

Reine Pädagogik – nackte Pädagogen

Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“



A. UNIV.-PROF. MAG. DR. GEORG HANS NEUWEG
 Leiter der Abteilung für Wirtschaftspädagogik
 Johannes Kepler Universität Linz
 georg.neuweg@jku.at

Abstrakt: Im Anschluss an einen (1.) Problemaufriss werden (2.) unterschiedliche Bedeutungen des Wortes „Kompetenzorientierung“ systematisiert und (3.) historische Wurzeln des damit bezeichneten didaktischen Zeitgeistes rekonstruiert. Am Beispiel Weinerts wird (4.) gezeigt, dass und warum Kompetenzorientierung nicht als Gegenparadigma zur Sach-, Fach- und Wissensorientierung aufgefasst werden darf. Schließlich wird (5.) ein Aufriss der Bedeutung der fachlichen Kompetenz in der Ausbildung und im Handeln von Lehrkräften mit (6.) einem skeptischen Blick auf die derzeitige Reformdiskussion in Österreich verbunden.

1. Im Spannungsfeld zwischen „Fachidiotentum“ und „geschwätzigem Dilettantismus“ – ein Problem-aufriss

Der Begriff der Kompetenz ist zum festen Bestandteil des Sprachgebrauchs der Bildungsadministration geworden. Zwar war die Inkubationszeit beträchtlich, wenn man bedenkt, dass die Erziehungswissenschaft seit vier Jahrzehnten mit dem Konzept operiert. Aber im Windschatten international-leistungsvergleichender Untersuchungen und des Bekenntnisses zur „Outputsteuerung“ des Bildungswesens scheint das Zeitalter der „Kompetenzorientierung“ nun auch bildungspraktisch angebrochen zu sein. Ob überhaupt etwas und was genau sich dadurch ändert, ist noch unklar, aber die Sprache ist jedenfalls neu. Die Lehrkräfte, so Alfred Schirlbauer ironisch, haben sich damit angefreundet,

dass es ab jetzt besser sein dürfte, immer „Kompetenz“ zu sagen, wenn man Ziele, Lernergebnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Einstellungen und andere erstrebenswerte Dinge meint. Also nicht „Multiplizieren“, sondern „Multiplikationskompetenz“, nicht „miteinander sprechen“, sondern „Kommunikationskompetenz“, nicht „Mehmed oder Fritz mitspielen lassen“, sondern „Sozialkompetenz“ (SCHIRLBAUER, 2007, S. 182).

Umstritten ist aber nicht nur, ob das neue Paradigma wirklich neu ist (vgl. dazu jüngst SCHNEIDER, 2010/11). Auch in der Sache polarisiert es. Wie nämlich ist Kompetenzorientierung zu bewerten im Lichte des Konsenses, „dass Schulen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger Dilettanten ausbilden sollten“ (WEINERT, 2001a, S. 28)? Mit der Rezeption des Kompetenzbegriffes in der pädagogischen Diskussion setzt wohl eine

Abwendung vom „Fachidiotentum“ ein. Ist damit aber womöglich zugleich eine Hinwendung zum „geschwätzigem Dilettantismus“ verbunden?

Jedenfalls ist es heute nicht mehr selbstverständlich, Wissensvermittlung und Denkschulung als Hauptaufgabe von Unterricht und Unterricht als Hauptaufgabe von Schule zu betrachten. Mehr und mehr wird der Schule die Aufgabe übertragen, zu erziehen und die Gesamtpersönlichkeit zu formen, und häufig wird kritisiert, der Unterricht sei zu „wissenslastig“ und „lehrerzentriert“. Während manche diese Entwicklung als längst fällige Modernisierung, Öffnung und Humanisierung des Schulbetriebes verstehen, die Lernen ganzheitlicher macht, beobachten andere diesen Trend skeptisch (vgl. bspw. ZABECK, 1995; MINNAMEIER, 1997; TERHART, 1999; KLAUSER, 2000; SCHNEIDER, 2000). Die Wirtschaftsdidaktik, so beklagt Dauenhauer schon 1997, hätte ihre fachdidaktischen Anliegen einem „methodenhurtigen Rollen- und Rechneraktivismus“ geopfert und damit ihre Kernaufgabe vergessen: „dass sie nämlich ihr Fach und damit die Inhalte ins Auge fasst“ (DAUENHAUER, 1997, S. 198, 211; vgl. ähnlich schon HENTKE, 1987).

Betrachten wir drei für die Lehrplanreformarbeit des Jahres 2011 relevante Problemkomplexe, die in der wirtschaftspädagogischen Fachwelt im soeben angedeuteten Lichte kontrovers diskutiert werden:

- » Die Unterrichtsforschung hat nachgewiesen, dass *direkte Instruktion* – hochstrukturierter Unterricht, präzise Informationsinputs, kleinschrittiges, intensives Üben, häufiges Feedback, kurzum: ein von der Lehrkraft offensiv geleiteter Unterricht – das Mittel der Wahl ist, wenn weniger leistungsfähige und/oder lernungewohntere und/oder ängstlichere Schüler/innen beschult werden. Dabei ist direkte Instruktion keineswegs gleichzusetzen mit einem zu recht kritisierten schlecht gemachten Frontalunterricht. Andererseits werben die Lehrpläne und wirbt auch der Entwurf für einen neuen HAS-Lehrplan für Konzepte *offenen Lernens*, was im Interesse der Methodenvielfalt generell und mit Blick auf die Förderung der Selbständigkeit der Schüler/innen im Speziellen durchaus nachvollziehbar ist. In diesem Spannungsfeld zu diskutieren ist auch COOL als eine der bemerkenswertesten und engagiertesten *bottom-up*-Entwicklungsprozesse im kaufmännischen Schulwesen. Offiziell gilt COOL als „erprobtes Trainingsfeld für kompetenzorientiertes Unterrichten“, auf dem fachliche, soziale und Selbstkompetenzen gleichermaßen trainiert werden können (BMUKK, 2011, S. 16 f.). Systematische Evaluierungen mit belastbaren Befunden zur Effizienz des Konzepts für die Erreichung fachlicher Lehrziele fehlen aber weitgehend (vgl. BRUNHOFER, 2011).

1 Überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Fassung eines Vortrages am 1. April 2011 am 5. österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress an der Wirtschaftsuniversität Wien.

- » Während die einen mit der Integration oder gar Auflösung traditioneller Fächer (z. B. BW, RW, WINF) in „Cluster“ oder *Global- bzw. Flächenfächer* (z. B. „Wirtschaftskompetenz“) die Hoffnung verbinden, dass Schüler/innen dadurch vernetzter denken lernen würden, fürchten andere, dies gehe auf Kosten fachlicher Tiefe (vgl. jüngst AFF, 2010/11). Die Entwicklung der Diskussion erinnert entfernt an die Kontroverse um die Lernfeldorientierung, die dem bundesdeutschen Berufsschulunterricht 1996 verordnet worden ist (vgl. bspw. GERDSMEIER, 1999; GRAMLINGER & TRAMM, 2003; REINISCH, 1999, 2003).
- » Kontrovers beurteilt werden auch die verschiedenen Versuche, die Ausbildung in den Vollzeitschulen um Praxiskomponenten zu ergänzen. Wurde und wird schon die *Übungsfirma* ebenso gefeiert wie kritisiert (vgl. NEUWEG, MADERTHANER & FREI, 2008), ist erst recht zu erwarten, dass auch die Einführung eines *Pflichtpraktikums für Handelschüler/innen* rege diskutiert werden wird. Einerseits nämlich liegt für *berufsbildende* Schulen eine curriculare Situationsorientierung nahe, andererseits handelt es sich aber doch um berufsbildende *Schulen*. Eine Schule, die sich dem Erfahrungsmachen mehr oder weniger direkt verschreibt, erweitert freilich nicht nur ihr Wirkungsspektrum, sie schafft sich auch ein Stück weit selbst ab. So erinnert etwa Konrad Paul Liessmann an den ursprünglichen Sinn des lateinischen *schola* bzw. griechischen *scholé*, das „Innehalten in der Arbeit“ bedeutete: „Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört eine Schule zu sein. [...] Und in dieser dominieren dann Projekte und Praktika, die Erfahrungen und Vernetzungen, die Exkursionen und Ausflüge. Zeit zum Denken gibt es nicht.“ (LIESSMANN, 2006, S. 62)

2. Was ist „Kompetenzorientierung“?

Schon 1999 konstatiert Lothar Reetz eine „ausufernde Verwendung des Kompetenzbegriffes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (REETZ, 1999, S. 34). Die Anzahl der Grundbedeutungen und Konnotationen des Begriffs in der praktischen Diskussion ist seither vermutlich noch gewachsen. Keineswegs alle beziehen sich auf die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts:

- 1 Kompetenzorientierung in all ihren Bedeutungsvarianten verlangt die Ausrichtung der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte und der Schüler/innen auf den Output des Unterrichts. Im Sinne dieser guten alten *Lehrzielorientierung* ist Kompetenzorientierung tatsächlich „alter Wein in neuen Schläuchen“ (SCHNEIDER, 2010/11).
- 2 Kompetenzorientierung steht für einen Paradigmenwechsel in der Steuerungsphilosophie und markiert den Übergang von der „Inputsteuerung“ zur „Outputsteuerung“. Ziel dieser *Evaluationsorientierung* ist dann etwas für Österreich tatsächlich Neues: die Überprüfung der Erfolgswirksamkeit von Unterricht durch externe, an Bildungsstandards orientierte Tests (kritisch dazu NEUWEG, 2007/08, S. 8 f.).
- 3 Manchmal wird mit Kompetenzorientierung die Erfassung der Lernstände einzelner Schüler/innen durch Kompetenzstufenmodelle und eine anschließende innere Differenzierung des Unterrichts (*Individualisierungsorientierung*) verbunden (so z. B. MEYER, 2010; vgl. auch BMUKK, 2011, S. 9).

Andere Verständnisse von Kompetenzorientierung zielen dagegen auf die Veränderung der Unterrichtsziele und sind Gegenstand der Betrachtungen im vorliegenden Beitrag:

- 4 „Kompetenz“ kann als pädagogisch gewendete Variante des Konzeptes der „Qualifikation“ aufgefasst werden (REETZ, 1999). Gerade in der Berufsbildung ist mit dem Programm der Kompetenzorientierung manchmal ein Bekenntnis zum curricularen *Situationsprinzip* (vgl. REETZ, 1984) gemeint, das heißt, eine Orientierung der Lehrziele und der Inhaltsauswahl an den Bedürfnissen des späteren Lebens, vor allem der Wirtschaft (*Outcomeorientierung, Orientierung an der Berufsfähigkeit*).
- 5 Viele Didaktiker verbinden mit dem Begriff eine Abkehr von der bloßen Inhaltsvermittlung hin zur Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen (vgl. LERSCH, 2010; WEINERT, 2000). Schule soll nicht einfach Stoff vermitteln, sondern Können. Es geht bei einer solchen *Fähigkeitsorientierung* darum, höhere Stufen der Lernzieltaxonomie anzusteuern (vgl. ANDERSON & KRATHWOHL, 2001), weil Anwenden, Denken, Probleme lösen, etwas bewerten oder Neues schaffen wichtigere Ziele sind, als etwas bloß zu wissen.
- 6 Weit verbreitet ist außerdem die Hoffnung auf eine Verbreiterung des Lehrzielspektrums weniger in der Tiefe sondern mehr in der Breite. Ziel ist die Ergänzung der Fachkompetenz durch Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Wertorientierungen und weitere Schlüsselkompetenzen (*Schlüsselqualifikationsorientierung*). Dahinter steht letztlich die berufspädagogische Hoffnung auf Aussöhnung zwischen Persönlichkeits- und Situationsprinzip (REETZ, 1984, 1999).

Schließlich wird der Begriff der Kompetenzorientierung häufig auf die Methodendimension des Unterrichts bezogen, offenbar in der Annahme, bestimmte Methoden seien in besonderer Weise geeignet, die „neuen“ Ziele zu erreichen:

- 7 Kompetenzorientierung ist sehr oft mit *schülerzentrierter Unterrichtsmethodik* und einer veränderten Lehrer/innen/rolle konnotiert. Die Lehrperson müsse vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter, Moderator oder Coach werden (BMUKK, 2011, S. 7). „Steht die Entwicklung von Kompetenzen im Mittelpunkt, sind grundsätzlich handlungsorientierte und kollaborative Unterrichtsmethoden besser geeignet als rein instruktive.“ (BMUKK, 2011, S. 13)

Studiert man das Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten“ der Sektion II des Unterrichtsministeriums (BMUKK, 2011), so dominieren dort die Verständnisse 5 bis 7, wobei 4 wohl als immer mitgedacht gelten kann. Diese spezifische Kombination aus „neuen“ Zielen und „besseren“ Methoden ist es, die im Weiteren interessiert.

3. Ein Blick in den Rückspiegel

Der Begriff der Kompetenzorientierung scheint einige ähnlich gerichtete pädagogische Strömungen der letzten Jahrzehnte aufzugreifen, zu bündeln und zu einem pädagogischen Zeitgeist zu verstärken. Kennzeichnend für die Rezeption dieser Strömungen waren und sind allerdings einige Missverständnisse und Trivialisierungen.

3.1 Heinrich Roth (1971): Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz

Der Kompetenzbegriff hat erst mit etwa vierzigjähriger Verspätung voll auf Bildungspolitik und Bildungsverwaltung durchgeschlagen. Während die „didaktische ‚Entthronung‘ der Lehr- und Lerninhalte“ (ZABECK, 1995) schon 1967 mit Robinsohns Diktum eingeleitet

wird, Erziehung müsse „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ sein (ROBINSON, 1967), findet der Begriff der Kompetenz zu Beginn der 1970er-Jahre Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Die in Roths Pädagogischer Anthropologie entfaltete Trias von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz prägt die Kompetenzdebatte bis heute (ROTH, 1971) und liefert uns ein erstes Beispiel für die enorme Trivialisierung des Kompetenzbegriffs in der bildungspraktischen Diskussion.

In den Mittelpunkt stellte Roth die *Selbstkompetenz*. Er verstand darunter, nicht zuletzt unter dem Eindruck von Auschwitz (vgl. u. a. ROTH, 1971, S. 382, 541 ff.), moralische Mündigkeit, die Fähigkeit zur Entscheidung aus Gewissensgründen, bei der „ein Moment von Einsamkeit ins Spiel“ kommt (ROTH, 1971, S. 540), weil man solche Entscheidungen oft ohne andere, ja manchmal gegen sie, und oft auch gegen das eigene Wohl treffen muss. Im Lichte der Roth'schen Ausführungen wirkt der zeitgenössische Rekurs auf seine Kompetenztrias oft anmaßend, lässt einen Roth doch eher an Franz Jägerstätter, weniger an offene Unterrichtsformen und schon gar nicht an ein „Training“ der hier angesprochenen Kompetenzen denken.

Hoch sind auch Roths Ansprüche an die *Sachkompetenz*, die – der Hinweis ist wichtig – die Selbst- und die Sozialkompetenz fundiert. Eine zeitgemäß gedachte Sachkompetenz könne in einer Wissenskulturland nur durch Theorieorientierung und Schulung des wissenschaftsorientierten Denkens erreicht werden. Schule müsse deshalb durch all ihre Stufen hindurch wissenschaftsorientiert sein (ROTH, 1971, S. 470 f.). Für die Berufsausbildung im Speziellen gelte: „Es kann im Prinzip in der Ausbildung keine theorieleiose Praxis und keine praxisleiose Theorie mehr geben.“ (ROTH, 1971, S. 475) Roth hätte also mit einem Unterricht, in dem die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern im *BWL*-Buch Definitionen mit Leuchtstift markiert, wenig Freude gehabt. Er wäre aber zur anderen Seite hin auch skeptisch gewesen gegenüber einem Wirtschaftsunterricht, dessen wirtschaftswissenschaftliche Belanglosigkeit über die Vermittlung sozialer Kompetenzen gerechtfertigt wird – ein im Übungsfirmenunterricht bisweilen anzutreffendes Argumentationsmuster.

3.2 Dieter Mertens (1974): Schlüsselqualifikationen

Der Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Dieter Mertens (1974), empfahl eine Entfachlichung des öffentlichen Bildungswesens. Angesichts der Schwierigkeit, konkrete Berufsanforderungen zu prognostizieren, und angesichts des wachsenden Tempos, mit dem Anforderungen sich ändern, müsse das konkret-fachliche Lernen immer wieder aufs Neue im Leben selbst stattfinden. Schule solle stattdessen neben den basalen Kulturtechniken Lernfähigkeit aufbauen sowie intellektuelle Grundkompetenzen in Gestalt einer umfassenden Denkfähigkeit.

Aus mindestens zwei Gründen ist der Schlüsselqualifikationsansatz kein tragfähiges Gegenparadigma zur Fachorientierung:

- ① Zum Denken braucht man Inhalte. So, wie man ohne Wolle nicht stricken kann, so kann man auch im Vakuum nicht denken. Bereichsübergreifende Kompetenzen muss man daher immer an und in Bereichen entwickeln. Sie bleiben außerdem stärker bereichsgebunden, als Mertens annahm. Aus den Befunden der psychologischen Transferforschung, mit denen Mertens nicht vertraut war, wissen wir, dass es eine allgemeine Intelligenzschulung so nicht gibt, wie Formalbildungstheoretiker sich das vorstellen (vgl. bereits ZABECK, 1989).
- ② Der Schlüsselqualifikationsansatz wurde und wird immer wieder mit der sich verkürzenden Halbwertszeit des Wissens begründet, wobei bisweilen schon Halbwertszeiten von fünf Jah-

ren angegeben werden. Diese mögen im Bereich der Neuen Technologien vielleicht sogar noch unterboten werden. Weder die Evolutionstheorie noch das Prinzip der Lichtbrechung, weder die Grundzüge des öffentlichen und des privaten Rechts noch die Grundlagen der doppelten Buchhaltung oder das Konzept des Deckungsbeitrages aber müssen alle fünf Jahre umgelernt werden oder könnten gar durch die Fähigkeit zum kritischen Denken und durch soziale Kompetenz ersetzt werden.

3.3 Situations- und Handlungsorientierung (1980er-Jahre)

In den 1980er-Jahren geriet die Fachlichkeit von einer weiteren Seite her unter Druck. Das Schlagwort von der Handlungsorientierung war geboren. Lernprozesse sollten „praktischer“ werden, schülerzentrierte und situationsnahe Methoden wie Rollenspiele, Fallstudien, Planspiele oder Übungsfirmen versprachen nicht nur ein Mehr an Handeln, sondern auch ein ganzheitlicheres, „schlüsselqualifikationsorientierteres“ Lernen.

Wie für den Begriff der Kompetenzorientierung kann man auch für den Begriff der Handlungsorientierung zeigen, dass er in der Praxis verstümmelt worden ist. Oft vergeblich haben Kognitions- und Handlungspsychologen sowie psychologisch orientierte Pädagogen daran erinnert, dass die im Berufsbildungsdiskurs einflussreiche psychologische Handlungstheorie vom Begriff eines sogenannten vollständigen Handelns ausgeht, bei dem zwar oft irgendwann auch die Hand etwas tut – dieses aber nur, nachdem viel nachgedacht und eine Menge an Wissen erinnert worden ist, nachdem Ziele gebildet und Pläne geschmiedet wurden, und wiederum bevor das eigene Handeln gedanklich evaluiert wird.

Gerade in der Wirtschaftsdidaktik verliert man sogar den Gegenstand, das Wirtschaftliche, wenn man das Tun vom Denken entkoppelt, denn: „Welche kaufmännischen Aufgabenstellungen sind denn überhaupt von der Art, dass motorisches Tun den Vorgang mehr oder weniger vollständig wiedergibt? Handelt es sich nicht vielmehr vorrangig um *geistige* Akte, Akte der Planung, Entscheidung und Überprüfung, Akte der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, wobei der sichtbare Informationstransport doch vergleichsweise nebensächlich ist?“ (HANSIS, 1991, S. 99)

Die Verkoppelung von systematischem kognitivem mit handlungspraktischem Lernen stellt sich freilich bis heute ebenso als schwieriges und ungelöstes Problem dar wie der Zielkonflikt zwischen Unterrichtsökonomie und handlungsorientierter Methodik (vgl. bereits HENTKE, 1987, S. 12 ff.).

3.4 Konstruktivistische Didaktik (1990er-Jahre)

In den 1990er-Jahren wird der Argumentationshintergrund noch aufwendiger: Der Begriff Konstruktivismus taucht auf und mit ihm eine „aller Inhaltlichkeit weitgehend entkernte Prozess-Didaktik“ (TERHART, 1999, S. 645) in Gestalt einer Mischung aus fundamentaler Wissenskritik und engagiertem Plädoyer für selbstorganisiertes Lernen. Dass die kognitionspsychologischen Basisannahmen konstruktivistischer Didaktik (Theorie der situierten Kognition) mit denen der Handlungsregulationstheorie kaum verträglich sind (NEUWEG, 2001), entgeht bisweilen selbst der akademischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und so schreiten Handlungsorientierung und Konstruktivismus fortan Hand in Hand durch die didaktische Landschaft. Der Lehrervortrag scheint endgültig unten durch zu sein, und man gibt sich nicht nur als moderner Lehrer zu erkennen, wenn man sich von ihm distanziert, sondern wirkt dabei jetzt auch noch neurobiologisch informiert und philosophisch belesen.

Der Lehrer scheint nun jemand geworden zu sein, der sich als solcher nicht mehr zu erkennen geben darf, wie Schirlbauer schon 1988 ironisch angemerkt hatte:

Zumal der moderne Lehrer ist nicht lehrerhaft, er lehrt nicht. Was tut er also? Er arrangiert Lernprozesse. Den Schülern gegenüber ist er grundsätzlich partnerschaftlich bis freundschaftlich gesinnt (auch wenn mancher Schüler sich hartnäckig seine Freunde und Partner unter Gleichaltrigen sucht), gleichwohl ist er Fachmann für Kommunikation, Interaktion und sogenanntes „Durchschauen“. Inhaltlich weiß er auch nicht mehr als seine Schüler, falls doch, verbirgt er diesen Wissensvorsprung und organisiert spontane und selbstgesteuerte Gruppenlernprozesse. Als moderner Lehrer ist er umso besser, je automatischer – d. h. „von selber“ – diese Lernprozesse ablaufen, je weniger er selber dazu tut. Am Ende ist der beste Lehrer derjenige, welcher einen ‚stummen Impuls‘ setzt und weiter nicht zum Unterricht erscheint. (SCHIRLBAUER, 1988, S. 318)

4. Die sechs Bildungsziele bei Franz E. Weinert

Weinert gehört zu den meistzitierten Autoren in der Kompetenzdebatte. Auch das ministerielle Grundlagenpapier zur Kompetenzorientierung (BMUKK, 2011, S. 4) beruft sich auf Weinerts Definition von „Kompetenzen“ als „kognitive 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, 2001a, S. 27 f.).

Bemerkenswert ist nun, dass Weinert die These einer abnehmenden Bedeutung fachlicher und einer zunehmenden Bedeutung fachübergreifender Kompetenzen ausdrücklich *nicht* teilt. Werfen wir einen Blick auf die sechs Bildungsziele, die er der Schule vorgibt (vgl. WEINERT, 2000).

① Wissensvermittlung gilt Weinert als „erstes und wichtigstes Bildungsziel“, wobei er dabei „intelligentes“ (bedeutungshaltiges, verstandenes, in Zusammenhängen erlerntes) Wissen im Blick hat:

Keines der fünf folgenden Bildungsziele, die in neuester Zeit an Bedeutung gewonnen haben, ersetzt oder kompensiert das erste. [...] Es gibt keine herausragende Kompetenz auf anspruchsvollen Gebieten ohne ausreichendes inhaltliches Wissen. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand der Kognitionswissenschaften kann es keine Zweifel geben, dass es zum Scheitern verurteilt ist, wenn man durch formale Techniken des Lernen Lernens oder mit Hilfe einiger weniger Schlüsselqualifikationen fehlendes oder mangelhaftes inhaltliches Vorwissen kompensieren wollte. (WEINERT, 2000, S. 5)

„Intelligentes Wissen“ vermitteln erfahrene Lehrkräfte in aller Regel durch direkte Instruktion. Gerade für den Aufbau systematischen, vernetzten und tief verstandenen Wissens – etwa bei der Aneignung des Systems der doppelten Buchhaltung, der Methodenlehre der Statistik oder elektropneumatischen Grundlagen- und Prinzipienwissens – sind hochstrukturierter Unterricht seitens der Lehrkraft und elaborierende Tiefenlernstrategien seitens der Schüler/innen unverzichtbar. Und auch Weinert empfiehlt im Einklang mit der Forschungslage für die Vermittlung des Wissens lehrergesteuerte, systematisch aufgebaute Instruktion. Es sei „modisch geworden, die Aufgaben, Funktionen und Rollen des Lehrers für das Lernen und Leisten der Schüler zu unterschätzen (Moderator autonomer Lerngruppen‘), obwohl alle aussagefähigen empirischen Studien das Gegenteil belegen“ (WEINERT, 2001b, S. 81).

② Es hat seinen guten Grund, wenn Weinert das *anwendungsfähige Wissen* als eigenes Bildungsziel anführt. Denn Wissen alleine macht noch kein praktisches Können. Statt von „anwendungsfähigem Wissen“ sollte man freilich besser von *Könnerschaft* (NEUWEG, 2004) sprechen, weil nicht jedes Können Anwenden von Wissen ist. Gerade weil mit Kompetenzorientierung sehr oft der Anspruch verbunden ist, Fähigkeiten in Gestalt praktischen Könnens auszuformen, lohnt sich ein differenzierter Blick auf verschiedene Könnensarten und die ihnen entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements (NEUWEG, 2001):

- » Können stellt sich oft als *intelligente Mobilisierung von Fachwissen in Denkprozessen* dar. Damit sind die Taxonomiestufen 3 bis 6 in der kognitiven Lernzieltaxonomie angesprochen (ANDERSON & KRATHWOHL, 2001): Anwenden, Analysieren, Bewerten, Neues schaffen. Für diese anspruchsvollen Leistungen braucht man aber nicht weniger, sondern eher mehr und vor allem viel tiefer verstandenes Fachwissen. Wer möchte, dass jemand Wissen nicht bloß hersagen, sondern es wirklich nutzen kann, um damit Probleme zu lösen, muss fachlich weit anspruchsvoller unterrichten als der, der nur zum Auswendiglernen erziehen möchte.
- » In der Berufsbildung geht es oft darum, gut eingeübte *Routinen* aufzubauen (Zehn-Finger-System bei der Tastaturbedienung, zügiges Kopfrechnen, Lohnabrechnung etc.). Fertigkeiten sind aber spätestens, wenn sie erworben wurden, kein „angewandtes Wissen“ mehr, und für ihren Aufbau ist durchgängig das zu Unrecht in Misskredit geratene systematische Training wichtig.
- » Gerade erfahrene Könner handeln in einer komplexen, sich stetig verändernden und durch Entscheidungs- und Handlungsdruck gekennzeichneten Berufspraxis oft intuitiv-improvisierend und vertrauen ihrem Fingerspitzengefühl (NEUWEG, 2004). Das dafür erforderliche *Erfahrungswissen* erwirbt man weder theoretisch noch in Simulationen wie der Übungsfirma, sondern in Expertenkulturen, durch eigene, ausgedehnte und möglichst flexible Erfahrung sowie durch Lernen am Modell erfahrener Experten/Expertinnen.

Es ist daher durchaus richtig, „dass gerade bei Kompetenzen, die über ein einfaches Komplexitätsniveau hinausgehen, maßgeblich lernerzentrierte Ansätze notwendig sind“ (BMUKK, 2011, S. 21). Im ersten Fall ist damit aber das Stimulieren anspruchsvoller Denkprozesse gemeint, *nachdem* solides Wissen aufgebaut worden ist. Im zweiten Fall geht es um das gute alte Üben. Und im dritten Fall sind Formen des Könnens angesprochen, an die Schulunterricht kaum heranreicht und wohl auch nicht heranreichen muss.

③ *Schlüsselqualifikationen* gelten Weinert zunächst als meist „sehr persönliche Eigenarten [...], die man nicht einfach lernen kann“ und von denen wir nicht wissen, wie wir sie in Bildungsziele umsetzen können; er nennt die Fähigkeit kritischen Denkens, Ambiguitätstoleranz, Autonomie und die Fähigkeit zum Selbstmanagement als Beispiele (WEINERT, 2000, S. 7). Im Unterschied zu diesen abstrakten gäbe es dann noch die konkreten Schlüsselqualifikationen, die tatsächlich vermittelbar wären, zur Zeit aber noch unterschätzt würden. Als Beispiele führt Weinert an: die Fähigkeit zum mündlichen sprachlichen Ausdruck als die vermutlich bedeutendste Schlüsselqualifikation überhaupt, Fremdsprachenkompetenz und Medienkompetenz – Bereiche also, für die wir durchaus bewährte Fächer haben: Deutsch, die

lebenden Sprachen, Informations- und Textverarbeitung, Informatik und so weiter.

- 4 **Lernkompetenz** und 5 **Sozialkompetenz** hebt Weinert besonders heraus. Beides lasse sich leicht und schnell aussprechen, sei aber ausgesprochen widerständig, wenn es in die tatsächliche Lehr- und Lernpraxis umgesetzt werden solle. In beiden Fällen ist wieder der Fachunterricht gefordert. Die Vermittlung von Lernkompetenz erfolge durch Reflexion auf das eigene Lernen, das sich eben in den Fächern – und hier ganz unterschiedlich (Turnen lernt man anders als Rechnen, und Biologie wieder anders) – vollzieht, und müsse direkt in jedem einzelnen Unterrichtsfach geschehen – im Übrigen nur während eines sehr kleinen Teils der Unterrichtszeit (WEINERT, 2000, S. 8 f.). Soziale Kompetenz fördere man wiederum zweckmäßigerweise dadurch, dass man zehn oder fünfzehn Prozent des Unterrichts mit angeleiteter Gruppenarbeit verbringe.
- 6 Schließlich spricht Weinert die *Wertorientierungen* an. Aber auch damit will er kein neues Fach begründet wissen und denkt auch nicht an spezielle Unterrichtsmethoden, sondern an das konkrete Erleben von Werten im täglichen Miteinander, in der Schulkultur, am Vorbild der Lehrkraft und im Umgang, den die Schüler/innen in der Klasse miteinander pflegen. Zu ergänzen wäre, wie wichtig für kompetente Wertefindungsprozesse erneut das Fachwissen ist (NEUWEG, 1997). Die Frage nach der richtigen Höhe des Benzinpreises beantworten kompetente Absolventen/Absolventinnen einer kaufmännischen Schule hoffentlich nicht einfach weltanschaulich, sondern im Rückgriff auf das Konzept der Internalisierung externer Kosten.

Kompetenz geht also in ganz erheblichem Maße in intelligentem Wissen und fachlichem Können auf, wobei das fachliche Können sich seinerseits oft als Gemenge aus intelligentem Wissen und Denkfähigkeit erweist. Weinerts Zusammenfassung kann daher nicht überraschen:

Wir müssen darauf achten, dass wir unter der Flut neuer Anforderungen und neuer Kompetenzen, die in der Schule vermittelt werden sollen, nicht das Wichtigste vergessen, nämlich den systematischen, anwendungsfähigen Erwerb intelligenten Wissens, im Wesentlichen durch lehrerorganisierten Unterricht. (WEINERT, 2000, S. 10)

5. Die Bedeutung der fachlichen Kompetenz in der Lehrerbildung und im Lehramt

In der Forschung zum Lehrerberuf erlebt die Fachkompetenz seit einiger Zeit eine enorme Renaissance (vgl. NEUWEG, 2010, 2011). Schon in den 1980er- und 1990er-Jahren zeigten qualitativ orientierte Fallstudien, dass die fachliche Kompetenz der Lehrkraft den Unterricht bis in die Details hinein bestimmt und prägt. Eine groß angelegte quantitative Studie im Bereich der Mathematik-Didaktik in neuerer Zeit konnte nun eindrucksvoll die Bedeutung der Fachkompetenz für die didaktische Kompetenz und den Unterrichtserfolg belegen (vgl. KUNTER et al., 2011). Es konnte gezeigt werden, dass fachdidaktische Kompetenz sehr eng mit Fachkompetenz assoziiert ist und die Leistungszuwächse der Schüler/innen stark beeinflusst. Fachdidaktisches Können schlägt sich im Unterricht in mehrfacher Weise deutlich nieder: Der Unterricht fachdidaktisch kompetenter Lehrkräfte ist kognitiv anregender; die Aufgaben sind anspruchsvoller, es wird eher das Denken geschult und es werden weniger Routinen eingeschliffen. Die Schüler/innen erfahren aber auch mehr und bessere individuelle Lernunterstützung, die offen-

bar ebenfalls „auf fachdidaktisches Wissen und Können angewiesen ist und nicht (allein) als Ausdruck einer Haltung der sozialen Fürsorge verstanden werden darf“ (BAUMERT & KUNTER, 2011, S. 182). Nicht zuletzt konnte gezeigt werden, dass Fachwissen und fachdidaktisches Können in hohem Maße ausbildungsabhängig sind. Daraus folgt, „dass Ausbildungsprogramme, die Kompromisse in der fachwissenschaftlichen Ausbildung eingehen, negative Rückwirkungen auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens und in der Konsequenz auf die erfolgreiche Unterrichtstätigkeit haben“ (BAUMERT & KUNTER, 2011, S. 185).

Die verbreitete Auffassung, dass bei jüngeren Schülern/Schülerinnen der pädagogischen Ausbildung auf Kosten der Ausbildung in Fach und Fachdidaktik mehr Raum gegeben werden dürfe oder sogar müsse, ist übrigens problematisch. Auch der Unterricht in der Grundschule kommt ohne „logotrope“ Orientierung der Lehrkraft (CASELMANN, 1949) nicht aus. So zeigt eine neuere Untersuchung aus den USA, dass Volksschullehrerinnen, die auch in Amerika in der Ausbildung fachlich kaum gefordert werden, ihre Mathematik-Ängstlichkeit in Form negativer Fähigkeitsselfkonzepte auf ihre Schülerinnen übertragen, was wiederum deren fachliche Leistungsfähigkeit beeinträchtigt (BEILLOCK et al., 2010). Durch eine Anhebung des Niveaus der Fachausbildung auch bei Lehrkräften für die Grundschule und im Sekundarbereich I muss deshalb vermieden werden, dass Personen, die sich nur über „das Pädagogische“ motivieren, in solche Ausbildungen strömen.

Für die Wirtschaftspädagogik kommt ein weiterer wichtiger Aspekt hinzu. Hohe Fachkompetenz ist nicht nur Voraussetzung für guten Unterricht, sondern auch verantwortlich für den Erfolg der Absolventen/Absolventinnen in allen Bereichen der Wirtschaft. Diese sind aufgrund des polyvalenten Charakters des Studiums nicht auf den Lehrerberuf festgelegt und bewähren sich entsprechend gut und in hoher Zahl (mindestens 50%, vgl. SLEPCEVIC & STOCK, 2009) im Wirtschaftsleben. Die durch die fachliche Kompetenz der Absolventen/Absolventinnen fundierte wirtschaftsakademische Berufsfähigkeit kommt den Schulen dann ein zweites Mal zugute, weil diese von den praktischen Erfahrungen profitieren, die die Wirtschaftspädagogen/-pädagoginnen während ihrer mindestens zweijährigen facheinschlägigen Berufstätigkeit gemacht haben.

6. „PädagogInnenbildung NEU“ und mögliche Konsequenzen für die Wirtschaftspädagogik

Auf den ersten Blick scheint man auch bei der Lehrerbildungsreform in Österreich der Fachlichkeit große Bedeutung beizumessen. Denn auch die von Peter Härtel geleitete Experten-/Expertinnen-Gruppe hatte in ihrem im März 2010 vorgelegten „Endbericht“ erkannt: „Die fachliche Souveränität stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar. Der fachlichen Ausbildung kommt daher – unabhängig vom Schultyp – ein hoher Stellenwert zu.“ (HÄRTEL et al., 2010, S. 25) Dieser Einsicht folgend wurde versprochen: „Die neue Bildungsstruktur stärkt und erweitert für alle pädagogischen Berufe die fachwissenschaftliche und pädagogische Grund- und Weiterbildung und führt in keinem Bereich zu einem Absenken bisher verlangter Ausbildungsanforderungen.“ (HÄRTEL et al., 2010, S. 10, Hervorh. GHN)

Tatsächlich steht die österreichische Diskussion um eine Reform der Lehrerbildung aber stärker im Zeichen der Pädagogisierung. Die genauere Analyse zeigt: Für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrkräfte sind Einbußen an Fachlichkeit durchaus zu befürchten:

- » Die Profession der Lehrkraft wird über die Pädagogik definiert, nicht über das Fach. Angestrebt wird ein „Habitus, der auf der

Kernkompetenz des Lehrens und Lernens gründet“, Ziel ist die „Lehrkraft, die ein Fach unterrichtet“, nicht aber der/die „FachexpertIn, die auch Unterricht erteilt“. Nötig sei daher ein integriertes Modell, das von Beginn an Fachwissenschaft und Pädagogik verbinde, und dieses werde an den Pädagogischen Hochschulen „konsequenter integriert umgesetzt“ (HÄRTEL et al., 2010, S. 24 f.).

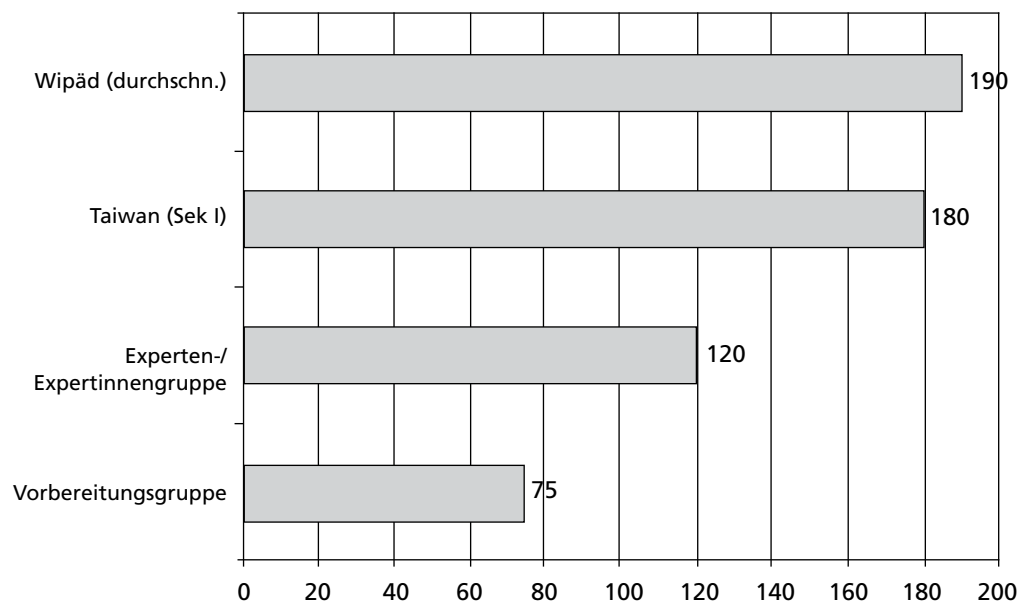
- » Folglich richtete sich der Blick der Experten-/Expertinnengruppe auch auf das alle Lehrämter Verbindende. Insbesondere für diesen „gemeinsamen pädagogischen Kern“, ursprünglich mit 90 und nunmehr mit 60 ECTS-Punkten dimensioniert (SCHNIDER et al., 2011), kann die Frau Bundesministerin sich vorstellen, dass er für alle Lehrkräfte an den PHs angeboten wird (SCHMIED, 2011). Das BMUKK hat zudem eine eigene Arbeitsgruppe eingesetzt, die das alle Lehrkräfte Verbindende aufspüren soll und offenbar auch gefunden hat: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, „Personal Mastery“, Kollegialität und Differenzfähigkeit (EPIK, o. J.) – ein vager pädagogischer Kompetenzkatalog, der möglicherweise mit dem ebenso vagen und noch unsystematischen Inhaltskatalog der Vorbereitungsgruppe zusammengeführt werden soll: Bildung und ihre Organisation, Kommunikation/Organisation/ Teamarbeit/Selbsterfahrung, Studium Generale: Gesellschaft und Wissenschaft, erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagen, Gestaltung und Evaluation von Bildungsprozessen, pädagogische Qualität und Professionalität (SCHNIDER et al., 2011, S. 6).
- » Die Hauptverantwortung für die Lehrer/innenbildung sollen die „professions- und handlungsorientierten Wissenschaftsbereiche (Schulpädagogik und die Fachdidaktiken)“ übernehmen (FISCHER & GROSSMANN, 2010, S. 17), denn gerade an den Universitäten sei „die Verantwortung für Lehrer/innen [...] geteilt und wird von Instanzen wahrgenommen, für die diese Aufgabe nicht prioritär ist“ (FISCHER & GROSSMANN, 2010, S. 18).
- » Überhaupt müsse man die Einteilung der Fächer überdenken und die fachwissenschaftliche Ausbildung auf „Lernfelder“ (HÄRTEL et al., 2010, S. 25) abstimmen. Ähnlich brauche man eine schulfachbezogene disziplinenübergreifende Organisation der Fachdidaktiken (FISCHER & GROSSMANN, 2010, S. 18). Diese Vorschläge treffen sich gut mit der Idee der Zusammenfassung von Fächern zu „Clustern“ in den neuen Lehrplänen.
- » Nach den Vorstellungen der Vorbereitungsgruppe um Andreas Schnider (SCHNIDER et al., 2011) würde die Pflichtschullehrerbildung verlängert, die der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II aber verkürzt. Vorgesehen ist nämlich für alle Lehrkräfte ein vierjähriger Bachelor, an den sich ein einjähriger „Induktionsmaster“ parallel zur Tätigkeit im Lehrerberuf anschließt. Ein Masterstudium im interna-

tional gebräuchlichen Sinne des Wortes kann man darin nur eingeschränkt erkennen. Als Masterarbeit sollen wohl auch praxisnahe Reflexionspapiere anerkannt werden, der Master ermöglicht „eine kasuistische Lehrerbildungsdidaktik“ (GREINER, 2010, S. 13). Er ähnelt im Zuschnitt offensichtlich eher dem bisherigen Unterrichtspraktikum der AHS-Lehrkräfte und weniger einem Masterstudium im engeren Sinn, in dem unter anderem auch die Fächer und Fachdidaktik qualifiziert und systematisch studiert würden. Was für systematische Studien bleibt, ist letztlich also ein vierjähriges Bakkalaureat.

- » Es gibt keine Institutionenstandards, wonach eine Trägereinrichtung eine besondere Nähe zum Fach (oder gar zu bestimmten Berufen, ausgenommen dem der Lehrkraft) nachweisen müsste. Jede lehrerbildende Institution muss aber deutlich an der Praxis pädagogischer Berufe orientiert sein und ein Studienprogramm vorweisen können, das Angebote für den gesamten Altersbereich 0 – 19 Jahre enthält (SCHNIDER et al., 2011, S. 18).

Derzeit ist völlig unabsehbar, ob überhaupt und, wenn ja, in welchem Maße die Wirtschaftspädagogik von diesem Konzept betroffen sein wird. Es ist zu hoffen, dass sie als wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang von den Überlegungen gar nicht tangiert ist, denn:

- » Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen sind *Fachfrauen und Fachmänner*, die außerdem exzellenten Unterricht erteilen. Weil das so ist, bewähren sie sich jederzeit und überall nicht nur in der Schule, sondern auch in der Wirtschaft, und damit dies so bleibt, bedarf es einer Ausbildung an Wirtschaftsfakultäten, die gemeinsam mit Hauptfachbetriebswirten und in Nähe zu den wirtschaftsakademischen Berufsfeldern erfolgt. Die Ausbildung an den vier österreichischen Standorten belegt überzeugend, dass dies nicht auf Kosten der pädagogischen und fachdidaktischen Profilierung des Studiums geht, im Gegenteil.
- » Selbstverständlich ist eine Wirtschaftsfakultät nicht in der Lage, Pädagoginnen/Pädagogen für die Altersstufen 0 – 19 Jahre auszubilden. Würde man ihr den Status einer Trägereinrichtung deshalb aberkennen, müssten andere Einrichtungen – welche



ECTS-Punkte für Fach und Fachdidaktik je Unterrichtsfach im Vergleich (für die Vorbereitungsgruppe unter der Annahme, dass es sich um reine Oberstufenlehrkräfte handelt)

eigentlich? – deren wirtschaftswissenschaftliche und fachdidaktische Angebote (und damit den Löwenanteil des Ausbildungsprogramms) importieren, und die wirtschaftspädagogischen Lehrstühle gingen ihrer faktischen curricularen Hoheit verlustig.

- » Der Befund, an den Universitäten fehle die professionsorientierte Fokussierung, trifft gerade auf die Wirtschaftspädagogik nicht zu. Für sie wäre eine Clusterlösung im Gegenteil eine Verschlechterung. Wirtschaftswissenschaften, ökonomische Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Wirtschaftspädagogik, schulpraktische Studien und Wissenschaftspropädeutik/Forschungskompetenz sind in der Wirtschaftspädagogik aufs Engste verzahnt und gerade nicht institutionell zersplittert. Die einphasige Struktur begünstigt zusätzlich ein hohes Maß an Theorie-Praxis-Integration, weil die Qualitätsverantwortung gegenüber wichtigen Stakeholdern wie BMHS-Direktoren/Direktorinnen nicht an nachgelagerte Instanzen und Ausbildungsphasen – wie Studienseminare und Referendariat bzw. Probejahr – delegiert werden kann (AFF & NEUWEG, im Druck).
- » Der Endbericht der Experten/Expertinnengruppe sah für Lehrkräfte an höheren Schulen einen Mindestanteil an Ausbildung in Fach und Fachdidaktik von 120 ECTS (pro Unterrichtsfach) vor (HÄRTEL et al., 2010, S. 52 f.). Im Konzept der Vorbereitungsgruppe (SCHNIDER et al., 2011, S. 13) sind für Lehrkräfte,

die nur in der Oberstufe unterrichten, nur mehr 75 ECTS pro Unterrichtsfach vorgesehen. Zum Vergleich: Je nach individuellem Wahlverhalten der Studenten/Studentinnen bieten die vier Wipäd-Standorte derzeit eine Ausbildung im Bereich Fach und Fachdidaktik im Ausmaß von 154 bis 215 ECTS an (Durchschnitt aller vier Standorte), den Spitzenwert ermöglicht die Wirtschaftsuniversität mit sogar 253 ECTS. Vorsichtig angesetzt konsumieren die österreichischen Wipäd-Studenten/Studentinnen durchschnittlich 190 ECTS in den Bereichen Fach und Fachdidaktik. Die Grafik (vorherige Seite) zeigt die ECTS-Stärke für Fach und Fachdidaktik in der Wirtschaftspädagogik derzeit, in der Ausbildung taiwanesischer Mathematiklehrkräfte für die Unterstufe (die Schüler/innen liegen im PISA-Spitzenfeld und werden von Lehrkräften unterrichtet, die weltweit zur absoluten Kompetenzspitze in Mathematik und Fachdidaktik Mathematik gehören; vgl. näher BLÖMEKE et al., 2010) und in den Konzepten der Experten-/Expertinnengruppe und der Vorbereitungsgruppe.

Es bleibt abzuwarten, in welchem Maße die Wirtschaftspädagogik im Speziellen und die Ausbildung der Lehrkräfte für berufliche Schulen im Allgemeinen zum Bestandteil einer Reform gemacht werden, die im Grunde auf die Problemlagen der Sekundarstufe I zugeschnitten und dort sicherlich auch nötig ist. ✘

LITERATUR

- » AFF, J. (2010/11). Warnung vor einseitigen pädagogischen Kursausschlägen in der aktuellen BMHS-Lehrplanreform. *wissenplus* 2010/11 (2), 24.
- » AFF, J. & NEUWEG, G. H. (im Druck). Polyvalenz als Charakteristikum des Studiums der Wirtschaftspädagogik. In *Universitäre Plattform für Lehrer/innen/bildung, Österreichische Senate & Österreichische Rektorenkonferenz* (Hrsg.), *Best spirit – best practice*. Wien: Braumüller.
- » ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Addison Wesley Longman.
- » BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. KUNTER et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163 – 192). Münster: Waxmann.
- » BEILOCK, S. L., GUNDERSON, E. A., RAMIREZ, G. & LEVINE, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 107 (5), 1860 – 1863 [published ahead of print January 25, 2010, www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0910967107]
- » BLÖMEKE, S. et al. (2010). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft* 38 (1), 29 – 50.
- » BMUKK (Hrsg.) (2011). *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier*. Stand: Jänner 2011. Wien: Eigendruck.
- » BRUNHOFER, G. (2011). *Die fachliche Zieldimension im Rahmen des kooperativen offenen Lernens (COOL)*. Linz, Univ.: Unveröff. Diplomarbeit.
- » CASELMANN, C. (1949). *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart: Klett.
- » DAUENHAUER, E. (1997). *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Band I. Münchweiler/Rod.: Walthari*.
- » EPIK (o. J.). *Domänen der Professionalität von Lehrer/innen*. <http://epik.schule.at> [22. 2. 2011].
- » GERDSMEIER, G. (1999). *Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne*. In R. Huisinga, I. Lisop & H.-D. Speier (Hrsg.), *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis* (S. 243 – 302). Frankfurt a. M.: Verlag zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

- » GRAMLINGER, F. & TRAMM, T. (2003). Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagsnähe. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 4. <http://www.bwpat.de>
- » GREINER, U. (2010). LehrerInnenbildung NEU: Die Gestaltung der Induktionsphase. In S. Hopmann, U. Greiner, R. Fischer & R. Grossmann (Hrsg.), *Ergänzende Expertise zu LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe* (S. 9 – 15).
- » FISCHER, R. & GROSSMANN, R. (2010). LehrerInnenbildung NEU: Trägereinrichtungen mit Gesamtverantwortung und ihre organisationale Entwicklung. In S. Hopmann, U. Greiner, R. Fischer & R. Grossmann (Hrsg.), *Ergänzende Expertise zu LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe* (S. 17 – 20).
- » HANSIS, H. (1991). Nachlese. In Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen (Hrsg.), *Handlungsorientierter Unterricht* (S. 99 – 100). Wolfenbüttel: Heckner.
- » HÄRTEL P. et al. (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. März 2010. 2. durchges. Aufl., September 2010.
- » HENTKE, R. (1987). Handlungsorientierung oder kritische Bildung? Kritik des „handlungs- und situationsorientierten“ Ansatzes der Wirtschaftsdidaktik. *Wirtschaft und Erziehung* 39 (11), 354 – 362.
- » KLAUSER, F. (2000). Faktenwissen – eine vernachlässigte Dimension im handlungsorientierten Wirtschaftslehreunterricht. *Erziehungswissenschaft und Beruf* 48 (3), 263 – 280.
- » KUNTER, M., BAUMERT, J., BLUM, W., KLUSMANN, U., KRAUSS, S. & NEUBRAND, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- » LERSCH, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Krist, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 31 – 59). Immenhausen: Prolog.
- » LIESSMANN, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- » MERTENS, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1, 36 – 43.
- » MEYER, H. (2010). Was ist Kompetenzorientierung? Interview mit Hilbert Meyer. *Schulmanagement* 41 (6), 23 – 24.
- » MINNAMEIER, G. (1997). Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 93 (1), 1 – 29.
- » NEUWEG, G. H. (1997). Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (2), 199 – 218.
- » NEUWEG, G. H. (2001). „Berufspraktisches Lernen“: Eine materialinduzierte Diskussion ausgewählter Problemzonen im gegenwärtigen berufsdidaktischen Diskurs. In H.-H. Kremer & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements* (S. 141 – 172). Paderborn: Eusl.
- » NEUWEG, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen* (3. Aufl.). Münster: Waxmann.
- » NEUWEG, G. H. (2007/08). Bildungsstandards. Diskussionsebenen – Chancen – Gefahren. *wissenplus 2007/08* (5), 6 – 10.
- » NEUWEG, G. H. (2010). Fachkompetenz als Herzstück wirtschaftspädagogischer Professionalität. In R. Fortmüller & B. Fuhrmann (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung* (S. 101 – 111). Wien: Manz.
- » NEUWEG, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451 – 477). Münster: Waxmann.
- » NEUWEG, G. H., MADERTHANER, P. & FREI, J. (2008). Die Übungsfirma in Österreich – Zur Weiterentwicklung des Konzepts durch eine forschungsunterstützte Qualitätsoffensive. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial 3 Österreich spezial*. <http://www.bwpat.de/>
- » REETZ, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- » REETZ, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In T. TRAMM (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts* (S. 32 – 51). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- » REINISCH, H. (1999). Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und Implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: In R. Huisinga, I. Lisop & H.-D. Speier (Hrsg.), *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis* (S. 85 – 119). Frankfurt a. M.: Verlag zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- » REINISCH, H. (2003). Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 4. <http://www.bwpat.de>
- » ROBINSOHN, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- » ROTH, H. (1976). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. (2. Aufl.) Hannover: Schroedel.
- » SCHIRLBAUER, A. (1988). Comeback des redenden Lehrers? Einige Überlegungen zur Rolle des Lehrers aus Anlass zweier Neuerscheinungen zum Frontalunterricht. *Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64 (3), 318 – 327.
- » SCHIRLBAUER, A. (2007). Kompetenz statt Bildung? Engagement. *Zeitschrift für Erziehung und Schule* 2007 (3), 179 – 183.
- » SCHMIED, C. (2011). Interview. *Die Presse*. 21. Februar, www.diepresse.com [21. 2. 2011].
- » SCHNEIDER, W. (2000). Unterrichtsplanung zwischen Systematik und Kasuistik. In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik* (S. 267 – 287). Zürich: Verlag SKV.
- » SCHNEIDER, W. (2010/11). Paradigmenwechsel oder alter Wein in neuen Schläuchen? *wissenplus 2010/11* (2), I – VIII.
- » SCHNIDER, A. et al. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. Juni 2011.
- » SLEPCEVIC, P. & STOCK, M. (2009). Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 16, 1 – 18.
- » TERHART, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (5), 629 – 647.
- » WEINERT, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* 2/2000, 1 – 16.
- » WEINERT, F. E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (2. Aufl., S. 17 – 31). Weinheim, Basel: Beltz.
- » WEINERT, F. E. (2001b). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (2. Aufl., S. 73 – 86). Weinheim, Basel: Beltz.
- » ZABECK, J. (1989). „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: *Wirtschaft und Erziehung* 41 (3), 77 – 86.
- » ZABECK, J. (1995). *Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung*. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 220 – 229). Opladen: Leske + Budrich.