ZWEITES HOCHSCHUL JAHRBUCH 2011

Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Campus Wien-Strebersdorf
Campus Krems-Mitterau
Campus Wien-Gersthof
Fortbildungszentrum Stephansplatz
Standort Singerstrasse

Wien/Krems 2011

Die Bilder von Prof. Anton Ehrenberger wurden vom Künstler mit freundlicher Genehmigung zur Verfügung gestellt.

Herausgeber: Rektorat der KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, A-1210 Wien
T +43-1 291 08-106
M rektorat@kphvie.at
Koordination: VR^in Prof.^in Beatrix Konicek
Konzept: Dr. Christian Matzka, Dr. Erhard Mayerhofer
Redaktion: Dr. Erhard Mayerhofer
Lektorat: Mag.^a Heidi Huber
PR und Beratung: Mag.^a Sabine Mayer, Mag. Hannes Martschin
Cover: Karin Wurm, MAS, MSc
Layout, Satz und Druck: Ferdinand Berger & Söhne GmbH
Wiener Straße 80, A-3580 Horn, www.berger.at

Wien/Krems 2011

ISBN 978-3-9502027-8-6

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort
Hofrätin Dr.^in Christine Mann 9

Vorwort
Rektorat der KPH Wien/Krems 11

Einführung
Die KPH Wien/Krems – Kompetente PädagogInnen Heranbilden
Eine Einführung in das Jahrbuch der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems
Christian Matzka 13

Gender & Lesen
Ausgangsüberlegungen und Ansatzpunkte für eine geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation
Margit Böck 21

Forschendes Lernen
Der Aufbau von Forschungskompetenz im Rahmen der Ausbildung
Oskar Dangl 35

Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz
Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung
Alois Ecker 49

Kompetenter Fremdsprachenunterricht an der Volksschule setzt kompetente Sprachlehrkräfte voraus
Maria Felberbauer 65

LehrerInnen – professionell und akademisch
Roland Fischer 75

Betrachten wir die Chancen, nicht die Mühen
Ausbildung Wien
Notburga Grosser 79

Kollegiale SprachheilpädagogInnen-Fortbildung am Institut FWB NÖ in der „Plattform Sprachheilpädagogik"
Ein Instrument der kompetenzorientierten LehrerInnenweiterbildung
Edith Höllmüller-Bachner 97

Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung

Alois Ecker

Als pädagogisches Konzept wurde kompetenzorientierter Unterricht schon 1971 eingeführt: Heinrich Roth verknüpfte damit das Ziel einer Erziehung zur „Mündigkeit" der Jugendlichen. Unter ‚Kompetenz' verstand er in seiner ‚Pädagogischen Anthropologie' die „verantwortliche Handlungsfähigkeit" der (jungen) Menschen in der Gesellschaft. Bezüglich der dafür erforderlichen (Teil-)Kompetenzen unterschied Heinrich Roth die ‚Sachkompetenz', die ‚Selbstkompetenz' und die ‚Sozialkompetenz'.

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne:

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 1971, S. 180)

Als wesentliche Inhalte sozialer Kompetenz nennt Heinrich Roth *Kooperationsfähigkeit* (Fähigkeit, mit den MitschülerInnen zu kooperieren), *Konfliktfähigkeit* (Fähigkeit, Konflikte zwischen einzelnen Konfliktparteien zu erkennen und zu lösen) und *Empathiefähigkeit* (Fähigkeit, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt der MitschülerInnen zu versetzen).

Heinrich Roths Plädoyer für einen situationsbezogenen, handlungsorientierten Unterricht wurde von den Erziehungswissenschaften zunächst wenig rezipiert. Die damals gerade in Schwung kommende, relativ mechanistische Unterscheidung von Lehrzielen (lehrerzentriert) und Lernzielen (schülerzentriert) dominierte die pädagogische Debatte bis in die 1990er Jahre. Daneben etablierten sich unterrichtspraktische Konzepte wie ‚Handlungsorientierung', ‚Erfahrungsorientierung' und ‚Soziales Lernen'.

Schlüsselkompetenzen – ein sozialpsychologisches Modell

Parallel zu dieser frühen Publikation in den Erziehungswissenschaften entwickelte sich in der Berufsbildungsforschung eine vergleichsweise lebhafte und nachhaltige Diskussion um den Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen'. Aufgrund der beobachtbaren sich rasch ändernden Berufsanforderungen empfahl der Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürberg, Dieter Mertens, stärkeres Gewicht auf die Ausbildung von ‚Schlüsselqualifikationen' (1974) zu legen. Unter diesen ‚Schlüsselqualifikationen' verstand Dieter Mertens überfachliche Qualifikationen, welche die Menschen zum Handeln in unterschiedlichen beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten befähigten, z. B. Teamfähigkeit oder die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten erfolgreich zu verständigen.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde im Bereich der beruflichen Bildung seit den 1970er Jahren unter wechselnden Begrifflichkeiten (z. B. Allgemeine Berufsqualifikationen) eingeführt und insbesondere in der Personalentwicklung zur Schärfung der verschiedenen Berufsprofile weiter ausdifferenziert. Vieles, was heute zum Kompetenzbegriff in den bildungswissenschaftlichen und in den fachdidaktischen Diskursen als Neuschöpfung vorgestellt wird, wurde im Bereich der beruflichen Ausbildung bereits in den 1980er Jahren unter dem Begriff der „Berufsqualifikationen" diskutiert. Im damaligen Verständnis umfasste der Kompetenzbegriff allerdings nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion sowie die sozial-kommunikativen Fähigkeiten.

An diesen Diskurs der Schlüsselqualifikationen schließt das Konzept für die Ausbildung der GeschichtslehrerInnen an der Universität Wien an: Wie in anderen Berufsfeldern, wo die Frage der Ausdifferenzierung von Berufsprofilen und der dafür erforderlichen Qualifikationen schon in den 1980er Jahren lebhaft diskutiert wurde, und aufbauend auf eine Forschungsstudie (Ecker 1990) haben wir an der Universität Wien auch für die Ausbildung der GeschichtslehrerInnen zunächst ein Anforderungsprofil erarbeitet. Dieses Anforderungsprofil wurde dann in der Gruppe der Wiener GeschichtsdidaktikerInnen als Grundlage für die Formulierung der Ausbildungsziele und für die Konzeption der einzelnen Trainingsmodule herangezogen (Ecker 1992).

In den Modellen zur Professionalisierung der GeschichtslehrerInnen, die wir in den fachdidaktischen Seminaren verwendeten, haben wir dabei bereits seit Mitte der 1980er Jahre an Stelle des Qualifikations-Begriffes den für uns stimmigeren Kompetenz-Begriff verwendet (vgl. Wimmer 1985).

Bei der Formulierung des Anforderungsprofils für die GeschichtslehrerInnen bin ich in einem frühen Aufsatz (1990) ebenfalls von der Trias „Fachkompetenz" – „Selbstkompetenz" – „Sozialkompetenz" ausgegangen. Ich habe diese drei basalen didaktischen Kompetenzbereiche dabei um zwei professionsbezogene Kompetenzen erweitert, die (nicht nur) für die GeschichtslehrerInnen nützlich sind, nämlich die „methodische Kompetenz" sowie die „organisationsanalytische Kompetenz"[1].

Ab den 1990er Jahren wurde das Konzept der Schlüsselqualifikationen insbesondere von den internationalen Bildungsorganisationen rezipiert und für die meisten Bildungsprogramme unter dem Begriff der „Schlüsselkompetenzen" als brauchbarer Rahmen für die Konzeption von Bildungsprogrammen propagiert. So haben beispielsweise die UNESCO[2], die OECD und die Europäische Kommission[3] Konzepte von Schlüsselkompetenzen entwickelt sowie Empfehlungen zur Umsetzung von Bildungsprogrammen verabschiedet, die der Ausbildung solcher Schlüsselkompetenzen dienen sollten.

Von besonderer Bedeutung für die jüngere Konzeption der Bildungsprogramme weltweit wurde das von der OECD im Jahr 1997 in Auftrag gegebene ‚Programme for International Student Assessment (PISA)', mit dessen Hilfe beobachtet werden sollte, „inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Pflichtschule die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine umfassende Beteiligung an der Gesellschaft erworben haben."[4]

Durch die starke Konzentration auf die jeweiligen Länder-Rankings der PISA-Studien wurde in den vergangenen Jahren weitgehend außer Acht gelassen, dass die Konzeption der PISA-Studien ursprünglich viel breiter angelegt war: Sie sollten nämlich nur die Vorstudien für eine Erhebung über das gesamte Spektrum von ‚Schlüsselkompetenzen' sein, und nicht vorrangig ein internationaler Leistungsvergleich bei 15-jährigen SchülerInnen über einige Teilkompetenzen, wie Lesen, Rechnen oder das Lösen naturwissenschaftlicher Aufgaben.

Hinweise auf diese Gesamtkonzeption finden sich noch in der Projektbeschreibung von ‚Definition and Selection of Competencies' (DeSeCo), das als Nachfolgeprojekt von PISA zwischen 1997 bis 2003 als Pilotstudie entwi-

1 Diese Erweiterung erfolgte in Anlehnung an Überlegungen von Rudolf Wimmer (1985).
2 http://www.didactics.eu/index.php?id=84 (Stand: 31.10.2011)
3 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf (Stand: 31.10.2011)
4 OECD/DeSeCo (2006). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, Genf, S. 5.

ckelt wurde, im Gegensatz zu PISA allerdings bis heute nicht als Vollstudie umgesetzt wurde:

„PISA begann mit dem Vergleich der Kenntnisse und Fähigkeiten Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösung. Die Bewertung der Leistungen in den ausgewählten Kompetenzbereichen wurde im Bewusstsein vorgenommen, dass der Lebenserfolg von einer breiteren Palette von Kompetenzen abhängt. Das Projekt ‚Definition and Selection of Competencies (Definition und Auswahl von Kompetenzen, DeSeCo)' ... liefert einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Ausweitung der Kompetenzmessungen auf neue Bereiche."[5] Bei der geplanten Ausweitung war insbesondere an die politischen sowie die sozial-kommunikativen Kompetenzen gedacht.

Eine Besonderheit des DeSeCo-Projektes war, dass es den Kompetenzbegriff in der ursprünglichen Breite als ‚psychosoziale Ressource' verstand, die es in je bestimmten Lebenskontexten zu aktivieren gelte, und nicht vorrangig als eine kognitive Fähigkeit, die in schulischen Lernsettings zu überprüfen war:

„Die Gesellschaft von heute stellt die Menschen in den verschiedenen Lebensbereichen vor komplexe Anforderungen. Welche Kompetenzen sind notwendig? ... Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. ... Die Menschen benötigen zahlreiche Kompetenzen, um sich den anspruchsvollen Herausforderungen der heutigen Welt stellen zu können. Es hätte jedoch nur beschränkten praktischen Nutzen, ausführliche Listen aufzustellen, in denen alles enthalten ist, was in den verschiedenen Kontexten und Lebensphasen erforderlich ist."[6]

In den verschiedenen Schulfächern einzelner Bundesländer Deutschlands wurden eben solche Kompetenz-Listen (mit den dazugehörigen Operatoren) in den vergangenen Jahren erstellt. Das österreichische Schulsystem zieht nun mit Fleiß an der Erstellung immer länger werdender Listen von Kompetenzen für möglichst viele Schulfächer nach. Gleichzeitig werden allerdings die Unterrichtsstrukturen, die zu schulförmiger Wissensaneignung – und nicht zu Kompetenzaufbau beitragen – nicht wesentlich verändert.

5 Ebenda, S. 5.
6 Ebenda, S. 6.

Kompetenzmodelle in Bildungswissenschaft und Fachdidaktik(en)

Die Bildungswissenschaften und die meisten Fachdidaktiken haben erst relativ spät, nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (2000/2001), den Kompetenzbegriff in ihre Debatte aufgenommen. Die meisten dieser Diskurse haben den sozialpsychologischen Ansatz der Schlüsselkompetenzen, wie er im DeSeCo-Projekt formuliert war, bisher allerdings nicht in seiner vollen Breite übernommen. Stattdessen haben sie die Debatte auf eine kognitive Auslegung des Kompetenzbegriffs eingeengt.

Dabei stand der Kompetenzbegriff des Heidelberger Entwicklungspsychologen Franz Weinert, auf den sich die PädagogInnen und DidaktikerInnen in den nachfolgenden Jahren angeblich stützen, jenem des DeSeCo-Projektes sehr nahe. Franz Weinert hatte selbst noch beratend an diesem Projekt mitgewirkt. – Offenbar wurde jenes Zitat, auf das sich die meisten Autoren beriefen, stets nur zur Hälfte gelesen: Weinert (2001, S. 27f) verstand unter Kompetenz „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". Der kognitive Aspekt im Kompetenzbegriff wurde zumeist hervorgehoben, die psychologische (Motivation, Willensbildung) und die soziale Dimension des Kompetenzaufbaus wurde in der Debatte allerdings weitgehend vernachlässigt oder überhaupt als ein Relikt der 1970er-Jahre (z. B. des erfahrungsorientierten und sozialen Lernens) abgetan.

Die Berufung auf den Kompetenzbegriff von Weinert wirkt nachträglich noch verwunderlicher, wenn man an anderer Stelle liest (Weinert 2000, S. 7ff.), dass er den Schlüsselkompetenzen hohe Bedeutung in der schulischen Bildungsarbeit beimaß: Für das schulische Lernen hatte bei ihm der Wissenserwerb und das „anwendungsfähige Wissen" zwar oberste Priorität, darüber hinaus war für ihn aber unabdingbar, dass dem Aufbau von „konkreten Schlüsselqualifikationen", wie z. B. der Fähigkeit zum mündlichen sprachlichen Ausdruck, der Lernkompetenz, der Sozialkompetenz sowie der Fremdsprachenkompetenz und der Medienkompetenz bedeutend mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden müsse, als dies damals im schulischen Unterricht der Fall war.

Die Kompetenzdebatte des vergangenen Jahrzehnts hatte dennoch eine starke Wirkung auf die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken. Sie

führte einerseits zu einer Neuauflage und Neuinterpretation des Bildungsbegriffs und in Folge zu einer Umstrukturierung und sogar Umbenennung des Faches der ‚Erziehungswissenschaften' in ‚Bildungswissenschaft', andererseits zu einer Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffes. Letzterer wurde im vergangenen Jahrzehnt vorrangig von den Fachdidaktiken betrieben – oder diesen auch ganz gerne überlassen.

Die inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffs ging allerdings nicht mit einer stärkeren theoretischen Fundierung des Begriffs einher. So gut wie an jede zu beobachtende Tätigkeit von LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht wurde „-kompetenz" angehängt, was keineswegs zur Schärfung des Begriffsverständnisses beitrug. Eine fundierte wissenschaftstheoretische und epistemologische Begründung des Kompetenzbegriffs wäre hilfreich, wurde allerdings bis heute nicht erstellt. Statt dessen mehren sich die polemischen Abhandlungen über dessen Gebrauch, von denen jene des Gießener Philosophen Odo Maquart, der den Begriff der „Inkompetenzkompensationskompetenz" schon im Jahr 1973 prägte[7], wohl die meistzitierte ist.

Stärker noch als in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken fand der Kompetenzbegriff im Schulsystem Aufnahme. Wobei der Begriff dort eine geradezu paradoxe Rezeption erlebte, die mehr über den aktuellen Zustand des Schulsystems verrät, als dass sie zur Klärung des Kompetenzbegriffs beigetragen hätte:

Die PISA-Tests zielten darauf ab, ein problembezogenes, ‚angewandtes Wissen', also ‚Fähigkeiten' und ‚Fertigkeiten' wie beispielsweise Lesekompetenz oder Rechenkompetenz von SchülerInnen zu überprüfen. Sie distanzierten sich damit explizit von einer schulbezogenen Leistungsüberprüfung, die auf abrufbares, gepauktes ‚Wissen' abzielte. Die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse bewirkte, dass PolitikerInnen, die dem Bildungsbereich sonst wenig Aufmerksamkeit widmen, auf die Wirkung schulischer Unterrichtspraxis aufmerksam wurden. Die Folge des sog. PISA-Schocks war, dass die Selbstbezüglichkeit schulischer Unterrichtspraxis in Frage gestellt wurde und eine stärkere Außenorientierung (Gesellschaftsbezogenheit, Anforderungen der Medien- und Dienstleistungsgesellschaft) in der Konzeption der Curricula gefordert wurde.

In Deutschland wurde diese Debatte stark beeinflusst durch die sog. „Klieme-Expertise": Eine ExpertInnengruppe um den Frankfurter Pädagogen Eckhard Klieme hatte im Jahre 2003 der bundesweiten Kultusministerkonferenz

7 Marquard, O. (1974). Inkompetenzkompensationskompetenz. In: Philosophisches Jahrbuch. Nr. 81, S. 341–349.

einen Vorschlag zur Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung für unterschiedliche „Domänen" der Welterschließung vorgelegt[8]. Nach der Klieme-Expertise sollte der bisherige (Schul-) Fächerkanon in lebensweltlich erschließbaren „Domänen" neu gegliedert werden. Die zukünftigen Curricula sollten entlang dieser Domänen entwickelt werden. Jede Domäne wurde als eigenständiger Lernbereich verstanden. Für diese Lernbereiche sollten Kompetenzmodelle entwickelt werden, welche es SchülerInnen und LehrerInnen ermöglichen sollten, den jeweiligen Lernfortschritt in dieser Domäne festzustellen.

Anders als im DeSeCo-Projekt vorgeschlagen, wurde der Kompetenzbegriff in Folge der Klieme-Expertise nicht mehr als ein unterrichtsdiagnostisches Instrument (Feststellung des Lernfortschritts) verstanden, sondern nun als ein Instrument zur Leistungsfeststellung eingeführt. An die Stelle des didaktischen Prinzips (Diagnose) wurde nun von Seiten der Schuladministration das Prinzip Leistungsfeststellung (Prüfen) gesetzt. Eine Neukonzeption des Fächerkanons entlang von lebensweltlichen „Domänen" unterblieb, am etablierten Fächerkanon wurde festgehalten. Statt an der Neukonzeption der Domänen weiterzuarbeiten, gab die Kultusministerkonferenz jedoch für zentrale Schulfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften, Französisch) die Erarbeitung von Bildungsstandards in Auftrag. Diese Bildungsstandards wurden nun ihrerseits als Kompetenzmodelle bezeichnet, was wenig zur Klärung des Kompetenzbegriffs beitrug.

Die widersprüchliche Verwendung des Kompetenzbegriffs als lerndiagnostisches Instrument, als Instrument zur Selbstevaluierung (vgl. Portfolio) und als Instrument zur Leistungsmessung führte zur aktuellen Konfusion, die derzeit insbesondere im Schulbereich mit dem Gebrauch des Kompetenzbegriffs verknüpft ist. Statt das Potential des Begriffs als lerndiagnostisches Instrument auszuschöpfen, wird der Begriff mit dem Interesse an verbindlichen Leistungsstandards in den Schulfächern (nicht: Bildungsstandards) und mit Prüfungsstrategien verknüpft. Diese vielschichtige Verwendung des Kompetenzbegriffs trug nicht nur zu seiner semantischen Unschärfe bei, sondern führt auch zu ‚pragmatischen Paradoxien' (Watzlawick 1969, S. 178f), also zu logisch widersprüchlicher, nicht kompatibler Verwendung des Begriffs. Am deutlichsten kommt diese im Gegensatzpaar Diagnose – Leistungsmessung zu Tage.

8 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn. Berlin.

Der Kompetenzbegriff in einzelnen Fachdidaktiken – einige Beispiele

In den meisten europäischen Ländern haben sich die Fachdidaktiken in den vergangenen Jahrzehnten von den Diskursen in den Erziehungswissenschaften emanzipiert. Für die deutschsprechenden Länder haben die Fachdidaktiken spätestens seit der ‚curricularen Wende' (Robinson 1967) begonnen, mehr und mehr ihre eigenen Forschungsparadigmen und ihre je spezifischen Theoriekonzepte zu entwickeln. Heute verstehen sich die meisten Fachdidaktiken als Sozial- und Kulturwissenschaften im interdisziplinären Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften und Berufspraxis. An der Universität Wien nimmt sich seit 2009 im Besonderen die Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktiken"[9] der Forschung und Theoriebildung in den Fachdidaktiken an.

Wie schon am Beispiel der Geschichtsdidaktik erwähnt, spielte der Kompetenzbegriff in der Entwicklung und Ausdifferenzierung der fachdidaktischen Theorien und Konzepte in den vergangenen Jahrzehnten keine zentrale Rolle. Er hatte meist nur eine unterstützende Funktion, z. B. in Verbindung mit der Beschreibung von Lehr- und Lernzielen[10]. Es waren andere Begriffe, die den sinn- und identitätsstiftenden Kern der Fachdidaktiken bildeten: Für die Geschichtsdidaktik waren dies beispielsweise die Begriffe ‚Geschichtsbewusstsein' und ‚Geschichtskultur'.

In der Entwicklung von kompetenzorientierten Lernkonzepten waren vermutlich die Sprachdidaktiken am stärksten ausdifferenziert. Sie haben bereits in den 1990er Jahren einen Europäischen Referenzrahmen für Sprachlehre entwickelt[11] und eine Reihe international standardisierter Vorschläge zur Diagnose von Lernfortschritten entwickelt, z. B. das Europäische Sprachenportfolio[12].

Der Europäische Referenzrahmen will ein „umfassender, transparenter und kohärenter *Referenzrahmen* für das Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachenbereich" sein. Als theoretischen Rahmen wählt er einen handlungsorientierten Ansatz und versteht sowohl jene, die eine Sprache verwenden, wie auch jene, die eine neue Sprache lernen „als ‚sozial Handelnde', d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen. Sprachliche Aktivitäten werden als Bestandteil eines breiteren sozialen Kontextes verstanden, der den einzelnen Sprachhandlungen erst

9 http://fplfachdidaktik.univie.ac.at (Stand: 31.10.2011)
10 Vgl. beispielsweise die Beschreibung des Kompetenzaufbaus im Lernportal der Fachdidaktik Geschichte, ‚didactics online', http://www.didactics.eu/index.php?id=136 (Stand: 31.10.2011)
11 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (Stand: 31.10.2011)
12 http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ (Stand: 31.10.2011)

ihre volle Bedeutung verleihen kann: „Wir sprechen von kommunikativen ‚Aufgaben', weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen."

Analysiert man den „Sprachkompetenzbegriff" des Europäischen Referenzrahmens, so setzt er sich sowohl aus ‚Schlüsselkompetenzen' wie auch aus Elementen sprach-(wissenschaft)licher ‚Kompetenzen' zusammen. Die als Individuen in einem gesellschaftlichen Kontext Handelnden entwickeln, so die Annahme, eine Vielzahl von Kompetenzen, „und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. [...] Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst."

Als Definition gefasst: „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen."[13]

Auch in den Naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik hat sich der Kompetenzbegriff insbesondere durch die PISA-Studien durchgesetzt. PISA-konform versteht man unter ‚naturwissenschaftlicher Kompetenz' die Fähigkeit,

- „naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, um Fragestellungen zu erkennen, sich neues Wissen anzueignen, naturwissenschaftliche Phänomene zu beschreiben und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen,

13 Die folgenden Zitate stammen aus der deutschsprachigen Einführung zum Europäischen Referenzrahmen http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm (Stand: 31.10.2011)

- die charakteristischen Eigenschaften der Naturwissenschaften als eine Form menschlichen Wissens und Forschens zu verstehen,
- zu erkennen und sich darüber bewusst zu sein, wie Naturwissenschaften und Technik unsere materielle, intellektuelle und kulturelle Umwelt formen,
- sowie die Bereitschaft, sich mit naturwissenschaftlichen Ideen und Themen zu beschäftigen und sich reflektierend mit ihnen auseinanderzusetzen."[14]

„Zur Beantwortung oder Lösung naturwissenschaftlicher Fragen werden verschiedene Kompetenzen beansprucht. Die PISA-Rahmenkonzeption unterscheidet hier zwischen drei Teilkompetenzen: a) dem Erkennen und Formulieren von Fragestellungen, die naturwissenschaftlich untersucht und beantwortet werden können, b) dem Beschreiben und Erklären naturwissenschaftlicher Phänomene und c) dem Interpretieren von naturwissenschaftlicher Evidenz. – Grundlage der Kompetenzen sind bestimmte Wissensbestände, die differenziert werden in eher objektbezogenes naturwissenschaftliches Wissen und (Meta-)Wissen über die Naturwissenschaften."

Im hier zitierten ‚naturwissenschaftlichen Kompetenz'-Begriff dominiert die kognitive Orientierung. Wissen soll fachgerecht erschlossen und angewendet werden.

Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik

Unterschiedliche Modelle zur Anwendung des Kompetenzbegriffs sind derzeit in der Geschichtsdidaktik auszumachen. Das in Österreich relativ bekannte Modell „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein"[15] (FUER Geschichtsbewusstsein) verwendet den Kompetenzbegriff im Sinne einer Fähigkeit und/oder Fertigkeit, die es für das historische Denken zu erschließen gälte: Dem historischen Denken wird eine fragende Haltung zugrundegelegt. Fragen werden einerseits im Sinne der „historischen Re-Konstruktion" an die Vergangenheit gestellt, andererseits werden Fragen an die fertigen Narrationen bzw. „Konstruktionen" von Geschichte im Sinne der Quellenkritik gestellt. Diese fragende Haltung solle im Geschichtsunterricht als „Historische Fragekompetenz" entwickeln werden. Die Operationen der Re-Konstruktion (Erforschung der Vergangenheit und

14 PISA-Konsortium Deutschland (2007): PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, S. 65. http://www.pisa2012.tum.de/de/kompetenzbereiche/naturwissenschaftliche-kompetenz (Stand: 31.10.2011)

15 Die folgenden Zitate sind aus: http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/ziele.html (Stand: 31.10.2011)

Entwickeln historischer Narrationen) und der De-Konstruktion von Geschichte (Quellenkritik) werden als „Historische Methodenkompetenz" bezeichnet. Als dritter Bereich wird die „historische Orientierungskompetenz" angeboten, in die unterschiedliche mentale Operationen wie die Selbstreflexion, die Entwicklung und Reorganisation von Geschichtsbewusstsein, die Reflexion von Welt- und Fremdverständnis sowie die „Kompetenz, historisch fundierte Dispositionen gegenwärtiger und zukünftiger Handlungen zu reflektieren und zu erweitern" zusammengefasst sind. Mehr für die unterrichtenden Lehrpersonen wird schließlich als vierter Bereich die „historische Sachkompetenz" vorgeschlagen, unter der sowohl die Fähigkeit verstanden wird, „über Begriffskonzepte/Termini zu verfügen", wie auch die Fähigkeit, „über Prinzipien/Konzepte/Scripts zur Strukturierung der Domäne zu verfügen".

Wie das FUER-Modell knüpfen auch andere zentrale Modelle bei dem von Jörn Rüsen (1994; 2008) entwickelten Konzept des „Historischen Lernens" an und adaptieren dieses nun speziell für den Geschichtsunterricht. Jenseits des Paukens von Zahlen, Daten und Fakten soll der Geschichtsunterricht dazu beitragen, den SchülerInnen „Sinnbildung über Zeiterfahrung" zu ermöglichen: Die SchülerInnen sollen komplexere chronologische Abläufe erfassen, historische Gegebenheiten deuten und bewerten können sowie gegenwärtige Situationen und Problemlagen auf historische Zusammenhänge zurückführen oder mit historischen Situationen vergleichen können. Bodo von Borries (1995, S. 12) beschrieb diesen Prozess des Historischen Lernens als einen „Dreischritt", in welchem geschichtliche Phänomene zunächst wahrgenommen und nach den Regeln der kritischen Analyse erschlossen werden, anschließend – aus einer gegenwartsrelevanten Position – einer Deutung zugeführt werden, um schließlich im dritten Schritt in eben dieser Gegenwart oder in der Zukunft Orientierung in der Lebenswelt des/der Reflektierenden zu ermöglichen.

Die Produktion von Geschichte als eine Narration über die Vergangenheit wird heute in der Geschichtsdidaktik also nicht als müßiger Selbstzweck, sondern als notwendige sinn- und identitätsbildende Reflexion von sozial handelnden Menschen verstanden.

Der Schweizer Geschichtsdidaktiker, Peter Gautschi (2008, S. 48ff) hat aufbauend auf obige Überlegungen ein Kompetenzmodell für Historisches Lernen vorgestellt, in welchem er den Dreischritt zu einem Vierschritt erweitert:

1. Das historisch lernende Individuum entdeckt aus der Gegenwart heraus Fragen, die es im Universum des Vergangenen erschließen will.
2. Durch Sachanalyse kommt es zu einem begründeten Sachurteil über die vergangene Situation, die es

3. nun seinerseits deutet und mit einem Werturteil belegt. Aus diesem gewinnt es dann
4. Orientierung für seine Gegenwart und Zukunft.

Als Kompetenz beschrieben versteht Peter Gautschi die Fähigkeit, durch historisches Erzählen Sinn über Zeiterfahrung zu bilden (Rüsen 2008, S. 62) als das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts. Diese Fähigkeit hat Michele Baricelli (2005, S. 7) als „narrative Kompetenz" gefasst. Peter Gautschi hat darauf aufbauend vorgeschlagen, die narrative Kompetenz in vier Teiloperationen zu untergliedern.

1. Die Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit,
2. die Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen,
3. die Interpretationskompetenz für Geschichte sowie
4. ihre Orientierungskompetenz.

Aus den Werturteilen über vergangene Sachlagen erschließen die SchülerInnen Sinn für ihre gegenwärtige Lebenspraxis, sie vergleichen vergangene Situationen mit den gegenwärtigen Erfahrungen und Diskursen, sie reflektieren Normen und Regeln, oder sie entdecken den Wandel von gesellschaftlichen Strukturen und leiten davon die prinzipielle Veränderbarkeit politischer, wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Gegebenheiten ab.

Der Aufbau von „narrativer Kompetenz" wird auch im Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel (2006, S. 24ff) als ein Ziel des Geschichtsunterrichts entwickelt. H. J. Pandel stellt der ‚narrativen Kompetenz' allerdings drei weitere Kompetenzen gleichwertig zur Seite: Das Erkennen, Erschließen und Beurteilen der verschiedenen historischen Textgattungen und sonstiger Artefakte bezeichnet Pandel als „Gattungskompetenz (historical literacy)". Ähnlich wie bei Gautschi finden wir bei Pandel die „Interpretationskompetenz". Und schließlich schlägt Pandel vor, sich über den Geschichtsunterricht hinaus mit der Geschichtskultur vertraut zu machen und entsprechende „geschichtskulturelle Kompetenz" aufzubauen. Als Geschichtskultur bezeichnet Pandel dabei die von Geschichte durchdrungene Lebenswelt, welche die SchülerInnen umgibt (Texte, Bilder, Filme, Ausstellungen, Theater, Internet, Computerspiel etc.). Diese soll für die SchülerInnen erschlossen und kritisch analysierbar werden.

Kompetenzen in der LehrerInnenbildung

H.J. Pandel ist der einzige Autor unter den GeschichtsdidaktikerInnen, der neben dem Wiener ‚prozessorientierten' Modell eigenständige „Historische Kompetenzen für Lehrer" vorsieht. Für ihn sind dies die „Kompetenzdiagnostik", „die curriculare Kompetenz", die „kategoriale Kompetenz" und die „Planungskompetenz" (Pandel 2006, S. 45ff). Damit ist Pandel dem Wiener Modell relativ nahe. Wie eingangs beschrieben orientierte sich die ‚prozessorientierte Geschichtsdidaktik' an Konzepten der beruflichen (Weiter-)Bildung und dem Konzept der Schlüsselkompetenzen (Ecker 1997). Vergleicht man das Anfang der 1990er Jahre entwickelte Konzept der prozessorientierten Geschichtsdidaktik mit den heutigen Kompetenzmodellen, so kann festgestellt werden, dass diese lediglich den Bereich der Fachkompetenz stärker ausdifferenziert haben. Diese Ausdifferenzierung ging jedoch zumeist auf Kosten des breiteren sozialpsychologischen Ansatzes, der im Konzept der Schlüsselkompetenzen repräsentiert ist und im Wiener Modell als didaktische Kompetenz weiterentwickelt wurde.

Die Verknüpfung von Fachkompetenz und Schlüsselkompetenzen bildet somit nach wie vor eine Stärke des Wiener prozessorientierten Modells in der Geschichtsdidaktik.

Wie anhand anderer Beispiele aus Fachdidaktiken beschrieben, erscheint es allerdings sowohl für die Unterrichtspraxis in der Schule wie vor allem auch für die LehrerInnenbildung in anderen Fächern und Domänen durchaus überlegenswert zu sein, die Schlüsselkompetenzen als theoretischen Rahmen stärker als bisher zu berücksichtigen.

Alternativ bleibt allerdings nach wie vor die Frage offen, ob es nicht sinnvoller wäre, den Kompetenzbegriff durch schon vorhandene eindeutigere Begriffe der Didaktik zu ersetzen oder adäquatere Begriffe für die beobachtbaren Lernprozesse zu entwickeln.

Literatur

Barricelli, Michele (2005). Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Forum historisches Lernen). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Vlg. Borries, B. von (1995). Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim, München: Juventa.

Borries, B. von (1995). Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim, München: Juventa.

Ecker, A. (1990). Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. Eine Forschungsskizze. In: Lenz W., Brünner C. Hg.: Universitäre

Lernkultur. Ecker, A. (1992). Didaktik als sozialer Prozeß. Neue Wege in der fachdidaktischen Ausbildung für ‚Geschichte und Sozialkunde'. In: Beiträge zur Fachdidaktik 2/92, S. 1–11.

Ecker, A. (1997). Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien. In: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Universität Wien Hg.: Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen. Wien, Köln, Weimar, S. 397-422.

Gautschi, P. (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Vlg.

Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz. Wien, Köln, S. 54–72.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg./1974, S. 36–43.

Pandel, H.-J. (2006). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Vlg.

Robinsohn, S., B. (1967). Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

Rüsen, J. (1994, 2008). Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. 2. Verb. U. erw. Aufl., Köln, Wien, Weimar: Böhlau.

Watzlawick, P., Beavin, Janet H. und Jackson, Don D. (1969). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

Weinert, F. E. (1999). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Theoretical and Conceptual Foundations. OECD, Paris.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.

Wimmer, R. (1985). Die Entwicklung eines Hochschullehrganges „Politische Bildung für Lehrer". Ein Beitrag der österreichischen Universitäten zur inneren Schulreform. In: Heintel, P. und Frei, N. (Hrsg.) Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Konsequenzen für die Universitäten. Wien, S. 601–628.