

## K.O. für die Kompetenzorientierung?

### Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL.

Herbert Pichler

[herbert.pichler@univie.ac.at](mailto:herbert.pichler@univie.ac.at), Fachdidaktikzentrum GW Universität Wien

*„Die Kompetenzreform des Bildungssystems ist eine politische, nicht eine pädagogische Entscheidung.“  
(Mirka Dickel in: Hoffmann et al. 2012, S.13)*

Dass gut gemeint auch im Bildungsbereich nicht immer gleich gut gemacht ist, verdeutlicht das Beispiel der Einführung des neuen Kombinationsfachs „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich volkswirtschaftliche Grundlagen“ im Zuge der neuen kompetenzorientierten Lehrplangeneration der Höheren Technischen Lehranstalten.<sup>1</sup> Wenn versucht wird, verlorene Reformzeit durch bildungspolitische Tempobolzerei („Speed kills“) zu ersetzen und Reformstau unter Ausblendung breiter wissenschaftlicher Debatten (keine Einbeziehung der Fachdidaktik, Ausblendung der kritischen Debatte zur Kompetenzorientierung, bildungspolitische Setzung eines Kompetenzmodells etc.) aufzulösen, dann löst dies ein Bündel an unerwünschten Nebenwirkungen und Konsequenzen aus: Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern<sup>2</sup> reagieren unter diesen Rahmenbedingungen über Qualitätsmängel der veröffentlichten Lehrpläne, Bildungsstandards oder Publikationen zur neuen Matura verärgert und fühlen sich ob der Geschwindigkeit der Realisierung unausgereifter Maßnahmen im offenen Feldversuch überfordert. Fachdidaktiker/innen, die nur am Rande Informationen erhielten, beklagen im gegebenen Fall sogar qualitative Rückschritte. Die politisch Verantwortlichen setzen damit die Akzeptanz und Realisierungschancen längst überfälliger Reformschritte in Österreichs Schulen aufs Spiel.

Das erste Kapitel dieses Beitrags skizziert die Hauptkritikpunkte an der Kompetenzorientierung, im zweiten Kapitel werden die Unschärfen des Kompetenzbegriffs sowie konzeptionellen Schwächen der Kompetenzmodelle beleuchtet. Anschließend werden im dritten Kapitel die Defizite und Schwächen des sogenannten Kompetenzmodells der Berufsbildung aufgedeckt. Der vierte Abschnitt analysiert die möglichen Chancen und Knackpunkte des HTL-Lehrplans 2011 für das neue Kombinationsfach. Abschließend werden Überlegungen angestellt, wie im Sog der Kompetenzorientierung aus fachdidaktischer Sicht wünschenswerte Entwicklungen gestärkt werden könnten.

---

<sup>1</sup> Der neue Lehrplan für das Kombinationsfach wurde bereits im Herbst 2011 erlassen (Bundesgesetzblatt II ausgegeben am 7. September 2011, Nr. 300).

<sup>2</sup> Vgl. „Die Stolpersteine der Zentralmatura“ (Die Presse 5.03.2012, S. 20), „Zentralmatura: Eltern für, Schmied gegen Verschiebung“ (Der Standard 7.03.2012, S. 6) und „Zentralmatura wird um ein Jahr verschoben“ (derStandard.at 4.06.2012).

## 1 Stillstand kills – Speed kills

Jahrzehntelang verhinderten ideologische Scheuklappen und politisches Taktieren substanzielle Fortschritte in der österreichischen Bildungsdebatte. Durch parteipolitisch eingefärbte Legasthenien und Fehlsichtigkeiten wurden im Dreijahresrhythmus die Ergebnisse internationaler externer Testungen selektiv wahrgenommen, tendenziös interpretiert oder negiert (vgl. Pichler 2008, S. 96f). Der anfänglichen PISA-Euphorie samt trügerischem Cordoba-Syndrom<sup>3</sup> – „Wir sind vor den Deutschen!“ – und dem bildungspolitischen Mantra der schwarzblau/orangen Ära – „Wir haben ein Weltklassebildungssystem!“ – folgten mit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2003 und 2006 Ernüchterung und Abstoßungsreaktionen, etwa die Debatte um den Ausstieg aus PISA. Der „Klassenkampf“ im mehrfachen Wortsinn blieb weiterhin ideologisch aufgeladen – chancengerechte Gesamtschule gegen Eliteschulen versus Einheitsbrei gegen ausdifferenziertes Schulwesen – fern jeglicher evidenzbasierter und wissenschaftsorientierter Debatten über Bildung. Diese bildungs-ideologischen Grabenkämpfe lähmten jahrzehntelang Reformdebatten und verhinderten abseits der Dauereinrichtung von Schulversuchen grundlegende strukturelle Veränderungen. Die Vorschläge und Maßnahmenkataloge ministeriell eingesetzter Expert/innen-Gruppen wurden regelmäßig schubladisiert, lediglich neue Schulreform-Kommissionen einberufen (vgl. Haider et al. 2003).

Seit wenigen Jahren ist nun Bewegung in die erstarrte Bildungslandschaft gekommen: Der Leidensdruck des Abschneidens bei internationalen Bildungsvergleichen (auch bei PIRLS, TIMMS, Education at a Glance) scheint eine kritische Grenze überschritten zu haben. Auch die Bemühungen, auf europäischer Ebene durch einen gemeinsamen Referenzrahmen (EQR) die Durchlässigkeit und internationale Mobilität am Bildungs- und Arbeitsmarkt sowie die Vergleichbarkeit, Einordnung und Anerkennung von Bildungsabschlüssen zu erleichtern (vgl. Dorfer 2010, S. 83ff; Bohlinger 2007), scheinen unterstützende Impulse für bildungspolitische Reformprojekte gewesen zu sein. Auf dieser ökonomisch motivierten Reformwelle („Employability“) ist auch die Kompetenzorientierung nach Österreich geschwappt. Verstärkt wurde dies durch das Interesse an der Vergleichbarkeit von Leistungen (in) der Schule vor dem Hintergrund der Bemühungen um Schulautonomie und Individualisierung des Unterrichts. Die Gleichzeitigkeit der Initiativen zur Individualisierung einerseits sowie Standardisierung und Kompetenzorientierung andererseits werden von Lehrpersonen häufig als Widerspruch wahrgenommen und interpretiert, eröffnen zumindest ein Spannungsfeld.

Die aktuellen bildungspolitischen Projekte sind ambitioniert, und ich erlaube mir anzumerken, dass in vielen Bereichen die richtigen Ziele anvisiert werden (Verbesserung der Lehrer/innen-Bildung, Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung etc.). Die Schwerpunktsetzungen der konkreten Reformvorhaben kombiniert mit einer massiv überhöhten Geschwindigkeit überfordern jedoch die ausführenden Schulbehörden, ministerielle Arbeitsgruppen, Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Ein möglicher Erfolg einer Umsetzung der erklärten Ziele bei gleichzeitiger Erneuerung zentraler Bausteine des Bildungssystems (z. B. PädagogInnenbildung NEU, Neue Mit-

---

<sup>3</sup> Das statistisch nicht signifikant bessere Abschneiden Österreichs im Vergleich zu Deutschland beruhte nicht unwesentlich auf der zu geringen Einbeziehung von Berufsschülerinnen und Berufsschülern (vgl. Neuwirth et al. 2006), jener Gruppe also, die laut PISA in allen Kompetenzbereichen die niedrigsten Punkte erzielt. Damit gab es 2006 keinen „Absturz“, die Ergebnisse von 2006 bestätigten die 2003er-Zahlen.

telschule etc.) sowie der Qualitätssteigerung des Outcomes (kompetenzorientierte Lehrpläne, Bildungsstandards, teilzentrale kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung etc.) wird dadurch in Frage gestellt.

Im Kontext der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne für die HTL äußern sich die Bedingungen, Wirkungen und unerwünschte Nebenwirkungen der gewählten Vorgangsweise wie folgt:

- Mit der **bildungspolitischen Festlegung auf eine bestimmte, eingeschränkte Lesart und Interpretation der Kompetenzorientierung** für die berufsbildenden Schulen wird die international wachsende Kritik am Kompetenzbegriff, an der Modellierung von Kompetenzmodellen sowie an der Umsetzung kompetenzorientierter Lehrpläne in der Unterrichtspraxis ignoriert. Daher wird die nicht unaufwändige Reform die in sie gesetzten hohen Erwartungen nicht erfüllen können.
- Die **Besetzungspolitik und Arbeitsweise ministerieller Arbeitsgruppen** (wie Lehrplangruppen oder Gruppen zur Entwicklung von Bildungsstandards) ist nach wie vor intransparent und schwer nachvollziehbar. Die Zusammenarbeit mit Fachdidaktiker/innen wird kaum gesucht, auch dann nicht angenommen, wenn sie von universitären Fachdidaktikzentren<sup>4</sup> explizit angeboten wird.
- Rigide **ministerielle Zeitvorgaben** erschweren und verhindern qualitätsvolle Entwicklungsarbeit. Die Sachlogik der schrittweise aufbauenden Entwicklung der Bausteine wird dabei einer zeit- und ressourcenschonenden Pragmatik geopfert. Im Fall der Implementierung des Kombinationsfachs „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ hatte die Lehrplangruppe den Auftrag, unter großem Zeitdruck zuerst Bildungsstandards, anschließend einen kompetenzorientierten Lehrplan sowie Musterbeispiele für das Fach zu verfassen, ohne auf ein Kompetenzmodell Geografie und Wirtschaftskunde zugreifen zu können<sup>5</sup>. Zeitversetzt wurde eine andere Arbeitsgruppe mit der Entwicklung eines Kompetenzmodells für Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS betraut<sup>6</sup>.
- Aus den bereits angesprochenen Gründen weisen die Produkte zum Teil gravierende **Qualitätsmängel** auf. Bereits am Tag der öffentlichen Präsentation des neuen Kombinationsfachs „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung in Salzburg<sup>7</sup> mussten daher aus fachdidaktischer Sicht

<sup>4</sup> Im konkreten Fall der Lehrplanentwicklung für das Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ wurde das Angebot auf Unterstützung durch das FDZ-GW der Universität Wien – namentlich von Christian Vielhaber und Herbert Pichler – vom die Lehrplangruppe leitenden Ministerialrat nicht in Anspruch genommen.

<sup>5</sup> Aus der Not heraus wurden die deutschen Bildungsstandards für Geographie der DGfG als Bezugssystem angeführt (vgl. Ecker et al 2011a, b), was in dreifacher Weise fragwürdig ist: Erstens unterscheiden sich die Bildungsstandards des Kombinationsfachs in ihrer Konzeption grundsätzlich von den sechs Kompetenzbereichen des Faches Geographie (vgl. DGfG 2010, S. 9). Zweitens sind die deutschen Bildungsstandards massiver Kritik von Fachdidaktiker/innen ausgesetzt (vgl. Dickel 2011). Drittens unterscheidet sich die deutsche Fachtradition durch den fehlenden Wirtschaftsbezug deutlich von jener des Faches Geographie und Wirtschaftskunde.

<sup>6</sup> Vgl.: BMUKK: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde 2/2012.

<sup>7</sup> Im Bundesseminar „Geografie, Geschichte und Politische Bildung - Bildungsstandards und neuer Lehrplan“ in Salzburg wurden vom 22. bis 23.9. 2011 der neue Lehrplan, die Bildungsstandards und ausgewählte Musterbeispiele vorgestellt. Der Verfasser war eingeladen, aus Sicht der Fachdidaktik GW den fertigen Lehrplan und die fertigen Bildungsstandards zu kommentieren.

sowie von den Mitgliedern der Lehrplangruppe selbst Änderungswünsche artikuliert und eingefordert werden. Ein Beispiel hierfür sei an dieser Stelle angeführt: Der neue Lehrplan enthält entgegen dem deklarierten Widerstand der Lehrplangruppe<sup>8</sup> unter Bildungs- und Lehraufgabe die Formulierung: Schüler/innen „beherrschen topografische und länderkundliche Grundkenntnisse“ (BGBl. II – ausgegeben am 7. September 2011 – Nr. 300, S. 15). Ein fataler fachdidaktischer Rückschritt der besonderen Art: Der neue kompetenzorientierte Lehrplan reanimiert das Konzept der Länderkunde, das bereits vor Jahrzehnten als wissenschaftstheoretisch nicht tragfähig entlarvt und damit auch mit gutem Grund aus den Lehrplänen entfernt wurde<sup>9</sup>.

- Die Entwicklung der angesprochenen Produkte findet **unter Ausschluss der interessierten Fachöffentlichkeit** (Lehrpersonen, Fachwissenschaftler/innen, Fachdidaktiker/innen) statt, es gibt keine Möglichkeit am Entstehungsprozess konstruktiv mitzuwirken. Den Mitgliedern der Arbeitsgruppen wird von ministerieller Seite ein Maulkorb verpasst, Zwischenergebnisse dürfen nicht veröffentlicht werden. Die Fachöffentlichkeit hat die unter Ausschluss der Öffentlichkeit generierten Endprodukte zur Kenntnis zu nehmen. Dies bedeutet einen Verzicht auf breite Expertise wie auf Fach„kompetenz“ und nimmt eine entsprechend niedrige Identifikation und Akzeptanz durch Lehrer/innen wie Lehrerbildner/innen in Kauf.

Die folgenden Abschnitte setzen sich mit diesen Kritikpunkte näher auseinander.

## 2 Begriffunschärfen und Theorieferne: Bildungspolitischer Wille (er)setzt Kompetenz

Wie bereits angesprochen, sind die aktuellen Bemühungen um die Implementierung der Kompetenzorientierung ein Produkt der europäischen Kompetenzdebatte. Wenn sich nationale Bildungspolitik jedoch auf diese europäische Kompetenzdebatte beruft, dann ist sie suboptimal beraten. Am Beispiel der Genese des Europäischen Referenzrahmens ist gut dokumentiert, wie unterschiedliche wissenschaftliche Konzepte, die Unvereinbarkeit von Begriffsdefinitionen sowie verschiedenen praktizierte Traditionen (vgl. Kanwischer 2011, S. 5) den politischen Interessen eines gemeinsamen Konsenspapiers geopfert wurden (vgl. Bohlinger 2007). Zentrale Begriffe wurden dabei umgedeutet oder so unscharf gesetzt, dass ausreichend Spielraum für nationale Interpretationen gelassen wurde. Die zentrale Perspektive ist eine primär pragmatische, die Kompatibilität der geplanten Kompetenzmodelle mit den Bildungssystemen der einzelnen Länder stand im Vordergrund. Ihre Fortsetzung findet diese problematische Pragmatik in der Konstruktion nationaler Qualifikationsrahmen. Jedes EU-Land bastelt auf unterschiedliche Kompetenzbegriffe gestützt eigene Referenzrahmen

<sup>8</sup> Mehrere Mitglieder der Lehrplangruppe versicherten, explizit gegen diese Formulierung aufgetreten zu sein, die von der Gruppe verfasste Version des Lehrplans enthält diese Bildungs- und Lehraufgabe nicht. Die Länderkunde scheint durch Interventionen aus anderen Schultypen der Berufsbildung in den HTL-Lehrplan gerutscht zu sein.

<sup>9</sup> Wolfgang Sitte formuliert bereits 1978 in der 1. Ausgabe der Zeitschrift GW-UNTERRICHT unter dem Titel „Zur gegenwärtigen Situation des GW-Unterrichts in Österreich“: „Länderkunde schildert stets nur den speziellen Fall, der keinen Transfer erlaubt, so daß das Allgemeine verdeckt wird. Aus diesem Grund ist es auch ein Irrtum zu glauben, die Vielfalt der Länder exemplarisch bewältigen zu können. Wer Spanien kennt, kennt Italien noch lange nicht. Wer aber am Beispiel Spaniens allgemeine Probleme erarbeitet, treibt keine Länderkunde mehr. In diesem Fall ist es dann viel sinnvoller, die Probleme, die man sichtbar machen will, nicht willkürlich nach dem Prinzip, wie man Länder durchnimmt, anzuordnen, sondern nach besseren Prinzipien.“ (Sitte 1978, S. 2).

und Kompetenzmodelle. Unter diesen konzeptionellen Defiziten und Kompromissen ist die angestrebte internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen nur beschränkt möglich.

Gezeigt werden kann die Begriffsunschärfe am Begriff „Kompetenz“ selbst. Obwohl es europaweit aktuell keinen schillernderen bildungspolitischen Begriff gibt, bleiben Bemühungen um die Terminierung des Kompetenzbegriffs diffus, weil unter den Stichworten *„Kompetenz und Kompetenzentwicklung unterschiedlichste Themenkomplexe behandelt werden“* (ebenda, S. 122). Im europäischen bildungspolitischen Umfeld gibt es keine stringente Begründung der Verwendung der Termini, es kommt zur häufigen Verwechslung, Vermischung oder Verschmelzung der beiden Begriffe/Konzepte *„competences“* und *„competencies“* oder zur Ausblendung eines der beiden Bereiche (vgl. ebenda, S. 118). Unter *„competency“* ist eine grundlegende Befähigung zu verstehen, eine Dispositionsbestimmung, ein Bündel von Eigenschaften, Kenntnissen und Fertigkeiten, die einem Individuum dazu verhelfen, Problemsituationen zu bewältigen. Der englische Begriff *„competences“* kann mit Qualifikationen übersetzt werden, diese sind funktional auf berufliche Anforderungen abgestimmt und beschreiben das Ergebnis eines Lernprozesses; sie sollten lehrbar, lernbar und messbar sein (vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2003).

Im deutschen Sprachraum wird meist auf die Definition von Weinert verwiesen, der 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 Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2002, S. 27) versteht. In der Praxis der Formulierung von Bildungsstandards und Lehrplänen stößt dieser Kompetenzbegriff an die Grenzen seiner Umsetzbarkeit: *„Dieser Kompetenzbegriff ist jedoch kaum in ein Modell der Kompetenzmessung überführbar. Daher wird im Zuge der Kompetenzmodellierung häufig nur der erste Teil der Definition Weinerts rezipiert – man spricht von „Weinert vor dem Komma“ – da hier die rationale Dimension der Kompetenz angesprochen wird, die leicht operationalisierbar erscheint“* (Dickel 2011, S. 10). Diese Reduktion und Trivialisierung des Kompetenzbegriffs nach Weinert kann auch bei der Modellierung der Bildungsstandards für die Berufsbildung beobachtet werden (vgl. Kapitel 3).

Kompetenzbegriffe und Kompetenzmodelle schießen konjunkturbedingt aus dem Boden (vgl. Hoffmann et al. 2012). Die Setzung von Kompetenzbegriffen erscheint beinahe schon beliebig, so zahlreich sind die begrifflichen Komposita mit „-kompetenz“ (vgl. Keller 2011). Weinerts Versuch, der Beliebigkeit der Verwendung des Begriffs Schlüsselqualifikationen den Kompetenzbegriff entgegenzusetzen, kann so gesehen durch die Praxis der bildungspolitischen Aneignung und Umdeutung als gescheitert betrachtet werden.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Überdeutlich wird die inflationäre Beliebigkeit der Kompetenzbegriffe, wenn man beginnt, sämtliche in Fachpublikationen geprägten Teilkompetenzen aufzulisten. Teilweise unfreiwillig, aber auch bewusst ironisch überhöht wird dies z. B. in Konstrukten wie der „Kompetenzkompetenz“ (aus dem juristischen Bereich) sowie der „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard 1974).

### 3 Kompetenzmodell der Berufsbildung

#### 3.1 Bildungsstandards sind Ausbildungsstandards

Dem humanistischen, aufgeklärten und kritischen Bildungsbegriff folgend ist Bildung seit der Antike Selbstbildung und frei von einem ideologischen oder ökonomischen Verwertungszusammenhang (vgl. Dickel 2011; Hoffmann et al. 2012). Aus konstruktivistischer Sicht ist Bildung ein individueller Lernprozess, Schüler/innen werden darin zu Architekt/innen ihres eigenen Wissens. *„Bildung als subjektiver, vom Einzelnen zu vollziehender Prozess der ‚Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt‘ (Humboldt) lässt sich nicht standardisieren“* (Sander 2010, S. 64). Konrad Paul Liessmann spricht in diesem Zusammenhang pointiert von *„Unbildung“* (Liessmann 2006). *„Der Begriff ‚Bildungsstandards‘ suggeriert, dass über die Bildungsaufgabe der heutigen Schule Konsens bestehe; davon kann aber nicht die Rede sein, ganz im Gegenteil (...).“* (Sander 2010, ebd.). Wenn also wie bei den Bildungsstandards für die Berufsbildung der Versuch unternommen wird, *„Bildung“* zu standardisieren, dann sollte man auch ehrlicherweise und korrekt von *„Ausbildungsstandards“* sprechen.

#### 3.2 Begriffsklärungskompetenz?

Über Wirkungen und unerwünschte Nebenwirkungen der Bildungsstandards in der österreichischen Berufsbildung informieren Gebrauchsinformationen, Fachdidaktiker/innen oder die Fachwissenschaft(en). So dokumentiert das vom bm:ukk unterstützte Grundlagenwerk *„Bildungsstandards in der Berufsbildung“* (Fritz und Staudecker 2010), dass die Bildungsstandards der Berufsbildung, die den kompetenzorientierten Lehrplänen und den Bildungsstandards für einzelne Fächer zu Grunde liegen, mit einem unklaren, unscharfen Kompetenzbegriff operieren. In drei Großkapiteln werden in dieser Publikation die Funktionen, der politische Entstehungszusammenhang, die rechtlichen Grundlagen von Bildungsstandards erläutert, das Projekt Bildungsstandards in der Berufsbildung dargestellt und das sogenannte Kompetenzmodell der Berufsbildung präsentiert, **ohne** dass in diesen Abschnitten der ständig verwendete Begriff *„Kompetenz“* exakt definiert wird!

Diesen Kapiteln ist ein Abschnitt nachgeschaltet, welcher den Anspruch erhebt, den Begriff Kompetenz zu klären und an die Bildungsstandards in der österreichischen Berufsbildung zu koppeln (ebenda, S. 55). Unter Verweis auf die Fachliteratur wird auf die in der Wissenschaft unvollständige Klärung des Begriffs und auf die unterschiedlichen Bedeutungen verwiesen. Drei Zugänge werden nun taxativ und gleichwertig nebeneinander vorgestellt: ein *„wissensorientierter Zugang“* nach Jonnaert (2002), ein *„handlungsorientierter Zugang“*, hinter dem sich die Definition von Weinert (2002) verbirgt, sowie die Definition der Europäischen Union. In keiner Zeile werden die Konsequenzen dieser unterschiedlichen Konzepte erläutert oder diskutiert, im Anschluss an die deskriptive Darstellung findet sich am Beginn des nächsten Abschnitts – ohne dass eine Diskussion auch nur ansatzweise dargestellt worden wäre – der lapidare Satz: *„Die Diskussion der verschiedenen Definitionen des Begriffs ‚Kompetenz‘ soll an dieser Stelle beendet werden. Spannend(er) sind die einzelnen im Unterricht beobachtbaren Arten von Kompetenz, die im Anschluss vorgestellt werden. Doch auch bei diesen Kom-*

petenzarten gibt es eine Fülle von Literatur, Kategorisierungen und Herangehensweisen“ (Fritz und Staudecker 2010, S.60).

Eine zweite Publikation der BBS-Abteilung des bm:ukk, das „Projekthandbuch Bildungsstandards in der Berufsbildung“, listet ebenfalls drei Definitionen des Kompetenzbegriffs auf (vgl. bm:ukk 2011, S. 17f.). Nach einer etwas genaueren Beschreibung des Kompetenzbegriffs nach Weinert werden in scheinbarer Beliebigkeit zwei neue Kompetenzbegriffe kürzest angeführt (Erpenbeck und von Rosenstiel 2003; Brand et al. 2005). Auch in dieser Publikation findet keine Diskussion der Begriffe und Konzepte statt, es fehlt jegliche Begründung der Auswahl und Setzung. Schließlich dokumentiert das „Grundlagenpapier Kompetenzorientiertes Unterrichten“ als dritte Publikation der BBS-Abteilung des bm:ukk zum Thema seine liebe begriffliche Not mit der „Kompetenz“: Unter Selbstverweis auf Fritz und Staudecker (2010) wird angemerkt, „dass es keine einheitliche, allgemein gültige Begriffsverwendung gibt“ (S.4). Innerhalb eines Absatzes wird der Kompetenzbegriff als „grundlegend“ bezeichnet, „weil dadurch Berufsbefähigung“ attestiert wird („kompetent sein“).“ (ebenda, S. 4) und im gleichen Atemzug der breite Kompetenzbegriff nach Weinert zitiert.

### 3.3 Kompetenzmodellkompetenz?

Ähnlich ist die Problematik der Auswahl des Kompetenzmodells gelagert, das in der BHS als „Basismodell für die Entwicklung von Bildungsstandards vorgegeben“ (Fritz und Staudecker 2010, S. 31) wurde. Aus der Fülle der im internationalen Diskurs gängigen Kompetenzmodelle werden in der Hauptpublikation des bm:ukk zum Thema ohne weitere Begründung der Festlegung exakt zwei Referenzbezüge hergestellt: auf die sechsstufige Lerntaxonomie von Bloom und auf die daraus konzipierte Tabelle zur Erfassung von Lernprozessen von Anderson und Krathwohl (2001). Weiters fehlt jegliche Begründung, warum die sechsstufige Taxonomie in der Berufsbildung zu einer fünfstufigen Skala der Handlungsdimensionen im Unterricht transformiert wurde (vgl. Fritz und Staudecker 2010, S. 29ff.)<sup>11</sup>. Ist es ein Zufall, dass dabei ausgerechnet der Schritt Reflexion und Evaluierung („Evaluate“) entfernt und mit dem Schritt Analysieren verschmolzen wurde? Die von Anderson und Krathwohl auf der Y-Achse ihres Rasters verzeichneten Wissensdimensionen (Faktenwissen, Konzeptwissen, Handlungswissen und Metakognitives Wissen) werden im Kompetenzmodell der Berufsbildung zur Inhaltsdimension degradiert<sup>12</sup>. Wie an verschiedenen kompetenzorientierten Lehrplänen der neuen

<sup>11</sup> Vgl. Projekthandbuch Bildungsstandards in der Berufsbildung: „Die Handlungsdimension beinhaltet fünf der sechs Elemente der cognitive process dimension: Wiedergeben, Verstehen, Anwenden, Analysieren und Entwickeln. Diese fünf Stufen beschreiben unterschiedliche Prozesse, die teilweise von den jeweils darunter liegenden Ausprägungen abhängig sind.“ (2011, S.21)

<sup>12</sup> „Die einzelnen Ausprägungen auf der Inhaltsebene umfassen somit die Kernbereiche der Ausbildung und spezifizieren die Teilziele. Bei der Erstellung eines Bildungsstandards ist die Definition der Inhaltsachse ein erster wesentlicher Schritt. Denn in der Inhaltsebene werden die zu erreichenden Kernkompetenzen systematisch festgelegt“ (Fritz & Staudecker 2010, S.32). Vgl.: Projekthandbuch Bildungsstandards in der Berufsbildung: „Die Inhaltsdimension entspricht der oben beschriebenen Wissensdimension und beinhaltet unterschiedliche Inhaltsbereiche, die für den Gegenstand/die Fachbereiche von Bedeutung sind“ (Autor? 2011, S. 21). Um den Kritikpunkt zu verdeutlichen, sei noch einmal auf die deutschen Bildungsstandards für Geographie verwiesen: Diese bündeln das „Fachwissen“ in einem Kompetenzbereich, darüber hinaus beinhalten sie die Kompetenzbereiche „Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung und Bewertung, Handlung“ (DGfG 2010, S. 9). Für jeden dieser Kompetenzbereiche werden anschließend Bildungsstandards formuliert. Die Bildungsstandards Geografie für das Kombinationsfach lauten im Vergleich: „Ökologische Geografie, Raumentwicklung und Gesellschaft, Methoden und Geokommunikation, Europäische Union“ (Ecker et al. 2011b, S.1)!

Generation – z. B. für den Kompetenzbereich Geografie des neuen Kombinationsfachs – nachgewiesen werden kann, findet sich an Stelle der Betonung der Bedeutung verschiedener Wissensdimensionen eine taxative Auflistung von traditionellen Lehrplaninhalten.

Zusammenfassend müssen kritische Leser/innen der Publikationen des bm:ukk zum Thema zur Kenntnis nehmen: Den berufsbildenden Schulen in Österreich wurde unter Verzerrung des wissenschaftlichen Bezugskonzepts ein Kompetenzmodell verordnet, ohne dass diese Auswahl nachvollziehbar begründet wird. Gleichzeitig wurde der zentrale Begriff „Kompetenz“ offen und unscharf belassen.

### 3.4 Kompetenz(en), Lernen und Leistungsbewertung

Die Hoffnung, dass Bildungsstandards oder ein Kompetenzmodell einzelne Schülerinnen und Schüler im Lernprozess unterstützen können, ist eine Fehleinschätzung und meines Wissens auch nicht empirisch belegt. Sie dienen (lediglich) als Orientierungshilfe bei der Planung von Unterrichtsvorhaben sowie zur vagen Einschätzung bislang erreichter Kompetenzniveaus (vgl. bm:ukk 2011, S. 15f.). Aus diesen Zuordnungen sind jedoch keine Aussagen über das Gelingen und die Gelingensbedingungen im Lernprozess ableitbar, mögliche intervenierende Variablen bleiben unberücksichtigt (vgl. Kanwischer 2011, S. 9).

Bildungsstandards sind zudem auch nicht als Hilfsinstrumente der Leistungsbewertung gedacht und konzipiert. *„Kompetenzüberprüfungen sind gemäß der Expertise von 2003 strikt von Leistungsbewertung für Schülerinnen und Schüler zu trennen, weil sie nicht deren Beurteilung, sondern der Evaluation der Leistungen der Schule dienen“* (Sander 2010, S. 63). Der selektive Missbrauch der Inhaltsdimension der Bildungsstandards als Kriterium einer Leistungsbewertung wäre ein weiterer möglicher Verballhornungsschritt der Idee der Kompetenzorientierung. *„Lernziele und Testwirklichkeit klaffen (bereits bisher weit)<sup>13</sup> auseinander“* (Stern 2008, S. 34; vgl. Krainer 2001). In vielen Fällen wird dann wohl eher die (mangelnde) Qualität der konstruierten Testaufgaben bewertet als die Kompetenz von Schüler/innen. *„Tests test tests“* formulieren von Foerster und Pörksen (2008) pointiert.

Freilich sind komplexe kompetenzorientierte Aufgaben vom Typus PISA (situativer lebensweltlicher Bezug, fachwissenschaftlich relevant, unterschiedliche geschlossene und offene Aufgabenformate etc.) didaktisch spannend und eine Bereicherung für den Unterricht, nebenbei bemerkt arbeitsaufwändig und zeitintensiv (vgl. Pichler 2011). Auch gelungene Bildungsstandardaufgaben (Unterrichtsbeispiele) könnten als Orientierungshilfen dienen und deutliche Markierungen für Qualitätsstandards setzen.

Bei Standardüberprüfungen kann genau genommen nur die Performanz, nie die Kompetenz gemessen werden. Inwieweit von der jeweils gezeigten Schüler/innen-Leistung (Performanz) auf die zu Grunde liegende Problemlösungskompetenz sowie die motivationalen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten (vgl. Weinert 2002) rückgeschlossen werden kann, möchte ich dringend in Frage stellen. Sofern die Aufgaben überhaupt die volle Breite der Kompetenzen abdecken können

---

<sup>13</sup> In Klammer gesetzter Einschub durch den Verfasser ergänzt.

und nicht wieder die zu befürchtende Einschränkung auf die Reproduktion von kognitiven Inhalten übrig bleibt. „Es dürfte angesichts der Art von Kompetenzerwartungen (...) nahezu ausgeschlossen sein, dass alle bedeutsamen Kompetenzen sich mittels standardisierter schriftlicher Tests überprüfen lassen“ (Sander 2010, S. 62).

#### **4 Chancen und Risiken des Lehrplans und der Bildungsstandards für das neue Kombinationsfach**

An dieser Stelle sei ein genauere Blick auf die Stärken und Schwächen, die Chancen und Risiken des neuen Lehrplans für das Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich volkswirtschaftliche Grundlagen“ gerichtet. Über weite Strecken können qualitative Verbesserungen im Vergleich zur vorhergehenden Lehrplangenerationen für den Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde im HTL-Bereich festgestellt werden, die bislang im Vergleich mit Lehrplänen anderer Schultypen als katastrophal bezeichnet werden mussten<sup>14</sup> (vgl. Wagner 2003).

##### **4.1 Aufwertung oder Stundenkürzungspotential?**

Zumindest theoretisch ist im Kombinationsfach ein durchgängig aufbauender Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vom ersten bis zum vierten Jahrgang möglich (bislang war GW auf die ersten beiden Jahrgänge beschränkt). Damit wird der sogenannte Kompetenzbereich Geografie in der HTL auch maturabel, was man als Aufwertung interpretieren könnte. Positiv ist zu verbuchen, dass das Kombinationsfach die Politische Bildung als Kompetenzbereich früher als bisher in der Stundentafel und im Lehrplan verankert (2. bis 4. Jahrgang). Freilich erlaubt dies auch eine Missinterpretation, wonach eine politisch bildende Ausrichtung des Unterrichts im Sinne des Grundsatzes über alle Jahrgänge und Fächer dadurch obsolet bzw. erst im zweiten Jahrgang einsetzen würde. Zudem musste in der jüngeren Vergangenheit wiederholt festgestellt werden, dass vor allem Fächer mit größeren Stundenkontingenten von „Entrümpelungen“ und „Stundenkürzungen“ betroffen waren, was ein Kombinationsfach zukünftig besonders verwundbar macht.

##### **4.2 Synergien und Koordinierung oder Aufsplitterung?**

Die Kompetenzbereiche, die im Kombinationsfach gebündelt wurden, zeichnen sich durch eine hohe Gesellschaftsrelevanz aus und ermöglichen ansatzweise fächerverbindendes Arbeiten und Lernen. Wohlwollend ausgelegt, finden Kolleginnen und Kollegen in diesem Kombinationsfach die Möglichkeit, innovative fächerverbindende Fragestellungen zu entwickeln und zu verfolgen – sie bleiben

---

<sup>14</sup> Bemerkenswert ist das Entstehen des HTL-Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde im Jahr 1986 als Gemeinschaftswerk engagierter Lehrer/innen und der Fachdidaktik am Institut für Geographie der Universität Wien (vgl. Flossmann 1986). Der aus heutiger Sicht veraltete Stoffkatalog wurde in den kommenden Jahrzehnten abgekoppelt von fachdidaktischen Entwicklungen fortgeschrieben und damit zu einem lebenden Fossil (vgl. Wagner 2003).

damit aber weitgehend allein gelassen, der Lehrplan bietet wenig Planungsunterstützung. In der Umsetzungspraxis stellen sich freilich organisatorische Fragen, aber auch Fragen nach der nötigen stimmigen ‚Chemie‘ zwischen zwei oder mehreren Lehrpersonen, die so ein Kombinationsfach in einer Klasse oder klassenübergreifend unterrichten sollen. Wenn hier nicht koordiniert geplant und gearbeitet wird, droht eine noch tiefer gehende Aufsplitterung der Teilgebiete des Kombinationsfaches als dies bisher in der herkömmlichen Fächer- und Zeitstruktur der Stundentafel der Fall war<sup>15</sup>.

Als besonders problematisch ist in diesem Zusammenhang die **Trennung der beiden zentralen Bildungsbereiche G(eografie) und W(irtschaftskunde)** im Kombinationsfach zu bewerten. Dies bewirkt, dass zusammenhängende, vernetzte Themenkomplexe einzelnen Kompetenzbereichen getrennt oder im Block zugeordnet werden und nun scheinbar trennscharf nebeneinander stehen. Den Autorinnen und Autoren scheint dieses Defizit bewusst zu sein, so können zumindest inkonsistente Trennungen zwischen **G** und **W** zu Gunsten zusammengehörender Sinneinheiten interpretiert werden. So werden etwa die „*volkswirtschaftlichen Zusammenhänge Österreich – Europa*“ genauso dem vierten Jahrgang Geografie (und nicht den volkswirtschaftlichen Grundlagen) zugeordnet wie die „*europäische Wettbewerbs- und Regionalpolitik*“. Eine listig-kreative Auslegung des Lehrplans zu Gunsten eines fächerverbindenden integrativen Bearbeitens zentraler Fragestellungen des GW-Unterrichts wird zumindest offiziell dadurch erschwert, dass die Stundentafel die beiden Kompetenzbereiche **unterschiedlichen Jahrgängen ohne gemeinsamen Überschneidungsbereich** zuordnet (Geografie Jahrgang I und IV, volkswirtschaftliche Grundlagen III. Jahrgang).

Die Grenzen der in der Konzeption des Kombinationsfachs angestrebten Synergien sind also rasch erreicht: Ist es dem Lehrplanteam noch gelungen, im IV. Jahrgang ein fächerverbindendes Erarbeiten des Themenkomplexes Europäische Union quer über die Kompetenzbereiche Geografie, Geschichte und Politische Bildung strukturell zu verankern, so mussten sie beispielsweise bei zentralen ökonomischen Zukunftsthemen an den formalen Vorgaben scheitern. Globalisierung ist beispielsweise im III. Jahrgang den volkswirtschaftlichen Grundlagen zugeordnet und damit kein geografisches Thema mehr! Anknüpfungspunkte zur Globalisierung finden sich zwar in allen anderen Kompetenzbereichen, allerdings fast ausschließlich in anderen Jahrgängen (Geografie im ersten Jahrgang, Geschichte im zweiten bis vierten Jahrgang, Politische Bildung im vierten Jahrgang).

Und der nächste mögliche Verschlechterungsschritt steht schon vor der Tür: Die Modularisierung der Sekundarstufe II verfolgt das grundsätzlich begrüßenswerte Ziel der Reduktion der Klassenwiederholungen durch die semesterweise Portionierung und Wiederholbarkeit von Lehrinhalten. Wenn sie auf der einen Seite die unfreiwillige Verlängerung von Schullaufbahnen verkürzt, so **verstärkt die Modularisierung voraussichtlich die unerwünschten Nebenwirkungen des Lehrplans** des Kombinationsfachs. Semesterweise zugeordnete und unabhängig voneinander abprüfbare Module bedeuten eine semesterweise Aufteilung der Ziele und Inhalte der Lehrpläne. Es liegt nahe, dass dies entlang der neuen Trennlinien der Kompetenzbereiche vollzogen werden wird. Eine fächerverbindende Herangehensweise, die das Kombinationsfach auszeichnen soll, wird dann nicht einmal mehr

---

<sup>15</sup> Davon war etwa 1972 der innovative Versuch „Arbeitsgemeinschaft Geographie und Wirtschaftskunde/Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung“ betroffen. Meist blieben de facto weiterhin zwei Fächer nebeneinander bestehen, was zu seiner Ablösung mit dem AHS-Oberstufen-Lehrplan 1989 führte (vgl. Sitte 2004 S. 40f.).

durch extensive Auslegung des Lehrplans (u. a. durch Ignorieren der Zuordnung von Zielen und Inhalten jener Kompetenzbereiche, die unterschiedlichen Jahrgängen zugeordnet sind) möglich sein.

### 4.3 Orientierung am Stand der Wissenschaft oder geografischer „Urschleim“?

Ganz entgegen den Intentionen der Lehrplangruppe beinhaltet die aktuelle veröffentlichte Fassung des Lehrplans Formulierungen, die als rückwärtsgewandte Geografie und Wirtschaftskunde ausgelegt werden müssen. Sie öffnet damit ungewollt Hintertüren für längst als bewältigt angesehene „Altlasten“. So bedeutet die bereits zitierte Wendung ein Comeback länderkundlicher Grundkenntnisse. Aufgrund einer E-Mail-Intervention meinerseits nach einer informellen Anfrage eines Mitglieds der Lehrplangruppe konnten beispielsweise die „Kulturerdteile“ in letzter Sekunde aus dem „Lehrstoff“ entfernt werden<sup>16</sup>. An dieser Stelle 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. „Lehrstoffe“ sind in keiner Weise mit konstruktivistischen Lernprozessen oder mit dem Kompetenzerwerb kompatibel. Wenn man weiterhin beim Begriff Lehrstoff bleibt, dann sollte man ehrlicherweise auch statt von Kompetenzbereichen innerhalb des Kombinationsfachs auch von Stoffbereichen sprechen.

Die von der Lehrplangruppe zusätzlich entwickelten Bildungsstandards zum Fach enthalten weiters den wissenschaftlich unbekanntem Begriff der „ökologischen Geografie“, der wohl nicht ganz das abdeckt, was hier gemeint war. Darüber hinaus beinhaltet die Trennung von geografischen, ökonomischen und politisch bildenden Zugängen im Lehrplan die Gefahr der Renaissance einer für die Schule überholten, länderkundlich orientierten „Kerngeographie“, wie sie – losgelöst von Lehrplangvorgaben – in zahlreichen Schulbüchern seit Jahrzehnten überdauert. So wie insgesamt die Struktur des mageren Absatzes der Bildungs- und Lehraufgabe für Geografie fachdidaktisch keineswegs innovativ und äußerst kritikwürdig ist.

### 4.4 Lernziele oder Kompetenzen?

Wer nun den Fokus auf die Analyse der Formulierungen der Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Bildungsstandards richtet, muss feststellen, dass diese je nach Kompetenzbereich im Lehrplan sehr unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Eine schlichte **Auswertung der in den Bildungs- und Lehraufgaben verwendeten Operatoren** in Hinblick auf die zu erreichenden Anforderungsbereiche zeigt deutlich auf, dass die Lehrplanformulierungen den Anforderungen kompetenzorientierter Lehrpläne nicht genügen (Tab. 1).

---

<sup>16</sup> Ein von Maria Hofmann-Schneller und Christian Sitte (beide Universität Wien) erstellter, dem Verfasser vorliegender und der Lehrplangruppe nach einem bundesweiten Fortbildungsseminar im Frühjahr 2011 in Wien zur Verfügung gestellter Lehrplanentwurf für den Kompetenzbereich Geographie wurde nicht berücksichtigt.

Tab. 1: Zuordnung der Operatoren aus dem den Bildungs- und Lehraufgaben der Kompetenzbereiche des Lehrplans „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftlicher Grundlagen“ zu den Anforderungsbereichen nach dem AHS- und dem BHS-Kompetenzmodell (eigene Darstellung).

Kompetenzbereiche	Operatoren nach Anforderungsbereichen der AHS <sup>1</sup>	Operatoren nach Anforderungsbereichen der BHS <sup>2</sup>
<b>Geografie</b> (I. und IV. Jahrgang)	7 x AFB I: kennen, erfassen, beherrschen, nennen 2 x AFB II: erklären <b>0 x AFB III</b>	7 x A: kennen, erfassen, beherrschen, nennen 2 x B: erklären <b>0 x C, D und E</b>
<b>Geschichte</b> (II.-IV. Jahrgang)	4 x AFB I: kennen, wissen 3 x AFB II: analysieren, anwenden, zuordnen <b>0 x AFB III</b>	4 x A: kennen, wissen 1 x B: zuordnen 1 x C: anwenden 1 x D: analysieren <b>0 x E</b>
<b>Politische Bildung</b> (II.-IV. Jahrgang)	1 x AFB I: charakterisieren 3 x AFB II: Stellung nehmen, erklären 3 x AFB III: beteiligen, einschätzen, kritisch untersuchen	<b>0 x A</b> 3 x B: charakterisieren, erklären 2 x C: Stellung nehmen, beteiligen 2 x D: einschätzen, kritisch untersuchen <b>0 x E</b>
<b>Volkswirtschaftliche Grundlagen</b> (III. Jahrgang)	<b>0 x AFB I</b> 3 x AFB II: erklären, vergleichen, analysieren 1 x AFB III: beurteilen	<b>0 x A</b> 1 x B: erklären, vergleichen <b>0 x C</b> 2 x D: analysieren, beurteilen <b>0 x E</b>

<sup>1</sup> Zuordnung der Operatoren nach der derzeit gültigen Handreichung des bm:ukk zur kompetenzorientierten Reifepfprüfung in Geographie und Wirtschaftskunde (2012, S. 13f).

<sup>2</sup> Die Zuordnung der Operatoren erfolgte hier nach dem für die BHS gültigen Basismodell für die Entwicklung von Bildungsstandards (Fritz und Staudecker 2010, S. 31f).

So verlangt der Lehrplan im Bereich Geografie (wie auch im Bereich Geschichte) ausschließlich Schüler/innen-Leistungen auf den untersten beiden Anforderungsniveaus (Reproduktions- und Transferleistungen). Dieses Ergebnis stellt sich verschärft dar, wenn die Operatoren den fünfstufigen Handlungsdimensionen des Kompetenzmodells der Berufsbildung (Wiedergeben, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Entwickeln) zugeordnet werden. Im Kompetenzbereich Geografie sind laut verordnetem Lehrplan derzeit die untersten Handlungsebenen A (Wiedergehen) und B (Verstehen) ausreichend. Im Bereich Volkswirtschaftliche Grundlagen werden im direkten Vergleich die Handlungsebenen B bis D angesprochen. Aus diesen Formulierungsschwächen ergeben sich auch spannende Diskrepanzen in den Zielvorgaben der Bildungsstandards und der verordneten Lehrpläne,

die eine Konkretisierung der Bildungsstandards für bestimmte Jahrgänge darstellen sollen<sup>17</sup>. Woran sollen sich Lehrpersonen nun orientieren, wenn in den Bildungsstandards (Regelstandards für durchschnittliche Schüler/innenleistungen) von Schüler/innen höherwertige Lernziele eingefordert werden als im verpflichtenden Lehrplan?

Dies kann beispielhaft am Bildungsstandard „Ökologische Geografie“ gezeigt werden, der folgende Deskriptoren aufgeschlüsselt:

- **„[B] Ich kann Geofaktoren sowie deren ökologisches Wirkungsgefüge erklären und die Bedeutung für Öko- und Wirtschaftssysteme beispielhaft erläutern.**
- **[C] Ich kann Ursachen sowie Folgen von ökologischen Krisen beschreiben und kenne unterschiedliche Lösungsansätze zu deren Bewältigung.**
- **[E] Ich weiß über die Begrenztheit der Ressourcen der Erde Bescheid und kann ihre Nutzung und Verteilung analysieren und Vorschläge für Lösungen entwickeln“** (Schulartenübergreifender Bildungsstandard Geografie, Volkswirtschaft, Geschichte, Politische Bildung 2011, S.1):

Die Formulierung der diesem Bildungsstandard (mit Empfehlungscharakter) im verordneten und verpflichtenden Lehrplan entsprechenden Bildungs- und Lehraufgabe stapelt im Vergleich tief: *„Die Schülerinnen und Schüler kennen die Geofaktoren sowie deren Wirkungsgefüge, kennen die Ziele der Nachhaltigkeit und können Nutzungskonflikte und Ökokrisen erklären (Umwelt- und Ökogeographie)“* (BGBl. II – ausgegeben am 7. September 2011 – Nr. 300, S. 15). Daraus ergeben sich eine Reihe von Fragen: Warum setzen die Lehrplanvorgaben hier auf den untersten Stufen an? Ist dies ein weiterer Kollateralschaden des hohen Entwicklungstempos oder steckt hier ein Kalkül dahinter? Woran können und sollen sich Schüler/innen und Lehrpersonen nun orientieren? Die Orientierungsfunktion der Bildungsstandards scheint im konkreten Fall nicht gegeben zu sein.

Und was soll an der Formulierung der Bildungs- und Lehraufgaben des „Kompetenzbereichs Geografie“ im Lehrplan des Kombinationsfachs speziell kompetenzorientiert sein? Wie unschwer auch durch weitere Lehrplanzitate belegt werden kann, unterscheidet sich die Formulierung der Bildungs- und Lehraufgabe kaum von jener der curricularen (AHS-)Lehrpläne der letzten Jahrzehnte<sup>18</sup>. Was hier als Kompetenzorientierung etikettiert und vermarktet wird, entpuppt sich bei genauerer Betrachtung im Kern als Lernzielorientierung der curricularen Didaktik der 1960er Jahre. Aus dieser Zeit stammt auch die Idee der Lerntaxonomien (Bloom) und deren Weiterentwicklung in operationalisierten Lernzielen (1970er Jahre), die angeben, welche Ziele, welche Komplexitätsstufen Schüler/innenhandlungen mit welchen Hilfsmitteln erreichen sollen. Alles konzeptuell in den Lehrplänen schon dagewesen. Hier wird also nur alter Wein in neue Schläuche umgefüllt, bei dem schon längst der Prozess der Gärung eingesetzt hat.

<sup>17</sup> *„Kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehrpläne stellen die zu erreichenden Kompetenzen und somit den Outcome in den Mittelpunkt. Die Basis für einen kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplan stellt immer das Kompetenzmodell des jeweiligen Bildungsstandards dar – die Deskriptoren der Bildungsstandards finden sich in gebündelter Form in den Bildungs- und Lehraufgaben, die wiederum Garant für die kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts sind“* (Grundlagenpapier Kompetenzorientiertes Unterrichten 2011 S. 6):

<sup>18</sup> Mit dem nachteiligen Unterschied, dass der neue HTL-Lehrplan im Unterschied zur AHS im „Kern“ ohne Zielformulierungen auskommt und nur Stoffangaben anführt. Dies wird seit Jahrzehnten von der Fachdidaktik GW kritisiert (vgl. Sitte 2001).

## 5 Kompetenzorientierung reloaded?

Auch wenn bildungspolitisch auf das falsche Konzept gesetzt worden ist und bei aller möglichen Kritik im Grundsätzlichen wie im Detail (vgl. Dickel 2011; Keller 2011; Rhode-Jüchtern 2010 und 2011): Einige Neuerungen rund um die Kompetenzorientierung bedeuten aus meiner Sicht die Chance auf einen durchaus willkommenen Reformschub in der Unterrichtspraxis unseres Faches. Plakativ gesprochen öffnet sich ein – falsch beschriftetes – *window of opportunity*. 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.

Bedeutet das nun eine völlige didaktische, methodische und inhaltliche Neuorientierung des Unterrichts? Bereits bisher wurde in innovativem Unterricht „*neben der Vermittlung von Inhalten zugleich auch die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen gefördert*“ (Lersch 2010, S. 35; vgl.: Hofmann-Schneller 2011; Kanwischer 2011). Jene Kolleginnen und Kollegen, die es auch bisher verstanden, aus dem Lehrplan aktuelle und an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfende Fragestellungen zu generieren, den Lehrplan in sinnstiftende Aufgaben zu übersetzen sowie Lernende in unterschiedlichen Sozialformen zu Architekt/innen ihres eigenen Wissens zu machen, können sich bestärkt fühlen und ihren Unterricht in diese Richtung weiter entwickeln. Dadurch können neben den fachlichen Kompetenzen auch die methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzbereiche verstärkt in das Zentrum des Lernens rücken. Für alle Kolleginnen und Kollegen, deren Unterricht dem alten Skript (nach Lersch 2010) verpflichtet ist, bedeutet die Kompetenzorientierung einen Kulturbruch und eine längst überfällige Neuausrichtung.

Weiters kann der sorgsameren, klareren Formulierung von Arbeits- und Prüfungsaufgaben durch die obligatorische Berücksichtigung von Operatoren auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus Positives abgewonnen werden. Es dürfte daher nicht mehr möglich sein, sich im Unterricht ausschließlich im Bereich der Reproduktion zu bewegen (unter der Voraussetzung, dass die Bildungs- und Lehraufgabe im Kompetenzbereich Geografie im neuen HTL-Lehrplan repariert wird).

Von Beginn an ist nun Unterricht im Kombinationsfach so zu denken, dass der Outcome im Fokus steht, dass Schüler/innen am Ende ihrer individuellen Lernwege Kompetenzen entwickelt haben müssen, die es ihnen ermöglicht, autonom für die Gestaltung ihres Lebens verantwortlich sein zu können. Gerne folge ich auch Rhode-Jüchterns Lesart der Debatte soweit, dass mit den Bildungsstandards indirekt, subkutan auch Standards für die Unterrichtsqualität mit eingeführt worden sind (vgl. 2011, S. 11f.). Dies lässt den Optimisten in mir hoffen, dass vor allem jene Kolleginnen und Kollegen durch die Kompetenzorientierung Rückenwind verspüren, die einen Unterricht realisieren und ermöglichen, der nicht an den Herzen und Hirnen der Schüler/innen vorbeizieht. Einen Unterricht, der zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen koordiniert, gemeinsam geplant und realisiert wird. Einen Unterricht, der die komplexen vernetzten Fragestellungen im Feld Gesellschaft – Politik – Ökonomie – Ökologie nicht einer oberflächlichen Husch-Pfusch-Modularisierung opfert.

Unter diesen Voraussetzungen könnte sich das Flächenfach in mehrfacher Weise als zukunftsfähig erweisen. Fachdidaktiker/innen sind aufgefordert Lehrer/innen zu begleiten und zu unterstützen, denn mit Rhode-Jüchtern (2010) ist zu fragen und zu fordern: „Haben die Lehrer/innen selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülerinnen und Schülern entwickeln sollen? Lehrerinnen und Lehrer müssen die dafür nötigen Kompetenzen zuvor selbst in ihrer Aus- und Weiterbildung erwerben. Die Institutionen und Personen in der Aus- und Weiterbildung müssen ihrerseits die Kompetenzen für professionelles Handeln im Sinne dieses Kompetenzmodells besitzen oder erwerben“.

Nachdem kompetenzorientierte Lehrpläne die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen sicherstellen sollen und zukünftig Bildungsstandard-Überprüfungen Feedback über die Qualität der Lehrer/innen-Arbeit geben werden, wird bestimmt schon mit Hochdruck an der Ausweitung der Kompetenzorientierung gearbeitet: Denn woher nehmen bislang Involvierte die Kompetenz zur Kompetenzentwicklung? Wo bleiben die Standards für die Standardentwicklung? **Wann kommen die Qualitätsstandards für bildungspolitische Entscheidungen?**

## 6 Literatur

- Anderson, L.W. & D.R. Krathwohl (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Addison Wesley New York: Longman.
- BM:UKK (Hrsg.) (2009): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Stand September 2009, 30 S. (aktualisierte Version Stand Mai 2012: [http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch\\_BIST\\_Mai2012.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_Mai2012.pdf)) (11.06.2012).
- BM:UKK (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier. Stand März 2011, 61 S. (aktualisierte Version April 2012 unter: [http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/Grundlagenpapier\\_KU\\_5\\_April\\_2012\\_DRUCK.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/Grundlagenpapier_KU_5_April_2012_DRUCK.pdf)) (11.06.2012).
- Bohlinger, S. (2007): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 42/43, S. 112–130. ([http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/491/42\\_de\\_Bohlinger.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_de_Bohlinger.pdf)) (11.06.2012).
- Brand, W., W. Hofmeister & T. Tramm (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung. Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: bwp@ Nr. 8 ([www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) > Archiv) (11.06.2012).
- derStandard.at (4.6.2012): <http://derstandard.at/133855855470/Nach-Kritik-Zentralmatura-wird-um-ein-Jahr-verschoben>
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. 6. Auflage. Selbstverlag.
- Dickel, M. (2011): Geografieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123, S. 3–23.
- Dorfer, A. (2010): Kompetenzen in der globalisierten (Wissens-)Gesellschaft und deren Bedeutung im universitären und außeruniversitären Kontext. In: Schrötter, B. & Hofer, C. (Hrsg.): Kompetenzen – Interdisziplinäre Rahmen. Graz: Leykam, S. 79–94.
- Ecker, I. & G. Tanzer, S. Weber & A. Wegl (2011a): Handreichung der Bildungsstandardgruppe „Geografie, Geschichte und Politische Bildung“ an HTL zum neuen Lehrplan „Geografie (einschließlich volkswirtschaftlicher Grundlagen), Geschichte und Politische Bildung. Bislang unveröffentlichtes Dokument.
- Ecker, I. G. & Tanzer, S. Weber & A. Wegl (2011b): Schulartenübergreifender Bildungsstandard Geografie, Volkswirtschaft, Geschichte, Politische Bildung 2011, S. 1. Bislang unveröffentlichtes Dokument.
- Erpenbeck, J. & L. von Rosenstiel (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fritz, U. & E. Staudecker (2010): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten. Wien: Manz.
- Flossmann, G. (1986): Entwicklung und Stand der Lehrpläne für „Geographie und Wirtschaftskunde“ an technischen und gewerblichen Schulen. In: GW-Unterricht 23, S. 62–70 ([http://www.eduhi.at/dl/HTL\\_Entwicklung\\_Lehrplan\\_Flossmann\\_in\\_GW\\_Unterricht\\_23\\_1986.pdf](http://www.eduhi.at/dl/HTL_Entwicklung_Lehrplan_Flossmann_in_GW_Unterricht_23_1986.pdf)) (11.06.2012).

- Haider, G., F. Eder, W. Specht & C. Spiel (2003): *zukunfts:schule*. Das Reformkonzept der Zukunftskommission. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (Erstfassung 2003).
- Hoffmann, K.W., M. Dickel, I. Gryl & M. Hemmer (2012): Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung. Aktuelle Anfragen an Geographiedidaktiker. In: *Geographie und Schule* 195, S. 4–14.
- Hofmann-Schneller, M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. In: *GW-Unterricht* 122, S. 17–23.
- Jonnaert, Ph. (2002): *Compétences et socioconstructivisme*. Brüssel: de Boeck.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: *GW-Unterricht* 122, S. 3–16.
- Keller, L. (2011): Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht im Zeichen der Kompetenzdebatte. In: *Gesellschaftliches Lernen – Lernen für die Gesellschaft*. Erziehung und Unterricht 7/8, S. 730–738.
- Krainer, K. (2001): Die „Testwirklichkeit“ nicht zur „Unterrichtswirklichkeit“ machen! Oder: Standardisierte Leistungstests tragen zwar zur Generierung von Steuerungswissen bei, sind aber als Normvorgabe für den Unterricht kontraproduktiv. In: *Journal für Schulentwicklung*, 2 (5). Studien-Verlag: Innsbruck, S. 33–44.
- Lehrplan HTL für Informationstechnologie Bundesgesetzblatt II: ausgegeben am 7. September 2011, Nr. 300, S. 15–17 ([http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL\\_VO\\_2011/BGBl\\_II\\_Nr\\_300\\_2011\\_Anlage\\_1.pdf](http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL_VO_2011/BGBl_II_Nr_300_2011_Anlage_1.pdf)) (11.06.2012).
- Lersch, R. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, T. & M. Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden, S. 7–28.
- Liessmann, K.P. (2006): *Theorie der Unbildung*. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Marquard, O. (1974): Inkompetenzkompensationskompetenz. In: *Philosophisches Jahrbuch* 81, S. 341–349.
- Neuwirth, E., I. Ponocny & W. Grossmann (2006): *PISA 2000 und PISA 2003. Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik*. Leykam: Graz.
- Pichler, H. (2008): GW ohne PISA liegt schief! – Individualisierung und Schüler/-innenzentrierung im GW-Unterricht. In: Dobler, K., T. Jekel und H. Pichler (Hrsg.): *kind : macht : raum*. Wichmann: Heidelberg, S. 95–111.
- Pichler H. (2011): Migration macht Geographie(n). Kooperatives offenes Lernen im Spannungsfeld Individualisierung und Kooperation. In: *Geographie heute* 31, S. 24–28.
- Rhode-Jüchtern T. (2010): Lehrerbildung und Bildungsstandards – Oder: Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen? In: *kentron Journal zur Lehrerbildung* 22, S. 41–54.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: *GW-Unterricht* 124, S. 3–14.
- Sander, W. (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1, S. 42–66.
- Sitte, Ch. (2004): Wie „politisch“ ist Geographie und Wirtschaftskunde? Eine Analyse im Zusammenhang mit neuen Oberstufen-Lehrplänen. In: *GW-Unterricht* 93, S.40–48 (<http://www.schule.at/dl/PBinGWK.htm>) (11.06.2012).
- Sitte, W. (1978): Zur gegenwärtigen Situation des GW-Unterrichtes in Österreich. In: *GW-Unterricht* 1, S. 1–4. ([http://www.eduhi.at/dl/GW-UNTERRICHT\\_Heft\\_1\\_1978\\_eine\\_Idee\\_von\\_Wolfgang\\_Sitte.pdf](http://www.eduhi.at/dl/GW-UNTERRICHT_Heft_1_1978_eine_Idee_von_Wolfgang_Sitte.pdf)) (11.06.2012).
- Sitte, W. (2001) Zielorientierung. In Sitte W. und H. Wohlschlägl. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht*. Bd. 16. D. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Institut für Geographie Universität Wien. S. 553–561. ([http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch\\_MGW\\_16\\_2001/Inhalt\\_Handbuch\\_Geographie\\_und\\_Wirtschaftskunde2001.htm](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm)) (11.06.2012).
- Stern, T. (2008): Förderliche Leistungsbewertung, ÖZEPS: Wien ([http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat\\_stern.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf)) (11.06.2012).
- Vielhaber, C. (2008): Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht? In: *GW-Unterricht* 110, S. 1–6. ([http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Vielhaber\\_GWUStandardsGWU110.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Vielhaber_GWUStandardsGWU110.pdf)) (11.6.2012).
- Von Foerster, H. & Pörksen, B. (2008): *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners*. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Auer-Verlag.
- Wagner, H. (2003): Geographie an berufsbildenden Schulen – ein Bericht aus der Peripherie. In: *GW-Unterricht* 92, S. 73–79. ([http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Wagner\\_Geo-bhs\\_GWU92.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Wagner_Geo-bhs_GWU92.pdf)) (11.06.2012).
- Weinert, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Basel, S. 17–31.