

The Day after: Geographiedidaktik nach der Kompetenzorientierung

In den vergangenen Jahren wurden weite Teile der deutschsprachigen Geographiedidaktik vom Schlagwort der Kompetenzorientierung weitgehend beherrscht. Auslöser dafür war die Verordnung der Kompetenzorientierung als Schulreformstrategie durch die Bildungspolitik. Dadurch wurden Fakten geschaffen, Lehrpersonen und Fachdidaktiker/innen vor vollendete Tatsachen gestellt, ohne dass davor einem qualifizierten inhaltlichen Diskurs über die Wirkungen und möglichen unerwünschten Wirkungen der Kompetenzorientierung und Standardisierung in Österreich Raum gegeben worden wäre. Kritische Stimmen der ersten Stunde verhallten ohne erkennbare Reaktionen (vgl. Vielhaber 2008). Einmal verordnet, entfaltete die Kompetenzorientierung ihre Wirkmächtigkeit in emsigen Aktivitäten auf allen Ebenen des Bildungssystems: Forschungsarbeiten wurden hierzu verfasst (z. B. Kanwischer 2011), die Kompetenzen in Teilkompetenzen zerlegt und hierfür Unterrichtsbeispiele generiert (z. B. Budke et al. 2010), Qualifikationsarbeiten auf Master- und Doktorsniveaus bearbeitet, Drittmittelanträge zur empirischen Belegführung geschrieben, und auf zahllosen Lehrer/innenfortbildungen versucht, den aktiven Lehrer/innen Möglichkeiten und Grenzen des kompetenzorientierten Unterrichtens und Prüfens nahezubringen.



Diesem Freilandversuch können sicherlich auch eine Reihe von positiven Aspekten abgewonnen werden: Er stellt liebgegewonnene Praktiken in Frage, er beachtet mehr als bisher den Outcome schulischen Lernens, und er unterstützt eine willkommene Differenzierung des Anforderungsniveaus in Prüfungssituationen. Es wird dadurch schwieriger, isoliertes Wissen abzufragen, ohne einen Transfer und eine kritische Reflexion desselben mitzudenken. All dies sind durchaus willkommene Entwicklungen, die geeignet sind, die Lehr- und Lernkultur in der Schule über einen positiv zu verändern.

Demgegenüber steht eine Reihe von sehr ernstzunehmenden Kritiken an der Kompetenzorientierung und der häufig in einem Atemzug genannten Standardisierung (vgl. z. B. Vielhaber 2008, 2012; Dickel 2011; Pichler 2012, 2013). Die Gefahr der Einengung der Freiheit der Lehrenden, zukünftig weniger auf lokale Interessenslagen und individuelle Begabungen der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, der Vorwurf der Abwertung von Bildung in Richtung neoliberaler Verwertbarkeit sowie der mögliche Missbrauch von Bildungsstandards zur Kontrolle der Leistung der Lehrenden sowie zur Benotung von Schüler/innen, die mittlerweile vollständige Verwirrung über die jeweils scheinbar beliebig eingesetzten Kompetenzbegriffe sind nur einige wenige der angeprangerten Kritikpunkte. Mindestens ebenso entscheidend erscheint die Unklarheit darüber, wie die Fachlichkeit des Unterrichtens mit der Kompetenzorientierung einhergehen soll. Im allgemeinen Bemühen nach der Erfüllung politischer Vorgaben leicht überprüfbar Kompetenzraster vorzulegen, ist in den letzten Jahren die Frage nach der regelmäßigen (Neu-)Bestimmung der Bedeutung des Faches Geographie und Wirtschaftskunde, des räumlichen und ökonomischen Denkens für die Gesellschaft weniger stark im Vordergrund gestanden. Gerade in einem gesellschaftswissenschaftlich orientierten Fach sind diese Verhältnisse regelmäßig zu hinterfragen. Man denke hier beispielsweise an durchaus jüngste Probleme wie die veränderte räumliche Privatsphäre etwa in google streetview oder neue Governance-Strukturen in der Weltwirtschaft, die in den letzten Lehrplangenerationen gar keine Berücksichtigung erfahren konnten. Es ist daher unseres Erachtens an der Zeit, das Verhältnis der Disziplinen Geographie und Ökonomie zur Gesellschaft zu untersuchen, und daraus geographische und ökonomische Bildung neu zu konstruieren – durchaus mit der Option, Bewährtes beizubehalten, Veraltetes abzulegen und damit das Unterrichtsfach wieder stärker auf die aktive Gestaltung jener Gegenwarts- und Zukunftsfragen hin ausrichten, die die Gesellschaften bewegen (werden müssen).

Allgemein stellen wir fest, dass in vielen Dokumenten zur Kompetenzorientierung die Fachorientierung im Vordergrund steht. Überspitzt gesagt: Die Kompetenzorientierung und die Bildungsstandards sind ein politisches Instrument, mit dem bestimmte Fachdidaktiker/innen und Fachwissenschaftler/innen dem jeweiligen wissenschaftlichen Fach Bedeutung verleihen wollen (vgl. DGfG 2012; BMUKK 2012), sofern sie in den Entstehungsprozess der Dokumente eingebunden sind. Dabei kann nachgewiesen werden, dass die eingesetzten Fachkonzepte in vielen Fällen nicht die neuesten sind und dass eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Geographie, nämlich die Bestimmung des aktuellen Gesellschafts-Raumverhältnisses bzw. der Gesellschafts-Umweltbeziehungen nicht zur Grundlage der rechtlich bindenden grundlegenden Dokumente (Lehrpläne, Standards, verordnete Kompetenzmodelle, Bildungsstandards) gemacht wurden. Beispielsweise wird die Frage der Orientierungskompetenz in den deutschen Bildungsstandards Geographie (DGfG 2012, 9 und 16ff.) im wesentlichen Orientierung im absoluten Raum und in sehr abgeschwächtem Maß zur Dekonstruktion von Raumwahrnehmungen betrieben. Eine aktive Kommunikation mit alltäglichen Geomedien wird nicht einmal genannt, ebenso wenig deren Risiken. Daher können ausschließlich auf diesen Dokumenten beruhende Lernprozesse Schülerinnen und Schüler auch schwer auf aktuelle Anforderungen vorbereiten.

Wir wollen diesem Modell ganz aktiv eines gegenüberstellen, das einen anderen Weg beschreitet. Es soll zunächst die aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen analysieren und in einem zweiten Schritt danach fragen, wie das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (und verwandte Unterrichtsfächer im deutschen Sprachraum) dazu beitragen kann, dass Absolvent/innen der Sekundarstufen sich in der aktuellen Welt erfolgreich und kritisch bewegen können. Dies bedeutet ein Abschied nehmen von der reinen klassischen Inhaltsorientierung (den empirischen Ergebnissen geographischer und ökonomischer Forschung) und eine Hinwendung zu zentralen fachlichen Konzepten, die die eine unübersichtliche, komplexe Welt lesbar und verhandelbar machen können. Es geht also darum, Schüler/innen bildlich gesprochen mit Brillen auszustatten, die viele – vor allem aber auch den Schüler/innen neue – Sachverhalte in räumlicher und ökonomischer Perspektive strukturieren, problematisieren und allenfalls einer Lösung näherbringen können. Es seien dafür jene fachlichen Brillen in den Fokus der Diskussion gestellt, die im englischen Sprachraum unter dem Begriff *core concepts* diskutiert werden (vgl. Lambert 2013; Uhlenwinkel 2013). Eine in gewissem Sinn ähnliche Diskussion wird beispielsweise auch in der Didaktik der Mathematik und Informatik unter Bezugnahme auf Jerome Bruner's Konzept der fundamentalen Ideen verfolgt. Im Bereich der Politischen Bildung werden ebenso Basiskonzepte diskutiert (Sander 2010).

Core concepts sind nun nicht direkt allgemeinen Kompetenzen zuzuordnen. Wir schlagen eine sehr allgemeine Kompetenzstruktur vor, die an gesellschaftliche Anforderungen gebunden und nicht fachspezifisch ist. *Core concepts* können als jene Brillen gesehen werden, durch die einzelne Disziplinen zum Erwerb dieser allgemeinen Kompetenzen beitragen können. Die Basiskonzepte des Faches stellen somit die Verbindung der allgemeinen Kompetenzen mit dem fachwissenschaftlichen Diskurs her. Es soll damit angedeutet werden, dass die gesellschaftliche Realität und das akademische Fach auch im Schulunterricht stärker als bislang zusammenrücken müssen. Darauf aufbauend können dann entsprechende Didaktiken entworfen werden. Ein Beispiel hierfür, das die Veränderung der Ausrichtung der Bildungsbemühungen von einem fach- und technologiezentrierten zu einem gesellschaftsorientierten und kritischen Ansatz beschreibt, ist das Modell von Spatial Citizenship (Gryl & Jekel 2012). Hier findet zunächst die Gesellschaftsanalyse unter der Bedingung neuer Technologien statt, um in einem nächsten Schritt Kompetenzbereiche zu entwerfen, die zu einer kritischen und reflexiven Anwendung der Technologien in der Alltagswelt beitragen können. Wir sind der Meinung, dass entsprechende Zugänge für die gesamte Breite des Unterrichtsfaches entwickelt werden müssen.

Dies ist eines der Ziele, das die Herausgeber/innen mit dem aktuellen Heft sowie die Sitzungsleiter mit der gleichnamigen Doppelsitzung „The day after. Geographiedidaktik nach der Kompetenzorientierung“ am Geographentag in Passau 2013 verfolgen. Die Ausschreibung zu dieser Sitzung war offen und als provokativer Denkanstoß gedacht, Geographiedidaktik und Unterrichtspraxis in Geographie (und Wirtschaftskunde) jenseits der intellektuellen Scheuklappen der verordneten Kompetenzorientierung weiter zu denken und zu leben. Wir freuen uns, in diesem GW-Sonderheft zum Geographentag 2013 auszugsweise Beiträge publizieren zu können, die aktuell dominierende Denkraster öffnen und Qualitätsstandards für die Aushandlung von Fachlichkeit und fachdidaktischen Optionen setzen.

Mirka Dickel und Felix Reinhard diskutieren in ihrem Beitrag Menschenbilder in einer geographischen Bildung, die vor dem aktuell mächtigen diskursiven Hintergrund von Konkurrenz, Wettbewerb und Individualisierung stattfindet. Diesem Menschenbild des *Homo oeconomicus* stellen sie jenes des *Homo dialogicus* gegenüber, der nicht der Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse verpflichtet ist, sondern der Aushandlung derselben. Dickel und Reinhard argumentieren, dass gerade über diesen Zugang die Fachlichkeit

– und gemeint sind neuere konstruktivistisch orientierte Ansätze der akademischen Disziplin – wieder in den Vordergrund tritt.

Inga Gryl greift in ihrem Beitrag ein weiteres Schlagwort auf, dessen Konturen durch den vielfältigen Gebrauch zunehmend verschwimmen und gerade im Zustand der bildungspolitischen Dauerreform bisweilen als Bedrohung angesehen wird: jenen der Innovation bzw. Innovativität. Sie analysiert gängige Innovationsbegriffe und stellt die Frage, inwieweit der GW-Unterricht zu einem „innovativen“ Menschen beitragen kann, ohne in eine neo-liberal geprägte ökonomische Verwendbarkeit der Absolventinnen abzuleiten.

Astrid Weißenburg zeigt in ihrem Beitrag, dass Mehrsprachigkeit und differenzierte Raumkonzepte (Wardenga 2002; Jekel 2008) einander hervorragend ergänzen können, einander geradezu bedingen / voraussetzen. Insbesondere, wenn die in den Bildungsstandards genannte „Raumverhaltenskompetenz“ (aus)handlungstheoretisch umgedeutet wird. Sie bietet darüber hinaus ein Lehr-Lernszenario mit Andeutungen zur praktischen Umsetzung an.

Lars Keller stellt eine ganz andere Form von Ausbildung in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Er zieht Analogien zwischen seiner eigenen Ausbildung zum „Staatlichen Schiführer“, in der ganz stark der Erlebniswert für Gäste/Kunden wie auch die Risikoabschätzung im Zug dieser Erlebnisse im Vordergrund stehen und dem Unterricht in der Schule. Er zeigt, dass für einen hohen Erlebniswert im alpinen Gelände auch ein entsprechendes Risiko einzugehen, dieses gleichzeitig aber auch aktiv einzuschätzen ist. Der Abbruch einer Tour ist dabei nicht notwendiger Weise ein Misserfolg, sondern eine verantwortungsvolle Entscheidung mit nachhaltigen Lerneffekten. Keller animiert Lehrer/innen in ähnlichem Maß Risiko zu nehmen, abzuschätzen und damit gleichzeitig auch den Erlebniswert der angeleiteten Lernprozesse zu steigern. Auch ein Misserfolg – wie zum Beispiel das Nichterreichen eines anvisierten Projektziels – kann in diesem Sinn als Lernerfolg und Ergebnis verantwortungsbewussten Handelns wahrgenommen werden.

Stefan Padberg rundet den Reigen der gegen den Strom der kompetenzorientierten Mainstreamfachdidaktik gedachten Beiträge ab. Er versucht, den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht über die Zieldimension einer solidarischen Postwachstumsgesellschaft zu begründen und schlägt als kritischen didaktischen Zugang jenen der themenzentrierten Interaktion vor.

Wiewohl wir nicht in Anspruch nehmen können, die ganze Breite möglicher Didaktiken „nach der Kompetenzorientierung“ abdecken zu können, so bietet dieses Heft Impulse für ein (zumindestens in Teilbereichen) neues Denken in der Geographiediaktik. Möge es auch jene ermutigen, die trotz oder gerade wegen der aktuellen bildungspolitischen Zustände in der Fachdidaktik wie in der Unterrichtspraxis den einen oder anderen neuen begründbaren Weg beschreiten wollen.

Thomas Jekel & Herbert Pichler
im Namen der gesamten Redaktion

Referenzen

- BMUKK (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. In: *GW-Unterricht* 125, 100–109.
- Budke, A., U. Schiefele, A. Uhlenwinkel (2010): Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. In: *GuiD* 3, 180–190.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2012): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), 7., durchgesehene Auflage.
- Dickel, M. (2011): Geographische Bildung unter dem Diktat der Standardisierung. Eine Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: *GW-Unterricht* 123, 3–23.
- Lambert, D. (2013): Geographical concepts. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, 174–181.
- Gryl, I. & T. Jekel (2012): Re-centering GI in secondary education. Towards a Spatial Citizenship approach. In: *Cartographica* 43, 1, 18–28.
- Jekel, T. (2008): In die Räume der GW-Didaktik. Briefe einer Reise. In: *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde* 21.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: *GW-Unterricht* 122, 3–16.
- Pichler, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? In: *GW-Unterricht* 126, 7–22.

- Pichler, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. In: *GW-Unterricht* 130, 15–22.
- Sander, W. (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht. Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: *zdg* 1, 42–66.
- Uhlenwinkel, A. (2013): Geographical concept: Place, Space, Maßstab, Wandel, Vernetzung. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, 189–209.
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie. Zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 23, 200, 8–11.
- Vielhaber, C. (2008): Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht? In: *GW-Unterricht* 110, 1–6.
- Vielhaber, C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? In: *GW-Unterricht* 128, 38–44.