

Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich: Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo

Lasnigg, Lorenz; Mayer, Kurt

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lasnigg, L., & Mayer, K. (2001). *Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich: Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo*. (Reihe Soziologie / Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 52). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), Wien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-221792>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Definition und Auswahl von
Kompetenzen in Österreich**
Länderbericht zum BFS-OECD
Projekt DeSeCo

Lorenz Lassnigg, Kurt Mayer

52

Reihe Soziologie
Sociological Series

Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich

Länderbericht zum BFS-
OECD Projekt DeSeCo

Lorenz Lassnigg, Kurt Mayer

November 2001

Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

eQUIHS
Employment · Qualification · Innovation

Kontakt:

Lorenz Lassnigg
☎: +43/1/599 91-214
email: lassnig@ihs.ac.at

Kurt Mayer
☎: +43/1/599 91-135
email: mayer@ihs.ac.at

Founded in 1963 by two prominent Austrians living in exile – the sociologist Paul F. Lazarsfeld and the economist Oskar Morgenstern – with the financial support from the Ford Foundation, the Austrian Federal Ministry of Education, and the City of Vienna, the Institute for Advanced Studies (IHS) is the first institution for postgraduate education and research in economics and the social sciences in Austria. The **Sociological Series** presents research done at the Department of Sociology and aims to share “work in progress” in a timely way before formal publication. As usual, authors bear full responsibility for the content of their contributions.

Das Institut für Höhere Studien (IHS) wurde im Jahr 1963 von zwei prominenten Exilösterreichern – dem Soziologen Paul F. Lazarsfeld und dem Ökonomen Oskar Morgenstern – mit Hilfe der Ford-Stiftung, des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und der Stadt Wien gegründet und ist somit die erste nachuniversitäre Lehr- und Forschungsstätte für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in Österreich. Die **Reihe Soziologie** bietet Einblick in die Forschungsarbeit der Abteilung für Soziologie und verfolgt das Ziel, abteilungsinterne Diskussionsbeiträge einer breiteren fachinternen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die inhaltliche Verantwortung für die veröffentlichten Beiträge liegt bei den Autoren und Autorinnen.

Abstract

Corresponding to the requirements launched by OECD and the Swiss Federal Statistical Office in the project *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* the paper provides an analysis of salient discourses, strategies and steps found at the national level for the definition of key competencies as the desired outputs of the educational system or as a basis for assessment.

The methodological framework of the report is based on an analysis of literature and selected documents covering the debate held and the policy adopted in Austria regarding the definition and selection of competencies, and on a small number of specific interviews with experts representing interest groups and the school administration.

The most noteworthy activities found in Austria were two long-term measures: The development of a new curriculum for the secondary lower level (1999 curriculum), which introduced a new mandatory competency notion in the sense of a complementarity between subject-matter competence and self-competence/social competence for this phase of compulsory schooling. Industry as well launched a process of several years that was designed to define the challenges and new requirements facing the system of education and submitted extensive suggestions for the definition of competencies needed, which are aimed at complementing subject-matter competence by methodological and social competence.

Zusammenfassung

Den Vorgaben des von der OECD und dem Schweizerischen Bundesamtes für Statistik im Rahmen des Projektes *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* folgend besteht die Aufgabe des vorliegenden Papiers in einer Zusammenschau und Analyse wesentlicher nationaler Diskurse, Strategien und Maßnahmen zur Definition von Grundkompetenzen als angestrebte Ergebnisse des Bildungssystems oder als Basis für die Überprüfung.

Der zur Verfolgung dieser Aufgabenstellungen entwickelte methodische Rahmen beruht auf der Analyse von Literatur und ausgewählten Dokumenten aus der österreichischen Debatte und Politik zur Definition und Auswahl von Kompetenzen, sowie auf einer kleinen Zahl von gezielten ExpertInneninterviews aus den Bereichen der Interessenvertretungen und der Administration des Schulwesens.

Als hervorstechende Aktivitäten im Bereich des Schulwesens sind vor allem zwei längerfristige Aktivitäten zu nennen: Die Entwicklung eines neuen Lehrplanes im Bereich der unteren Sekundarstufe (Lehrplan'99), in dem ein neuer Begriff von Kompetenzen im Sinne der Ergänzung der Sachkompetenz durch Selbstkompetenz und Sozialkompetenz für diese Phase der Schulpflicht verbindlich gemacht wurde. Auch aus dem Bereich der Industrie sind weitreichende Vorschläge im Hinblick auf die Definition von erforderlichen Kompetenzen vorgetragen worden, die sich auf die Ergänzung der Fachkompetenz durch Methoden- und Sozialkompetenz beziehen.

Keywords

DeSeCo, Key/ Core Competencies, Education and Training Policy, Lifelong Learning

Schlagwörter

DeSeCo, Grundkompetenzen, Bildungspolitik, Lebenslanges Lernen

Die diesem Beitrag zu Grunde liegenden qualitativen Interviews sowie die Literaturrecherche wurden vom BMBWK im Rahmen des BFS-OECD Projektes DeSeCo (Definition and selection of competences) finanziert.

Inhalt

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Einleitung und methodischer Rahmen | 1 |
| 2. Status Quo und Entwicklung: Grundkompetenzen im österreichischen Bildungssystem | 2 |
| a. Hintergrund: Einige Grundmerkmale des österreichischen Systems der Kompetenzentwicklung..... | 2 |
| b. Der Diskurs um Grundkompetenzen in der österreichischen Bildungspolitik..... | 6 |
| c. Bereits verwirklichte Maßnahmen..... | 13 |
| d. Maßnahmen in Planung und Diskussion..... | 20 |
| 3. Positionierung gesellschaftlicher Akteure im öffentlichen Diskurs | 24 |
| a. Arbeitnehmerpositionen (ÖGB und AK)..... | 24 |
| b. Arbeitgeberpositionen (WKÖ und IV)..... | 30 |
| 4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Entwicklung einer österreichischen Strategie | 35 |
| Anhang | 40 |

1. Einleitung und methodischer Rahmen

Der vorliegende Bericht beruht auf der Analyse von Literatur und ausgewählten Dokumenten aus der österreichischen Debatte und Politik zur Definition und Auswahl von Kompetenzen, sowie auf einer kleinen Zahl von gezielten ExpertInneninterviews aus den Bereichen der Interessenvertretungen und der Administration des Schulwesens.

Die Aufgabe besteht darin, in einer sehr gezielten Untersuchung die Fragen zu beantworten, die zur Schaffung eines abschließenden internationalen Überblicks über den Stand der Definition und Auswahl von Kompetenzen im Projekt *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* der OECD und des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik gestellt wurden. Das eigentliche Ziel des DeSeCo-Projektes besteht in der international vergleichbaren Messung von Grundkompetenzen, *key or core competencies*, letztlich auf der Ebene der Schulen und Bildungssysteme, aber auch im Bereich der Erwachsenen. Die Länderberichte sollen den Stand und die Positionen auf nationaler Ebene einbringen. Die folgenden Fragestellungen sollten beantwortet werden:

- Information über nationale Schritte zur Definition von Grundkompetenzen als angestrebte Ergebnisse des Bildungssystems oder als Basis für die Überprüfung
- Identifizierung der im nationalen Rahmen für wichtige Lebensbereiche als relevant angesehenen Kompetenzen als Schritt zur Entwicklung eines Konsensus im internationalen Rahmen
- Verständnis darüber, wie die Grundkompetenzen in die nationalen Bildungs- und Evaluierungsstrategien eingebettet sind, und zwischen den verschiedenen Interessengruppierungen verhandelt werden
- Einblick in die nationalen Einschätzungen zum DeSeCo-Projekt, insbesondere zur Konzeptualisierung der drei generischen Grundkompetenzen: Autonome und reflexive Handlungsfähigkeit; interaktive Nutzung von Werkzeugen im weitesten Sinne; erfolgreiche Beteiligung in heterogenen Gruppen
- Einsichten über die Methoden und nationalen Erfahrungen der Überprüfung von Grundkompetenzen.

Im Rahmen der EU spielt die Frage nach (neuen) Grundkompetenzen ebenfalls eine wichtige Rolle, sowohl im Konsultationsprozess zum lebenslangen Lernen, als auch im Bereich der verstärkten Koordinierung der Bildungspolitik.

Die Arbeit am Länderbericht kann daher auch als ein Zwischenschritt in der Entwicklung der österreichischen Diskussion und Politik zur Entwicklung von Grundkompetenzen gesehen werden, indem der gegenwärtige Stand zusammengefasst wird, und auch die verschiedenen Positionen skizziert werden.

In einem ersten Schritt wurden auch bereits die Grundthesen aus einer Zwischenauswertung der ExpertInneninterviews in einem Workshop präsentiert und diskutiert (siehe die Zusammenstellung der Thesen von Kurt Mayer im Anhang).

2. Status Quo und Entwicklung: Grundkompetenzen im österreichischen Bildungssystem

a. Hintergrund: Einige Grundmerkmale des österreichischen Systems der Kompetenzentwicklung

Als Rahmen bzw. als Status-Quo-Ante für das Verständnis der Reformansätze und der laufenden Diskurse über Grundkompetenzen werden zunächst einige Grundmerkmale des österreichischen Systems der Kompetenzentwicklung skizziert.

- Allgemeinbildung und Berufsbildung

Grundsätzlich ist das österreichische Bildungssystem durch einen hohen Stellenwert von Berufsbildung charakterisiert, die in den Bildungskarrieren vergleichsweise früh (im Alter von 14 bzw. 15 Jahren) einsetzt, und nach zwei bis drei Jahren bereits erste Abschlüsse vermittelt. Die obere Sekundarstufe ist im Hinblick auf die Anforderungen und Qualifikationen sowohl nach dem Niveau als auch nach beruflicher Spezialisierung breit aufgefächert, und erfordert auf diesen beiden Dimensionen vergleichsweise frühe Entscheidungen bei den Jugendlichen.¹ Neben einem starken System der Lehrlingsausbildung besteht auf der oberen Sekundarstufe auch ein starkes System schulischer Berufsbildung, das in den letzten Jahrzehnten auch quantitativ am stärksten gewachsen ist. Die Lehrlingsausbildung stellt formell keine akademischen Voraussetzungen, die Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) verbinden eine qualifizierte berufliche Ausbildung auf höherem Niveau mit der Berechtigung für den Hochschulzugang. Bereits auf der unteren Sekundarstufe (im Alter von 10 Jahren) gibt es eine Verzweigung zwischen der in sich leistungsdifferenzierten Hauptschule (HS) und der akademisch orientierten Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS). Die grundsätzliche Gleichheit der Lehrpläne von HS und AHS, bei unterschiedlichem Anspruchsniveau soll die

¹ Vgl. die Beschreibung der Bildungswege in Lassnigg L (1998) Austria. In: OECD, Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training, Paris, 81-116.

weiteren Möglichkeiten „begabter“ Kinder sichern. De facto lässt diese Struktur bereits in der Pflichtschule ein breites Spektrum an Anforderungsniveaus zu.

Diese Struktur bestimmt bis zu einem gewissen Grad die Diskurse über Kompetenzen in zweifacher Hinsicht:

- Die Zielsetzung bzw. Anforderung über das angestrebte Minimalniveau der Pflichtschule wird bis zu einem gewissen Grad den „Begabungen“ der Jugendlichen überlassen. Es gibt keine Mindeststandards im Sinne von Ergebnissen der Bildung. Da es in weiten Bereichen der anschließenden Lehrlingsausbildung keine oder sehr geringe akademische Anforderungen gab, bestand für einen bestimmten Bereich des Pflichtschulwesens nur ein geringer Anreiz, das Leistungsniveau an Grundkompetenzen nachhaltig und flächendeckend zu heben. Ein de facto „Low-Skill“-Niveau ist mit formalen Qualifikationen aus der Lehrlingsausbildung im Prinzip verträglich. Gleichzeitig bestimmt die AHS in gewisser Weise den anderen Pol der akademischen Auffassung von Allgemeinbildung, die von vorne herein auf den Hochschulzugang programmiert ist. Das Profil der allgemeinen Grundbildung steht in diesem System in einem starken Spannungsverhältnis, das auch bildungspolitisch in der Spannung zwischen Selektion und Förderung immer wieder zum Ausdruck kommt.
- Die frühe Entscheidung über einen beruflichen Bildungsgang wird von der großen Mehrheit der Jugendlichen tatsächlich bereits auf der oberen Sekundarstufe getroffen. Bis zu einem gewissen Grad bedeutet die Entscheidung für einen berufsbildenden Ausbildungsweg gleichzeitig auch einen Verzicht auf allgemeinbildende Inhalte (dies gilt insbesondere für die Lehrlingsausbildung und für die Berufsbildenden Mittleren Schulen). In den Diskursen über die Kompetenzentwicklung ist diese Polarität zwischen allgemeinen und beruflichen Inhalten so etwas wie ein unterliegendes Thema, das auch mit der Theorie-Praxis Alternative verknüpft ist. Es muss jedoch betont werden, dass im österreichischen System keine generelle Bewertung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung hinsichtlich des Prestiges impliziert ist, manche Bereiche der Berufsbildung haben weniger Prestige als die Allgemeinbildung, manche Bereiche haben aber auch mehr Prestige. Außerdem hängen diese Bewertungen auch bis zu einem gewissen Grad von der Perspektive der Akteure ab. Generell folgt aber aus dieser Struktur, dass die Diskurse über Kompetenzen von einer gewissen Polarität zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung geprägt sind.

- Allgemeine Bildungsziele und detaillierte Lehrstoffverteilungen in Rahmenlehrplänen

Die Bildungsziele und die zu vermittelnden Inhalte sind im österreichischen System sehr weitgehend gesetzlich begründet und durch die Lehrplanverordnungen detailliert umschrieben. Die gesetzliche Begründung der Ziele kann nur mit qualifizierter Mehrheit

verändert werden und erfordert daher einen sehr hohen gesellschaftlichen und politischen Konsens.² Die Regulierung der Ziele und Inhalte erfolgt nach einer dualistischen Struktur:

- Einerseits werden die allgemeinen Ziele festgeschrieben. Diese allgemeinen Ziele beziehen sich in sehr umfassender Weise auf das Spektrum der Grundkompetenzen, die auch in DeSeCo thematisiert werden.³ Diese Ziele spielen auch in der bildungspolitischen Diskussion durchaus als Bezugspunkt eine Rolle, etwa als Signal für die umfassenden Bildungsansprüche der öffentlichen Schule. Aber gleichzeitig wird seit langem ebenfalls der fehlende Bezug zur Umsetzung thematisiert, die mangelnde Konkretisierung und der „leerformelhafte“ Charakter dieser Festlegungen.
- Andererseits enthalten die Lehrplanverordnungen sehr detaillierte und konkrete Verteilungen von Bildungsinhalten in den verschiedenen Schulfächern, die dann wiederum der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien (v.a. den Lehrbüchern) zugrunde liegen. Obwohl es sich um Rahmenlehrpläne handelt, die eben durch die Planung und Auswahl seitens der Lehrpersonen umgesetzt werden, wird diesen Stoffverteilungen – insbesondere auf dem Weg über die Schulbücher – de facto ein viel höheres Gewicht der Praxissteuerung zugeschrieben als den allgemeinen Zielen.

Dieses System zeichnet sich in der Praxis durch eine überaus hohe Komplexität aus, es hängt sehr viel davon ab, wie es gehandhabt wird, ohne dass eine Transparenz über die Handhabung besteht. Es ist auch gleichzeitig stark reguliert und flexibel, und es spannt einen Rahmen für umfassende Diskurse über die im Bildungswesen angestrebten Kompetenzen auf.

² Die Grundlogik dieser Struktur galt bis in die neunziger Jahre mit bestimmten Unterschieden auch für die Universitäten, wo es vier Ebenen der Regulierung der Inhalte gab: Allgemeines Studiengesetz, Besondere Studiengesetze, Studienordnungen, Studienpläne. Im Bereich der Lehrlingsausbildung gibt es ein doppeltes System der Regulierung der Inhalte, für den schulischen Teil nach dem Muster der Lehrpläne, für den betrieblichen Teil Berufsbilder und Prüfungsverordnungen. Mit der Etablierung der Fachhochschulen wurde für Österreich eine neue Form der Regulierung der Inhalte geschaffen, nach dem Muster der Akkreditierung von dezentral kreierten Qualifikationsprofilen, die bestimmte allgemeine Kriterien erfüllen müssen.

³ §2 Schulorganisationsgesetz: Aufgabe der österreichischen Schule (1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (<http://www.bmuk.gv.at/pdb/cgi-bin/Ges.cgi?Templ=ParagraphDetail.html&Gesetz=2&Abschnitt=1&Paragraph=2>)

- Flächendeckende formale Abschlüsse in spezialisierten beruflichen Ausbildungen mit hierarchisierter Abstufung

Die Abschlüsse in der Berufsbildung sind somit in hohem Maße durch Vorschriften begründet und etablieren ein flächendeckendes System von Qualifikationen, das auch bis zu einem gewissen Grad den Arbeitsmarkt strukturiert. Ein wesentliches Element in diesem System ist die Fachkompetenz, wie sie durch die Lehrpläne und Ausbildungsvorschriften umschrieben ist. Es besteht der Anspruch, dass die AbsolventInnen nach ihrer Ausbildung im Beruf einsetzbar sind. Diese Struktur lenkt die Aufmerksamkeit stark auf den Aspekt der Verwertbarkeit der Ausbildungen, und etabliert dadurch ein Element der „Außensteuerung“ des Bildungswesens durch Anforderungen der Beschäftigung. Daran knüpfen Fragen und Diskurse:

- Der Grad der Spezialisierung und unmittelbaren Anwendbarkeit dieser Abschlüsse ist im Wechselspiel mit Veränderungen in der Arbeitswelt eine Quelle von Dauerdiskursen: wie soll das Verhältnis von (bleibenden) Grundlagen und (mehr dynamischen) Anwendungen gestaltet werden?
- Ein zweiter Diskurs knüpft an die Frage der Verwirklichung der allgemeinen Bildungsziele im Bereich der Berufsbildung an, beispielsweise politische und demokratische Ziele, oder auch Kommunikations- und Kritikfähigkeit: was soll über die verwertbare Ausbildung oder Qualifikation hinaus an allgemeiner Bildung angestrebt werden?

Grundsätzlich verfolgt der Bereich der Berufsbildung (insbesondere die Lehrlingsausbildung, aber auch die berufsbildenden Schulen) mit der hohen Bewertung der praktischen Anwendbarkeit des Gelernten ein Bildungs- und Ausbildungskonzept, das sich am Aspekt des *Könnens* des competency-Begriffes („what you can do“ im Unterschied zu „what you know“) orientiert. Gleichzeitig wird immer wieder kritisiert, dass die Komponente des Fachwissens (z.B. in den Prüfungen) sehr hoch gewichtet wird, und dass insbesondere ein sehr individualistisches Konzept von Kompetenz (d.h. am Können des/der Einzelnen orientiert) verfolgt wird.

Die Abschlüsse der Berufsbildung sind de facto in hierarchisierte Stufen geordnet, von der Lehrlingsausbildung über die Berufsbildenden Mittleren Schulen zu den Berufsbildenden Höheren Schulen, die heute nicht mehr unbedingt den Realitäten des Berufslebens entsprechen. Diese Ordnung signalisiert unterschiedliche Kompetenzniveaus, die trotz der Etablierung von Mechanismen der Durchlässigkeit immer noch wesentliche Bedeutung für den Bildungsmarkt und den Arbeitsmarkt haben.

Die starke Verbindung von berufsqualifizierenden Abschlüssen mit der Erstausbildung, die in komplexe regulative Ordnungen (Schulorganisation, Berufsausbildungsgesetz, Gewerbeordnung, etc.) eingebunden ist, bildet auch ein Referenzsystem für die Entwicklung

von Mechanismen der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen. Der Raum für neue Mechanismen ist damit bereits in hohem Maße festgelegt und dies kann auch als Hemmnis für die Entstehung und Entwicklung neuer Systeme der Anerkennung von Kompetenzen wirken. Die Validierung von informellem Lernen „...das ist im Moment ein ziemlich ungelöstes Problem (... es) hängt natürlich auch wieder mit der Gewerbeordnung zusammen usw. ... die Berufsreifeprüfung ist ja eigentlich so etwas ... deckt ein Segment ab und erzeugt natürlich auch jede Menge an Problemen, weil die Leute kommen und sagen, ich hab auch was und auch was; und in die Novellierung das immer wieder eingebracht wird, und in den Abstimmungsprozeß gebracht werden muß, mit den Berufsbildern und dem Wirtschaftsministerium und dem Bildungsministerium ... da wird's interessant und schwierig das auszuhandeln zwischen den verschiedenen Akteuren ... ist im Fluss“.

- Leistungsbewertung durch Prüfungen

In dieser Grundstruktur ist die objektivierbare Erfassbarkeit des Gelernten nicht vorgesehen.⁴ Die Ergebnisse werden über Prüfungen kontrolliert, die Abschlüsse geben einen gewissen indirekten Aufschluss über die aggregierten Leistungen des Systems. Es handelt sich im Prinzip um Input-Steuerung, indem viel Gewicht darauf gelegt wird, zu umschreiben, was in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens vermittelt bzw. gelernt werden soll. Dabei kommt der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen und den Aufsichtsorganen des Bildungswesens eine Schlüsselstellung zu.

Accountability nach außen wird durch die Rechtmäßigkeit und die Qualitätskontrolle, teilweise durch die Mitbestimmung praktiziert, im Sinne von messbaren Ergebnissen ist Accountability in diesem System nicht gegeben und von der Logik seines Funktionierens her auch nicht vorgesehen. Die Beteiligung an den internationalen Leistungsvergleichen ist in Österreich bisher sehr schwach ausgeprägt.⁵

b. Der Diskurs um Grundkompetenzen in der österreichischen Bildungspolitik

Auf dem Hintergrund der skizzierten Grundmerkmale ist vor allem seit den neunziger Jahren verstärkte Bewegung entstanden. Ein wichtiger Anstoß war die Vorbereitung des Beitrittes zur Europäischen Union. Von vielen Ansatzpunkten wurde ein Reform- und

⁴ Karl Heinz Gruber (1996, S. H/2) weist auf die Besonderheit der Leistungsfeststellung in Österreich hin: Vorbehalt gegen Tests, hohes Vertrauen in LehrerInnen, Prozeßkontrolle als Sicherstellung der Leistungen, Verknüpfung der Leistungen mit organisatorischer Differenzierung, Einbindung der Schulen in ein hierarchisches System, Accountability gegenüber den übergeordneten Instanzen, vgl. Gruber K H (1996) Leistungsbeurteilung – Evaluation – Assessment. Eine Problemskizze. In: BMUK, Weißbuch zum Lehrplan'99. Wien, S.H/1-H/6.

⁵ In der Einschätzung der Verwirklichung von Lifelong Learning in der jüngsten OECD Policy Analyse ist Österreich aufgrund fehlender Angaben nicht präsent. Vgl. OECD (2001), Education policy analysis, 2001 edition. Paris: OECD.

Erneuerungsbedarf im Bildungswesen wahrgenommen. Zunehmend wurden auch auf internationaler Ebene Fragen der Weiterentwicklung der Bildungssysteme wieder auf die politische Agenda gesetzt. Die Diversifizierung des österreichischen Hochschulwesens durch die Errichtung der Fachhochschulen in einer neuartigen organisatorischen Konstruktion war ein wichtiger Schritt. Im Zuge des begleitenden OECD-Reviews⁶ wurde auch das spezifische Kompetenzmodell der neuen Fachhochschulen im Vergleich zu den bestehenden Ausbildungsbereichen im Schul- und Hochschulwesen zur Diskussion gestellt. Peter Posch und Herbert Altrichter haben in ihrem Vorschlag auf das Modell des *reflective practitioners* zurückgegriffen. In der Entwicklung der Studiengänge im Fachhochschulwesen spielen dann auch neue Vorstellungen von Kompetenz eine wichtige Rolle, vor allem eine Verbindung von Fachkompetenz mit den verschiedenen Formen dynamischer Fähigkeiten oder Schlüsselqualifikationen.

In der ersten Hälfte der neunziger Jahre wurden die Dynamik und der Veränderungsdruck, der von den Entwicklungen in Richtung Informations- und Wissensgesellschaft ausgeht, zunehmend wahrgenommen. Der Begriff der *Schlüsselqualifikationen* wurde zu einem wichtigen Schlagwort, das in verschiedener Hinsicht Veränderungsbedarf im österreichischen Bildungswesen signalisierte. Einerseits wurde dieser Begriff als Kritik an der starken Orientierung an reproduktiver Wissensvermittlung verstanden, die teilweise durch die umfangreichen inhaltlichen Angaben in den Lehrplänen nahegelegt wird. Andererseits wurde dieser Begriff aber auch als Kritik an der spezialisierten Berufsbildung verstanden, die durch ihre hohe Anwendungsorientierung teilweise als zu wenig anpassungsfähig gesehen wurde. Trotz der Kritik an der Stofffülle mit den periodischen Forderungen nach „Lehrplanentrümpelung“, und trotz der Kritik an der Spezialisierung mit den Auseinandersetzungen um breitere Qualifikationsprofile, wurde auf der bildungspolitischen Ebene jedoch kaum eine systematische Debatte um die Entwicklung neuer Qualifikations- oder Kompetenzmodelle geführt. Auch die Ergebnisse des Bildungswesens sind kein Fokus in der Diskussion. Viel eher konzentriert sich die bildungspolitische Debatte auf Strukturen und Organisationsformen, oder auf die Ressourcen- und Personalpolitik.

Bis heute besteht jedoch über einen kleinen Kreis von damit befassten PraktikerInnen und ExpertInnen hinaus kaum eine begriffliche Klarheit über die Verwendung des Kompetenzbegriffes. Man kann von einer gewissen „Sprachverwirrung“ sprechen, indem unterschiedliche Begriffe (Schlüsselqualifikationen, Social Skills, Soft Skills, Cross-curricular Competencies, dynamische Fähigkeiten, etc.) verwendet werden, um eine bestimmte dahinterliegende Thematik auszudrücken: Die *begriffliche Fassung von neuen Anforderungen* aus Gesellschaft und Wirtschaft, die im Bildungswesen berücksichtigt

⁶ Vgl. den Hintergrundbericht zum OECD-Review BMWF/BMUK (eds.) *Diversification of Higher Education in Austria*. Background Report to the OECD, Vienna 1992.

werden sollten. Auf der Ebene der Rhetorik wird der „*Veränderungsdiskurs*“ seit langem geführt, praktische Konsequenzen die auf der Ebene der Umsetzung spürbar wären, sind jedoch nicht zuletzt aufgrund der Komplexität der Problematik viel schwieriger zu erreichen – wie es in einem der Interviews zum Ausdruck gebracht wurde: „viele Lippenbekenntnisse“ ... „in jedem Papier drinnen“, aber es „hat sich da nicht viel getan“.

- Überblick über die Aktivitäten

Dennoch sind seit den neunziger Jahren von vielen Ansatzpunkten her Entwicklungen und Initiativen festzustellen, die man dem Diskurs um die Grundkompetenzen zuordnen kann. Der Entwurf zum österreichischen Bericht über lebenslanges Lernen⁷ präsentiert die folgenden Aktivitätsfelder im Bereich der Basisqualifikationen, die zu drei Schwerpunkten zusammengefasst werden können. Diese Aktivitätsfelder können als Überblick für die Strukturierung der Diskurse dienen:

- Herkömmliche Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen): Erreichen des Pflichtschulabschlusses, Berufsausbildung nach Absolvierung der Schulpflicht für alle Jugendlichen. Die herkömmlichen Grundkompetenzen haben in den letzten Jahren immer wieder in mehreren Zusammenhängen Aufmerksamkeit erlangt: Erstens im Zusammenhang mit Jugendarbeitslosigkeit, Verhinderung von frühem Abbruch der Bildungslaufbahn und Integration von benachteiligten Jugendlichen. Vor allem am Lehrstellenmarkt wurde immer wieder über die mangelnden Grundkompetenzen von jugendlichen BewerberInnen geklagt. Zweitens wird davon ausgegangen dass im Zusammenhang mit der Beteiligung am lebenslangen Lernen unzureichende Grundkompetenzen zu mangelnder Motivation, Benachteiligung und Ausschluss führen. Daher muss zumindest für die Zukunft eine verbesserte Grundlage in der Erstausbildung gelegt werden,⁸ und es muss auch im Bereich der mittleren Jahrgänge (30 – 50 Jährige) die Chance zu einer Verbesserung der Grundkompetenzen ins Auge gefasst werden, soweit in der Erstausbildung keine ausreichenden Voraussetzungen geschaffen wurden.⁹ Drittens wird im Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung die Frage der längeren Beschäftigung der älteren Jahrgänge gestellt, die oft ebenfalls eine Verbesserung der Grundkompetenzen erfordern wird (sekundärer Analphabetismus). Alle diese Diskussionen werden auf einer schwachen Informationsbasis geführt, da Österreich sich an der ersten IALS-Studie nicht beteiligt hat. Die Beteiligung an der nächsten Welle der Adult Literacy Studie (ALL) könnte hier wesentliche Beiträge zum Verständnis der Problemlage wie auch zu den nötigen Ansatzpunkten für Maßnahmen liefern.

⁷ BMWK (2001) Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen, v.a. Abschnitt: Neue Basisqualifikationen für alle, S.9-32 (<http://www.lebenslangeslernen.at/>).

⁸ Die Beteiligung an der PISA Studie der OECD wird hier wichtige Aufschlüsse bringen (<http://www.pisa.oecd.org/>)

⁹ Vgl. McIntosh S / Steedman H (o.J.) Low Skills: a problem for Europe. Final Report to DGXII of the European Commission on the *NEWSKILLS* Programme of Research *Education and Training: New Job Skill Needs and the Low-Skilled*. Contract ERB-SOE2-CT-95-2006 (TSER), London: Centre for Economic Performance, LSE.

- Neue Basisqualifikationen: Niveauehebung und Spezialisierung von *IT-Qualifikationen*; Förderung von *Unternehmergeist*, Förderung *sozialer Fähigkeiten*; Begegnung und Auseinandersetzung mit der *technologischen Kultur* durch Praxiskontakte und cross-curriculare Ansätze; Förderung der *Fremdsprachen*. In diesen fünf breiten Aktionsfeldern gibt es eine Vielzahl von Ansatzpunkten und Aktivitäten mit unterschiedlicher Reichweite und unterschiedlichem Entwicklungsgrad, die nicht immer systematisch koordiniert sind, und deren Nachhaltigkeit teilweise schwer zu erfassen ist. Jedenfalls werden dadurch wichtige Bereiche der Kompetenzentwicklung im nationalen Rahmen angezeigt, auch wenn die angestrebten Kompetenzen nicht immer klar spezifiziert und systematisiert sind. Als wichtige Aktivitäten in diesem Bereich sind neben der breiten Strategie zur Verwirklichung von *eLearning* und der seit einigen Jahren vorangetriebenen „*Fremdsprachenoffensive*“ verschiedene Formen von *realen oder simulierten Praxiskontakten* (Praktika und Kooperationen, Übungsfirmen, Unternehmensgründungen durch SchülerInnen) und die Forcierung von *Projekten* in unterschiedlichen Formen und unterschiedlicher Ausprägung (z. B. der Schulversuch „Ingenieur- und Technikerprojekte“, in denen als Teil des Abschlusses der HTL reale Projekte im Team durchgeführt und dokumentiert werden) hervorzuheben.

- Entlastung der Lehrpläne, Lehrplanadaptierungen und LehrerInnenfortbildung für neue Basisqualifikationen. In diesem Aktivitätsbereich sind hervorzuheben: Erstens die Lehrplanreform 99 im Bereich der unteren Sekundarstufe (HS und AHS, v.a. im Bereich der Unterstufe), die als ein wesentliches Ziel die Ergänzung der Wissensvermittlung (Sachkompetenz) durch die Dimensionen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz anstrebt; zweitens die Reform der Lehrpläne für die HTL („Baummodell“), wo eine neue Verteilung von Grundbildung (der Stamm) und Spezialisierung (die Äste, Zweige) angestrebt wird; drittens die Fachhochschulstudiengänge, die auf ein Ineinandergreifen von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen ausgerichtet sind.

Dieser Gesamtüberblick gibt ein Bild der wichtigsten Diskussions- und Aktivitätsbereiche der Kompetenzentwicklung, es liegen jedoch sehr unterschiedliche Dimensionen und Auffassungen dessen, was als Kompetenzen verstanden wird zugrunde. Auf einige Gesichtspunkte soll näher eingegangen werden.

- Grundbildung in der Pflichtschule

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass bisher ein eher unscharfes Bild dessen vorhanden ist, was das Ergebnis der Grundbildung zumindest sein soll. Die Diskussion konzentriert sich eher auf die Abschlüsse als auf die Inhalte bzw. die erzielten Kompetenzen.¹⁰ Fritz Bauer (2001, 20) plädiert in einem programmatischen Beitrag für eine

¹⁰ Selbst bei den Abschlüssen bestehen verschiedene Unschärfen, da sich am Ende der Pflichtschulbildung das Faktum der erfüllten Schulpflicht mit einem Abschluß der Pflichtschule überschneidet. Beispielsweise ist es nicht einfach, den Personenkreis in Österreich zu umgrenzen, der nicht über einen Pflichtschulabschluß verfügt.

stärker inhaltliche Fassung des Begriffs der Grundbildung in der Spannung zwischen Fördern-Entwickeln und Gleichrichtung-Selektion: „Ihr Erfolg wird nicht an der Zahl der Pflichtschulabschlüsse zu messen sein, sondern daran, dass die Jugendlichen in die berufliche Erstausbildung eine tragfähige und ausbaufähige Grundlage einbringen können.“¹¹ Daran knüpft sich die Frage, worin diese Grundlage bestehen soll: Welche Mischung von Kompetenzen soll im Durchschnitt als Ergebnis der Pflichtschule angestrebt werden? Welche Streuung wird als wünschenswert erachtet? Welches Profil soll als Minimum erreicht werden? Welcher Aufwand an Ressourcen soll für die Erreichung eines bestimmten Profils eingesetzt werden, bzw. einer bestimmten Streuung von Profilen eingesetzt werden? In der Diskussion ist beispielsweise nicht klar, ob im Bereich der Sachkompetenzen die „herkömmlichen Grundkompetenzen“ als Minimalprofil gewertet werden, oder welche zusätzlichen Kompetenzen dieses enthalten soll. Beispielsweise haben Berryman/Bailey (1992, 104) für die USA ausgehend von der Analyse der ökonomischen Anforderungen dafür plädiert, die Erwartungen für das Schulwesen stark zu heben: „The educational implications of these economic realities are stark, fundamental, and unavoidable. All students, not just some, now need the knowledge and skills required for middle- and high-skill jobs, whether or not they start they start their work careers in jobs of this sort (...) The need to develop relatively high levels of knowledge and skills means that the mission of our schools has to change.“¹² Fragen dieser Art werden in der österreichischen Struktur nur implizit diskutiert. In den Lehrplänen wird ein umfassendes Programm präsentiert, in dessen Rahmen das Maximum erreicht werden soll, was immer dieses in der Realität dann ist, stellt sich in den einzelnen Karrieren heraus. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist die Durchlässigkeit in die höheren Schulen der oberen Sekundarstufe, und damit die formale Lehrplangleichheit zwischen den beiden Strängen HS und AHS. Eine Schwerpunktbildung im Rahmen dieser Lehrpläne in Form von Kern- und Erweiterungsbereich stellt implizit die Frage nach der Streuung der angestrebten Profile und nach den differenzierenden Wirkungen auf die weiteren Karrieren.¹³ Konkret: Wird das angestrebte Minimalprofil durch die Schwerpunktbildung reduziert? Es kann erwartet werden, dass im Zusammenhang mit der PISA-Studie diese Fragen eine verstärkte Aktualität und Tiefe bekommen werden.

- „Neue Grundkompetenzen“

Die Gliederung in den fünf Feldern (IT-Qualifikationen, Fremdsprachen, Unternehmergeist, soziale Kompetenzen, technologische Kultur) erlaubt sowohl einen Bezug zu realen Aktivitäten als auch zu den neueren bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen in der EU. Diese Gliederung entspricht nicht der Systematik wie sie dem DeSeCo-Projekt zugrunde

¹¹ Bauer F (2001) Perspektiven einer Berufsbildungsreform für das 21. Jahrhundert. WISO 24 (1), 11-41.

¹² Berryman S E / Bailey T R (1992) The double helix of education and the economy. Institute on Education and the Economy. New York: Teachers College (Columbia).

¹³ Thonhauser J (2000) Neue Lehrpläne. Versuch einer Beurteilung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt. Erziehung und Unterricht 150 (7-8), 841-851.

liegt, und auch nicht den Gliederungen, wie sie sich im wissenschaftlichen Diskurs bereits stark durchgesetzt haben.

Grundsätzlich wird der Kompetenzbegriff im deutschsprachigen Diskurs mehr im Hinblick auf die inhaltliche Seite der Kompetenz akzentuiert, während im englischsprachigen Raum die Seite der Erfassung (competence-based assessment) im Vordergrund steht.¹⁴ Die Verwendung des Begriffs in der österreichischen Diskussion orientiert sich ganz klar an der deutschen Akzentuierung. Die Frage der Leistungsbeurteilung ist zwar ein Gegenstand der Diskussion, wird aber begrifflich kaum oder nur sehr indirekt mit der Diskussion um Kompetenzen verbunden. Tatsächlich kommt hier die eingangs erwähnte Dualität von Allgemeinbildung und Berufsbildung zum Tragen, indem im Bereich der Berufsbildung de facto bereits traditionell Elemente des competence-based-assessment enthalten sind, indem praktische Realisationen in den Prüfungen neben der traditionellen Leistungsbeurteilung eine Rolle spielen. Wie aus den Interviews hervorgeht, ist die Gewichtung jedoch teilweise umstritten, und es gibt keine systematische und allgemeine Diskussion um diese Fragen. Josef Thonhauser (2000, 848) bezeichnet denn auch die Frage der Leistungsbeurteilung als eines der beiden Tabus der österreichischen Bildungspolitik.

Ein zweiter Aspekt des Kompetenzbegriffes ist die Kontextualisierung.¹⁵ Im System der 'National Vocational Qualifications' (NVQ) in Großbritannien wurde beispielsweise die Erfassung von Kompetenzen völlig auf die Ausübung konzentriert. In der österreichischen Diskussion wird diese Frage unter dem Stichwort des *Praxisbezuges* angesprochen, der wiederum in der Berufsbildung ein wesentliches Thema darstellt. Öffnung des Bildungswesens und die Errichtung oder Verstärkung von Verbindungen zur „Außenwelt“ sind ein wichtiges Motiv im Zusammenhang mit der Debatte um Grundkompetenzen. Beide Seiten der Sozialpartner, wenn auch in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Akzenten, fordern und unterstützen diese Verbindungen zur Wirtschaft, Arbeitswelt und Gesellschaft. Es gibt vielfältigste Ansätze und Initiativen, um diese „Kontextualisierung“ zu stärken. Es gibt jedoch sehr wenig systematische Auseinandersetzung mit den Wirkungen dieser Initiativen, beispielsweise ihrer Verbindung zum Unterricht. Bauer (2001, 26) sieht in diesen Formen von Training und beruflicher Fachpraxis eine wesentliche Quelle für Innovation, fordert jedoch als Voraussetzung dafür eine stärkere systematische Beschäftigung. Insbesondere im Bereich der Praktika werden Schwächen gesehen.

¹⁴ Hövels B (1998) Qualification and labour markets: institutionalisation and individualisation. In: Nijhof W J / Streumer J N, Eds. (1998) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer, 51-62; Wolf A (1995) Competence-based assessment. Buckingham: Open University Press.

¹⁵ Brandsma J. / Nijhof W.J. (1999) Bridging the skills gap: The search for powerful skills, tools and techniques, in: Nijhof W.J. / Brandsma J eds.: Bridging the skills gap between work and education. Dordrecht: Kluwer, 1-15.

In der Konzeption des Lehrplan'99 wurde der Kompetenzbegriff in systematischer Weise in das Regulationssystem des Bildungswesens eingeführt.¹⁶ Es werden die Begriffe *Sachkompetenz* (im Zusammenhang mit Wissensvermittlung und der selbständigen aktiven Wissensaneignung und der kritisch-prüfenden Auseinandersetzung), *Selbstkompetenz* (Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, Selbstreflexion) und *Sozialkompetenz* (Übernahme von Verantwortung, Kooperation, Initiative, Gestaltung) verwendet, die in einem ausgewogenen Verhältnis entwickelt werden sollen. Für Selbstkompetenz und Sozialkompetenz wird der Überbegriff „dynamische Fähigkeiten“ eingeführt, die einen konstruktiven Umgang mit Problemlösungen unterstützen sollen. Als die Arbeit am Lehrplan Mitte der neunziger Jahre begonnen wurde, wurde noch der Begriff der Schlüsselqualifikationen verwendet.

Im Zusammenhang der Industriellenvereinigung wurde ebenfalls in den neunziger Jahren an einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff gearbeitet (vgl. auch Abschnitt 4).¹⁷ Als grundlegende Begriffe werden *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz* und *Sozialkompetenz* verwendet.¹⁸ Die Fachkompetenz oder fachliche Grundbildung („etwas „können“, „ausübungsreife Fähigkeiten und Kenntnisse mitbringen“)¹⁹ wird ganz klar als entscheidende Voraussetzung bezeichnet, um „beschäftigbar“ zu sein, diese darf jedoch weder zu „Überspezialisierung“ noch zu „abgehobener Abstraktion“ führen. „Gefordert ist beides: Das Eindringen in die Denk- und Handlungswelten von Berufen anhand ausgewählter spezieller Anwendungsgebiete, verbunden mit dem großen Überblick über das gesamte Berufsfeld, auch über angrenzende Fachbereiche, als Grundlage der Fähigkeit, sich selbstständig mit neuen Entwicklungen vertraut zu machen, dazuzulernen und sich neue Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.“²⁰ Die Methodenkompetenz ist eine entscheidende Voraussetzung für die Umsetzung und Weiterentwicklung der Fachkompetenz. Flexibilität, selbstgesteuertes Lernen, selbständige Problemlösung und Verantwortlichkeit werden als wichtige Elemente der Methodenkompetenz hervorgehoben. Sozialkompetenz umfasst neben Weltoffenheit und Umweltbewusstsein vor allem Teamorientierung (inklusive der erforderlichen klassischen Arbeitstugenden) und Kommunikationsfähigkeit. In einem neueren Positionspapier der IV²¹ wird die Aufgabe der Schule im Zusammenspiel mit Weiterbildung als ein Element im Prozess der berufs- bzw. lebensbegleitenden Aus- und Weiterbildung

¹⁶ Dobart A (1997) Schule macht Lehrplan. Grundsätzliches zum Lehrplan '99. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 324-333.

¹⁷ Volkswirtschaftliche Gesellschaft / Industriellenvereinigung (1997) *Qualifikation 2012. Bildungsanforderungen für eine Berufswelt im Wandel*. Wien.

¹⁸ In dieser Begrifflichkeit, die sich stärker auf die Berufsbildung bezieht, werden im Vergleich zum Lehrplan'99 die Akzente etwas anders gesetzt. Die unter Selbstkompetenz erfassten Aspekte sind hier teilweise unter Sozialkompetenz und auch teilweise unter Methodenkompetenz subsumiert, und es wird auch stärkeres Gewicht auf die Methodenkompetenz gelegt (die im Lehrplan nicht so ins Zentrum gestellt wird).

¹⁹ *Ibid.*, S.43.

²⁰ *Ibid.*, S.44.

²¹ IV (2001) *ikt.skills_für neue arbeitswelten. Herausforderungen und Chancen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)*, S.18.

noch stärker auf „grundlegende Bildungsziele“ konzentriert: Hinsichtlich der Sachkompetenz wird vor allem auf die Bedeutung der „Modellbildung (inklusive traditioneller mathematischer, logischer, physikalischer und chemischer Konzepte)“ verwiesen. „Der Modellbildung kommt deswegen ein besonderer Stellenwert zu, weil der Vorrat an mentalen Modellen zum einen als ‚Erklärungsprinzip‘ zum Verständnis vieler Abläufe und Sachverhalte beiträgt und zum anderen den Grundstock für eine Transformation dieser Modelle in neue Wissensgebiete legt.“²² Darüber hinaus wird auch ein Paradigmenwechsel im Bildungswesen in Richtung „anderer Ausbildungswege“ und „neuer Formen des Bildungsangebotes“ als notwendig angesprochen (v.a. im Zusammenhang mit web-basierten multimedialen Lernsystemen).

Ein Vorschlag aus dem Bereich der Interessenvertretungen der Arbeitnehmer zur Reform der Berufsbildung²³ stellt einen modularen Ansatz in den Vordergrund und unterscheidet auf der pädagogisch-didaktischen Dimension die folgenden Modulbereiche:

- Allgemeinbildung
- Persönlichkeitsbildung
- Fachliche Bildung
- Training
- Berufliche Fachpraxis.

Die neuen Grundkompetenzen werden einerseits dem Bereich der Persönlichkeitsbildung zugeordnet, und durch Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Schlüsselqualifikationen und gesellschaftsbezogene Kompetenzen umschrieben.²⁴ Andererseits sind aber auch die Modulbereiche Training und Berufliche Fachpraxis auf das Anwenden und die Reflexion der Fachlichen Bildung ausgerichtet, wo der Erwerb der neuen Grundkompetenzen systematisch entwickelt werden soll.

c. Bereits verwirklichte Maßnahmen

Aus diesem breiten Spektrum von angesprochenen Aspekten und Problemen der Kompetenzentwicklung in Österreich werden im Folgenden zwei Maßnahmenbündel näher beschrieben, die von herausragender Bedeutung sind: Der Lehrplan'99 für den Bereich der (allgemeinbildenden) unteren Sekundarstufe und die verstärkte Anwendung von Projektmethoden die insbesondere auch im Bereich der Berufsbildung als best-practice-

²² Ibid., S.18.

²³ Bauer 2001, S.25-27.

²⁴ Begrifflich ordnet sich dieser Vorschlag in den Rahmen des Delors-Berichtes ein. Vgl. Delors J et al. (1996) Learning: The treasure within. Report to UNESCO by the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO.

Beispiel hervorgehoben wird. Diese beiden Maßnahmen wurden auch im Rahmen der ExpertInneninterviews für die vorliegende Studie im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung am stärksten betont.

- Lehrplan'99

Der Lehrplan'99 wurde in einem mehrjährigen Prozess in Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen und EntscheidungsträgerInnen in Projektform entwickelt und ist im Herbst 2000 (aufsteigend) in Kraft getreten.²⁵ Ein ausdrückliches Ziel der Reform bestand darin, den gesellschaftlichen Veränderungen im Hinblick auf die neuen Anforderungen für die Kompetenzentwicklung im Bereich der Schule für die Zehn- bis Vierzehnjährigen Rechnung zu tragen. Begrifflich ist die neue Orientierung auf der Dimension der Inhalte als „Neugewichtung der Wissenschafts- und Lebensweltorientierung“ (Dobart 1997, 329) gefasst worden: „Im Lehrplan soll eine verstärkte Gewichtung des Prinzips der Lebensweltorientierung verankert werden. Die Wissenschaftsorientierung, die ein bestimmendes Element der Lehrplanentwicklung war und ist, soll aber nicht aufgegeben werden.“²⁶ Die Wissenschaftsorientierung repräsentiert das fachliche Wissen, die Lebensweltorientierung wird ergänzend durch die dynamischen Fähigkeiten als „persönlichkeitsbezogene, nicht an Einzelfachwissen gebundene Kompetenzen“ (Dobart 1997, 331) in die schulischen Prozesse eingebracht. Die neuen Kompetenzen wurden als Konkretisierung der „allgemeinen Bildungsziele“ eingebracht.

Um als Steuerungsinstrument für die Umsetzung der neuen Kompetenzen im Unterricht zu fungieren, wurden im Lehrplan'99 fünf Bildungsbereiche definiert, die – als Zwischenglied zwischen den allgemeinen Bildungszielen und den spezifischen Zielen in den Unterrichtsfächern – einen Bezugsrahmen für stärkere Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsgegenständen und eine Grundlage für fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit geben sollen:

- Sprache und Kommunikation
- Mensch und Gesellschaft
- Natur und Technik
- Kreativität und Gestaltung
- Gesundheit und Bewegung.

²⁵ Wichtige Elemente dieses Prozesses waren: die Einrichtung von Steuerungsgruppen auf Bundes- und Länderebene für das Projektmanagement und die Einbeziehung der Beteiligten, die Erarbeitung eines Weißbuches (1996) zur Darlegung und Kommunikation der Grundsätze der Reform (Motive, Ziele, Verfahren), die Erprobung der Umsetzung in einem „Beteiligungsmodell“ von Pilotschulen (ab 1997); Vgl. Kern A (1996) Von der Reformidee zum Weißbuch. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 334-357; Schmidinger E (2000) Die Lehrplanentwicklung aus der Sicht der Steuerungsgruppe – Reflexion eines Prozesses. *Erziehung und Unterricht*, 150 (7-8), 794-802.

²⁶ Dobart A (1997) Schule macht Lehrplan. Grundsätzliches zum Lehrplan '99. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 324-333.

Eine zweite wesentliche Neuerung auf der Dimension der Inhalte besteht in der Standortorientierung. Die Inhalte des Lehrplanes wurden in einen Kernbereich (2/3) und einen Erweiterungsbereich (1/3) unterschieden. Der Erweiterungsbereich wird standortbezogen gestaltet und sollte eine Basis und eine konkrete Möglichkeit für den Ausbau der Schulautonomie darstellen. Im Sinne der Entwicklung der Schulen zu lernenden Organisationen bietet der neue Lehrplan Ansatzpunkte und Anreize für Teambildungen zwischen den LehrerInnen, etc.

Neben einer neuen Formulierung der Inhalte sollte die Reform in diesem Sinne auch weitere Entwicklungen im Schulwesen in Richtung Organisationsentwicklung vorantreiben bzw. anstoßen. „Der Lehrplan'99 ist Teil eines umfassenden Konzepts von Schulentwicklung, das vor allem gekennzeichnet ist durch:

- die verstärkte Gestaltungsautonomie der Einzelschule,
- die Öffnung der Schule für neue Inhalte, Arbeits-, und Kooperationsformen und
- den Ausbau der Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schulpartner.²⁷

Auf diese Weise sollte die Lehrplanreform als Steuerungsinstrument fungieren, um eine neue Form der Wissensaufbereitung und der Konkretisierung der Lehrpläne und neue Formen des Arbeitens in der Schule, Teamorientierung unter den Lehrenden und Aktivierung der Lernenden, zu befördern. Dabei sollte das Prinzip der Selbstverantwortung und Selbstorganisation im Mittelpunkt stehen, indem den Schulen im Rahmen der seit 1993 auch gesetzlich verankerten Autonomie ausdrücklich mehr Raum zur inhaltlichen Ausgestaltung gegeben wurde.²⁸

Da die erweiterte Verantwortung auf der Schulebene entsprechende Maßnahmen der Qualitätssicherung erfordert, wurde parallel zu den Entwicklungsarbeiten am Lehrplan'99 auch begonnen, an einem System der Selbstevaluation der Schulen zu arbeiten.²⁹ Als zentrales Element sollte das Schulprogramm fungieren, das zur Steuerung der Inhalte die Fach- und Zeitstrukturen sowie die Lern- und Zeitorganisation näher umschreiben sollte. Die Bildungsbereiche waren in diesem Zusammenhang als „Wegweiser für die konkrete

²⁷ Ibid., S. 328.

²⁸ Der Lehrplan'99 bedeutet im Vergleich zur Lehrplanreform der achtziger Jahre eine Trendwende, indem eine Konzentration und Vereinfachung der Bestimmungen angestrebt wurde. Demgegenüber hatte die Reform 1984 noch eine bedeutende Erweiterung der Lehrpläne in Form von didaktischen und methodischen Begründungen erbracht.

²⁹ Siehe Q.I.S. – Qualität an Schulen; <http://www.qis.at/start.htm>

Umsetzung in Fächern oder Lernfeldern“ gedacht, die im Schulprogramm als „Hauptkomponenten der Bildung“ abzudecken wären.³⁰

Im Prozess der Entwicklung des Lehrplan'99 war allen Beteiligten klar, dass den Lehrenden und den SchulleiterInnen für die Umsetzung der neuen Kompetenzen die Schlüsselstellung zukommt. Sozialkompetenz und Selbstkompetenz kann nur in einem Klima entwickelt werden, welches selbst auf diesen Kompetenzen aufgebaut ist. Gleichzeitig sind die Anstöße für die Reform eher von außen, von der Wahrnehmung des gesellschaftlichen Veränderungsdruckes, von Seiten der Experten und Entscheidungsträger, angeregt durch internationale Erfahrungen gekommen, „... der Handlungsbedarf aus den Schulen heraus, der ist nicht so wirklich dagewesen“, außer bei einer kleineren Gruppe „pädagogischer InnovatorInnen“ und bildungspolitisch „aktiver Schulen“. Erst im Zusammenhang mit einem verstärkten Wettbewerb zwischen Schulen, auf dem Hintergrund des demografisch bedingten Rückganges des Potentials an SchülerInnen wird ein verstärkter Handlungsbedarf in Richtung Reform und Modernisierung konstatiert. Gruber (1998, 16) bezeichnet den Ansatz „eher traditionell klassisch-bürokratisch, zentralisiert und hierarchisiert“. Die Gewinnung und Unterstützung der Lehrkräfte durch geeignete flankierende Maßnahmen muss daher als entscheidender Faktor gesehen werden. In diesem Punkt wird von verschiedenen Seiten kritisiert, dass erstens ein derartiges Klima zu schwach entwickelt sei, dass zweitens viele Faktoren in den organisatorischen Rahmenbedingungen dafür nicht förderlich seien, und dass die bisherigen flankierenden Maßnahmen zu schwach ausgeprägt seien.

Erfordert wird eine Abkehr von der traditionellen Methodik und Lehrerrolle: Erstens werden die Aufgaben im Zusammenhang mit der Definition der Inhalte erweitert, die möglichst in Teamarbeit fächerverbindend und fächerübergreifend stattfinden sollte; zweitens erweitert sich die Aufgabe des Unterrichtens und die Rolle der Lehrkräfte über die Vermittlung der Fachinhalte hinaus. Die traditionellen Auffassungen wurden in den Interviews sehr pointiert charakterisiert, „... der Lehrer geht in die Klasse, macht die Tür zu und unterrichtet Physik. Und der unterrichtet Physik und nicht Schüler“. Hinsichtlich der neuen Kompetenzen und dynamischen Fähigkeiten wird die Gegenüberstellung deutlich gemacht. „... die erste Reaktion war: wie soll ich das den Schülern beibringen, das ist sozusagen das alte Verständnis, (...) Wissensvermittlung“ – die neuen Kompetenzen „kann ich ihnen aber nicht beibringen, weil ich muss sie das erleben lassen, (...) ich muss meinen Unterricht so organisieren, dass ich dynamische Fähigkeiten herausfordere und nötig mache, das war die

³⁰ Dobart 1997, S. 331; die Wirksamkeit der Bildungsbereiche für die Umsetzung ist ein Punkt, der z.B. von erziehungswissenschaftlicher Seite angezweifelt wird, einerseits weil die Festlegungen zu unverbindlich gesehen werden (Thonhauser 2000, 847), andererseits weil – im Einklang mit vielen empirischen Untersuchungen – überhaupt die Rolle der Lehrplanvorgaben für die Unterrichtsarbeit der Lehrkräfte als zu unbedeutend eingeschätzt wird; vgl. Gruber K H (1998) Lehrplanreform in Österreich. In: Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Lehrplanreform und Schulentwicklung, Hamburg: mimeo, 15-19; vgl. auch Achs O et al., eds. (1997), Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte des Lernens. Wien: ÖBV.

Herausforderung an die Lehrer.“ Es entstanden „Suchbewegungen und Unsicherheit zu diesem Bereich: Wie setze ich das um?“ Es war sehr wichtig, konkrete Anregungen für die Umsetzung zu geben, die Koppelung zwischen der kleinen Entwickler- und Wissenschaftsgemeinde und den Schulen nicht zu verlieren. Dies wurde über die konkreten Anregungen gegeben, z.B. in Richtung

- fächerübergreifendes Arbeiten
- Teamorientierung
- schülerindividuelles Arbeiten
- projektorientiertes Arbeiten.

Die Veränderungen stehen bis zu einem gewissen Grad in einem Konflikt zu den Interessenspositionen der gewerkschaftlichen Vertretung der Lehrkräfte, wobei zwei unterschiedliche Gruppen, mit unterschiedlicher Ausbildung und unterschiedlicher Positionierung (HS-LehrerInnen und AHS-LehrerInnen) betroffen waren. „... gemeinsame Anliegen“ der beiden Gruppen waren „... die Sorge um – womöglich unentgeltete und dienstrechtlich unzureichend geregelte – Mehrbelastungen sowie um die Realisierbarkeit pädagogischer Herausforderungen, die ohne Vermehrung der Ressourcen bei Verminderung der KlassenschülerInnenzahlen bzw. großzügigeren Teilungsmöglichkeiten oder ohne eine geringere Lehrverpflichtung nicht zu bewältigen seien.“³¹ Allgemein wurde von der Vertretung der PflichtschullehrerInnen (HS) der innovative Gehalt der Reform begrüßt, während die Vertretung der universitär gebildeten LehrerInnen der höheren Schulen (AHS) eine Skepsis bzw. Ablehnung an wesentlichen Punkten des innovativen Gehaltes bekundete.³² Insbesondere eine mangelnde Klarheit des Kompetenzbegriffes wurde ins Treffen geführt.³³

Neben der unzureichenden Berücksichtigung in der Fortbildung wurde in allen Interviews die Frage des Dienstrechtes³⁴ im Bereich der Lehrkräfte als Problem angesprochen. „Die

³¹ Thonhauser 2000, S. 843; als Mehrbelastungen werden v.a. die Lehrplanarbeit an der Schule, die Unterrichtsplanung im Team und die verstärkte Differenzierung und Individualisierung genannt.

³² Eine Untersuchung über die bildungspolitische „Aktivität der Schule“ ergab bereits in der Mitte der neunziger Jahre in vielen Faktoren Hinweise für ein innovativeres Klima an Hauptschulen im Vergleich zu den AHS. Beispielsweise gaben an den HS 58% der Schulen bzw. Lehrkräfte an, bei der Unterrichtsplanung „häufig“ zusammenzuarbeiten (gegenüber 24% an AHS), Vgl. Specht W (1997) Aktivität der Schule als Indikator für Schulqualität (HS, AHS). In: Haider G, Hg., Indikatoren zum Bildungssystem. Innsbruck: StudienVerlag, S.124-125.

³³ Vgl. Ibid, S. 844; einige der zentralen Konzepte und Begründungen wurden von dieser Seite kritisiert: der lebensweltliche Begründungszusammenhang, die konstruktivistischen Ansätze, die Hervorhebung des Projektunterrichts und von Gruppenentscheidungen, Verbindung mit Qualitätsentwicklung und Schulprogramm, etc.

³⁴ Die Frage des Lehrerdienstrechtes wurde in den Interviews stark thematisiert obwohl im Frühjahr 2001 eine Novellierung des Dienstrechtes für Landeslehrer stattgefunden hat: Das "Pflichtstundenmodell" wurde im neuen Gesetz abgelöst von einem Modell der "Jahresnorm" welches die Tätigkeit des Lehrers ganzheitlich betrachten und von Schulbeginn an transparent machen soll. Die Jahresnorm eines Landeslehrers entspricht demnach der Dienstzeit eines öffentlich Bediensteten mit gleichem Dienstalter für den dem jeweiligen Schuljahr entsprechenden Zeitraum. Sie ist innerhalb der Gesamtstundenzahl, die den auf Grund der Schülerzahl der Schule zugewiesenen

Gewerkschaft wird sagen, das wird dann aber gehalts-, und dienstrechtsrelevant, also fließt das in die laufende Dienstrechtsdebatte ein...weil auch im neuen Dienstrecht irgendeine Logik der Verrechnung der Tätigkeit“ nötig ist „und die ist nach wie vor mit Stunden verknüpft und die wieder mit Fächern ... denn die Leute sind ja für irgendwas qualifiziert nach dem ihre Arbeit sich berechnen lassen muss.“ Von den unterschiedlichen Interessenspositionen gibt es unterschiedliche Sichtweisen, wie die Lehrkräfte für die aktive Teilnahme an der Reform zu gewinnen sind. Die Industriellenvereinigung z.B. votiert für die stärkere Verknüpfung der Gehälter an Leistungsfaktoren und eine Deregulierung der Anstellung. Bei einem Verbleib im gegenwärtigen System der Verbeamtung würde eine gesetzliche Festschreibung der neuen Pflichten erforderlich sein, die bisher im Konsens zwischen dem Dienstgeber (Staat) und der gewerkschaftlichen Vertretung erfolgte.

In den Interviews ist auch zum Ausdruck gekommen, dass der Kompetenzbegriff immer noch mit großer Unklarheit verwendet wird, und auch nicht unbedingt als prioritäre Herausforderung gesehen wird, „... wenn Sie heute AHS- oder HS-Lehrer fragen, was für sie wichtig ist, dann wird Ihnen nicht unbedingt gesagt werden, dass sie neue Lehrpläne oder Kompetenzorientierung (...) brauchen.“ Insgesamt wird betont, dass die Verwendung des Kompetenzbegriffes und der dynamischen Fähigkeiten bewusst als Umschreibung und Konkretisierung eines anspruchsvollen Bildungsbegriffes („Bildung ist mehr“) gedacht war, in Abgrenzung zum Begriff der Schlüsselqualifikationen, der zu einseitig auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit ausgerichtet sei, unmittelbar berufsbezogen oder mehr mittelbar bezogen auf employability. Der Begriff der Kompetenz bezieht sich umfassender auf die Entwicklung der Persönlichkeit und zielt auf gesellschaftliche und politische Partizipation, wie auch auf eine „positiv besetzte Grundhaltung zum Lernen, forschend, interessiert, neugierig, (...) den eigenen Lernprozess immer wieder anzutreiben, und nicht zu warten, was wird mir eingetrichtert.“

- Verbreitung von Projektmethoden

Der Einsatz von projektorientierten Methoden kann als eine wichtige übergreifende Strategie zur Kompetenzentwicklung im österreichischen Bildungswesen gesehen werden. Dabei bestehen unterschiedliche Akzentuierungen zwischen dem Bereich der Berufsbildung und dem allgemeinbildenden Schulwesen. Aufgrund der Orientierung an praktischer Verwertbarkeit spielen projektorientierte Methoden zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz in der Berufsbildung, vor allem an der Schnittstelle zu wirtschaftlichen Aktivitäten bereits traditionell eine größere Rolle, wenn auch das Spannungsverhältnis

Planstellen entspricht, in einem Rahmen festzulegen von 1) 720 bis 792 Jahresstunden für Unterrichtsverpflichtung (Tätigkeiten im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern), wobei durch diese Zählung auch alle damit im Zusammenhang stehenden gesetzlich vorgeschriebenen Aufsichtspflichten als berücksichtigt gelten, 2) 600 bis 660 Jahresstunden für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes sowie Korrekturarbeiten, 3) dem Differenzbetrag zwischen der Summe der Jahresstunden und der Jahresnorm für sonstige Tätigkeiten, die zu den lehramtlichen Pflichten zählen (http://aps-fsg.apsfsg.at/aktuelles_wechsel/ldg_gesetzestext.html)

zwischen traditioneller Wissensvermittlung bzw. Leistungsbeurteilung und projektorientierter Arbeit durchaus präsent ist. Die Anwendung und Verstärkung von projektorientierter Methodik wird seit längerem auch im allgemeinbildenden Schulwesen gefördert.³⁵ Es wird geschätzt, dass zumindest 20-30% der Lehrkräfte derartige Methoden in ihren Unterricht integriert haben.³⁶ Wie bereits erwähnt, werden in vielfältigster Weise zunehmend auch Aktivitäten und Projekte gefördert, die an der Schnittstelle zwischen dem Schulwesen und der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sphäre angesiedelt sind.

Das breite Spektrum an realer oder simulierter Praxis im Bereich der Berufsbildung, von betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung über Praktika, Lehrwerkstätten bis zu den Übungsfirmen wurde bereits dargestellt.³⁷ Als wesentlich wird die Entwicklung von Projektaktivitäten angesehen, die darauf ausgerichtet sind, in supervidierter Teamarbeit reale Problemstellungen zu bearbeiten oder reale Produkte herzustellen. Besonders hervorgehoben wird der Schulversuch der Techniker- bzw. Ingenieurprojekte im Bereich der HTL, wo als zentrales Element der Abschlussprüfung, quasi als reales Resultat der fünfjährigen Arbeit ein sechsmonatiges Projekt von mehreren SchülerInnen gemeinsam erarbeitet, dokumentiert und präsentiert wird. „Da gibt es z.B. eine Firma, die aus Speisealtöl biologisches Kettensägeöl macht und die muss das Altöl einsammeln, und dann lagern, und dann die Produktion organisieren und die Verteilung des Kettenöls. Und diese Geschichten plus Umbau des Lagerplatzes, Sicherheitsbestimmungen und Transportwegegestaltung, etc. hat eine Schülergruppe für einen konkreten Betrieb gemacht, bis hin zu Investitionen und der kaufmännischen Seite ...“ Der Beitrag von Unternehmen wird darin gesehen, dass Fragestellungen für Projektarbeiten zur Verfügung gestellt werden. „... über diese Projektarbeiten kommen Firmenfragestellungen herein, das halte ich für einen sehr fruchtbaren Prozess; ... eine Klasse hat z.B. ein Abwassermessgerät für die Firma entwickelt, dieses Gerät wird wahrscheinlich in Serie gebaut werden, da hat eine Firma konkret was davon; das war natürlich ein besonderer Glücksfall und wird kein Standardfall sein können, aber da werden reale Fragestellungen wirklich bearbeitet und es haben beide Seiten viel davon.“

Vor allem zwei Spannungen werden für den Bereich der Berufsbildung herausgearbeitet, erstens die Spannung zwischen Spezialisierung (unmittelbarer Anwendbarkeit) und Breite (Grundlagenorientierung) der Ausbildung, und zweitens die Spannung zwischen der praktischen Form der Ausbildung und der schulischen Form der Ausbildung. Im

³⁵ Grundsatzlerlaß zum Projektunterricht, hrsg. v. BMuK, Wien 1992; Projektleitfaden: <http://www0.eduhi.at/projektleitfaden/index.htm>; Medienpaket für den Projektunterricht an österreichischen Schulen „THE PROJECT“: <http://www.bmuk.gv.at/pnews/projekt.htm>.

³⁶ Lt. einer Untersuchung in der Mitte der neunziger Jahre im Bereich der Hauptschule und AHS haben 36% der Schulen bzw. LehrerInnen projektorientierte Methoden „häufig“ verwendet (Team Teaching und fächerübergreifender Unterricht hatte mit etwa 23% Nennungen weniger Breitenwirkung), mit steigender Bedeutung; vgl. Specht 1997.

³⁷ Vgl. Abschnitt 2.b. des vorliegenden Berichtes, und die dort angegebenen Quellen.

berufsbildenden Schulwesen wird einerseits an der Annäherung an reale Problemstellungen und andererseits an der Verbreiterung der Ausbildungsprofile im Bereich der Lehrpläne gearbeitet (vgl. das „Baummodell“). Gegenwärtig wird diskutiert, in einer gewissen Analogie zu den beschriebenen Bildungsbereichen im Lehrplan'99, die Fächer zu Themenfeldern zu strukturieren.

Der Kompetenzbegriff wird in der Berufsbildung eher instrumentell und austauschbar mit den Begriffen Schlüsselqualifikationen (oder auch Basisqualifikationen oder Cross-Curricular-Competencies) im Sinne einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz gesehen, in der auch das Erfahrungswissen und das in der praktischen Berufstätigkeit erworbene tacit knowledge eine wichtige Rolle spielt. Die Dualität von Berufsbildung und Allgemeinbildung, von wirtschaftlicher Verwertung und breiteren individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Zielen kommt immer wieder als wichtiger Kontext zum Ausdruck. Einerseits verbreitet sich zunehmend die Position, dass aufgrund der Veränderungen in Richtung Wissensgesellschaft an die Stelle der Dualität und Widersprüchlichkeit zunehmend die Komplementarität in den Vordergrund tritt. Dieser Gesichtspunkt wird z.B. von den Sozialpartnern betont.³⁸ Andererseits ist die Auffassung von Widersprüchen zwischen diesen verschiedenen Gesichtspunkten tief verwurzelt. Hinsichtlich der personalen Kompetenzen wird das Spannungsverhältnis zwischen Selbständigkeit und Anpassung nicht unbedingt reibungslos gesehen, „... selbständige, selbstbewusste ArbeitnehmerInnen will die Wirtschaft, die Industrie ... nur in bestimmten Grenzen, die sollen selbständig sein wenn sie entlassen werden, aber in der Firma sollen sie das tun was man von ihnen verlangt, und das womöglich noch selbstbestimmt; da stecken eine Menge Widersprüche drin ... also müsste ich den Kompetenzbegriff zwischen Freiheit und Kontrolle diskutieren“.³⁹ Ein Kompetenzbegriff, der sehr in den Individual- und Persönlichkeitsbereich hineingeht „... kann sehr schnell zur Gesinnungsschnüffelei werden ... das ist bei uns jetzt dadurch abgefangen, dass auf der Fachebene geprüft wird und die andere Ebene, die übergreifende Kompetenzebene sozusagen ... nicht so am Tapet liegt ... jetzt kann man sagen das ist schlecht, weil diese andere Ebene ... unterentwickelt bleibt, man kann aber auch sagen es ist gut, weil es mehr Freiheit eröffnet.“

d. Maßnahmen in Planung und Diskussion

Es wurde bereits ein Überblick über die vielfältigen Ansatzpunkte und Maßnahmen gegeben,⁴⁰ die in den Aktivitätsbereichen herkömmliche Grundkompetenzen, neue Basisqualifikationen und Lehrplanentwicklung bereits im Gange sind, oder geplant werden.

³⁸ Vgl. den Abschnitt 3 des vorliegenden Berichtes.

³⁹ Vgl. Zilian H G (2000) Taylorismus der Seele. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 25 (2), 75-97.

⁴⁰ Vgl. Abschnitt 2.b. des vorliegenden Berichtes.

Die Interessenvertretungen der Sozialpartner⁴¹ haben die Verstärkung und Ausweitung von Projektmethoden und Praxiskontakten sehr stark als Weg zur Kompetenzentwicklung betont, wobei die bisherige Praxis mehr oder weniger deutlich als unzureichend analysiert wurde. Im Zusammenhang mit der standortorientierten Schulentwicklung wurde der Aspekt der Qualitätssicherung und der Entwicklung von (einheitlichen) Standards und Leistungsüberprüfungen im Bildungswesen als wichtige Entwicklungsfrage angesprochen.

Folgende zusammenhängende Grunddimensionen zukünftiger Entwicklung, die über die große Vielfalt an einzelnen Ansatzpunkten und Initiativen hinausgehen, und diese auch zusammenfassen, sind im Hinblick auf die Definition und Auswahl von Kompetenzen hervorzuheben:

- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Schulebene
- Erhebungen zur Erfassung von Kompetenzen
- Entwicklung von Standards, Indikatoren und Benchmarks zur Steuerung auf aggregierter Ebene.

Die Grundzüge von Vorschlägen und Diskussionen werden im Folgenden skizziert.

- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Schulebene

Es wurde bereits herausgearbeitet, dass die Definition und Auswahl von neuen Kompetenzen im Lehrplan'99 in ein weitergehendes Gesamtsystem von „standortbezogener Schulentwicklung“ eingebunden war, das jedoch bisher nicht im Gesamten realisiert werden konnte. Das Grundkonzept besteht darin, die Umsetzung der neuen Kompetenzen durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung zu unterstützen, die auf der Entwicklung von Methoden der Selbstevaluation an den Schulen beruht. In dieser Richtung wird seit einigen Jahren parallel zur Lehrplanentwicklung an einem umfassenden internetgestützten System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gearbeitet.⁴²

Im Zentrum des Konzeptes der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Schule steht die Erarbeitung eines Schulprogramms, das das Leitbild, das Schulprofil und ein Entwicklungskonzept beinhalten soll, und die Grundlage der Evaluation darstellt.⁴³ „Im Prinzip ist das Schulprogramm ein Tool am Übergang von einer *Inputsteuerung* (Lehrpläne etc.) zu einer *Outputsteuerung*: Was leistet die Schule? Wofür tritt sie ein? Ist sie

⁴¹ Vgl. Abschnitt 3 des vorliegenden Berichtes.

⁴² Vgl. <http://www.qis.at/start.htm>; <http://www.qis.at/qn/>

⁴³ Thonhauser J (2000) Schulprogramm und Selbstevaluation als Kern von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Eder F (Hg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Forschungsbericht im Auftrag des BMBWK. Linz (Manuskript), 51-66.

unterscheidbar? ... Was kann ich als Kunde auf Basis des Schulprogramms einfordern? Die Schule soll sich als Anbieter von Leistungen sehen und die Schüler sind Kunden, die die Leistungen nachfragen.“ Ein wesentlicher Bestandteil des Schulprogramms sollte die standortbezogene Konkretisierung der Vorgaben aus den Lehrplänen sein, u.a. die Umsetzung der Bildungsbereiche und die Festlegung des Erweiterungsbereiches.

Wenn auch die Bestimmungen zu Schulprogramm und Evaluation im Lehrplan'99 – teilweise aufgrund von Bedenken und Interessenkonflikten der Lehrkräfte – nicht allgemein realisiert werden konnten, gibt es in allen Bereichen des Schulwesens Initiativen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, sowie Erfahrungen mit Pilotschulen.⁴⁴ Es besteht noch deutlicher Bedarf der Weiterentwicklung „... wir sind noch nicht an dem Punkt wo man sagen kann: Wir haben ein Schulprogramm, wo klar ist, in diese Richtung wollen wir uns entwickeln, diese Maßnahmen setzen wir, und Personalentwicklung hat an unserer Schule die Bedeutung, dass die Seminare die besucht werden auf diese Ziele auch abgestimmt sind ... dazu bedürfte es klarer Zielsetzungen und auch klarer Führungsarbeit.“

- Erhebungen zur Erfassung von Kompetenzen

Bisher hat sich Österreich – auf dem Hintergrund seiner starken Tradition der schulischen Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte⁴⁵ – an den internationalen Leistungserhebungen fast nicht beteiligt. Es wird vorgeschlagen, die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf Schulebene in ein Monitoring-System auf regionaler und nationaler Ebene einzubinden. Als Ansatzpunkt könnte die Beteiligung an PISA (und möglicherweise an ALL), ergänzt durch den Aufbau von nationalen Assessments, dienen.⁴⁶

Im Rahmen der Interviews zum vorliegenden Bericht und auch in einigen Analysen zur Entwicklung und Umsetzung des Lehrplanes'99 wurde die Frage der Leistungsbeurteilung immer wieder kritisch angemerkt. Ein Hauptpunkt der Kritik bezieht sich darauf, dass die vorherrschenden Praktiken als zu stark auf die Sicherung traditioneller Wissensvermittlung ausgerichtet seien, und neue Kompetenzen, insbesondere Teamorientierung, aber auch z.B. Präsentationstechniken, selbstständigen Wissenserwerb eher beeinträchtigen als fördern würden⁴⁷ – es wird aber auch die gegenteilige Position vertreten, dass es an der Sicherung der Wissensvermittlung (z.B. im Bereich der herkömmlichen Grundkompetenzen) mangle, und diese zu verstärken sei. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die als ineffizient angesehene Praktik der Klassenwiederholung bei Versagen in einzelnen Fächern.

⁴⁴ Zum Bereich der Berufsbildung vgl. die Bestandsaufnahme BMUK (1998) Auswertung des Qualitätsnetzwerk-Fragebogens. (<http://www.qjs.at/qn/qn.asp?sel=search>)

⁴⁵ Vgl. Abschnitt 1. des vorliegenden Berichtes.

⁴⁶ Vgl. Haider G (2000) System-Monitoring. In: Eder F (Hg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Forschungsbericht im Auftrag des BMBWK. Linz (Manuskript), 125-140.

⁴⁷ Die Beteiligung an TIMSS hat teilweise ungünstige Resultate erbracht, und mit dem Projekt „Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching (IMST²)“ eine nachhaltige Initiative zur Weiterentwicklung des Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts ausgelöst (<http://imst.uni-klu.ac.at/>).

- Entwicklung von Standards, Indikatoren und Benchmarks zur Steuerung auf aggregierter Ebene.

Mehr Gewicht für die einzelnen Schulen und eine veränderte Aufgabenteilung zwischen den beteiligten Akteuren in den Prozessen der Koordination und Steuerung sind als wesentliche Veränderungstendenzen im Bereich der Koordination und Steuerung hervorzuheben. Insbesondere die Konzentration der *Setzung der Ziele* und der *Überprüfung der Ergebnisse* bei den (zentralen) Regierungen, und die Verlagerung der *Durchführung der Bildungsaktivitäten* auf bestimmte Muster der Zusammenarbeit der anderen Akteure (Schulen, Studierende, Eltern, regionale Einheiten, Sozialpartner) sind wichtige Manifestationen dieser Veränderung. Die traditionelle bürokratische *top-down* Steuerung wird gelockert, und durch komplexere Koordinations- und Steuerungsprozesse abgelöst, welche insbesondere auch verstärkte Informationsflüsse erfordern. Die neuen Ansätze der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen tragen dieser Entwicklung Rechnung. Auf der Ebene der Schulen liegt damit eine schon weit ausgearbeitete Strategie vor, und es wird auch betont, dass eine wirkungsvolle Qualitätsentwicklung die verschiedenen Ebenen des Schulwesens (Unterricht, Schule, Region, Gesamtsystem) berücksichtigen muss. Daher werden auch Elemente (Bausteine) für Systemsteuerung im Schulwesen skizziert, die jedoch noch wesentlich weiter zu entwickeln sind. Ein Grundgedanke besteht darin, dass für eine wirkungsvolle Systemsteuerung die Aktivitäten auf den verschiedenen Ebenen planvoll zusammenwirken müssen, wobei vor allem der Wissenstransfer eine entscheidende Rolle spielt. Im Zentrum stehen die Aktivitäten auf der Schulebene, die um das Schulprogramm als Kern der Selbstevaluation zentriert sind. Der Wissenstransfer muss in zwei Richtungen erfolgen (die jeweils unteren Ebenen liefern Steuerungswissen nach oben und die oberen Ebenen liefern die Referenzwerte für die unteren) und durch Standards abgesichert sein. Auf nationaler Ebene werden vier Ansatzpunkte vorgeschlagen:⁴⁸

- System-Monitoring und Bildungsstatistik
- Fokussierte Evaluationen
- Nationale Entwicklungsprojekte
- Selbstevaluation der zentralen Schulbehörde

Die Festlegung von Standards auf der Ebene von Grundkompetenzen und auch auf der Ebene von fachspezifischen Kenntnissen, die bei entsprechender Erhebung als Referenzwerte für die Entwicklungsarbeit auf Schulebene dienen können und international vergleichbar sein sollen, befindet sich in Diskussion. Dieser Prozess soll den Lehrplan'99 als

⁴⁸ Vgl. Specht W (2000), Einführung: Funktionen und Strukturen nationaler Systemsteuerung. In: Eder F (Hg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Forschungsbericht im Auftrag des BMBWK. Linz (Manuskript), 116-125.

Ausgangspunkt nehmen, und in einem ersten Schritt Zielangaben für die 7./8.Schulstufe festlegen.⁴⁹

3. Positionierung gesellschaftlicher Akteure im öffentlichen Diskurs

Um die Positionierung gesellschaftlicher Akteure in den Diskursen um die Definition und Auswahl von Kompetenzen zu erfassen, wurden Interviews mit ausgewählten Vertretern der Interessenorganisationen der Arbeitnehmer (ÖGB und AK) sowie der Arbeitgeber (WKÖ und IV) durchgeführt. Damit sollten auf dem Hintergrund der Analyse rezenter Materialien und Forderungskataloge die aktuellen Positionen pointiert erfasst werden.⁵⁰

Die folgenden Fragestellungen wurden vorrangig behandelt:

- Die Positionen zur begrifflichen Fassung und Einbettung der in der Diskussion verwendeten Begriffe (Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen, etc.), und die Frage nach erforderlichen „neuen“ Grundkompetenzen
- Die Einschätzung des österreichischen Bildungswesens und der Bildungspolitik im Hinblick auf die Vorbereitung der Menschen für eine erfolgreiche Lebensführung, und davon abgeleitet Schwachstellen, Probleme und Veränderungsbedarf
- Die Vorstellungen im Hinblick auf die Mitwirkung der gesellschaftlichen Akteure an der Definition und Umsetzung der erforderlichen Grundkompetenzen, unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Positionen und Interessenskonflikten.
- Konkretere Einschätzungen zu Maßnahmen und Reformen im Bereich der Entwicklung von Grundkompetenzen, und die Rolle der gesellschaftlichen Akteure in diesem Zusammenhang.

a. Arbeitnehmerpositionen (ÖGB und AK)

Grundsätzlich wird der Bildung und Ausbildung unter dem Gesichtspunkt der Wettbewerbsfähigkeit höchste Bedeutung beigemessen. In den politischen Forderungen

⁴⁹ Vgl. BMBWK (2001) Standards. Unterlage der Sektion I zum Workshop „Grundkompetenzen“, 15. Mai 2001, Wien.

⁵⁰ Zur Stellung dieser Organisationen in der österreichischen Bildungspolitik siehe: Mayer K / Lassnigg L / Unger M (2000) Social Dialogue on Training. Case Study Austria, IHS-Forschungsbericht im Auftrag von CEDEFOP. Wien (download: http://www.equi.at/en_fs_projekte.htm)

steht die Sicherung und Verbesserung des Bildungsangebotes und seiner Zugänglichkeit auf allen Ebenen inklusive der Erwachsenenbildung ohne soziale, geschlechtsspezifische oder andere Beschränkungen im Vordergrund. Die Gestaltung der staatlichen Rahmenbedingungen im demokratischen Prozess und die Sicherung der Mitbestimmung seitens der Beteiligten wird als wesentliches Moment dafür gesehen. Bildung und Ausbildung werden in ihrem positiven Beitrag zur wirtschaftlichen Nutzung und zur Sicherung von Arbeit und Beschäftigung gesehen, aber gleichzeitig wird auch die Bedeutung für die darüber hinausgehenden Lebensbereiche im politischen und privaten Bereich betont. Im Prinzip wird eine Kongruenz zwischen den wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen und den breiteren sozialen und gesellschaftlichen Erfordernissen gesehen. „Prognosen über die benötigten zusätzlichen Qualifikationen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt gehen in Richtung eigenverantwortliche, teamfähige, innovative Personen auf höchstem fachlichen Standard.“⁵¹

Die Veränderungen der Anforderungen an die Menschen werden aber insbesondere auch auf der Dimension der wachsenden Komplexität der Lebensbedingungen und der Tendenz zur „Individualisierung“ der Lebensgestaltung gesehen. Der beschleunigte Wandel und die vervielfachten Entscheidungsräume, sowie die Freisetzung aus den traditionellen Strukturen verursachen auch Druck und Überforderung. Zwischen den durch die Elterngeneration vermittelten Werte und Lebensentwürfe einerseits und den neuen Lebens- und Arbeitsbedingungen wird aufgrund der Dynamik eine zunehmende Diskrepanz wahrgenommen. Es entsteht auch eine Spannung zwischen dem System der sozialen Sicherung und der Regelungen und Vereinbarungen am Arbeitsmarkt einerseits, und der Dynamik im Bereich der Qualifikationen und Berufe. Als weiterer Faktor wird die Entwicklung der globalen Mengenrelationen am Arbeitsmarkt gesehen: Eine Situation des Überangebotes an Arbeitskräften erzeugt andere Erfordernisse als eine Situation der Knappheit. In diese Zusammenhänge werden die neuen Kompetenzen eingeordnet.

Eine veränderte Sozialisationsfunktion der Schule und neue pädagogische Methoden, auch im Hinblick auf die flexibilisierte und weniger hierarchische Arbeitswelt werden gefordert, „um die Sozial- und Selbstkompetenz der SchülerInnen zu fördern. (...) Diese neuen Kompetenzen sollen den Leistungsbegriff, der bis jetzt hauptsächlich auf kognitivem Wissen, technischen Fertigkeiten und Durchsetzungsvermögen beruhte, erweitern. Der Stellenwert der kreativ-kulturellen Bildung ist zu betonen, da durch sie die angesprochenen Kompetenzen eine besondere Förderung erfahren.“⁵²

Die begriffliche Fassung wird nicht systematisch vorgenommen, zwischen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen wird kein wesentlicher Unterschied hervorgehoben. Insgesamt spielt der Aspekt der Messung von Kompetenzen als objektiviert

⁵¹ ÖGB (1999) Arbeit statt Beschäftigung. 14. Bundeskongreß des ÖGB, S.28.

⁵² Ibid., S.28.

Erfassung der Ergebnisse des Bildungswesens im Sinne von Accountability oder Qualitätssicherung keine besondere Rolle in der politischen Programmatik. Der Aspekt der „performance criteria“ wird eher als Quelle von Interessenkonflikten bei der Einstufung in kollektivvertragliche Schemata gesehen.

Im Hinblick auf die Messung von Kompetenzen werden in den Interviews immer wieder die beiden im österreichischen Ausbildungssystem parallel existierenden und bis zu einem gewissen Grad konkurrierenden Modelle der Leistungsbewertung, das *schulische Modell* und das *praktische betriebliche Modell* erwähnt. In diesem Sinn ist die Bedeutung des Begriffes der (beruflichen) Handlungskompetenz in den Stellungnahmen verankert (ohne jedoch theoretisch-begrifflich explizit gemacht zu werden): Die berufliche Ausbildung, v.a. die Lehrlingsausbildung, aber auch die praktische Berufserfahrung, wird mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz verbunden gesehen, während beim schulischen Leistungsmodell eher die Selektionsfunktion betont wird. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang auf die Kompetenzen von Berufstätigen hingewiesen, die eine weitere Bildungslaufbahn, etwa im zweiten Bildungsweg, oder als Studierende neben der Berufstätigkeit, einschlagen. Die Vorstellung ist stark verankert, dass Grundkompetenzen in der Praxis erworben werden, berufstätige Studierende „stehen mehr im Leben“.

Die folgenden neuen Kompetenzen werden als zunehmend wichtig hervorgehoben, ohne dass diese jedoch in einen systematischen Zusammenhang gestellt werden:

- Sprache, Kommunikation, Ausdruck
- Umgang mit Information und Wissen, IKT
- Organisation von Lernen, Unterlagen organisieren
- Sozialkompetenzen
- Lebensführung, Lebensplanung, Lebensentwurf, Selbstmanagement
- Fremdsprachen, Auslandsaufenthalte
- Politikfähigkeit, demokratische Teilnahme

Bei der Einschätzung des Bildungswesens im Hinblick auf die Vermittlung von Kompetenzen stehen vor allem zwei Spannungsfelder im Vordergrund:

Erstens die Spannung zwischen dem reproduktiven „Fachwissen“ und zwischen anderen, darüber hinausgehenden, „überfachlichen“ Kompetenzen, die jedoch begrifflich weniger klar umschrieben werden. Am ehesten wird der Begriff Schlüsselqualifikationen, oder Schlüsselkompetenzen, verwendet, aber auch die Begriffe „soft skills“, Sozialkompetenzen, „social skills“, „workplace qualifications“ werden genannt.

Zweitens die Spannung zwischen spezialisierter Berufsausbildung und breiteren Ausbildungsprofilen, bzw. Allgemeinbildung. Auch hier ist es tendenziell so, daß ziemlich klar ist, was unter Spezialisierung verstanden wird, weniger klar definiert ist jedoch der andere Pol. Das hängt mit dem komplexen Verständnis von „Allgemeinbildung“ im österreichischen Kontext zusammen, die immer noch stark in der Dichotomie von Berufsbildung und Allgemeinbildung verhaftet ist und mit Elementen des „klassischen Bildungsideals“ verbunden wird.⁵³

Im Prinzip wird weder die Notwendigkeit der fachlichen Kenntnisse noch das hohe Gewicht der beruflichen Ausbildung in Frage gestellt, es wird jedoch in weiten Bereichen (insbesondere im Bereich der Lehrlingsausbildung, aber auch im Bereich der berufsbildenden Schulen) eine Verbreiterung der Ausbildungsprofile gefordert, und tendenziell wird auch die Einschätzung einer Überladung des Schulwesens mit reproduktivem Fachwissen vermittelt. Die Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen haben sowohl auf der politischen Ebene, als auch auf praktischer Ebene (durch verschiedenste Aktivitäten im Bereich der eigenen Weiterbildung oder der Entwicklung von unterstützenden Unterrichtsmaterialien, etc.) versucht, einen Beitrag zur Entwicklung der Grundkompetenzen zu leisten; „... da waren wir als Gewerkschaften immer die ersten, die die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen verstärkt gefordert haben, insbesondere in der beruflichen Ausbildung“.⁵⁴

Hinsichtlich der Leistungen des österreichischen Bildungswesens bei der Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen wird zwar eine gewisse Skepsis geäußert, interessanterweise wird aber die Frage nach der objektivierten Erfassung der Leistungen nicht gestellt. Die grundsätzliche Argumentationsrichtung betont eher die Sicherung der erforderlichen Infrastruktur und tendenziell die Stärkung der Inputs durch zusätzliche Investitionen.

Die Entwicklung des Bildungswesens im Sinne der Interessen der ArbeitnehmerInnen wird in engem Zusammenhang mit den staatlich gesicherten Rahmenbedingungen gesehen. Die politischen Bestrebungen der Deregulierung und Autonomisierung der Bildungseinrichtungen, die auf den verschiedenen Ebenen von Regierung und Bildungsverwaltung vorangetrieben werden, werden mit Skepsis betrachtet. Insbesondere wird die Gefahr von verstärkter sozialer Ungleichheit, aber auch von sinkender Qualität im Zusammenhang mit finanziellen Sparmassnahmen hervorgehoben. Sowohl von Seiten des ÖGB als auch von Seiten der AK wird auf die Notwendigkeit pädagogischer Verbesserungen

⁵³ Die Versuche einer Differenzierung dieser Begrifflichkeit mittels des „foundation“-Konzeptes sind bisher nicht wahrgenommen worden; vgl. OECD 1989, Pathways for learning. Education and training from 16 to 19, Paris: OECD; Lassnigg L (1997). Zur bildungswissenschaftlichen Analyse der Oberstufe: Konzeptuelle Probleme und offene Fragen. In: E.Persy & ETesar (Hg.), Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen. Frankfurt/Main: Lang, S.242-255.

⁵⁴ Vgl. auch die Informationen auf den Homepages: <http://www.akwien.or.at/>; <http://www.oegb.or.at/>

hingewiesen. Neben der Erhaltung und Verbesserung der Infrastruktur wurde auch die Frage der stärkeren Verknüpfung von Inhalt und Methodik in den Lehrplänen aufgeworfen – „in die Lehrpläne sollte eingebaut werden, nicht nur was sollte unterrichtet werden, sondern auch wie“.

Die Veränderungen im Schulwesen in Richtung verstärkter Entwicklung von Schlüsselqualifikationen bzw. Grundkompetenzen werden als nicht sehr stark wahrnehmbar eingeschätzt, „viele Lippenbekenntnisse“, ein wenig in der Weiterbildung, in der formalisierten Ausbildung „hat sich nicht viel getan“.

Die Vorstellungen hinsichtlich der Mitwirkung der gesellschaftlichen Akteure sind ganz klar auf die Beteiligung am demokratischen Prozess, auf die Einbeziehung der Interessenvertretungen in den politischen Konsultationsprozess und auf die Partizipation der Beteiligten an den Entscheidungsprozessen im Bildungswesen (Mitbestimmung) gerichtet. Im Zusammenhang mit dieser Vorstellung steht auch die klare Priorität für ein gesetzlich geregeltes staatliches Bildungswesen auf allen Ebenen.⁵⁵

Die Bedeutung der verschiedenen Akteure auf die Kompetenzentwicklung wird im Wandel gesehen, abnehmende Bedeutung der Eltern und vor allem der Jugendorganisationen, steigende Bedeutung der Medien, den Unternehmen und auch den Schulen wird eine veränderte, aber keine sinkende Bedeutung beigemessen. Zentrale Bedeutung wird den Lehrpersonen zugeschrieben, die sich aktuell in Österreich im Schnittpunkt politischer Auseinandersetzungen und Reformbestrebungen (u.a. in der Frage des Dienstrechtes) befinden. Eine Vielfalt von Problemen und Widersprüchen wird in diesem Bereich gesehen, die sich zu einem großen Teil aus der Konfrontation des traditionellen LehrerInnenprofils mit den veränderten Anforderungen und der dynamischen Entwicklung im Umfeld ergeben. Als zentrale Frage stellt sich die Notwendigkeit der Weiterbildung, für die in den Auseinandersetzungen zwischen Gewerkschaft und Dienstgeber geeignete Lösungen gefunden werden sollten. Insgesamt wird von Seiten der Arbeitnehmerorganisationen seit Langem eine Reform der LehrerInnenausbildung in Richtung eines einheitlicheren Profils und einer verstärkten pädagogischen Ausbildung gefordert. Diese Reform würde an Dringlichkeit gewinnen, „da ist enormer Reformbedarf in der Lehrerausbildung, was das Dienstrecht und überhaupt das Tätigkeitsprofil des Lehrers betrifft etc.“

Mit großer Klarheit werden in den Interviews einige Interessenkonflikte zwischen den beteiligten Akteuren im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung herausgearbeitet, die im folgenden pointiert dargestellt werden:

⁵⁵ Aktuell werden diese Vorstellungen in einem Forderungskatalog der AK zur Hochschulreform dargelegt (vgl. AK-plus (2001) Für eine zukunftsweisende Hochschuloffensive. Positionspapier zur Universitätspolitik der Bundesregierung.

Zwischen den beiden Seiten der Sozialpartnerschaft, Arbeitgebern und Arbeitnehmern, wird ein Interessenkonflikt im Hinblick auf die Spezialisierung vs. Breite der Qualifikationsprofile in der beruflichen Ausbildung herausgestellt. Die Arbeitnehmerseite versucht seit langem in Richtung auf breitere Qualifikationsprofile zu arbeiten. Auch wenn die Unternehmen in vielen Bereichen an breiterer Ausbildung interessiert wären, und diese auch selbst praktizierten, wird von den Interessenvertretungen im Sinne der quantitativ dominierenden Kleinbetriebe eine eher enge Spezialisierung verfolgt. In diesem Zusammenhang werden auch unterschiedliche Positionen zwischen Wirtschaftskammer und Industriellenvereinigung festgestellt.

Ein zweiter Interessenkonflikt wird zwischen Großbetrieben und Kleinbetrieben festgestellt und teilweise sehr stark betont. Großbetriebe würden sich oft stark in der Kompetenzentwicklung engagieren (wenn auch empirische Evidenzen nur unzureichend verfügbar seien), in den Kleinbetrieben sei das viel weniger der Fall, außer bei sehr innovativen Betrieben. Durch geeignete Regulierungen und Umlagesysteme wird hier eine Verbesserung erwartet.

Im Bereich der Weiterbildung wird ein Konflikt zwischen betrieblichen und sozialen Interessen betont. Da dem betrieblichen Engagement für Kompetenzentwicklung ein „enger Rentabilitätsbegriff“ zugrunde liege, wird zur Verwirklichung breiterer sozialer und gesellschaftlicher Interessen ein verstärktes öffentliches Engagement im Bereich der Erwachsenenbildung gefordert.

Ein weiterer Interessenkonflikt wird im Zusammenhang mit der Flexibilisierung und der Dynamik im Bereich der Qualifikationen zwischen dem System der kollektivvertraglichen Vereinbarungen einerseits und den an „performance criteria“ orientierten Einstufungen andererseits gesehen. Durch derartige Einstufungen, die oft den qualifizierten und erfolgreichen ArbeitnehmerInnen nützen, könnten die vorhandenen Vereinbarungen untergraben, und damit den schwächeren und benachteiligten ArbeitnehmerInnen geschadet werden.

Schließlich wird als weiterer Interessenkonflikt mit bedeutenden Auswirkungen auf das Bildungswesen und die Kompetenzentwicklung der Konflikt zwischen Sparpolitik zur Erreichung eines ausgeglichenen Staatshaushaltes und Investitionen zur Verbesserung des Bildungswesens gesehen.

Unter den Maßnahmen und Reformen zur Verbesserung der Kompetenzentwicklung wird vor allem die Berufsreifeprüfung hervorgehoben, die den Personen ohne Matura (vor allem AbsolventInnen der Lehrlingsausbildung und der mittleren Schulen) einen Zugang zum Hochschulwesen unter (teilweiser) Anerkennung beruflicher Kompetenzen eröffnet. Die Berufsreifeprüfung wird als „Durchbruch“, bzw. als „im Hinblick auf die Schlüsselkompetenzen das Projekt des Jahrzehnts“ hervorgehoben. Als erfolgversprechende Maßnahme

wird in diesem Sinne die Entwicklung von Verfahren der Zertifizierung beruflich erworbener Kenntnisse gesehen, generell eine Abkoppelung der Erfassung von Kompetenzen vom Schulunterricht. Konkrete Strategien in dieser Richtung sind jedoch nicht unmittelbar vorhanden, es wird auf das System der NVQs, bzw. die „workplace qualifications“ in Schottland verwiesen.

Für die stärkere Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Schulwesen wird auf eine Reihe von methodischen und organisatorischen Veränderungen verwiesen, die teilweise im Gange sind, aber verstärkt werden sollten:

- Projektunterricht und fächerübergreifender Unterricht
- überflüssiges Detailwissen durch komplexere Inhalte ablösen, „nicht Pächste auswendig lernen, sondern eine Papstwahl organisieren“
- ineffiziente Klassenwiederholung durch andere Methoden ersetzen
- einheitliche Standards und Leistungsüberprüfungen
- Modularisierung

b. Arbeitgeberpositionen (WKÖ und IV)

Im Bereich der Interessenvertretungen der Arbeitgeber sind zur Frage der Kompetenzen unterschiedliche Positionierungen festzustellen. Die Industriellenvereinigung setzt sich seit den neunziger Jahren mit dem Wandel der Bildungsanforderungen im Zuge der Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt durch die Entwicklung der Informationsgesellschaft und der Globalisierung kontinuierlich und systematisch auseinander. „Diese ‚Neue Welt der Arbeit‘ erfordert (...) die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich in wechselnde Arbeits- und Berufsumgebungen zu integrieren, eigene Leistungen und deren Nutzen zu präsentieren und zu vermarkten‘ und auch in Zeiten wachsender äußerer Unsicherheit durch die Fähigkeit zur Orientierung, zur Weiterqualifizierung (‚lebensbegleitendes Lernen‘) und durch unternehmerisches Handeln eine individuell abgestützte Sicherheit zu finden.“⁵⁶

Im Bereich der Wirtschaftskammern wird eher eine traditionelle Positionierung vorgenommen, die Kompetenzdebatte wurde als „hochintellektuelle Diskussion“ bezeichnet, und im Hinblick auf die Aufgaben des Bildungswesens wurde vor allem die Erhaltung der bewährten Elemente betont: Entscheidend seien die konkreten beruflichen Handlungskompetenzen, also sehr konkrete und spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten für eine konkrete

⁵⁶ Volkswirtschaftliche Gesellschaft / Industriellenvereinigung (1997) Qualifikation 2012. Bildungsanforderungen für eine Berufswelt im Wandel. Wien.

Berufstätigkeit als Basis von employability, auch die „altmodischen“ Arbeitstugenden und die Wissensvermittlung und die Festigung von Grundwissen durch die Schule wurden hervorgehoben. In der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen in den achtziger und neunziger Jahren wurden Gefahren in Richtung einer Fehlentwicklung festgestellt, in dem Sinne dass das praktische wirkliche Können, die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, teilweise „als verzichtbar“ und durch „nebulose pädagogische Kompetenzen“ abgelöst bezeichnet worden seien.

Die unterschiedlichen Akzentuierungen von IV und WKÖ können auf die Wahrnehmung der stärkeren Dynamik in den industriellen Unternehmen zurückgeführt werden. Die Veränderungen der Unternehmensorganisation (flachere Hierarchien; Team-, Projekt-, Prozessorientierung) werden sehr stark hervorgehoben,⁵⁷ und in diesem Zusammenhang stellen sich die organisatorischen Fragen der Mobilisierung der Kompetenzen der Beschäftigten: „wie muß ein Unternehmen organisiert sein, dass die Qualifikationen der Leute optimal zur Geltung kommen *und dabei zu Kompetenzen werden*“. Kompetenzmanagement wird möglicherweise als ein neuer prinzipieller Managementansatz gesehen.

Im Bereich der Industriellenvereinigung wird im Zusammenhang mit Arbeitskreisen kritischer UnternehmerInnen an Visionen für eine Erneuerung des Bildungswesens auf dem Hintergrund des tiefgreifenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels gearbeitet.⁵⁸ Ausgegangen wird von den Veränderungen in den Unternehmen, die die Berufsbilder grundlegend beeinflussen. Es wird versucht, den Kompetenzbegriff in systematischer Weise mit dem Wandel in den Unternehmen in Verbindung zu bringen, wobei die Unterscheidung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz verwendet wird.⁵⁹ Grundsätzlich wird unterschieden zwischen inhaltlichen Kompetenzen, Fachwissen und Kenntnissen einerseits, und den Kompetenzen die „eine ziel- und ergebnisorientierte Wirksamkeit ermöglichen“ andererseits.⁶⁰ Es wird die Komplementarität von Fachkompetenz und den „persönlichen Eigenschaften“ sehr stark betont, wobei begrifflich eine Überschneidung von Methoden- und Sozialkompetenz mit „Schlüssel- oder Metaqualifikationen“ oder „Schlüsselqualitäten oder –kompetenzen“ festgestellt wird. Die Anwendungs- und Ergebnisorientierung des Kompetenzbegriffes wird als Unterschied zur Begrifflichkeit der Schlüsselqualifikationen hervorgehoben.

⁵⁷ „je flacher ein Unternehmen wird, umso mehr Wert gewinnt das Zusammenarbeiten der Leute, umso höher wird der Anteil der Produktivität, der aus der Zusammenarbeit kommt – das dürfte ein Grund sein, warum die Diskussion jetzt auch von Unternehmensseite so stark geführt wird“

⁵⁸ Siehe <http://www.foehrenbergkreis.at/static/index.html>

⁵⁹ Vgl. z. B. Wottreng S (1999) Handbuch Handlungskompetenz. Einführung in die Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Aarau: Sauerländer; Bader R (1997) Handlungsorientierung – akzeptiert und variiert. Die Berufsbildende Schule 49 (<http://www.blbs.de/bpolitik/zeit01/blbsvz01.htm>).

⁶⁰ Volkswirtschaftliche Gesellschaft / Industriellenvereinigung 1997, S. 42.

Die wichtigsten Grundkompetenzen aus der Sicht der Arbeitgeberposition können wie folgt zusammengefasst werden (in dieser Hinsicht gibt es keine Unterschiede zwischen IV und WKÖ, lediglich die Betonung von traditionellen bzw. neuen Anforderungen ist teilweise unterschiedlich):⁶¹

- klassische Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen)
- IT-Literacy, IKT-Skills auf verschiedenen Ebenen⁶²
- „soft skills“, v.a. social skills, die die Fähigkeit zur Teamarbeit fördern, Präsentationsfähigkeit
- Fremdsprachen, Auslandserfahrung⁶³
- wirtschaftliche Zusammenhänge, unternehmerische Grundhaltung
- Arbeitstugenden, als Bestandteil der Sozialkompetenz

Das österreichische Bildungsmodell mit dem hohen und steigenden Anteil an der Vermittlung von berufsbildenden Qualifikationen wird vor allem von Seiten der WKÖ (beispielsweise in Kontrast zu den USA) als Stärke eingeschätzt, auch in der Erwachsenenbildung wird die Betonung der beruflichen Weiterbildung positiv erwähnt. Im Bereich des Schulwesens sollte die Wissensvermittlung eher gestärkt werden, vor allem die Festigung und Einübung. Der Dynamik des „Veraltens“ des Wissens wäre durch die entsprechende Stoffauswahl auf Basis der Rahmenlehrpläne seitens der LehrerInnen Rechnung zu tragen. Als Hauptproblem im Bereich des Bildungswesens wird die „Innensicht“ und „Realitätsferne“ gesehen, die sich durch die Selbstreproduktion der Lehrerschaft⁶⁴ und das hohe Gewicht dieser Berufsgruppe in der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik ergeben würde. Insgesamt sei die Stabilität des Bildungswesens zu begrüßen, der Tendenz zu kurzlebigen pädagogischen oder bildungspolitischen Modeerscheinungen (Stichworte: Gesamtschule, Autonomie) sei in Österreich durch den gesetzlichen Rahmen entgegengewirkt worden. Positiv vermerkt wird auch die Forcierung der Fremdsprachen und der Internationalisierung als wichtigste Priorität der neunziger Jahre, die neue Priorität sei richtigerweise die Forcierung der IKT.

Von Seiten der IV wurde bereits in der Publikation 1997 eine konstruktive Analyse der neuen Anforderungen an das Bildungswesen vorgenommen, was die Inhalte und Lehrfächer, und

⁶¹ Die Broschüre Qualifikation 2012 gibt eine extensive Darstellung der erforderlichen Kompetenzen; siehe Volkswirtschaftliche Gesellschaft / Industriellenvereinigung 1997, v.a. Kap.V.

⁶² Vgl. speziell zu diesem Bereich IV (2001) ikt.skills_für neue arbeitswelten. Herausforderungen und Chancen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

⁶³ Eine ausführliche Positionierung zu den Erfordernissen im Zusammenhang mit der Internationalisierung findet sich in: IV (2000) Human resources. Der Erfolgsfaktor im internationalen Wettbewerb.

⁶⁴ „vom Bildungswesen gleich wieder ins Bildungswesen“; Ausnahme: Praxisanforderungen im Bereich der Berufsbildung.

auch was die Struktur und Organisation betrifft.⁶⁵ Wichtige Punkte zur Förderung der Kompetenzentwicklung sind entsprechende pädagogische Arbeitsmethoden (Projektarbeit und Teamarbeit, fächerübergreifende Schwerpunkte, Verwendung von Beispielen aus der Wirklichkeit, etc.) Vor allem für den allgemeinbildenden Bereich der Bildungswesens wird Entwicklungsbedarf gesehen.

Im Zusammenhang mit der Problematik des IKT-Fachkräftemangels wird in einem aktuellen Positionspapier⁶⁶ eine stärkere Akzentuierung der Aufgabenteilung zwischen Schule und Weiterbildung vorgenommen. Die Aufgabe der Schule wird auf die grundlegenden Bildungsziele reduziert:

- 4 Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT)
- Lernen lernen
- Soziale Kompetenz
- Kommunikationsfähigkeit
- Modellbildung (wird besonders betont als Erklärungsprinzip und als Grundlage für Transferprozesse)
- ethische, kulturelle, humanistische Werte
- Ethik und Verantwortung
- Neugierde, Freude am Lernen

Die Vorstellungen hinsichtlich der Mitwirkung in der Kompetenzentwicklung konzentrieren sich insbesondere auf die Entwicklung von partnerschaftlichen Beziehungen zwischen Wirtschaft und Bildungswesen auf den verschiedensten Ebenen. Kooperationen zwischen Bildungswesen, Wirtschaft und Industrie, gegründet auf einem Dialog über die Erfordernisse der Zukunft werden hervorgehoben. Die Schulen werden im Prinzip als Dienstleistungsbetriebe gesehen, die nach dem Managementmodell voll verantwortlich für ihre Leistungen sein sollen (Direktor als Manager, mit Finanz- und Personalhoheit und entsprechendem Gestaltungsspielraum). Eine Schlüsselrolle wird den Lehrkräften beigemessen, das zu wenig leistungsfördernde Dienstrecht wird als Hindernis für Weiterentwicklungen gesehen („zu wenig motivierend“), aber auch als Grund für ineffizienten Mitteleinsatz im Bereich der Erstausbildung.

Interessenskonflikte zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern werden im Grundsätzlichen nicht gesehen, jedoch werden unterschiedliche Interessen in Fragen der Umsetzung

⁶⁵ siehe Volkswirtschaftliche Gesellschaft / Industriellenvereinigung 1997, Kap.VI.

⁶⁶ IV (2001) ikt.skills_für neue arbeitswelten. Herausforderungen und Chancen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

konzediert. Die Betriebe seien stärker zielorientiert und an der Verwertbarkeit von Kompetenzen interessiert, aber langfristig wird eine ähnliche Position unterstellt. Die Unterschiede zwischen Groß- und Kleinbetrieben werden von der WKÖ stärker betont als von der IV. Auch wenn gegenwärtig noch unterschiedliche Zugänge bestehen, so wird angenommen, dass sich die „Dynamisierung des Umfeldes“ auch bei den kleineren Betrieben in entsprechenden Entwicklungen auswirken wird. Aus der Sicht der WKÖ werden im Bereich der kleinen Betriebe die Hindernisse und Schwierigkeiten viel stärker betont, insbesondere das Zeitproblem. Insgesamt wird die These einer drohenden sozialen Polarisierung explizit zurückgewiesen.

Der wichtigste Interessenkonflikt wird zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gesehen, da eine Verschiebung von Mitteln erforderlich sei. In der Weiterbildung bestünde hoher zusätzlicher Bedarf an Mitteln, während die Leistungen der Erstausbildung auch mit geringerem Mitteleinsatz erzielt werden könnten. Interessanterweise wird jedoch die Frage der objektivierten Messung der Leistungen des Bildungswesens nicht aufgeworfen.

Als Maßnahmen zur Entwicklung der Kompetenzen werden hervorgehoben:

- Projektansatz an den Schulen
- Unterstützung von unternehmerischen Projekten⁶⁷
- Übungsfirmen⁶⁸
- Projekte der Ingenieurtechnik an Höheren Technischen Lehranstalten⁶⁹
- Berufsreifeprüfung

Zur Frage der Akkreditierung von informell erworbenen Kompetenzen wird eine eher vorsichtige Haltung eingenommen. Das System der NVQs wird eher skeptisch beurteilt, das französische Modell der Balance de Competence sei möglicherweise interessant, wenn auch die Umstände der Umsetzung viele Probleme aufwerfen könnten.

⁶⁷ Das Projekt JUNIOR organisiert reale Unternehmensgründungen von SchülerInnen (<http://www.junior.cc/index2.htm>).

⁶⁸ Übungsfirmen sind Bestandteil des Lehrplanes an Handelsschulen und Handelsakademien und ermöglichen die Simulation von wirtschaftlichen Vorgängen am Modell eines realen Unternehmens. Aktuell in Österreich bestehen etwa 1000 Übungsfirmen (<http://www.actif.at/>).

⁶⁹ BMUK (1998) Ingenieur/Technikerprojekte an technischen und gewerblichen Schulen im Schuljahr 1996/97. Wien.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Entwicklung einer österreichischen Strategie

Das österreichische Bildungssystem ist charakterisiert durch eine starke Berufsbildung auf der oberen Sekundarstufe (Lehrlingsausbildung und Vollzeitschule) und durch eine gewisse Dualität von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die bis zu einem gewissen Grad konkurrierende Prinzipien darstellen. Die Ziele sind traditionell in allen Bereichen sehr weitgehend reguliert (bei einer gewissen Tendenz der Deregulierung und Autonomisierung in den letzten Jahren), und vor allem im Bereich der Allgemeinbildung auch sehr anspruchsvoll und weit gefasst. Im Bereich der Berufsbildung spielt die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Sinne der angestrebten Verwertbarkeit der Abschlüsse repräsentiert durch verschiedenste Ansätze und Möglichkeiten von Praxiserfahrungen bereits traditionell eine wesentliche Rolle. Flächendeckende formale berufsbildende Abschlüsse stehen in einer gewissen Spannung zu Methoden der Anerkennung von informellem Lernen. Die Leistungsbewertung ist auf Prüfungen durch die Lehrkräfte konzentriert, was tendenziell traditionelle Methoden der Wissensvermittlung verstärkt. Objektivierbare Methoden der Messung von Ergebnissen spielen bisher wenig Rolle.

- Information über nationale Schritte zur Definition von Grundkompetenzen als angestrebte Ergebnisse des Bildungssystems oder als Basis für die Überprüfung

Vor allem seit den neunziger Jahren, und beschleunigt durch den Prozess der Integration in die Europäische Union, werden von verschiedenen Akteuren und auf verschiedenen Ebenen Schritte zur näheren Definition, Umschreibung und Festlegung von Grundkompetenzen gesetzt. Als hervorstechende Aktivitäten im Bereich des Schulwesens sind vor allem zwei längerfristige Aktivitäten zu nennen: Die Entwicklung eines neuen Lehrplanes im Bereich der unteren Sekundarstufe (Lehrplan'99), in dem ein neuer Begriff von Kompetenzen im Sinne der Ergänzung der Sachkompetenz durch Selbstkompetenz und Sozialkompetenz für diese Phase der Schulpflicht verbindlich gemacht wurde. Im Zusammenhang mit vorsichtigen Schritten in Richtung neuer Steuerungsformen durch standortorientierte Schulentwicklung wurde der neue Lehrplan in ein umfassendes System von Maßnahmen zur Unterstützung seiner Umsetzung eingebettet, das bisher jedoch nur teilweise realisiert wurde. Im Bereich der Industrie wurde ebenfalls in einem mehrjährigen Prozess an der Klärung der Herausforderungen und neuen Anforderungen an das Bildungswesen gearbeitet. Auch aus diesem Bereich sind weitreichende Vorschläge im Hinblick auf die Definition von erforderlichen Kompetenzen vorgetragen worden, die sich auf die Ergänzung der Fachkompetenz durch Methoden- und Sozialkompetenz beziehen. Es besteht eine große Einigkeit und auch Gemeinsamkeit der Ansätze darüber, dass die Ergänzung der traditionellen Wissensvermittlung durch neue Grundkompetenzen mit weitreichenden methodischen Veränderungen der Praxis im Bildungswesen verbunden sein muss. Die

Verstärkung und Entwicklung von Methoden, die reale oder simulierte Praxiserfahrungen ermöglichen (v.a. Projekte im weitesten Sinne, aber auch Praktika und Übungsfirmen) ist eine wichtige Aktionslinie. Im Bereich des Hochschulwesens ist seit der ersten Hälfte der neunziger Jahre eine umfassende und konfliktreiche Reform im Gange, die sich u.a. auf eine stärkere Hinwendung zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Praxis bezieht.

Über die angesprochenen Initiativen hinaus, besteht in einem breiteren Rahmen bisher zwar ein gewisses Grundverständnis über die Erfordernisse der Kompetenzentwicklung, aber die begriffliche Klarheit über die verschiedenen Facetten von neuen Kompetenzen ist (noch) nicht sehr ausgeprägt. Von verschiedenen Seiten werden diese Ansätze und Diskussionen auch gegenüber traditionellen Auffassungen als wenig hilfreich bezeichnet. Zwischen den großen Bereichen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung bestehen unterschiedliche Zugänge zu den Fragen der Definition von Kompetenzen. Wichtige Bezugspunkte und Reibungsflächen sind einerseits eine hohe Ladung an Faktenwissen (know what) und andererseits eine hohe Ladung an spezialisierter Berufsbildung (know how). Es scheint hohe Einigkeit über eine schwache Verankerung von Teamorientierung im österreichischen Bildungswesen zu bestehen.

Die bisherigen Schritte zur Definition von Grundkompetenzen beziehen sich im wesentlichen auf die inhaltliche Umschreibung der angestrebten Ergebnisse der Bildungsprozesse, während die Frage der objektivierten Überprüfung durch verschiedenste Formen von Assessments erst in Ansätzen (ziemlich kontrovers) diskutiert wird. Insgesamt kommt im analysierten Material, wie auch in den Interviews der Aspekt der Messung von Kompetenzen nur sehr vereinzelt zum Ausdruck, das große Gewicht wird auf die inhaltliche Fassung und Umschreibung gelegt.

- Identifizierung der im nationalen Rahmen für wichtige Lebensbereiche als relevant angesehenen Kompetenzen als Schritt zur Entwicklung eines Konsensus im internationalen Rahmen

Im Hinblick auf die Lebensbereiche ist eine gewisse Spannung zwischen dem Aspekt der (unmittelbaren) wirtschaftlichen Verwertbarkeit einerseits, und den breiteren gesellschaftlichen, politischen und individuellen Lebensbereichen erkennbar. Diese Spannung ist im Wechselspiel zwischen den verschiedenen Akteuren, und insbesondere auch bis zu einem gewissen Grad zwischen den Bereichen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung erkennbar. Überwiegend wird aber (zunehmend) eine Komplementarität zwischen den neuen wirtschaftlichen Anforderungen und den breiteren gesellschaftlichen Nutzungen gesehen, wenn auch konfligierende Aspekte betont werden. Insbesondere zwei Aspekte werden als Quelle von Konflikten gesehen, die Frage der Ressourcen im Zusammenhang mit der öffentlichen Finanzpolitik, und die spezifischen Verwertungsinteressen im großen Bereich der KMUs, die eher traditionell orientiert sind.

Bei den als relevant angesehen Kompetenzen kann man unterscheiden zwischen den herkömmlichen Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) und den neuen Basisqualifikationen, die in fünf Felder gegliedert werden: IT-Qualifikationen, Fremdsprachen, Unternehmergeist, soziale Kompetenzen, technologische Kultur. In diesen Feldern, sowohl herkömmlich als auch neu, gibt es eine große Vielfalt an politischen Aktivitäten, jedoch sind diese im großen und ganzen vorwiegend input-orientiert (Schaffung von Infrastruktur, Erweiterung von Zugang zu Lerngelegenheiten, methodische Veränderungen, etc.). Die Arbeit an der Definition der Ergebnisse der Bildungsprozesse und der Schaffung von Transparenz über die Erreichung dieser Ergebnisse steht demgegenüber eher im Hintergrund.

- Verständnis darüber, wie die Grundkompetenzen in die nationalen Bildungs- und Evaluierungsstrategien eingebettet sind, und zwischen den verschiedenen Interessengruppierungen verhandelt werden

Auf dem Hintergrund der umfassenden Regulation der Inhalte (und auch der Abschlüsse) ist die Revision und Entwicklung der Lehrpläne im weitesten Sinne ein wichtiger Mechanismus der Einbettung der Grundkompetenzen in die Bildungsstrategien. Im Zusammenhang mit der verstärkten Autonomie der Bildungseinrichtungen ist der zweite wesentliche Entwicklungsstrang der Aufbau von Mechanismen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Im Schulwesen, im Zusammenhang mit den Ansätzen der Umsetzung der neuen Kompetenzen stehen Mechanismen der standortorientierten Organisationsentwicklung mittels eines umfassenden Instrumentariums der Selbstevaluation auf der Basis eines Schulprogramms im Vordergrund. Diese Mechanismen konnten jedoch noch nicht verbindlich gemacht werden.

Output-orientierte Steuerungsmechanismen, die über die Ebene der Schule hinausgehen, sowohl die Beteiligung an internationalen Assessments, als auch die Frage der Entwicklung nationaler Assessments befinden sich erst in einem Anfangsstadium. Es besteht in diesem Bereich die klare Bereitschaft, sich im Rahmen der Europäischen Bildungspolitik an den einschlägigen Entwicklungen zur Verwirklichung der Ziele des Rates von Stockholm⁷⁰ zu beteiligen.

Die Beteiligung der verschiedenen Interessensgruppierungen an der Entwicklung der bildungs- und Evaluierungsstrategien ist in der gegenwärtigen Phase schwer einzuschätzen,

⁷⁰ Der Rat von Stockholm nennt ausdrücklich drei grundlegende Ziele: 1) Höhere Qualität und verbesserte Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union, 2) Leichter Zugang zu den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung für alle, 3) Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt. Eine detaillierte Ausführung dieser Ziele findet sich in: Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten zukünftigen Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung“, Brüssel, 14. Februar 2001.

da sich aufgrund der politischen Kräfteverhältnisse vieles im Fluss befindet. Die Bildungspolitik war traditionell auf einem hohen Ausmaß an Konsens zwischen Regierung und Opposition, wie auch mit den Sozialpartnern, aufgebaut, teilweise gesetzlich begründet und teilweise durch freiwillige Selbstbindung. Inwiefern sich in diesem Kräftefeld neue Beziehungen entwickeln, ist kaum absehbar. Zwischen den Sozialpartnern bestehen im Hinblick auf die neuen Erfordernisse beträchtliche Gemeinsamkeiten, gleichzeitig besteht ein beträchtliches Konfliktpotential zwischen den Arbeitnehmerpositionen und wichtigen Aspekten der nationalen Strategie im Bildungswesen.

Eine zentrale Position kommt den Lehrkräften zu, die in verschiedener Hinsicht von wichtigen Aspekten der Reform betroffen sind, und andererseits die Bildungspolitik auch nennenswert beeinflussen. Offensichtlich sind viele der beteiligten Kräfte der Meinung, dass sich aufgrund der neuen Anforderungen hinsichtlich der Prozesse im gesamten Bildungswesen, und somit an den Bedingungen des Lehrens und Lernens Vieles ändern wird müssen. Sowohl die Verteilung der Ressourcen, als auch die dienstrechtlichen Bedingungen, als auch die Transparenz der Ergebnisse stehen zur Disposition, und es ist klar, dass im Zuge der Kompetenzentwicklung, insbesondere für die Umsetzung der neuen Basisqualifikationen, den Lehrkräften eine absolute Schlüsselstellung zukommt. Die Positionen zur Lösung all dieser Fragen zeigen, nicht zuletzt auch unter den Lehrkräften selbst, ein ziemlich breites Spektrum (zwischen sehr vorsichtigen Modifikationen des Status Quo und einer grundlegenden Umgestaltung des Schul- und Bildungswesens nach dem Modell privatwirtschaftlicher Arbeitsbeziehungen in Dienstleistungsbetrieben).

- Einblick in die nationalen Einschätzungen zum DeSeCo-Projekt, insbesondere zur Konzeptualisierung der drei generischen Grundkompetenzen: Autonome und reflexive Handlungsfähigkeit; interaktive Nutzung von Werkzeugen im weitesten Sinne; erfolgreiche Beteiligung in heterogenen Gruppen

Hinsichtlich der nationalen Einschätzungen zur Konzeptualisierung der Grundkompetenzen kann grundsätzlich gesagt werden, dass auf dem Hintergrund der umfassenden Zielfestlegung im österreichischen Bildungswesen eine gewisse Affinität zu Diskursen auf einem hohen Abstraktionsniveau besteht. Derartige Diskurse bilden einen „normalen“ Bestandteil der Bildungspolitik, gleichzeitig werden sie aber auch in weitem Maße als von der Praxis abgehoben, wenn nicht sogar als irrelevant für die Praxis, gesehen. Bis zu einem gewissen Grad bestehen hier auch die Diskussionslinien zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. Entsprechend hat sich vor allem in den Interviews zum gegenständlichen Projekt in einem breiteren Kreis von Akteuren ein beträchtliches Maß an Skepsis gegenüber den neuen Begrifflichkeiten gezeigt. Eher eine kleine Gemeinde von InnovatorInnen hat die Diskussionen und Entwicklungen vorangetrieben.

Soweit begrifflich systematische Entwicklungen vorliegen, zeigen diese in ihrer Grundstruktur eine hohe Affinität zu den drei generischen Typen von Grundkompetenzen: Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz.

- Einsichten über die Methoden und nationalen Erfahrungen der Überprüfung von Grundkompetenzen

Die Methoden der Überprüfung von Leistungen konzentrieren sich im österreichischen Bildungswesen auf traditionelle Prüfungen durch die Lehrkräfte im schulischen Sektor im weitesten Sinne, sowie auf die Demonstration praktischer Erfahrungen, die im praxisorientierten Bereich der Berufsbildung mehr oder weniger hohes Gewicht hat. Die Ergebnisse der Bildungsprozesse sind in einem objektivierten Sinne nicht transparent, und daher auch Gegenstand verschiedenster Einschätzungen. Andererseits gibt es bisher wenig Ansätze für eine objektivierte Erfassung der Ergebnisse, und die Analysen und Interviews im gegenständlichen Projekt haben auch keinen hohen Druck in dieser Richtung erkennen lassen.

Anhang

‘Grundkompetenzen’: Ausgewählte Thesen zum nationalen Diskurs in Österreich.⁷¹

1. Um den Kompetenzbegriff herrscht im österreichischen Diskurs eine nicht-babylonische Sprachverwirrung.
 - i. *Sprachverwirrung*: Konzepte/ Begriffe wie ‘Schlüsselqualifikationen’, ‘Social Skills’, ‘Cross-Curricula-Competences’ oder ‘dynamische Fähigkeiten’ werden in der Diskussion quasi synonym und abwechselnd verwendet.
 - ii. *Nicht babylonisch*: In der Verwendung dieser Konzepte/ Begriffe scheinen die am Diskurs beteiligten Akteure dennoch häufig Ähnliches zu meinen, auf ähnliche Aspekte/ Dimensionen oder Ausprägungen von Bildung in modernen komplexen Gesellschaften hinweisen zu wollen.

2. Die Ähnlichkeit oder das Gemeinsame in der Verwendung der genannten Konzepte/ Begriffe im öffentlichen Diskurs besteht darin, daß auf eine neue Qualität von Anforderungen an die Individuen hingewiesen werden soll. Ganz allgemein hängen diese neuen Anforderungen mit neuen Technologien, mit wirtschaftlichen Veränderungen und mit Internationalisierungsprozessen in Zusammenhang gebracht und beziehen sich stark auf die Arbeitswelt, aber auch auf politische Lebenswelten, und auf Lebenswelten, die den Familien- und den Freizeitbereich betreffen.
 - i. Die zunehmende Bedeutung von Grundkompetenzen/ Schlüsselkompetenzen in der Gesellschaft wird in einer Argumentationsschiene, die vor allem von ArbeitnehmerInnenseite hervorgehoben wird, stark an der zunehmenden Komplexität von modernen Wissensgesellschaften festgemacht.

Beschleunigter gesellschaftlicher Wandel und immer größere Komplexität führen dazu, daß Individuen immer mehr Entscheidungen treffen müssen. Diese Entscheidungen waren traditionell stark in konfessionelle Identitäten und soziokulturelle Milieus eingebettet gewesen, die jedoch spätestens seit den 70er Jahren zunehmend in Auflösung begriffen sind.

⁷¹ Die Entwicklung dieser Thesen -- welche auf 7 ExpertInneninterviews mit VertreterInnen der öffentlichen Verwaltung und der Interessenorganisationen, sowie auf der Durchsicht von respektiven Verordnungen, Positionspapieren, Arbeitsunterlagen etc. beruhen -- stellte einen ersten und vorläufigen Schritt in der Erstellung dieses Berichts dar. In Rahmen eines vom bmbwk veranstalteten Workshops zum Thema ‘Grundkompetenzen’ am 15. Mai 2001 wurden diese Thesen präsentiert und diskutiert. Die in dieser Diskussion abgegebenen Kommentare und Stellungnahmen flossen in den Bericht ein.

Die zunehmende Anzahl von Entscheidungen (Wie lege ich mein Geld an? In welcher Lebensform lebe ich? In welche Schule gebe ich meine Kinder? Welche Weiterbildung brauche ich? Auf welche neuen Technologien lasse ich mich ein und wie kann ich das lernen?) bedeutet eine gewaltige Herausforderung für die Individuen, die sie mit dem Aufbau von Grundkompetenzen begegnen müssen.

((die Gefahr wird hervorgehoben, daß der Aufbau dieser Kompetenzen langsamer vorstatten geht als der Wandel)

- ii. Eine andere Argumentationsfigur, die vor allem von ArbeitgeberInnenseite verwendet wird, bringt die zunehmende Bedeutung von Grundkompetenzen/ Schlüsselkompetenzen in den Unternehmen in Zusammenhang mit der Tendenz zur Unternehmensreorganisation in Richtung flache Hierarchien, Prozeßorientierung und Projektorientierung gesehen. Flache Hierarchien und Netzwerkorganisation bedingen intensivierete Kommunikation und Zusammenarbeit und erfordern die Entwicklung von Grundkompetenzen auf Seiten der ArbeitnehmerInnen.
 - iii. In beiden Fällen – und auch in anderen Argumentationsfiguren, die im Diskurs verwendet werden – werden Kompetenzen implizit verstanden als Ressourcen des Individuums eigenständig/ selbstbestimmt in bezug auf Veränderungen der Umwelt zu handeln (Situation interpretieren, Handlungsplan entwerfen, Umsetzung organisieren) im Gegensatz zum Einüben der Reproduktion von vordefinierten Wissens-, und Handlungseinheiten.
 Derartige Ressourcen – so wird von allen Akteuren zugestanden – braucht das Individuum zunehmend im wirtschaftlichen Bereich, in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens und im privaten Bereich, da einerseits die Selektion von relevanten Informationen angesichts der Informationsexplosion immer schwieriger wird, und da andererseits für immer mehr Entscheidungsprozesse relevante Informationen selektiert werden müssen. Der Kompetenzbegriff hängt damit stark an der Informations-, oder Wissensgesellschaft.
3. Trotz dieses umfassenden impliziten Verständnisses geben die gesellschaftlichen Akteure auf die explizite Frage, welche Kompetenzen Menschen in modernen und komplexen Wissensgesellschaften brauchen, eine klassische Antwort, die sich eher an traditionellen Konzepten von 'Skills' und 'Schlüsselqualifikationen' orientiert.

- i. Grundlegende Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen)
 - ii. 'ICT Literacy', Fremdsprachen und Kommunikationsfähigkeit
 - iii. Schlüsselqualifikationen (Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Flexibilität und selbstgesteuertes Lernen, Umgang mit Information)
 - iv. Grundlegende Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen)
 - v. 'ICT Literacy', Fremdsprachen und Kommunikationsfähigkeit
 - vi. Schlüsselqualifikationen (Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Flexibilität und selbstgesteuertes Lernen, Umgang mit Information)
4. Zudem legen VertreterInnen der Interessenorganisationen in bezug auf den Kompetenzbegriff einen starken Fokus auf die Unternehmens-, und Arbeitswelt. Kompetenzen in anderen Lebenswelten werden zwar für wichtig erachtet, aber nicht als die eigene Aufgabe gesehen. Auf ArbeitgeberInnenseite scheint dieser Fokus noch ausgeprägter zu sein als auf ArbeitnehmerInnenseite.
5. Die Akteure im öffentlichen Diskurs haben im Allgemeinen keine theoretische Fundierung/ Verortung des Kompetenzbegriffs, in dem Sinn, daß wissenschaftliche Forschung oder akademische Literatur zum Kompetenzbegriff zitiert wird. Die Akteure berufen sich auf 'den öffentlichen Diskurs' an dem sie vorgeben anzuknüpfen. (*'der Kompetenzbegriff, wie er im öffentlichen Diskurs verwendet wird'*).
 - i. Eine Ausnahme bildet die öffentliche Verwaltung. Im Zuge der Entwicklung des LP 99, in welche der Kompetenzbegriff Eingang fand, wurde auf Arbeiten und Beratung von Prof. Bosch (Uni Klagenfurt) und anderen Experten rückgegriffen.
6. Die Entwicklung von Grundkompetenzen erfordert wesentliche Veränderungen auf Seiten der Hauptakteure, welche das Setting für die Entwicklung von Grundkompetenzen definieren.
 - i. Schule:
 - Von der Fächer-, zur Projektorientierung.
 - Verstärkte Projektorientierung und Gruppenarbeit innerhalb der Fächer
 - Von der Vermittlung von Inhalten zur Definition von Lernumgebungen

- Regionalisierung, Schwerpunktbildung und Kompetenzprofile für die Schulen bei gleichzeitiger Erhöhung und Transparenz der Standards (Definition von Modulen)
- ii. LehrerInnen:
- Wenig Leistungsanreize im Dienstrecht, zu zentralistische und hierarchische Strukturen
 - Starke Veränderungen in der LehrerInnenweiterbildung.
 - Stärkere Kooperation von Lehrenden und Betrieben (‘permanentes Qualifikationsupdating’)
- iii. Unternehmen
- Von klassischen Seminaren zu Lernen am Arbeitsplatz (von ‘Teaching’ zu ‘Learning’)
 - Lernen und Weiterbildung für alle ArbeitnehmerInnen
 - Kooperation mit Ausbildungsorganisationen
7. Grundkompetenzen/ Schlüsselkompetenzen sind Anknüpfungspunkt von neuen sozialen Polarisierungen in komplexen Wissensgesellschaften.
- i. Innovative High-Tech Betriebe und Großbetriebe versus KMU’s in traditionellen Branchen
 - ii. Individuen schon gewisse formale und Schlüsselqualifikationen haben versus Individuen, die gewisse ‘Schwellenwerte’ hinsichtlich formaler Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen nicht erreichen.
 - iii. Die Förderung von Grundkompetenzen muß daher mit der Förderung von größerer Durchlässigkeit im Bildungssystem einhergehen.
 - iv. Ein diesbezüglich umstrittener Punkt ist die Anerkennung/ Validierung von informellen Lernprozessen.
8. Als wesentliche Maßnahmen/ Reformen/ politische Prozesse zur Förderung der Entwicklung von Grundkompetenzen werden folgende genannt:
- i. Berufsreifeprüfung.
 - ii. Einführung des Kompetenzbegriffs im Lehrplan 99 und die Einführung der Bildungsbereiche.
 - iii. Pilotschulen im Rahmen des LP 99.

- iv. Prinzipiell die Verstärkung der Projektorientierung in Schulen und die gesetzliche Verankerung der Berufsorientierung.
- v. Übungsfirmen.
- vi. Neue Kurse in der Weiterbildung in Richtung Projektmanagement, Konflikttraining etc.

Autoren: Lorenz Lassnigg, Kurt Mayer

Titel: Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich

Reihe Soziologie / Sociological Series 52

Editor: Beate Littig

Associate Editor: Gertraud Stadler

ISSN: 1605-8011

© 2001 by the Department of Sociology, Institute for Advanced Studies (IHS),

Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 5970635 • <http://www.ihs.ac.at>
