

Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis

Detlef Kanwischer

kanwischer@uni-landau.de, Institut für naturwissenschaftliche Bildung, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, 76829 Landau

1 Verunsicherung und Frontenbildung

Kompetenzorientierung – das riecht nach Standardisierung, Kultusbürokratie und Ökonomisierung. Nicht nur in Österreich, auch in Deutschland und in der Schweiz sind die pädagogischen und bildungspolitischen Ausgangspunkte vergleichbar. „Dies gilt sowohl für die Problemwahrnehmung mit Bezug auf Schule und Unterricht, (...) als auch für die Reformziele selbst“ (Criblez 2009, S. 67). Kompetenz ist zur neuen pädagogischen Leitwährung geworden. Die Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Bildungssystems, die insbesondere durch bildungspolitische Akteure vorangetrieben wird, führen aber bei vielen Lehrkräften zu Verunsicherung (vgl. Altrichter 2008) und innerhalb des Bildungswesens zu einer starken Frontenbildung.

Die Verunsicherung auf Seiten der Lehrkräfte ist nur allzu gut nachzuvollziehen. Die Schulen werden seit der ersten Pisa-Studie mit einem Trommelfeuer an neuen Anforderungen konfrontiert. Die Wirtschaft und die Wissenschaft verlangen nach fachkompetenten Schüler/innen, die gleichzeitig das komplette Portfolio an Schlüsselkompetenzen (Selbstständigkeit, Flexibilität, Problemlösungsvermögen, Methodenbeherrschung etc.) in der Schule erworben haben. Die Kultusbürokratie, die sich nach den ersten PISA-Ergebnissen berufen fühlt, die Schüler/innenleistungen im Interesse der Öffentlichkeit zu überprüfen, führt Bildungsstandards und Vergleichstests ein. Hierbei handelt es sich um ein Mehrebenenspiel, in dem sich verschiedene Akteure – Bildungspolitiker, Schulinspektoren, Lehrkräfte – neu um den psychologischen Kompetenzbegriff von Schülern gruppieren (sollen)“ (Brüsemeister 2010, S. 135). Hinzu kommt die Aufforderung, kompetenzorientiert zu unterrichten, „wobei derzeit nicht einmal die Mehrheit der Lehrer/innen weiß, wie die Praxis des Unterrichts sowie das Feststellen und Bewerten von Leistungen künftig aussehen soll“ (Fachdidaktikzentrum 2011, S. 1). Diese vielen Neuerungen sollen zudem ‚unter dem laufenden Rad‘ und ohne zusätzliche Mittel eingeführt werden.

Folglich verwundert es auch nicht, dass es in den letzten Jahren zu einer starken Frontenbildung gekommen ist. Die Einen heben hervor, dass in solch einem kompetenzorientierten Bildungskontext Wissen und Können so vermittelt werden, „dass keine ‚trägen‘ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können“ (Klieme & Hartig 2007, S. 13) und hiermit auch „der stärkere Bezug zum ‚wirklichen Leben‘“ (ebd. S. 17) gegeben ist. Die Anderen sehen im gegenwärtigen Kompetenzkonzept in Schule und Hochschule die Vereinnahmung der Lernenden für ökonomische Zwecke und gehen sogar soweit zu behaupten, dass am „Ende der Kompetenz das Leiden und Sterben anderer Menschen (steht), die unter dem neuen Imperialismus leiden“ (Krautz 2009a, S. 100). Sicherlich ist der ökonomische Charakter der Kompetenzdebatte nicht von der Hand zu weisen, aber wie sah es vor der ‚kompetenzorientierten

Wende' im deutschsprachigen Bildungssystem aus? Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) stellen fest: „Das Verständnis von Lernen ist weitgehend mechanisch, Lehr-Lernziele sind meist fremdbestimmt, die Konzentration liegt auf kognitiven Lernprozessen, die methodische Planung lässt sich als ‚Input-Output-Didaktik‘ charakterisieren“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, S. 364). Noch unverblümt beschrieben Arnold und Schüßler (1997) die damalige Lernkultur als „eine tote, frontalunterrichtliche Wissensmast, die unser Bildungssystem und auch die Lehrer/innenbildung durchdringt“ (Arnold & Schüßler 1998, S. 49). Vor diesem Hintergrund birgt die „kompetenzorientierte Wende“ im schulischen Kontext nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen für eine positive Veränderung im Lehr-Lerngeschehen.

Der vorliegende Beitrag wird sowohl die Gefahren skizzieren wie auch die Chancen des pädagogischen Paradigmenwechsels thematisieren. Einführend wird ein kurzer Überblick über die theoretische Kompetenzdebatte gegeben, der die bisherigen Grundgedanken der Debatte präsentiert, die noch in einem stetigen Prozess der Erforschung und Entwicklung sind. Darauf aufbauend wird die Kompetenzdebatte mit den Bildungsstandards in Beziehung gesetzt. Im vierten Punkt wird vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen eine Didaktisierung der Kompetenzdebatte vorgenommen. Darauf aufbauend wird ein praxisorientiertes Beispiel für einen kompetenzorientierten Unterricht vorgestellt. In einem abschließenden Fazit werden einige Überlegungen entfaltet, wie die zukünftigen Herausforderungen in den nächsten Jahren im Bereich der Schul- und Forschungspraxis zu bewältigen sind.

Abschließend möchte ich noch anmerken, dass nicht alle Facetten der Kompetenzorientierung, die in den letzten Jahren so hohe Aufmerksamkeit erzeugt hat und sich zudem noch in einem Entwicklungsstadium befindet, in dem vorliegenden Rahmen ausgiebig gewürdigt werden können. Um sich einen umfassenden Überblick über das Thema Kompetenzorientierung zu verschaffen, empfehle ich die Online-Zeitschrift „Schulpädagogik-heute“, die sich in der Ausgabe 1/2010 diesem Thema widmet. Zum Themenbereich Bildungsstandards liefert das Buch „Bildungsstandards“ von Criblez u. a. (2009) einen kostengünstigen und schnellen Überblick.

2 Theoretische Zugänge zum Kompetenzbegriff

In der deutschsprachigen Bildungslandschaft wurde der Kompetenz-Begriff in Form der so genannten ‚Schlüsselqualifikation‘ bereits in den 1970er Jahren eingeführt. Zur ‚kompetenzorientierten Wende‘, die den Wandel von einer Qualifikations- bzw. Wissensorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung markiert, kam es jedoch erst in den 1990er Jahren. Damals setzte sich die Erkenntnis durch, dass für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt, die bis dahin vorherrschende Qualifikationsorientierung nicht ausreichend ist, da sich Qualifikationen auf tätigkeitsbezogene Kenntnisse beziehen und die allgemeine Disposition zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten nicht berücksichtigt wurde. Vor diesem Hintergrund wurde der Qualifikationsansatz um den Handlungs- bzw. Kompetenzansatz erweitert. Ausgehend von der berufspädagogisch geprägten Kompetenzdebatte zu Beginn der 1990er Jahre kam es im Zuge der Bolognaform und des PISA-Schocks zu einer Konjunktur des Begriffs. Klieme und Hartig (2007) zeigen auf, dass der Begriff sowohl in der Alltagssprache wie auch in der Wissenschaft allgegenwärtig ist. Einhergehend mit der inflationären Verwendung des Begriffes wird immer undeutlicher, was unter Kompetenzen über-

haupt zu verstehen ist. Huber (2004) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Dschungel der Kompetenzen“. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Frage nach einer möglichen Definition von Kompetenz schnell als Schrotschussfrage. Deist und Winterton (2005) konstatieren aufgrund einer Vielzahl terminologischer und konzeptioneller Kompetenzansätze, dass „competence“ ein „Fuzzy Concept“ ist und „there is such confusion and debate concerning the concept of ‘competence’ that it is impossible to identify or impute a coherent theory“. In der internationalen Kompetenzdebatte grenzen Deist & Winterton (2005) drei dominierende Kompetenzansätze aus unterschiedlichen Bildungsräumen und -kulturen voneinander ab: (a) USA: behavioral approach, (b) UK: functional approach und (c) France, Germany, Austria: multi-dimensional and holistic approach. Diese drei Ansätze werden von Deist und Winterton (2005) zu einem „holistic model of competence“ integriert (vgl. Abb. 1), um eine konsistente und kohärente Typologie für weitergehende Forschungen zu erhalten.

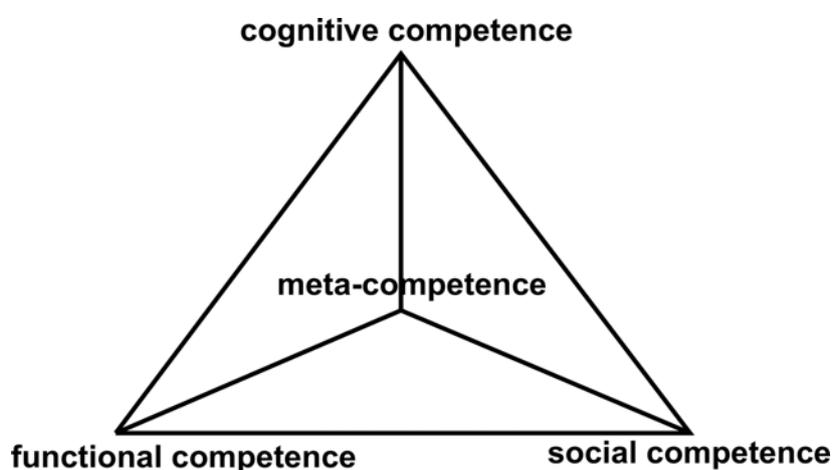


Abbildung 1: Holistic model of competence (Deist & Winterton 2005, S. 40)

In dem Modell wird unter „cognitive competence“ das Wissen einer Person, unter „functional competence“ die funktionsbezogenen Qualifikationen und unter „social competence“ das angemessene Sozialverhalten in Bezug auf eine erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben verstanden. „Meta-competence“ (u. a. Selbstreflexion und Lernen des Lernens) wird als eine übergreifende Kompetenz präsentiert, die den Erwerb der anderen Kompetenzen erleichtert.

Ich habe im Rahmen dieses Aufsatzes auf die Vorstellung dieses Modells zurückgegriffen, weil es die unterschiedlichen internationalen Diskussionsstränge zusammenführt und deutlich macht, was das Neue am kompetenzorientierten Unterricht ist: Es geht um die synchrone Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei der die Selbstregulationskompetenz der Lernenden ein wichtiger Baustein ist. Dies kennen wir im Grunde schon seit Ende der 1990er Jahre, wo in vielen deutschsprachigen Lehrplänen festgelegt wurde, dass nicht nur fachlich-inhaltlich (Sachkompetenz) gelernt werden soll, sondern gleichermaßen methodisch-strategisches (Methodenkompetenz), sozial-kommunikatives (Sozialkompetenz) sowie selbsterfahrendes und selbstbeurteilendes Lernen (Selbstkompetenz) angestrebt wurde. Zudem widerspricht das obige Modell auch nicht der Definition von Kompetenzen nach Weinert (2001), die in der deutschsprachigen schulischen Landschaft mittlerweile einen großen Konsens gefunden hat. Er definiert Kompetenzen als

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

Die breit gefasste, problemorientierte und handlungsbefähigende Kompetenzdefinition von Weinert (2001) wie auch die angestrebte Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entspricht durchaus den Grundprinzipien des humanistischen Bildungssystems, was eine umfassende Persönlichkeitsbildung der Lernenden einschließt. Obwohl viele Pädagogen diesen kompetenztheoretischen Überlegungen sicherlich durchaus wohlwollend gegenüberstehen, stellt sich jedoch die Frage, warum es in der aktuellen Kompetenzdiskussion einen so polarisierenden Diskurs gibt. Dieser ist jedoch m. E. nicht so sehr an die theoretischen Überlegungen der Kompetenzdiskussion angelehnt, sondern vielmehr verknüpft mit der uneinheitlichen Definition des Kompetenzbegriffs und der Einführung von Bildungsstandards in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

3 Bildungsstandards und Kompetenzmodelle

Der Auslöser für die Entwicklung von Bildungsstandards war der PISA-Schock, in dessen Folge die Bildungspolitik die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards festlegte. Den Orientierungsrahmen für die Entwicklung der nationalen Bildungsstandards in den deutschsprachigen Ländern lieferte die so genannte Klieme-Expertise (BMBF 2003), die aus Sicht der kognitiven Psychologie verfasst wurde und die Operationalisierung des Bildungserfolgs zum Ziel hatte, d. h., dass Kompetenzen in Testverfahren erfassbar sein müssen. Die Entwicklung von Standards, die i. d. R. auf die Qualitätssicherung von Bildung abzielen, ist nichts vollkommen Neues. Die Lernzieldebatte in den 1970er Jahren war z. B. verbunden mit inhaltlichen Hierarchisierungsmaßnahmen. Im angelsächsischen Sprachraum wurde die Standardisierung schon vor über 20 Jahren eingeführt (functional approach) und wird seitdem leidenschaftlich diskutiert. Donert (2010) z. B. richtet sich nach seinen Reflexionen über die standardisierte Ausbildung im Fach Geographie in England und Wales an die deutschen Kolleg/innen und kommt resümierend zu dem Schluss: „As German-speaking countries adopt standards-based-education, teachers should ask why they are being told to follow this failed political agenda“ (Donert 2010, S. 73). Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Einführung von Bildungsstandards – nicht nur in den deutschsprachigen Ländern – einen heftigen Streit über den Sinn im Allgemeinen und die Ausgestaltung im Speziellen nach sich zieht. Schlagworte aus kritischer Sicht in dieser Diskussion sind „Bildungsstandards: Slogan statt Problemlösung“, „Bildungsstandards – wessen Standards?“, „Bildungsstandards und die Frage der Chancen(un)gleichheit“, „Teaching to the Test“, „Testqualität“ und „Accountability: Rechenschaftslegung in der Audit Society?“ (vgl. Criblez 2009, S. 149–168 oder Moegling 2010). Ich möchte an dieser Stelle nicht auf die allgemeine Diskussion eingehen, sondern mittels der Einführung der Bildungsstandards im Fach Geographie in Deutschland und der anschließenden Entwicklung von Kompetenzmodellen einige Beobachtungen schildern, Problemlagen aufzeigen und offene Baustellen skizzieren.

Nachdem das Fach Geographie, ebenso wie in Österreich und der Schweiz, in der ersten Entwicklungsphase nicht von der Kultusministerkonferenz aufgefordert wurde, nationale Bildungsstan-

dards zu entwickeln, wurde dies aus eigener Kraft in die Wege geleitet. Eine Gruppe engagierter Vertreter/innen des Faches, die vom Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (HGD) moderiert wurde, hat im Jahr 2006 die „Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss“ vorgelegt, die von der Deutschen Gesellschaft für Geographie herausgegeben wurden. Für den Geographieunterricht wurden die sechs Kompetenzbereiche Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung festgelegt und die jeweiligen Teilkompetenzen ausgewiesen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geographie 2006). Mittlerweile sind die Bildungsstandards in der 6. Auflage erschienen und dienen den Kolleg/innen als Referenzwerk für die Gestaltung der neuen Lehr- bzw. Bildungspläne sowie für die Ausbildung in der ersten und zweiten Phase. Durchaus kritischer als die Bildungsstandards wird die Entwicklung von Kompetenzmodellen gesehen. Dies wird jedoch nur hinter vorgehaltener Hand gesagt. Eine kritische Bestandsaufnahme fehlt zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Dies liegt sicherlich auch darin begründet, dass die Entwicklung von Kompetenzmodellen, die sich an den Bildungsstandards orientieren, erst vor drei Jahren gestartet ist. Im Jahr 2008 wurde ein bundesweites Netzwerk zur fachspezifischen Kompetenzforschung in der Geographie gegründet. Die Zielsetzung des Netzwerkes besteht darin, mit Kolleg/innen aus der pädagogischen Psychologie theoriegeleitete Kompetenzmodelle aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Bildungsstandards zu entwickeln und diese empirisch zu validieren. Der Sinn und Zweck der Entwicklung von Kompetenzmodellen besteht darin, zum Einen die Strukturen eines Kompetenzbereichs bzw. eines Standards, in denen die Lernenden Fähigkeiten erlangen sollten, zu beschreiben und zum Anderen in den geforderten Bereichen Niveaustufen festzulegen (vgl. Klieme u. a. 2007, S. 74). Den Orientierungsrahmen für die Entwicklung der Kompetenzmodelle liefert das DFG Schwerpunktprogramm (SPP) „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“, das eine Laufzeit von sechs Jahren hat (2007–2013) hat (vgl. <http://kompetenzmodelle.dipf.de>).

In der Geographiedidaktik wurde im Rahmen des Kompetenznetzwerks in den letzten Jahren eine Reihe von Kompetenzmodellen zu unterschiedlichen Kompetenzbereichen entwickelt (vgl. hierzu GUID, H.3 und H.4/2010). Der Wert der Kompetenzmodelle liegt darin, dass wichtige Kompetenzbereiche der Bildungsstandards, wie Karten-, Handlungs- oder Systemkompetenz, systematisch erforscht werden. Die Ergebnisse werden notwendige Erkenntnisse zu den Strukturen dieser Kompetenzen liefern und zudem interessante Ergebnisse zu personen- und situationspezifischen Merkmalen zu Tage fördern. Ein Kompetenzmodell, das exemplarisch für die anderen Kompetenzmodelle steht, die im Rahmen des Netzwerks entwickelt wurden, ist das Kompetenzmodell zur reflexiven Kartenkompetenz (vgl. Abb. 2). Mit sieben Strukturelementen und acht Kompetenzniveaus kann das Modell als sehr komplex angesehen werden. In der Regel werden aus forschungstechnischen Gründen nur drei bis vier Strukturelemente bei Kompetenzmodellen ausgewiesen.

Reflexive Kartenkompetenz - Kompetenzniveaumodell

Diskurse des Kartenkontextes hinter den Konstruktionsentscheidungen in ihrer Summe erkennen					
Diskurse des Zeichens hinsichtlich seiner Lage und Ausrichtung erkennen	Diskurse des Zeichens hinsichtlich seiner Projektion erkennen	Diskurse des Zeichens hinsichtlich seiner Gestaltung erkennen	Diskurse des Zeichens hinsichtlich seiner Regionalisierung erkennen	Diskurse des Zeichens hinsichtlich seiner Klassengrenzen erkennen	Diskurse des Zeichens hinsichtlich seiner Datengrundlage erkennen
Über Lage und Ausrichtung des Zeichens hinaus- gehende Informationen durch externe Quellen und Vorwissen erkennen	Über Projektion des Zeichens hinaus- gehende Informationen durch externe Quellen und Vorwissen erkennen	Über Datengrundlage des Zeichens hinaus- gehende Informationen durch externe Quellen und Vorwissen erkennen	Über Regionalisierung des Zeichens hinaus- gehende Informationen durch externe Quellen und Vorwissen erkennen	Über Klassengrenzen des Zeichens hinaus- gehende Informationen durch externe Quellen und Vorwissen erkennen	Über Datengrundlage des Zeichens hinaus- gehende Informationen durch externe Quellen und Vorwissen erkennen
Zusammenhänge zwischen den Konstruktionsentscheidungen und deren Grenzen erkennen					
Informationen des Kartenkontextes als Resultat der Konstruktionsentscheidungen erkennen					
Eigenschaften der Lage und Ausrichtung im Zeichenkontext im Rahmen der Dekodierung erkennen	Eigenschaften der Projektion im Zeichenkontext im Rahmen der Dekodierung erkennen	Eigenschaften der Gestaltung im Zeichenkontext im Rahmen der Dekodierung erkennen	Eigenschaften der Regionalisierung im Zeichenkontext im Rahmen der Dekodierung erkennen	Eigenschaften der Klassengrenzen im Zeichenkontext im Rahmen der Dekodierung erkennen	Eigenschaften der Datengrundlage im Zeichenkontext im Rahmen der Dekodierung erkennen
Eigenschaften der Lage und Ausrichtung kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Projektion kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Gestaltung kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Regionalisierung kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Klassengrenzen kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Datengrundlage kontextfrei kennen					
Merkmale der Karte als Resultat aus den Konstruktionsentscheidungen kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Lage und Ausrichtung kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Projektion kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Gestaltung kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Regionalisierung kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Klassengrenzen kontextfrei kennen					
Eigenschaften der Datengrundlage kontextfrei kennen					
Lage und Ausrichtung					
Projektion					
Gestaltung					
Regio- nalisierung					
Klassen- grenzen					
Daten- grundlage					
Generalisierung					

Abbildung 2: Kompetenzmodell zur reflexiven Kartenkompetenz (Gryl & Kanwischer 2011)

Auf eine konkrete theoretische Beschreibung dieses Modells soll an dieser Stelle, ebenso wie auf den Wert hinsichtlich der Formulierung von Standards, nicht eingegangen werden (vgl. hierfür Gryl & Kanwischer 2011), sondern ich möchte vielmehr die Frage stellen, was dieses Modell für den Schulalltag leisten wird, falls es eines Tages empirisch validiert sein sollte. Diese Frage lässt sich leicht beantworten: Es besteht lediglich die Möglichkeit festzustellen, auf welchem kognitiven Niveau in welchem Strukturelement der Lernende steht. Mit diesem kompetenztheoretischen Baukastensystem wird aus Sicht der Schulpraktiker suggeriert, dass der Lehrende den jeweiligen Lernenden nur die notwendigen Einzelbausteine noch vermitteln muss, bis er eine hinreichende reflexive Kartenkompetenz besitzt. Hiermit ist jedoch noch nichts über die weiteren steuernden Variablen des Lernprozesses, wie z. B. Motivation, Selbststeuerungsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Werte, Sozialverhalten, Persönlichkeit, Metakompetenzen oder die individuell unterschiedliche Ausprägung von fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, ausgesagt. Dass die Kompetenzmodelle so und nicht anders entwickelt wurden, liegt darin begründet, dass sich Klieme & Leutner (2006) in ihrem DFG-Schwerpunktprogramm-Antrag auf die kognitiven Dispositionen des Kompetenzbegriffs beschränken. Dieser Ansatz ist aus forschungsstrategischen Gründen nachvollziehbar, da das Wissen über den Zusammenhang zwischen lebensweltlichen Kontexten und Lernleistungen noch unzureichend erforscht ist. Gleichzeitig wird jedoch auch verständlich, dass diese Konzeption Kritik nach sich zieht. Viele Pädagogen haben die Befürchtung, dass bei zukünftigen Kompetenzmessungen nur kognitive Aspekte berücksichtigt werden. Für die Schulpraktiker, die aufgefordert sind, einen kompetenzorientierten Unterricht durchzuführen, liefern die Modelle auch wenig didaktische Hinweise. Für die Abschätzung der Performanz (Darbietung, Ausführung, Anwenden oder auch Leistung) der Lernenden im Unterrichtsprozess, die selbst stets rückwirkend an einen Kompetenzbegriff geknüpft ist, werden die bisherigen Forschungskonzeptionen wenig Anwendbares für die Schulpraxis liefern. Für den Schulalltag im Fach Geographie muss daher außerhalb der ‚DFG-Kompetenzbox‘ gedacht werden, zumindest zum jetzigen Zeitpunkt.

4 Didaktik des kompetenzorientierten Unterrichts

Die Didaktik des kompetenzorientierten Unterrichts steckt noch in den Kinderschuhen. Dies verwundert insofern nicht, da die Einführung der Bildungsstandards in Deutschland erst wenige Jahre her ist und die verbindliche Einführung in Österreich erst 2012 und in der Schweiz 2014 vorgesehen ist. Als ein grundlegendes Verständnis von Lernen wird in der Diskussion zum kompetenzorientierten Lernen hervorgehoben, dass der Kompetenzerwerb in situiereten und problemorientierten Lernumgebungen realisiert werden muss und den geistigen Konstruktionsleistungen der Schüler/innen eine große Rolle zugewiesen wird.

Hinsichtlich der konkreten Veränderungen im Unterrichtsgeschehen im Rahmen eines an Bildungsstandards und Kompetenzen orientierten Lernprozesses unterscheidet Lersch (2010) zwischen einem alten und einem neuen Unterrichtsskript (vgl. Abb. 3). Mit der Schnittmenge zwischen dem alten und neuen Unterrichtsskript möchte er darauf hinweisen, „dass es auch bisher schon immer Unterricht gegeben hat, der neben der Vermittlung von Inhalten zugleich auch die Entwicklung von Fähigkeiten oder Kompetenzen der Schüler/innen gefördert hat. Ich vermute sogar, dass diese Schnittmenge in Wirklichkeit deutlich größer ausfallen würde, als ich sie hier dargestellt ha-

be. Dies habe ich jedoch mit Absicht gemacht, damit niemand auf die Idee kommt ‚Das Haben wir doch immer schon so gemacht!‘ Denn das stimmt nun auch wieder nicht, auch wenn das alles in der Tat nicht völlig neu ist!“ (Lersch 2010, S. 35).

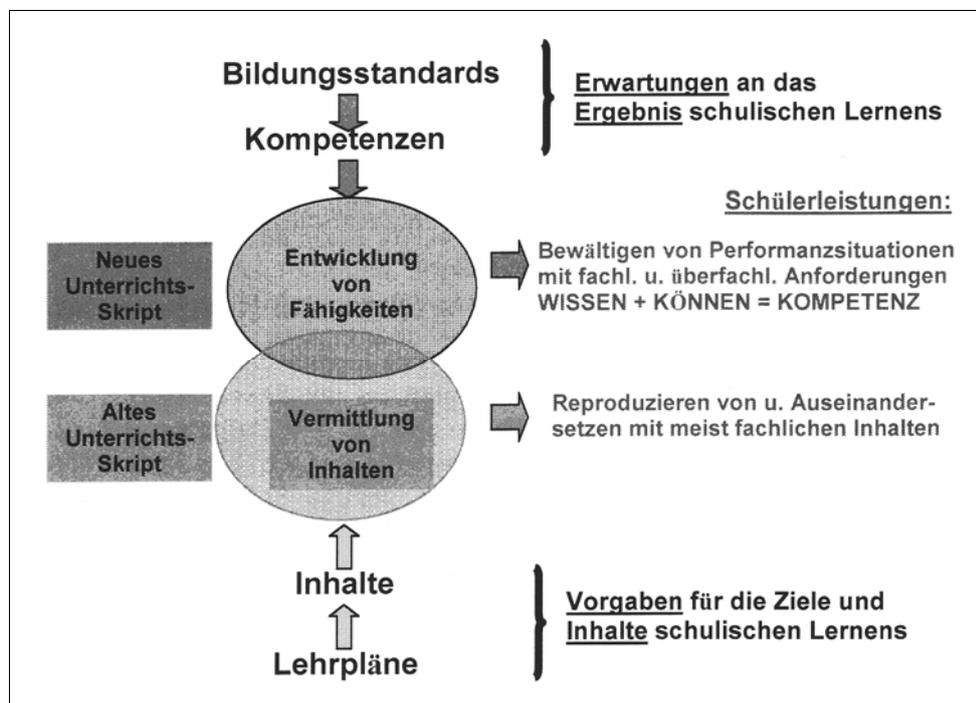


Abbildung 3: Altes versus neues Unterrichtskonzept (Lersch 2010, S. 35)

Das neue Unterrichtsskript soll im Folgenden didaktisch systematisiert werden. Da die bisher entwickelten Kompetenzmodelle für die Didaktisierung von Kompetenzen kaum verwertbare Hinweise liefern, muss sich die didaktische Umsetzung eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts zum Einen an die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards und zum Anderen an die theoretischen Überlegungen der Kompetenzdebatte orientieren.

Ausgehend von den in Punkt zwei vorgestellten theoretischen Ansätzen aus der Kompetenzdiskussion, die klar herausstellen, dass in einem kompetenzorientierten Unterricht Wissen und Können sowie fachliche und überfachliche wie auch selbstregulative Kompetenzen vermittelt werden sollen, entwickelt Lersch (2010) erste Überlegungen zu einer allgemeinen Didaktik eines kompetenzorientierten Unterrichts, die er in nachfolgender Abbildung zusammenfasst (vgl. Abb. 4). Hierbei wird die Kompetenz gekennzeichnet mit der Fläche unter der Kurve, die sich aus dem Zusammenspiel von Wissen und Können ergibt. Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten beschreiben den vertikalen Lernterfer und werden in einem systematischen Lehr-Lern-Prozess erworben. Der horizontale Lernterfer bezieht sich auf die Anwendungssituationen, d. h., dass die Lernenden mit dem Wissen auch etwas außerhalb der Schule anfangen können. Ein Beispiel hierfür wären die EURO-Münzen. Die Lernenden sollten erkennen, hinterfragen, deuten und wissen, warum auf den EURO-Münzen Norwegen nicht dargestellt ist. Wenn eines dieser beiden Elemente gegen Null tendiert, ist auch die Kompetenz kleiner. Wenn Lernende mit ihrem Wissen nichts anfangen können, dann sind sie auch wenig kompetent. Man spricht in diesem Zusammenhang von **trägem Wissen**.

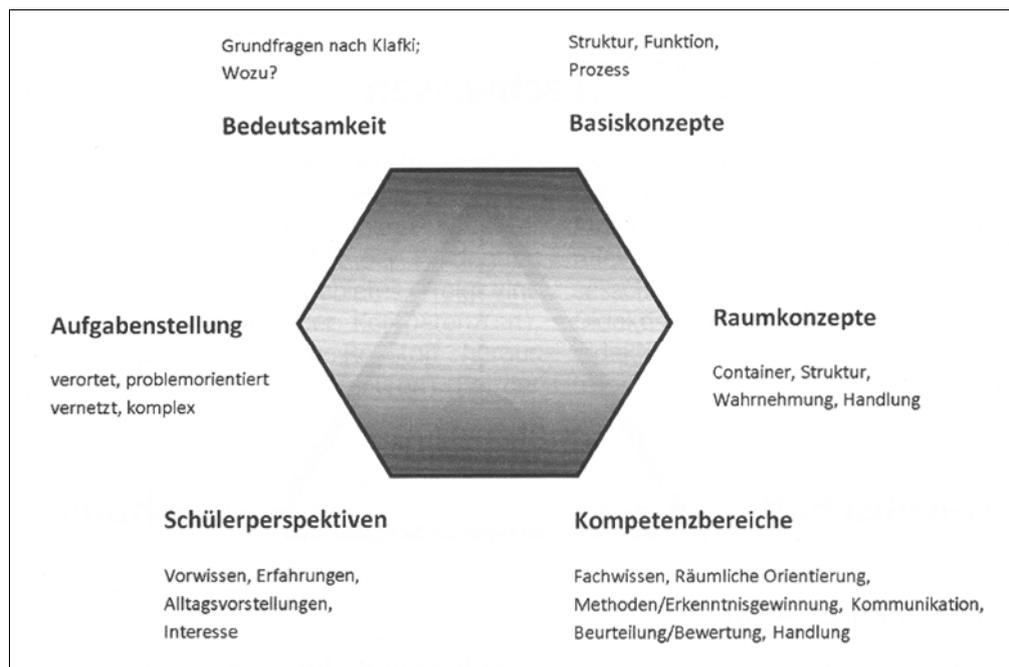


Abbildung 5: Didaktisches Sechseck der Unterrichtsplanung (Hoffmann 2009, S. 116)

Die beiden vorgestellten Überlegungen zu einer Didaktisierung der Kompetenzvermittlung verdeutlichen, dass die Kompetenzorientierung nicht etwas vollkommen Neues ist. Die Erfahrung zeigt auch, dass sich im Prozess der Unterrichtsentwicklung alte und neue Ansätze nicht einfach ablösen, sondern ineinander verwoben werden. Dies ist auch wichtig, um Lehrer/innen nicht vollkommen zu verunsichern und eine gewisse Kontinuität zu gewährleisten. Eine wichtige Neuerung, um die Selbstregulationskompetenz der Lernenden im Lernprozess zu fördern, ist die Arbeit mit Selbsteinschätzungsbögen und Kompetenzchecks, sogenannten Kompetenzrastern, die im Folgenden vorgestellt wird.

5 Praxis des kompetenzorientierten Unterrichts

„In einem großen Raum sitzen 50 Schüler einzeln an Arbeitstischen. Die Tische sind durch Sichtschutz voneinander getrennt. In der Mitte des Raumes sitzen mehrere Coaches (früher: Lehrer). Sie haben ‚Ampeln‘ an ihrem Platz. Rot heißt: Ich will auf keinen Fall gestört werden. Gelb: Ich habe gerade Zeit. Mit den Coaches vereinbart jeder Schüler seinen individuellen Lernoutput. Dazu bearbeiten sie Lernjobs, bestimmen den dazu notwendigen Input, ermitteln die Ressourcen und Prozessvariablen. Dann gehen sie an ihren Arbeitsplatz und produzieren ihren ‚Output‘. In eine Tafel an ihrem Arbeitsplatz tragen sie ihren Lernfortschritt in ein Kompetenzraster ein“ (Kurtz 2009b, S. 7).

Mit diesem Zitat beginnt Kurtz (2009b) seine Streitschrift „Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Didaktat der Ökonomie“. Urteilen Sie später selbst, ob sie dieses Szenario auch befürchten.

Bei der Arbeit mit Kompetenzrastern wird Neues mit Altbekanntem verknüpft. Neu ist der Bezug zu den Bildungsstandards, die für den Unterricht konkretisiert werden. Altbekannt sind die Unter-

richtsformen des „Offenen Unterricht“, wie z. B. Freiarbeit und Wochenplanarbeit. Ein Kompetenzraster ist als eine Matrix gestaltet (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Auszug aus dem Kompetenzraster Naturkatastrophen (Grimm & Kanwischer 2010)

	AFB 1: Ich kann gut wiedergeben	AFB 2: Ich kann gut erklären	AFB 3: Ich kann Zusammenhänge und Probleme erkennen und meine eigene Meinung begründen
Thema 1: Naturkatastrophen im Überblick	Lernfeld 1a Ich weiß, wann man von einer Naturkatastrophe spricht und kann es mit meinen eigenen Worten aufschreiben. (Material 1a)	Lernfeld 2a Ich kann schriftlich erklären, warum ich Naturkatastrophen in bestimmte Kategorien einordne. (Material 1a)	Lernfeld 3a Ich kann schriftlich begründen, ob die vier Beispiele im Arbeitsbogen von einem Experten als Naturkatastrophen bezeichnet würden. (Material 1a und 1c)
	Lernfeld 1b Ich kann Naturkatastrophen in verschiedene Kategorien aufgliedern, indem ich eine Tabelle erstelle. (Material 1a)	Lernfeld 2b Ich kann erklären, warum es gerade in armen Ländern viele Naturkatastrophen gibt. Dazu schreibe ich einen erläuternden Text und nenne Beispiele. (Material 1b)	Lernfeld 3b „Die Natur kennt keine Katastrophen. Katastrophen kennt allein der Mensch, sofern er sie überlebt“. Diesen Satz von Max Frisch kann ich schriftlich begründen. (Material 1b)

Auf der vertikalen Ebene werden die fachlichen Inhalte benannt (was) und auf der horizontalen Ebene werden zu jedem der fachlichen Inhalte unterschiedliche Niveaustufen definiert (wie gut). Da bisher noch keine empirisch abgesicherten Kompetenzstufenmodelle vorliegen, bietet es sich an, dass die Niveaustufen sich an die Anforderungsbereiche aus den Bildungsstandards Geographie orientieren (AFB 1 = Reproduktion, AFB 2 = Reorganisation und Transfer, AFB 3 = Reflexion und Problemlösung) (vgl. DGfG 2007, S. 31). In den jeweiligen Zellen wird die entsprechende Kompetenz in der Ich-Form formuliert („Ich kann ...“), d. h. „es wird aus Sicht der Lernenden ausgedrückt, was diese am Ende eines bestimmten Lernprozesses können sollen, welche Kompetenz sie erworben haben“ (Bietz & Zergiebel 2007, S. 10). Damit wird jede/r einzelne Schüler/in direkt angesprochen und sie/er kann sich einen Überblick darüber verschaffen, was die/der Lehrer/in erwartet: Durch „die graduelle Abstufung der Kompetenzbeschreibungen werden die Lernenden in die Lage versetzt, sich in diesem Bezugsrahmen zu positionieren“ (Müller 2004, S. 26).

In der Tabelle 1 ist nur das erste Themenfeld der Unterrichtseinheit vorgestellt. Weitere Themenfelder sind: Vulkanismus, Kontinentalverschiebung, Naturkatastrophen in Deutschland, Elbehochwasser 2002, Sturmflut in Hamburg 1962, Erdbeben in Nachterstedt 2009 (vgl. Grimm & Kanwischer 2010).

Das Kompetenzraster Naturkatastrophen wird zu Beginn der Unterrichtseinheit ausgeteilt und mit den Schüler/innen besprochen. Je nach verfügbarer Unterrichtszeit wird ein Pflicht- und ein Expertenprogramm ausgewiesen. Wichtig ist hierbei, dass die Schüler/innen erkennen, dass die zu er-

werbenden Fähigkeiten unterschiedlich bewertet werden. Wissenskompetenz (AFB 1) ist zwar notwendig, reicht aber nicht aus, wenn man eine gute Schülerin oder ein guter Schüler sein will. So wird den Lernenden deutlich, wie wichtig es ist, sich selbst Gedanken zu machen und Zusammenhänge selbst zu erkennen. In den einzelnen Zellen im Kompetenzraster ist vermerkt, welche Materialien geeignet sind, um die formulierte Fähigkeit zu erlangen. Die Materialien befinden sich in ausreichender Anzahl in einer Hängemappe im Klassenraum. Sie sind allerdings nur als Basisinformation anzusehen. In der Klasse befinden sich weitere (Schul)Bücher, Grafiken, Karten und Fotos zum Thema, auf welche die Lernenden zurückgreifen können, wenn sie sich intensiver in eine Thematik einarbeiten möchten. Es ist den Schüler/innen freigestellt, in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben bearbeiten. Jede/r Lernende muss eine Mappe mit den gesammelten Ergebnissen führen, die regelmäßig von der Lehrkraft eingesammelt und kontrolliert wird (Portfolio). Zudem werden in einer Tabelle, die in der Klasse an der Wand hängt, eingetragen, welche Aufgaben schon erledigt sind. Somit erhält der Lehrende einen schnellen Überblick darüber, wer schon welches Thema bearbeitet hat. Gespräche mit dem Nachbarn bzw. der Nachbarin zum Thema sind ausdrücklich erwünscht. Fragen an die Lehrkraft können an Schüler/innen weitergegeben werden, wenn diese sich bereits mit dem entsprechenden Lernfeld beschäftigt haben.

In diesem Unterrichtsbeispiel sind bewusst keine herkömmlichen Aufgaben zu den einzelnen Materialien formuliert, wie z. B. „Lese den Text und benenne verschiedene Kategorien von Naturkatastrophen“. Die Aufgaben sind implizit in den Fähigkeitsbeschreibungen enthalten: „Ich kann Naturkatastrophen in verschiedene Kategorien aufgliedern, indem ich eine Tabelle erstelle“. Es gehört zur Förderung der Selbstständigkeit, dass die Schüler/innen sich aus den formulierten Fähigkeiten heraus die konkrete Aufgabenstellung ableiten. Um den Unterricht jedoch nicht auf das individuelle und selbstständige Lernen zu reduzieren, bietet es sich an, in den Stundenanfängen Fantasiereisen zu lesen, Experimente durchzuführen, erklärende Tafelbilder zu entwerfen, Streitgespräche anzuregen oder komplexere Zusammenhänge zu erklären. Unsere Erfahrungen mit dem vorliegenden Kompetenzraster sind durchweg positiv (vgl. Grimm & Kanwischer 2010). Dies liegt sicherlich auch darin begründet, dass sich die Lernenden der Schule, an der mit diesem Kompetenzraster gearbeitet wurde, mit dieser Form des offenen Unterrichts schon frühzeitig in allen Fächern auseinandersetzen müssen. Je häufiger die Schüler/innen damit arbeiten, desto mehr Routine bekommen sie und Fragen zur Herangehensweise werden sukzessive weniger. So entsteht in zunehmendem Maße Freiraum, um auf einzelne Schüler/innen gezielt zuzugehen – bei den schwachen unterstützend und ermunternd, bei den starken anspornend und mit zusätzlichen Fragestellungen und Informationen.

6 Der (Alb)Traum von der Kompetenzorientierung

Die skizzierten Entwicklungen zum Themenbereich Kompetenzorientierung verdeutlichen, dass wir es hier mit einem Prozess zu tun haben, der von Seiten der Bildungspolitik angestoßen wurde, in dem aber konkrete theoretische Ansätze und unterrichtspraktische Umsetzungsmaßnahmen bisher kaum entwickelt wurden. Im Bereich der theoretischen Zugänge, um die Kompetenzorientierung zu begründen und umzusetzen, gibt es viele unterschiedliche Ansätze, Kompetenzen zu definieren, wie z. B. im DFG-Sonderforschungsprogramm, in der Erwachsenenbildungsforschung

oder im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, der sich am Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen orientiert, aber die Kompetenzdimensionen anders darstellt. Dies verweist darauf, dass die nationale und internationale Diskussion um die Kompetenzorientierung noch in den Anfängen steckt. Deutlich wird dies auch dadurch, dass erst 2010 eine „Soziologie der Kompetenz“ von Kurtz und Pfadenhauer (2010) herausgegeben wurde und Kurtz (2010) in der Einleitung feststellt: „Als eigenständiges Thema ist Kompetenz in der Soziologie bisher nicht, jedenfalls nicht auffällig in Erscheinung getreten“ (Kurtz 2010, S. 7).

Gleichwohl hoffe ich, dass ich aufzeigen konnte, dass Kompetenzorientierung nicht nur eine Gefahr für den Geographieunterricht ist, sondern auch eine Chance für eine Neuorientierung bedeutet. Diese Neuorientierung muss jedoch aktiv gestaltet werden und darf nicht durch die Kraft der berufsbiographischen Sozialisation verhindert werden. Dies bedeutet auch, dass persönliche Veränderungen durchgemacht werden müssen, um den Traum von der guten Schule nicht zu einem Albtraum werden zu lassen. Auf der unterrichtspraktischen Seite müssen dringend Ideen und Ansätze zu einem kompetenzorientierten Geographieunterricht entworfen und zur Diskussion gestellt werden. In der geographiedidaktischen Forschung müssen neben der bisherigen vorwiegend kognitiv orientierten Kompetenzmodellforschung auch metakognitive Kompetenzen sowie die Performanzforschung stärker in den Blick genommen werden, um konkrete Hinweise für Didaktik und Praxis zu liefern. Ansonsten wird z. B. Kartenkompetenz das sein, was ein Kartenkompetenztest misst – und mehr nicht.

7 Literatur

- Altrichter, H. (2008): Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: Brüsemeister, T. & K.-D. Eubel (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden, S. 75–115
- Arnold, R. & I. Schüßler (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Bietz, C. und M. Zergiebel (2007): Fördern und Fordern mit Kompetenzprofilen. In: Praxis Schule 5 – 10, H. 3, S. 10–17.
- BMBF (Ministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.
- Brüsemeister, T. (2010): „Schülerkompetenzen“ im Nadelöhr kollektiver Kompetenzen. Ein Versuch der Erneuerung des Governanceregimes der Schule. In: Kurtz, T. & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 135–146.
- Cribliz, L., Oelkers, J. & W. Stadelmann (Hrsg.) (2009): Bildungsstandards. Seelze-Velber.
- Delamare Le Deist, F., Winterton, J. (2005): What is Competence? In: Human Resource Development International. Vol. 8 (1), S. 27–46.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss. Berlin.
- Donert, K. (2010): Learning from the obsession with standards-based education. In: GW-Unterricht 119, S. 68–73.
- Fachdidaktikzentrum Geographie und Wirtschaftskunde am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (2011): Positionspapier: Kompetenzorientierung in GW. Web: <http://fdz-gw.univie.ac.at/positionieren>. (Abruf: 04.5.2011).
- Grimm, S. & D. Kanwischer (2010): „Ich kann erklären, warum es in Italien aktive Vulkane gibt.“ Mit Kompetenzrastern selbständiges und individualisiertes Lernen fördern. In: Geographie heute, Themenheft „Individualisierung“, Nr. 285, S. 12–18 und Nr. 286 (Materialausgabe auf CD).
- Gryl, I. & Kanwischer, D. (2011): Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (im Druck).

- Hoffmann, K. W. (2009): Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. In: *Geography und ihre Didaktik*, Nr. 3, S. 105–119.
- Huber, H.-D. (2004): Im Dschungel der Kompetenzen. In: Huber, H.-D. u.a. (Hrsg.) *Visuelle Netze. Wissensräume der Kunst. Ostfildern-Ruit*, S. 31–38.
- Klieme, E. und Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt und Duisburg.
- Klieme, E., u. a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & J. Hartig (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jahrg., Sonderheft 8, S. 11–29.
- Krautz, J. (2009a): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: *Fromm Forum*, Nr. 13, S. 87–100.
- Krautz, J. (2009b): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München.
- Kurtz, T. & M. Pfadenhauer (Hrsg.) (2010): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden.
- Kurtz, T. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, T. & M. Pfadenhauer (Hrsg.) (2010): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden, S. 7–28.
- Lersch, R. (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Faulstich-Christ, K., Lersch, R. & K- Moegling (Hrsg.): *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*. Kassel, S. 31–59.
- Müller, A. (2004): Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen. In: *Pädagogik*, H. 9, S. 25–29.
- Moegling, K. (2010). Die Kompetenzdebatte – Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Faulstich-Christ, K., Lersch, R. & K- Moegling (Hrsg.): *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*. Kassel, S. 11–29.
- Reinmann-Rothmeier G. & H. Mandl (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F.E. & H. Mandl (Hrsg.): *Psychologie oder Erwachsenenbildung*, Göttingen, S. 355–403.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel. S. 17–31.