, die eine gemeinsame Entwicklung von Beispielen für die Umsetzung im Unterricht zum Inhalt haben (Zusammenarbeit von Lehrkräften, FachdidaktikerInnen und FachwissenschaftlerInnen), sollen Unsicherheiten mildern und „die gewonnene didaktische Freiheit sowie die potentielle fachliche Stärkung [...] mit Leben [...] erfüllen“ PICHLER & JEKEL 2018, S. 13).

Wie auch schon im Rahmen der Neuausrichtung des Fachs in den 1870er/1980er Jahren, bei der Einführung der Kompetenzorientierung seit den 2000er Jahren und auch für die zukünftigen Entwicklungen ist also professionelle Aus- und Weiterbildung in GW von großer Bedeutung.

„Die Sammelperspektive für eine gelingende Unterrichtspraxis GW muss also heißen: Nur eine wirklich professionelle Ausbildung kann letztlich eine stärkere Professionalisierung der Lehrenden in der schulischen Praxis sicher stellen“ (VIELHABER 2012, S. 44).

4. Zusammenfassung und Schlussfazit

Der Begriff „Kompetenz“ hat sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts, verstärkt aber seit der Jahrtausendwende, zu einem Leitbegriff in der Bildung entwickelt und hat sich gegenüber anderen bildungsrelevanten Begriffen, wie z.B. jenem der „Qualifikation“ weitgehend durchsetzen können. In dieser Arbeit wurde versucht, die Hintergründe dieser begrifflichen Neuorientierung sichtbar zu machen, d.h. den Kompetenzbegriff theoretisch zu verorten und seine „Karriere“ in der Bildung nachzuzeichnen, um nachvollziehen zu können, warum „Kompetenz“ gerade im schulischen Bereich so präsent Platz gegriffen hat. Jene Präsenz zeigt sich in einer kompetenzorientierten Ausrichtung von (mehr oder weniger standardisierten) Leistungsmessungen (z.B. Bildungsstandards, Reifeprüfung) und Unterricht. Am Beispiel des Unterrichtsfachs „Geographie und Wirtschaftskunde“ sollte gezeigt werden, wie Kompetenzorientierung dort verankert ist, wie damit umgegangen wird und ob bzw. welchen Beitrag sie zu einem „besseren“ Unterricht leisten kann.

Von den wissenschaftlichen Wurzeln des Kompetenzterminus konnte sich der „psychologische Zweig“ behaupten, obwohl dem sprach- und sozialwissenschaftlichen Kompetenzkonzepten ein höherer Erklärungswert für das Verständnis von Kompetenz zugeschrieben wird (vgl. VONKENN 2005, S. 22). Auch wenn im schulischen Bereich seit den 2000er Jahren überwiegend WEINERTs pädagogisch-psychologische Kompetenzauffassung vertreten bzw. zitiert wird, die sich vor allem von BefürworterInnen standardisierter Leistungsmessungen als fruchtbar erweist und teilweise eng kognitiv ausgelegt wird, gibt es zahlreiche neuere Ansätze, die zwar ein psychologisches Fundament haben, jedoch holistisch gedacht sind und unterschiedliche Kompetenzverständnisse miteinbeziehen und daher für die Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts wohl „wertvoller“ wären (siehe z.B. JUNG 2010 – Kapitel 2.2.2.4.2). Dies sollte besonders im Hinblick darauf interessieren, als unter vielen BildungsexpertInnen Einigkeit darüber herrscht, dass Individualisierung nicht mit Standardisierung kompatibel ist (vgl. z.B. JUNG 2010, S. 94 ff.; VIELHABER 2012, S. 44).

Aufgrund der Fülle und Interpretationen von Kompetenzdefinitionen und anderen bildungsrelevanten Begriffen, die teilweise synonym verwendet werden, ist es daher wichtig, immer kontext- und fallbezogen abzustecken, mit welchen Begriffen und deren Verständnis man es konkret zu tun hat. Für den kompetenzorientierten Unterricht ist dies eine besondere Herausforderung, da „Kompetenzorientierung [...] viel darüber [aussagt] was herauskommen

soll, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann“ (FAULSTICH-CHRIST et al. 2010, S. 8). Trotzdem wird von LehrerInnen gefordert, entsprechend zu unterrichten, was teilweise in „unterschiedlichen Vermeidungsstrategien oder mit mehr oder weniger eigenwilligen Deutungen des Konzepts“ (FEINDT & MEYER 2010, S. 29) verbunden ist und Beliebigkeit fördert (ebd.). FEINDT & MEYER (ebd.) sehen dies darin begründet, da es bis jetzt keine theoretisch abgesicherte Begründung von Kompetenzorientierung gibt und somit auch keine „didaktische Kompetenztheorie“ vorliegt. Da Unterricht aber immer fachdidaktisch fundiert sein muss (vgl. PICHLER et al. 2017), liegt es an den SchulpraktikerInnen, auch in Zukunft Unterricht nach didaktischen Modellen und Prinzipien zu gestalten, die für ihr Fach von Bedeutung sind, auch wenn diese nicht unter dem Titel „Kompetenzorientierung“ laufen.

Für das Unterrichtsfach GW bietet z.B. der fachdidaktische Grundkonsens des IfGR der Universität Wien (vgl. PICHLER et al. 2017) einen Leitfaden, wie fachdidaktisch begründeter Unterricht bewerkstelligt werden kann, der der „top down“ geforderten Kompetenzorientierung aber trotzdem gerecht wird, ohne den Kompetenzbegriff in den Fokus zu stellen. In der Fachdidaktik GW hat ein Qualifikationsbegriff auf Grundlage der curriculumtheoretischen Didaktik weiterhin seine didaktisch begründete Berechtigung, auch wenn in anderen Bildungsbereichen und seitens der Bildungspolitik dem Kompetenzbegriff Vorzug gegeben wird.

Literaturverzeichnis

AEBLI, H. (1980): Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. – Stuttgart.

ARNOLD, K.-H. (2013): Kompetenz- versus Lernzielorientierung von Unterricht? In: Bildung und Erziehung 66 (2), 173-188.

ARNOLD, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, 26-38.

BAGOLY-SIMÓ, P. (2013): Curricularer Ansatz. In: BÖHN, D. und OBERMAIER, G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A – Z. – Braunschweig, 46-47.

BECKER, M., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., CORTINA, K. S. und BAUMERT, J. (2006): Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: HADJAR, A. und BECKER, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, 63-89.

BEHRMANN, D. (2006): Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. – Frankfurt a. M.

BENNER, D. (2018): Bildung und Kompetenz. Von der kategorialen Bildung zur Kompetenzorientierung unterrichtlichen Lehrens und Lernens? Überlegungen zur Bedeutung von Wolfgang Klafkis Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und Bildungsforschung. In: BRAUN, K.-H., STÜBIG, F., STÜBIG, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken. – Wiesbaden.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache; <https://www.dwds.de/d/wb-dwdsweb> (06.03.2019).

BGBL (2000): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. II Nr. 133/2000, Wien; https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.html (27.11.2019).

BGBL (2004): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. II Nr. 277/2004, Wien; https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.html (27.11.2019).

BGBL (2016): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Wien; https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (27.11.2019).

BLANKERTZ, H. (1986) (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW. – Soest.

BLOOM, B. S. u.a. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. – Weinheim.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. – Wien; https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2a944cf6-f0f1-4bf2-bbfd-9bf62e_87344d_reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf (25.09.2019).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014): Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung. – Wien; https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ad025df3-bd56-49cf-b973-dd83c0a92948/reifepruefung_ahs_mrp.pdf (04.01.2020)

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019a): Lehrpläne der AHS. – Wien; https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html (16.12.2019).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019b): Die neue Oberstufe. – Wien; <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/nost.html> (16.12.2019).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Schuljahr 2013/14. – Wien; http://www.grg10laaerberg.at/joomla/images/downloads/Reifepruefung_ahs.pdf (19.01.2020).
- BÖHM, W. (2000¹⁵): Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart.
- BÖHN, D. und OBERMAIER, G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A – Z. – Braunschweig.
- BOLDER, A. (2009): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: TIPPELT, R. und SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, 813-843.
- BRÖDEL, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, 26-38.
- BÜSSERS, P. (2007): Der Bildungsbegriff. Eine kurze Erläuterung. – Erziehungswissenschaften Universität zu Köln; <http://www.peterbuessers.de/studium/Essay%20-%20Der%20Bildungsbegriff%20WS%202006%202007.pdf> (13.11.2019).
- CHOMSKY, N. (1968): Language and Mind. – New York.
- CORTINA, K. S. (2016): Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In: BLÖMEKE, S., CARUSO M., REH, U. und STILLER, J. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, 29-38.
- N. N. (1809): Conversations-Lexicon oder kurzgefaßtes Handwörterbuch für die in der gesellschaftlichen Unterhaltung aus den Wissenschaften und Künsten vorkommenden Gegenstände mit beständiger Rücksicht auf die Ereignisse der älteren und neueren Zeit. Band 1 A-L. – Amsterdam.
- DAUM, E. (1980): Plädoyer gegen Lernzielorientierung. In: SCHULTZE, A. (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. – Gotha. (= Pädagogische Schriften 3), 209-215.
- DAUM, E. und SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1980): Erdkunde ohne Zukunft? Konkrete Alternative zu einer Didaktik der Belanglosigkeiten. – Paderborn.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. – Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. – Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1974a): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. – Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1974b): Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. – Bonn.
- Deutsches Textarchiv, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2015-2016): DiaCollo Tutorial; <https://kaskade.dwds.de/diacollo-tutorial/#example04.html> (17.03.2019).
- DEWE, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: KURTZ, T. und PFADENBAUER, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. – Wiesbaden, 107-118.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluß. – Bonn; www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf (28.5.2019).

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2017⁹): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluß mit Aufgabenbeispielen. – Bonn; <http://www.erdkunde.com/info/BildSt%202017.pdf> (28.5.2019).

DICKEL, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123, 3-23.

DÖRGE, C. (2015): Informatische Schlüsselkompetenzen. Konzepte der Informationstechnologie im Sinne einer informatischen Allgemeinbildung. – Potsdam.

DÖRIG, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen – Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. – Dissertation, Hochschule St. Gallen, Hallstadt.

EDELMANN, D. und TIPPELT, R. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: PRENZEL, M., GOGOLIN, I. und KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. – Wiesbaden. (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8), 129-146.

ERPENBECK, J. und HEYSE, V. (2007²): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. – Münster.

ERPENBECK, J. und ROSENSTIEL, L. von (2007²): Vorbemerkung zur 2. Auflage und Einführung. – In: ERPENBECK, J. und VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. – Stuttgart, XI-XLVI.

ERPENBECK, J., GROTE, S. und SAUTER, W. (2017³): Einführung. – In: ERPENBECK, J., VON ROSENSTIEL, L., GROTE, S. und SAUTER, W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. – Stuttgart, IX-XXIX.

ERPENBECK, J. und SAUTER, W. (2019²): Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt. – Berlin.

Fachdidaktikzentrum Geographie und Wirtschaftskunde am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (FDZ-GW) (2011): Positionspapier: Kompetenzorientierung in GW; <http://fdz-gw.univie.ac.at/positionieren> (06.10.2019).

FALK, G. C. (2015): Geographische Konzepte und Theorien – Impulse für eine geographische Bildung. In: REINFRIED, S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 33-52.

FANTA, M. (2008): Matura: Aus alt mach neu. In: Der Standard; online 13.11.2008, <https://www.der-standard.at/story/1226396681684/matura-aus-alt-mach-neu> (19.01.2020).

FAULSTICH, P. (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. – München.

FAULSTICH, P. (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. – In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, 15-24.

FAULSTICH, P. (2003): Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. – München.

FAULSTICH-CHRIST, K., LERSCH, R. und MOEGLING, K. (2010): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. – Immenhausen.

- FEINDT, A. und MEYER, H. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. – In: Die Grundschulzeitschrift 237, 29-33.
- FLITNER, W. (1982): Extensive und intensive Volksbildung. In: ERLINGSHAGEN, K. (Hrsg.): Wilhelm Flitner – Erwachsenenbildung. – Paderborn, u.a., 201-213.
- GEHMACHER, E. (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961. In: Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. (hrsg. i. A. der Kulturkommission des Europarates). – Wien, u.a.
- GEISLER, K. A. und ORTHEY F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, 69-79.
- HABERMAS, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. – In: HABERMAS, J. und LUHMANN, J. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. – Frankfurt/M., 101-141.
- HABERMAS, J. (1984): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. – In: HABERMAS, J.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. – Frankfurt/M., 187-225.
- HÄRLE, G. (2011): „Lebendiges Lernen“ und „Kompetenz“ – Gegensatz oder Bereicherung? – In: Themenzentrierte Interaktion 25 (2), 11-24.
- HEURSEN, G. (1983): Kompetenz – Performanz. In: LENZEN, D. und MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. – Stuttgart, 472-478.
- HINSCH, S., PICHLER, H., JEKEL, T., KELLER, L. und BAIER, F. (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: GW-Unterricht 136, 51-61.
- HINSCH, S., PICHLER, H. und JEKEL, T. (2017): Wesentliche Bereiche des Lehrplans Geographie und Wirtschaftskunde als Beurteilungsgrundlage. In: GW-Unterricht 148, 80-84.
- HOFER, E. (2019): Viel Analyse, wenig Umsetzung. In: Kurier, 03.12.2019, 3.
- HOFMANN-SCHNELLER, M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. In: GW-Unterricht 122, 17-23.
- HUBER, H.-D. (2004): Im Dschungel der Kompetenzen. In: Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart (Hrsg.): Visuelle Netze – Wissensräume in der Kunst. – Ostfildern-Ruit, 15-29.
- HUMBOLDT, W. von (1964): Bildung des Menschen in Schule und Universität. – Heidelberg.
- JANK, W. und MEYER, H. (2009⁹): Didaktische Modelle. – Berlin.
- JANK, W. und MEYER, H. (2014¹¹): Didaktische Modelle. – Berlin.
- JEKEL, T. und PICHLER, H. (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. In: GW-Unterricht 147, 5-15.
- JUNG, E. (1999): Gestaltungskompetenz an Arbeitsplätzen der Zukunft. – In: JUNG, E. (Hrsg.): Aktuelle Herausforderungen an die arbeits- und berufsbezogene Politische Bildung. – Neusäß, 12-42.
- JUNG, E. (2005): Was ist Arbeits- und Berufsfindungskompetenz? – Karlsruhe; auch online unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/equal_arbeits_und_berufsfindungskompetenz.pdf (27.05.2019).
- JUNG, E. (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. – München.
- KANWISCHER, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht 122, 3-16.

- KELLER, L. (2011): GW-Unterricht im Zeichen der Kompetenzdebatte. In: Erziehung und Unterricht: Gesellschaftliches Lernen – Lernen für die Gesellschaft, 730-738.
- KELLNER, W. (2009): Drei Thesen zur Kompetenzorientierung. In: AMS Report 66, 14-20; auch online unter <https://docplayer.org/19223378-Ams-report66-kompetenzen-im-brennpunkt-von-arbeitsmarkt-und-bildung-andrea-egger-subotitsch-rene-sturm-hg.html> (10.03.2019).
- KESTLER, F. (2015²): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. – Bad Heilbrunn.
- KLAFKI, W. (1974): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. – Weinheim.
- KLAFKI, W. (1976): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 77-94.
- KLAFKI, W. (1994): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In: MEYER, M. und PLÖGER, W. (Hrsg.) (1994): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. – Weinheim, 42–64.
- KLAFKI, W. (1996⁵): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – Weinheim und Basel.
- KLEIN, H. P. (2012): Vom allmählichen Verschwinden von Bildung und Wissen aus den Schulen: Deputation beschließt die Umstellung von Schulen und Schulqualität auf „Kompetenz-Orientierung; online 18.09.2012, <https://kirschsblog.wordpress.com/2012/09/18/vom-allmahlichen-verschwinden-von-bildung-und-wissen-aus-den-schulen-deputation-entscheidet-heute-uber-die-umstellung-aller-schulen-auf-kompetenzenorientierung/> (14.06.2019)
- Kleine Zeitung (Hrsg.) (2019): Neue Oberstufe. Losjahr für umstrittene Oberstufen-Reform; online 26.08.2019, https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/5679432/Neue-Oberstufe_Losjahr-fuer-umstrittene-OberstufenReform (10.01.2019).
- Kleine Zeitung (Hrsg.) (2020): 2022/23 Neue Oberstufe: Start soll um ein Jahr verschoben werden; online 29.01.2020, https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/5760242/202223_Neue-Oberstufe_Start-soll-um-ein-Jahr-verschoben-werden (29.01.2020).
- KLEMM, K., ROLFF, H.-G. und TILLMANN, K.-J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. – Reinbek b. H.
- KLIEME, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. – Berlin.
- KLIEME, E. und HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: PRENZEL, M., GOGOLIN, I. und KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. – Wiesbaden. (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8), 11-29.
- KLIEME, E. und LEUTNER, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. – In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), S. 876-903.
- KLIEME, E., MAAG-MERKI, K. und HARTIG, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. – Bonn/Berlin. (= Bildungsforschung Band 20), 5-15.
- KLIPPERT, H. (2000¹¹): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. – Weinheim/Basel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. – Brüssel; online 06.05.2008, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/journal_de.pdf (17.03.2019).
- KÖLLER, O. (2009): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. – In: TIPPELT, R. und SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, 529-548.

- KRAUTZ, J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm-Forum 13, 87-100.
- KRAUTZ, J. (2015²): Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. – In: Streitschriften zur Bildung 1, 6-21; http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf (12.07.2019).
- KRAUTZ, J. (2016): Zersetzung der Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay. – In: Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb. Bildung in der Effizienzfalle? – Wiesbaden, 15-34; auch online unter: https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/themen/gegen_oek_v_bildg/publikation_gesamt_web.pdf (17.07.2019).
- KRON, F. W. (1994²): Grundwissen Didaktik. – München.
- KRON, F. W., JÜRGENS, E. und STANDOP, J. (2014⁶): Grundwissen Didaktik. – München.
- KRON, F. W., JÜRGENS, E. und STANDOP, J. (2013⁸): Grundwissen Pädagogik. – München.
- KRUBER, K.-P. (2006): Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht. – In: WEIßENO, G. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. – Bonn, 187-202.
- LADENTHIN, V. (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. – In: Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft 9/2011, 1-6; <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf> (17.07.2019).
- LADENTHIN, V. (2016): Brauchen wir Kompetenzen? Allgemeine Überlegungen anlässlich der Karriere eines umstrittenen Begriffs. – In: Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb. Bildung in der Effizienzfalle? – Wiesbaden, 51-60; auch online unter: https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/themen/gegen_oek_v_bildg/publikation_gesamt_web.pdf (17.07.2019).
- LANDTWING, M. (2013): Daseinsgrundfunktionen. In: BÖHN, D. und OBERMAIER, G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A – Z. – Braunschweig, 93-95.
- LEDERER, B. (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. – Innsbruck.
- LEMBENS, A. und PESCHEK, W. (2008): Was Fachdidaktiken sind und was sie wollen. In: Fachdidaktik – IMST Newsletter 8 (28), 2-3.
- LENZ, T. (2003): Handlungsorientierung im Geographieunterricht. In: Geographie heute 210, 1-7.
- LENZ, T. (2008): Bildungsstandards – Bildungs-/Lernpläne – Kompetenzen – Lernziele. Ein Wegweiser durch das Beziehungsdickicht. In: geographie heute 257 (Beilage), 1-13; http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Lenz_Standards_Kompetenzen_gh257_07.pdf (14.03.2019).
- LERSCH, R. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: KURTZ, T. und PFADENBAUER, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. – Wiesbaden, S. 7–28.
- LERSCH, R. (2012): Kompetenzorientierung ist unerlässlich. In: HLZ 3, 20; https://www.generationmedien.de/wp-content/uploads/2014/11/1203_hlz.pdf (01.12.2019).
- LIPSMEIER, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. – München.
- LIPSMEIER, A. (1995): Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. – In: BLANKERTZ, H., DERBOLAV, J., KELL, A. und KUTSCHA, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. – Stuttgart. (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 9.1), 227-249.
- LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. – Berlin.

- MAAG-MERKI, K. (2006): Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. – Bielefeld, 361-368.
- MARQUARD, O. (1981): Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. – Stuttgart.
- MCCLELLAND, D. C. (1973): Testing for competence rather than for intelligence. In: American Psychologist 28, 1-14.
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. – In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1), 36-43.
- MEYER, H. (2011): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Anmerkungen im Anschluss an Lothar Klingberg. – In: kentron extra zu den Tagen der Lehrerbildung 2011 (Journal zur Lehrerbildung). – Potsdam, 7-36; https://publishup.uni-potsdam.de/files/9224/kentronExtra-2011_online.pdf (17.07.2019).
- MEYER, H. (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die „ganze Aufgabe“ muss bewältigt werden! – In: Lernende Schule 58, 7-12; https://www.friedrich-verlag.de/.../Lernende_Schule_58_Leseprobe_1.pdf (17.07.2019).
- MITTNIK, P. (2017): Ein Plädoyer für die Kompetenzorientierung! Geschichts- und politikdidaktische Perspektiven eines Lehr- und Lernkonzepts. – In: R&E-SOURCE Sonderausgabe 7; <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/339> (27.05.2019).
- MOEGLING, K. (2010): Die Kompetenzdebatte – Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Schulpädagogik heute 1 (1), 1-16.
- MÖLLER, Ch. (1973⁴): Technik der Lernplanung. – Weinheim.
- MOSCHNER, B. (2003): Wissensprozess und Didaktik. In: MOSCHNER, B., KIPER, H. und KATTMANN, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung – Perspektiven für Lehren und Lernen. – Hohengehren, 53-64.
- MULDER, M. (2007): Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 40, 5-24.
- NEGT, O. (1990): Ein neuer Lernbegriff. – In: Forum Pädagogik 3 (1), 24-25.
- NEUWEG, G. H. (2011): Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. – In: Wissenplus 29 (5), 6-13.
- NIEKE, W. (2008): Kompetenzen. In: COELEN, T. und OTTO, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. – Wiesbaden, 205-212.
- Organisation for Economic Co-operation and Cultural Development (OECD) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. – Neuchâtel; online 20.07.2005, <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (05.07.2019).
- PÄTZOLD, G. (1999): Berufliche Handlungskompetenz. – In: KAISER, F.-J. und PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – Bad Heilbrunn.
- PETERSEN, W. H. (2001⁶): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. – München.
- PFEIFER W. et al. (Hrsg.) (1993): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache; <https://www.dwds.de/wb/wb-etymwb>, (06.03.2019).
- PICHLER, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? In: GW-Unterricht 126, 7-22.
- PICHLER, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. In: GW-Unterricht 130, 15-22.

- PICHLER, H. und KELLER, L. (2013): Machen Bildungsstandards einen neuen Lehrplan? In: GW-Unterricht 130, 72-73.
- PICHLER, H. und VIELHABER, C. (2012): Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? In: GW-Unterricht 128, 45-46.
- PICHLER, H., FRIDRICH, C., VIELHABER, C. und BERGMEISTER, F. (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 146, 60-62.
- RAITHEL, J., DOLLINGER, B. und HÖRMANN, G. (Hrsg.) (2009³): Einführung Pädagogik. – Wiesbaden.
- REICH, K. (1983): Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik. In: HAMEYER, U., FREY, K. und HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. – Weinheim, 139-157.
- REICH, K. (1996a): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: VOSS, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. – Neuwied, u.a., 70-91.
- REICH, K. (1996b): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. – Neuwied, u.a.
- REINHARDT, K. (2014): Organisationen zwischen Disruption und Kontinuität. Analysen und Erfolgsmodelle zur Verbesserung der Erneuerungsfähigkeit von Organisationen durch Kompetenzmanagement. – München & Mering. (= Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen 11)
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2013): Kompetenz. In: BÖHN, D. und OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A – Z. – Braunschweig, 144-146.
- RINSCHÉDE, G. (2003): Geographiedidaktik. – Paderborn u.a.
- RINSCHÉDE, G. (2007³): Geographiedidaktik. – Paderborn u.a.
- ROBINSON, S. B. (1969²): Bildungsreform als Revision des Curriculum. – Neuwied und Berlin.
- ROHLFS, C., HARRING, M. und PALENTIEN, C. (2014²): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung. In: ROHLFS, C., HARRING, M. und PALENTIEN, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, 11-19.
- RÖHR-SENDELMER, U. und KÄSER, U. (2017): Kompetenz. – In: KÜHNHARDT, L. und MAYER, T. (Hrsg.): Bonner Enzyklopädie der Globalität. – Wiesbaden, 235-248.
- ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. – Hannover.
- ROTH, L. (2001²): Allgemeine und berufliche Bildung. – In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. – München.
- SANDER, W. (2013): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. – In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 4 (1), 100-124.
- SCHILLING, J. (2013⁶): Didaktik / Methodik Sozialer Arbeit. – München.
- SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1991): Geographieunterricht 2000. Was lernen? – Was (wie) unterrichten? In: VIELHABER, C. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 8), 79-105.
- SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1999): Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht. – Gotha.

SCHNEIDER, W. (2010/2011): Paradigmenwechsel oder alter Wein in neuen Schläuchen? – In: wissen-plus 26 (2), I-VIII.

SCHRÖDER, H. (1996²): Studienbuch Allgemeine Didaktik. Grund- und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht. – München. (= Wissenschaft und Schule 8).

SCHULTZE, A. (1996): Wege in die Geographiedidaktik. Einführung in die 40 Texte. In: SCHULTZE, A. (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. – Gotha. (= Pädagogische Schriften 3), 11-67.

SCHULZ, W. (1980): Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: KÖNIG, E., SCHIER, N. und VOHLAND, U. (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle. – München, 45-77.

SCHULZ, W. (1999¹⁰): Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, H. und WINKEL R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. – Hamburg, 35-56.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. – Bonn/Berlin; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (06.12.2019).

SIEBERT, H. (2001): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. – München, 704-713.

SITTE, Ch. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie u. Wirtschaftskunde an allgemeinbildenden Schulen in Österreich nach 1945. – Dissertation, Universität Wien, Wien.

SITTE, Ch. (2001a): Lehrpläne I. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zu Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 212-222.

SITTE, Ch. (2001b): Lehrpläne II. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zu Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 223-247.

SITTE, Ch. (2004): Ein neuer LP GWK für die AHS-Oberstufe 2004. In: Wissenschaftliche Nachrichten 125, 45-50; <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/LP2004wn125.pdf> (01.12.2019).

SITTE, Ch. (2011): Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde. In: GW-Unterricht 123, 24-41.

SITTE, W. (1975): Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.) (1975): Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts in Österreich. – Wien. (= Wiener Geographische Studienbeihelfe 1), 11-43.

SITTE, W. (1990): Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) in Österreich. In: SCHULTZE, A. (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. – Gotha. (= Pädagogische Schriften 3), 359-367.

SITTE, W. (2001a): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zu Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 157-169.

- SITTE, W. (2001b): Zielorientierung. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zu Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 553-561.
- SITTE, W. (2001c): Taxonomie. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zu Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 473-475.
- SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (2001): Vorwort. In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zu Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 7-10.
- SPRANGER, E. (1959): „Das Leben bildet“ – Eine geistesphilosophische Analyse. – In: SPRANGER, E. (1979): Philosophische Pädagogik. – Heidelberg, 141-189.
- STANDOP, J. und JÜRGENS, E. (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. – Bad Heilbrunn.
- STÜBIG, F. und STÜBIG, H. (2018): Kategoriale Bildung und Kompetenzorientierung. In: LAGING, R. und KUHN, P. (Hrsg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. – Wiesbaden. (= Bildung und Sport. Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport 9), 29-48.
- TIPPELT, R. (2002): Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, 48-58.
- TREPTOW, R. (2014): Kompetenz – Das große Versprechen. In: FAAS, S., BAUER, P. und TREPTOW, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. – Wiesbaden, 21-39.
- TRÖHLER, D. (2019): Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule. Entstehung, Verbreitung und Folgend einer globalen bildungspolitischen Sprache. – In: ZUBER, J., ALTRICHTER, H. und HEINRICH, M. (Hrsg.): Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. – Wiesbaden, 3-24.
- VEITH, H. (2014): Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel. In: FAAS, S., BAUER, P. und TREPTOW, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. – Wiesbaden, 51-65.
- VIELHABER, Ch. (2005): Wolfgang Sitte im Gespräch: 80 Jahre – ein Leben für Geographie und Wirtschaftskunde. In: GW-Unterricht 100, 12-19.
- VIELHABER, Ch. (2008): Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht? In: GW-Unterricht 110, 1-6.
- VIELHABER, Ch. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? In: GW-Unterricht 128, 38-44.
- VIELHABER, Ch. (2016): Theoriebezogene Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde – eine unendliche Geschichte. In: Die Welt verstehen – eine geographische Herausforderung. Eine Festschrift der Geographie Innsbruck für Axel Borsdorf, S. 119-138. (= Innsbrucker Geographische Studien 40)
- VOGEL, N. und WÖRNER, A. (2002): Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: CLEMENT, U. und ARNOLD, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. – Wiesbaden, 81-92.
- VONKEN, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretischen Perspektiven für die Berufs- und Erwachsenenpädagogik. – Wiesbaden.
- VONKEN, M. (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. – In: GONON, P., KLAUSER, F. und NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. – Opladen, 11-25.

WEINERT, F. E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: MATALIK, S. und SCHADE, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte (Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“). – Baden Baden, 23-43.

WEINERT, F. E. (1999): Concepts of competence. Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). – Neuchatel; <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf> (27.05.2019).

WEINERT, F. E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In RYCHEN, D. S. und SALGANIK L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. – Kirkland u.a., 45-65.

WEINERT, F. E. (2001b): Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. In SMELSER, N. J. und BALTES, B. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. – o. O., 2433-2436.

WEINERT, F. E. (2001c): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, 17-31.

WIATER, W. (2013): Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. In: Bildung und Erziehung 66 (2), 145-162.

WIESNER, C. und SCHREINER, C. (2017): Genese der Bildungsstandards in Österreich. In: BIFIE Journal 01/2017, 17-21; <https://www.bifie.at/genese-der-bildungsstandards-in-oesterreich> (25.02.2019).

WIESNER, C., SCHREINER, C., BREIT, S. und PACHER, K. (2017): Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. In: BIFIE Journal 01/2017, 1-5; <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> (25.02.2019).

Wikipedia, die freie Enzyklopädie (2019): Seite Kompetenz (Pädagogik); Bearbeitungsstand: 22.11.2019, [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kompetenz_\(P%C3%A4dagogik\)&oldid=194290089](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kompetenz_(P%C3%A4dagogik)&oldid=194290089) (08.01.2020).

Wikipedia, die freie Enzyklopädie (2020): Seite Geographie und Wirtschaftskunde; Bearbeitungsstand: 16.01.2020, <https://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=195900236> (22.01.2020).

WOLLERSHEIM, H.-W. (1993): Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. – Frankfurt a. M.

ZAISER, R. (2016): Kompetenz verleiht Flügel. Ursprung und theoretische Grundlagen der Kompetenzorientierung. Ausgewählte Kapitel aus dem Buch: Der Siegeszug der Kompetenzen. – Berlin; <http://www.fmi.at/vkw.htm> (09.09.2019).

ZAISER, R. (2018): Der Siegeszug der Kompetenzen. Schulreformen, Wirtschaft und Gesellschaft. – Bonn. (= Pädagogik in Europa in Geschichte und Zukunft 14)

ZIMMERMANN, W. u.a. (1977): Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. – Paderborn. (= UTB 670)

ZÜRCHER, R. (2010): Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 9, 31-42; <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf> (10.03.2019).

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: DWDS-Wortverlaufskurve für „Qualifikation“ und „Kompetenz“	5
Abbildung 2: Anforderungen an das allgemeine Kompetenzmodell nach JUNG	34
Abbildung 3: Übersicht Entwicklung Allgemeine Didaktik 1950 bis 2000	46
Abbildung 4: Fachdidaktischer Grundkonsens GW	98
Tabelle 1: Abfrageergebnis Webkorpus für die Stichwörter „Qualifikation“ und „Kompetenz“ im Vergleich	7
Tabelle 2: Hilfestellung zur Interpretation von Tabelle 1	7
Tabelle 3: Vergleich AHS-Oberstufenlehrpläne 2004 und 2018 hinsichtlich des Qualifikationsbegriffs	103