



Zur berufskundlichen Darstellung und Diskussion von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BHS-Bereich: Handel, Tourismus, Technik

Autorinnen: Petra Ziegler, Heidemarie Müller-Riedlhuber

Bericht
Wien. 2017



Bibliografische Information

Ziegler, Petra; Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2017): Zur berufskundlichen Darstellung und Diskussion von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BHS-Bereich: Handel, Tourismus, Technik. Projektabschlussbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Wien: WIAB.

Projektleitung (WIAB): Petra Ziegler
Projektleitung (AMS): René Sturm

Impressum:

Eigentümer, Herausgeber, Verleger:
Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation
Treustraße 35-43, 1200 Wien
Tel.: +43/(0)1/33178-0
www.ams.at

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	5
1 Einleitung.....	20
1.1 Hintergrund der Studie.....	20
1.2 Methodik.....	20
2 Grundkompetenzen in der BHS.....	22
2.1 Begriffsklärung Grundkompetenzen.....	22
2.1.1 Begriffsklärung soziale und personale Kompetenzen.....	23
2.2 Bildungsstandards und Lehrpläne.....	27
3 Analyse der Bildungsstandards und Lehrpläne.....	30
3.1 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Deutsch BHS“.....	32
3.2 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Englisch BHS“.....	36
3.3 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Zweite lebende Fremdsprache“. HAK & HUM.....	41
3.4 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“.....	45
3.5 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Angewandte Informatik BHS“.....	48
3.6 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“. HAK.....	52
3.7 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Soziale und personale Kompetenzen“... ..	55
3.8 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“.....	58
3.9 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“. HAK.....	60
3.10 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“. HAK.....	62
3.11 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Tourismus“. HLT.....	64
3.12 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Elektrotechnik“. HTL.....	66
3.13 Schulartenspezifische Fachrichtungsstandards „Elektronik und technische Informatik“. HTL.....	70
3.14 Rahmenlehrplan HAK.....	72
3.15 Rahmenlehrplan HLT.....	74
3.16 Rahmenlehrplan HTL – Mechatronik und Elektrotechnik.....	75
3.17 Zur Rolle und Relevanz von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen in den Bildungsstandards und Lehrplänen.....	78
3.17.1 <i>Literacy</i> - Lese- und Schreibkompetenz sowie Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit.....	78
3.17.2 <i>Numeracy</i> - Rechenkompetenz.....	80
3.17.3 <i>Computer literacy</i> - technologische Problemlösungs- und IKT-Kompetenz.....	81
3.17.4 Soziale und personale Kompetenzen.....	82
3.17.5 Wirtschaft und Recht.....	82
3.17.6 Tourismus.....	84
3.17.7 HTL.....	84
3.17.8 Zusammenfassende Betrachtung.....	85
4 Ergebnisse aus den qualitativen Interviews zu Relevanz und Vermittlung von Grundkompetenzen in der BHS.....	87
4.1 Grad der Beherrschung von Grundkompetenzen.....	87
4.1.1 Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Lese- und Schreibkompetenzen.....	91
4.1.2 Rechenkompetenz.....	93
4.1.3 Grundlegende EDV-Kenntnisse.....	94

4.1.4 Soziale und personale Kompetenzen	95
4.1.5 Vermittlung grundlegender Lernmethoden und „Arbeitshaltung“	99
4.1.6 Veränderungen bei Grundkompetenzen	102
4.2 Vermittlung von Grundkompetenzen	103
4.2.1 Anforderungen an LehrerInnen und BetreuerInnen.....	106
4.2.2 Einschätzungen zu Lehrplänen und Bildungsstandards.....	108
4.2.3 Beispiele guter Praxis	111
4.3 Ressourcen, Maßnahmen – was braucht es noch?	115
4.4 Zur Stellung der BHS im Vergleich zu Lehre und BMS	120
5 Sammlung von Methoden und Ansätzen zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen	125
5.1 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Unterricht.....	125
Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen.....	126
5.1.1 Direkte und indirekte Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen	127
Fallarbeit/Fallstudien	127
Feedback	128
Gruppenarbeit	128
Kooperatives Lernen (KOLE).....	129
Problem-Based-Learning (PBL)	130
Reflexion.....	130
Rollenspiel	131
5.2 Außerunterrichtliche Angebote in der Schule.....	132
5.3 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Schulleben.....	134
6 Vergleich der Ergebnisse mit Projekten zu ausgewählten Lehrberufen und BMS (Handel, Tourismus und Technik).....	135
6.1 Zur Darstellung von Grundkompetenzen in unterschiedlichen Schultypen (Berufsschule, BMS, BHS) bzw. Ausbildungsformen – Ergebnisse der Quellenanalyse. 135	
6.1.1 <i>Literacy</i> - Lese- und Schreibkompetenz sowie Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit	135
6.1.2 <i>Numeracy</i> – Für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz.....	139
6.1.3 <i>Computer literacy</i> - technologische Problemlösungs- und EDV-Kompetenz.....	141
6.1.4 Soziale und personale Kompetenzen	143
6.2 Vergleichende Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den qualitativen Interviews (Lehre, BMS, BHS)	147
6.2.1 Vorbemerkungen zu Lehre/Berufsschule, BMS und BHS	147
6.2.2 Veränderungen bei der Beherrschung von Grundkompetenzen	149
6.2.3 Soziale und personale Kompetenzen sowie Lernmethoden und „Arbeitshaltung“	159
6.2.4 Vermittlungsstrategien, Fördermaßnahmen und Anforderungen an LehrerInnen bzw. AusbilderInnen	164
6.2.5 Einschätzungen zu Lehrplänen und Bildungsstandards.....	169
6.2.6 Pädagogische Ansätze und Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich.....	171
6.2.7 Lehre, BMS, BHS – Positionierung und Durchlässigkeit.....	173
7 Conclusio und Schlussfolgerungen.....	177
8 Literatur.....	184

Zusammenfassung

Anschließend an die Projekte zur „[Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre in den Bereichen Handel, Handwerk und Tourismus](#)“ sowie „[Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik](#)“ wurden im Rahmen der vorliegenden Studie Grundkompetenzen in ausgewählten berufsbildenden höheren Schulen (BHS) explorativ untersucht und für ausgewählte Schulformen im Bereich Handel, Tourismus und Technik exemplarisch dargestellt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die analysierten BHS-Schulformen – Handelsakademien (HAK), Höhere Lehranstalten für Tourismus (HLT), Höhere Technische Lehranstalten (HTL) – ähnliche Schwerpunkte aufweisen wie die untersuchten Lehrberufe aus dem Projekt von 2015 sowie die untersuchten BMS-Schulformen im Projekt von 2016.¹

Ziel war es, mittels Analyse der BHS-Bildungsstandards und Kompetenzmodelle sowie Rahmenlehrpläne Informationen zu Grundkompetenzen in den ausgewählten Schulformen zu sammeln und übersichtlich darzustellen. Weiters wurden mittels qualitativer Interviews mit BHS-LehrerInnen und -DirektorInnen sowie ExpertInnen, HR-ManagerInnen, AusbilderInnen, SozialarbeiterInnen, LernbegleiterInnen und Jugendcoaches Informationen zur Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der BHS gesammelt und vergleichend gegenübergestellt.

Neben den Grundkompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Schreib- und Lesekompetenz, für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz, für den Alltag erforderliche technologische Problemlösungs- und EDV-Kompetenz – wurde im Rahmen des Projekts für BHS ein spezieller Fokus auf die Vermittlung und Relevanz von sozialen und personalen Kompetenzen gelegt.

Weiters wurde ein Vergleich der Ergebnisse über alle drei Studien hinweg angestellt und diese in einem eigenen Kapitel sowohl für die Quellenanalyse (siehe Kapitel 6.1) als auch für die Interviews (siehe Kapitel 6.2) präsentiert.

Kurze Begriffsklärung: Grundkompetenzen und soziale und personale Kompetenzen

Die Begriffsdefinition zu Grundkompetenzen basiert auf der Arbeitsdefinition aus den zwei Projekten zur Lehre und BMS²; weiters wurde eine Definition für soziale und personale Kompetenzen ergänzt.

Die folgenden Grundkompetenzen werden einerseits als zentrale Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen, andererseits als besonders relevant für die erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben erachtet:

1. **Lese- und Schreibkompetenz/Literacy:** Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu verwenden und Schlussfolgerungen zu ziehen, sowie das Vermögen, einfache Texte verfassen, Wörter und Sätze unter Berücksichtigung der Rechtschreib- und Grammatikregeln einer Sprache korrekt formulieren und notieren zu können. *Literacy* umfasst auch Teilkompetenzen wie das Erkennen

¹ So wurden z.B. im Lehrberufsprojekt technische Handwerksberufe wie Elektrotechnik, Mechatronik oder Maschinenbau analysiert und im BMS-Projekt Fachschulen aus den Bereichen Elektronik und Mechatronik sowie Maschinenbau. Im Handelsbereich wurden Handelslehrberufe sowie Handelsschulen, im Tourismusbereich entsprechende Lehrberufe sowie Fachschulen für Tourismus zur Analyse herangezogen.

² Siehe: Ziegler, Müller-Riedlhuber 2015 „[Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre in den Bereichen Handel, Handwerk und Tourismus](#)“ sowie Ziegler, Müller-Riedlhuber 2016 „[Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik](#)“.

- geschriebener Wörter und Sätze, das Verstehen, Interpretieren und Beurteilen von (komplexen) Texten.
2. **Für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz/Numeracy:** Fähigkeit, im Zusammenhang mit den typischen Anforderungen unserer Gesellschaft, mathematische Begriffe und Informationen verstehen bzw. nachvollziehen, in geeigneter Weise verwenden und interpretieren zu können. *Numeracy* umfasst die Beherrschung der Grundrechenarten (auch Kopfrechnen), Prozentrechnen, Umfang- und Flächenermittlung, Maßnahmen, den Umgang mit Zahlen, Maßen, Mengen, Tabellen, Plänen, Grafiken und Karten im alltäglichen Einsatz. Auch Ergebnisschätzen und Verstehen von Lösungswegen bei mathematischen Aufgaben sind hier angesiedelt.
 3. **Für den Alltag erforderliche technologische Problemlösungs- und EDV-Kompetenz/ICT bzw. computer literacy:** Fähigkeit, digitale Technologien sowie Kommunikationsmittel und Netzwerke zum Informationserhalt und zur Informationsanalyse zu nutzen, praktische Aufgaben durchzuführen und mit anderen zu kommunizieren. Diese Kompetenz umfasst den Umgang mit im Alltag gebräuchlichen Technologien wie Smartphone, Computern, Navigationssystemen, Fernsteuerungen, Elektronikgeräten usw. Um einfache Probleme im Umgang mit grundlegenden Alltagstechnologien lösen zu können, sind technisches Verständnis sowie logisches Denken erforderlich.
 4. **Grundlegende Kommunikations- und Ausdruckskompetenz/Communication and verbal skills:** Fähigkeit, situationsadäquat kommunizieren, Gesprächsinhalte verstehen und sich ausdrücken zu können. Diese Kompetenz umfasst neben der allgemein verständlichen Wiedergabe und Darstellung von Informationen, Sachverhalten, Anliegen usw. das aktive Zuhören, das Einholen und korrekte Weitergeben-Können von Informationen und ein adäquates Verhalten und sprachliches Handeln in unterschiedlichen Kommunikationsszusammenhängen. Weiters sind sowohl eine grundlegende Kommunikations- und Ausdruckskompetenz in Deutsch als auch in einer lebenden Fremdsprache (vorwiegend Englisch) gemeint sowie die Fähigkeit, die eigene Sprachfähigkeit (z.B. durch das Erlernen von Fachausdrücken) zu erweitern, deutlich zu sprechen usw.
 5. **Soziale und personale Kompetenzen/Social and personal skills** werden vor allem im Umgang mit anderen Personen, aber auch im Hinblick auf die eigene Person entwickelt und eingesetzt. Bei den sozialen Kompetenzen können u.a. Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten oder soziale Verantwortung angeführt werden. Unter den personalen Kompetenzen können z.B. Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft, Reflexionsvermögen, Ausdauer und Zuverlässigkeit aufgelistet werden. Wobei diese Kompetenzbereiche keine voneinander unabhängigen Bereiche darstellen, sondern miteinander verwobene und vernetzte Einheiten darstellen.

Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne

Mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes 2008 wurden die Bildungsstandards gesetzlich verankert. In § 17 der SchUG-Novelle, BGBl. I Nr. 117/2008 wurde nach Absatz 1 folgender Absatz 1a eingefügt: „(...) *Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen. Die individuellen Lernergebnisse zeigen das Ausmaß des*

Erreichens grundlegender, nachhaltig erworbener Kompetenzen auf (Änderung des Schulunterrichtsgesetzes 2008).“

Bildungsstandards für BHS zielen auf Abschlussqualifikationen ab und sollen zur transparenten Darstellung von Lernergebnissen beitragen. Sie stellen somit einen Bildungsnachweis für das Portfolio von AbsolventInnen an der Nahtstelle in das Berufsleben oder in eine weiterführende (tertiäre) Bildungseinrichtung dar. Sie fokussieren die folgenden drei „Kernkompetenzen“:

- **allgemeinbildende** Kernkompetenzen
- **berufsbezogene** Kernkompetenzen
- **soziale und personale** Kernkompetenzen (QIBB et al. 2012a, 5)

Wobei in einem ersten Schritt bei der Definition von Bildungsstandards die allgemeinbildenden Kompetenzen beschrieben werden, die mit den in dieser Studie untersuchten Grundkompetenzen breite Überschneidungen aufweisen und sich auf einzelne Unterrichtsgegenstände wie Deutsch, Englisch, Angewandte Mathematik und Angewandte Informatik beziehen oder auch auf eine Gruppe von Unterrichtsgegenständen wie Physik, Chemie oder Biologie. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung sozialer und personaler Kernkompetenzen sowohl für die Arbeitswelt als auch für den Prozess des lebensbegleitenden Lernens wurden auch für diesen Bereich entsprechende Standards erarbeitet. Somit wird ein Kompetenzverständnis angewandt, das dem im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) verwendeten Ansatz entspricht (QIBB et al. 2011, 4f.).

Bildungsstandards bestehen aus drei Elementen:

1. **Kompetenzmodelle** ermöglichen die Darstellung abstrakter Bildungsziele, wobei diese in eine Inhalts- und Handlungsdimension unterteilt werden: Die Inhaltsdimension umfasst die für den Unterrichtsgegenstand oder Fachbereich relevanten Themenbereiche; mit der Handlungsdimension wird die im Unterrichtsgegenstand oder Fachbereich zu erbringende Leistung umschrieben.
2. Die zu erreichenden Kompetenzen werden durch **Deskriptoren** abgebildet und konkretisieren die Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne.
3. Zur Illustration des Kompetenzmodells und zur Präzisierung der Deskriptoren wurden **Unterrichtsbeispiele** entwickelt, die im Unterricht verwendet werden können (QIBB et al. 2012a, 6).

Bei der Entwicklung des Kompetenzmodells, der Deskriptoren und Unterrichtsbeispiele stehen immer die berufliche Praxis und die Anwendungsorientiertheit im Zentrum. Ziel ist, die SchülerInnen in die Lage zu versetzen, berufliche Situationen denkend und handelnd bewältigen zu können. Dafür sind üblicherweise Wissen und Können aus verschiedenen Fächern oder Unterrichtsgegenständen sowie auch bereichsübergreifendes Wissen und Können zum eigenständigen Lernen oder Arbeiten im Team notwendig. Angemessenes berufliches Handeln benötigt vorhandene Problemlösestrategien, die flexibel in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden können – dazu ist wiederum bereichsspezifisches sowie bereichsübergreifendes Wissen notwendig (Slepcevic-Zach, Stock 2014, 268; Fritz et al. 2012, 291).

Bildungsstandards stellen einen Kernbereich der Lehrpläne dar und schlagen sich vollständig in diesen nieder. Lehrpläne sind jedoch deutlich weiter gefasst, haben umfassendere Bildungsziele und lassen auch Raum für standortspezifische Ausprägungen (AGSTAM et al. 2011, 14). Seit Anfang 2010 arbeitet das Bildungsministerium gemeinsam mit ExpertInnen aus der Unterrichtspraxis an der Entwicklung kompetenz- und lernergebnisorientierter

Lehrpläne, die auf den Kompetenzmodellen der Bildungsstandards basieren und deren Deskriptoren gebündelt in die Bildungs- und Lehraufgaben der neuen Lehrplangeneration integriert werden. Die Bildungsstandards sowie die kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrpläne sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, den Unterricht stärker auf die Kompetenzen Lernender auszurichten. Die Kompetenzorientierung bildet auch die Basis der seit 2016 durchgeführten teilstandardisierten, kompetenzbasierten Reife- und Diplomprüfungen an berufsbildenden höheren Schulen (Fritz 2011, 12).

Insgesamt soll durch die Bildungsstandards und neuen Lehrpläne die Kompetenzorientierung weiter forciert werden. SchülerInnen sollen dadurch befähigt werden, Wissen und Fertigkeiten in verschiedenen Situationen adäquat einzusetzen. Um kompetent handeln zu können, braucht es neben fachlichen aber auch überfachliche sowie soziale und personale Kompetenzen, wobei auf letzteren in der vorliegenden Studie ein besonderer Schwerpunkt liegt.

Analyse der Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne

Untersucht wurden schulartenübergreifende sowie schulartenspezifische Bildungsstandards für BHS, und es wurden Rahmenlehrpläne der HAK und HLT sowie der HTL – beispielhaft ausgewählt wurden jene der HTL Mechatronik sowie HTL Elektrotechnik – herangezogen, um zur Ausgestaltung von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen einen Überblick zu geben. Generell wurde davon ausgegangen, dass die Inhalte bzw. das angestrebte Niveau der Beherrschung in den Bildungsstandards und Lehrplänen über unsere Definition von Grundkompetenzen hinausragen – dennoch konnten wichtige Hinweise auf die Vermittlung bzw. Relevanz dieser Kompetenzen gefunden werden.

Schulartenübergreifende Bildungsstandards definieren allgemeinbildende Kernkompetenzen, die die „Studierfähigkeit“ sicherstellen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigen (Physik, Chemie und Biologie; QIBB et al. 2012a, 5). Die folgenden schulartenübergreifenden Bildungsstandards wurden für die vorliegende Studie untersucht:

- Deutsch BHS
- Englisch BHS
- Zweite Lebende Fremdsprache HAK/HUM
- Angewandte Mathematik BHS
- Angewandte Informatik BHS
- Wirtschaft und Recht

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von **sozialen und personalen Kernkompetenzen** wurden auch für diesen Bereich Standards entwickelt; diese wurden für alle berufsbildenden Schulen (Berufsschule, Fachschulen und höhere Lehranstalten) entwickelt:

- Soziale und personale Kompetenzen

Weiters finden sich in schulartenübergreifenden Bildungsstandards, wie Englisch oder Deutsch, aber auch in schulartenspezifischen Bildungsstandards, z.B. HAK „Handbuch Internationalität“ oder HAK „Management und Entrepreneurship“, Deskriptoren zu sozialen und personalen Kompetenzen.

Schulartenspezifische Bildungsstandards definieren berufsfeldbezogene Kernkompetenzen, die sich sowohl auf fachtheoretische als auch auf fachpraktische Bereiche eines Bildungsganges beziehen (QIBB et al. 2012a, 5).

Für die vorliegende Studie wurden die folgenden schulartenspezifischen Bildungsstandards analysiert:

HAK

- Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie
- Handbuch Internationalität
- Entrepreneurship und Management

HLT

- Tourismus

HTL

- Elektrotechnik
- Elektronik und technische Informatik

Zunächst ist festzuhalten, dass Grundkompetenzen oft gemeinsam auftreten und nur selten „isoliert“ beobachtet werden können. So finden sich z.B. bei den Bildungsstandards „Angewandte Mathematik“ der „Technologieeinsatz“ und damit die Verwendung von elektronischen Werkzeugen, welche eng mit EDV-Grundkompetenz verbunden ist. Und auch umgekehrt finden sich in den Bildungsstandards „Angewandte Informatik“ Informationen zur Tabellenkalkulation (und damit Überschneidungen zur grundlegenden Rechenkompetenz), aber auch zu Publikation und Präsentation (und somit Hinweise zur Lese- und Schreibkompetenz sowie einer allgemeinen Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit).

Für soziale und personale Kompetenzen wurde ein gemeinsamer Bildungsstandard für Berufsschulen, BMS und BHS entwickelt, und es sind nur einzelne, sehr geringe Unterschiede zwischen den Schultypen auszumachen.

Neben diesen expliziten Bildungsstandards zu „Sozialen und personalen Kompetenzen“ zeigt sich aber, dass diese Kompetenzen oft in Kombination mit anderen Grundkompetenzen anzutreffen sind: So wird in den Bildungsstandards „Englisch BHS“ nicht nur nach Fachkompetenz und Methodenkompetenz unterschieden, sondern auch explizit soziale Kompetenz und Individualkompetenz angeführt. Damit wird *literacy* breit aufgefasst und umfasst neben Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit auch interkulturelle Kompetenz, Eigeninitiative oder Teamfähigkeit. Aber auch bei „Wirtschaft und Recht“ wird auf die sozialen und personalen Kompetenzen besonders Wert gelegt, da diese insbesondere im Wirtschaftsbereich eine unverzichtbare Notwendigkeit darstellen. Daher gibt es eine eigene Inhaltsdimension „Persönliche und soziale Kompetenzen“. Auch in den schulartenspezifischen Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“ der HAK werden fachspezifische Inhalte mit den entsprechenden „*soft skills*“ kombiniert, und „Persönliche und soziale Kompetenzen“ bilden ebenfalls eine Inhaltsdimension. Aber auch Arbeitstechniken werden angeführt, die wiederum verschiedenste Grundkompetenzen, soziale und v.a. personale Kompetenzen zusammenführen. In den schulartenspezifischen Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“ (für HAK) werden vier Kategorien zusammengeführt, die für wirtschaftlich erfolgreiches Handeln als notwendig angesehen werden: vernetzte Fachkompetenz, berufsrelevante kommunikative Sprachkompetenz, soziale Kompetenz und interkulturelle Kompetenz. Dies zeigt sehr gut auf, wie wichtig das Zusammenspielen von berufspraktischen Arbeitstechniken und -mitteln sowie Fremdsprachen und sozialer sowie interkultureller Kompetenz ist; und dass diese verschiedenen

Kompetenzen oft nur schwer voneinander getrennt bzw. ohne einander nicht ihr volles Potential entfalten können.

Auch die Bildungsstandards Tourismus (für HLT) zeigen eine starke Fokussierung auf „*soft skills*“, die in den ersten vier (von insgesamt sieben) Inhaltsebenen anzutreffen sind: Vor allem innovatives und kreatives Handeln, aber auch Kommunikation und Umgang mit Konflikten und Beschwerden sowie interkulturelles Wissen sind hier angesiedelt. Dieser starke Fokus auf soziale und personale Kompetenzen hängt sicher mit den im Tourismus anzutreffenden Anforderungen zusammen, wobei professioneller und freundlicher Umgang mit Menschen – und damit einhergehend Umgangsformen, Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit, interkulturelle Kompetenz sowie auch das Umgehen mit Stress und Belastungen – zentral für die Ausübung vieler Tätigkeiten im Tourismus ist.

Auffallend ist – im Gegensatz zu HAK- und HLT-spezifischen Bildungsstandards, die neben den fachlichen Kompetenzen v.a. Wert auf soziale und personale Kompetenzen legen – bei den analysierten Bildungs- und Fachrichtungsstandards der HTL das völlige Fehlen von sozialen und personalen Kompetenzen: Die Deskriptoren beschreiben ausschließlich berufsspezifische Kompetenzen. Dies ist doch überraschend, da auch von TechnikerInnen Anforderungen wie Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit gefragt sind und diese im Umfeld der fachspezifischen Kompetenzen sicher auch vermittelt werden könnten – nur werden sie weder in den Bildungsstandards noch in den Rahmenlehrplänen explizit angeführt.³

Ergebnisse aus den qualitativen Interviews

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurde u.a. den Fragen nachgegangen, wie es um den Grad der Beherrschung von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen bei SchülerInnen zu Beginn der BHS bestellt ist, welche Veränderungen in den letzten Jahren beobachtet werden konnten, wie die Vermittlung von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen unterstützt werden kann und welche Anforderungen an LehrerInnen zur Vermittlung gestellt werden.

Zum Grad der Beherrschung der untersuchten Grundkompetenzen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass im Hinblick auf die Lesekompetenz große Unterschiede angeführt werden: Manche SchülerInnen lesen exzellent, andere können einfache Inhalte nicht verstehen. Generell sollte auf diese Kompetenz mehr Wert gelegt und darauf geachtet werden, ob die SchülerInnen einen gelesenen Text auch tatsächlich verstanden haben, und somit das Textverständnis verbessert werden – sinnerfassendes Lesen wurde von vielen InterviewpartnerInnen als eine der zentralsten Grundkompetenzen genannt, da diese in allen Gegenständen benötigt werde.

Zur Schreibkompetenz führen einzelne InterviewpartnerInnen an, dass SchülerInnen Probleme hätten, einen Text ohne Rechtschreibprüfung am PC korrekt zu verfassen. Manche LehrerInnen sind auch wieder dazu übergegangen, SchülerInnen handschriftlich Inhalte mitschreiben zu lassen, da sie festgestellt haben, dass dies – neben einer allgemeinen Rechtschreibübung – zur besseren Verfestigung der Inhalte beiträgt.

³ Laut Interview mit einem HTL-Lehrer aus Steyr legt der SOPK-Lehrplan (für den Unterrichtsgegenstand Soziale und Personale Kompetenz) für die ersten beiden Jahre durchaus konkrete Inhalte fest, allerdings sind diese bei den allgemeinen Bildungszielen im jeweiligen Fachbereich angesiedelt.

Rechenkompetenz wird in den Schulformen durchaus unterschiedlich eingeschätzt: Während in der HTL durchwegs SchülerInnen mit guten Grundkompetenzen in diesem Bereich anzutreffen sind – auch wenn es einzelne gibt, die noch zusätzliche Unterstützung brauchen –, wurde bei der HAK der Begriff „Mathematikflüchtlinge“ verwendet und darauf verwiesen, dass die durchgeführten Diagnose-Checks zu Beginn der ersten Klassen insbesondere in Mathematik schlechte Ergebnisse bei den SchülerInnen zeigten. Über alle drei Schulformen hinweg – HAK, HLT, HTL – wurden Schwierigkeiten beim Kopfrechnen und Prozentrechnen angeführt. Wobei ein Hotelier anmerkte, dass es aus seiner Sicht sinnvoller wäre, einen größeren Fokus auf praktisch anwendbare Inhalte in der Mathematik zu legen, anstatt allzu komplexe und abstrakte Aufgaben durchzunehmen, deren Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit in der Praxis schwer nachvollziehbar sind.

Bei den grundlegenden EDV-Kenntnissen wurden den SchülerInnen insgesamt gute Kenntnisse konstatiert, auch wenn eine Lehrerin darauf hinwies, dass es auch SchülerInnen gibt, die in diesem Bereich keine Kompetenzen mitbringen – wenn sie z.B. keinen PC oder Smartphone zu Hause nutzen können. Diese, wenn auch sehr kleine Gruppe der „Digital Natives“, die keinerlei Anwenderwissen mitbringen, sollte bei der Diskussion zu grundlegenden EDV-Kompetenzen nicht vergessen werden.

Einige LehrerInnen sehen allerdings kritisch, dass viele SchülerInnen zwar Programme und Apps benutzen können, aber nicht wissen, wie diese funktionieren bzw. programmiert werden. Beim Programmieren gäbe es wenig Kenntnisse, und meist hätten SchülerInnen v.a. Anwenderkenntnisse bei PC, Tablet oder Smartphone, die aber – wie ein Interviewpartner anführte – nichts mit den Anforderungen von Industrie 4.0 zu tun hätten. Auch das kritische Hinterfragen von Medieninhalten wurde als nicht ausreichend vorhanden angeführt. Somit zeigen sich bei Medienkompetenz und Quellenkritik noch Möglichkeiten zur Verbesserung.

Social Media wird oft im Kontext von EDV-, aber auch sozialen und personalen Kompetenzen erwähnt, wobei viele InterviewpartnerInnen den rauen Ton und die schlechten Umgangsformen anführten, die in den sogenannten „sozialen Medien“ vorherrschen. In diesem Bereich müsse noch viel an sozialer und personaler Kompetenz vermittelt werden, damit den SchülerInnen klar wird, wo Mobbing beginnt und wie respektvoller Umgang miteinander gewährleistet werden kann. An allen Schulformen wurden Unterrichtsgegenstände zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen in den letzten Jahren eingeführt, und auch die Bildungsstandards haben den Wert und die Wichtigkeit dieser Kompetenzen hervorgehoben. Wobei soziale und personale Kompetenzen nicht nur im Rahmen der eingeführten Unterrichtsgegenstände vermittelt, sondern auch in die fachlichen Gegenstände einfließen und dort integriert werden sollen. Allerdings konnte auch beobachtet werden, dass aufgrund des vorherrschenden Zeitdrucks in den methodisch-fachlichen Gegenständen die Verknüpfung von sozialen und personalen Kompetenzen mit fachlichen Inhalten oft nicht so gut klappt wie vorgesehen. Da ist es wichtig, die Vermittlung, so gut es geht, in bestehende Inhalte und Routinen zu integrieren, dass z.B. beim Werkstättenunterricht reflektiert wird, wie die Teamarbeit funktioniert hat bzw. was verbessert werden könnte. Generell sehen die meisten InterviewpartnerInnen bei den SchülerInnen gute soziale und personale Kompetenzen, wobei aber auch angeführt wurde, dass diese Kompetenzen in einer BHS v.a. weiter ausgebaut und verbessert werden können, die Grundlagen sollten aber deutlich früher – in der frühkindlichen Erziehung – vermittelt werden. Dies ist eine Aussage, die auch im Hinblick auf die anderen Grundkompetenzen sehr oft angeführt wurde, da viele InterviewpartnerInnen die Vermittlung von Grundkompetenzen in den Zubringerschulen sehen und Volksschulen und Neue Mittelschulen sich auf diese konzentrieren sollten.

Zu den Anforderungen an die LehrerInnen zur gelungenen Vermittlung von Grundkompetenzen wurden v.a. Geduld, Engagement, Verständnis und Motivation genannt. Neben dem Fachwissen – das jedenfalls notwendig ist – wurde somit ein Schwerpunkt auf die sozialen und personalen Kompetenzen der LehrerInnen gelegt, wobei diese insbesondere bei der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sehr wichtig sind: Wenn LehrerInnen jene Werte und Einstellungen, die sie den SchülerInnen näherbringen sollen, nicht selbst vorleben – v.a. außerhalb des Klassenzimmers im alltäglichen Umgang mit SchülerInnen, aber auch anderen LehrerInnen –, nehmen SchülerInnen diese nicht ernst und können die vermittelten Inhalte nicht annehmen. Wichtig wäre für die LehrerInnen auch die Möglichkeit, entsprechende Schulungen und Kurse besuchen zu können, da derzeit insbesondere zu den sozialen und personalen Kompetenzen viel Wissen durch Eigeninitiative erworben wird.

Methoden zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen

Die Förderung und Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sollte als Querschnittsaufgabe beruflicher Bildung gesehen werden, die den gesamten Schulalltag und die ganze Schule miteinbezieht. In Kapitel 5 werden Beispiele zu den folgenden drei Ansatzpunkten kurz vorgestellt:

1. Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Unterricht / in der Klasse
2. Außerunterrichtliche Angebote in der Schule
3. Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Schulleben und über die Verankerung in der Schulkultur (Kreisler et al. 2012, 96; Kreisler 2014, 76ff.)

Je nach Kompetenzziel gibt es unterschiedliche Methoden zur direkten oder indirekten Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule. In der vorliegenden Studie wurden kurze Übersichten zu einzelnen Methoden, die im Rahmen der Interviews angeführt wurden, erstellt: Fallarbeit/Fallstudien, Feedback, Gruppenarbeit, Kooperatives Lernen, Problem-Based-Learning, Reflexion und Rollenspiel.

Weiters wurden zu außerunterrichtlichen Angeboten in der Schule einige Beispiele aus den Interviews angeführt, wie z.B. Teilnahme an außerunterrichtlichen Projekten oder Wettbewerben, Auslandsaufenthalte, aber auch Unterstützungsangebote wie individuelle Lernbegleitung, Schulsozialarbeit oder Jugendcoaching sind wichtige Instrumente zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen.

Maßnahmen zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen können sich auch auf die Schule als Organisation und Gemeinwesen beziehen. Auf dieser Ebene ist z.B. das Schulprogramm zu nennen, in dem eine Schule ihr Leitbild konkretisiert, Schwerpunkte für ihre mittel- oder langfristige Entwicklung setzt und zur Entwicklung einer Schulkultur beiträgt. Bestandteile einer Schulkultur können z.B. Schulfeste sein, das Verstehen der Schule als Organisation oder Maßnahmen, um die Identifikation mit der Schule zu stärken. Aber auch Werte und Normen zur Gestaltung der Interaktion oder zum Umgang mit Konflikten können klar dargestellt werden. In diesem Zusammenhang werden von vielen GesprächspartnerInnen die Einbeziehung der Eltern und die Kommunikation mit diesen als wichtiges Element angesehen, wo für die Zukunft noch Möglichkeiten für eine verbesserte Zusammenarbeit bestehen.

Vergleichende Gegenüberstellung Lehre/BMS/BHS

Abschließend werden die Ergebnisse aus der Desktop-Recherche und den Interviews mit jenen aus den Projekten zu „[Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre in den Bereichen Handel, Handwerk und Tourismus](#)“ sowie „[Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik](#)“ vergleichend gegenübergestellt. Dabei werden die Ergebnisse aus der Quellenanalyse in allen drei Projekten und Informationen zu Lese- und Schreibkompetenz sowie Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit, grundlegender Rechenkompetenz, technologische Problemlösungs- und EDV-Kompetenz sowie sozialen und personalen Kompetenzen überblicksmäßig präsentiert. Weiters werden die analysierten Dokumente, anzutreffende internationale bildungspolitische Hintergründe sowie Unterrichtsgegenstände, in denen die jeweilige Kompetenz v.a. vermittelt wird, benannt. Aus den analysierten Dokumenten, z.B. Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards, werden Textpassagen mit verschiedenen Ausprägungen der jeweiligen Grundkompetenz angeführt. Zu den ausgewählten Lehrberufen wird zusammenfassend für verschiedene Bereiche (z.B. Handel, technische Lehrberufe, Tourismus) festgehalten, welche Grundkompetenzen v.a. in den Ausbildungsordnungen, aber auch den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen angeführt werden (siehe Kapitel 6.1).

Zudem werden die Ergebnisse aus den Interviews mit insgesamt 33 LehrerInnen, DirektorInnen, AusbilderInnen, UnternehmerInnen, HR-ManagerInnen, ExpertInnen und PraktikerInnen vergleichend gegenübergestellt (siehe Kapitel 6.2). Beim Vergleich der Ergebnisse des vorliegenden Projekts zu Grundkompetenzen in der BHS mit den Projekten zu Grundkompetenzen in ausgewählten Lehrberufen und Grundkompetenzen in der BMS sind zunächst die **Unterschiede dieser Ausbildungsformen** zu berücksichtigen: Während BMS und BHS vollschulische Ausbildungsformen (mit Werkstättenunterricht und Praktika in Unternehmen) darstellen, wird die Lehrausbildung in einer dualen Form vermittelt, d.h., 80 Prozent der Ausbildung finden im Betrieb statt und nur 20 Prozent in der Berufsschule. Weiters handelt es sich bei der BMS zumeist um einen Schultyp, der je nach Fachrichtung zwischen einem und vier Jahre dauern kann; BMS sind oft an einem Schulstandort gemeinsam mit BHS anzutreffen, wobei es aber auch eigenständige Fachschulen (ohne Anschluss an eine BHS) gibt. Je nach Schuldauer wird eine teilweise oder vollständige Berufsausbildung vermittelt, und für viele Fachrichtungen besteht nach Abschluss der BMS die Möglichkeit, einen Aufbaulehrgang zu besuchen, der mit der Reifeprüfung abschließt. Die BHS wird hingegen als fünfjähriger Schultyp geführt und schließt mit der Reife- und Diplomprüfung ab, d.h., es wird damit sowohl der Zugang zur Hochschule als auch ein Berufsabschluss vergeben. Unterschiede zeigen sich daher im Hinblick auf die Anzahl der Stunden, die für Unterrichtsgegenstände zur Verfügung stehen, sowie in der Vermittlung der Inhalte. So wird in der BMS deutlich stärker praxisorientiert unterrichtet, und im Rahmen von Werkstättenunterricht und Praktika werden Erfahrungen gesammelt. Auch in der BHS werden diese Methoden zur praktischen Vermittlung von berufsspezifischen sowie sozialen und personalen Kompetenzen angewandt, allerdings wird gleichzeitig ein stärkerer Fokus auf die theoretischen Kenntnisse gelegt – und seit Einführung der Zentralmatura sehr stark auf diesen Abschluss hingearbeitet.

Daher sind die Zeit- und Personalressourcen in Berufsschule, BMS und BHS sehr unterschiedlich, die zum Vermitteln und gegebenenfalls Nachrüsten von Grundkompetenzen zur Verfügung stehen. Insbesondere in der Berufsschule gibt es – sowohl in der geblockten (7 bis 9 Wochen) als auch in der ganzjährigen Form mit zirka einem Schultag pro Woche – nur sehr wenige Stunden, in denen Lehrstoff nachgeholt werden kann. Daher ist die Zusammenarbeit mit Ausbildungsunternehmen bzw. die Abstimmung der vermittelten Inhalte mit Berufsschulen eine wichtige Komponente.

Zur Berufsschule muss vorweg festgehalten werden, dass die Allgemeinbildung in der Berufsschule lange Zeit (bis 1975) kein Thema war. Gerade in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt ist aber die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen ein wichtiges Bildungsziel. Wobei es vor allem in der Berufsschule schwierig ist, die unterschiedlichen Niveaus der SchülerInnen zusammenzubringen und diese mit Grundkompetenzen auszustatten (Schaffenrath 2008, 34f.). Andererseits kann die Berufsschule bei der Entwicklung der beruflichen und überfachlichen Kompetenzen nur unterstützen (20 Prozent der Ausbildung werden in der Berufsschule absolviert), und sie ist dabei auch vom Ausbildungsgeschehen in den Betrieben abhängig. Die Problematik, dass die Berufsschule einerseits grundlegende theoretische Kenntnisse und Allgemeinbildung vermitteln, andererseits die betriebliche Ausbildung bestmöglich unterstützen soll, verweist auf das breite Spektrum der bildungspolitischen Anforderungen, mit denen sich die Berufsschule konfrontiert sieht. Mehrere InterviewpartnerInnen haben darauf hingewiesen, wie wichtig und sinnvoll es wäre, Ausbildungsinhalte in den Betrieben und Berufsschulen parallel bzw. möglichst zeitnah zu vermitteln. In der Praxis ist dies jedoch oft nicht umsetzbar, da die Unterschiedlichkeit der betrieblichen Arbeits- und Ausbildungsszenarien in den Unternehmen eine Abstimmung und Parallelführung verunmöglichen (wenn eine Berufsschulklasse sich z.B. aus Lehrlingen aus vielen verschiedenen Unternehmen zusammensetzt).

VertreterInnen von BMS und BHS klagen über die geringen mitgebrachten Grundkompetenzen, und in beiden Schultypen wird zu Beginn vor allem daran gearbeitet, die SchülerInnen auf ein halbwegs einheitliches Niveau zu bringen. In diesem Zusammenhang werden von den Schulen ganz unterschiedliche Wege gegangen. Die Modelle reichen von fächerübergreifenden Nachschulungen der Grundkompetenzen durch den gesamten Lehrkörper im Rahmen von Eingangsphasen, die sich ausschließlich oder hauptsächlich auf das Nachschulen von Grundkompetenzen konzentrieren, bis zu Übergangsklassen, die SchülerInnen mit Nachholbedarf intensiv schulen, damit sie im Folgejahr die erste Klasse mit ausreichenden Grundkompetenzen besuchen können.

Gleichzeitig beklagen viele InterviewpartnerInnen aus der BHS die Zeitknappheit, die u.a. durch die Einführung der Zentralmatura und einem klaren Ausrichten der Unterrichtsinhalte auf diese noch verstärkt wurde. Somit kann festgehalten werden, dass an BHS und BMS zu Beginn über das Niveau an mitgebrachten Grundkompetenzen geklagt wird, in der BHS den SchülerInnen allerdings viel schneller abverlangt wird, mitgebrachte Defizite oder Lücken zu schließen – ob in Eigeninitiative oder durch Förderunterricht.

Bei der **Vermittlung** von Grundkompetenzen wird von vielen InterviewpartnerInnen aus dem Lehrlingsbereich darauf hingewiesen, dass eine Verbindung mit der Praxis sehr wichtig sei. Dass die Jugendlichen nicht „*in einen Schulungsraum geknebelt werden sollen, damit sie dort ihre schulischen Defizite aufholen*“, sondern dass dies in die berufliche Tätigkeit eingebunden und somit mit der Praxis verbunden und klar wird, was am Ende herauskommt. Aber auch an der BMS und BHS wurde darauf verwiesen, wie wichtig es sei, dass SchülerInnen die Zusammenhänge verstehen und wissen, warum bestimmte Inhalte durchgenommen werden und wie sie diese in der beruflichen (aber auch privaten) Praxis anwenden können. Wichtig sei dabei auch, gute Übungsbeispiele zur Hand zu haben und immer wieder zu wiederholen, damit sich die vermittelten Inhalte auch verfestigen können.

Ein Experte führte ebenfalls an, dass der Unterricht stärker rund um konkrete Probleme bzw. Herausforderungen aufgebaut sein sollte, die auch im zukünftigen Beruf bewältigt werden müssen. Dafür könnte aus seiner Sicht dann auch darauf verzichtet werden, alles immer vollständig durchnehmen zu müssen.

Erfahrungen im beruflichen Alltag in Unternehmen können neben einer verbesserten Vermittlung von (Grund-)Kompetenzen auch zu einer Klärung des Berufsbilds beitragen: In Bregenz wurde im Rahmen der „Handelsschule Neu“ bzw. „Praxishandelsschule“ ein Betriebspraktikum von 150 Wochenstunden eingeführt, das einerseits ergänzend zum Unterricht wichtige Kompetenzen vermitteln soll, andererseits aber auch zu einer besseren Klärung des Berufsbilds durch die praktische Arbeit beitragen kann. Durch das praktische Anwenden von Aufgaben, die bereits im Unterricht durchgenommen wurden, festigen sich Inhalte besser, und die SchülerInnen sehen auch die Sinnhaftigkeit von z.B. verbesserten Grundkompetenzen für konkrete Arbeitsaufgaben. InterviewpartnerInnen berichteten auch, dass sich neben den Grund- und fachlichen Kompetenzen die sozialen Kompetenzen, Umgangsformen und Benehmen durch Praktika deutlich verbessern. Weiters kann durch das Praktikum Kontakt zu Unternehmen in der Region hergestellt und mögliche ArbeitgeberInnen der Zukunft kennen gelernt werden.

Ein Ausbilder meint, dass es bei der Vermittlung von Kompetenzen für ihn sehr wichtig ist, mit Begeisterung an die Arbeit zu gehen und den Jugendlichen auch zu zeigen, dass der Job interessant und herausfordernd sein kann. Er führt an: *„Man muss es selbst auch glauben, dann kann man das auch vermitteln, das ist super, das ist schön, und man muss es gerne machen.“* Weiters meint er, dass die Lehrlinge auch selbstgesteuert etwas lernen sollen und neue Dinge ausprobieren dürfen, was auch die Motivation steigert. Eine Expertin meint auch: *„Situationen schaffen, in denen SchülerInnen aus eigenem Antrieb und aus eigener Motivation heraus lernen. Und dafür ist Grundvoraussetzung, dass das den Schüler interessiert, dass das mit seinem Leben zu tun hat – da rede ich jetzt insbesondere von den Schwächeren“.*

Zu den **Anforderungen** an BerufsschullehrerInnen vorab zwei Zitate, zunächst von einer befragten Expertin: *„Für die Berufsschule brauchen wir die besten LehrerInnen, weil begabte SchülerInnen, die lernen mit oder ohne LehrerIn.“* Und auch ein BMS-Direktor führte aus: *„Und auch für die Lehrer muss klar sein, wenn ich dort (Anmerkung: in der BMS) unterrichte, dann gehöre ich zu den Guten. (...) Denn eigentlich müsste ich die besten Lehrer in die Fachschule geben.“*

Viele GesprächspartnerInnen führen generell für alle LehrerInnen – ob nun Berufsschule, BMS oder BHS – und AusbilderInnen vor allem *„Geduld. Engagement. Verständnis“* an; und dabei auch Verständnis für andere Kulturen, was insbesondere im städtischen Bereich immer wichtiger werde.

Wobei LehrerInnen und AusbilderInnen neben der fachlichen Kompetenz – die unbestritten sein sollte – vor allem soziale und personale Kompetenzen für die Arbeit mit jungen Menschen mitbringen sollten, da die Beziehungsarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bzw. AusbilderInnen und Lehrlingen als sehr wichtig angeführt wurde, damit die Vermittlung von Inhalten funktionieren kann.

Weiters müssen LehrerInnen bzw. AusbilderInnen mit den vorhandenen großen Niveauunterschieden der SchülerInnen umgehen können. Dabei sollten sie auf das Hervorheben der Stärken und Talente fokussieren und damit das Selbstbewusstsein fördern und aufbauen, anstatt Schwächen und Defizite in den Mittelpunkt zu stellen.

An vielen – von uns befragten – Schulstandorten werden BMS und BHS im selben Haus angeboten, weshalb manche InterviewpartnerInnen anführten, dass die BMS oft nur der „Plan B“ sei, wenn die Schülerin bzw. der Schüler die BHS nicht schafft und dann in die BMS übertritt, um dort einen Abschluss zu machen. In sehr seltenen Fällen gelänge auch der umgekehrte Weg von z.B. einer technischen Fachschule in die HTL.

An den Handels-, Tourismus- und Hotelfachschulen wurde von manchen InterviewpartnerInnen angemerkt, dass sie ihren SchülerInnen empfehlen würden, eine Lehre im jeweiligen Fachbereich zu machen, anstatt eine BMS zu besuchen: *„Ich würde heute jedem raten, lieber Lehre zu machen, als in die BMS zu gehen.“* Manche sagen auch ganz klar, dass in der BMS v.a. jene SchülerInnen anzutreffen sind, die keinen Lehrplatz finden konnten, da ihnen die dafür benötigten Kompetenzen fehlen.

Wobei dies aber auch nicht nur negativ gesehen werden soll – die BMS vermittelt laut vielen GesprächspartnerInnen eine solide Ausbildung, die unterschiedliche Wege in den Beruf oder zur weiteren Ausbildung öffnen kann. Ein Gesprächspartner führt aus, dass in der Tourismusbranche in Wien kaum eine Möglichkeit bestünde, eine Lehre zu machen, weil die Vorkenntnisse der BewerberInnen zu gering seien; es gäbe zwar hunderte offene Lehrstellen, aber die wenigsten schaffen die Aufnahmetests. Viele InterviewpartnerInnen aus dem BMS-Bereich geben an, dass Fachschul-AbsolventInnen oft einen Aufbaulehrgang beginnen, der sie dann in drei Jahren auf Maturaniveau bringt, oder sie neben der Arbeit eine Abend-Matura absolvieren und sich weiterqualifizieren. Auch wechseln manche – entweder noch während der BMS oder nach dem Abschluss – in eine Lehre.

Im Vergleich zur Lehre hat die BMS aus der Sicht mehrerer interviewter FachschuldirektorInnen den Vorteil, dass Fachschul-AbsolventInnen ein sehr breites, auch fachpraktisches Wissen haben und dadurch in vielen Bereichen des Berufslebens reüssieren können. Lehrlinge seien demgegenüber sehr speziell für einen Beruf ausgebildet. Ein Gesprächspartner formuliert ganz explizit den aus seiner Sicht gegebenen Unterschied bezüglich der Beherrschung von Grundkompetenzen: Die SchülerInnen einer Hotelfachschule oder einer Fachschule für wirtschaftliche Berufe seien, von der praktischen Arbeitserfahrung her gesehen, nicht so erfahren wie eine Person, die Koch bzw. Köchin gelernt habe, denn ein gelernter Koch bzw. eine gelernte Köchin arbeite jeden Tag in der Küche. Dafür würden aber die BMS-SchülerInnen nach ihrer Ausbildung die Grundkompetenzen in Deutsch, Englisch und Mathematik besser beherrschen.

Einige der GesprächspartnerInnen führten aus, dass sie zwischen Lehre, BMS und BHS keinerlei Konkurrenz sehen, da für manche die Lehre besser geeignet sei, andere sich noch nicht sicher sind, welchen Beruf sie ergreifen wollen, und für diese eine BMS mit einem breiteren Tätigkeitsfeld interessanter sei. Ein Direktor fasst es folgendermaßen zusammen: *„Ich sehe da null Konkurrenz. (...) Es kann nicht jeder in die Fünffährige gehen. Darum finde ich, dass das in Wahrheit ein wirklich schönes System ist. Es gibt die Lehre, man kann Berufsreifepprüfung nach der Lehre machen, man könnte auch nach der Dreijährigen die Berufsreifepprüfung machen, man kann in den Aufbaulehrgang gehen. Da bin ich eigentlich total angetan von unserem System, wenn es funktioniert.“*

Somit wird auch die Möglichkeit der Aufbaulehrgänge von den FachschuldirektorInnen durchaus positiv bewertet, vor allem unter dem Aspekt unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten und der Durchlässigkeit des Bildungssystems.

Conclusio und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die in den Interviews getätigten Aussagen über alle drei Studien hinweg sehr geähnelt haben. Vor allem bei der Frage nach dem Grad der Beherrschung von Grundkompetenzen zu Beginn der jeweiligen Ausbildungsformen wurden die folgenden drei Punkte immer wieder angesprochen:

1. die Heterogenität der jeweiligen Schülerschaft, d.h. eine große Bandbreite an mitgebrachten Grundkompetenzen – die von sehr gut bis sehr gering reichen kann, wobei die Heterogenität in der BHS noch am geringsten ausfällt;
2. die Zubringerschulen, die ihren SchülerInnen teilweise nicht die benötigten Grundkompetenzen vermittelt haben bzw. wo generell ein stärkerer Fokus auf die Vermittlung der Grundkompetenzen gelegt werden sollte;
3. der generell zu beobachtende „Zug zu höheren Schulen“, d.h. zu AHS und BHS, was für Berufsschule und BMS eine andere Schülergruppe „übrig lässt“ als früher. Was nicht bedeutet, dass die Jugendlichen heute insgesamt schlechtere Voraussetzungen mitbringen als früher, sondern dass die Zusammensetzung der SchülerInnen an den Schulen sich heute im Vergleich zu vor 20 Jahren deutlich unterscheidet (Niveauverschiebung).

Bei der **Vermittlung von Grundkompetenzen**, aber auch sozialen und personalen Kompetenzen wurde in allen drei Studien die Wichtigkeit der Verbindung mit der Praxis, d.h. mit dem beruflichen Alltag in Unternehmen oder Betrieb, betont. Vor allem zu den sozialen und personalen Kompetenzen wurde von einem Hotelier aus Vorarlberg festgehalten, wie viel Jugendliche beim Arbeiten mit den Gästen, aber auch mit den KollegInnen lernen. Auch die SchülerInnen der HLT in Bludenz, die an einem Sparkling-Science-Projekt zum Sichtbarmachen von Lernräumen in Betriebspraktika teilnahmen, nannten v.a. die Zunahme der sozialen und personalen Kompetenzen durch Praktika.

Aber auch Grundkompetenzen lassen sich durch das praktische Anwenden von Aufgaben, die bereits im Unterricht durchgenommen wurden, nachhaltig vermitteln, und Inhalte festigen sich besser. Auch ist für SchülerInnen die Sinnhaftigkeit von z.B. verbesserten Grundkompetenzen für konkrete Arbeitsaufgaben besser nachvollziehbar.

Gleichzeitig meinte aber auch ein Fachschuldirektor, dass es insbesondere in Ballungszentren immer schwieriger werde, für – auch kürzere – Praktika Unternehmen zu finden, die SchülerInnen aufnehmen. In diesem Bereich könnte noch intensiver daran gearbeitet werden, den Unternehmen die Vorteile von Kooperationen mit berufsbildenden Schulen aufzuzeigen bzw. auch stärker auf deren Bedürfnisse und Anforderungen bei der Ausgestaltung von Praktika einzugehen.

In vielen Studien wird darauf hingewiesen, dass mit der zunehmend kürzeren „Halbwertszeit“ von fachlich-berufsspezifischen Kompetenzen die Bedeutung der Grundkompetenzen für eine stabile und anhaltende Integration in das Erwerbsleben immer wichtiger wird (siehe z.B. Hampf, Woemann 2016, Hanushek et al. 2016, van der Velden et al. 2017), und auch wenn zu Beginn mangelnde Grundkompetenzen beklagt werden, zeigt sich, dass die Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehre, BMS und BHS gut gelingt: Ein Indikator für die gelungene Vermittlung von Grundkompetenzen, aber auch fachspezifischen Kompetenzen ist die Erfolgsquote, d.h., wie viele SchülerInnen wechseln in die nächste Schulstufe; diese steigen bei BMS von 81,1 Prozent in der ersten Klasse auf 92,1 Prozent in der dritten bzw. 95,2 Prozent in der vierten Klasse (Zahlen für 2014/15; Statistik Austria 2017, 54). Dabei zeigt sich die vorne bereits erwähnte hohe Abbruchquote nach der ersten Klasse, da viele SchülerInnen durch den Besuch einer BMS die polytechnische Schule umgehen und nach Abschluss der neunten Schulstufe eine Lehre beginnen. Für die BHS weist der Bericht „Bildung in Zahlen 2014/15“ aus, dass 85,9 Prozent der SchülerInnen das Klassenziel erreicht haben, 3,9 Prozent waren aufstiegsberechtigt trotz „Nicht Genügend“, und 10,1 Prozent waren nicht aufstiegsberechtigt. Auch in der BHS steigt die Erfolgsquote mit aufsteigender Schulstufe an (ibid.).

Ein weiterer Indikator für die gelungene Vermittlung von Kompetenzen ist die Arbeitsmarktintegration von AbsolventInnen. Dabei zeigt eine kürzlich veröffentlichte Studie von Arbeiterkammer und Statistik Austria (2017), dass sich die Erwerbsintegration von Personen mit einem Lehrabschluss in den ersten beiden Jahren nach Abschluss etwas stabiler gestaltet als jene von Personen mit BMS-Abschluss: Die Dauer bis zur ersten Erwerbstätigkeit ist bei der Lehre (knapp 3 Monate) kürzer als bei der BMS (rund 4 Monate). Die Vormerkquote beim AMS ist nach 18 Monaten bei Lehre und BMS auf ähnlichem Niveau. Der Anteil an Personen, welcher nach dem Abschluss eine weitere Ausbildung beginnt, ist bei der Lehre sehr gering (5 Prozent), bei der BMS hingegen sehr hoch (44 Prozent). Das heißt, nahezu die Hälfte der BMS-AbsolventInnen tritt nicht unmittelbar in den Arbeitsmarkt ein, sondern besucht eine weitere formale Ausbildung (Stöger et al. 2017, IV). AbsolventInnen der BHS treten (nach spätestens 3 Jahren) zu 54,1 Prozent an Hochschulen über, wobei sich aber klare Unterschiede nach Fachrichtung zeigen: Kaufmännische und wirtschaftliche höhere Schulen erreichen mit knapp 59,2 Prozent den höchsten Wert, wohingegen technisch gewerbliche (48,7 Prozent) und land- und forstwirtschaftliche höhere Schulen (45,5 Prozent) deutlich seltener an eine Hochschule wechseln (Statistik Austria 2017, 64).

Auch **Schulprojekte** können bei der Vermittlung von Grundkompetenzen und insbesondere sozialen und personalen Kompetenzen unterstützen. Ein Beispiel ist das Theater-Projekt „Romeo und Julia“ an der SPAR-Akademie (einer privaten Berufsschule in Wien) von 2010: Nach sieben Wochen Probezeit führten 38 Lehrlinge im Theater Akzent zweimal „Romeo und Julia“ vor ausverkauftem Publikum auf. Zur Umsetzung dieser Idee wurde von Felix Mitterer das Skript für Jugendliche angepasst und gekürzt. Wobei schon einmal das „Übersetzen“ von Shakespeare-Sprache in „Alltagssprache“ eine Herausforderung war und die Jugendlichen viele Wörter neu interpretieren mussten.

Weiters ist die **Schulsozialarbeit** zu nennen, die sehr gute Arbeit bei der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen leistet, wenn es etwa darum geht, in Klassenverbänden Mobbing-Vorfälle aufzuarbeiten und SchülerInnen zu einem besseren Verständnis anderer sowie zum Hinterfragen eigener Verhaltensweisen zu führen. Insbesondere im Hinblick auf Mobbing, das immer öfter „virtuell“ über das Smartphone stattfindet, ist Schulsozialarbeit sehr wichtig.

Im Bereich der Schulsozialarbeit gibt es bereits jahrzehntelange Erfahrung und erfolgreich angewendete Methoden, die allerdings bisher nur an wenigen Schulstandorten angeboten wurden – auch wenn aktuell ein Ausbau der Schulsozialarbeit auf Bundesebene stattfindet. Angesichts der Vielfältigkeit der an die Schulsozialarbeit gestellten Aufgabenstellungen erscheint es gerade in diesem Bereich angeraten, auf den Erfahrungen der bisherigen Schulsozialarbeit aufzubauen und ein umfassendes schulsozialarbeiterisches Konzept für die Schulstandorte zu erarbeiten.

Das **Jugendcoaching** ist ein weiteres Angebot für Jugendliche – einerseits für jene, die z.B. beim Übergang in eine BMS oder BHS Unterstützung brauchen oder Perspektiven für neue Wege der (Berufs-)Bildung aufgezeigt bekommen; andererseits für jene, die sich nicht in einer Aus- und Weiterbildung befinden, die Schule abgebrochen und keinen Abschluss erworben haben. Vor allem für diese Zielgruppe wird versucht, neue Wege aufzuzeigen und z.B. bei der Lehrstellensuche oder beim direkten Berufseintritt zu unterstützen. Damit wirkt das Jugendcoaching einerseits präventiv einem möglichen Schulabbruch entgegen, andererseits werden SchulabbrecherInnen angesprochen, und es wird versucht, diesen Personen einen Abschluss zu ermöglichen.

Eine mögliche Weiterentwicklung der BMHS läge in deren **Modularisierung**: Diese könnte in Form von grundlegenden und vertiefenden bzw. Spezialmodulen geführt werden, wobei manche SchülerInnen nach drei oder vier Jahren abschließen würden und einen BMS-Abschluss erlangen könnten, andere könnten sich (auch noch zu einem späteren Zeitpunkt als mit 14 Jahren) für die längere Variante entscheiden und mit Matura abschließen. Dies würde auch zu einer geringeren sozialen Selektion der SchülerInnen führen, wenn zu Beginn alle dieselben Kurse besuchen; weiters würde die Entscheidung, ob die SchülerInnen einen BMS- oder BHS-Abschluss erreichen wollen, ein wenig nach hinten verschoben, und sie würde nicht mehr so stark in die Phase der Pubertät fallen. Und auch in der Lehre könnte stärker in Richtung einer tatsächlichen Modularisierung⁴ gegangen werden, wobei dann manche BerufsschülerInnen einzelne Module wiederholen könnten, bis z.B. die Grundkompetenzen ausreichend beherrscht werden, während andere schneller voranschreiten und Module zur Vertiefung auswählen könnten.

Auch könnte eine solche modularisierte Berufsbildung neue Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung eröffnen, wenn einzelne Module in der Erwachsenenbildung angeboten würden: Dabei könnten Erwachsene unterstützt werden, durch Anerkennung von non-formalen und informellen Lernen in Kombination mit einzelnen Modulen einen beruflichen Abschluss in verkürzter Zeit nachholen zu können.

In allen drei Studien wurde die Schwierigkeit genannt, manche Eltern zu erreichen und sie für die schulische Ausbildung ihrer Kinder zu interessieren. Vor allem an den Fachschulen meinten einige LehrerInnen und DirektorInnen, dass es oft sehr schwierig sei, die Eltern bei Problemen mit den SchülerInnen zu erreichen – oder auch nur an Schulveranstaltungen teilzunehmen. Aufgrund von vielen DoppelverdienerInnen-, aber auch AlleinerzieherInnen-Haushalten ist es für manche Eltern schwierig, am Schulleben der Kinder teilzunehmen, dennoch würden sich viele LehrerInnen und DirektorInnen, aber auch die Schulsozialarbeit wünschen, dass in diesem Bereich an Strategien gearbeitet werden könnte, wie Eltern besser einbezogen werden können. Wobei dies natürlich nur auf einen Teil der Eltern zutrifft, allerdings oft auf jenen Teil, der auch jene SchülerInnen umfasst, bei denen ein Austausch mit den Eltern besonders wichtig wäre. In diesem Bereich können weitere Untersuchungen bzw. die Analyse von Good-Practice-Beispielen aus anderen Ländern empfohlen werden, um Modelle für eine bessere Einbeziehung der Eltern zu untersuchen bzw. die Implementierung ähnlicher Maßnahmen an österreichischen Schulen zu unterstützen.

⁴ Auch wenn es mittlerweile viele „Modullehrberufe“ in Österreich gibt, bedeutet das nicht, dass die Lehrberufe bzw. deren Ausbildung modular abgehandelt werden, sondern dass auf ein Grundmodul, das zwei bis zweieinhalb Jahre dauert, Spezialmodule zur fachlichen Vertiefung folgen können.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund der Studie

Anschließend an die Projekte zur „[Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre in den Bereichen Handel, Handwerk und Tourismus](#)“ sowie „[Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik](#)“⁴⁴ wurden im Rahmen der vorliegenden Studie Grundkompetenzen in ausgewählten berufsbildenden höheren Schulen (BHS) explorativ untersucht und für ausgewählte Schulformen im Bereich Handel, Tourismus und Technik exemplarisch dargestellt. Dabei wurde einerseits darauf geachtet, dass die analysierten BHS-Schulformen, Handelsakademien (HAK), Höhere Lehranstalten für Tourismus (HLT), Höhere Technische Lehnanstalten (HTL), ähnliche Schwerpunkte aufweisen wie die untersuchten Lehrberufe aus dem Projekt von 2015 sowie die untersuchten BMS-Schulformen aus dem Projekt von 2016. So wurden z.B. im Lehrberufsprojekt technische Handwerksberufe wie Elektrotechnik, Mechatronik oder Maschinenbau analysiert und im BMS-Projekt Fachschulen aus den Bereichen Elektronik und Mechatronik sowie Maschinenbau. Im Handelsbereich wurden Handelslehrberufe sowie Handelsschulen, im Tourismusbereich entsprechende Lehrberufe sowie Fachschulen für Tourismus zur Analyse herangezogen.

Ziel war es, mittels Analyse der BHS-Bildungsstandards und Kompetenzmodelle sowie Rahmenlehrpläne Informationen zu Grundkompetenzen in den ausgewählten Schultypen zu sammeln und übersichtlich darzustellen. Weiters wurden qualitative Interviews mit BHS-LehrerInnen und -DirektorInnen sowie ExpertInnen, SozialarbeiterInnen, LernbegleiterInnen und Jugendcoaches geführt und Informationen zur Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der BHS gesammelt und vergleichend gegenübergestellt. Neben den Grundkompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Schreib- und Lesekompetenz, für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz, für den Alltag erforderliche IT-Kompetenz – wurde im Rahmen des Projekts zur BHS ein spezieller Fokus auf die Vermittlung und Relevanz von sozialen und personalen Kompetenzen gelegt. Abschließend wurde ein Vergleich zu den Ergebnissen aus allen drei Studien angestellt sowie Empfehlungen für mögliche Weiterentwicklungen abgeleitet.

1.2 Methodik

Die folgende methodische Vorgehensweise liegt der Studie zugrunde:

Desktop-Recherche: Analyse von Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen

Im Rahmen der Recherchephase wurde den folgenden Fragen explorativ und exemplarisch nachgegangen: Inwiefern Grundkompetenzen sowie soziale und personale Kompetenzen in der BHS in Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen in ausgewählten Schulformen aus den Bereichen Tourismus, Handel und Technik anzutreffen sind und wie Grundkompetenzen sowie soziale und personale Kompetenzen in der BHS vermittelt werden. Weiters wurden innovative pädagogische Ansätze und Good Practice Beispiele zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen gesammelt, welche auch im Rahmen der Interviews näher untersucht wurden.

Qualitative Interviews

Mittels zwölf qualitativer Interviews wurde der Frage nachgegangen, wie die Relevanz, Vermittlung und Beherrschung von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen in der BHS eingeschätzt werden.

Dabei wurden Gespräche mit BHS-LehrerInnen und -DirektorInnen, UnternehmerInnen und HR-ManagerInnen geführt und Informationen zur Einschätzung hinsichtlich der Relevanz der Vermittlung von Grundkompetenzen und sozialen und personalen Kompetenzen in der BHS sowie Verbesserungsmöglichkeiten bzw. innovative pädagogische Ansätze und Good Practice Beispiele zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen gesammelt. Weiters wurden Interviews mit einer Sozialarbeiterin, einer Lernbegleiterin, einem Jugendcoach sowie einer Expertin im Bereich Bildungsstandards geführt.

Vergleich mit Ergebnissen der Projekte „Grundkompetenzen in der Lehre“ und „Grundkompetenzen in der BMS“

Anschließend wurden die Ergebnisse aus der Desktop-Recherche und den Interviews mit jenen aus den Projekten [„Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre in den Bereichen Handel, Handwerk und Tourismus“](#) sowie [„Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der BMS in den Bereichen Handel, Tourismus, Technik“](#) vergleichend gegenübergestellt.

In der vorliegenden Studie zur BHS wurde neben den Grundkompetenzen ein Schwerpunkt auf die Analyse der sozialen und personalen Kompetenzen gelegt: Dies ergab sich einerseits aus der zunehmenden Bedeutung von sozialen und personalen Kompetenzen in der Arbeitswelt sowie für den Bereich des lebenslangen Lernens. Andererseits auch daraus, dass Grundkompetenzen (wie sie oben definiert sind) das in den analysierten Quellen angestrebte Niveau in der BHS nur eingeschränkt abbilden. Daher wurde für diese Studie ein Schwerpunkt auf die Frage nach der Vermittlung und Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen gelegt und diese werden beim Vergleich mit den beiden vorherigen Studien ebenfalls berücksichtigt. Zu Beginn der Studie wurde daher auch die Arbeitsdefinition zu Grundkompetenzen aus dem Lehrberufsprojekt überprüft und eine Definition zu sozialen und personalen Kompetenzen ergänzt.

Generell wurden die folgenden Fragestellungen für den Vergleich herangezogen und näher ausgeführt: Welche Vermittlungsstrategien und (Förder-)Maßnahmen sind in den unterschiedlichen Schulformen erfolgreich? Zeigen sich hier ähnliche oder auch unterschiedliche Problemlagen? Gibt es Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den pädagogischen Ansätzen und Good Practice Beispielen bzw. bei den Ableitungen zu einer verbesserten Förderung von Grundkompetenzen und sozialen und personalen Kompetenzen?

2 Grundkompetenzen in der BHS

Berufsbildende höhere Schulen (BHS) vermitteln neben einer fundierten Allgemeinbildung eine höhere berufliche Ausbildung und schließen mit der Reife- und Diplomprüfung ab. Zentraler Bestandteil dieser Schulen sind arbeitsplatzbezogenes Lernen sowie obligatorische Betriebspraktika. Der Abschluss einer BHS führt zu einer Doppelqualifikation und berechtigt zu einem Studium sowie zur Ausübung gehobener Tätigkeiten am Arbeitsmarkt (Schulunterrichtsgesetz 1962 idgF).

Es gibt die folgenden Ausprägungen der BHS, die laut Schulgesetzen und entsprechenden Verordnungen das Ziel haben, dasselbe Niveau an Lernergebnissen zu vermitteln:

- Vollzeitschule (fünf Jahre): Vollzeitschule ab der neunten Schulstufe
- Aufbaulehrgang (drei Jahre): Vollzeitschule ab der neunten Schulstufe nach Abschluss einer BMS
- Kolleg (vier Semester): Vollzeitschule nach der Reifeprüfung (Bildungsziel der BHS)
- Schulen für Berufstätige (vier bis acht Semester): oben genannten Schularten in Form einer Abendschule (ibid.)

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die Vollzeitschulvariante ab der neunten Schulstufe und auf Schulformen im Bereich Handel (HAK), Tourismus (HLT) und Technik (HTL).

2.1 Begriffsklärung Grundkompetenzen

Die Begriffsdefinition zu Grundkompetenzen basiert auf der Arbeitsdefinition aus den Projekten „[Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre in den Bereichen Handel, Handwerk und Tourismus](#)“ sowie „[Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik](#)“. Dabei wurden die folgenden vier Grundkompetenzen⁵ ermittelt, die einerseits als zentrale Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen, andererseits als besonders relevant für die erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben erachtet werden:

1. **Lese- und Schreibkompetenz/Literacy:** Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu verwenden und Schlussfolgerungen zu ziehen, sowie das Vermögen, einfache Texte verfassen, Wörter und Sätze unter Berücksichtigung der Rechtschreib- und Grammatikregeln einer Sprache korrekt formulieren und notieren zu können. *Literacy* umfasst auch Teilkompetenzen wie das Erkennen geschriebener Wörter und Sätze, das Verstehen, Interpretieren und Beurteilen von (komplexen) Texten.
2. **Für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz/Numeracy:** Fähigkeit, im Zusammenhang mit den typischen Anforderungen unserer Gesellschaft,

⁵ Das Konzept der Grundkompetenzen orientiert sich u.a. an PIAAC-Schlüsselkompetenzen, berücksichtigt aber auch Kompetenzen der Europäischen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen und Fähigkeiten des TalenteChecks der Wirtschaftskammer Wien und des Wiener Stadtschulrates; wobei sich die definierten Grundkompetenzen durchgehend auf für die Bewältigung des modernen Alltags erforderliche grundlegende Fertigkeiten beziehen. Eine gewisse Schwierigkeit stellt in diesem Zusammenhang allerdings die Unterscheidung der für den Alltag notwendigen grundlegenden Beherrschung einer Kompetenz von der im beruflichen Kontext relevanten Beherrschung (professionelles Beherrschungsniveau) dar. Grundkompetenzen sind tätigkeitsorientiert und berufsunspezifisch zugleich; sie führen somit allgemeinbildende und berufsbildende Konzepte zusammen. (Zu weiteren detaillierteren Informationen siehe Kapitel 1.2 in Ziegler, Müller-Riedlhuber 2015.)

mathematische Begriffe und Informationen verstehen bzw. nachvollziehen, in geeigneter Weise verwenden und interpretieren zu können. *Numeracy* umfasst die Beherrschung der Grundrechenarten (auch Kopfrechnen), Prozentrechnen, Umfang- und Flächenermittlung, Maßnahmen, den Umgang mit Zahlen, Maßen, Mengen, Tabellen, Plänen, Grafiken und Karten im alltäglichen Einsatz. Auch Ergebnisschätzen und Verstehen von Lösungswegen bei mathematischen Aufgaben sind hier angesiedelt.

3. ***Für den Alltag erforderliche technologische Problemlösungs- und EDV-Kompetenz/ICT bzw. computer literacy***: Fähigkeit, digitale Technologien sowie Kommunikationsmittel und Netzwerke zum Informationserhalt und zur Informationsanalyse zu nutzen, praktische Aufgaben durchzuführen und mit anderen zu kommunizieren. Diese Kompetenz umfasst den Umgang mit im Alltag gebräuchlichen Technologien wie Smartphone, Computern, Navigationssystemen, Fernsteuerungen, Elektronikgeräten usw. Um einfache Probleme im Umgang mit grundlegenden Alltagstechnologien lösen zu können, sind technisches Verständnis sowie logisches Denken erforderlich.
4. ***Grundlegende Kommunikations- und Ausdruckskompetenz/Communication and verbal skills***: Fähigkeit, situationsadäquat kommunizieren, Gesprächsinhalte verstehen und sich ausdrücken zu können. Diese Kompetenz umfasst neben der allgemein verständlichen Wiedergabe und Darstellung von Informationen, Sachverhalten, Anliegen usw. das aktive Zuhören, das Einholen und korrekte Weitergeben-Können von Informationen und ein adäquates Verhalten und sprachliches Handeln in unterschiedlichen Kommunikationszusammenhängen. Weiters sind sowohl eine grundlegende Kommunikations- und Ausdruckskompetenz in Deutsch als auch in einer lebenden Fremdsprache (vorwiegend Englisch) gemeint sowie die Fähigkeit, die eigene Sprachfähigkeit (z.B. durch das Erlernen von Fachausdrücken) zu erweitern, deutlich zu sprechen usw.

2.1.1 Begriffsklärung soziale und personale Kompetenzen

Zusätzlich zu diesen Grundkompetenzen wurden für den BHS-Bereich soziale und personale Kompetenzen in die Arbeitsdefinition von Grundkompetenzen mit aufgenommen und diese in der Analyse der Bildungsstandards und Lehrpläne besonders berücksichtigt. Dies ergab sich einerseits aus der zunehmenden Bedeutung von sozialen und personalen Kompetenzen in der Arbeitswelt sowie für den Bereich des lebenslangen Lernens. Andererseits auch daraus, dass Grundkompetenzen (wie sie oben definiert sind) das angestrebte Niveau in der BHS nur unzureichend abbilden, da z.B. grundlegende Schreib- und Lesekompetenz oder auch für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz für den Besuch einer BHS vorausgesetzt werden. Daher wurde für diese Studie ein Schwerpunkt auf die Frage nach der Vermittlung und Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen gelegt.

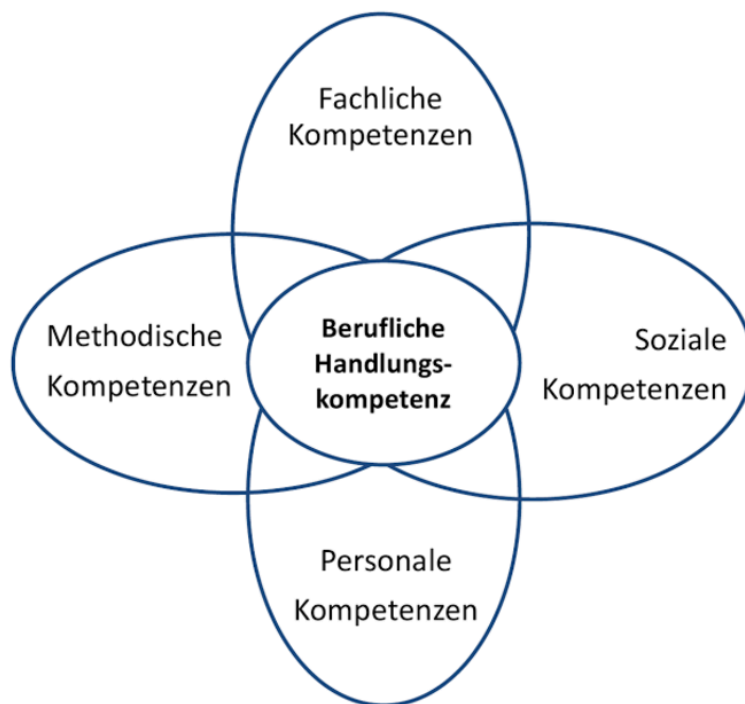
Insgesamt kann in der heutigen Arbeitswelt eine steigende Bedeutung von sogenannten Schlüsselkompetenzen festgestellt werden. Laut Löffler (2017) betrifft dies vor allem

- Sprachen: muttersprachliche Kompetenz, Fremdsprachkompetenz schriftlich und mündlich
- Selbstorganisation: Eigenverantwortliche Disposition von Arbeitsabläufen, Priorisierung von Tätigkeiten, Terminkontrolle, Qualitätskontrolle
- Teamfähigkeit: Abstimmung der eigenen Arbeitsabläufe mit wechselnden PartnerInnen (auch disloziert), Verbindlichkeit

- Anpassungsfähigkeit in Bezug auf Arbeitsbereiche, Themen, Methoden, Tools, Arbeitsbeziehungen, Arbeitsorte (Löffler 2017).

Eine Ausbildung an einer BHS soll mehr vermitteln als nur fachliches Wissen und Können. Basierend auf dieser Überlegung wird seit einigen Jahren die berufliche Handlungskompetenz als wichtiges Bildungsziel definiert: Diese kann als Zusammenfassung aller Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen verstanden werden, die eine Person benötigt, um vertraute und neue Aufgaben selbstorganisiert und verantwortungsbewusst zu bewältigen (siehe auch Storz 2005). Berufliche Handlungskompetenz kann als übergeordnete Kategorie angesehen werden, die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale und personale Kompetenz umfasst (Kreisler et al. 2012, 88f.).

Abbildung 1
Facetten beruflicher Handlungskompetenz



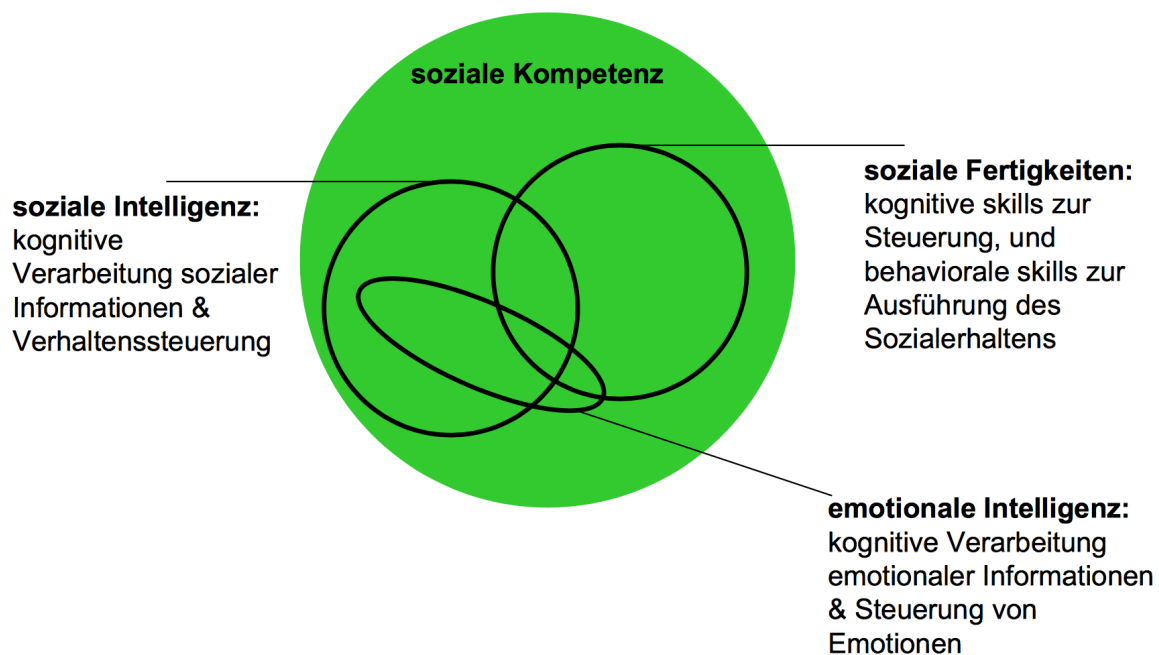
Quelle: Kreisler 2014, 56 (basierend auf Erpenbeck, von Rosenstiehl 2007, Frey 2004, Kauffeld 2006 sowie Kauffeld et al. 2002)

Brater et al. argumentierten bereits 1988 für die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen und führten als Gründe an, dass dies einerseits aufgrund der Veränderung bei den Berufslebensläufen (d.h. weniger vorhersehbar und planbar) notwendig sei, andererseits aufgrund neuer Betriebsorganisationsformen, d.h. weg vom Taylorismus hin zu Betrieben mit wenig Hierarchien und mehr Entscheidungskompetenz auf unteren Ebenen. Aber auch die Verwendung von neuen Technologien, die mehr Routineaufgaben übernehmen, wurden damals bereits angeführt.

Zur Definition von sozialen und personalen Kompetenzen gibt es unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge und für die Berufsbildung sind insbesondere die auf Weinert (2001) aufbauenden Ansätze von Uwe Kanning (2005, 2007) und von Andreas Frey und Lars Balzer (2009) interessant. Kanning definiert sozial kompetentes Verhalten als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2007). Darauf basierend definiert er soziale Kompetenz als „Gesamtheit des

Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (ibid.). Durch die Berücksichtigung eines handlungsorientierten Ansatzes werden auch motivationale, emotionale und behaviorale Aspekte einbezogen. Dies kann in der folgenden Abbildung abgelesen werden:

Abbildung 2
Soziale Kompetenz nach Kanning



Quelle: Vortrag Kanning 2007

Neben Kanning sind auch Frey und Balzer seit vielen Jahren mit „überfachlichen Kompetenzen“ beschäftigt und entwickelten das sogenannte SMK+P, ein Instrumentarium von Anwendungsszenarien für Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen, das sich aus den folgenden Kompetenzen zusammensetzt:

Tabelle 1
Dimensionen überfachlicher Kompetenzen im „SMK+P“

Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen	Personalkompetenzen
Analysefähigkeit	Selbstständigkeit	Motivation
Reflexivität	Kommunikationsfähigkeit	Neugierde
Flexibilität	Kooperationsfähigkeit	Pflichtbewusstsein
Zielorientiertes Handeln	Führungsfähigkeit	Gelassenheit
Arbeitstechniken	Konfliktfähigkeit	Hilfsbereitschaft
	Situationsgerechtes Auftreten	
	Soziale Verantwortung	

Quelle: Frey, Balzer 2009, 19

Wobei diese Kompetenzbereiche keine voneinander unabhängigen Bereiche darstellen, sondern miteinander verwobene und vernetzte Einheiten darstellen.

Diese beiden Begriffsdefinitionen zeigen bereits die Vielfalt, die mit sozialen und personalen Kompetenzen einhergeht. Im Rahmen der Entwicklung der Bildungsstandards für soziale und

personale Kompetenzen in der Berufsbildung wurden unterschiedliche Kompetenzmodelle und deren Kategorien untersucht, um ein eigenes Modell für die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen im Unterricht zu entwickeln.

Dieses Modell umfasst die folgenden neun Kompetenzbereiche (Näheres dazu in Kapitel 3.7):

1. *soziale Verantwortung*: umfasst Respekt und Akzeptanz, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Vertraulichkeit, gesellschaftliche Mitgestaltung
2. *Kommunikation*: beinhaltet das Vorhandensein von verschiedenen Kommunikationsformen – verbal, non-verbal oder schriftlich
3. *Kooperation*: bezieht sich auf die Planung, Abstimmung und Durchführung von Zusammenarbeit
4. *Konflikte*: mit Konflikten lösungsorientiert und selbstkontrolliert umgehen
5. *Führung*: Verantwortung übernehmen, Motivationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen
6. *Situationsgerechtes Auftreten*: meint das äußere Erscheinungsbild und Umgangsformen sowie das Abstimmen des eigenen Auftretens in Hinblick auf die jeweilige Situation
7. *Selbstverantwortung*: umfasst Reflexionsvermögen, Eigeninitiative und Werteorientierung
8. *Lern- und Arbeitsverhalten*: bezieht sich auf Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit sowie Planung und Steuerung von Arbeitsprozessen sowie vernetztes Denken und Transfer von Wissen
9. *Lebensgestaltung*: meint lebenslanges Lernen als Bestandteil der Lebens- und Karriereplanung (QIBB et al. 2011a, 14f.)

Dabei werden die ersten sechs Kompetenzfelder den sozialen Kompetenzen zugeordnet und die letzten drei den personalen Kompetenzen.

In den Bildungsstandards wird festgehalten, dass *soziale Kompetenzen* auf die Auseinandersetzung mit anderen abzielen, auf das gruppen- und beziehungsorientierte Verhalten und auf das Kooperieren im Team. *Personale Kompetenzen* umfassen hingegen die Fähigkeiten und Fertigkeiten der eigenen Person, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und die Steuerung desselben (QIBB et al. 2011a, 13).

Aus den oben angeführten Quellen wurde die folgende Definition zu sozialen und personalen Kompetenzen abgeleitet:

Soziale und personale Kompetenzen/Social and personal skills werden vor allem im Umgang mit anderen Personen, aber auch im Hinblick auf die eigene Person entwickelt und eingesetzt. Bei den sozialen Kompetenzen können u.a. Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten oder soziale Verantwortung angeführt werden. Unter den personalen Kompetenzen können z.B. Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft, Reflexionsvermögen, Ausdauer und Zuverlässigkeit aufgelistet werden. Wobei diese Kompetenzbereiche keine voneinander unabhängigen Bereiche darstellen, sondern miteinander verwobene und vernetzte Einheiten darstellen.

In den Bildungsstandards für die Berufsbildung werden soziale und/oder personale Kompetenzen – neben einem eigens entwickelten Bildungsstandard für soziale und personale Kompetenzen (siehe dazu Kapitel 3.7) – auch in Deutsch BHS, Englisch BHS oder Wirtschaft und Recht angeführt. Aber auch in schulartspezifischen Bildungsstandards – wie bei Entrepreneurship und Management (HAK), Internationalität (HAK) oder Tourismus (HLT) – werden soziale und personale Kompetenzen als eigene Deskriptoren und teilweise Inhaltsdimensionen angeführt.

2.2 Bildungsstandards und Lehrpläne

Ähnlich wie im Projekt zu Grundkompetenzen in der BMS sind Bildungsstandards und deren Kompetenzmodelle sowie Deskriptoren wichtige Quellen der vorliegenden Analyse (siehe Kapitel 3). Die Rahmenlehrpläne wurden in dieser Studie überblicksmäßig analysiert und v.a. in Hinblick auf Informationen zu sozialen und personalen Kompetenzen durchleuchtet – auch da wenig Information zu Grundkompetenzen in den Rahmenlehrplänen identifiziert werden konnte; zumeist lag das angestrebte Niveau der Beherrschung in der BHS deutlich über jenem der von uns definierten Grundkompetenzen.

In Österreich entscheiden sich mehr als 70 Prozent der SchülerInnen beim Übergang von Sekundarstufe I auf II für eine Ausbildung an berufsbildenden Schulen: 36 Prozent für die duale Ausbildung, 13 Prozent für den Besuch einer BMS und 26 Prozent für eine BHS (Bruneforth et al. 2016, 75). BHS werden in unterschiedlichen Bereichen angeboten, z.B. Höhere technische und gewerbliche (einschließlich kunstgewerblicher) Lehranstalten, Handelsakademien, Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Bildungsanstalten für Elementarpädagogik oder Bildungsanstalten für Sozialpädagogik. Laut Schulorganisationsgesetz haben BHS *„die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine höhere allgemeine und fachliche Bildung zu vermitteln, die sie zur Ausübung eines gehobenen Berufes auf technischem, gewerblichem, kunstgewerblichem, kaufmännischem, hauswirtschaftlichem und sonstigem wirtschaftlichen oder elementar- und sozialpädagogischem Gebiet befähigt, und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen“*⁶.

Mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes 2008 wurden die Bildungsstandards gesetzlich verankert. In § 17 der SchUG Novelle, BGBl. I Nr. 117/2008 wurde nach Absatz 1 folgender Absatz 1a eingefügt: *„(...) Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen. Die individuellen Lernergebnisse zeigen das Ausmaß des Erreichens grundlegender, nachhaltig erworbener Kompetenzen auf (Änderung des Schulunterrichtsgesetzes 2008).“*

Die Output- und Kompetenzorientierung ist in Österreich mit der Einführung der Bildungsstandards und der Entwicklung und Evaluation des Schulwesens eng verbunden. Bildungsstandards sollen der Weiterentwicklung des Schulwesens dienen sowie Rückmeldung über den Erfolg des Unterrichts geben und somit zu weiteren Qualitätsmaßnahmen führen. Bildungsstandards beziehen sich nicht auf die gesamten Lehrplaninhalte, sondern stellen die zu erwerbenden Kompetenzen ins Zentrum, die für die weitere berufliche und schulische Entwicklung wichtig sind (Slepcevic-Zach, Tafner 2012, 35f.). Somit zielen sie darauf ab zu definieren, welche Kompetenzen BHS-SchülerInnen im Laufe ihrer Ausbildung nachhaltig erworben haben. D.h. es wird nicht auf einzelne Unterrichtsjahre abgezielt, da die AbsolventInnen die erworbenen Kompetenzen nachhaltig in ihr weiteres Berufsleben mitnehmen sollen (QIBB et al. 2012a, 5).

Bildungsstandards für BHS zielen auf Abschlussqualifikationen ab und sollen zur transparenten Darstellung von Lernergebnissen beitragen. Sie stellen somit einen Bildungsnachweis für das Portfolio von AbsolventInnen an der Nahtstelle in das Berufsleben

⁶ Siehe geltende Fassung des Schulorganisationsgesetzes im RIS: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&FassungVom=2017-04-06> (2017-04-06).

oder in eine weiterführende (tertiäre) Bildungseinrichtung dar. Sie fokussieren auf die folgenden drei „Kernkompetenzen“:

- **allgemeinbildende** Kernkompetenzen
- **berufsbezogene** Kernkompetenzen
- **soziale und personale** Kernkompetenzen (ibid.).

Wobei in einem ersten Schritt bei der Definition von Bildungsstandards die allgemeinbildenden Kompetenzen beschrieben werden, die mit den in dieser Studie untersuchten Grundkompetenzen breite Überschneidungen aufweisen und sich auf einzelne Unterrichtsgegenstände wie Deutsch, Englisch, Angewandte Mathematik und Angewandte Informatik beziehen oder auch auf eine Gruppe von Unterrichtsgegenständen, wie Physik, Chemie oder Biologie. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung sozialer und personaler Kernkompetenzen, sowohl für die Arbeitswelt als auch für den Prozess des lebensbegleitenden Lernens, wurden auch für diesen Bereich entsprechende Standards erarbeitet. Somit wurde ein Kompetenzverständnis angewandt, das dem im Europäischen Qualifikationsrahmen verwendeten Ansatz entspricht (QIBB et al. 2011, 4f.).

Bildungsstandards bestehen aus drei Elementen:

4. **Kompetenzmodelle** ermöglichen die Darstellung abstrakter Bildungsziele, wobei diese sowohl in eine Inhalts-, als auch eine Handlungsdimension unterteilt werden können: Die Inhaltsdimension umfasst die für den Unterrichtsgegenstand oder Fachbereich relevanten Themenbereiche; mit der Handlungsdimension wird die im Unterrichtsgegenstand oder Fachbereich zu erbringende Leistung umschrieben.
5. Die zu erreichenden Kompetenzen werden durch **Deskriptoren** abgebildet und konkretisieren die Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne.
6. Zur Illustration des Kompetenzmodells und zur Präzisierung der Deskriptoren wurden **Unterrichtsbeispiele** entwickelt, die im Unterricht verwendet werden können (QIBB et al. 2012a, 6).

Für die Entwicklung des Kompetenzmodells, der Deskriptoren und Unterrichtsbeispiele muss immer die berufliche Praxis und die Anwendungsorientiertheit im Zentrum stehen. Das Ziel ist die SchülerInnen in die Lage zu versetzen, berufliche Situationen denkend und handelnd bewältigen zu können. Dafür ist üblicherweise Wissen und Können aus verschiedenen Fächern oder Unterrichtsgegenständen notwendig sowie auch bereichsübergreifendes Wissen und Können zum eigenständigen Lernen oder Arbeiten im Team. Angemessenes berufliches Handeln benötigt vorhandene Problemlösestrategien, die flexibel in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden können – dazu ist auch wiederum bereichsspezifisches sowie bereichsübergreifendes Wissen notwendig (Slepcevic-Zach, Stock 2014, 268; Fritz et al. 2012, 291).

Eine Abgrenzung zwischen Bildungsstandards und deren Kompetenzmodellen zu den Lehrplänen ist einerseits dadurch gegeben, dass Bildungsstandards stärker „Output-orientiert“, d.h. stärker auf Ergebnisse orientiert, sind. Durch die Einführung der Handlungsdimensionen „Wiedergeben“, „Verstehen“, „Anwenden“, „Analysieren“ und „Entwickeln“ (siehe Kapitel 3) wurde eine stärkere Kontextualisierung bzw. Konkretisierung zu den bisher formulierten Bildungszielen in den Lehrplänen geschaffen. Andererseits gibt es aber natürlich auch Gemeinsamkeiten zwischen Bildungsstandards und Lehrplänen: z.B. entspricht die Inhaltsdimension dem im Lehrplan festgelegten Lernstoff. Weiters gibt es klare Überschneidungen zwischen den Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan und den Handlungsdimensionen (Berufsbildende Schulen o.J., 5).

Laut der Arbeitsgruppe für die Standards Angewandte Mathematik (AGSTAM) stellen Bildungsstandards einen Kernbereich der Lehrpläne dar und schlagen sich vollständig in diesen nieder. Lehrpläne sind jedoch deutlich weiter gefasst, haben umfassendere Bildungsziele und lassen auch Raum für standortspezifische Ausprägungen (AGSTAM et al. 2011, 14)

Seit Anfang 2010 arbeitete das Bildungsministerium gemeinsam mit ExpertInnen aus der Unterrichtspraxis an der Entwicklung kompetenz- und lernergebnisorientierter Lehrpläne, die auf den Kompetenzmodellen der Bildungsstandards basieren und deren Deskriptoren gebündelt in die Bildungs- und Lehraufgaben der neuen Lehrplangeneration integriert werden. Die Bildungsstandards sowie die kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrpläne sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, den Unterricht stärker auf die Kompetenzen Lernender auszurichten. Die Kompetenzorientierung bildet auch die Basis der seit 2016 durchgeführten teilstandardisierten, kompetenzbasierten Reife- und Diplomprüfungen an berufsbildenden höheren Schulen (Fritz 2011, 12).

Insgesamt soll durch die Bildungsstandards und neuen Lehrpläne die Kompetenzorientierung weiter forciert werden. SchülerInnen sollen dadurch befähigt werden, Wissen und Fertigkeiten in verschiedenen Situationen adäquat einzusetzen. Um kompetent handeln zu können, braucht es neben fachlichen aber auch überfachliche sowie soziale und personale Kompetenzen, wobei auf letzteren in der vorliegenden Studie ein besonderer Schwerpunkt liegt.

3 Analyse der Bildungsstandards und Lehrpläne

Untersucht wurden für die vorliegende Studie schulartenübergreifende und schulartenspezifische Bildungsstandards für BHS; weiters wurden Rahmenlehrpläne der HAK und HLT sowie der HTL – beispielhaft ausgewählt wurden jene der HTL Mechatronik sowie HTL Elektrotechnik – zur weiteren Illustration herangezogen, um zur Ausgestaltung von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen einen Überblick zu geben. Generell wurde davon ausgegangen, dass die Inhalte bzw. das angestrebte Niveau der Beherrschung in den Lehrplänen und Bildungsstandards über unsere Definition von Grundkompetenzen hinausragen – dennoch konnten wichtige Hinweise auf die Vermittlung bzw. Relevanz dieser Kompetenzen gefunden werden.

Schulartenübergreifende Bildungsstandards definieren allgemeinbildende Kernkompetenzen, die die „Studierfähigkeit“ sicherstellen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigen. Sie beziehen sich entweder auf einen einzelnen Unterrichtsgegenstand, wie Deutsch, Englisch, Angewandte Mathematik und Angewandte Informatik oder auf eine Gruppe von Unterrichtsgegenständen, wie Naturwissenschaften (Physik, Chemie und Biologie; QIBB et al. 2012a, 5).

Die folgenden schulartenübergreifenden Bildungsstandards wurden für die vorliegende Studie untersucht:

- Deutsch BHS
- Englisch BHS
- Zweite Lebende Fremdsprache HAK/HUM
- Angewandte Mathematik BHS
- Angewandte Informatik BHS
- Wirtschaft und Recht

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von **sozialen und personalen Kernkompetenzen** wurden auch für diesen Bereich und für alle berufsbildenden Schulen (Berufsschule, Fachschulen und höhere Lehranstalten) Bildungsstandards entwickelt:

- Soziale und personale Kompetenzen

Weiters finden sich in schulartenübergreifenden Bildungsstandards, wie Englisch oder Deutsch, aber auch in schulartenspezifischen Bildungsstandards, z.B. HAK „Handbuch Internationalität“ oder HAK „Management und Entrepreneurship“, eigene Deskriptoren zu sozialen und personalen Kompetenzen.

Schulartenspezifische Bildungsstandards definieren berufsfeldbezogene Kernkompetenzen, die sich sowohl auf fachtheoretische als auch auf fachpraktische Bereiche eines Bildungsganges beziehen (QIBB et al. 2012a, 5).

Für die vorliegende Studie wurden die folgenden schulartenspezifischen Bildungsstandards analysiert:

HAK

- Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie
- Handbuch Internationalität
- Entrepreneurship und Management

HLT

- Tourismus

HTL

- Elektrotechnik
- Elektronik und technische Informatik

Die Analyse der Bildungsstandards und Lehrpläne wurde basierend auf den vorne definierten Grundkompetenzen (siehe Kapitel 2.1 und 2.1.1) vorgenommen, wobei zunächst „Deutsch BHS“, „Englisch BHS“ sowie „Zweite Lebende Fremdsprache HAK/HUM“ beschrieben werden und somit vor allem auf die Grundkompetenzen *Literacy* und grundlegende Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit eingegangen wird.

Daran anschließend wird die Grundkompetenz *Numeracy* und die Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“ näher untersucht. Aber auch in den schulartenspezifischen Bildungsstandards, wie z.B. „Management und Entrepreneurship“ der HAK oder „Elektrotechnik“ der HTL können einige Informationen zu mathematischen Kompetenzen gefunden werden. Die Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“ umfassen den gemeinsamen Kern aller berufsbildenden höheren Schulen, dabei sind aber weitere Differenzierungen je nach Schulform zu beachten: So gibt es bei den Höheren Technischen Bundeslehranstalten 17 verschiedene Fachrichtungen (z.B. Bau-Holz, Chemie, Elektrotechnik-Elektronik oder Maschinenbau, die sich in mehr als 80 Schwerpunkte unterteilen lassen). Insbesondere im Fach Angewandte Mathematik zeigen sich große Unterschiede in den jeweiligen Lehrplänen mit verschiedenen Lernzielen sowie auch Unterrichtszeit (die zwischen 10 und 15 Jahreswochenstunden ausmachen kann). In der HAK steht ein anwendungsorientierter Bezug zu Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft und Rechnungswesen im Mittelpunkt. Auch hier gibt es unterschiedliche Fachrichtungen und Ausbildungsschwerpunkte und der Umfang des Mathematikunterrichts liegt je nach Schwerpunktsetzung bei 8 bis 12 Jahreswochenstunden. Weiters ist zu beachten, dass bei Angewandter Mathematik der „Technologieeinsatz“ beim praktischen Arbeiten mit Zahlen sowie beim Lösen von Aufgaben und Problemen mit mathematischen Bezug allgegenwärtig ist. Daher sind bei Angewandter Mathematik BHS auch Hinweise zu IT-Grundkompetenzen zu finden.

Computer literacy wird basierend auf den Bildungsstandards „Angewandte Informatik BHS“ und „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“ für HAK dargestellt. Aber auch in den Fachrichtungsstandards „Elektronik und technische Informatik“ der HTL können Hinweise zu *computer literacy* gefunden werden, auch wenn diese über Grundkompetenzen, wie wir sie definiert haben, klar hinausreichen.

Neben diesen Grundkompetenzen, die bei den schulübergreifenden Bildungsstandards in ähnlicher Form im Projekt zu „Grundkompetenzen in der BMS“ untersucht wurden, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie auch soziale und personale Kompetenzen bzw. die dazu entwickelten Bildungsstandards „Soziale und personale Kompetenzen“ sowie Informationen in den Lehrplänen analysiert. Aber auch in vielen anderen Bildungsstandards (schulartenübergreifend, wie Deutsch und Englisch, sowie schulartenspezifisch – wie Management und Entrepreneurship oder Handbuch Internationalität für HAK – finden sich viele Deskriptoren zu sozialen und personalen Kompetenzen).

Anschließend wurden die schulartenübergreifenden Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ analysiert, die neben Unternehmensrechnung sowie Finanzierung und Investition auch Personalmanagement sowie soziale und personale Kompetenzen in der Inhaltsdimension des

Kompetenzrasters anführen. Daran anschließend werden zwei HAK-spezifischen Bildungsstandards („Handbuch Internationalität“ sowie „Entrepreneurship und Management“) präsentiert, die ebenfalls soziale und personale Kompetenzen sowie interkulturelle Kompetenz – neben fachspezifischen Themen – beinhalten. Dadurch ergab sich einerseits ein Schwerpunkt im Bereich Wirtschaftskompetenz, der v.a. in der HAK anzutreffen ist, andererseits aber auch ein klarer Hinweis auf die Wichtigkeit von sozialen und personalen Kompetenzen in dieser Schulform.

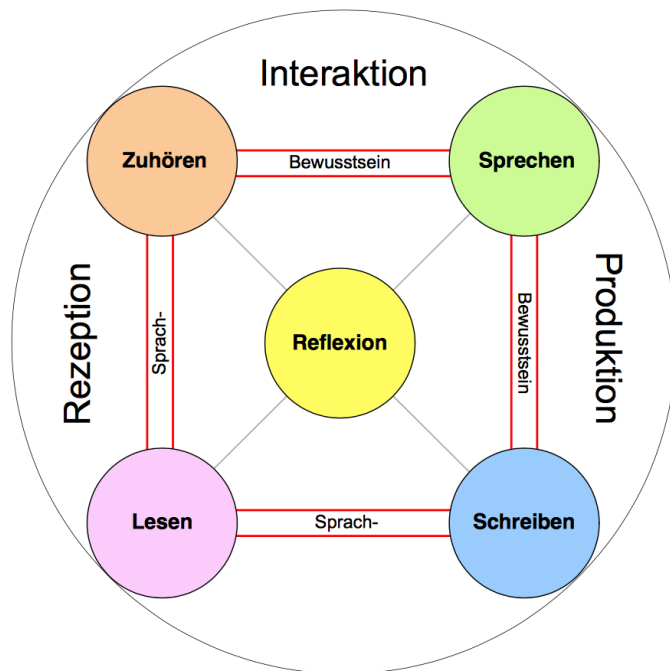
Weiters wurden die schulartenspezifischen Bildungsstandards „Tourismus“ für HLT sowie „Elektrotechnik“ und „Elektronik und technische Informatik“ für HTL untersucht. Dabei zeigt sich, dass in der HLT bzw. den Bildungsstandards für Tourismus sehr deutlich auf soziale und personale Kompetenzen im Rahmen der Deskriptoren eingegangen wird: z.B. gibt es eine Inhaltsdimension zu Internationalität und interkulturelles Wissen, aber auch bei Kommunikation sowie dem Umgang mit Beschwerden und Konflikten werden soziale und personale Kompetenzen vermittelt. Bei den HTL-spezifischen Standards fehlen soziale und personale Kompetenzen hingegen komplett und es finden sich auch keine Hinweise auf die Wichtigkeit dieser Kompetenzen im technischen Bereich; hier werden nur Deskriptoren zu fachspezifischen Kompetenzen angeführt.

3.1 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Deutsch BHS“

Die Bildungsstandards „Deutsch BHS“ für die 13. Schulstufe beziehen sich auf alle Formen berufsbildender höherer Schulen und umfassen deren gemeinsamen Kern. Die Bildungsstandards für die berufsbildenden Schulen wurden zunächst für höheren Schulen entwickelt und anschließend auf die Fachschulen „übertragen“. Dies zeigt sich bei den Bildungsstandards „Deutsch BHS“ sehr deutlich, da kaum Unterschiede zwischen den Bildungsstandards für BHS und BMS auszumachen sind.

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch wird integrativ aufgefasst und baut auf dem Kompetenzmodell der achten Schulstufe auf, das die Kompetenzbereiche „Zuhören“, „Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprachbewusstsein“ umfasst. Das erweiterte Kompetenzmodell der 13. Schulstufe bezieht zusätzlich den Kompetenzbereich „Reflexion“ mit ein, der über die Abschlussprüfung hinaus auf das Berufsleben und das lebensbegleitende Lernen vorbereiten soll (siehe dazu folgende Abbildung).

Abbildung 3
Kompetenzmodell Deutsch 13. Schulstufe



Quelle: Darstellung übernommen von QIBB et al. 2012a, 7

Darüber hinaus dient der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS⁷) als Basis, der die Aspekte „Zuhören“, „Sprechen“, „Lesen“ und „Schreiben“ sowie die Fertigkeiten „Rezeption“, „Interaktion“ und „Produktion“ als Orientierungshilfe bei der Definition des Kompetenzrahmens unterstreicht. Daher wurde – mit Ausnahme der Bereiche „Sprachbewusstsein“ und „Reflexion“, die anderen Kriterien unterliegen – den Deskriptoren die Fertigkeiten „Rezeption“, „Interaktion“ und „Produktion“ zugeordnet (siehe Tabelle 2 mit ausgewählten Beispielen). Anhand der Beispiele zeigt sich, dass die Kompetenzbereiche „Zuhören“, „Sprechen“, „Lesen“ und „Schreiben“ und die jeweiligen Deskriptoren beinahe ident mit jenen aus dem Bildungsstands BMS sind (Unterschiede wurden *kursiv* hervorgehoben; vergleiche auch Tabelle 2 in Ziegler, Müller-Riedlhuber 2016, 27). Bei den Kompetenzbereichen „Reflexion über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen“ sowie „Sprachbewusstsein“ zeigen sich im Bildungsstandard BHS deutlich detailliertere Ausgestaltungen als in jenem zur BMS.

⁷ Der GERS ist ein vom Europarat initiiertes Grundlegendokument, welches unter anderem die Begriffe „Sprachverwendung“ und „Sprachkompetenz“ international akkordiert beschreibt. Im GERS wurden erstmals fremdsprachliche Kompetenzen operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und zu diesen Kompetenzniveaus festgelegt. Kompetenzen werden im GERS definiert als „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemein kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Europarat 2001, 21). Zur detaillierten Beschreibung der allgemeinen und kommunikativen Sprachkompetenzen laut GERS siehe Ziegler, Müller-Riedlhuber (2016), Tabelle 4, 34.

Tabelle 2

Beispiele für die Kompetenzbereiche und deren Deskriptoren

Kompetenzbereich	Deskriptoren	
Zuhören	1. Mündlichen Darstellungen folgen und sie verstehen (Rezeption)	1.1 Aktiv zuhören 1.2 Kerninformationen entnehmen 1.3 Redeabsichten wahrnehmen 1.4 <i>Para- und nonverbale Äußerungen erkennen</i> 1.5 <i>Gestaltungsmittel unterschiedlicher Stil- und Sprachebenen verstehen</i>
Sprechen	3. Gespräche führen (Interaktion)	3.1 Sich konstruktiv an Gesprächen und Diskussionen beteiligen 3.2 <i>Auf Gesprächsbeiträge angemessen reagieren</i> 3.3 Passende Gesprächsformen in privaten, beruflichen <i>und öffentlichen</i> Sprechsituationen anwenden 3.4 <i>Diskussionen leiten und Gespräche moderieren</i> 3.5 Berufsbezogene Informationen einholen und geben
Lesen	5. Unterschiedliche Lesetechniken anwenden (Rezeption, Produktion)	5.1 Sinnerfassend lesen 5.2 Laut <i>gestaltend</i> lesen
Schreiben	12. Schreiben als Hilfsmittel einsetzen (Produktion)	12.1 Relevante Informationen notieren 12.2 Informationen gliedern und wiedergeben 12.3 Texte als Ausdruck strukturierten Denkens verfassen
Reflexion über gesellschaftliche Realität, <i>Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen</i>	15. Über Aspekte der Berufs- und Arbeitswelt reflektieren 17. <i>Gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Phänomene zu Interessen und Wertvorstellungen in Beziehung setzen</i>	*
Sprachbewusstsein	27. Einen umfassenden Wortschatz einschließlich der relevanten Fachsprachen einsetzen 30. <i>Sprachwandelphänomene erkennen</i>	27.1 Begriffe definieren und erläutern 27.2 Begriffe text- und situationsadäquat anwenden 27.3 Wörterbücher und andere Hilfsmittel verwenden 30.1 <i>Veränderungen in Sprachnormen und Wortschatz wahrnehmen</i> 30.2 <i>Sprachwandel in Beziehung zu gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Entwicklungen setzen</i> 30.3 <i>Durch Institutionen gesteuerte sprachliche Entwicklungen erkennen</i>

* Anmerkung: keine Deskriptoren angeführt.

Quelle: QIBB et al. 2012a, 8ff.

Der den Bildungsstandards zugrundeliegende Textbegriff umfasst lineare (Literatur, Filme etc.) und nichtlineare (Diagramme, Tabellen etc.) Texte. Der Produktionsorientierung wird in der Arbeit mit Texten ein hoher Stellenwert eingeräumt, wodurch insbesondere der

Kompetenzbereich „Lesen“ besondere Relevanz gewinnt, da das Verständnis von Textvorlagen die Grundlage für die eigene Textproduktion darstellt. Auch dem Kompetenzbereich „Schreiben“ kommt besondere Bedeutung zu – unter anderem da alle SchülerInnen eine schriftliche Reife- und Diplomprüfung in Deutsch ablegen müssen – und es werden auch Teilprozesse und Teilkompetenzen des Schreibens (z.B. Planen und Überprüfen bzw. das normbewusste oder kommunikative Schreiben) in den Aufgabenstellungen berücksichtigt (QIBB et al. 2012a, 5).

Eine Übersicht zu den Themenbereichen, die im Sprachunterricht an berufsbildenden höheren Schulen anzutreffen sind, zeigt einen sehr breiten schulartenübergreifenden Kernbereich, der die zentrale inhaltliche Bezugsbasis der Unterrichtsbeispiele darstellt. Schulformspezifische („periphere“) Themen für HAK und HLT werden am Ende dargestellt:

Tabelle 3
Übersicht Themenbereiche Sprachenunterricht BHS

Schulformübergreifende Inhalte	
Persönliches Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Familie, Freundeskreis und soziale Beziehungen, Wohnbereich • Gesundheit, Essen und Trinken • Kleidung und Mode • Freizeit, Sport, Reisen • Medien • Bildung • Formen der persönlichen Kommunikation
Kultur und Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftliche Entwicklungen und Trends • Umwelt und Lebensqualität • interkulturelle Vielfalt und soziale Beziehungen (z.B. Generationen, Minderheiten, Randgruppen) • kulturelle Aspekte Österreichs und der Länder, in denen die jeweilige Zielsprache verwendet wird
Wirtschaft (inkl. Tourismus) und Arbeitswelt	<ul style="list-style-type: none"> • inner- und außerbetriebliche berufsbezogene Kommunikation • Karriereplanung (z.B. Bewerbung), Arbeit und Arbeitsmarkt, Themen aus der beruflichen Praxis • Informationstechnologien • Organisation von Betrieben und Beschreibung von Arbeitsabläufen • Werbung, Präsentationen von Produkten, Dienstleistungen, Betrieben, Organisationen und Institutionen
Inhalte nach unterschiedlichen Schulformen	
HAK	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche und mündliche berufsbezogene Kommunikation: vorwiegend Kommunikation zwischen Unternehmen und mit Kunden/Kundinnen • Themen aus der beruflichen Praxis: Betriebsbesichtigung, Geschäftsreise, Verkaufsgespräch, Kundenbetreuung, Messeteilnahme, Übungsfirma • Organisation von Betrieben und Beschreibung von Arbeitsabläufen: Organigramm, Abteilungen, Arbeitsplatzbeschreibung
HLT	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche und mündliche berufsbezogene Kommunikation: vorwiegend Kommunikation zwischen touristischen Unternehmen bzw. mit Gästen/Kunden und Kundinnen • Themen aus der beruflichen Praxis: Reisebüro, Restaurantwesen, Küche, Wellness, Rezeption, Österreich als Tourismusland, Feste, Transportwesen, Gästebetreuung • Organisation von Betrieben und Beschreibung von Arbeitsabläufen: vorwiegend touristische Betriebe

Quelle: BMBF 2015, 27

„Deutsch“ ist eines der Pflichtfächer in den Lehrplänen aller berufsbildenden höheren Schulen. Das Unterrichtsausmaß und die Lernergebnisse variieren je nach Schulform, Ausbildungsjahr und -schwerpunkt. Deutsch ist auch eines der drei bis vier Pflichtgegenstände bei der schriftlichen Reifeprüfung (BGBl. II 2014, BGBl. II 2015a/b/c).

3.2 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Englisch BHS“

Die Bildungsstandards „Englisch BHS“ legen fest, über welche Kompetenzen eine überwiegende Mehrheit der SchülerInnen am Ende der 13. Schulstufe nachhaltig verfügen soll. Grundlagen für die Erstellung der Bildungsstandards für Englisch waren die Lehrpläne der BHS in der jeweils gültigen Fassung, die Bildungsstandards für Englisch für die achte Schulstufe sowie Anforderungen der beruflichen Praxis und Entwicklung wie europäische Initiativen, z.B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), das Europäische Sprachportfolio (ESP) oder der Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards geht von einer umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen aus und daher wurden die sprachlichen Fertigkeiten um allgemeine Kompetenzen erweitert (QIBB et al. 2011a, 8). Bei den Bildungsstandards „Englisch BHS“ zeigt sich, dass diese bei den allgemeinen Kompetenzen in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Individualkompetenz unterscheidet. *Literacy* umfasst somit nicht nur das Lesen, Schreiben und Kommunizieren in der Fremdsprache Englisch, sondern auch interkulturelle Kompetenz, Teamfähigkeit oder Selbstorganisation.

Allgemeine Kompetenzen können in die folgenden Kategorien unterteilt werden:

- *Fachkompetenz*, z.B. Produkte und Sachverhalte mit einfachen sprachlichen Mitteln beschreiben
- *Methodenkompetenz*, z.B. Fähigkeit sich grundlegende Informationen zur Bewältigung von Aufgabenstellungen zu beschaffen und deren Gültigkeit einzuschätzen
- *Soziale Kompetenz* wird unterteilt in:
 - *Kommunikative Kompetenz*, z.B. aktiv zuhören und dies verbal sowie nonverbal signalisieren
 - *Interkulturelle Kompetenz*, z.B. Sensibilität im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen zeigen
 - *Sprachvermittlungskompetenz*, z.B. einfache Texte aus dem Fachbereich zusammenfassen
 - *Kooperationskompetenz* bzw. Teamfähigkeit
- *Individualkompetenz*, z.B. Selbstorganisation und Eigeninitiative (BMBF, CEBS 2015, 6ff.)

Fachkompetenz wird – basierend auf den Lehrplänen – grundsätzlich in Zusammenhang mit *language output* verstanden, und umfasst z.B. die folgenden Punkte:

„Kann die Zielsprache in allgemein sprachlichen und berufsspezifischen Situationen adäquat verwenden. Kann dabei sowohl österreichische als auch internationale Gegebenheiten berücksichtigen und darstellen. (...)

Kann Produkte und Sachverhalte beschreiben und präsentieren.

Kann fachliche Informationen adäquat und inhaltlich korrekt zwischen Sprachen transferieren (QIBB et al. 2011a, 14).“

Methodenkompetenz beinhaltet u.a. die folgenden Fähigkeiten:

„Verfügt über die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen, zu selektieren und zu bewerten. (...)

Kann sich moderner Präsentations- und Moderationstechniken bedienen und zeitgemäße Kommunikations- und Informationsmittel situationsgerecht einsetzen. (...)

Erkennt Synergien zwischen verschiedenen Fächern und Fachbereichen und kann sie produktiv nutzen (ibid. 14f.)“.

Soziale Kompetenz wird unterteilt in:

- *Kommunikative Kompetenz: „Kann aktiv zuhören und dies sowohl verbal als auch nonverbal zu erkennen geben. (...) Kann gezielt Informationen einholen, um eine konkrete Problemstellung zu lösen.“*
- *Interkulturelle Kompetenz: „Verfügt über kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden. (...) Ist zur Verständigung über politische, soziale, ethnische und kulturelle Grenzen hinweg bereit und fähig. Kann an der Integration von Menschen aus anderen Kulturen mitwirken und sich selbst in ein anderes kulturelles Umfeld einfügen.“*
- *Sprachmittlungskompetenz: „Kann als Sprachmittler/in die Kommunikation zwischen Gesprächspartnern und -partnerinnen, die einander nicht direkt verstehen können, ermöglichen. Kann z.B. in Gesprächen über ihm/ihr geläufige Themen Informationen zusammenfassen und erläutern sowie Texte aus seinem/ihrem Fachbereich in klar strukturierter Form zusammenfassen. Berücksichtigt dabei die Bedürfnisse sowie den kulturellen und sozialen Hintergrund der Adressatinnen/Adressaten.“*
- *Kooperationskompetenz (Teamfähigkeit): „Arbeitet aktiv in einem Team mit und leistet seinen/ihren Beitrag zur Bewältigung der jeweiligen Aufgabenstellung. (...) Kann in einem Team Regeln vereinbaren, Strukturen erarbeiten und Abläufe planen. (...) Kann konstruktives Feedback geben und selbst mit Feedback umgehen (ibid. 15f.)“.*

Individualkompetenz beinhaltet u.a. die *„Fähigkeit zu aktiver Lebens- und Berufsgestaltung sowie zur Selbstorganisation und Eigeninitiative. (...)*

Versteht das Erlernen von Sprachen als persönliche Bereicherung und als Möglichkeit zum Verständnis anderer Denksysteme.

Kann das eigene Handeln reflektieren und zeigt Bereitschaft zu Eigenverantwortung und Kritikfähigkeit. (...)

Hat ein Bewusstsein der eigenen Identität und die Bereitschaft, seine/ihre Persönlichkeit zu entwickeln (ibid. 16)“.

Die allgemeinen Kompetenzen bilden die Basis für die erfolgreiche Umsetzung der **sprachlichen Fertigkeiten**, die Fertigkeitsbereiche basieren auf dem GERS und umfassen die Bereiche:

- Hören
- Lesen
- An Gesprächen teilnehmen
- Zusammenhängend sprechen
- Schreiben

Diese Fertigkeitsbereiche werden in sechs Kompetenzstufen bzw. Referenzniveaus von A1 (elementare Sprachverwendung) bis C2 (kompetente Sprachverwendung) gegliedert und ermöglichen Sprachkenntnisse international und in allen Sprachen zu definieren (QIBB et al. 2011a, 11f.).

Sprachliche Fertigkeiten des BHS-Bildungsstandards zu Englisch beziehen sich – in Übereinstimmung mit den Lehrplänen – auf das Referenzniveau B2 des GERS. In Hinblick auf besondere Aspekte des berufsbildenden Schulwesens wurden fallweise Deskriptoren aus dem Niveau B1 eingearbeitet, um alle wichtigen Kompetenzen abzubilden. Wenn im Sinne des Bildungsauftrags der BHS erforderlich, wurden die Originaldeskriptoren kombiniert und adaptiert, wobei die beschriebenen Referenzniveaus konsequent beibehalten wurden. Diese Deskriptoren sind mit * gekennzeichnet.

Tabelle 4
Überblick zu sprachlichen Fertigkeiten auf Niveau B2

HÖREN	Kann im direkten Kontakt und in den Medien Hauptaussagen und wichtige Details verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird und wenn es um vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet.	B2*
LESEN	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Ressourcen (Nachschlagewerke, unterstützende Medien) selektiv nutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen. Kann lange und komplexe Texte zu vertrauten allgemeinen und berufsspezifischen Themen im Wesentlichen verstehen und ihnen Informationen, Gedanken, Meinungen und Haltungen entnehmen.	B2*
AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN	Kann flüssig und wirkungsvoll über ein breites Spektrum von allgemeinen, kulturellen, beruflichen und persönlich bedeutsamen Themen sprechen. Kann dabei die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen hervorheben, Standpunkte begründen und verteidigen sowie Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengungen auf beiden Seiten gut möglich ist; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.	B2*
ZUSAMMENHÄNGEND SPRECHEN	Kann Sachverhalte im Rahmen des eigenen Interessens- oder Fachgebiets klar, geordnet und detailliert beschreiben und darstellen. Kann dabei wichtige Punkte und relevante Details hervorheben, bestimmte Aspekte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.	B2*
SCHREIBEN	Kann klare, strukturierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessens- und Fachgebiet verfassen. Kann dabei Standpunkte angemessen darstellen, Entscheidendes hervorheben, Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen sowie durch einen angemessenen Schluss abrunden. Kann dabei die für die betreffende Textsorte geltenden Kriterien adäquat anwenden.	B2*

Quelle: QIBB et al. 2011a, 17f.

Auch der Umfang und die Qualität der sprachlichen Kommunikation werden einbezogen und daher enthält das Kompetenzmodell auch Beschreibungen für linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Diese basieren wiederum auf dem GERS bzw. wurden aus diesem unverändert übernommen (QIBB et al. 2011a, 9; siehe zu Allgemeinen und kommunikative Sprachkompetenzen laut GERS auf Tabelle 4 in Ziegler, Müller-Riedlhuber 2016, 34).

Hinsichtlich der kommunikativen Sprachkompetenzen und des Umfangs bzw. der Qualität des sprachlichen Repertoires sind die folgenden sprachlichen Fertigkeiten zentral:

- An Gesprächen teilnehmen
- Zusammenhängend sprechen
- Schreiben

Zur Beurteilung von produktiven Sprachleistungen wurden im Bildungsstandard Englisch Deskriptoren (übernommen aus dem GERS) eingeführt, die auf Referenzniveau B2 verschiedene Aspekte der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen beschreiben (siehe QIBB et al. 2011a, 24ff.).

Zusammengefasst können die Bildungsstandards „Englisch BHS“ folgendermaßen dargestellt werden:

Tabelle 5
Überblick Bildungsstandards „Englisch BHS“

Kompetenzen	Deskriptoren	Unterrichtsbeispiele / Tests	Peripherie (HAK, HTL, HLT)
Allgemeine Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz • Methodenkompetenz • soziale Kompetenz • kommunikative Kompetenz • interkulturelle Kompetenz • Sprachmittlungskompetenz • Kooperationskompetenz • Individualkompetenz 	Diese Kompetenzen sind beschrieben, aber nicht punktuell evaluierbar; sie stellen die allgemeinsprachliche und inhaltliche Basis des Kompetenzmodells dar.	BHS-typisch, d.h. mit Bezug auf die Bildungs- und Lehraufgabe der BHS als „BHS-Kern“ verstanden; keine Peripherieabweichungen.
Sprachliche Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Hören • Lesen • An Gesprächen teilnehmen • Zusammenhängend sprechen • Schreiben 	Diese Fertigkeiten können mit herkömmlichen Testinstrumenten punktuell evaluiert werden. Unterrichtsbeispiele stehen zur Verfügung.	BHS-typische Unterrichtsbeispiele werden durch schulform-, peripheriespezifische Varianten ergänzt.
Umfang und Qualität des kommunikativen Repertoires	<ul style="list-style-type: none"> • linguistische Kompetenzen • soziolinguistische Kompetenzen • pragmatische Kompetenzen 	Diese Kompetenzen werden bei der Evaluation der sprachlichen Fertigkeiten mitbewertet.	keine Peripherieabweichungen, weil auf alle spezifischen Bereiche anwendbar.

Quelle: QIBB et al. 2011a, 9

Beispielhaft werden im Folgenden die sprachlichen Fertigkeiten „Lesen“ und „Schreiben“ sowie deren Deskriptoren präsentiert:

Tabelle 6
Deskriptoren zu sprachlichen Fertigkeiten – Lesen

	Kompetenzniveau laut GERS
1. Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden.	B2
2. Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln, Berichten und anderen Schriftstücken zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.	B2*
3. Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.	B1+
4. Kann private Korrespondenz sowie berufliche Korrespondenz, die sich auf ein vertrautes Arbeitsgebiet bezieht, gut genug verstehen, um adäquat darauf reagieren zu können.	B2*
5. Kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten.	B2
6. Kann aus Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen.	B2*
7. Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und im Wesentlichen verstehen, wenn Unterstützung zum Verständnis der Fachterminologie zur Verfügung steht.	B2*
8. Kann lange, komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet verstehen, auch detaillierte Vorschriften oder Warnungen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.	B2
9. Kann ausgewählte fiktive Texte verstehen.	B2*
10. Kann in Texten mit Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessensgebiet unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen.	B1
11. Kann eine Vielfalt von Strategien einsetzen, um das Verstehen zu sichern; dazu gehört, dass er/sie auf Kernpunkte achtet sowie das Textverständnis anhand von Hinweisen aus dem Kontext überprüft.	B2*

Quelle: QIBB et al. 2011a, 19f.

Die sprachliche Fertigkeit „Schreiben“ umfasst die folgenden Deskriptoren:

Tabelle 7
Deskriptoren zu sprachlichen Fertigkeiten – Schreiben

	Kompetenzniveau laut GERS
1. Kann reale oder fiktive Ereignisse und Erfahrungen klar gegliedert, anschaulich und leser/innengerecht darstellen.	B2*
2. Kann klare, strukturierte Berichte, Artikel und argumentative Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessens- und Fachgebiet verfassen und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte angemessen darstellen und durch geeignete Beispiele oder Begründungen stützen. Kann die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern.	B2*
3. Kann in schriftlicher Kommunikation im privaten und öffentlichen Bereich Neuigkeiten mitteilen, Gedanken zu abstrakten oder kulturellen Themen (z.B. Musik, Film) ausdrücken, Informationen geben oder erfragen.	B1+
4. Kann sich in den für das Fachgebiet wesentlichen Bereichen der berufsbezogenen schriftlichen Kommunikation praxisgerecht ausdrücken und sich angemessen auf die jeweiligen Adressaten oder Adressatinnen beziehen.	B2*
5. Kann Informationen zu einem breiten Spektrum an Themen des eigenen Interessens- und Fachbereichs aus verschiedenen Quellen Sinn erfassend, klar verständlich und strukturiert schriftlich zusammenfassen. Kann die grundlegenden Konventionen des Zitierens anwenden.	B2*
6. Kann sich schriftlich präsentieren sowie einen Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben verfassen.	B1*
7. Kann klare, gut verständliche zusammenfassende Mitschriften, Protokolle oder Berichte anfertigen, z.B. von Vorträgen oder Besprechungen.	B2*
8. Kann Notizen mit unmittelbar relevanten Informationen für private und berufliche Zwecke verfassen und dabei das Wichtige klar verständlich machen.	B1+*

Quelle: QIBB et al. 2011a, 21f.

Eine lebende Fremdsprache (Englisch) ist in allen Schulformen der BHS als Pflichtgegenstand vorgeschrieben. In manchen Schulformen, z.B. HAK International, wird Englisch als Arbeitssprache auch in verschiedenen Modulen eingesetzt. Die Lernergebnisse sind je nach Schulform unterschiedlich und zielen insgesamt auf das Niveau B2 ab.

3.3 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Zweite lebende Fremdsprache“. HAK & HUM

Die Bildungsstandards für eine zweite lebende Fremdsprache, die für HAK und HLT gelten, sind hinsichtlich Aufbau und Struktur (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, Individualkompetenz sowie den Deskriptoren „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“) ident zu den Bildungsstandards „Englisch BHS“.

Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Individualkompetenz sind in den Bildungsstandards für die zweite lebende Fremdsprache weitgehend ident, nur bei der kommunikativen Kompetenz – einer Unterkategorie zur sozialen Kompetenz – wird bei der zweiten lebenden Fremdsprache ein weiterer Punkt (*„Kann unterscheiden, ob es sich um eine private oder eher formelle Gesprächssituation handelt, und entsprechend (re-)agieren.“*) ergänzt. Auch bei der interkulturellen Kompetenz, die ebenfalls bei sozialer Kompetenz zugeordnet ist, gibt es eine zusätzliche Beschreibung bei der zweiten lebenden Fremdsprache (*„Ist bereit und fähig, sich über politische, soziale, ethische und kulturelle Grenzen hinweg zu verständigen. Kann an der Integration von Menschen aus anderen Kulturen mitwirken und*

sich selbst in ein anderes kulturelles Umfeld einfügen.“). Somit werden bei der zweiten lebenden Fremdsprache – im Vergleich zu den Bildungsstandards „Englisch BHS“ – ein paar wenige, weitere Kompetenzen im interkulturellen und kommunikativen Bereich angeführt (BMBF 2015, 14f.).

Der Hauptunterschied hinsichtlich des Aufbaus und der Struktur der Bildungsstandards „Englisch BHS“ und „Zweite lebende Fremdsprache“ besteht darin, dass in Englisch das Niveau B2 am Ende der 13. Schulstufe erreicht werden soll, wohingegen bei der zweiten lebenden Fremdsprache das Referenzniveau B1 angestrebt wird (ibid. 16).

Wenn im Sinne des Bildungsauftrags der BHS erforderlich, wurden die Originaldeskriptoren kombiniert und adaptiert, wobei die beschriebenen Referenzniveaus konsequent beibehalten wurden. Diese Deskriptoren sind mit * gekennzeichnet.

Tabelle 8
Überblick zu sprachlichen Fertigkeiten auf Niveau B1

HÖREN	Kann die Hauptaussagen und Einzelinformationen verstehen, wenn in deutlich artikulierter <i>Standardsprache</i> über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen und Berichte verstehen.	B1*
LESEN	Kann unkomplizierte Texte zu vertrauten allgemeinen, privaten und berufsspezifischen Themen im Wesentlichen verstehen und ihnen Informationen und Standpunkte entnehmen.	B1*
AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen des privaten und beruflichen Alltags zu bewältigen. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen); kann persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen.	B1*
ZUSAMMENHÄNGEND SPRECHEN	Kann sich relativ flüssig und zusammenhängend auf unkomplizierte Weise zu Themen aus seinen/ihren Interessensgebieten äußern, indem er/sie die einzelnen Punkte linear aneinanderreicht.	B1*
SCHREIBEN	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus seinem/ ihrem Interessensgebiet verfassen, indem er/sie einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbindet. Kann in persönlicher und beruflicher schriftlicher Kommunikation einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was er/sie für wichtig hält.	B1*

Quelle: BMBF et al. 2015, 17

Aufgrund des unterschiedlich angestrebten Referenzniveaus – im Vergleich zum Bildungsstandard Englisch – beziehen sich die Beschreibungen zu den sprachlichen Fertigkeiten auf Niveau B1 und umfassen z.B. für den Kompetenzbereich „Lesen“ die folgenden Deskriptoren:

Tabelle 9
Deskriptoren zu sprachlichen Fertigkeiten – Lesen

	Kompetenzniveau laut GERS
1. Kann einen klar strukturierten und sprachlich nicht zu komplexen Text global verstehen, d.h. das Thema und den Zweck bzw. die Kernaussage erkennen sowie erfassen, um welche Art von Text es sich handelt und an wen sich der Text richtet.	B1*
2. Kann in Texten aus dem privaten und beruflichen Alltag wie Briefen, E-Mails, Informationsbroschüren, Anzeigen und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen.	B1*
3. Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen (z.B. von Websites) zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.	B1*
4. Kann in unkomplizierten Artikeln aus Zeitungen und Zeitschriften zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen.	B1
5. Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Standpunkte und Schlussfolgerungen erkennen.	B1*
6. Kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in privater Korrespondenz (z.B. E-Mail, Einträge in sozialen Netzwerken) gut genug verstehen, um entsprechend zu reagieren.	B1*
7. Kann klar strukturierte berufliche Standardkorrespondenz, die sich auf vertraute Situationen bezieht (z.B. Anfragen, Beschwerden) gut genug verstehen, um angemessen reagieren zu können.	B1*
8. Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen und Verhaltensregeln verstehen.	B1*
9. Kann in Texten mit Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessensgebiet unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen.	B1

Quelle: BMBF et al. 2015, 18

Die Deskriptoren zur sprachlichen Fertigkeit „Schreiben“ umfassen auf Referenzniveau B1 des GERS:

Tabelle 10
Deskriptoren zu sprachlichen Fertigkeiten – Schreiben

	Kompetenzniveau laut GERS
1. Kann Berichte oder einfache Artikel über Ereignisse, Erfahrungen und Erlebnisse persönlicher, allgemeiner und beruflicher Natur verfassen und dabei eigene Gefühle und Reaktionen beschreiben.	B1*
2. Kann Sachinformationen weitergeben und Gründe für Handlungen angeben (z.B. in kurzen Berichten, Memos, E-Mails).	B1*
3. Kann auf einfache Art Meinungen und Einstellungen ausdrücken, dazu Beispiele anführen, ein Problem erklären, Vor- und Nachteile angeben (z.B. in einem Leserbrief, einem Blog, einem Artikel).	B1*
4. Kann in persönlicher schriftlicher Kommunikation Neuigkeiten mitteilen, detailliert über Erfahrungen, Erlebnisse, Ereignisse und Gefühle berichten, Informationen geben oder erfragen.	B1*
5. Kann kurz erklären, worum es in einem Film, einem Buch, einer Geschichte geht und die eigenen Reaktionen beschreiben (z.B. in einem Blog, einem E-Mail, einem Artikel für die Schülerzeitung).	B1*
6. Kann eine einfache Firmen- oder Produktpräsentation für ein Unternehmen verfassen (z.B. für ein Flugblatt, eine Broschüre, eine Website).	B1*
7. Kann sich schriftlich präsentieren sowie einen Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben verfassen.	B1*
8. Kann Bilder und leicht erfassbare Grafiken auf einfache Weise beschreiben und kommentieren.	B1*
9. Kann ein Programm (z.B. für einen Firmenbesuch, eine Reise, eine Veranstaltung) erstellen, wobei der Ablauf in Stichworten dargestellt oder ausformuliert sein kann.	B1*
10. Kann Notizen und Mitteilungen mit unmittelbar relevanten Informationen für private und berufliche Zwecke verfassen und dabei das Wichtige klar verständlich machen sowie Checklisten erstellen (z.B. für die Vorbereitung von Veranstaltungen), wobei einzelne Punkte genauer ausformuliert sein können.	B1*
11. Kann auf Anzeigen, Anfragen, Inserate reagieren und zusätzliche Informationen geben oder verlangen.	B1*
12. Kann berufliche Standardkorrespondenz verfassen wie beispielsweise Anfragen, Beantwortung von Anfragen, Angebot, Bestellung, Reservierung, Beschwerden, Reaktion auf Beschwerden.	B1*
13. Kann die wichtigsten Inhalte eines Textes zusammenfassen, wenn der Ausgangstext klar strukturiert und nicht zu komplex ist sowie größere Mengen an Sachinformationen zusammenfassen und dazu Stellung nehmen .	B1*

Quelle: BMBF et al. 2015, 20

Auch die Deskriptoren zur Beurteilung von produktiven Sprachleistungen unterscheiden sich von jenen der Bildungsstandards „Englisch BHS“, da bei der zweiten lebenden Fremdsprache die Deskriptoren wiederum auf Referenzniveau B1 angesiedelt sind (BMBF 2015, 22ff.).

Eine lebende Fremdsprache (Englisch) ist in der BHS verpflichtend vorgeschrieben. Je nach Schulform können zusätzlich ein bis drei weitere lebende Fremdsprachen verbindlich sein: Z.B. in der HAK mit dem Schwerpunkt „Internationale Wirtschaft mit Fremdsprachen und Kultur“ wird neben Englisch und Italienisch bzw. Französisch ab der dritten Klasse Spanisch unterrichtet. Auch die Lernergebnisse sind je nach Schulform unterschiedlich ausgestaltet, insgesamt wird in der zweiten lebenden Fremdsprache ein Niveau von B1 angestrebt.

3.4 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“

Berufsbildende höhere Schulen decken eine sehr große Bandbreite an Berufsfeldern ab, die teilweise sehr unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, was zu vielen verschiedenen Lehrplänen führt. Insbesondere im Bereich Mathematik zeigen sich sehr unterschiedliche Zielsetzungen in einzelnen Schulformen und die Erstellung eines gemeinsamen Standards hat sich als schwierig erwiesen: In den Lehrplänen zeigen sich sehr diverse Zielsetzungen und Inhalte im Unterrichtsgegenstand „Angewandte Mathematik“ und daher wurden für diesen Bereich Bildungsstandards entwickelt, die diese Differenzen berücksichtigen, aber gleichzeitig auch einen gemeinsamen Kern abdecken. Bei der Entwicklung der Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“ wurde damit begonnen zunächst eine allen berufsbildenden Schulen gemeinsame Basis zu entwickeln und anschließend schulartenspezifische Ausprägungen, die sich mit speziellen Inhalten sowie berufsfeldbezogenen Kontexten beschäftigen, auszuarbeiten. Der Standard definiert somit für alle BHS einen gemeinsamen Kern plus schulartenspezifische Ausprägungen (QIBB 2009, 9).

Schulartenspezifische Ausprägungen – Angewandte Mathematik

Aufgrund dieser schulartenspezifischen Ausprägungen soll zunächst kurz auf die unterschiedliche Ausgestaltung von angewandter Mathematik in der HTL, HAK sowie HLT eingegangen werden, wobei „Angewandte Mathematik“ in allen drei Schulformen zu den Pflichtgegenständen zählt.

Die **höheren technischen Lehranstalten** (HTL) weisen 17 Fachrichtungen aus, die noch weiter in über 80 Schwerpunkte unterteilt werden können; dies wirkt sich u.a. auf jeweils eigene Lehrpläne aus mit teilweise sehr unterschiedlichen Ausbildungszielen und Unterrichtszeit (10-15 Jahreswochenstunden). Daher kommt es in den HTL nicht nur zu schulartenspezifischen Ausprägungen, sondern auch innerhalb der verschiedenen Schulformen in der HTL zu inhaltlich differenzierten Erweiterungen und unterschiedlichen fachspezifischen Aufgaben, je nach praxisbezogenem Kontext.

Generell ist in der HTL „Angewandte Mathematik“ ein Schwerpunktfach und soll den SchülerInnen jene mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die sie brauchen, um den Anforderungen v.a. in den technischen Fachgegenständen zu entsprechen. Das wesentliche übergreifende Lernziel ist die Fähigkeit zu entwickeln, Querverbindungen zur Fachtheorie und Berufspraxis der jeweiligen Fachrichtung herstellen zu können. Daher können in den einzelnen Fachrichtungen auch unterschiedliche mathematische Methoden und Modelle vermittelt werden (ibid. 10).

Im Gegensatz zur HTL herrscht in den **Handelsakademien** (HAK) ein im Hinblick auf Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft und Rechnungswesen anwendungsorientierter Zugang vor. AbsolventInnen sollen jene mathematischen Kompetenzen erwerben, die sie zur Ausübung von gehobenen kaufmännischen Tätigkeiten in Wirtschaft und Verwaltung befähigen. Gleichzeitig werden aber auch die theoretischen Grundlagen vermittelt, die für den Zugang zur Universität benötigt werden. Auch an den Handelsakademien gibt es unterschiedliche Fachrichtungen und Schwerpunkte; der Mathematikunterricht variiert entsprechend zwischen acht und zwölf Jahreswochenstunden. Abgesehen von den Grundanforderungen, die in allen berufsbildenden höheren Schulen zu vermitteln sind, wird in der HAK mit sehr anwendungsorientierten Aufgaben und Fragestellungen gearbeitet, wobei insbesondere der im Lehrplan verpflichtend vorgesehene Einsatz von Technologie umgesetzt wird (ibid.).

Auch die humanberuflichen höheren Schulen umfassen verschiedene Schulformen, wobei wir uns in der vorliegenden Studie mit den **höheren Lehranstalten für Tourismus (HLT)** näher beschäftigen. In den humanberuflichen höheren Schulen liegt im Gegenstand Mathematik ein Schwerpunkt auf dem Wirtschaftsaspekt, wobei in HLT weitere schulspezifische Zielvorstellungen in den Bereichen Ernährung und Gastronomie vorgesehen sind. Für Mathematik und angewandte Mathematik sind in der HLT 8 Jahreswochenstunden vorgesehen. Generell gibt es – im Gegensatz zu anderen BHS-Schulformen – kaum schulortsspezifische Ausprägungen im Gegenstand „Angewandte Mathematik“, es werden vor allem die Grundanforderungen vermittelt, die allerdings einen stark anwendungsorientierten Zugang aufweisen (ibid. 11).

Kompetenzmodell „Angewandte Mathematik“

Das Kompetenzmodell beschreibt die grundlegenden mathematischen Kompetenzen (den gemeinsamen Kern für alle Schulformen in der BHS) sowie schulpartenspezifische Ausprägungen, die auf diesem Kern aufbauen und extra gekennzeichnet sind. Es wird zwischen Handlungsdimension (A bis D) und Inhaltsdimension (1 bis 5) unterschieden und das Kompetenzmodell wird als Matrix dargestellt. Die sich daraus ergebenden Felder werden mit den Deskriptoren befüllt; wobei diese Bereiche aber auch nicht scharf voneinander zu trennen sind, da sie grundsätzlich miteinander in Bezug stehen (ibid.12).

Auf der Handlungsebene wird der Bloom'schen Taxonomie folgend von „Modellieren und Transferieren“ bis „Argumentieren und Kommunizieren“ unterschieden. Es wird somit auf den kognitiven Bereich abgezielt, obwohl Bloom in der Weiterführung seines Modells auch den affektiven und psychomotorischen Bereich behandelt hat (Bloom 2001). Das vorliegende Kompetenzmodell ist somit eher eine klassische Taxonomietabelle, aus der an sich noch keine Kompetenzorientierung abzulesen ist (Slepcevic-Zach, Tafner 2012, 37f.).

Tabelle 11
Standardmatrix „Angewandte Mathematik BHS“

		Handlungsdimension			
		A Modellieren und Transferieren	B Operieren und Technologieeinsatz	C Interpretieren und Dokumentieren	D Argumentieren und Kommunizieren
Inhaltsdimension	1 Zahlen und Maße	... für eine Problemstellung mit Zahlen und Maßen ein geeignetes Modell finden und einen Transfer in andere Bereiche durchführen. mit Zahlen und Maßen operieren und situationsgerecht technische Hilfsmittel einsetzen.	... Zahlen und Maße in ihrem Kontext interpretieren und meine Überlegungen dokumentieren	... mit Hilfe von Zahlen und Maßen argumentieren und kommunizieren
	2 Algebra und Geometrie	... für eine Problemstellung mit Hilfe der Algebra und Geometrie ein geeignetes	... mit algebraischen und geometrischen Objekten operieren	... algebraische und geometrische Objekte in ihrem Kontext	... in der Fachsprache der Algebra und Geometrie argumentieren und kommunizieren

		Modell finden und einen Transfer in andere Bereiche durchführen	und situationsgerecht technische Hilfsmittel einsetzen.	interpretieren und meine Überlegungen dokumentieren	
	3 Funktionale Zusammenhänge	... ein geeignetes Modell für einen funktionalen Zusammenhang finden und einen Transfer in andere Bereiche durchführen.	... mit funktionalen Zusammenhängen operieren und situationsgerecht technische Hilfsmittel einsetzen.	... funktionale Zusammenhänge interpretieren und meine Überlegungen dokumentieren	... funktionale Zusammenhänge argumentieren und kommunizieren.
	4 Statistische Kenngrößen und Darstellungen	... für eine Problemstellung mit Hilfe der Analysis ein geeignetes Modell finden und einen Transfer in andere Bereiche durchführen	... Operationen in der Analysis durchführen und situationsgerecht technische Hilfsmittel einsetzen.	... Zusammenhänge in der Analysis interpretieren und meine Überlegungen dokumentieren	... in der Fachsprache der Analysis argumentieren und kommunizieren.
	5 Stochastik	... für eine Problemstellung mit Hilfe der Stochastik ein geeignetes Modell finden und einen Transfer in andere Bereiche durchführen.	... Operationen in der Stochastik durchführen und situationsgerecht technische Hilfsmittel einsetzen.	... Zusammenhänge in der Stochastik interpretieren und meine Überlegungen dokumentieren	... in der Fachsprache der Stochastik argumentieren und kommunizieren

Quelle: QIBB et al. 2009, 16

Für die fünf Inhaltsdimensionen werden konkrete Inhalte angeführt, die sowohl für alle BHS als auch nur für bestimmte Schulformen gelten angeführt. So finden sich z.B. für Inhaltsdimension „3 Funktionale Zusammenhänge“ die folgenden spezifischen Inhalte:

- 3.1 Empirische sowie diskrete bzw. kontinuierliche mathematische Funktionen
- 3.2 Definitions- und Wertemenge
- 3.3 Darstellung von Funktionen in unterschiedlichen Formen, Skalierungen
- 3.4 Eigenschaften von Funktionen
- 3.5 Umkehrfunktionen
- 3.6 Zahlenfolgen und Reihen
- 3.7 Ausgleichsfunktionen (HLT, HAK, HTL)
- 3.8 Interpolation (HTL)
- 3.9 Komplexe Funktionen (HTL; QIBB et al. 2009, 13)

Allein aus den Überschriften lässt sich gut erschließen, dass es sich hier nicht mehr um Grundkompetenzen, sondern um deutlich darüber hinausgehende, spezifische mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten handelt.

Eine ähnliche Schlussfolgerung lässt sich auch aus den Handlungsdimensionen ziehen, wo z.B. zu „B Operieren und Technologieeinsatz“ angeführt wird:

„Operieren meint die Planung sowie die korrekte, sinnvolle und effiziente Durchführung von Rechen- oder Konstruktionsabläufen und schließt geometrisches Konstruieren oder das Arbeiten mit Tabellen und Grafiken mit ein und beinhaltet immer auch die zweckmäßige Auslagerung operativer Tätigkeiten an die verfügbare Technologie.

***Technologieeinsatz:** Mathematisches Tun wird heute in vielen Bereichen durch die permanente Verfügbarkeit und Verwendung elektronischer Werkzeuge unterstützt oder überhaupt erst ermöglicht. Dies gilt für nahezu alle Ebenen mathematischen Arbeitens. Eine entsprechende „Werkzeugkompetenz“ ist daher integraler Bestandteil mathematischer Kompetenzen (QIBB et al. 2009, 14).“*

Gleichzeitig wird bei den charakteristischen Tätigkeiten als erstes *„einfache Berechnungen im Kopf durchführen“* genannt, was durchaus als eine Grundkompetenz bezeichnet werden kann; die meisten der charakteristischen Tätigkeiten, die für die vier Handlungsdimensionen angeführt werden, lassen allerdings auf über Grundkenntnisse hinausreichende Anforderungen schließen (siehe QIBB et al. 2009, 14f.).

3.5 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Angewandte Informatik BHS“

Auch bei der Entwicklung des Kompetenzmodells zu „Angewandter Informatik BHS“ kam es – ähnlich wie bei jenem zu „Angewandter Mathematik BHS“ – zur Entwicklung eines gemeinsamen Kerns, der für alle Schulformen der BHS gilt, sowie schulartenspezifische Ausprägungen. Z.B. gibt es für die Kategorie „Algorithmen, Objekte und Datenstrukturen“, die nur für jene Schulformen der HTL vorgesehen sind, in deren Lehrplänen „Programmieren“ und „Softwareentwicklung“ enthalten sind, eigene Deskriptoren.

Bei der Entwicklung dieser Bildungsstandards wurde ganz bewusst der Begriff „Angewandte Informatik“ gewählt, da damit ausgedrückt werden sollte, dass es sich um konkrete Anwendungen im Bereich der Betriebswirtschaft oder um technische Anwendungen handelt. In den Anmerkungen der Arbeitsgruppe, die den Bildungsstandard ausgearbeitet hat, wird darauf hingewiesen, dass Informatik in einer abstrakten Form nur wenigen SchülerInnen zugänglich sein wird und daher darauf geachtet wurde, einen praxisbezogenen Ansatz zu finden, der die SchülerInnen auf die Anforderungen des Arbeitsmarkt vorbereitet und ihnen in zugänglicher Form Lösungen zu angewandten Problem vermitteln soll (Berufsbildende Schulen o.J., 6).

Das Kompetenzmodell dieser Bildungsstandards basiert auf den Ausarbeitungen von Hermann Puhmann (2007), der Grundsätze und Standards für die Informatik für Schulen in Deutschland definierte, und versteht sich als Erweiterung und Ergänzung im Bereich Angewandte Informatik.

Zielsetzung der Bildungsstandards für Angewandte Informatik ist, allgemeine Problemstellungen berufsbezogen und mit zeitgemäßen elektronischen Werkzeugen lösen zu können; weiters stellen die Informationsbeschaffung und -verarbeitung wichtige Anforderungen dar (Berufsbildende Schulen o.J., 7).

Die Kompetenzbereiche sind für SchülerInnen aller beruflichen Schultypen für die neunte bis 13. Schulstufe ausgelegt. Das Kompetenzmodell unterscheidet wiederum die zwei Dimensionen der Handlungskompetenzen und inhaltlichen Kompetenzen.

Wobei die **Handlungskompetenzen** folgende Kompetenzbereiche aufweisen:

A Verstehen: umfasst die Kompetenz informationstechnologische Grundkenntnisse wiederzugeben und deren Zusammenhänge zu erkennen. Dazu ist es erforderlich sich die notwendige Fachsprache anzueignen und zu verwenden.

Die folgenden Tätigkeiten können „Verstehen“ messen:

- Wiedergeben und Klären: Wiedergeben eines verbal formulierten Problems im Hinblick auf eine geeignete Modellentscheidung
- vorgegebene Inhalte zusammenfassen
- Schlussfolgerungen ziehen
- Zusammenhänge erklären
- vergleichen, begründen, erläutern, darstellen, einordnen

B Anwenden: umfasst die Kompetenz, berufsspezifische und praxisnahe Aufgabenstellungen mit Hilfe der geeigneten Werkzeuge umzusetzen. Dabei geht es um Aufgabenstellungen, die ein Abarbeiten vorgegebener Detailschritte erfordern, wobei die Struktur der Problemlösung vorgegeben und mit einfachem Wissenstransfer zu bewältigen ist:

- Arbeiten im Betriebssystem
- Erstellen von Dokumenten
- Gestalten von Präsentationen
- Durchführen von Berechnungen
- Erstellen von Auswertungen

C Analysieren: umfasst die Kompetenz, berufsspezifische und praxisnahe Aufgabenstellungen mit Hilfe informationstechnologischer Methoden zu analysieren. Dabei werden relevante Informationen erfasst und strukturiert, daraus Daten gewonnen und zweckorientiert verdichtet sowie mögliche Lösungsansätze erarbeitet. Vorgegebene und selbst erarbeitete Lösungen werden interpretiert und bewertet sowie mögliche Optimierungspotentiale bzw. Fehler erkannt:

- Aufgabenstellungen so aufbereiten, dass im Anschluss eine direkte Umsetzung mit informationstechnologischen Mitteln möglich ist
- Daten für Auswertungen auswählen und aufbereiten
- Finden geeigneter graphischer Darstellungsformen
- Fehlermeldungen interpretieren und die Fehlerquelle identifizieren
- rechtliche Auswirkungen von eigenen Handlungen im IT-Bereich beurteilen können

D Entwickeln: beschreibt die Kompetenz, berufsspezifische und praxisnahe Aufgabenstellungen mit Hilfe informationstechnologischer Methoden ggf. zu analysieren und die dafür passenden Lösungswege und Modelle mit Wissenstransfer auf verschiedenen Ebenen zu entwickeln:

- Planen einer zielgerichteten Hardwarekonfiguration
- Ständig wiederkehrende Tätigkeiten im Betriebssystem zeitsparend organisieren
- Planen einer Datensicherung
- Organisieren von Daten in Tabellenkalkulationen und Datenbanken
- Finden geeigneter Formen und Funktionen für Berechnungen (Berufsbildende Schulen o.J., 8ff.; QIBB et al. 2010b, 11f.).

Im Vergleich zu den Bildungsstandards „Angewandte Informatik BMS“ fällt die dort anzutreffende erste Handlungsdimension „Reproduzieren“ bzw. „Wiedergeben“ weg, da diese für einen Bildungsstandard auf BHS-Niveau als nicht sinnvoll erachtet wurde. Sachverhalte,

die nur reproduziert werden müssen, wurden in die Dimensionen „Anwenden“ und „Analysieren“ integriert.

Die **inhaltlichen Kompetenzen** werden in sechs Dimensionen unterteilt:

- 1 Informatiksysteme
- 2 Publikation und Kommunikation
- 3 Tabellenkalkulation
- 4 Datenbanken
- 5 Informationstechnologie, Mensch, Gesellschaft
- 6 Algorithmen, Objekte und Datenstrukturen (HTL)

Die Arbeitsgruppe, die den Bildungsstandard „Angewandte Informatik“ entwickelt hat, *„sieht nach genauer Lehrplaneinschau und langer Abwägung der Inhalte einer „Angewandten Informatik“ die fünf erstgenannten Inhaltskapitel als für Grundkompetenzen ausreichend an“* (Berufsbildende Schulen o.J., 9).

Allerdings wird für Lehrpläne der HTL-Schulformen, die mit „Programmierung“ und „Softwareentwicklung“ zu tun haben, noch ein Bereich „Algorithmen, Objekte und Datenstrukturen“ angeboten.

Die beispielhaft ausgewählte Inhaltsdimension **Tabellenkalkulation** umfasst die folgenden Standarddeskriptoren (siehe Berufsbildende Schulen o.J., 16f.):

AINF-3 Tabellenkalkulation

AINF-3.1 Ich kann Daten eingeben und bearbeiten

- Rationelles Eingeben von Daten – Autoausfüllfunktion, benutzerdefinierte Listen
- Fehlerhafte Eingaben erkennen und korrigieren
- Zeilen, Spalten, Zellenbereiche markieren
- Daten zwischen Registerblättern kopieren
- Daten/Formeln in Werte verwandeln
- Verschieben und kopieren von Daten
- Spalten- und Zellentausch (Transportieren)
- Daten aufsteigend und absteigend, inhaltlich richtig (z.B. Monate, Wochentage) sortieren
- Daten suchen und ersetzen
- Formate und/oder Inhalte löschen
- Registerblätter in Arbeitsmappen hinzufügen, verschieben, kopieren, löschen und umbenennen
- Filter verwenden

AINF-3.2 Ich kann Formatierungen durchführen

- Zahlen formatieren (Währungen, Datum, benutzerdefinierte Formate)
- Text formatieren
- Zellen formatieren (Farben, Linien, etc.)
- Formate übertragen
- Arbeitsblatt formatieren (Zeilen-, Spaltenbreite, ein-, ausblenden, fixieren)
- Einfache bedingte Formatierung (ohne Formeln)

AINF-3.3 Ich kann drucken

- Ein und mehrere Arbeitsblätter drucken
- Druckbereiche festlegen
- Kopf- und Fußzeilen festlegen
- Papierformate einstellen
- Zeilen- und Spaltenwiederholungen festlegen
- Seitenumbrüche festlegen
- Markierte Bereiche drucken
- Bestimmte Seiten drucken

AINF-3.4 Ich kann Berechnungen durchführen

- Berechnungen mit Rechenoperatoren durchführen
- Den Vorteil der Verwendung von Zellenbezügen bei Berechnungen nutzen (absolute, relative Zellenbezüge)
- Grundlegende Funktionen der Tabellenkalkulation effizient einsetzen (Summe, Mittelwert, Minimum, Maximum, Anzahl, Runden, ...).

AINF-3.5 Ich kann Entscheidungsfunktionen einsetzen

- Einfache Entscheidungsfunktionen (z.B. Wenn-Funktion, SummeWenn, ZählenWenn)
- Mehrfachentscheidungen durchführen (z.B. SVerweis)
- Logische Operationen einsetzen (z.B. UND/ODER)

AINF-3.6 Ich kann Diagramme erstellen

- Datenbereiche markieren
- Diagrammtypenentscheidung situationsentsprechend treffen
- Den Diagrammtyp wechseln
- Den Diagrammtitel setzen und ändern
- Datenreihen beschriften und formatieren
- Diagrammbereiche formatieren
- Achsenskalierung durchführen
- Achsenbeschriftungen vornehmen und formatieren
- Diagrammplatzierung ändern
- Legenden anzeigen und ausblenden

AINF-3.7 Ich kann Daten austauschen

- Daten aus anderen Anwendungen in eine Tabellenkalkulation kopieren
- Import- und Exportmöglichkeiten
- Textdateien und ähnliche Formate in einer Tabellenkalkulation öffnen und übernehmen
- Tabellendaten in andere Datenformate exportieren (txt, csv, html, usw.)

AINF-3.8 Ich kann umfangreiche Datenbestände auswerten

- Filter- und Sortierfunktionen, Datenbankfunktionen, Pivottabellen
- Objektmodelle bei Datenanalysen (Zellen, Zeilen, Spalten, Blätter)

Im Vergleich zum Bildungsstandard „Allgemeine Informatik BMS“ sind nur sehr geringe Unterschiede bei der Inhaltsdimension Tabellenkalkulation zu beobachten; es handelt sich vor allem um kleinere Umformulierungen, die Inhalte an sich sind beinahe ident. Nur AINF-3.5 wurde aufgewertet: Im BMS-Bildungsstandard war „Einfache Entscheidungsfunktionen (Wenn-Funktion)“ noch Teil von AINF-3.4 Ich kann Berechnungen durchführen. Im BHS-Kompetenzmodell ist diese Fertigkeit ein eigener Deskriptor mit weiteren Beschreibungen.

Informatik ist an den BHS ein Pflichtgegenstand, die zeitlichen Ausprägungen und Lernergebnisse unterschieden sich aber je nach Schulform und Ausbildungsschwerpunkt.

3.6 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“. HAK

Die Bildungsstandards „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“ sind auf alle Unterrichtsgegenstände ausgerichtet, die informations- und kommunikationstechnologisches Wissen und Fertigkeiten in den Handelsakademien vermitteln. V.a. fließen die Inhalte in die Gegenstände „Wirtschaftsinformatik“, und „Informations- und Officemanagement“ ein. Allerdings sollen die vermittelten Werkzeuge und Fertigkeiten auch in anderen Unterrichtsgegenständen angewandt werden, z.B. Übungsfirma, Betriebswirtschaft, Case Studies, Rechnungswesen und Controlling, Projektmanagement und Projektarbeit oder auch in Mathematik und angewandte Mathematik, da der IT-Bezug laut Rahmenlehrplan in allen Gegenständen hergestellt werden soll (QIBB et al. 2010b, 9).

Die Gegenstände „Wirtschaftsinformatik“, und „Informations- und Officemanagement“ sind dadurch gekennzeichnet, dass berufsspezifische Problemstellungen mit aktueller Software gelöst werden sollen. Dabei sollen die erworbenen Fähigkeiten die Arbeiten in allen anderen Unterrichtsgegenständen unterstützen und beim Lösen berufsspezifischer Aufgaben helfen. Die Bildungsstandards „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“ sollen dabei die richtigen Werkzeuge zur Verfügung stellen, die fächerübergreifend eingesetzt werden sollen; durch den Einsatz neuer Medien moderne Präsentationsmöglichkeiten vermitteln; neue Kommunikationsmittel, wie Chat oder E-Mail, zielgerichtet einsetzen und damit eine verbesserte Kommunikation bieten; Recherche von relevanten Informationen sowie deren Veröffentlichung vermitteln; eine praxisgerechte Ausbildung sicherstellen, wobei fundierte informationstechnologisches Wissen und Fähigkeiten für den modernen Arbeitsmarkt essentiell sind (ibid. 9f.).

Das Kompetenzmodell unterscheidet wiederum zwischen Handlungs- und Inhaltskompetenzen, wobei bei den **Handlungskompetenzen** die folgenden Kompetenzbereiche anzuführen sind, die für die Bearbeitung und Nutzung der inhaltlichen Teilbereiche der Wirtschaftsinformatik und Informations- und Officemanagement benötigt werden.

Wiedergeben⁸

- A Verstehen
- B Anwenden
- C Analysieren
- D Entwickeln

(zur detaillierten Darstellungen der Handlungskompetenzen siehe Kapitel 3.5).

Die **Inhaltskompetenzen** werden in fünf Teilbereiche unterteilt:

- 1 Informatiksysteme (Hardware, Betriebssystem, Netzwerk)
- 2 Publikation und Kommunikation (Textverarbeitung, Webpublishing, Präsentation, Internet)
- 3 Tabellenkalkulation
- 4 Datenbanken
- 5 Informationstechnologie, Mensch und Gesellschaft (QIBB et al. 2010b, 12)

⁸ Die Kompetenz „Wiedergeben“ bezieht sich auf die Reproduktion von Fachwissen und auf diese wurde in der Beispielsammlung bewusst komplett verzichtet, da für eine berufsbildende kaufmännische Schule diese nur reproduzierende Kompetenz als nicht erstrebenswert erachtet wird. In der Folge wird diese Kompetenz durch höhere Kompetenzstufen automatisch mit überprüft (QIBB et al. 2010b, 11).

Aus dem Zusammenfügen der Handlungs- mit den Inhaltskompetenzen ergibt sich folgende Kompetenzmatrix:

Tabelle 12

Kompetenzmodell „Bildungsstandard Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“

		Handlungskompetenzen			
		A Verstehen	B Anwenden	C Analysieren	D Entwickeln
Inhaltskompetenzen	1 Informatiksysteme				
	2 Publikation und Kommunikation				
	3 Tabellenkalkulation				
	4 Datenbanken				
	5 Informationstechnologie, Mensch und Gesellschaft				

Quelle: QIBB et al. 2010b, 12

Die informations- und kommunikationstechnologischen Unterrichtsgegenstände besitzen im kaufmännischen Bereich einen sehr hohen Stellenwert, weil sie neben dem fachlichen Schwerpunkt der jeweiligen Schulform v.a. jene IKT-Kompetenzen vermitteln, die für alle gehobenen Tätigkeiten in Wirtschaft und Verwaltung Voraussetzung sind (QIBB et al. 2010b, 13).

Bei der Inhaltsdimension „1 Informatiksysteme“ (Hardware, Betriebssystem, Netzwerk) werden die folgenden Deskriptoren und Erläuterungen angeführt (ibid. 15f.):

1.1. Ich kann Hardware-Komponenten unterscheiden und deren Funktionen erklären

- Motherboard und BIOS
- Prozessor – Hersteller, Geschwindigkeit
- Arbeitsspeicher und Cache – Größe, Bedeutung
- Festplatten – Geschwindigkeit, Größe
- Weitere Speichermedien – USB-Stick, Magnetband, CD-RW, DVD+-RW, weitere aktuelle Medien
- Grafikkarten, Soundkarten, Netzwerkkarten
- Monitore – Größe, Auflösung
- Drucker – Arten, Verbrauchsmaterial, Kosten
- Scanner – Einsatzmöglichkeiten, einfache Scans durchführen
- Schnittstellen
- Hardware für Internetzugang – Modem, Router

1.2. Ich kann eine PC Konfiguration bewerten und die Wirtschaftlichkeit einer Hardwareanschaffung beurteilen

- Kauf eines PCs: Preis-/Leistungsverhältnis einer Konfiguration
- PC-Anschaffung, Drucker, Netzwerkkomponenten ...
- Kosten-Nutzenanalyse
- Folgekosten beachten

1.3. Ich kann einfache Fehler beheben

- Papierstau

Steckverbindungen kontrollieren (Drucker, Maus, Monitor, Aktivität der Netzwerkkarte, Netzwerkstecker, Beamer u. a.)

1.4. Ich kann ein Betriebssystem konfigurieren und die Arbeitsumgebung einrichten

lokale Benutzerverwaltung, Kennwort ändern
Druckerverwaltung – lokal und im Netz
Desktopeinstellungen
Datum-, Zeit- und Regionaleinstellungen
Fehleranalyse und Behebung einfacher Probleme – Task-Manager
Symbol- und Menüleisten der Standardapplikationen anpassen
Individuelle Optionen und Einstellungen (Arbeitsumgebung anpassen)

1.5. Ich kann Dateien verwalten

Dateieigenschaften
Dateiformate (*.txt, *.docx usw.)
Rechnen mit Größen (KB, MB, GB ...)
Arbeiten mit Laufwerken, Ordern und Dateien
Öffnen, Kopieren, Einfügen, Ausschneiden, Löschen, Wiederherstellen, Ordnen, Suchen,
Attribute verändern ...
Shortcuts verwenden
Anwendungen starten

1.6. Ich kann Software installieren und deinstallieren

Betriebssystemaktualisierung – Service Packs
Anwendersoftware
Virenschutz, Firewall

1.7. Ich kann unterschiedliche Hilfequellen nutzen

Programm- und Onlinehilfen
Recherchemöglichkeiten (Internet, Handbuch, Foren, FAQs u. a.)

1.8. Ich kann Netzwerkkomponenten charakterisieren und einsetzen

Netzwerkkarte, Router, Switch
WirelessLAN, Blue-Tooth, Infrarot
Peer-to-peer – Arbeitsgruppen
Client-Server – Domäne

1.9. Ich kann Netzwerkressourcen nutzen

Daten im Netzwerk finden und verteilen: Freigaben verwenden, erstellen und Rechte vergeben
Drucker im Netzwerk verwenden: Drucker suchen, verbinden, installieren, freigeben,
konfigurieren
Benutzer verwalten: Erstellen, konfigurieren und verwalten von lokalen Benutzerkonten in
Peer-to-Peer-Netzwerken

1.10. Ich kann im Netzwerk auftretende Probleme identifizieren

beim Arbeiten im Netzwerk auftretende Probleme identifizieren, dokumentieren und
Lösungsansätze finden
z.B. IP-Adresse überprüfen (ping, ipconfig), Einstellungen im Mail-Client und im Browser
überprüfen

Die Inhalte sind sehr ähnlich zu jenen der Bildungsstandards „Angewandte Informatik BHS“ (siehe Kapitel 3.5). Allerdings gibt es noch zusätzliche, fachspezifische Deskriptoren für Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie, die ausschließlich in diesen schulartenspezifischen Bildungsstandards für die HAK vorkommen. Z.B. wird unter

Inhaltsdimension „2 Publikation und Kommunikation“ zusätzlich angeführt, dass die SchülerInnen Termine und Aufgaben verwalten, mit dem 10-Finger-System blind scheinbar (mit mind. 200 Anschlägen pro Minute), Formulare erstellen, kaufmännische Schriftstücke professionell erstellen, mit einem Desktop-Publishing-Programm arbeiten sowie Schriftstücke nach Tonträgern gestalten können (QIBB et al. 2010b, 18).

Insbesondere in der HAK wurden in den letzten Jahren einige Initiativen im Hinblick auf die Vermittlung von EDV-Kompetenz gesetzt: So gibt es z.B. seit dem Jahr 2010 den „*digital day*“⁹, der eine Lernstandserhebung darstellt und jedes Jahr österreichweit stattfindet und zu dem sich die einzelnen HAK-Standorte anmelden können. Im Bereich Wirtschaftsinformatik und Informations- und Officemanagement treten die dritten Jahrgänge der HAK gegeneinander an. Erfolgreiche SchülerInnen erhalten ein Zertifikat des Bundesministeriums für Bildung.

3.7 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Soziale und personale Kompetenzen“

Bildungsstandards in der Berufsbildung konzentrieren sich – wie vorne bereits erwähnt – auf allgemeinbildende Kernkompetenzen, berufsbezogene Kernkompetenzen und soziale und personale Kernkompetenzen. Zunächst wurden die Bildungsstandards zu allgemeinbildenden Kernkompetenzen ausgearbeitet, daran anschließend die berufsbezogenen Kernkompetenzen und schließlich – auch aufgrund der zunehmenden Bedeutung von sozialen und personalen Kompetenzen, sowohl für die Arbeitswelt, als auch für das lebenslange Lernen – wurden Bildungsstandards und ein Kompetenzmodell für soziale und personale Kompetenzen entwickelt.

Die Arbeitsgruppe zur Erarbeitung des Kompetenzmodells soziale und personale Kompetenzen in der Berufsbildung hat sich in ihrer Arbeit generell an dem Konzept der Bildungsstandards in der Berufsbildung orientiert und eine Unterscheidung in Handlungs- und Inhaltsdimension vorgenommen. Dabei war zu beachten, dass es eine große Herausforderung ist personenbezogene Kompetenzen in einem Modell aufzubereiten, das auch mit den Modellen für andere Gegenstände kompatibel sein soll (QIBB et al. 2011a, 12). Zu sozialen und personalen Kompetenzen siehe auch die Definition in Kapitel 2.1.1, die sich an der wissenschaftlichen Diskussion dieser Kompetenzen in der Berufsbildung orientiert. In den Bildungsstandards selbst wird festgehalten, dass *soziale Kompetenzen* auf die Auseinandersetzung mit anderen abzielen, auf das gruppen- und beziehungsorientierte Verhalten und auf das Kooperieren im Team. *Personale Kompetenzen* umfassen hingegen die Fähigkeiten und Fertigkeiten der eigenen Person, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und die Steuerung desselben (ibid. 13).

Das Kompetenzmodell für soziale und personale Kompetenzen wurde sehr bewusst für alle Schultypen der Berufsbildung entwickelt, d.h. es wurde nur eine sehr geringe Differenzierung im Bereich einzelner Deskriptoren zwischen Berufsschulen, BMS oder BHS vorgenommen. Die Deskriptoren beinhalten auch eine gewisse Bandbreite von „soll ansatzweise erreicht werden“ bis „soll auch in nicht vorhersehbaren Situationen selbständig entwickelt werden können“. Zur genaueren Präzisierung und Orientierung sind für diesen Bereich die Unterrichtsbeispiele wesentlich. Wobei die konkreten Beispiele als Methodenbeispiele zu verstehen sind, die konkrete methodische Akzente setzen sollen.

⁹ Siehe: <http://www.digital-day.at/> (2017-05-17).

Wichtig für die Erreichung der Bildungsstandards „Soziale und personale Kompetenzen“ ist auch, dass diese im Lehrplan verankert werden, und sich alle LehrerInnen für deren Vermittlung einsetzen. Daher werden soziale und personale Kompetenzen in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen aller Schulen der Berufsbildung als eigener Inhalt angeführt. In den technischen und wirtschaftlichen Schulen wurde darüber hinaus ein eigener Gegenstand eingeführt: In der HTL der Unterrichtsgegenstand „Soziale und personale Kompetenz“ sowie die unverbindliche Übung „Kommunikation und Präsentationstechnik“; in der HAK (sowie auch HAS) der Pflichtgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen“ sowie die unverbindliche Übung „Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen“; in der HLT der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Psychologie“ (ibid. 12f., BGBl II 2014, 2015).

Tabelle 13
Übersicht soziale Kompetenzen

		Handlungsdimension				
		A Wiedergeben	B Verstehen	C Anwenden	D Analysieren / Evaluieren	
Inhaltsdimension	1	Soziale Verantwortung				
	1.1	Respekt und Akzeptanz				
	1.2	Einfühlungsvermögen				
	1.3	Hilfsbereitschaft				
	1.4	Vertraulichkeit				
	1.5	Gesellschaftliche Mitgestaltung				
	2	Kommunikation				
	2.1	Gesprächsführung				
	2.2	Gesprächsleitung				
	2.3	Kommunikationsebenen und nonverbale Kommunikation				
	2.4	Schriftliche und medienunterstützte Kommunikation				
	3	Kooperation				
	3.1	Ressourcenorientierung				
	3.2	Rollenverständnis				
	3.3	Konsensorientierung				
	3.4	Ergebnisorientierung				
	4	Konflikte				
	4.1	Standpunktklärung				
	4.2	Konfliktsteuerung				
	4.3	Lösungsorientierung				
	5	Führung				
	5.1	Verantwortungsübernahme und -weitergabe				
	5.2	Entscheidungsfindung				
	5.3	Motivierungsvermögen				
	5.4	Zielorientierung				
	6	Situationsgerechtes Auftreten				
	6.1	Äußeres Erscheinungsbild und Umgangsformen				
	6.2	Rollensicherheit				

Quelle: QIBB et al. 2011a, 38

Tabelle 14
Übersicht personale Kompetenzen

		Handlungsdimension				
		A Wiedergeben	B Verstehen	C Anwenden	D Analysieren / Evaluieren	
Inhaltsdimension	7	Selbstverantwortung				
	7.1	Selbstbewusstsein und Reflexion				
	7.2	Selbständigkeit und Eigeninitiative				
	7.3	Normverständnis und Werteorientierung				
	7.4	Selbstkontrolle				
	7.5	Entscheidungsbereitschaft				
	8	Lern- und Arbeitsverhalten				
	8.1	Leistungsbereitschaft und Ausdauer				
	8.2	Sorgfalt und Zuverlässigkeit				
	8.3	Kreativität				
	8.4	Planung und Steuerung von Arbeits- und Lernprozessen				
	8.5	Transfer und vernetztes Denken				
	9	Lebensgestaltung				
	9.1	Lebenslanges Lernen				

Quelle: QIBB et al. 2011a, 45

Die einzelnen Kompetenzen sind mit einer kurzen Beschreibung des Kompetenzfeldes versehen, z.B. für Selbstverantwortung: *„Das Kompetenzfeld bezieht sich auf die realistische Einschätzung und den zielgerichteten Einsatz der eigenen Ressourcen, das situationsadäquate Setzen von Eigeninitiative, die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Werten, sowie das Abstimmen der eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit den in der Gesellschaft herrschenden Regeln“* (QIBB et al. 2011a, 20).

Aus der Kombination der Inhalts- und Handlungsdimensionen werden wiederum Lern- und Kompetenzzielbeschreibungen, sogenannte Deskriptoren, zu den Lernfeldern entwickelt. Deskriptoren beschreiben Handlungen, die SchülerInnen in einer bestimmten Handlungsdimension zeigen sollen und sie sind aus Sicht der SchülerInnen formuliert („Ich kann ...“; Kreisler 2014, 72f.).

Die Deskriptoren zur Inhaltsdimension „Selbstverantwortung und Reflexion“ lauten in der Handlungsdimension „Anwenden (C)“ bzw. „Analysieren/Evaluieren (D)“ z.B.:

- 7.1-C-1 Ich kann entsprechend meiner Stärken und Ressourcen handeln
- 7.1-C-2 Ich kann meine eigene Position vertreten
- 7.1-D-3 Ich kann meine Einstellungen, Haltungen, Gefühle, Werte und Bedürfnisse reflektieren (QIBB et al. 2011a, 20)

Die oben angeführten Kompetenzen fließen auch in die Erstellung der Lehrpläne ein und wurden z.B. in die allgemeinen Bildungsziele aufgenommen oder werden im Rahmen von unverbindlichen Übungen vermittelt. Aber auch fächerübergreifend fließen soziale und personale Kompetenzen in die Unterrichtsgegenstände ein: so z.B. in Politische Bildung, Wirtschaftskunde, Rechtskunde oder Geschichte; aber auch im Fremdsprachenunterricht werden u.a. interkulturelle Kompetenzen vermittelt.

Bei der Entwicklung der Unterrichtsbeispiele war zentral, dass sie sich am beruflichen Handeln orientieren. Weiters beziehen sich die Beispiele auf den Lehrplan und auf die Ziele bzw. das Kompetenzmodell der Ausbildung; sie sind interessant gestaltet, um die Motivation zur Bearbeitung zu erhöhen, und sofort einsetzbar und durch die Lehrperson vor Ort auswertbar. Zur Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen ist ebenfalls wichtig, dass die Ziele klar formuliert werden, die Lernsituation neu und herausfordernd ist, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht werden, eine Reflexion und ein Bewusst-Machen des Erlebten erfolgt sowie ein Transfer in den Alltag hergestellt und dadurch die Relevanz verdeutlicht wird (Kreiser 2014, 90f.).

3.8 Schulartenübergreifende Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“

Die Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ gelten für alle Formen der berufsbildenden höheren Schulen und umfassen den gemeinsamen Nenner der wirtschaftlichen und rechtlichen Ausbildung der verschiedenen Schulformen. Die Inhalte dieser Bildungsstandards werden je nach Schulform in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen und Jahrgangsstufen vermittelt und sie besitzen einen unterschiedlichen Stellenwert, der sich unter anderem an den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden zeigt.¹⁰

Eine Herausforderung für die Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ ergibt sich daraus, dass es den Unterrichtsgegenstand Wirtschaft an sich nicht gibt, sondern wirtschaftliche und rechtliche Inhalte in verschiedenen Unterrichtsgegenständen einfließen. Weiters gliedern sich HTLs, aber auch HAKs in unterschiedliche Fachrichtungen und Ausbildungsschwerpunkte, was eine Vergleichbarkeit der Inhalte erschwert (QIBB et al. 2013, 63).

Im Bereich der **höheren technischen Lehranstalten** kann die wirtschaftliche und rechtliche Ausbildung als eine Form von Support oder Unterstützung für die technische Ausbildung verstanden werden. Da aber die technische Ausbildung im Vordergrund steht, können nicht alle HTLs diesen Standard erfüllen, sondern nur jene Ausbildungsschwerpunkte, die eine technische und wirtschaftliche Ausbildung kombinieren, wie z.B. in der HTL für EDV und Organisation, HTL für Wirtschaftsingenieurwesen oder HTL für Betriebsmanagement (ibid. 14).

An den HTL gibt es weitere Initiativen, wie das Ausbildungskonzept „*Entrepreneurship for Engineers*“, das 2012 von der Bundesarbeitsgruppe „Entrepreneurship HTL“ entwickelt wurde.¹¹ Darin wurden fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen für die Bereiche „*Basic*“, „*Advanced*“ und „*Master*“ festgelegt. Aus der sich daraus ergebenden Matrix kann jede Schule nach den eigenen Rahmenbedingungen den für sie passenden Level festlegen.¹²

Für die **kaufmännischen höheren Schulen** (HAK) werden diese Bildungsstandards in verschiedenen zentralen Unterrichtsgegenständen, wie Betriebswirtschaft oder Rechnungswesen und Controlling, umgesetzt und besitzen im Vergleich zur HTL einen deutlich höheren Stellenwert. Die Bildungsstandards decken zirka 30 bis 40 Prozent der

¹⁰ Genauere Informationen zu den Gegenständen und Unterrichtsstunden finden sich im Anhang von QIBB et al. 2013, ab Seite 72.

¹¹ Siehe: <http://www.htl.at/htlat/schwerpunktportale/entrepreneurship-for-engineers/warum-entrepreneurship.html> (2017-05-17).

¹² Siehe: <http://www.htl.at/htlat/schwerpunktportale/entrepreneurship-for-engineers/kompetenzen.html> (2017-05-17).

Lehrplaninhalte ab und besonderer Wert wird auf die sozialen und personalen Kompetenzen gelegt, die im Wirtschaftsbereich eine unverzichtbare Notwendigkeit darstellen (ibid. 15, 74f.).

In den **höheren Lehranstalten für Tourismus** fließen die Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ u.a. in die Gegenstände Betriebs- und Volkswirtschaft, Rechnungswesen und Controlling oder Tourismus, Marketing und Reisebüro ein (ibid. 73).

Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ basiert auf fünf Handlungskompetenzen – Wiedergeben, Verstehen, Anwenden, Analysieren und Entwickeln – und den folgenden sieben inhaltlichen Teilbereichen:

- W1 Unternehmensumfeld
- W2 Unternehmensrechnung
- W3 Entrepreneurship und Management
- W4 Personalmanagement
- W5 Finanzierung und Investition
- W6 Beschaffung und Absatz
- W7 Persönliche und soziale Kompetenzen (QIBB et al. 2013, 11)

In der Vernetzung ergibt sich daraus folgender Kompetenzraster:

Tabelle 15
Kompetenzraster „Wirtschaft und Recht“

		Handlungskompetenzen					
		A Wiedergeben	B Verstehen	C Anwenden	D Analysieren	E Entwickeln	
Inhaltskompetenzen	W1	Unternehmensumfeld					
	W2	Unternehmensrechnung					
	W3	Entrepreneurship und Management					
	W4	Personalmanagement					
	W5	Finanzierung und Investition					
	W6	Beschaffung und Absatz					
	W7	Persönliche und soziale Kompetenzen					

Quelle: QIBB et al. 2013, 11

Die Deskriptoren werden nach dem Gesichtspunkt der überwiegenden Zugehörigkeit zu der entsprechenden Handlungs- bzw. Inhaltskompetenz zugeordnet.

Es ist zu beachten, dass jeweils die höchste anzustrebende Handlungskompetenz angeführt wird, in den dazugehörigen Unterrichtsbeispielen jedoch auch darunter liegende Handlungskompetenzen verlangt werden können. Ebenso verweist die Zuordnung zu einer bestimmten Inhaltskompetenz nur darauf, dass hier größtenteils Kompetenzen dieser Inhaltskompetenz gefordert sind, es können zugleich aber auch Kompetenzen aus anderen Inhaltsdimensionen erforderlich sein (ibid.).

Tabelle 16

Deskriptoren Unternehmensrechnung

Nr.	Inhaltsebene	Höchste Handlungs-kompetenz	Deskriptor
2	Unternehmensrechnung		
2.1	Ich kann die Struktur der Bilanz und der Gewinn- und Verlustrechnung anhand einfacher Fallbeispiele darstellen.	C	W2-C-1
2.2	Ich kann Auswirkungen von Geschäftsfällen auf Vermögen und Kapital, Gewinn und Verlust beurteilen.	D	W2-D-2
2.3	Ich kann mit vorgegebenen Daten einfache Kalkulationen durchführen und interpretieren.	D	W2-D-3
2.4	Ich kann Deckungsbeiträge ermitteln und deren Beurteilung für unternehmerische Entscheidungen beurteilen.	D	W2-D-4
2.5	Ich kann ausgewählte Kennzahlen anhand konkreter Daten interpretieren.	D	W2-D-5

Quelle: QIBB et al. 2013, 12

Bei den persönlichen und sozialen Kompetenzen wurden die folgenden Deskriptoren angeführt:

Tabelle 17

Deskriptoren Persönliche und soziale Kompetenzen

Nr.	Inhaltsebene	Höchste Handlungs-kompetenz	Deskriptor
7	Persönliche und soziale Kompetenzen		
7.1	Ich kann situationsadäquat auftreten und agieren.	C	W7-C-1
7.2	Ich kann zielgerichtet argumentieren, verhandeln und überzeugen.	C	W7-C-2
7.3	Ich kenne Grundsätze und Methoden von Kommunikation und kann sie anwenden.	C	W7-C-3
7.4	Ich kann Methoden der Präsentationstechnik professionell einsetzen.	C	W7-C-4
7.5	Ich bin bereit, Verantwortung für mich und andere zu übernehmen.	C	W7-C-5
7.6	Ich bin fähig und bereit, im Team zu arbeiten.	C	W7-C-6
7.7	Ich bin fähig und bereit, mich mit Konflikten auseinander zu setzen.	C	W7-C-7

Quelle: QIBB et al. 2013, 13

Unternehmerische Kompetenz wird an allen BHS vermittelt. Je nach Schulform und Ausbildungsschwerpunkt sind die Lernergebnisse und das Unterrichtsmaß unterschiedliche gestaltet. Die Inhalte fließen in verschiedene Gegenstände ein, wie z.B. Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Wirtschaft und Recht, Projektmanagement, Qualitätsmanagement oder Übungsfirma.

3.9 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“. HAK

Die Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“ gelten für alle kaufmännischen, volkswirtschaftlichen und rechtlichen Unterrichtsgegenstände der Handelsakademien. Die

Inhalte umfassen alle Jahrgänge der Unterrichtsgegenstände „Betriebswirtschaft“, „Rechnungswesen und Controlling“, „Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement“, „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“, „Businessstraining, Projekt und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies“, „Politische Bildung und Recht“ sowie „Volkswirtschaft“. Inhalte aus „Wirtschaftsinformatik“ und „Informations- und Officemanagement“ werden als zu verwendende Werkzeuge angeführt.

Das Kompetenzmodell umfasst neun Inhaltsebenen und fünf Handlungsebenen.

Kompetenzmodell „Entrepreneurship und Management“ (+ einzelne Deskriptoren)

		Handlungsebene				
		A	B	C	D	E
		Wiedergeben	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Entwickeln
I n h a l t s e b e n	EM1 Persönliche und soziale Kompetenzen				Ich kann die Anmerkungen wirtschaftlicher Entscheidungen auf mein Umfeld kritisch reflektieren.	Ich kann mir Ziele selbst setzen und eigene und vorgegebene Ziele konsequent verfolgen.
	EM2 Arbeitstechniken			Ich kann mich selbst und mein Arbeitsumfeld organisieren.	Ich kann Arbeitsergebnisse situationsbezogen und zielgruppenorientiert präsentieren und argumentieren.	
	EM3 Unternehmensumfeld					
	EM4 Entrepreneurship					
	EM5 Management					
	EM6 Leistungserstellung und -verwertung					
	EM7 Personalmanagement					
	EM8 Finanzierung					
	EM9 Unternehmensrechnung					

Quelle: QIBB et al 2010, 15

Zu den einzelnen Deskriptoren werden weiters Erläuterungen, differenziert nach Inhalts- und Handlungsebene angeführt, z.B. zu „Ich kann die Anmerkungen wirtschaftlicher Entscheidungen auf mein Umfeld kritisch reflektieren“ werden die folgenden Informationen bereitgestellt:

„Inhaltsebene:

- *Begriff: Stakeholder*
- *Auswirkungen wirtschaftlicher Entscheidungen auf Stakeholder*
- *Situationen, in denen eine wirtschaftliche Entscheidung notwendig ist, die Auswirkungen auf Dritte hat*
- *Analyse der Ziele des Unternehmens und der Stakeholder, die von einer wirtschaftlichen Entscheidung betroffen sind*
- *Aufzeigen der Auswirkungen von Entscheidungen auf die verschiedenen Interessensgruppen (Wirkungsgefüge)*
- *Reflexion möglicher Auswirkungen auf wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Ebene.*

Handlungsebene:

Der Deskriptor zielt auf die Reflexionskompetenz ab und soll das vernetzte Denken stärken. Einerseits dienen Analysemethoden (wie eine Umfeldanalyse, Formulierung der Ziele der Interessensgruppen), andererseits kann ein Wirkungsgefüge entwickelt werden, das die Auswirkungen einer wirtschaftlichen Entscheidung auf die Interessensgruppen darstellt. Fallbeispiele, welche mit Methoden des vernetzten Denkens bearbeitet und reflektiert werden (QIBB et al. 2010a, 19).“

Diese Informationen sind für alle Deskriptoren vorhanden und beschreiben jeweils detaillierter, auf welche Inhalte und Methoden oder Kompetenzen der Deskriptor abzielt.

Interessant ist bei diesen schulartenspezifischen Bildungsstandards, dass fachspezifische Inhalte mit den entsprechenden „*soft skills*“ kombiniert werden und persönliche und soziale Kompetenzen eine eigene Inhaltsebene umfassen. Auch Arbeitstechniken, wie „Ich kann mich selbst und mein Arbeitsumfeld organisieren“ sowie „Ich kann Arbeitsergebnisse situationsbezogen und zielgruppenorientiert präsentieren und argumentieren“, zeigen klare Verbindungen zu sozialen und personalen Kompetenzen auf.

Im Rahmenlehrplan der HAK wird „Entrepreneurship Education“ bei verschiedenen Gegenständen angeführt, wie z.B. Betriebswirtschaft, Unternehmensrechnung, Wirtschaftsinformatik, Officemanagement und angewandte Informatik oder Recht. Aber auch die Übungsfirma, die seit 1993 in den Lehrplänen verpflichtend vorgesehen ist, soll die Entwicklung eines „*entrepreneurial spirit*“ fördern. Weiters gibt es seit einiger Zeit die Seminare „Unternehmensgründung“ und „Unternehmensführung“, die je nach Region schulautonom angeboten werden können.¹³ Nicht zu vergessen ist die Initiative „EESI (Entrepreneurship Education für schulische Innovation)“, die Symposien, Fortbildungsveranstaltungen und Fachtagungen organisiert sowie die Möglichkeit für HAK bietet, sich als Entrepreneurship-Schule zertifizieren zu lassen.¹⁴

3.10 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“. HAK

Handelsakademien vermitteln Wirtschaftskompetenz gemeinsam mit Internationalität, indem z.B. in allen Unterrichtsgegenständen auf die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Entwicklungen eingegangen, sowie nationale und europäische Rahmenbedingungen aber auch globale Zusammenhänge betrachtet werden sollen. Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“ setzt sich aus vier Kategorien zusammen, die notwendig sind, um wirtschaftlich erfolgreich zu handeln:

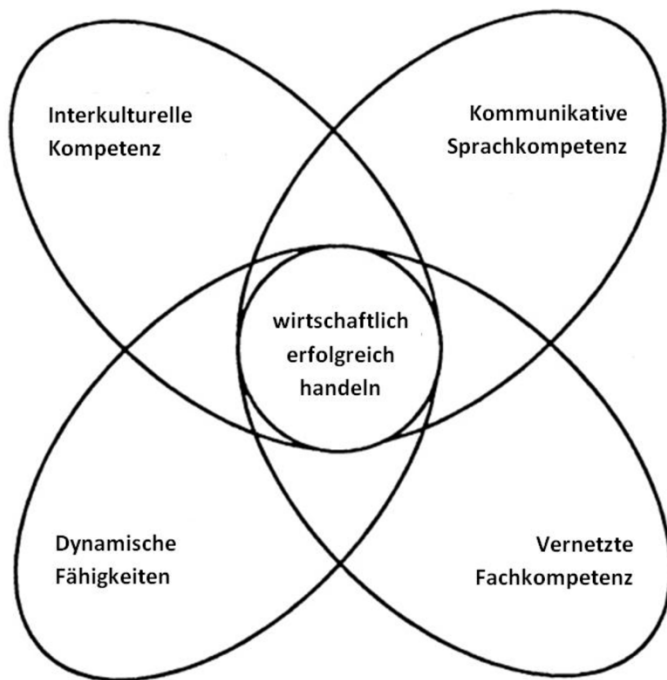
- vernetzte Fachkompetenz
- berufsrelevante kommunikative Sprachkompetenz
- soziale Kompetenz (dynamische Fähigkeiten)
- interkulturelle Kompetenz situationsadäquat und kommunikationsfördernd einsetzen können (QIBB et al. 2011b, 11).

Die folgende Abbildung zeigt das Zusammenspiel dieser vier Kategorien:

¹³ Siehe: https://www.hak.cc/die_hak_has/schulformen/hak (2017-05-17).

¹⁴ Siehe: <https://www.eesi-impulszentrum.at/entrepreneurship-schule/zertifizierung/> (2017-05-17).

Abbildung 4
Internationalität



Quelle: QIBB et al. 2011b, 13; basierend auf Peterßen 2009, 14

Dabei ist es wichtig, relevantes Fachwissen gemeinsam mit berufspraktischen Arbeitstechniken, -mitteln und -verfahren sowie den jeweils unterrichteten Fremdsprachen vernetzt und fächerübergreifend anzuwenden. Wobei auch die interkulturelle Kompetenz, d.h. kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen, reflektieren und respektieren, einen wichtigen Bestandteil für erfolgreiches Arbeiten im internationalen Kontext darstellt (QIBB et al. 2011b, 11).

Die Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“ sind ein wenig anders aufgebaut als andere BHS-Bildungsstandards, da sie nicht zwischen Inhalts- und Handlungsdimension unterscheiden, sondern für die vier Kategorien der Internationalität Deskriptoren und Beispiele zur Konkretisierung anführen (aber keine Kompetenzmatrix, bei der ein Zusammenspiel zwischen Inhalts- und Handlungsdimension klar ersichtlich wäre). Die Kategorien entsprechen den Inhaltsdimensionen in anderen Bildungsstandards, so wird z.B. bei „4 Interkulturelle Kompetenz“ unter 4.a „Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede respektieren“ angeführt, worunter dann mehrere Deskriptoren aufgelistet werden, z.B. *„Sich der wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und fremden Kultur bewusst sein und auf entsprechende Signale achten“*. Als Beispiele zur Konkretisierung werden *„Sitten, Gebräuche, Einstellungen, Werte“* angeführt.

Unter „3 Dynamische Fähigkeiten“ bei 3.b „Selbstkompetenz“ werden u.a. folgende Deskriptoren (jedoch ohne Beispiele zur Konkretisierung) genannt: *„Sich persönlicher Stärken und Schwächen bewusst sein sowie eigene Leistungen einschätzen“*, *„Einsatz und Durchhaltevermögen zeigen“* oder *„Entscheidungen selbstständig treffen und die Verantwortung dafür übernehmen“*. Weiters wird unter diesem Punkt auch die Bereitschaft zur Mobilität (3.e) angeführt.

Mehr Beispiele zur Konkretisierung sind bei „1 Vernetzte Fachkompetenz“ zu finden: Unter „Rahmenbedingungen der internationalen Wirtschaft“ wird z.B. *„Die für den Außenhandel relevante Fachterminologie kennen“* mit den Beispielen *„Exportquote, Handelsbilanz, Leistungsbilanz, Zahlungsbilanz“* angeführt. Bei *„Wechselwirkungen von Ökonomie und*

Ökologie und die ökonomischen Effekte von umweltspezifischen Maßnahmen beurteilen“ wird als Beispiele zur Konkretisierung „Nachhaltigkeit, Tourismus, Energieversorgung, Ressourcen“ genannt (ibid. 14f.).

Bei der Erstellung der Unterrichtsbeispiele wurde die Methode der Fallstudie verwendet, um die SchülerInnen mit konkreten Situationen in einem Beispielunternehmen zu konfrontieren. Der Unterricht wird daher mit großer Praxisnähe und Handlungsorientierung, selbständigen Lernen und Erkennen von Sachzusammenhängen sowie Recherchieren von fehlenden Informationen und Finden von Lösungen ausgestaltet. Die Fallbeispiele der Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“ sind im Konnex mit „Übungsfirma“ zu verstehen, zeigen aber auch in den anderen Unterrichtsgegenständen die Wichtigkeit der Vernetzung von Wirtschaft und Recht, Fremdsprachen, allgemeinbildenden Gegenständen oder auch Management und Entrepreneurship auf. Die Ausarbeitung der Fallbeispiele soll somit nicht in einem Unterrichtsgegenstand, sondern fächerübergreifend gelöst werden, was eine intensive Zusammenarbeit der beteiligten LehrerInnen voraussetzt. Auch der starre zeitliche Organisationsrahmen – mit der 50-minütigen Unterrichtsstunde – sollte aufgehoben, und auch die räumlichen Gegebenheiten zur Unterstützung von Teamarbeit, aber auch Einzelarbeit umgestaltet werden.

Die Unterrichtsbeispiele decken auch oft mehrere Deskriptoren ab, da die Kompetenzen nicht isoliert, sondern kontextualisiert und integrativ vermittelt werden sollen (QIBB et al. 2011b, 11ff.).

Interkulturelle Kompetenz wird in der HAK u.a. im Rahmen der Gegenstände „Fremdsprachen“, „Internationale Wirtschaft- und Kulturräume“, „Kommunikationsmanagement und Marketing“ oder „Interkulturelles Seminar“ vermittelt (BGBl II 2014).

3.11 Schulartenspezifische Bildungsstandards „Tourismus“. HLT

In den höheren Lehranstalten für Tourismus werden jene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die zur Ausübung von Berufen in den Bereichen Wirtschaft, insbesondere Tourismus- und Freizeitwirtschaft, sowie in der Verwaltung befähigen. Besonderes Augenmerk wird in dieser Schulform auf den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht und die fachpraktische Ausbildung gelegt.

Das Kompetenzmodell unterscheidet wiederum in Handlungskompetenzen und inhaltsbezogene Kompetenzen. Die **Handlungskompetenzen** umfassen:

- A Wiedergeben: Definitionen, Fakten, Daten, Regeln, Begriffsbestimmungen, Symbole, Vokabular, Abläufe, Merkmale, Kriterien, Verfahrensweisen, Methoden, Rezepturen und Gesetzmäßigkeiten wiedergeben.
- B Verstehen: Einen Sachverhalt mit eigenen Worten erklären. Symbole, graphische Darstellungen, Statistiken in Worte umsetzen. Zusammenhänge erkennen und beschreiben. Beispiele und Analogien anführen.
- C Anwenden: Sachverhalte anhand von Kriterien gliedern und vergleichen. Vorgegebene Arbeitsschritte abarbeiten. Berufsspezifische Arbeitsaufträge durchführen.
- D Analysieren und Interpretieren: Gelernte Inhalte neu strukturieren. Eigene Kriterien entwickeln und auf andere Sachverhalte übertragen. Berufsfeldspezifische Sachverhalte reflektieren und beurteilen.

- E Entwickeln: Szenarien entwerfen und bewerten. Eigenständig Lösungen für Problemstellungen erarbeiten.

Die **inhaltlichen Kompetenzen** wurden in sieben Bereiche unterteilt:

1. Einstellung zum Tourismus und zur Freizeitwirtschaft
2. Innovatives und kreatives Handeln
3. Kommunikation, Umgang mit Konflikten und Beschwerden (auch in den lebenden Fremdsprachen)
4. Internationalität, Interkulturelles Wissen
5. Verkauf
6. Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aus dem Berufsfeld
7. Unternehmerisches Handeln, wirtschaftliches Handeln (QIBB et al. 2012b, 5f.)

Aus der Kombination der Inhalts- und Handlungskompetenzen ergeben sich Deskriptoren, wie z.B. für „1 Einstellungen zum Tourismus und zur Freizeitwirtschaft“:

1.1 Touristische Dienstleistung

1.1.1-A Ich kann touristische Dienstleistungen beschreiben.

1.1.1-B Ich kann die Anforderungen touristischer Berufsbilder verstehen.

1.1.1-C Ich kann mich in eine Gruppe eingliedern und konstruktiv sowie ergebnisorientiert arbeiten.

1.2 Bedürfnisse des Gastes

1.2.1-B Ich kann Bedürfnisse des Gastes erkennen und erläutern.

1.2.1-C Ich kann auf die Bedürfnisse des Gastes eingehen.

1.3 Anforderungen der Tourismuswirtschaft

1.3.1-B Ich kann Anforderungen der Tourismuswirtschaft erkennen und erläutern.

1.3.1-C Ich kann auf Menschen offen zugehen.

1.3.1-D Ich kann auf unterschiedliche Anforderungen, Arbeitsdruck, Stress und Belastung situationsadäquat reagieren.

1.3.1-E Ich kann kreative und innovative Lösungsvorschläge für die unterschiedlichen Anforderungen der Tourismuswirtschaft entwickeln.

Zur Inhaltsdimension „2 Innovatives und kreatives Handeln“ wurden folgende Deskriptoren angeführt:

2.1-A Ich kann die gebräuchlichsten Kreativitätstechniken benennen und beschreiben.

2.1-B Ich kann die Regeln für einzelne Kreativitäts- und Innovationstechniken erklären.

2.1-C Ich kann bei unterschiedlichen Problemstellungen die erlernten Kreativitätstechniken umsetzen.

2.1-D Ich kann Ideen zielorientiert bewerten.

2.1-E Ich kann Ideen formulieren, argumentieren und weiterentwickeln.

In der Inhaltsdimension „3 Kommunikation, Umgang mit Konflikten und Beschwerden – auch in den Fremdsprachen“ wird z.B. unter „Gesprächssituationen im Tourismus“ angeführt:

3.2.1-B Ich kann gute Umgangsformen, als wesentlichen Bestandteil der berufsspezifischen Identität erkennen.

3.2.1-C Ich kann mich den beruflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen entsprechend, angemessen benehmen.

3.2.1-D Ich kann Standpunkte überzeugend darlegen.

„Interkulturelles Wissen“ (bei der Inhaltskompetenz „4 Internationalität, interkulturelles Wissen“) führt die folgenden Deskriptoren an:

4.1.1-B Ich kann Denk- und Verhaltensweisen anderer Kulturen einordnen

4.1.1-C Ich kann meine Handlungen auf die Denk- und Verhaltensweisen anderer Kulturen abstimmen (ibid. 8f.).

Auffallend ist die Fokussierung auf „*soft skills*“ in diesen Bildungsstandards, auf die die ersten vier Inhaltsbereiche eingehen. Erst die anschließenden inhaltlichen Kompetenzen zu Verkauf (Verkaufsprozesse, Produktpräsentation), Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aus dem Berufsfeld (Fachbegriffe, berufsbezogene Arbeitstechniken, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse, tourismusspezifische Software) sowie unternehmerisches und wirtschaftliches Handeln (Unternehmensführung, wirtschaftliches Denken) beziehen sich stärker auf „*hard skills*“ und damit auf die berufsspezifischen Fertigkeiten. Dies hängt sicher mit den anzutreffenden Anforderungen im Tourismus zusammen, wobei professioneller und freundlicher Umgang mit Menschen ein wichtiger Aspekt ist, der zentral für die Ausübung von Tätigkeiten im Tourismus ist.

3.12 Schularspezifische Bildungsstandards „Elektrotechnik“. HTL

Die höhere technische Lehranstalt für Elektrotechnik vermittelt durch praktischen und theoretischen Unterricht ein fundiertes Verständnis der für das Fachgebiet wichtigen Methoden, Materialien und Fertigungsverfahren. Der Kern der Ausbildung umfasst Energietechnik, Automatisierungstechnik, Antriebstechnik, industrielle Elektronik und fachbezogene Informationstechnik. Weiters gibt es drei Ausbildungsschwerpunkte (Energietechnik und industrielle Elektronik, Regelungstechnik, Informationstechnik), die nach dem Abschluss des zweiten Jahrgangs ausgewählt werden müssen (QIBB et al. 2008, 11).

Die Bildungsstandards „Elektrotechnik“ HTL wurden von den Bildungszielen des Lehrplans der HTL Elektrotechnik abgeleitet und bilden den Kern des Fachbereichs. Trotz der Orientierung am Lehrplan sind die Bildungsstandards dem Lehrplan keinesfalls gleichzusetzen.

Die Prinzipien der Bildungsstandards „Elektrotechnik“ HTL umfassen:

- Fachlichkeit: Die Bildungsstandards beziehen sich auf die wesentlichen und nachhaltigen Sachkompetenzbereiche und betonen die Grundprinzipien der Elektrotechnik.
- Fokussierung: Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf die Kernbereiche und umfassen daher nicht die gesamte Breite der Fachrichtung.
- Kumulativität: Die Bildungsstandards umfassen Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt vermittelt worden sind (ibid. 13).

Das Kompetenzmodell umfasst wiederum eine Inhalts- und eine Handlungsdimension. Die **Handlungsdimension** umfasst die zu erbringenden kognitiven Leistungen:

- *A Wiedergeben*: umfasst die Kompetenz, elektrotechnische Grundkenntnisse wiederzugeben und sich der geeigneten Fachterminologie zu bedienen. Weiters sollen geeignete Hilfsmittel eingesetzt und bedient werden können. Umfasst im Wesentlichen die Wiedergabe von Fachwissen.
- *B Verstehen*: umfasst die Kompetenz, die Zusammenhänge elektrotechnischer Grundkenntnisse zu erkennen. Weiters sollen geeignete Hilfsmittel eingesetzt und bedient werden können. Umfasst im Wesentlichen etwas Gelerntes auf einen

bestimmten Sachverhalt zu übertragen oder damit zu vergleichen; etwas in anderer Form zusammenfassend, charakterisierend darzustellen; Zusammenhänge zu erkennen; Fachsprache zu verwenden

- *C Anwenden*: umfasst die Kompetenz, elektrotechnische Sachverhalte zu bearbeiten, Informationen auszuwerten und an Hand von Aufgabenstellungen und Situationen das elektrotechnische Wissen mit Hilfe geeigneter Methoden umzusetzen und in geeigneter Symbolik und Methodik darzustellen. Umfasst im Wesentlichen die Nutzung oder Anwendung eines gelernten Verfahrens; Abarbeiten vorgegebener Schritte; aus gegebener Struktur eine Lösung zu erarbeiten.
- *D Analysieren (Interpretieren)*: umfasst die Kompetenz, elektrotechnische Vorgänge und Sachverhalte zu erkennen, zu interpretieren und zu bewerten, sowie Vergleiche anzustellen. Umfasst im Wesentlichen, etwas Gelerntes neu zu strukturieren, eigene Kriterien, Gesichtspunkte zu entwickeln und zu übertragen.
- *E Ausführen (Entwickeln)*: umfasst die Kompetenz, berufsspezifische und praxisnahe Aufgabenstellungen der Elektrotechnik mit Hilfe geeigneter Methoden und Verfahren zu lösen und geeignete Entwürfe, Berechnungen, Dimensionierungen und Darstellungen anzufertigen. Umfasst im Wesentlichen, eigenständig etwas Neues zu konzipieren, das zu einer Lösung der gegebenen Aufgabenstellung führt (QIBB et al. 2008, 17f.).

Die **Inhaltsdimension** umfasst jene Qualifikationsbereiche, die aus beruflicher Sicht besonders zentral sind:

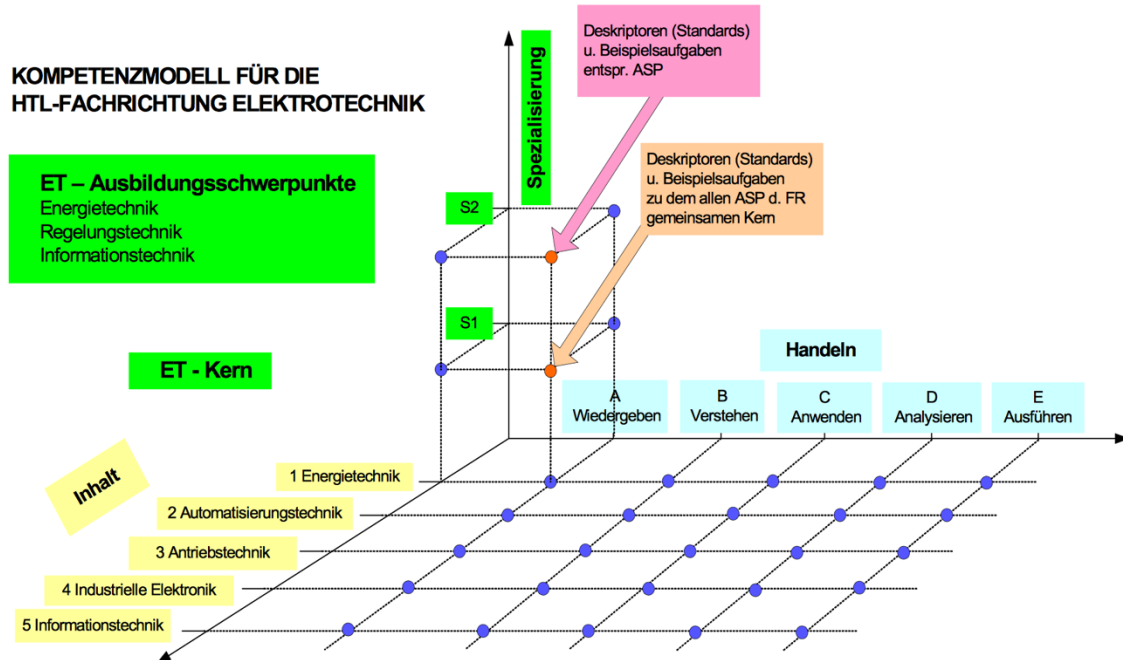
- *1 Energietechnik*: umfasst die Bereiche Energieerzeugung und -verteilung, Alternativenergien, Gebäudeinstallation, Systemtechnik, Blitzschutz, Beleuchtung, Kraftwerke, Schutztechnik, Kabel und Leitungen, Transformationen und CAD-Konstruktion.
- *2 Automatisierungstechnik*: beinhaltet die Bereiche Aufbau und Programmierung von Steuerungen, analoge und digitale Messtechnik, Einsatz von Sensoren und Aktoren, Entwurf und Parametrierung von Regelungen für Automatisierungsanlagen, Entwicklung einschlägiger Simulationsmodelle, Auslegung von Feldbussystemen für die Datenübertragung, Bedienen und Beobachten von Anlagen mit Hilfe von Visualisierungslösungen.
- *3 Antriebstechnik*: umfasst elektronische Maschinen, Stromrichtertechnik, elektrische Fahrzeugantriebe, Industrieantriebe, Seilbahnen, Positionierantriebe, Sondermotoren, Servomotoren, Schrittmotoren, Linearantriebe und typische Arbeitsmaschinen.
- *4 Industrielle Elektronik*: umfasst die Bereiche Bauelemente der Elektronik, Leistungselektronik, Stromversorgungen, Optoelektronik, EMV, Mikroprozessoren und Digitaltechnik.
- *5 Fachbezogene Informationstechnik*: beinhaltet Datenübertragung, Netzwerktechnik, Microcontroller, Computertechnik, Datenverarbeitung, Programmierung, Internet und Bussysteme.

In allen fünf Inhaltsdimensionen ergänzen Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts und der Produktionstechnik, des Laboratoriums und der Konstruktionsübungen die jeweilige Inhaltsdimension (ibid. 16f.).

Da die HTL für Elektrotechnik ab dem dritten Jahrgang eine Differenzierung nach Ausbildungsschwerpunkten vorsieht, sind die Kompetenzmodelle je nach Schwerpunkt (Energietechnik und industrielle Elektronik, Regelungstechnik, Informationstechnik) unterschiedlich ausgestaltet, da diese fachliche Spezialisierung abgebildet wird. Somit ergibt sich ein dreidimensionales Kompetenzmodell, da zunächst – wie bekannt – die Inhalts- und

Handlungsdimensionen zueinander in Form einer Matrix in Verbindung gesetzt werden; darauf aufsetzend werden die Ausbildungsschwerpunkte als dritte Dimension ergänzt:

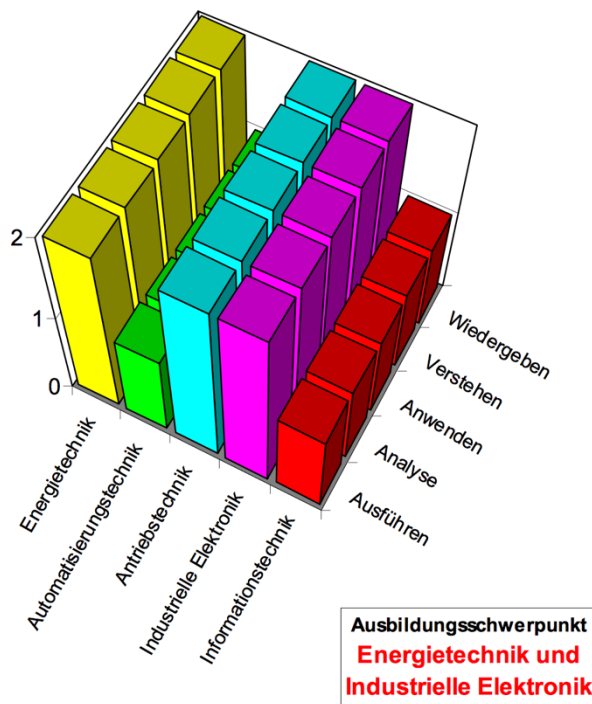
Abbildung 5
Kompetenzmodell Elektrotechnik HTL



Quelle: QIBB et al. 2008, 14

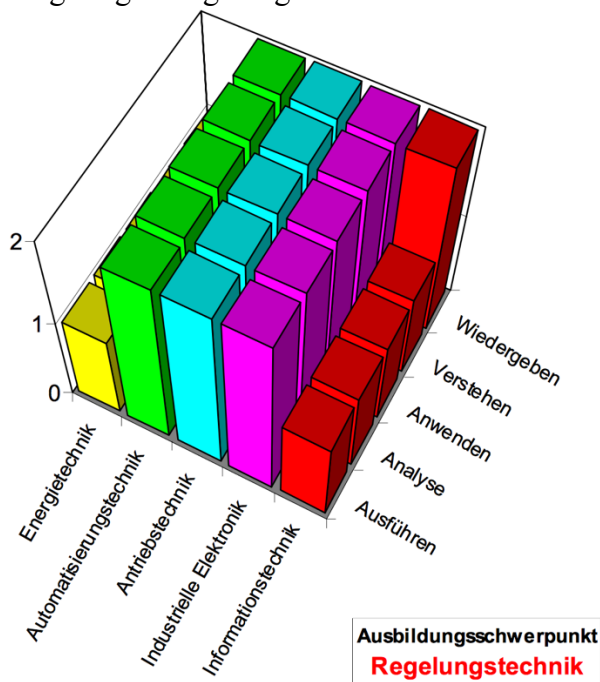
Dadurch ergeben sich zwei Ebenen der Inhaltsdimension, wobei die untere Ebene (ET-Kern in Abbildung 5) jene Kompetenzen umfasst, die in allen Schwerpunkten vermittelt werden, und die obere Ebene (S1, S2 Spezialisierung) jene Kompetenzen beinhaltet, die nur für den jeweiligen Schwerpunkt Gültigkeit haben. Daher entsteht für jeden Ausbildungsschwerpunkt ein eigenes Kompetenzmodell, wobei aber die untere Ebene bei allen Schwerpunkten gleich ist.

Abbildung 6
 „Kompetenzgebirge“ Energietechnik und industrielle Elektronik



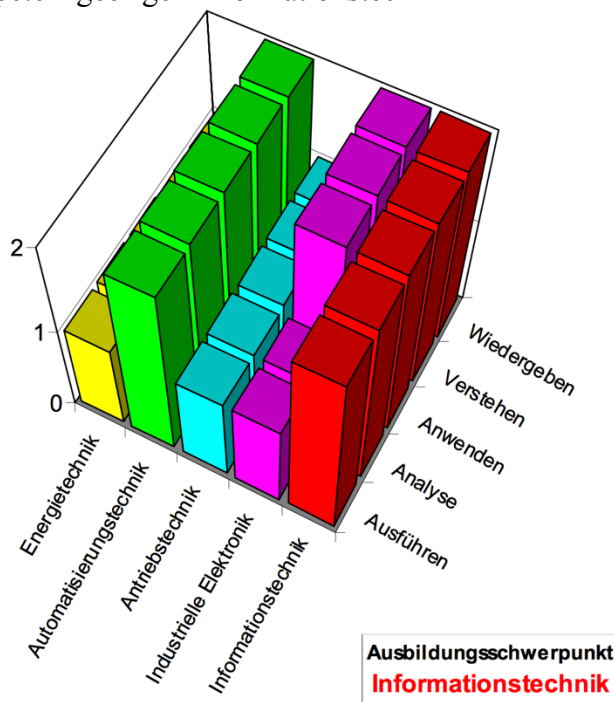
Quelle: QIBB et al. 2008, 15

Abbildung 7
 „Kompetenzgebirge“ Regelungstechnik



Quelle: QIBB et al. 2008, 15

Abbildung 8
„Kompetenzgebirge“ Informationstechnik



Quelle: QIBB et al. 2008, 16

Die Deskriptoren für den Kernbereich umfassen für die Inhaltsdimension **1 Energietechnik** u. a.:

- ET-1.1-A Ich kann die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der Elektrotechnik beschreiben.
- ET-1.7-B Ich kann den Aufbau von Elektroinstallationen nachvollziehen
- ET-1.13-C Ich kann Niederspannungsanlagen realisieren, überprüfen und warten
- ET-1.16-D Ich kann anlagenspezifische Messungen analysieren und interpretieren
- ET-1.21-E Ich kann Kabel und Leitungen sowie deren Schutz dimensionieren (ibid. 21f.)

Auch für die einzelnen Ausbildungsschwerpunkte sind die Deskriptoren ausschließlich auf „*hard skills*“ ausgerichtet, es finden sich in den gesamten Bildungsstandards Elektrotechnik HTL keinerlei Hinweise auf das Benötigen von „*soft skills*“.

Z.B. bei Deskriptoren zum Ausbildungsschwerpunkt *Regelungstechnik*:

- ETR-2.101-A Ich kann die Darstellungsmöglichkeiten von Mess- und Regelkreisen wiedergeben
- ETR-2.102-B Ich kenne die Einflussgrößen und Kopplungsarten der EMV
- ETR-3.106-C Ich kann elektrische Maschinen im Netz- und Inselbetrieb betreiben
- ETR-4.106-D Ich kann transiente Vorgänge an Halbleiterbauelementen analysieren
- ETR-4.107-E Ich kann Filterschaltungen auslegen (ibid. 24)

3.13 Schulartenspezifische Fachrichtungsstandards „Elektronik und technische Informatik“. HTL

Die AbsolventInnen einer höheren technische Lehranstalt für Elektronik und technische Informatik sollen ein fundiertes Verständnis über den Aufbau und die Wirkungsweisen von elektronischen Systemen, ein solides Verständnis der Wechselwirkung von Hard- und

Software sowie ein hohes Maß an Anwendungssicherheit aufweisen, die sie durch praktische Arbeit in Werkstätten und Laboratorien, in Konstruktionsübungen sowie durch praxisbezogene Projektarbeiten und betriebliche Pflichtpraktika erwerben. Weiters sollen ein vertieftes Verständnis der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen sowie kommunikative und unternehmerische Kompetenz vermittelt werden (QIBB et al 2011c, 2f.).

Die Fachrichtungsstandards werden – wie alle berufsbezogenen Standards der österreichischen Berufsbildung – in eine Inhalts- und Handlungsdimension unterteilt: Die Inhaltsdimension weist wiederum die für die angestrebte berufliche Tätigkeit relevanten Themenbereiche auf und die Handlungsdimension die im jeweiligen Kompetenzfeld zu erreichende Leistung. Soziale und personale Kompetenzen sind nicht Teil der Fachrichtungsstandards – diese werden über einen eigenen Bildungsstandard (siehe Kapitel 3.7) eingebracht.

Das Kompetenzmodell setzt sich aus den folgenden fünf Kompetenzfeldern und vier Handlungsdimensionen zusammen:

Tabelle 18

Kompetenzmodell Elektronik und technische Informatik (+ einzelne Deskriptoren)

	AB Wiedergeben & Verstehen	C Anwenden	D Analysieren	E Entwickeln
1 Hardwareentwicklung 1.1 Grundlagen der Elektronik 1.2 Bauelemente 1.3 Grundsaltungen 1.4 Schaltungsentwicklung 1.5 Schaltungsanalyse und -simulation 1.6 PCB-Design 1.7 Werkstoffe 1.8 Fertigen von Schaltungen 1.9 Projektmanagement und Qualitätssicherung	1.1 SchülerInnen kennen die grundlegenden Gesetze der Elektrotechnik und der Digitaltechnik und können das Verhalten einfacher Schaltungen damit begründen.			
2 Messtechnik & Regelungssystem 2.1 Sensorik und Aktorik 2.2 Messverfahren 2.3 Signalaufbereitung und Signaldarstellung 2.4 Regelungstechnik 2.5 Schnittstellen und Bussysteme 2.6 Testen und Fehlersuche 2.7 Betrieb von Geräten und Systemen		2.1 SchülerInnen können Sensoren und Aktoren für bestimmte Aufgaben auswählen		
3 Digitale Systeme & Computersysteme 3.1 Entwurf digitaler Systeme 3.2 Computerarchitekturen 3.3 Embedded Systems 3.4 Signalverarbeitung 3.5 Realisierung und Test von Systemen			3.4 SchülerInnen können Methoden der Signalverarbeitung durch Simulation analysieren und bewerten.	
4 Kommunikationssysteme und -netze 4.1 Grundlagen der				4.5 SchülerInnen können die

Informationstheorie und Übertragungstechnik 4.2 Hochfrequenztechnik 4.3 Optische Nachrichtentechnik 4.4 Netzwerke 4.5 Netzwerkdienste 4.6 Vermittlungssysteme 4.7 Consumer Electronics 4.8 Aufbau und Test von Kommunikationsverbindungen				Konfigurationsparameter festlegen und den Netzwerkdienst in ein System implementieren.
5 Fachspezifische Softwaretechnik 5.1 Fachrichtungsspezifische Software 5.2 Betriebssysteme 5.3 Programmiersprachen 5.4 Datenbanken 5.5 Softwareentwicklung 5.6 Hardware Programmentwicklung 5.7 Web- und Netzwerkprogrammierung 5.8 Datensicherheit		5.7 SchülerInnen können den Aufbau und das ergonomische Design von Webseiten gestalten.		

Quelle: QIBB et al. 2011c, 4ff.

Auffallend ist bei diesen Fachrichtungsstandards, dass sie einerseits – im Gegensatz zu den schulspezifischen Bildungsstandards „Elektrotechnik“, HTL – als Fachrichtungsstandards und nicht als Bildungsstandards bezeichnet werden. Andererseits fällt auf, dass bei diesen Fachrichtungsstandards – ähnlich wie im schulspezifischen Bildungsstandard „Elektrotechnik“, HTL – ausschließlich auf „*hard skills*“ und fachspezifische Kompetenzen eingegangen wird und keinerlei „*soft skills*“ angeführt werden. Dies überrascht doch, da ja auch für TechnikerInnen z.B. Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit als wichtige Anforderungen am Arbeitsmarkt vorausgesetzt werden und diese auch im Rahmen von fachspezifischen Inhalten und damit „*hard skills*“ vermittelt werden könnten.

3.14 Rahmenlehrplan HAK

Der Rahmenlehrplan HAK aus dem Jahr 2014 führt zunächst die allgemeinen Bildungsziele und die wichtigsten Kompetenzen an, die AbsolventInnen einer HAK aufweisen. Dabei wird u.a. angeführt, dass die SchülerInnen „*sich kooperativ, verantwortlich und zielorientiert einbringen, aufgabenorientiert selbstständig und im Team arbeiten, mit Konflikten lösungsorientiert und selbstkontrolliert umgehen oder Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und Motivationsfähigkeit zeigen*“, (BGBl. II 2014, 1).

Anschließend wird auf die verschiedenen Cluster („Persönlichkeit und Bildungskarriere“, „Sprachen und Kommunikation“, „Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“, „Gesellschaft und Kultur“ sowie „Mathematik und Naturwissenschaften“) und deren berufsbezogene Lernergebnisse hingewiesen.

Im Cluster „Persönlichkeit und Bildungskarriere“ wird z.B. für den Bereich „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ angeführt, dass SchülerInnen „*ihre Stärken und Schwächen einschätzen, mit diesen umgehen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zur individuellen Weiterentwicklung einsetzen*“, „*Konflikte identifizieren, ansprechen und Strategien der Konfliktlösung anwenden*“ oder „*mit einer Gruppe und mit Menschen*

unterschiedlicher Charaktere adäquat in Beziehung treten und einen kooperativen Umgang pflegen“ können.

Zum Cluster „Sprachen und Kommunikation“ wird u.a. festgehalten, dass die SchülerInnen über *„profunde Kenntnisse in den Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Zuhören und Schreiben, die nicht nur Grundlagen für eine Beherrschung der Unterrichtssprache auf hohem Niveau sind, sondern auch die Bereiche Kunst und Kultur nahebringen“* verfügen. Außerdem können sie *„die Sprache situationsangemessen gebrauchen, indem sie sich konstruktiv an Gesprächen und Diskussionen beteiligen sowie passende Gesprächsformen in privaten und beruflichen Sprechsituationen anwenden“*. Weiters wird angeführt, dass die SchülerInnen in Englisch einschließlich Wirtschaftssprache auf Niveau B2 GERS und in einer weiteren lebenden Fremdsprache auf Niveau B1 kommunizieren können.

Auch im Cluster „Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“ wird explizit auf soziale und personale Kompetenzen eingegangen: *„Lösungs- und Zielorientiertheit, Flexibilität, Durchsetzungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstreflexion, Selbstmotivation, Entscheidungsfreude, Teamfähigkeit, Kundenorientierung, Ausdauer, Belastbarkeit, Hands-on-Mentalität, Konfliktlösungskompetenz, Leistungsbereitschaft und Engagement“*. Weiters wird hier auf Arbeitstechniken und Entrepreneurshipkompetenzen sowie auf operative und strategische Planungsprozesse verwiesen.

Der Cluster „Gesellschaft und Kultur“ ist sehr breit anlegt und fokussiert auf einer ganzheitlichen Ausbildung, *„durch die das Reflektieren von Zusammenhängen politischer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungsprozessen sowie auch ein umfassendes Demokratieverständnis gefördert wird“*.

Im Cluster „Mathematik und Naturwissenschaften“ werden die *„für weiterführende Ausbildungen und für die Berufspraxis notwendigen mathematischen und naturwissenschaftlichen Begriffe und Methoden“* angewandt, Sachverhalte beschrieben, analysiert und interpretiert (ibid. 2ff.).

Anschließend wird auf die allgemeinen didaktischen Grundsätze und Unterrichtsprinzipien eingegangen, bevor mit der Stundentafel und den Informationen zu den Pflichtgegenständen – gruppiert nach Clustern – die Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Lernstoffs präsentiert wird.

In Bezug auf soziale und personale Kompetenzen kann der Unterrichtsgegenstand *„Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“* genannt werden, der im ersten Jahr der HAK unterrichtet wird. Dabei geht es u.a. darum dass SchülerInnen *„eigene Lernprozesse organisieren, strukturieren und dokumentieren sowie ihre Lernfähigkeit weiterentwickeln“* zu können. Aber auch *„Konflikte identifizieren, ansprechen und Strategien der Konfliktlösung anwenden“* sowie die eigenen Stärken und Schwächen einschätzen zu können (ibid. 12f.). Weiters ist die unverbindliche Übung *„Kompetenzorientiertes und eigenverantwortliches Lernen“* zu nennen, wo unter den Bildungs- und Lehraufgaben u.a. *„eigenes Handeln reflektieren, indem sie ihre Stärken und Schwächen erkennen“* oder *„Leistungspotential im Hinblick auf eigenverantwortliches Handeln entwickeln“* genannt wird (ibid. 156).

3.15 Rahmenlehrplan HLT

Der Rahmenlehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus beginnt mit der Studententafel sowie daran anschließend den allgemeinen Bildungszielen. Dabei wird auf „eine ausgewogene Kompetenzentwicklung in den Bereichen

- Allgemeinbildung,
- Sprache und Medien,
- Tourismus und Wirtschaft,
- Gastronomie und Hotellerie,
- Betriebspraktikum und angewandtes Projektmanagement sowie
- Fachpraxis und Praktika“ hingewiesen (BGBI 2015a, 2).

Auch wird auf die Kompetenzen der AbsolventInnen eingegangen, wobei zunächst – ähnlich wie in den Bildungsstandards auf Fach-, Methoden und soziale und personale Kompetenz eingegangen wird. Daran anschließend werden weitere zentrale Kompetenzen angeführt, z.B. dass AbsolventInnen „Sachverhalte des Alltags- und Berufslebens in Deutsch und mindestens zwei Fremdsprachen in Wort und Schrift ausdrücken, argumentieren und situationsadäquat, besonders im interkulturellen Kontext kommunizieren“ können. Weiters können sie „die eigenen Potentiale entwickeln sowie ihre Phantasie und Kreativität nutzen“ oder die „Bedeutung wertschätzenden Umgangs mit Mitmenschen einschätzen“ und „über entsprechende Handlungs- und Kommunikationskompetenz verfügen“. Außerdem wird das Kennen(lernen) anderer Kulturen und die Bereitschaft zur Mobilität sowie weltoffen und tolerant zu agieren betont. Aber auch die betriebs- und volkswirtschaftlichen Kompetenzen sowie Kompetenzen zur Gründung und Führung eines eigenen Unternehmens werden angeführt (ibid. 2f.).

Anschließend werden Lernergebnisse nach Clustern („Allgemeinbildung, Sprache und Medien“, „Tourismus und Wirtschaft“, „Gastronomie und Hotellerie“) aufgelistet. Im Cluster „Allgemeinbildung, Sprache und Medien“ wird u.a. betont, dass die SchülerInnen „Sachverhalte adressatenbezogen und situationsgerecht darstellen und argumentieren“ können sowie „über angemessene sprachliche Mittel (verfügen), um in Situationen des alltäglichen beruflichen und öffentlichen Lebens sprachlich adäquat agieren und reagieren zu können“. Anschließend an die Lernergebnisse für den Cluster werden noch detaillierter auf Lernergebnisse des Pflichtgegenstandes Englisch sowie des Pflichtgegenstandes zweite lebende Fremdsprache eingegangen.

Zum Cluster „Tourismus und Wirtschaft“ werden u.a. die folgenden Lernergebnisse angeführt: SchülerInnen „können die Wirtschaft, insbesondere die Tourismus- und Freizeitwirtschaft sowie ihre Rahmenbedingungen als einen im steten Wandel begriffenen Teil der Gesellschaft beschreiben“; sie „können wirtschaftliche und rechtliche, insbesondere touristisch relevante Sachverhalte lösungsorientiert bearbeiten“; weiters können SchülerInnen „kulturelle, wirtschaftliche und politische Informationen interpretieren und kommunizieren“.

Lernergebnisse des Clusters „Gastronomie und Hotellerie“ führen u.a. an, dass die SchülerInnen „eine professionelle Einstellung zur Dienstleistung“ zeigen „und in ihrem Erscheinungsbild den beruflichen Erfordernissen“ entsprechen, „über Leistungsbereitschaft und eine realistische Selbsteinschätzung“ verfügen sowie „korrekte Umgangsformen anwenden“. Weiters können sie „berufsspezifische Aufgaben lösen, sowie ihre erworbenen Fachkenntnisse und Fertigkeiten in der Gastronomie und Hotellerie anwenden“ (ibid. 3ff.).

Daran anschließend wird auf schulautonome Lehrplanbestimmungen sowie didaktische Grundsätze verwiesen, bevor detailliert auf die Bildungs- und Lehraufgaben sowie den Lehrstoff der einzelnen Unterrichtsgegenstände eingegangen wird.

In Bezug auf soziale und personale Kompetenzen kann noch die verbindliche Übung „Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Psychologie“ hingewiesen werden, die in den ersten beiden Schuljahren mit jeweils 2 Unterrichtsstunden absolviert werden. Im Rahmen dieser Übung soll v.a. Wert auf die Anwendung und Nutzung der Kompetenzen im Klassenverband gelegt werden (z.B. beim Klassenrat), wobei sich die theoretische Vermittlung auf das Wesentliche beschränken soll. Individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse sollen ermöglicht und die Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen aufgezeigt werden. Als Unterrichtsform werden fächerübergreifender Unterricht, Blockunterricht, Projektunterricht sowie offene Lernformen angeführt (ibid. 14f.).

3.16 Rahmenlehrplan HTL – Mechatronik und Elektrotechnik

In den HTL-Lehrplänen gibt es eine gemeinsame „Lehrplanarchitektur“, die die allgemeine Bildung, fachtheoretische Bildung, Konstruktions- und Entwurfsübungen und Übungen im Laboratorium, Werkstätten bzw. das Bautechnische Praktikum sowie das Werkstättenlaboratorium umfassen. Der Lehrplan der HTL hat überwiegend den Charakter einer Rahmenvorgabe, im Sinne eines Rahmenlehrplans. Zusammen mit den schulautonomen Gestaltungsfreiräumen führt dieser Umstand zu einer stark standortgeprägten Umsetzung des Lehrplans im Unterricht (QIBB et al. 2008, 9f.).

Für die höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten werden in Anlage 1 zum BGBl 2015d das allgemeine Bildungsziel, schulautonome Lehrplanbestimmungen, didaktische Grundsätze, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff der gemeinsamen Unterrichtsgegenstände präsentiert. Zunächst wird das allgemeine Bildungsziel der höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten beschrieben, daran anschließend werden Lernergebnisse für die Pflichtgegenstände angeführt. Dabei wird – wie in den Bildungsstandards – in Deutsch auf die Bereiche „Zuhören“ und „Sprechen“, „Lesen, „Schreiben“, „Reflexion über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen“ sowie „Sprachbewusstsein“ verwiesen. Ebenso werden in Englisch und der zweiten lebenden Fremdsprache die Bereiche „Hören“, „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängend sprechen“ sowie „Lesen, „Schreiben“ und „Linguistische Kompetenzen“ differenziert.

Auch in Angewandte Mathematik werden die Inhalte aus den Bildungsstandards abgebildet, z.B. die Bereiche „Zahlen und Maße“, „Algebra und Geometrie“, „Komplexe Zahlen und Geometrie“, „Funktionale Zusammenhänge“ oder „Zahlen und Funktionen“, „Stochastik“ und „Analysis“.

In der Angewandten Informatik bzw. den Lernergebnissen zu diesem Pflichtgegenstand sind die Bereiche „Informatiksysteme, Mensch und Gesellschaft“, „Publikation und Kommunikation“, „Tabellenkalkulation“, „Datenbanken“ sowie „Algorithmen, Objekten und Datenstrukturen“ aufgelistet (BGBl. II 2015d, 2ff.).

Anschließend an die Lernergebnisse zu den gemeinsamen Pflichtgegenständen wird auf die schulautonomen Lehrplanbestimmungen sowie didaktische Grundsätze eingegangen. Schlussendlich wird auf die Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff der gemeinsamen Unterrichtsgegenstände verwiesen. Interessant ist dabei, dass neben den Pflichtgegenständen (wie Deutsch, Englisch, Wirtschaft und Recht oder Angewandte Mathematik) auch die

verbindliche Übung „Soziale und personale Kompetenz“ angeführt wird. Diese Übung wird in den ersten beiden Jahrgängen durchgeführt und soll den SchülerInnen dabei helfen, mit Konflikten besser umzugehen, Feedback zu geben und anzunehmen oder auch in heterogenen und homogenen Gruppen zusammenzuarbeiten. Weiters sollen Reflexionsprozesse unterstützt, Kommunikationsmodelle erlernt und die eigenen Stärken und Schwächen sowie Motivation wahrgenommen werden. Auch die Bedeutung von Umgangsformen und die Reflexion über das eigene Auftreten sind Teil des Lehrstoffs (ibid. 41f.). Diese verbindliche Übung ist auch deshalb interessant, da sich ansonsten in den Lehrplänen der verschiedenen Fachrichtungen der HTL (beispielhaft ausgewählt Mechatronik und Elektrotechnik) nur sehr wenige Informationen zu sozialen und personalen Kompetenzen finden lassen.

Für die HTL werden beispielhaft die Lehrpläne für die Höhere Technische Lehranstalt für Mechatronik und für die Höhere Technische Lehranstalt für Elektrotechnik angeführt, die den Aufbau und Inhalt der HTL-Lehrpläne widerspiegeln. Der Lehrplan beginnt mit der Stundentafel und verweist hinsichtlich der allgemeinen Bildungsziele auf Anlage 1. Anschließend wird das fachspezifische Qualifikationsprofil präsentiert, das zunächst auf die Einsatzgebiete und Tätigkeitsfelder der AbsolventInnen verweist, um danach auf die berufsbezogenen Lernergebnisse für verschiedene zentrale Bereiche der HTL für Mechatronik einzugehen:

- Mechanik und Elemente des Maschinenbaus
- Elektrotechnik und Elektronik
- Mechatronische Systeme und Automatisierung
- Fertigungs- und Betriebstechnik (einschließlich Konstruktion und Projektmanagement sowie Werkstätte und Produktionstechnik)
- Angewandte Informatik und fachspezifische Informationstechnik (BGBl. II 2015b, 1ff.)

Lernergebnisse im Bereich „Mechanik und Elemente des Maschinenbaus“ umfassen u.a., dass AbsolventInnen „*die Grundlagen und Gesetze der technischen Mechanik*“ kennen und „*statische sowie dynamische Beanspruchungen an mechatronischen Komponenten beurteilen, analysieren und in der Konstruktion berücksichtigen*“ können.

Bei „Elektrotechnik und Elektronik“ wird u.a. angeführt, dass AbsolventInnen „*die Grundlagen und Gesetze der Elektrotechnik und von elektrischen Netzwerken erklären*“ sowie „*Berechnungen in elektrischen Netzwerken durchführen*“ oder auch „*Antriebe auslegen und die Antriebskomponenten dimensionieren*“ können.

Im Bereich der „Mechatronischen Systeme und Automatisierung“ werden Lernergebnisse präsentiert, die festhalten, dass AbsolventInnen „*Sensoren und Aktoren auswählen sowie deren Umfeld auslegen*“ oder „*steuerungstechnische Aufgaben nach Vorgaben lösen sowie Regler auswählen und einstellen*“ können.

Unter „Fertigungs- und Betriebstechnik (einschließlich Konstruktion und Projektmanagement sowie Werkstätte und Produktionstechnik)“ werden u.a. die folgenden Lernergebnisse aufgelistet: AbsolventInnen kennen „*die maßgeblichen Verfahren, Werkzeuge und Maschinen für die Herstellung und Montage von mechatronischen Bauteilen und Geräten. Sie können mechatronische Bauteile, Baugruppen und Geräte herstellen und montieren.*“ Weiters können sie „*Entscheidungsgrundlagen für wirtschaftliche Investitionen aufbereiten sowie die bei der Herstellung von mechatronischen Systemen anfallenden Kosten ermitteln und zu einer Gesamtkalkulation verarbeiten*“ oder „*die Fertigungsqualität beurteilen und Rückschlüsse auf*

die verwendeten Verfahren ziehen sowie Werkstoff- und Güteprüfungen durchführen, auswerten und dokumentieren“.

Zur „Angewandten Informatik und fachspezifischen Informationstechnik“ werden u.a. die folgenden Lernergebnisse angeführt: AbsolventInnen können *„Hardwarekomponenten und deren Funktion benennen sowie Vor- und Nachteile marktüblicher Betriebssysteme vergleichen“* oder *„die wesentlichen Begriffe der objektorientierten Programmierung erklären sowie Objekte und Methoden in ihrer Anwendung darstellen“*. Weiters können sie *„mechatronische Geräte in Betrieb nehmen und warten, Messdaten erfassen, übertragen, verwalten, auswerten und visualisieren sowie integrierte Anlagen der Mechatronik in Betrieb nehmen und warten“* und *„informationsverarbeitende Anlagen planen, programmieren, in Betrieb nehmen und warten sowie Daten analysieren und informatische Problemlösungen ableiten“* (ibid. 3f.).

Berufsbezogene Lernergebnisse im Lehrplan der HTL für Elektrotechnik werden für die Kompetenzfelder „Energiesysteme“, „Automatisierungstechnik“, „Antriebstechnik“, „Industrieelektronik“ und „Fachspezifische Informationstechnik“ angeführt.

Im Bereich Elektrotechnische Grundlagen, der Teil der Energiesysteme ist, können die AbsolventInnen *„das Verhalten elektrischer Schaltungen in Gleich-, Wechsel- und Drehstromkreisen untersuchen und begründen. Sie können die grundlegenden Gesetze der Elektrotechnik anwenden und zeitlich rasch veränderliche Vorgänge sowie deren Auswirkung auf elektrische Kreise interpretieren.“*

Bei den „Grundlagen der Mechatronik“ – Teil der Automatisierungstechnik – wird angeführt, dass die AbsolventInnen *„die grundlegenden Werkstoffe der Mechatronik auswählen und beschreiben sowie die grundlegenden Maschinenelemente angeben“* können. *Sie können normgerechte Werkzeichnungen einfacher mechatronischer Komponenten erstellen, Fertigungsverfahren für die Mechatronik beschreiben und geeignete Förder- und Handhabungssysteme für einfache Anwendungen auswählen und einsetzen.“*

Im Bereich Digitale Grundschaltungen (Teil der Industrieelektronik) können AbsolventInnen *„digitale Grundschaltungen dimensionieren, deren Funktionsweise erklären und typische Anwendungsgebiete benennen. Sie können digitale Schaltungen analysieren, simulieren und deren Ergebnisse interpretieren sowie Schaltungen mit programmierbarer Logik entwerfen und einsetzen.“*

Im Bereich Publikation und Kommunikation – Teil der fachspezifischen Informationstechnik – können AbsolventInnen *„Daten eingeben, bearbeiten, formatieren und drucken sowie Dokumente (einschließlich Seriodokumente) erstellen und bearbeiten. Sie können Präsentationen erstellen, das Internet nutzen, im Web publizieren und über das Netz kommunizieren (BGBI. 2015c, 3f.)“.*

Daran anschließend werden weitere berufsbezogene Lernergebnisse, je nach schulautonomer Vertiefung, aufgelistet und danach die Bildungs- und Lernaufgaben sowie der Lehrstoff der Unterrichtsgegenstände detailliert beschrieben.

Auch in den Lehrplänen – ähnlich wie bei den Bildungsstandards der HTL – sind ausschließlich fachspezifische Kompetenzen anzutreffen. Zwar gibt es eine verbindliche Übung zu sozialer und personaler Kompetenz, deren Inhalte werden in Anlage 1 des allgemeinen Lehrplans für höhere technische und gewerbliche Lehranstalten beschrieben werden, abgesehen davon sind aber keine Inhalte zu diesen Kompetenzen zu finden.

3.17 Zur Rolle und Relevanz von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen in den Bildungsstandards und Lehrplänen

3.17.1 Literacy - Lese- und Schreibkompetenz sowie Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit

Deutsch BHS

Die Bildungsstandards „Deutsch BHS“ für die 13. Schulstufe beziehen sich auf alle Formen berufsbildender höherer Schulen und umfassen deren gemeinsamen Kern. Der Unterrichtsgegenstand Deutsch wird integrativ aufgefasst und baut auf dem Kompetenzmodell der achten Schulstufe auf, das die Kompetenzbereiche „Zuhören“, „Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprachbewusstsein“ umfasst. Das erweiterte Kompetenzmodell der 13. Schulstufe bezieht zusätzlich den Kompetenzbereich „Reflexion“ mit ein, der über die Abschlussprüfung hinaus auf das Berufsleben und das lebensbegleitende Lernen vorbereiten soll (QIBB et al. 2012a, 7).

Der den Bildungsstandards zugrundeliegende Textbegriff umfasst lineare (Literatur, Filme etc.) und nichtlineare (Diagramme, Tabellen etc.) Texte. Der Produktionsorientierung wird in der Arbeit mit Texten ein hoher Stellenwert eingeräumt, wodurch insbesondere der Kompetenzbereich „Lesen“ besondere Relevanz gewinnt, da das Verständnis von Textvorlagen die Grundlage für die eigene Textproduktion darstellt.

Auch dem Kompetenzbereich „Schreiben“ kommt eine besondere Bedeutung zu – unter anderem da alle SchülerInnen eine schriftliche Reife- und Diplomprüfung in Deutsch ablegen müssen – und es werden auch Teilprozesse und Teilkompetenzen des Schreibens (z.B. Planen und Überprüfen bzw. das normbewusste oder kommunikative Schreiben) in den Aufgabenstellungen berücksichtigt (ibid. 5).

Englisch BHS

Die Bildungsstandards „Englisch BHS“ legen fest, über welche Kompetenzen eine überwiegende Mehrheit der SchülerInnen am Ende der 13. Schulstufe nachhaltig verfügen soll. Grundlagen für die Erstellung der Bildungsstandards für Englisch waren die Lehrpläne der BHS in der jeweils gültigen Fassung, die Bildungsstandards für Englisch für die achte Schulstufe sowie Anforderungen der beruflichen Praxis und Entwicklung wie europäische Initiativen, z.B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)¹⁵, das Europäische Sprachportfolio (ESP) oder der Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR).

Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards geht von einer umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen aus und daher wurden die sprachlichen Fertigkeiten um allgemeine Kompetenzen erweitert (QIBB et al. 2011a, 8).

Die allgemeinen Kompetenzen bilden die Basis für die erfolgreiche Umsetzung der sprachlichen Fertigkeiten, die Fertigkeitsbereiche basieren auf dem GERS und umfassen die Bereiche:

- Hören
- Lesen

¹⁵ Der GERS ist ein vom Europarat initiiertes Grundlagendokument, welches unter anderem die Begriffe „Sprachverwendung“ und „Sprachkompetenz“ international akkordiert beschreibt. Im GERS wurden erstmals fremdsprachliche Kompetenzen operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und zu diesen Kompetenzniveaus festgelegt. Zur detaillierten Beschreibung der allgemeinen und kommunikativen Sprachkompetenzen laut GERS siehe Ziegler, Müller-Riedlhuber (2016), Tabelle 4, 34.

- An Gesprächen teilnehmen
- Zusammenhängend sprechen
- Schreiben

Diese Fertigkeitsbereiche werden in sechs Kompetenzstufen bzw. Referenzniveaus von A1 (elementare Sprachverwendung) bis C2 (kompetente Sprachverwendung) gegliedert und ermöglichen Sprachkenntnisse international und in allen Sprachen zu definieren (QIBB et al. 2011a, 11f.).

Sprachliche Fertigkeiten der Bildungsstandards „Englisch BHS“ beziehen sich – in Übereinstimmung mit den Lehrplänen – auf das Referenzniveau B2 des GERS. In Hinblick auf besondere Aspekte des berufsbildenden Schulwesens wurden fallweise Deskriptoren aus dem Niveau B1 eingearbeitet, um alle wichtigen Kompetenzen abzubilden.

Tabelle 19
Überblick Bildungsstandards „Englisch BHS“

Kompetenzen	Deskriptoren	Unterrichtsbeispiele / Tests	Peripherie (HAK, HTL, HLT)
Allgemeine Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz • Methodenkompetenz • soziale Kompetenz • kommunikative Kompetenz • interkulturelle Kompetenz • Sprachmittlungskompetenz • Kooperationskompetenz • Individualkompetenz 	Diese Kompetenzen sind beschrieben, aber nicht punktuell evaluierbar; sie stellen die allgemein-sprachliche und inhaltliche Basis des Kompetenzmodells dar.	BHS-typisch, d.h. mit Bezug auf die Bildungs- und Lehraufgabe der BHS als „BHS-Kern“ verstanden; keine Peripherie-Abweichungen.
Sprachliche Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Hören • Lesen • An Gesprächen teilnehmen • Zusammenhängend sprechen • Schreiben 	Diese Fertigkeiten können mit herkömmlichen Testinstrumenten punktuell evaluiert werden. Unterrichtsbeispiele stehen zur Verfügung.	BHS-typische Unterrichtsbeispiele werden durch schulform-, peripheriespezifische Varianten ergänzt.
Umfang und Qualität des kommunikativen Repertoires	<ul style="list-style-type: none"> • linguistische Kompetenzen • soziolinguistische Kompetenzen • pragmatische Kompetenzen 	Diese Kompetenzen werden bei der Evaluation der sprachlichen Fertigkeiten mitbewertet.	keine Peripherieabweichungen, weil auf alle spezifischen Bereiche anwendbar.

Quelle: QIBB et al. 2011a, 9

Zweite lebende Fremdsprache – HUM/HAK

Die Bildungsstandards „Zweite lebende Fremdsprache“, die für die untersuchten Schulformen HAK und HLT gelten, sind hinsichtlich Aufbau und Struktur (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, Individualkompetenz sowie den Deskriptoren „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“) ident zu den Bildungsstandards „Englisch BHS“.

Der Hauptunterschied hinsichtlich des Aufbaus und der Struktur der Bildungsstandards „Englisch BHS“ und „Zweite lebende Fremdsprache“ besteht darin, dass in „Englisch BHS“

das Niveau B2 am Ende der 13. Schulstufe erreicht werden soll, wohingegen bei der zweiten lebenden Fremdsprache das Referenzniveau B1 angestrebt wird (BMBF 2015, 16).

3.17.2 Numeracy - Rechenkompetenz

Angewandte Mathematik BHS

Berufsbildende höhere Schulen decken eine sehr große Bandbreite an Berufsfeldern ab, die teilweise sehr unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, was zu vielen unterschiedlichen Lehrplänen führt. Insbesondere im Bereich Mathematik zeigen sich sehr unterschiedliche Schwerpunkte in einzelnen Schulformen und die Erstellung eines gemeinsamen Standards hat sich als schwierig erwiesen: In den Lehrplänen zeigen sich sehr diverse Zielsetzungen und Inhalte im Unterrichtsgegenstand „Angewandte Mathematik“ und daher wurden für diesen Bereich Bildungsstandards entwickelt, die diese Differenzen berücksichtigen, aber gleichzeitig auch einen gemeinsamen Kern abdecken. Bei der Entwicklung der Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“ wurde daher damit begonnen zunächst eine allen berufsbildenden höheren Schulen gemeinsame Basis zu entwickeln und anschließend schulartenspezifische Ausprägungen, die sich mit speziellen Inhalten sowie berufsfeldbezogenen Kontexten beschäftigen, auszuarbeiten. Das Kompetenzmodell beschreibt die grundlegenden mathematischen Kompetenzen (den gemeinsamen Kern für alle Schulformen in der BHS) sowie schulpartenspezifische Ausprägungen, die auf diesem Kern aufbauen und extra gekennzeichnet sind (QIBB 2009, 9).

Es wird zwischen Handlungsdimension und Inhaltsdimension unterschieden und das Kompetenzmodell wird als Matrix dargestellt. Die sich daraus ergebenden Felder werden mit Deskriptoren befüllt; wobei diese Bereiche aber auch nicht scharf voneinander zu trennen sind, da sie miteinander in Bezug stehen (ibid.12).

In der HTL kommt es nicht nur zu schulartenspezifischen Ausprägungen, sondern auch innerhalb der verschiedenen Schulformen in der HTL zu inhaltlich differenzierten Erweiterungen und unterschiedlichen fachspezifischen Aufgaben, je nach praxisbezogenem Kontext.

In der HAK herrscht ein anwendungsorientierter Zugang im Hinblick auf Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft und Rechnungswesen vor. AbsolventInnen sollen jene mathematischen Kompetenzen erwerben, die sie zur Ausübung von gehobenen kaufmännischen Tätigkeiten in Wirtschaft und Verwaltung befähigen. Gleichzeitig werden aber auch theoretische Grundlagen vermittelt, die für den Zugang zu Universität benötigt werden. Auch an den Handelsakademien gibt es unterschiedliche Fachrichtungen und Schwerpunkte. Die humanberuflichen höheren Schulen umfassen ebenfalls verschiedene Schulformen, wobei in der vorliegenden Studie die HLT näher untersucht wurde. In den humanberuflichen höheren Schulen liegt im Gegenstand Mathematik ein Schwerpunkt auf dem Wirtschaftsaspekt, in der HLT sind weitere schulspezifische Zielvorstellungen in den Bereichen Ernährung und Gastronomie vorgesehen. Generell gibt es – im Gegensatz zu anderen BHS-Schulformen – kaum schulortspezifische Ausprägungen im Gegenstand „Angewandte Mathematik“, es werden vor allem die Grundanforderungen vermittelt, die allerdings einen stark anwendungsorientierten Zugang aufweisen (QIBB 2009, 10f.).

3.17.3 Computer literacy - technologische Problemlösungs- und IKT-Kompetenz

Angewandte Informatik BHS

Auch bei der Entwicklung des Kompetenzmodells zu „Angewandter Informatik BHS“ kam es – ähnlich wie bei jenem zu „Angewandter Mathematik BHS“ zur Entwicklung eines gemeinsamen Kerns, der für alle Schulformen der BHS gilt, sowie schulartenspezifischer Ausprägungen.

Bei der Entwicklung dieser Bildungsstandards wurde sehr bewusst der Begriff „Angewandte Informatik“ gewählt, da damit ausgedrückt werden sollte, dass es sich um konkrete Anwendungen im Bereich der Betriebswirtschaft oder um technische Anwendungen handelt (Berufsbildende Schulen o.J., 6).

Das Kompetenzmodell dieser Bildungsstandards basiert auf den Ausarbeitungen von Hermann Puhmann (2007), der Grundsätze und Standards für die Informatik für Schulen in Deutschland definierte, und versteht sich als Erweiterung und Ergänzung im Bereich Angewandte Informatik.

Zielsetzung der Bildungsstandards „Angewandte Informatik BHS“ ist, allgemeine Problemstellungen berufsbezogen und mit zeitgemäßen elektronischen Werkzeugen lösen zu können; weiters stellen die Informationsbeschaffung und -verarbeitung wichtige Anforderungen dar (Berufsbildende Schulen o.J., 7). Das Modell unterscheidet wiederum in Handlungs- und inhaltliche Kompetenzen und die Kompetenzbereiche sind für SchülerInnen aller beruflichen Schultypen für die neunte bis 13. Schulstufe ausgelegt. Allerdings werden für Lehrpläne der HTL-Schulformen, die einen Schwerpunkt auf „Programmierung“ und „Softwareentwicklung“ legen, zusätzlich die inhaltlichen Kompetenzen „Algorithmen, Objekte und Datenstrukturen“ angeboten.

Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie – HAK

Die schulartenspezifischen Bildungsstandards „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“ sind auf alle Unterrichtsgegenstände ausgerichtet, die informations- und kommunikationstechnologisches Wissen und Fertigkeiten in den Handelsakademien vermitteln. V.a. fließen die Inhalte in die Gegenstände „Wirtschaftsinformatik“, und „Informations- und Office-Management“ ein.

Die erworbenen Fähigkeiten sollen die Arbeiten in allen anderen Unterrichtsgegenständen unterstützen und beim Lösen berufsspezifischer Aufgaben helfen. Die Bildungsstandards „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“ sollen somit die richtigen Werkzeuge zur Verfügung stellen, die fächerübergreifend in der HAK eingesetzt werden sollen (QIBB et al. 2010b, 9f.).

Die informations- und kommunikationstechnologischen Unterrichtsgegenstände besitzen im kaufmännischen Bereich einen sehr hohen Stellenwert, weil sie neben dem fachlichen Schwerpunkt der jeweiligen Schulform v.a. jene IKT-Kompetenzen vermitteln, die für alle gehobenen Tätigkeiten in Wirtschaft und Verwaltung Voraussetzung sind (ibid. 13).

Die Inhalte sind sehr ähnlich zu jenen in den Bildungsstandards „Angewandte Informatik BHS“ (siehe Berufsbildende Schulen o.J., 13f.). Allerdings gibt es noch zusätzliche, fachspezifische Deskriptoren für Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie, die ausschließlich in diesen schulartenspezifischen Bildungsstandards für die HAK vorkommen.

3.17.4 Soziale und personale Kompetenzen

Die Arbeitsgruppe zur Erarbeitung des Kompetenzmodells soziale und personale Kompetenzen in der Berufsbildung hat sich in ihrer Arbeit generell an dem Konzept der Bildungsstandards in der Berufsbildung orientiert und eine Unterscheidung in Handlungs- und Inhaltsdimension vorgenommen. Dabei war zu beachten, dass es eine große Herausforderung darstellte personenbezogene Kompetenzen in einem Modell aufzubereiten, das auch mit den Modellen für andere Gegenstände kompatibel sein soll (QIBB et al. 2011a, 12).

Das Kompetenzmodell für soziale und personale Kompetenzen wurde sehr bewusst für alle Schultypen der Berufsbildung entwickelt, d.h. es wurde (fast) keine Differenzierung zwischen Berufsschulen, BMS oder BHS vorgenommen (nur bei einzelnen, wenigen Deskriptoren wurden kleine Unterscheidungen zwischen BHS und BMS/Berufsschule vorgenommen). Die Deskriptoren beinhalten auch eine gewisse Bandbreite von „soll ansatzweise erreicht werden“ bis „soll auch in nicht vorhersehbaren Situationen selbständig entwickelt werden können“. Zur genaueren Präzisierung und Orientierung sind für diesen Bereich die Unterrichtsbeispiele wesentlich.

Wichtig für die Erreichung der Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen ist auch, dass diese im Lehrplan verankert werden, und sich alle LehrerInnen für deren Vermittlung einsetzen. Daher werden soziale und personale Kompetenzen in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen aller Schulen der Berufsbildung als eigener Inhalt angeführt. Darüber hinaus wurden eigene Unterrichtsgegenstände eingeführt: In der HTL der Unterrichtsgegenstand „Soziale und personale Kompetenz“ sowie die unverbindliche Übung „Kommunikation und Präsentationstechnik“; in der HAK der Pflichtgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen“ sowie die unverbindliche Übung „Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen“; und in der HLT der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Psychologie“ (ibid. 12f.; BGBl. II 2014, 2015).

3.17.5 Wirtschaft und Recht

Die schulartenübergreifenden Bildungsstandards für „Wirtschaft und Recht“ gelten für alle Formen der berufsbildenden höheren Schulen und umfassen den gemeinsamen Nenner der wirtschaftlichen und rechtlichen Ausbildung der verschiedenen Schulformen. Die Inhalte dieses Bildungsstandards werden je nach Schulform in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen und Jahrgangsstufen vermittelt und sie besitzen einen unterschiedlichen Stellenwert, der sich unter anderen an den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden zeigt.¹⁶

Eine Herausforderung für die Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ ergibt sich daraus, dass es den Unterrichtsgegenstand Wirtschaft an sich nicht gibt, sondern wirtschaftliche und rechtliche Inhalte in verschiedenen Unterrichtsgegenständen unterrichtet werden. Weiters gliedern sich HTL, aber auch HAK in unterschiedliche Fachrichtungen und Ausbildungsschwerpunkte, was eine Vergleichbarkeit der Inhalte erschwert (QIBB et al. 2013, 63).

Im Bereich der HTL kann die wirtschaftliche und rechtliche Ausbildung als eine Form von Support oder Unterstützung für die technische Ausbildung verstanden werden. Da die

¹⁶ Genauere Informationen zu den Gegenständen und Unterrichtsstunden finden sich im Anhang von QIBB et al. 2013, ab Seite 72.

technische Ausbildung im Vordergrund steht, können nicht alle HTL diesen Standard erfüllen, sondern nur jene Ausbildungsschwerpunkte, die die technische mit einer wirtschaftlichen Ausbildung kombinieren, wie z.B. in der HTL für EDV und Organisation, HTL für Wirtschaftsingenieurwesen oder HTL für Betriebsmanagement (ibid. 14).

Für die HAK werden diese Bildungsstandards in verschiedenen zentralen Unterrichtsgegenständen, wie Betriebswirtschaft oder Rechnungswesen und Controlling, umgesetzt und besitzen im Vergleich zur HTL einen deutlich höheren Stellenwert.

In der HLT fließen die Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ u.a. in die Gegenstände Betriebs- und Volkswirtschaft, Rechnungswesen und Controlling oder Tourismus, Marketing und Reisebüro ein (ibid. 73).

Entrepreneurship und Management – HAK

Die Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“ gelten für alle kaufmännischen, volkswirtschaftlichen und rechtlichen Unterrichtsgegenstände der Handelsakademien. Interessant ist bei diesen schulartenspezifischen Bildungsstandards, dass fachspezifische Inhalte mit den entsprechenden „*soft skills*“ kombiniert werden und persönliche und soziale Kompetenzen eine eigene Inhaltsebene umfassen. Auch Arbeitstechniken, wie „Ich kann mich selbst und mein Arbeitsumfeld organisieren“ sowie „Ich kann Arbeitsergebnisse situationsbezogen und zielgruppenorientiert präsentieren und argumentieren“, zeigen klare Verbindungen zu sozialen und personalen Kompetenzen auf.

Handbuch Internationalität – HAK

Handelsakademien vermitteln Wirtschaftskompetenz gemeinsam mit Internationalität. Dabei ist es wichtig, relevantes Fachwissen gemeinsam mit berufspraktischen Arbeitstechniken, -mitteln und -verfahren sowie den jeweils unterrichteten Fremdsprachen vernetzt und fächerübergreifend anzuwenden. Wobei auch die interkulturelle Kompetenz, d.h. kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen, reflektieren und respektieren, einen wichtigen Bestandteil für erfolgreiches Arbeiten im internationalen Kontext darstellt (QIBB et al. 2011b, 11).

Die schulartenspezifischen Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“ sind ein wenig anders aufgebaut als andere BHS-Bildungsstandards, da sie nicht zwischen Inhalts- und Handlungsdimension unterscheiden, sondern für die vier Kategorien der Internationalität Deskriptoren und Beispiele zur Konkretisierung anführen (aber sich keine Kompetenzmatrix ergibt, bei der ein Zusammenspiel zwischen Inhalts- und Handlungsdimension klar ersichtlich wäre).

Bei der Erstellung der Unterrichtsbeispiele wurde u.a. die Methode der Fallstudie verwendet, um die SchülerInnen mit konkreten Situationen in einem Beispielunternehmen zu konfrontieren. Der Unterricht wird daher mit großer Praxisnähe und Handlungsorientierung, selbstständigen Lernen und Erkennen von Sachzusammenhängen sowie Recherchieren von fehlenden Informationen und Finden von Lösungen ausgestaltet.

Die Ausarbeitung der Fallbeispiele soll nicht in einem Unterrichtsgegenstand, sondern fächerübergreifend gelöst werden, was eine intensive Zusammenarbeit der beteiligten LehrerInnen voraussetzt. Auch der starre zeitliche Organisationsrahmen – mit der 50-minütigen Unterrichtsstunde – sollte aufgehoben, und die räumlichen Gegebenheiten zur Unterstützung von Teamarbeit, aber auch Einzelarbeit umgestaltet werden.

3.17.6 Tourismus

In den höheren Lehranstalten für Tourismus werden jene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die zur Ausübung von Berufen in den Bereichen Wirtschaft, insbesondere Tourismus- und Freizeitwirtschaft, sowie in der Verwaltung befähigen. Besonderes Augenmerk wird in dieser Schulform auf den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht und die fachpraktische Ausbildung gelegt.

Auffallend ist die Fokussierung auf „*soft skills*“ in diesen Bildungsstandards, welche die ersten vier Inhaltsbereiche umfassen. Erst die anschließenden inhaltlichen Kompetenzen zu Verkauf (Verkaufsprozesse, Produktpräsentation), Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aus dem Berufsfeld (Fachbegriffe, berufsbezogene Arbeitstechniken, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse, tourismusspezifische Software) sowie unternehmerisches und wirtschaftliches Handeln (Unternehmensführung, wirtschaftliches Denken) beziehen sich stärker auf „*hard skills*“ und damit auf die berufsspezifischen Fertigkeiten. Dies hängt sicher auch mit den anzutreffenden Anforderungen im Tourismus zusammen, wobei professioneller und freundlicher Umgang mit Menschen ein wichtiger Aspekt ist, der zentral für die Ausübung von Tätigkeiten im Tourismus ist.

3.17.7 HTL Elektrotechnik

Der Kern der Ausbildung umfasst Energietechnik, Automatisierungstechnik, Antriebstechnik, industrielle Elektronik und fachbezogene Informationstechnik. Weiters gibt es drei Ausbildungsschwerpunkte (Energietechnik und industrielle Elektronik, Regelungstechnik, Informationstechnik), die nach dem Abschluss des zweiten Jahrgangs ausgewählt werden müssen (QIBB et al. 2008, 11).

Die Bildungsstandards Elektrotechnik HTL wurden von den Bildungszielen des Lehrplans der HTL Elektrotechnik abgeleitet und bilden den Kern des Fachbereichs.

Da die HTL für Elektrotechnik ab dem dritten Jahrgang eine Differenzierung nach Ausbildungsschwerpunkten vorsieht, sind die Kompetenzmodelle je nach Schwerpunkt (Energietechnik und industrielle Elektronik, Regelungstechnik, Informationstechnik) unterschiedlich ausgestaltet, da diese fachliche Spezialisierung abgebildet wird. Somit ergibt sich ein dreidimensionales Kompetenzmodell, da zunächst – wie bekannt – die Inhalts- und Handlungsdimensionen in Form einer Matrix miteinander in Verbindung gesetzt werden; darauf aufsetzend werden die Ausbildungsschwerpunkte als dritte Dimension ergänzt: Dadurch ergeben sich zwei Ebenen der Inhaltsdimension, wobei die untere Ebene jene Kompetenzen umfasst, die in allen Schwerpunkten vermittelt werden, und die obere Ebene jene Kompetenzen beinhaltet, die nur für den jeweiligen Schwerpunkt Gültigkeit haben (siehe dazu auch Abbildungen 5-8). Daher entsteht für jeden Ausbildungsschwerpunkt ein eigenes Kompetenzmodell, wobei aber die untere Ebene bei allen Schwerpunkten gleich ist.

Sowohl bei den gemeinsamen Inhalten für alle Schwerpunkte als auch für die einzelnen Ausbildungsschwerpunkte sind die Deskriptoren ausschließlich auf „*hard skills*“ ausgerichtet, es finden sich in den gesamten Bildungsstandards „Elektrotechnik HTL“ keinerlei Hinweise auf das Benötigen von „*soft skills*“.

Elektronik und technische Informatik

Die Inhaltsdimension dieser Fachrichtungsstandards weist die für die angestrebte berufliche Tätigkeit relevanten Themenbereiche auf und die Handlungsdimension die im jeweiligen Kompetenzfeld zu erreichende Leistung. Soziale und personale Kompetenzen sind nicht Teil des Fachrichtungsstandards.

Auffallend ist, dass bei diesen Fachrichtungsstandards – ähnlich wie in den schulspezifischen Bildungsstandards „Elektrotechnik HTL“ – ausschließlich auf „*hard skills*“ und fachspezifische Kompetenzen eingegangen wird und keinerlei „*soft skills*“ angeführt werden. Dies überrascht doch, da ja auch für TechnikerInnen z.B. Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit als wichtige Anforderungen am Arbeitsmarkt vorausgesetzt werden und diese gemeinsam mit fachspezifischen Inhalten vermittelt werden könnten.

3.17.8 Zusammenfassende Betrachtung

Zunächst ist nochmals festzuhalten, dass das anzutreffende bzw. angestrebte Niveau der Beherrschung in den Bildungsstandards, aber auch den Rahmenlehrplänen, die von uns definierten Grundkompetenzen sehr oft übertrifft. Dennoch finden sich in den analysierten Bildungsstandards viele Hinweise auf benötigte Grundkompetenzen, die wiederum – ähnlich wie in den Projekten zur Lehre und BMS – oft gemeinsam auftreten und nur selten „isoliert“ beobachtet werden können. So finden sich z.B. bei den Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“ der „Technologieeinsatz“ und damit die Verwendung von elektronischen Werkzeugen, welche eng mit der EDV-Grundkompetenz verbunden ist. Und auch umgekehrt finden sich in den Bildungsstandards „Angewandte Informatik BHS“ Informationen zu Tabellenkalkulation (und damit Überschneidungen zur grundlegenden Rechenkompetenz), aber auch zu Publikation und Präsentation (und somit Hinweise zu *literacy* und einer allgemeinen Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit).

In dieser Studie wurden auch soziale und personale Kompetenzen untersucht, wobei sehr bewusst ein gemeinsamer Bildungsstandard für Berufsschulen, BMS und BHS entwickelt wurde. Es sind nur einzelne, sehr geringe Unterschiede zwischen den Schultypen auszumachen und generell sind die Methoden-/Unterrichtsbeispiele in den Bildungsstandards wichtig, um konkrete methodische Akzente setzen zu können.

Neben den Bildungsstandards „Soziale und personale Kompetenzen“ zeigt sich aber, ähnlich wie bei den Grundkompetenzen, dass diese Kompetenzen oft in Kombination mit anderen Grundkompetenzen anzutreffen sind: So wird in den Bildungsstandards „Englisch BHS“ nicht nur nach Fachkompetenz und Methodenkompetenz unterschieden, sondern auch explizit soziale Kompetenz und Individualkompetenz angeführt. Damit wird *literacy* deutlich weiter gefasst und umfasst neben Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit auch interkulturelle Kompetenz, Eigeninitiative oder Teamfähigkeit. Aber auch bei „Wirtschaft und Recht“ wird auf die sozialen und personalen Kompetenzen besonderer Wert gelegt, da diese im Wirtschaftsbereich eine unverzichtbare Notwendigkeit darstellen: Daher gibt es eine eigene Inhaltsdimension „Persönliche und soziale Kompetenzen“. Auch in den schulartenspezifischen Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“ der HAK werden fachspezifische Inhalte mit den entsprechenden „*soft skills*“ kombiniert und „Persönliche und soziale Kompetenzen“ bilden ebenfalls eine Inhaltsdimension. Aber auch Arbeitstechniken werden hier angeführt, die wiederum verschiedenste Grundkompetenzen, aber auch soziale und v.a. personale Kompetenzen zusammenführen. In den schulartenspezifischen Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“ (HAK) werden vier Kategorien angeführt, die als notwendig für wirtschaftlich erfolgreiches Handeln angesehen

werden: vernetzte Fachkompetenz, berufsrelevante kommunikative Sprachkompetenz, soziale Kompetenz und interkulturelle Kompetenz – dies zeigt sehr gut auf, wie wichtig das Zusammenspielen von berufspraktischen Arbeitstechniken und -mitteln sowie Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenz ist; und dass diese verschiedenen Kompetenzen oft nur schwer voneinander getrennt bzw. ohne einander nicht ihr volles Potential entfalten können.

Auch die Bildungsstandards „Tourismus“, HLT, zeigen eine auffallende Fokussierung auf „*soft skills*“, die in den ersten vier (von insgesamt sieben) Inhaltsebenen anzutreffen sind: Vor allem innovatives und kreatives Handeln, aber auch Kommunikation und Umgang mit Konflikten und Beschwerden sowie interkulturelles Wissen sind hier angesiedelt. Dieser starke Fokus auf soziale und personale Kompetenzen hängt sicher mit den im Tourismus anzutreffenden Anforderungen zusammen, wobei professioneller und freundlicher Umgang mit Menschen – und damit einhergehend Umgangsformen, Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit, interkulturelle Kompetenz sowie auch das Umgehen mit Stress und Belastungen – zentral für die Ausübung vieler Tätigkeiten im Tourismus ist.

Auffallend ist – im Gegensatz zu HAK- und HLT-spezifischen Bildungsstandards, die neben den fachlichen v.a. Wert auf soziale und personale Kompetenzen legen – bei den analysierten Bildungs- und Fachrichtungsstandards der HTL das völlige Fehlen von sozialen und personalen Kompetenzen: die Deskriptoren beschreiben ausschließlich berufsspezifische Kompetenzen. Dies ist doch überraschend, da auch von TechnikerInnen Anforderungen wie Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit gefragt sind und diese im Umfeld der fachspezifischen Kompetenzen sicher auch vermittelt werden könnten – nur werden sie weder in den Bildungsstandards noch in den Rahmenlehrplänen in diesem Kontext gesehen.

4 Ergebnisse aus den qualitativen Interviews zu Relevanz und Vermittlung von Grundkompetenzen in der BHS

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurde u.a. den Fragen nachgegangen, wie es um den Grad der Beherrschung von Grundkompetenzen bei SchülerInnen zu Beginn der BHS bestellt ist, welche Veränderungen in den letzten Jahren beobachtet werden konnten, wie die Vermittlung von Grundkompetenzen und auch sozialen und personalen Kompetenzen unterstützt werden kann oder welche Anforderungen an LehrerInnen zur Vermittlung gestellt werden. Das folgende Kapitel bietet einen Überblick zu den Ergebnissen aus den zwölf durchgeführten Interviews mit den in der nachfolgenden Tabelle angeführten Personen.

Tabelle 20
Übersicht GesprächspartnerInnen – qualitative Interviews

Frau A.*	Lehrerin und individuelle Lernbegleiterin an einer HAK in Niederösterreich
Frau B.*	Sozialarbeiterin u.a. an einer HTL und HAK in Niederösterreich
Binder, Hermann	Abteilungsleitung Elektrotechnik an der HTL St. Pölten
Defranceschi, Johannes	Leitung Jugendcoaching Kärnten
Fleischer, Eva	Business Academy Donaustadt, Lehrerin für Bewegung und Sport, Englisch
Freiling, Werner	HR-Manager beim Technologieanbieter SKF; PraktikantInnen und AbsolventInnen der HTL Steyr
Hiebaum, Elisabeth	Business Academy Donaustadt, Lehrerin für kaufmännische Fächer
Kimbacher, Christoph	Allgemeinbildender Lehrer an der HTL Steyr, Mitglied der ARGE Didaktik und Methodik der HTL Steyr
Kreisler, Mareike	Expertin Bildungsstandards, Psychologin, Psychotherapeutin
Pfefferkorn, Johannes	Hotelier, PraktikantInnen der HLT Bludenz
Pühringer, Franz	HR-Manager im Bereich Fahrzeugindustrie*; PraktikantInnen und AbsolventInnen u.a. aus der HTL und HAK Steyr
Wlcek, Dagmar	HLT Bludenz, Lehrerin für wirtschaftliche Fächer

* Person bzw. Firmenname auf Wunsch anonymisiert

Quelle: eigene Darstellung

4.1 Grad der Beherrschung von Grundkompetenzen

Hinsichtlich der Beherrschung der Grundkompetenzen beim Eintritt in die HTL konstatiert Christoph Kimbacher von der HTL Steyr, dass seine Schule immer mehr vor die Aufgabe gestellt ist, eine gewisse Basis an Grundkompetenzen bei den SchülerInnen sicherzustellen, da diese zunehmend zu geringe Grundkompetenzen mitbringen.

Hermann Binder von der HTL St. Pölten verweist darauf, dass HTL-SchülerInnen eine gewisse Mathematikaffinität besitzen, weshalb es um die Grundkompetenzen in diesem Bereich besser bestellt sei als z.B. bei Lesen oder Rechtschreibung. Er hebt hervor, dass die HTL insgesamt jedoch stark davon abhängig ist, was in den Zubringerschulen gemacht wird und wie sehr dort die SchülerInnen und ihre Grundkompetenzen gefördert werden. Er hat den Eindruck, dass derzeit das Unwort der Pädagogik „üben“ lautet.

Der HTL-Lehrer verweist darauf, dass er vor zwei Jahren einen Schüler gehabt hat, der aus einer Alternativschule kam und weder schreiben noch lesen konnte. Da bei einem entsprechenden positiven Zeugnis keine Aufnahmeprüfung gemacht werden muss, konnte er ohne weiteres in die erste Klasse der HTL einsteigen. Diesem Schüler sei aber zugutegekommen, dass er sozial sehr kompetent war und vorhandene Defizite innerhalb eines

Jahres aufholen konnte; zu Beginn habe er z.B. die Tafelbilder abfotografiert und diese dann daheim analysiert und damit fehlende Kompetenzen nachgeholt.

Der Lehrer der HTL Steyr verweist diesbezüglich auch auf die Notwendigkeit, zu Hause zu lernen, was viele SchülerInnen von den Zubringerschulen aber nicht gewohnt seien: *„Schüler und Schülerinnen, die zu uns kommen, sind einfach nicht mehr mit der Situation vertraut, dass man außerhalb des Unterrichts etwas lernen muss, dass nicht alles im Unterricht passiert. Ich spreche da gerade die NMS an, wo praktisch keine Nicht Genügend mehr gegeben werden und die Schüler und Schülerinnen es einfach nicht mehr gewohnt sind, dass man sich Wissen und die verschiedensten Kompetenzen nicht anwerben kann, wenn man nicht auch außerhalb des Unterrichts Zeit investiert.“*

Beide HTL-Lehrer merken an, dass in der HTL viel Zeit und Arbeit investiert werden muss, um eine gewisse Basis herzustellen. Der HTL-Lehrer aus St. Pölten führt an, dass im ersten halben Jahr eigentlich nur versucht werde, die SchülerInnen auf ein gemeinsames Niveau („auf gleich“) zu bringen, da sie mit sehr unterschiedlichem Ausbildungsstand in die HTL kommen: *„Wir kennen Schulen, die unglaublich gute Schüler produzieren, und wir kennen Schulen, wo du dich fragst, was sie da machen.“*

Er nennt das Beispiel eines Schülers, der ihm gesagt habe, er verstehe nicht, wieso er in Physik einen Fünfer bekommen habe – in der Hauptschule hätte jeder, der anwesend war, einen Vierer bekommen. Der HTL-Lehrer verweist in diesem Zusammenhang aber auch auf Unterschiede, die zwischen Hauptschulen am Land und in der Stadt existieren, wo vor allem bei Letzteren viele SchülerInnen anzutreffen seien, die keine andere Schulform besuchen könnten. Auch der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sei in den Hauptschulen in der Stadt deutlich höher.

Auch die Sozialarbeiterin an einer HAK und HTL in Niederösterreich beobachtet zunehmend, dass SchülerInnen sagen, sie lernen nicht und hätten in ihrer bisherigen Schulzeit auch noch nie lernen müssen, um bis in die zehnte Schulstufe zu kommen. In diesem Zusammenhang verweist sie auch darauf, dass Hausübungen kaum noch gemacht werden und LehrerInnen hier fast so etwas wie Erziehungsarbeit leisten und die Hausübungen immer wieder und mit Nachdruck einfordern müssten.

Wobei Üben wichtig sei und Verstehen gehöre auch dazu, da die SchülerInnen dann auch Motivation hätten, wenn sie einfach spüren, *„das interessiert mich, da komme ich weiter, da habe ich einen Erfolg. Man braucht diese Erfolgserlebnisse.“*

Dagmar Wlcek, Lehrerin an der HLT in Bludenz, stellt ebenfalls fest, dass sich in den letzten Jahren bei der Beherrschung der Grundkompetenzen etwas verändert hat: *„(...) wirklich spürbar war es dann eigentlich mit der Einführung der Neuen Mittelschule. Aber so zeitverzögert, und jetzt ist es so, dass man aufgrund der Noten oder der Einstufung von der Mittelschule, wie es vorher einfach möglich war, kaum mehr nachvollziehen kann, wie gut sind die Kompetenzen, die die Schüler mitbringen.“*

Sie führt an, dass aufgrund der abgeschafften Aufnahmeprüfung es nun kaum mehr möglich sei, vorab festzustellen, mit welchen Kompetenzen die SchülerInnen in die HLT kommen. Daher müsse sie sich auf die Noten in den Zeugnissen verlassen, auch wenn diese in manchen Fällen oft nicht sehr aussagekräftig sind.

Die Schwierigkeit der Einschätzung der Kompetenzen bei SchülerInnen streicht auch Franz Pühringer, HR-Manager bei einem großen Fahrzeughersteller, hervor und ist der Meinung, dass die frühere Differenzierung nach Sonderschule, A-Zug und B-Zug in der Hauptschule sowie Gymnasium im heutigen System viel zu sehr vermischt werde. Diese Vermischung

führe zu einer Nivellierung der schulischen Leistung nach unten, da sich SchülerInnen wie LehrerInnen dabei an den Schwächeren orientieren müssten. Früher wäre eine Einschätzung der Kompetenzen aufgrund der Zubringerschule einfacher gewesen. SchülerInnen, die aus dem Gymnasium in eine BHS gewechselt hätten, hätten sich relativ leicht getan, und SchülerInnen aus dem A-Zug der Hauptschule hätten grundsätzlich auch eine gute Grundausbildung mitgebracht. Heute könne er aber nur sehr schwer unterscheiden, welches Leistungsniveau eine Schülerin bzw. ein Schüler mitbringe. Er verweist auf die schwer nachvollziehbaren Abstufungen des Benotungssystems der Neuen Mittelschule, wo in der dritten und vierten Klasse bei den Hauptgegenständen Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik zwischen „grundlegender“ und „vertiefender Allgemeinbildung“ unterschieden wird¹⁷, was aus seiner Sicht „nicht gerade zu einem besseren Standard“ führt. Man könne heute fast nicht mehr unterscheiden, auf welchem Leistungsniveau SchülerInnen seien, da die Abstufung nicht mehr gegeben bzw. nachvollziehbar sei.¹⁸

Die Beherrschung der Grundkompetenzen sieht er auch als abhängig vom Schultyp an und verweist z.B. in Bezug auf die EDV-Kompetenzen darauf, dass in der HAK etwa Softwareprogramme relevant sind, die in der Administration und Sachbearbeitung benötigt werden, während in der HTL technische Software im Vordergrund steht. Er stellt insbesondere fest, dass immer mehr SchülerInnen und auch StudentInnen, z.B. auf Bachelor-Niveau, beim Kopfrechnen Probleme haben. Auf der anderen Seite sieht er aber auch Stärken insbesondere beim komplexen Denken und Präsentieren.

Werner Freilinger, HR-Manager beim Technologieanbieter SKF, ist mit den Grundkompetenzen der PraktikantInnen (und AbsolventInnen) der HTL Steyr generell sehr zufrieden, wobei er anmerkt, dass PraktikantInnen bei SKF mindestens 17 Jahre alt und somit jedenfalls schon in der zweiten oder dritten Klasse HTL sein müssen. Sie seien also keine AnfängerInnen mehr und kämen „*eigentlich mit ganz guten Grundfertigkeiten*“. Er stellt allerdings auch fest, dass es enorme Unterschiede in der Führung von Schulen gibt bzw. was den Anspruch an Qualität und Qualifikation betrifft. Die HTL Steyr sieht er als äußerst positives Beispiel, nicht nur, weil deren Direktor „*einer der besten Schwingungstechniker, die wir in Österreich haben*“, ist, sondern auch, weil aus der HTL Steyr SchülerInnen mit einer Qualifikation kommen, „*wo ich sage: das wünschen wir uns sehr*“. Die SchülerInnen hätten nicht nur gute Qualifikationen im Bereich Lesen, Schreiben und weiteren Grundkompetenzen, sondern sie bekämen durch diverse Schulveranstaltungen, z.B. auch auf europäischer Ebene, mehr im Bereich persönliches Auftreten und Persönlichkeitsbildung vermittelt als an anderen Schulen.

Zur Überprüfung der mitgebrachten Grundkompetenzen kann der sogenannte Diagnose-Check vom Bildungsministerium für die ersten Klassen der BHS in Deutsch, Englisch und

¹⁷ Auf der Website des Bundesministeriums für Bildung findet sich folgende Darstellung der Leistungsbeurteilung in der NMS: „Erste und zweite Klasse der NMS: Das Notensystem wird wie in der Volksschule mit der 5-teiligen Notenskala in allen Unterrichtsgegenständen fortgeführt. Dritte und vierte Klasse der NMS: In Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik erfolgt die Beurteilung nach den Bildungszielen einer vertieften oder grundlegenden Allgemeinbildung. Die Beurteilung nach dem Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung entspricht der Beurteilung orientiert an der AHS-Unterstufe und wird im Zeugnis mit dem Zusatz ‚vertiefte Allgemeinbildung‘ ausgewiesen. Dazu ein Beispiel: Ein ‚Befriedigend‘ in Deutsch mit dem Zusatz ‚vertiefte Allgemeinbildung‘ ist ident mit einem ‚Befriedigend‘ in Deutsch an einer AHS-Unterstufe. Eine negative Beurteilung nach dem Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung gibt es nicht, da in diesem Fall die Schülerin/der Schüler entsprechend dem Bildungsziel der grundlegenden Allgemeinbildung beurteilt wird.“ Siehe: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> (05-09-2017).

¹⁸ Leistungsgruppen wurden in der NMS zwar abgeschafft, die Überführung von Hauptschulstandorten in NMS erfolgt jedoch aufsteigend mit den ersten Klassen bis zum Schuljahr 2015/16. Dadurch werden Hauptschulklassen mit Leistungsgruppen noch bis zum Schuljahr 2017/18 geführt. Siehe: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.1760110.html> (10-10-2017).

Mathematik angewendet werden. An der HTL Steyr werden diese jedoch ganz bewusst nicht mehr durchgeführt, da frühere Ergebnisse gezeigt hätten, dass in allen drei Fächern rund 90 Prozent der ersten Klassen schlecht abschnitten. Es wurde entschieden, dass es kein sinnvolles pädagogisches Signal bzw. kontraproduktiv sei, den SchülerInnen, die motiviert kommen und sich freuen, dass sie die Aufnahme an der HTL geschafft haben, gleich in den ersten Wochen sagen zu müssen, dass sie in einem oder mehreren Gegenständen schwach seien und einen Förderunterricht in Anspruch nehmen müssten, um ihre Wissenslücken zu schließen.

Der interviewte HTL-Lehrer ist der Meinung, dass den LehrerInnen ohnehin klar sei, dass es bei den SchülerInnen Schwierigkeiten bei den Grundkompetenzen gäbe und dies nicht jedes Jahr neu erhoben werden müsse, da das Ergebnis keine neuen Erkenntnisse bringe. Den LehrerInnen seien die Problemlagen, die SchülerInnen mitbringen, durchaus bewusst, sie akzeptieren die Situation aber so, wie sie ist, und arbeiten damit bzw. schulen vor allem in der ersten Klasse entsprechend nach. SchülerInnen sollten aus seiner Sicht nicht von vornherein das Gefühl vermittelt bekommen, eine Bringschuld zu haben und im Minus zu sein. Und es schade ja auch den guten SchülerInnen nicht, die Grundlagen noch einmal zu wiederholen.

An der HAK im 22. Wiener Gemeindebezirk wird zu Beginn der ersten Klassen mit den Diagnose-Checks gearbeitet, um abzuklären, welche (Grund-)Kompetenzen die SchülerInnen mitbringen.¹⁹ Dabei zeigt sich, dass insbesondere in Mathematik die mitgebrachten Kompetenzen oft nicht ausreichen und rund 90 Prozent der SchülerInnen nicht die vorgegebenen Ziele erreichen können. Laut den interviewten Lehrerinnen an der HAK, Eva Fleischer und Elisabeth Hiebaum, werden dabei Probleme mit Grundkompetenzen, wie z.B. Prozentrechnen, sichtbar. Auch in Deutsch und Englisch wird ein schriftlicher Test zu Beginn des ersten Schuljahres eingesetzt; dabei zeigen sich – je nach Zubringerschule – unterschiedliche Ergebnisse: Insbesondere die Neuen Mittelschulen wurden als jene Schulen genannt, deren AbsolventInnen oft Probleme bei der Grundkompetenz sprachliche Ausdrucksfähigkeit in Deutsch und Englisch aufweisen. Insgesamt sind die negativen Ergebnisse bei den Tests in Deutsch und Englisch aber deutlich geringer als in Mathematik, und es werden rund zehn Prozent negativ beurteilt. SchülerInnen, die in Deutsch Schwierigkeiten aufweisen, nehmen am Förderkurs ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) teil; wobei daran nicht nur Personen mit Deutsch als Zweitsprache teilnehmen, sondern auch SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, die bei den Diagnose-Checks negativ abschnitten.

Die HAK in Wien Donaustadt wendet ein Aufnahmeverfahren an, bei dem die SchülerInnen generell keine negativen Noten²⁰ im Abschlusszeugnis aufweisen dürfen; abgesehen davon wurden die Aufnahmeprüfungen – ähnlich wie in der HLT – abgeschafft.

Der HTL-Lehrer in St. Pölten hebt diesbezüglich hervor, dass die Zeit der Aufnahmeprüfung an der HTL generell vorbei sei; dies gelte allerdings nicht für SchülerInnen, die aus der Neuen Mittelschule kämen und keine vertiefte Allgemeinbildung in den Pflichtfächern vorweisen könnten. Diese müssten eine entsprechende Aufnahmeprüfung in Deutsch, Englisch und Mathematik ablegen.

¹⁹ Die Diagnose-Checks werden sowohl an der dortigen Handelsschule als auch an der Handelsakademie eingesetzt.

²⁰ Mit Ausnahme von Latein, Zweiter Lebender Fremdsprache und Geometrischem Zeichnen.

4.1.1 Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Lese- und Schreibkompetenzen

Im Hinblick auf die Lesekompetenz führt die Lehrerin an der HLT Bludenz große Unterschiede an: Manche SchülerInnen lesen exzellent, andere können einfache Inhalte nicht verstehen, die sie gerade gelesen haben. Sie meint, dass auf diese Kompetenz insgesamt mehr Wert gelegt und dabei immer wieder darauf eingegangen werden sollte, ob die SchülerInnen den gelesenen Text auch tatsächlich verstanden haben.

Der interviewte Hotelier aus Vorarlberg verweist auf seine Erfahrungen mit PraktikantInnen und erzählt, dass sie große Schwierigkeiten hätten, einen Brief handschriftlich zu verfassen: *„Das geht alles nur noch mit Computer und Rechtschreiblösung. Also da, diese Grundkompetenzen (...) werden immer schwächer. Und zwar massiv, (...) weil sich einfach meiner Meinung nach das Bildungssystem in eine falsche Richtung entwickelt.“*

Auch die Lehrerin für kaufmännische Fächer an der HAK Wien Donaustadt führt an, dass das Textverständnis eine zentrale und oft unterentwickelte Grundkompetenz sei. Aus ihrer Sicht ist dies vor allem in der Betriebswirtschaftslehre *„essentiell, weil wenn ich dann mit Fachbegriffen komme und die Erklärung sozusagen das Textverständnis erfordert, ist das halt oft schwierig. Oder wenn man versucht, aktuell mit Zeitungsartikeln zu arbeiten, und zu bestimmten Firmen oder Problemstellungen, die es gibt, was Aktuelles bringen will und das versteht niemand, ist es schwierig.“*

Für Englisch wurde zu den Grundkompetenzen Lesen, Hören, Sprechen festgehalten, dass die SchülerInnen diese oft nicht ausreichend mitbringen. Insbesondere die Neuen Mittelschulen wurden in diesem Zusammenhang von der Englisch-Lehrerin der HAK Donaustadt genannt, wo zwar brav auswendig gelernt wird, aber die zentralen Grundkompetenzen nicht ausreichend geschult werden. Für SchülerInnen, denen diese Voraussetzungen fehlen, ist es zu Beginn oft schwierig, diese nachzuholen – auch da aufgrund der Zentralmatura in den Schularbeiten jeweils ein Listening- und ein Reading-Part vorgesehen sind. Gleichzeitig führt die Lehrerin aber auch an, dass mittels Fleiß und Engagement und insbesondere durch viel Üben sehr viel wettgemacht werden kann; wobei sie auch auf kleine Einheiten setzt, die insbesondere in den Notebookklassen einfach mittels Videos und „Listening Exercises“ über die Moodle-Plattform bereitgestellt werden können. Allerdings müssen die SchülerInnen sich dann auch selbstständig zu Hause hinsetzen und die Übungen machen.

In sprachlicher Hinsicht besteht laut dem interviewten Lehrer der HTL St. Pölten bei den meisten SchülerInnen durchaus Verbesserungsbedarf. Vor allem hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit entstehe oft der Eindruck, dass im Elternhaus, aber auch in der Schule nicht mehr so viel Wert darauf gelegt werde, dass SchülerInnen vernünftig kommunizieren können.

Aus seiner Sicht bestünde eine der interessantesten Herausforderungen für LehrerInnen darin, die richtigen Worte zu finden und Sachverhalte zu beschreiben, die die SchülerInnen kennen und die dem Sprachschatz der SchülerInnen entsprechen. Bestimmte Formulierungen, die unter Erwachsenen durchaus üblich sind, werden von SchülerInnen teilweise gar nicht verstanden.

Auch für den Elektronik- und Informatik-Unterricht benötigen SchülerInnen grundlegende Lesekenntnisse, die zum Beispiel besonders wichtig sind, wenn aus Dokumentationen zielgerichtet relevante Informationen herausgefiltert werden müssen. Das fluktuierende Lesen, wo eine Textseite nur überflogen und nach Informationen gescannt wird, werde von den SchülerInnen aber kaum beherrscht, manchmal sogar bis zur letzten Schulstufe nicht. Der

HTL-Lehrer in St. Pölten nennt als Beispiel eine Aufgabenstellung, wo aus einer Dokumentation herausgefunden werden sollte, wie bestimmte Register einzustellen sind. Er habe den SchülerInnen dabei die relevanten Seiten mitgeteilt, sich dann aber gewundert, dass diese so lange für die Aufgabe brauchten. Auf der Seite gab es zwei Überschriften und zwei Subüberschriften, die, wenn man wusste, wonach man suchte, einen Hinweis darauf gaben, in welchem Absatz die relevante Information zu finden war. Er habe dann bemerkt, dass die SchülerInnen links oben zu lesen begannen und Zeile für Zeile lasen.

Während beim Sport oder der Musik allen klar sei, dass viel Training und Übung notwendig ist, um gut zu sein, sei dies für alles, was mit Wissen zu tun habe, offenbar kein Thema. Das Vernetzen der geübten Fertigkeiten und des erworbenen Wissens sei dann erst ein zweiter Schritt. Der HTL-Lehrer sieht eine spannende Aufgabe darin, den SchülerInnen die Lust, mit dem Material, dem Gelernten, zu spielen, zu vermitteln. Grundsätzlich brauche es zum Spielen mit bzw. Vernetzen des Gelernten nicht einmal viele grundlegende Kenntnisse bzw. „Basics“.

Im Hinblick auf die Schreib- und Sprachkompetenz, geht der Lehrer aus der HTL St. Pölten zunehmend dazu über, wieder mit der Hand mitschreiben zu lassen, da es sehr gute Studien gäbe, die aufzeigten, *„was sich da im Kopf von einem Menschen abspielt, wenn er mit der Hand schreibt“*, im Vergleich dazu, wenn er mit der Tastatur schreibt oder nur ein Skriptum erhält.

Nach Auffassung des Lehrers der HTL Steyr ist sinnerfassendes Lesen das Wichtigste, da es in allen Gegenständen gebraucht werde. An der HTL Steyr werden bereits seit zehn Jahren Erfahrungen mit Kooperativem Lernen (KOLE)²¹ gesammelt und im Rahmen von IMST (Innovationen Machen Schulen Top)²² und den MNI-Fonds²³ Evaluationen dazu gemacht, die zeigen, dass es nicht reicht, sinnerfassendes Lesen nur in Deutsch und Englisch zu schulen. SchülerInnen gelinge oft der Transfer von Wissen aus einem Gegenstand in einen anderen nicht: *„Nur weil sie wissen, dass in Mathematik zwei plus drei fünf ist, heißt das nicht, dass sie auch in Chemie wissen, dass zwei plus drei fünf ist. Diese Transferleistungen gelingen dann besonders gut, wenn ich auch in Mathematik immer das sinnerfassende Lesen fokussiere, fordere, verlange und auch schule. (...) Wenn das sinnerfassende Lesen und die Übungsphasen dazu nur im Deutschunterricht bleiben, dann gelingt der Transfer sehr schlecht.“*

Gerade auch beim Kooperativen Lernen werde davon ausgegangen, dass SchülerInnen Inhalte vor allem selbst erarbeiten sollen, was aber oft an einer mangelnden Lesekompetenz und mangelnder Fähigkeit, sich Dinge selbst zu erarbeiten, scheitere. Bei KOLE wird sehr viel mit Arbeitsaufträgen in schriftlicher Form gearbeitet, wodurch sich die SchülerInnen zum Beispiel selbst Gedanken über die Formulierung von Arbeitsaufträgen machen und es ist sichergestellt, dass ihnen die Arbeitsaufträge klar sind. Auf diese Weise werden SchülerInnen schon ab dem ersten Jahrgang darin geschult, sehr viel mit Texten zu arbeiten und einen Arbeitsauftrag, der in der Regel eine A4-Seite umfasst, genau durchzulesen, damit sie wissen, was zu tun ist. Bereits im zweiten Jahrgang sei dann zu bemerken, welche Kompetenzen SchülerInnen in diesem Zusammenhang entwickelt haben.

²¹ Siehe auch Information auf der Website der HTL Steyr: <https://www.htl-steyr.ac.at/index.php/unterricht/kole> (2017-09-13).

²² Informationen zu IMST siehe: https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:2/seite_id:2 (2017-09-05).

²³ Der NMI-Fonds ist ein Fonds für Unterricht- und Schulentwicklung im Bereich Didaktik der Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik und verwandter Fächer.

4.1.2 Rechenkompetenz

Da die SchülerInnen, die in eine HTL gehen, bereits eine gewisse Affinität für Mathematik besitzen, ist es aus Sicht des Lehrers und Abteilungsleiters für Elektronik und Informatik an der HTL St. Pölten in diesem Bereich besser um die Grundkompetenzen von SchülerInnen bestellt, insbesondere jener in einer BHS im Vergleich mit jenen aus der BMS. Doch auch da hätten manche in der ersten Klasse bei ganz einfachen Aufgaben wie beim Umformen von Bruchtermen, beim Lösen einfacher Gleichungen und beim Errechnen einer Variablen aus einer Gleichung Probleme.

Mathematik und Rechnen sollte aus Sicht des HTL-Lehrers, wo immer es geht, in den Unterricht eingebunden werden, denn: *„Gerade bei Mathematik liegt der Schwerpunkt auf dem Üben. Und unsere ganzen technischen Aufgaben sind letztendlich angewandte Mathematik, halt eine andere Form, und die Beispiele sind etwas spezifischer.“*

Laut einer Lehrerin an der HLT in Bludenz sind Grundkompetenzen wie z.B. Grundrechenarten bei den SchülerInnen *„zwar da, aber wie verschüttet, sag ich jetzt einmal so, also das müssen wir schon sehr stark fördern und fordern. Und auch immer und immer wieder einfordern“*. In der HLT wurde mittlerweile dazu übergegangen, in den ersten Klassen keine Taschenrechner mehr zu verwenden, um das Kopfrechnen bei den SchülerInnen wieder zu aktivieren. Und auch logische Ableitungen, wie ein Ergebnis berechnet wird, kann durch Kopfrechnen bzw. Aufschreiben des Rechenvorgangs oft besser nachvollzogen werden als durch das Eintippen in den Taschenrechner. Mit diesem „Abschaffen“ des Taschenrechners in den ersten Klassen hat die HLT durchwegs positive Erfahrungen gemacht.

Der HR-Manager in der Fahrzeugindustrie führt die Tatsache, dass selbst Studierende mit Bachelor-Abschluss deutliche Schwächen im Kopfrechnen haben, auf die Tatsache zurück, dass in den Zubringerschulen der BHS alle mit dem Taschenrechner arbeiten. Sowohl die AbsolventInnen der Sekundarstufe I als auch PraktikantInnen könnten nicht mehr ordentlich kopfrechnen: *„Ich erlebe es nur immer wieder, wenn Zahlen zu addieren sind, und man hat schnell etwas auszurechnen – das habe ich sofort im Kopf, und die tun sich da extrem schwer. Da geht ohne Rechner oft gar nichts.“*

Ein befragter Hotelier aus Vorarlberg führt an, dass aus seiner Sicht aus dem Unterricht die praktisch anzuwendenden Sachen *„wegadjustiert“* werden: *„Es kann jeder Praktikant in einer Höheren Lehranstalt in der dritten und vierten Klasse die Fläche eines rauten-winkligen Dreiecks ausrechnen mit dem Taschenrechner, aber keiner kann zehn Prozent von einer Summe abziehen. Also die Komplexität der Aufgaben wird immer höher, aber die einfachen, die im Alltäglichen anzuwendenden Dinge sind katastrophal. Sind nicht nur schlecht, sondern katastrophal.“*

An der HAK in Wien Donaustadt zeigt sich bei den Diagnose-Checks, dass es in Mathematik die größten Probleme bei den SchülerInnen gibt und rund 90 Prozent negativ bewertet werden. Auch nach dem ersten Halbjahr sind die Gefährdungen in Mathematik hoch, und laut der befragten Lehrerin für kaufmännische Fächer kann dies auch mit den *„Mathematikflüchtlings“* an der HAK erklärt werden; wobei früher Mathematik in der HAK erst ab dem zweiten Jahr unterrichtet wurde, nun aber mit dem neuen Lehrplan bereits ab der ersten Klasse als eigener Gegenstand vermittelt wird.

Eine HAK-Lehrerin aus Niederösterreich, die naturwissenschaftliche Fächer (Biologie, Chemie, Physik) unterrichtet, führt aus, dass vor allem das Prozentrechnen oft ein großes

Problem darstellt. Früher habe sie dies vorausgesetzt, mittlerweile sei sie dazu übergegangen „ganz low-level anzufangen, und ich erkläre das noch einmal ganz genau, wie das ist“.

Auch der HR-Manager von SKF beklagt, dass viele MaturantInnen und zum Teil sogar Studierende das Prozentrechnen oder auch Bruchrechnen nicht mehr beherrschen und Probleme hätten, z.B. 60 Prozent von 70 im Kopf auszurechnen.

4.1.3 Grundlegende EDV-Kenntnisse

Generell bringen SchülerInnen an den befragten HLT und HAKs eine grundlegende EDV- und Computer-Kompetenz mit, allerdings wird auch angeführt, dass die SchülerInnen zwar verschiedene Programme und Apps bedienen können, jedoch oft nicht verstehen, wie die Programme funktionieren. Die Lehrerin der HLT Bludenz meint dazu: „Also früher war es noch einfacher und logischer für sie, weil sie es von Grund auf gelernt haben. Jetzt kennen sie es und können sie es, aber sie wissen nicht, warum und was sie da eigentlich tun, also sind reine Anwender. (...) Sie sind einfach damit aufgewachsen, sie haben das so mitgemacht, aber warum das so ist, das hat sie nie interessiert, das mussten sie auch nie lernen.“²⁴

Gleichzeitig gibt es einige wenige SchülerInnen, die keinerlei Grundkompetenzen in diesem Bereich besitzen. Dabei handelt es sich um SchülerInnen, die zu Hause weder PC noch Smartphone benützen können und daher oft „gar keine Grundkompetenzen haben“. Dieser kleine Anteil an Personen, die zwar zu den „Digital Natives“ gezählt werden, aber keinerlei Grundkompetenzen aufweisen, sollte in der Diskussion zu grundlegenden EDV-Kenntnissen nicht vergessen werden.

Abgesehen davon schätzen die Lehrerinnen der HAK Donaustadt die Kenntnisse der meisten SchülerInnen von PowerPoint als sehr gut ein, Vorkenntnisse von Excel und Word werden hingegen nur von wenigen SchülerInnen mitgebracht, je nachdem, ob sie zu Hause bereits erste Erfahrungen mit diesen Programmen sammeln konnten.

An der HAK Donaustadt wird pro Jahrgang (in den zweiten bis fünften Klassen) eine Notebookklasse geführt, und die Schule gehört dem bundesweiten E-Learning-Cluster des Bildungsministeriums an. Es wird insbesondere mit eCOOL, d.h. Kooperatives Offenes Lernen mit E-Learning-Sequenzen sowie mit „Social Software“ für innovative Lernprozesse (wie Lernen mit Unterstützung virtueller Communitys, Kooperatives Lernen mit Lernplattformen, Wikis, Social Bookmarking und Blogging) gearbeitet. Die HAK eCOOL ist einer von mehreren Schwerpunkten, die an der HAK Donaustadt angeboten werden²⁵.

SchülerInnen, die in eine höhere technische Schule gehen, bringen meist gute Kenntnisse in Informatik mit. Ein Lehrer für Elektronik und Informatik an der HTL St. Pölten weist allerdings darauf hin, dass in den Zubringerschulen die dafür erforderliche soziale Kompetenz nicht ausreichend geschult wird: insbesondere der richtige Umgang mit Social Media und allem, was dazugehört. Er bringt ein aktuelles Beispiel aus seiner Schule, wo es in einer WhatsApp-Gruppe zu Mobbing kam (siehe Kapitel 4.1.4).

²⁴ Eine vor kurzem veröffentlichte Studie (Kirschner, de Bruyckere 2017) fand heraus, dass junge Menschen im Bereich digitale Kompetenzen oft einer „Kompetenz-Illusion“ erliegen und annehmen, dass sie sich in der digitalen Welt überdurchschnittlich gut auskennen. Allerdings klaffen Selbsteinschätzung und tatsächliche Beherrschung von digitalen Fähigkeiten weit auseinander, und die Autoren führen aus: „Die Jugendlichen fühlen sich kompetent am Computer, obwohl sie es nicht sind, und sind daher kaum motiviert, sich die nötige Unterstützung für den Kompetenzerwerb zu holen.“

²⁵ Neben der HAK eCOOL werden noch die HAK Experience (Schwerpunkt auf Nachhaltigkeit und Gemeinwohlökonomie), HAK Sprachen (bilingualer Unterricht und bis zu drei Fremdsprachen) und HAK Management („klassische“ HAK) als Fokusbereiche angeboten.

Wichtig im Zusammenhang mit EDV-Kompetenz ist auch die Einschätzung der gefundenen Informationen im Internet und deren kritisches Hinterfragen: Früher hätte man sich, bezogen auf z.B. einen Zeitungsartikel, intensiv mit Quellenkritik und Ähnlichem auseinandergesetzt. Dabei sei es darum gegangen, wie eine Information zu beurteilen sei. Das werde heute nicht mehr gemacht. LehrerInnen könnten heute oft selbst nicht die Seriosität einer Website, deren Herausgeber oder politischen Hintergrund, Fake-Meldungen usw. beurteilen. Solche grundlegenden Kompetenzen könnten an den höheren Schulen nur noch nachgebessert werden. Ein Problem sei auch, dass Eltern meist gar nicht wüssten, was sich ihre Kinder im Internet alles „hineinziehen“.

An der HTL wird der richtige Umgang mit dem Computer als Werkzeug gelehrt. Auch das Smartphone – teilweise werden an der HTL St. Pölten auch Tests gemacht, wo die SchülerInnen mit diesem arbeiten können – wird als Werkzeug, wie ein Schraubenzieher, betrachtet: *„Ich bin jetzt bei mir in der Abteilung in den letzten Jahren dazu übergegangen, dass ich im EDV-Unterricht gerade im ersten Jahrgang, wo es um diese klassische Office-Palette und die Werkzeuge geht, einen massiven Schwerpunkt auf Social Media und den richtigen Umgang damit lege, weil wir sehen, dass da Defizite da sind.“*

Der Lehrer der HTL Steyr ist der Meinung, dass die Anwenderkenntnisse in Bezug auf Smartphone und Tablet nichts zu tun haben mit den Anforderungen von Industrie 4.0, wo es mehr darum gehe, mit konkreten Programmen, wie z.B. Grafikprogrammen, zu arbeiten. Die Verwendung von Smartphones oder Tablets müsse nicht erst großartig geschult werden, und er hält daher auch nichts von Tablets in der Volksschule.

Er selbst verwendet Internet bzw. Smartphone im Unterricht nur dann, wenn es Sinn macht: So brauche er diese z.B. in Chemie eher selten, da hier bereits viel Wissen vorhanden sein muss, um relevante Informationen über das Internet zu erhalten und um überhaupt beurteilen zu können, ob die gefundene Information sinnvoll ist oder nicht. Und auch wenn zu einem Fachthema im Bereich Technik oder Naturwissenschaften tiefergehende Inhalte zu recherchieren sind, stoßen die SchülerInnen schnell an ihre Grenzen, weil die entsprechenden Informationen dann meist kostenpflichtig sind. Neben der Online-Recherche führt er aber auch kritisch an: *„auf der anderen Seite können die Schüler und Schülerinnen zum Teil Fachbücher nicht mehr bedienen, weil sie nicht wissen, dass auf der Rückseite des Buches ein Index ist, in dem man Schlagwörter nachschauen kann“.*

4.1.4 Soziale und personale Kompetenzen

Die Lehrerin an der HLT Bludenz schätzt die sozialen und personalen Kompetenzen bei den SchülerInnen generell sehr gut ein, vor allem auch, da diese Kompetenzen für den Besuch einer höheren Lehranstalt für Tourismus sehr wichtig seien: *„Jemand, der schüchtern ist, nicht mit Menschen umgehen möchte, der sucht sich so eine Schule schon gar nicht aus.“* Gleichzeitig werden soziale und personale Kompetenzen aber auch im Rahmen der HLT durch Praktika, aber auch im Unterricht stark gefördert. Zu Beginn der HLT werden mittels sogenannter Motivationsgespräche abgefragt, welche Beweggründe die SchülerInnen für den Besuch einer HLT mitbringen, und generell der Hintergrund der SchülerInnen ein wenig erhoben. Dabei zeigt sich rasch, ob die SchülerInnen die benötigten sozialen und personalen Kompetenzen mitbringen. Generell sprechen HLTs auch einen anderen Typ SchülerInnen an als z.B. HTLs, und daher ist es nicht überraschend, dass sich von dieser Schulform, in der es sehr viel um soziale Interaktion mit KundInnen, Gästen oder KollegInnen geht, vor allem SchülerInnen mit ausgeprägten sozialen und personalen Kompetenzen angesprochen fühlen.

Da aber immer noch etwas dazugelernt werden kann, wird im Unterrichtsfach „Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Psychologie“ überprüft, welche sozialen und personalen Kompetenzen vorhanden sind, und diese dann zielgerichtet im Umgang mit MitschülerInnen, aber auch KollegInnen und Gästen gefördert.

Gleichzeitig führt die HLT-Lehrerin aber auch an, dass die sozialen und personalen Kompetenzen durch die starke Verwendung der Smartphones verkümmern können und der Umgang und die Kommunikation unter den SchülerInnen sehr stark über das Smartphone laufen. Auch im Hinblick auf Mobbing ist das Smartphone ein großes Thema, da in den Gruppen der Umgang untereinander sehr rau sein kann. Sie meint dazu, dass manche SchülerInnen dabei auch unbewusst mitmachen und ihnen gar nicht klar sei, was sie damit anrichten können. Auch die LehrerInnen werden zu diesem Thema nicht ausreichend geschult und wissen oft nicht, wie sie mit Mobbing mittels Smartphone umgehen sollen.

Der befragte Hotelier aus Vorarlberg schätzt die mitgebrachten sozialen und personalen Kompetenzen bei den PraktikantInnen generell gut ein; zwar gebe es Unterschiede zwischen einzelnen Personen – manche sind sehr offen und kommunikativ, andere verschlossener und schüchterner. Generell meint der Hotelier, dass insbesondere diese Kompetenzen stark vom Elternhaus mitgegeben werden – oder eben nicht: *„Ich glaube, dass der Praktikant einfach davon abhängt, wie er aufgewachsen ist. Wenn ich in einer Familie aufgewachsen bin, wo die Eltern nach einem Leistungsprinzip gearbeitet haben, dann ist das, die persönliche Leistung, auch da.“*

Zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen führt er an, dass diese im Rahmen von Praktika sehr stark zum Einsatz kommen: *„Das ist schon klar, weil sie unter Menschen kommen, weil sie am Gast arbeiten müssen, und das ist immer das, was ich in der Theorie jemandem vermittele, ja, das ist sehr schön niedergeschrieben, nur wenn ich dann auch einmal machen muss, sieht die Welt schon anders aus.“*

An der HAK in Wien Donaustadt wird in der ersten Klasse Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz unterrichtet, wobei es vor allem um Teambuilding, aber auch den Umgang mit Mobbing und Bullying geht. Neben diesem expliziten Unterrichtsgegenstand wird in anderen Gegenständen mit Methoden wie Teamarbeit, Gruppenarbeit oder (e)COOL-Arbeitsaufträgen gearbeitet. Und auch im Sport können soziale und personale Kompetenzen gefördert werden, insbesondere bei Mannschaftssportarten. Generell schätzen beide interviewte Lehrerinnen der HAK Donaustadt die sozialen und personalen Kompetenzen der SchülerInnen gut ein; sie geben aber auch zu bedenken, dass die SchülerInnen sich in der Pubertät befinden und es zeitweise vorkommen kann, dass sie *„gegenüber anderen nicht gerade sozial agieren“*.

Eine HAK-Lehrerin aus Niederösterreich schätzt die sozialen und personalen Kompetenzen generell gut ein, wobei es immer schon Ausreißer gegeben hat, die LehrerInnen und auch MitschülerInnen beschäftigen: *„Weil sich die nicht an Regeln halten können, ständig herausfordernd sind im Unterricht, was ja oft auch dann Mitschüler stört. Aber ich denke mir, die hat es immer gegeben und wird es wahrscheinlich auch immer geben.“*

Sie unterrichtet neben naturwissenschaftlichen Fächern auch „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz (PBSK)“, wobei sie anführt, dass dieser Gegenstand in der HAK in der ersten Klasse unterrichtet und dann im Rahmen von „Business Behaviour“ weitergeführt wird. In der ersten Klasse geht es zu Schulbeginn vor allem darum, sich gegenseitig kennenzulernen – oft sind bis zu 36 SchülerInnen in einer Klasse anzutreffen, wobei die Klassen aber in vielen Gegenständen, wie Mathematik, Deutsch oder auch PBSK, geteilt sind. Dabei soll zunächst eine Vertrauensbasis geschaffen werden, damit die SchülerInnen sich

trauen, aus sich herauszugehen; gerade zu Beginn kennen sich die SchülerInnen untereinander wenig, da sie oft aus verschiedenen Schulen und Bezirken zusammengewürfelt werden. Im Rahmen von PBSK werden u.a. Präsentationen zu Verwandten vorbereitet, was einerseits lustig ist und das gegenseitige Kennenlernen fördert („*Das eigene Ich und das Wir*“), andererseits führt die HAK-Lehrerin auch an, dass es sich dabei um eine Präsentation handelt, die sich die SchülerInnen nicht einfach aus dem Internet herunterladen können.

An der HTL gibt es im ersten und zweiten Jahrgang die verbindliche Übung „Soziale und personale Kompetenzen (SOPK)“. Das ist ein einstündiger Gegenstand, der im Teamteaching abgehalten wird und in dem es um Themen wie „Lernen lernen“ oder Kommunikationsfähigkeit geht.

Der Lehrer der HTL in St. Pölten weist darauf hin, dass die SchülerInnen im Rahmen von SOPK in Kleingruppen den wertschätzenden Umgang miteinander, wertschätzend Kritik zu üben, aber auch Kritik anzunehmen lernen. Dabei dürfe aber nicht vergessen werden, dass es sich um Jugendliche handle, die untereinander „gnadenlos“ sein können, weil ihnen einfach noch die Lebenserfahrung fehle. Um die Auswirkungen des eigenen Verhaltens und das Ausmaß der Folgen abschätzen zu können, müsse man über entsprechende Lebenserfahrung verfügen; Jugendliche könnten das noch nicht, bzw. es sei ihnen oft gar nicht bewusst, dass sie mobben.

Nach Ansicht des HTL-Lehrers müssen in diesem Zusammenhang auch die Eltern in die Pflicht genommen werden. Er erzählt von einem Mobbingfall, in dem einer der Rädelsführer erst nach einem Tag ausgeforscht wurde und auf die Frage, warum er sich nicht selbst gemeldet habe, obwohl er schon gewusst habe, dass das Ganze auffliegen werde, antwortete, dass seine Eltern ihm gesagt hätten, er solle nicht so dumm sein, sich selbst zu melden, denn dann werde er bestraft. In solchen Fällen müsste vor allem auch mit den Eltern gesprochen werden, die derartige Verhaltensweisen vermitteln.

Der HTL-Lehrer betont im Zusammenhang mit einem Mobbingfall via WhatsApp, dass SchülerInnen oft den Unterschied der Auswirkungen von Gesprochenem und Geschriebenem nicht verstehen: „*Dass es da einen Unterschied gibt und was man mit so Sachen eigentlich anrichten kann.*“ Das Aussprechen von schlimmen Dingen sei flüchtig und existiere dann nur mehr in der Erinnerung, während SchülerInnen heute oft den größten Unfug in den sozialen Medien schrieben, und das sei dann aber auch in einem Jahr noch vorhanden und lesbar. Aus seiner Sicht sei jedenfalls klar, dass es in diesem Zusammenhang ein großes Defizit an sozialer Kompetenz bei Jugendlichen gäbe.

An der HTL St. Pölten werden im Fall von Mobbing verschiedene Maßnahmen gesetzt, unter anderem wird das Gespräch mit allen Beteiligten gesucht, und es gibt eine klare Aufklärungsarbeit. Auch die Sozialarbeiterin am Standort wird mit einbezogen. Der HTL-Lehrer schätzt in diesem Zusammenhang die Sozialarbeit für ebenso wichtig ein wie den Schularzt bzw. die Schulärztin. An einem Standort wie St. Pölten, wo jeden Tag für zehn Stunden 3.000 Personen zusammenkommen, sei das sehr wichtig, und das Angebot werde auch gut angenommen: „*Wir bekommen dann zum Jahresende immer einen Bericht nicht über Einzelfälle, aber was sich so ihm Jahr abgespielt hat, wo die Themen sind.*“

Die Erfahrungen mit der Sozialarbeiterin am Standort seien äußerst positiv. Sie wird geholt, wenn etwas mit dem Klassenklima nicht passt, und arbeitet dann mit der Klasse; sie wird aber auch von den SchülerInnen selbst kontaktiert, wobei es dabei oft auch um Schwierigkeiten mit den Eltern oder Liebeskummer gehe.

Die interviewte Sozialarbeiterin aus Niederösterreich begrüßt es, dass soziale und personale Kompetenzen durch die Gegenstände SOPK (HTL) und PBSK (HAK) klar im Unterricht verankert sind. Sie hat zudem den Eindruck, dass die LehrerInnen zunehmend sensibilisiert

sind für Soziales, Randgruppen oder auch Mobbing. Zum Beispiel werden in den ersten Klassen Kennenlertage abgehalten, und es wird mehr und mehr auf die Klassengemeinschaft und die Teamfähigkeit der SchülerInnen geachtet. Auch die Abteilungsvorstände²⁶ seien *„immer sehr fortschrittlich und greifen auch von sich aus Themen auf und hinterfragen Phänomene an der Schule“*. Einen Grund dafür sieht sie in der Tatsache, dass es die Schulsozialarbeit an HAK und HTL schon sehr lange gibt, wobei sie selbst seit rund zehn Jahren an diesen Schulen tätig ist. Sie habe den Eindruck, dass die Gespräche, die sie mit LehrerInnen führe, auch eine Wirkung zeigten und das Schulklima veränderten. Zusammenhänge und Wissen zum Thema Mobbing hätten in Gesprächen Platz und könnten Mobbing zu einem frühen Zeitpunkt abfangen.

Der HTL-Lehrer in Steyr verweist im Zusammenhang mit den sozialen und personalen Kompetenzen vor allem auch auf das Thema Konzentrationsfähigkeit: Die SchülerInnen seien es nicht mehr gewohnt, sich länger als fünf Minuten auf ein Thema oder einen Gegenstand zu konzentrieren. Das stelle ein Problem dar, weil es an der Schule meist Doppeleinheiten mit 100 Minuten gäbe, welche für SchülerInnen dann sehr anstrengend und belastend seien. Zudem könnten SchülerInnen heute kaum noch ohne das Smartphone auskommen. Es sei ein sehr schwieriger und mühsamer Prozess, den SchülerInnen am Anfang ihrer Ausbildung klarzumachen, dass diese Medien im Unterricht nichts verloren haben, außer wenn sie explizit für das Lösen einer Aufgabe erforderlich sind.

Auch am Verhalten im Unterricht müsse ständig gearbeitet werden, um eine Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen, in der Arbeiten überhaupt erst möglich ist: *„Das heißt, wir versuchen dann auch diese Basiskompetenzen, wie ‚einander zuhören‘ oder ‚beim Thema bleiben‘ ständig zu thematisieren und das mit den Schülern und Schülerinnen zu erarbeiten, sodass wir überhaupt eine lernfördernde Umgebung schaffen können.“*

Laut Mareike Kreisler, die sich bis 2013/14 sehr intensiv mit der Entwicklung und Evaluierung von Bildungsstandards in der Berufsbildung beschäftigt hat, gibt es im Hinblick auf soziale und personale Kompetenzen große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen der BHS: Während in BAKIP, BASOP und den humanberuflichen Schulen schon vieles in diesem Bereich an Förderung gemacht wurde, war es in den technischen höheren Schulen deutlich weniger ausgeprägt: *„Ich kann mich auch erinnern, im Rahmen der Entwicklung der Bildungsstandards, dass da auch der Unterrichtsgegenstand, der eigene, in der HTL erst entwickelt worden ist, auch (...), welche Kompetenzen sollen vermittelt werden?“* Mittlerweile sei das Thema aber an allen BHS etabliert, und es gibt eigene Unterrichtsgegenstände, in denen soziale und personale Kompetenzen gefördert werden. Und zusätzlich sei auch durch die Bildungsstandards in diesem Bereich *„jedem Lehrer bewusst, dass er nicht nur die eigenen fachlich methodischen Kompetenzen vermittelt, sondern eben auch, soweit es halt im jeweiligen Unterricht möglich ist, schon auch auf soziale und persönliche Komponenten Rücksicht nimmt“*. Wobei sie anführt, dass die konkrete Umsetzung dieser Vorgabe sehr von der einzelnen Lehrerin bzw. dem einzelnen Lehrer abhängt. Weiters erzählt sie, dass die eingeführten Unterrichtsgegenstände an den einzelnen Schulformen oft, im Vergleich zu fachspezifischen Gegenständen, als weniger wichtig bewertet werden – sowohl von den LehrerInnen als auch von den SchülerInnen. Und auch bei der Integration der sozialen und personalen Kompetenzen in andere, fachspezifische Gegenstände kam es vor, dass von den LehrerInnen oft den fachlichen und methodischen Kompetenzen ein Vorrang gegenüber den sozialen und personalen Kompetenzen gegeben wurde: *„Vor allem war auch ein Problem, das oft thematisiert wurde, auch der zeitliche Aspekt, dass Lehrer ja zu Recht*

²⁶ An der HTL St. Pölten werden die Abteilungen „Elektronik und technische Informatik“, „Elektrotechnik“, „Informatik“, „Maschinenbau“ und „Wirtschaftsingenieure“ angeboten.

sagen, sie müssen schon so viel Lehrinhalte im eigenen Gegenstand unterrichten und den Schülern beibringen, und jetzt noch zusätzlich quasi die sozialen, persönlichen Kompetenzen fördern, also, das war schon auch Thema.“

Generell sieht sie bei den unterschiedlichen Schulformen der BHS eine gewisse „Vorselektion“ und SchülerInnen, die ausgeprägtere soziale und personale Kompetenzen mitbringen, interessieren sich vor allem für Tourismus und humanberufliche Schulen. Die HTL weist hingegen eine ganz andere Schülerschaft auf – schon allein wenn die Geschlechterverteilung betrachtet wird.

Ähnlich sieht dies auch der HR-Manager bei SKF, der die sozialen Fähigkeiten der HTL-SchülerInnen vor allem in Bezug auf persönliches Auftreten und Persönlichkeitsbildung und ihre Fähigkeit zu diskutieren hervorhebt. Das stellt er unter anderem immer wieder bei einem Kooperationsprojekt mit der HTL fest, wo die Maturaklassen im letzten Jahrgang mehrfach zu SKF kommen und von acht unterschiedlichen Abteilungen im Haus eine Stunde lang Informationen erhalten. Anschließend gibt es die Möglichkeit zur Diskussion, und da werde klar, wie es um das Thema der sozialen Fähigkeiten bestellt sei, und es zeige sich immer wieder, wie rasch und angeregt die SchülerInnen in Diskussionen einsteigen bzw. sich einbringen.

4.1.5 Vermittlung grundlegender Lernmethoden und „Arbeitshaltung“

Laut interviewter Englisch- und Sport-Lehrerin an der HAK in Wien Donaustadt sind selbstorganisiertes Lernen sowie die Vermittlung von neuen Lernmethoden zentrale Ansatzpunkte, um die SchülerInnen bei der Beherrschung von Grundkompetenzen zu unterstützen. Diese sollten stärker in den Fokus der Vermittlung rücken, und auch neue Unterrichtsmethoden, wie z.B. Klassenteilungen in verschiedenen Fächern, können dabei helfen, mehr Zeit für einzelne SchülerInnen zu haben und individueller auf deren Bedürfnisse eingehen zu können.

Unter anderem wird im Unterrichtsgegenstand Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz an der HAK Donaustadt „Lernen lernen“ unterrichtet, und es wird versucht zu vermitteln: *„Ihr müsst euch verabschieden vom Auswendiglernen, ihr müsst versuchen, Gelerntes in Strukturen einzuordnen, ihr müsst versuchen, euch Beispiele dazu auszudenken, ob ihr es wirklich verstanden habt.“* In diesem Zusammenhang werden dann verschiedene Lernmethoden wie Strukturieren (z.B. eine Struktur mittels Flowchart aufbauen) oder „Jemand Anderem etwas erklären“ angewandt. Auch wird mit Zeitungsartikeln (in Englisch auch mit englischen und irischen Zeitungen) gearbeitet, wobei auch Quellenkritik betrieben und Inhalte sowie Absichten hinter Artikeln hinterfragt und kritisches Denken angeregt werden: *„Das ist, glaub ich, ganz, ganz, ganz wichtig, weil vieles so oft aus dem Internet einfach eins zu eins übernommen wird, ohne zu reflektieren, woher diese Informationen stammen und vielleicht sogar, welchen Zweck sie bewirken.“*

Eine HAK-Lehrerin aus Niederösterreich, die „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ unterrichtet, führt ebenfalls an, dass im Rahmen dieses Gegenstandes Lerntechniken vermittelt werden. Sie weist darauf hin, dass es dabei zentral ist, diese Lerntechniken nicht theoretisch abzuhandeln, sondern sehr konkret und praktisch anzuwenden. Sie nennt dabei KOEL (Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen) und führt aus, dass diese Methode in verschiedenen Gegenständen angewandt wird, wobei problemzentriertes Lernen und selbstständiges Ausprobieren von verschiedenen

Lösungswegen unterstützt werden. Dabei sollen auch die LehrerInnen weniger als fachspezifische ExpertInnen, sondern mehr als UnterstützerInnen und Coaches auftreten. Weiters führt sie an, dass die Sozialarbeiterin im Haus den sogenannten „Young Time Coach“ an die Schule gebracht hat, wobei es sich um ein A4-großes Buch handelt, *„so eine Art Kalender, dass man halt quasi plant, was macht man an welchem Tag, was lernt man zu welcher Zeit“*.

Weiters nennt sie den Gegenstand „Business Behaviour“, wo es u.a. darum geht, wie sich die SchülerInnen im Berufsalltag kleiden und auftreten sollen: *„Wir haben auch zweimal im Jahr so einen Tag mit Businesskleidung. Da sind die Schüler quasi gefragt, wirklich so schön in die Schule zu kommen und auch nach außen hin den ganzen Tag mit dieser Kleidung herumzugehen und irgendwie dann so ein bisschen auch [auf sich] aufmerksam zu machen. Und dass man es ihnen selber auch ein bisschen bewusst macht.“*

An der HTL Steyr wird in manchen Abteilungen, z.B. in der Abteilung für Mechatronik, „Soziale und personale Kompetenzen (SOPK)“ zusätzlich mit dem Unterrichtsprinzip des Kooperativen Lernens (KOLE, siehe Kapitel 5.1.1) kombiniert. Dabei werden neben Teamteaching und kooperativen Methoden gemeinsam mit den SchülerInnen Verhaltensvereinbarungen in Form von T-Diagrammen festgelegt, auf die im Fachunterricht auch immer wieder verwiesen wird.

Ein befragter HTL-Lehrer arbeitet bereits in der ersten SOPK-Unterrichtsstunde T-Diagramme aus, auf denen auf der einen Seite „ich sehe“ und auf der anderen „ich höre“ steht. Gemeinsam werden dann z.B. folgende Fragen geklärt: „Wie erkenne ich, dass wir einander zuhören?“, „Wie erkenne ich, dass ich die Arbeitsaufträge einhalte“, „Wie erkenne ich, dass ich beim Thema bleibe?“ Basierend auf diesen Arbeitsergebnissen werden Plakate erstellt, die das ganze Jahr im Klassenzimmer hängen. Wenn LehrerInnen dann im Fachunterricht merken, dass die Arbeitsatmosphäre nicht ganz passt, können sie auf das jeweilige Thema verweisen, z.B. „Arbeiten in der Gruppe“ oder „Beim Thema bleiben“ und konkret das dafür notwendige Verhalten einfordern. Dadurch gibt es auch eine starke wechselseitige Bezugnahme zwischen SOPK und den Fachgegenständen.

An der HTL Steyr bearbeiten die fachtheoretischen und allgemeinbildenden Fächer im SOPK-Unterricht z.B. auch Themen wie „Heftgestaltung“ oder „Wie erstellt man eine Mindmap?“. Und alle Lehrkräfte, die in der Abteilung für Mechatronik unterrichten, wissen, zu welchem Zeitpunkt die SchülerInnen das machen, und integrieren dann Mindmaps auch in ihre Gegenstände. Der wechselseitige Bezug und das ständige Verwenden der Mindmaps signalisieren den SchülerInnen, dass das wichtig ist, und zeigen auch eine ganz andere Wirkung und Nachhaltigkeit: *„Wir sehen gerade bei uns, in der höheren Abteilung für Mechatronik: Das hat einen unglaublichen Effekt, wenn man ständig an diesen Dingen arbeitet, wenn sich der Fachunterricht immer auf die Inhalte bezieht, die in diesem Gegenstand gemacht werden. Das hat ganz enorme Auswirkungen für den Zuwachs an Zusatzqualifikationen, die unsere Schülerinnen und Schüler in der Mechatronikabteilung haben.“*

Der HTL-Lehrer aus St. Pölten verweist in Bezug auf das Nachschulen von Grundkompetenzen auf den selbst entwickelten Prüfungsserver, der für viele Prüfungen im technischen Bereich, aber auch in anderen Bereichen eingesetzt wird: *„Das schaut so aus: Du kannst Aufgaben stellen, und diese Aufgaben werden dem Schüler individualisiert bereitgestellt, also jeder Schüler hat seine eigenen Zahlen, um genau dieser Sache ein wenig entgegenzuwirken, der mangelnden Übungskompetenz.“*

Auf diese Weise werde u.a. auch verhindert, dass Ergebnisse abgeschrieben werden. Das Tool wird für sämtliche Aufgabenstellungen eingesetzt, wo gerechnet wird, es kann auch für EDV, Englisch, Lückentexte oder Ähnliches verwendet werden.

An vielen BHS kommt die individuelle Lernbegleitung zum Einsatz (siehe auch Kapitel 5.3 in Ziegler, Müller-Riedlhuber 2016), die keinesfalls eine Nachhilfe ist, sondern *„den Schülern ein bisschen auf die Sprünge hilft, woran es hapern kann“*. Die interviewte individuelle Lernbegleiterin an einer HAK in Niederösterreich führt aus, dass sie vor allem mit Fragen arbeitet, die die SchülerInnen dabei unterstützen sollen, einen Anstoß für die positive Weiterentwicklung zu geben bzw. über sich und ihr Lernverhalten zu reflektieren. Es werden auch Lernmethoden wie Markiertechniken u.Ä., aber auch Entspannungsübungen im Rahmen der individuellen Lernbegleitung eingesetzt, wobei diese immer sehr konkret und praxisorientiert vermittelt werden. Weiters sollte die individuelle Lernbegleitung sehr individuell an die jeweilige Situation der Schülerin bzw. des Schülers angepasst, und es sollten gemeinsam Strategien entwickelt werden, wie das eigene Lernverhalten geändert werden kann. Es geht vor allem darum, sich mit sich selbst und dem Lernverhalten auseinanderzusetzen und herauszufinden, wie dieses positiv beeinflusst werden kann. Als ein Beispiel führt die individuelle Lernbegleiterin an, dass eine ihrer SchülerInnen zu wenig Schlaf bekommen und sich daher sehr schwer getan hat, dem Unterricht zu folgen. Bei anderen geht es vor allem darum, eine gewisse Regelmäßigkeit durch die Treffen einzubauen und jeweils nach einer gewissen Zeit nachzufragen, ob sich das Verhalten verändert hat oder – wenn nicht – woran es gelegen hat. Auch hier soll die Selbstreflexion unterstützt und durch Rückfragen abgeklärt werden, was es noch braucht, um eine Veränderung nachhaltig zu etablieren. Die individuelle Lernbegleiterin weist dabei darauf hin, dass es auch für Erwachsene nicht einfach sei, das eigene Verhalten zu ändern und dass Rückschläge dazugehören; dennoch sei es sehr wichtig, individuell auf die jeweilige Situation einzugehen und gemeinsam eine Lösung zu finden. Wichtig ist dabei, dass der/die individuelle LernbegleiterIn keinE FachlehrerIn des/der jeweiligen SchülerIn ist, da der/die LehrerIn neutral an den/die SchülerIn herangehen und unvoreingenommen sein soll. Kritisch wird jedoch angemerkt, dass die individuelle Lernbegleitung an die Neue Oberstufe gekoppelt ist und somit erst ab der zweiten Klasse angeboten werden kann; insbesondere in der ersten Klasse und beim Übergang in die BHS wäre aber eine solche Begleitung oft hilfreich und könnte wohl auch helfen, Abbrüche zu vermeiden: *„(...) weil eigentlich bräuchten viele das in der Ersten schon ganz dringend. In der Zweiten ihnen erst damit weiterzuhelfen, ist bei einigen fast schon zu spät“*. Weiters wurde basierend auf Erfahrungswerten aus anderen Schulen damit begonnen, die individuelle Lernbegleitung aktiv in den Klassen zu bewerben und die SchülerInnen darauf aufmerksam zu machen. Zwar wird im Rahmen des Frühwarnsystems (wenn eine negative Note im Zeugnis steht) ein Brief an die Eltern geschickt, dass die individuelle Lernbegleitung für die SchülerInnen zur Verfügung steht, es hat sich aber gezeigt, dass eine Abstimmung mit den Klassenvorständen und eine kurze Vorstellung des Konzepts durch die individuellen LernbegleiterInnen die Teilnahmebereitschaft der SchülerInnen erhöhen können.

Die Sozialarbeiterin an einer HAK und HTL in Niederösterreich weist darauf hin, dass es in der HAK Unterstützendes Sprachtraining Deutsch (USD) für all jene gibt, die bei den Einstufungstests nicht so gut abgeschnitten haben. Dabei erhielten die SchülerInnen noch zusätzliche verpflichtende Deutschstunden, und darüber hinaus werde kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen (KOEL) angeboten.

An der HTL werde, wenn sich genügend SchülerInnen fänden, auch ein Förderunterricht von LehrerInnen angeboten. Die individuelle Lernbegleitung wird in der HTL derzeit noch nicht angeboten, soll aber demnächst implementiert werden.

Die Sozialarbeiterin hebt auch hervor, dass kommerzieller Nachhilfeunterricht meist auf Gegenstände wie Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik beschränkt sei, obwohl es sehr viele technische Fächer gäbe, in denen Nachhilfe durchaus notwendig sein könne. Sie regt in

diesem Zusammenhang an, auch an der HTL ein Tutorensystem einzuführen, bei dem SchülerInnen aus der vierten oder fünften Klasse Nachhilfe anbieten. Gleichzeitig bemerkt sie aber auch, dass die vorhandenen Förderangebote von den SchülerInnen oft nicht angenommen werden, wobei die Gründe dafür sehr unterschiedlich seien: Zum Teil könne es daran liegen, dass es gar nicht die Entscheidung der SchülerInnen selbst war, in die jeweilige Schule zu gehen, und z.B. die Eltern wollten, dass sie diese Schule besuchen. Ein weiterer Punkt könne sein, dass es zum Lernen auch Beziehungen brauche und die SchülerInnen oft keine Beziehungen in der Klasse oder zu den LehrerInnen haben. Auch könne es sein, dass es SchülerInnen aus privaten Gründen nicht gut gehe und sie sich daher nicht gut konzentrieren oder zum Lernen motivieren könnten. Manche hätten auch das Selbstvertrauen in ihr Können verloren oder fühlten sich ständig nur unter Druck. Die Sozialarbeiterin hat manchmal auch den Eindruck, dass vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu Hause nicht so viel dürfen, zum Beispiel nicht so viel ausgehen oder FreundInnen schreiben, und dass sie das in der Schule dann alles nachholen. Die SchülerInnen hätten in der Schule ihre Sozialkontakte und könnten dort ein bisschen freier sein; das wäre ihnen dann oft wichtiger als viel zu lernen.

4.1.6 Veränderungen bei Grundkompetenzen

Die Lehrerin der HLT Bludenz führt an, dass Grundkompetenzen enorm wichtig sind und diese nie genug gefördert werden können. *„Für uns ist es sehr wichtig, dass es gemacht wird, aber es ist teilweise schwierig, auch für die Lehrer, zu sagen, okay, wir haben diese Schüler, die zu uns kommen, die sind unterschiedlich von der Herkunft her, weil der Einzugsbereich sehr groß ist. Und dann zu erkennen, okay, da sind ja noch Defizite in diesen Grundkompetenzen vorhanden (...), wo hol ich sie ab und wo muss ich sie noch fördern, weil es ist doch ein großer Spagat, also es gibt eine große Bandbreite, was sie mitbringen an diesen Grundkompetenzen.“* Dabei stellt sich die Frage, inwiefern Grundkompetenzen neben dem regulären Lehrplan vermittelt werden können; da diese Grundkompetenzen ja eigentlich beim Besuch einer BHS vorausgesetzt werden müssen, bleibt oft wenig Zeit zur gezielten Förderung im Regelunterricht: *„Im Schulalltag geht es sehr schlecht, sag ich jetzt einmal so. Weil andere kommen dann gleich mit und fadisieren sich dann praktisch, und die anderen müssen noch gefördert werden, und die muss man auch mitnehmen.“*

Es zeigt sich auch eine große Heterogenität bei den SchülerInnen, die oft in Zusammenhang mit den Zubringerschulen zu sehen sind, da die HLT in Bludenz ein sehr breites Einzugsgebiet aufweist und somit SchülerInnen aus Gymnasien und Mittelschulen aus ganz Vorarlberg aufnimmt; daher ist eine Abstimmung bzw. Kommunikation mit den Zubringerschulen auch nur schwer möglich, da es zu viele Schulen sind.

An der HAK in Wien Donaustadt wird die Beherrschung von Grundkompetenzen in den letzten Jahren als relativ konstant eingeschätzt; gleichzeitig wird aber auch betont, dass die Heterogenität der Schülerschaft sehr hoch ist und es große Unterschiede hinsichtlich der Zubringerschulen gibt. Das Einzugsgebiet der HAK in Wien Donaustadt besteht aus den umliegenden Bezirken in Wien und Niederösterreich, und es wurde von den befragten Lehrerinnen eine Differenzierung hinsichtlich AHS-Unterstufe sowie „ländlichen“ und „städtischen“ Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen vorgenommen, wobei den ländlichen Schulformen – neben der AHS-Unterstufe – eine bessere Vermittlung von Grundkompetenzen konstatiert wurde.

Eine interviewte HAK-Lehrerin und individuelle Lernbegleiterin aus Niederösterreich führt an, dass die Grundkompetenzen bei den SchülerInnen oft nicht in dem Ausmaß vorhanden

sind, wie man sie an einer BHS erwarten würde. Als Grund für diese Entwicklung nennt sie die Einführung der Neuen Mittelschule, die *„mehr oder weniger die Auflage hat, keine Schüler durchfallen zu lassen“*. Sie sieht den Übergang von der NMS zur BHS als eine sehr große Herausforderung für viele SchülerInnen, wobei manche auch die erste Klasse der HAK wiederholen müssten und andere in der ersten oder zweiten Klasse an die Handelsschule wechseln, da sie in der HAK nicht mitkommen. Sie sieht bei SchülerInnen, die aus der NMS kommen, fehlende Grundkompetenzen im Bereich *„des Sich-selbst-Hinsetzens und Lernens zu Hause (...), weil das einfach nicht gefordert wird“*. Sie selbst unterrichtet neben der HAK auch an einer NMS und führt an: *„(...) ich habe noch nie in der Mittelschule einer Schülerin oder einem Schüler einen Fünfer gegeben, aber bei manchen, wenn ich jetzt wirklich so rein die absolute Leistung hernehme, wäre es eigentlich, nach den Kriterien, mit denen ich in der Oberstufe benote, notwendig.“* Sie führt weiter aus, dass nicht nur sie, sondern viele ihrer KollegInnen angeben, dass seit die NMS das erste Mal vier Jahre durchgelaufen ist, sich die Grundkompetenzen der AbsolventInnen deutlich verschlechtert hätten.

Ein Lehrer der HTL Steyr verweist auf die schwierigen „Rahmenbedingungen“ in der NMS, dass SchülerInnen z.B. praktisch keine Nicht Genügend mehr bekämen und auch nicht gefordert wären, außerhalb der Schule Zeit in das Lernen zu investieren. Das führe dazu, dass SchülerInnen z.B. in Mathematik heute grundlegende Kompetenzen fehlen, die sie vor zehn Jahren noch mitgebracht hätten. Dasselbe gelte für das Leseverständnis, d.h. das sinnerfassende Lesen, und die Kommunikationsfähigkeit, um die es aus seiner Sicht sehr schlecht bestellt ist.

Die Expertin für Bildungsstandards verweist auf die Notwendigkeit, dass der Schule die Wichtigkeit und Relevanz von sozialen und personalen Kompetenzen bewusst ist und diese ins Leitbild der Schule integriert sind, damit authentisch und transparent dargestellt wird, dass diese eine hohe Relevanz besitzen. Auch sei es wichtig, dass über verschiedene Ebenen agiert wird und neben den Klassenregeln und Unterrichtsinhalten auch noch spezielle Programme, z.B. für Mediation oder Moderation, angeboten werden, sodass sich auf Schulebene insgesamt ein stimmiges Bild ergebe. Oft wird den sozialen und personalen Kompetenzen nicht mit der entsprechenden Ernsthaftigkeit oder Wichtigkeit begegnet wie z.B. fachlichen Kompetenzen, und daher ist es zentral, dass über das Schulklima vermittelt wird, dass das Thema nicht locker zu nehmen und der entsprechende Unterrichtsgegenstand weniger wichtig ist, sondern *„dass die ganze Schule dahinter steht“*. Auch ist wichtig, dass soziale und personale Kompetenzen nicht nur im spezifischen Unterrichtsgegenstand *„abgekapselt“* vermittelt werden, sondern diese im ganzen Schulwesen und Schulleben vorgelebt werden. In diesem Zusammenhang seien auch insbesondere die DirektorInnen gefordert, die eine gewisse Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts ermöglichen oder Räume geben können, um Projekte umzusetzen.

Wobei es in den letzten Jahren bei den sozialen und personalen Kompetenzen zu Veränderungen gekommen ist, allein dadurch, dass diese nun im Rahmen eines Pflichtgegenstandes an der BHS fokussiert vermittelt werden und das Thema mehr zur Selbstverständlichkeit wird.

4.2 Vermittlung von Grundkompetenzen

Gute Praxisbeispiele wurden von der HLT-Lehrerin in Bludenz als sehr förderlich für die Vermittlung von Grundkompetenzen genannt, d.h. gute Übungsbeispiele *„und das Üben und Einüben, (...) sehr, sehr häufig ist es einfach zu kurz, sie brauchen sehr viel Übungen und immer wieder. Also nicht einmal gelernt, und dann war es das, sondern wieder herholen und*

noch einmal üben, also die Übungsphasen müssten viel mehr sein, also viel mehr ausgebaut werden“.

Allerdings sei dies aufgrund des Lehrstoffs teilweise schwierig, da der Stoffumfang auch im Hinblick auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung sehr umfassend ist.

Zur Vermittlung der Grundkompetenzen führt der Hotelier aus Vorarlberg an, dass in seinem Unternehmen sehr praxisorientiert mittels „*learning by doing*“ gearbeitet werde: *„Das ist, ja, das ist immer das Beste, schauen Sie, theoretisch jemandem beizubringen, wie man eine Flasche Wein aufmacht, ja, das kann ich zehnmals machen, und der Korken ist noch immer nicht heraußen.“* Und es geht auch um die Etablierung einer Fehlerkultur, da sowohl Lehrlinge als auch PraktikantInnen und ausgebildete MitarbeiterInnen Fehler machen dürfen: *„Und ich glaube, dass diese Kompetenz immer wichtiger wird, dass man einfach einen Fehler eingesteht und sagt, ja, okay, das ist jetzt schiefgelaufen, jetzt muss man das Beste daraus machen, aber wir lernen natürlich daraus.“*

Zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sagt der Hotelier sehr klar: *„Ich glaube, es ist falsch oder nicht ganz richtig, die Vermittlung von Grundkompetenzen als grundlegende soziale Kompetenzen in eine BHS abzuschieben. ‚Bitte!‘ und ‚Danke!‘ muss ich im Kindergarten lernen, und wenn ich das dort nicht gelernt habe beziehungsweise sogar bevor ich dorthin komme, dann liegt es am Elternhaus.“* Aus seiner Sicht sollte es nicht Aufgabe des Lehrpersonals sein, 15-Jährigen grundlegende soziale Kompetenzen zu vermitteln; diese können zwar aufgebaut und vertieft werden, aber *„beibringen kann man dort keine Grundkompetenzen; passiert davor“.*

Auch der HR-Manager von SKF verweist auf die zunehmende Wichtigkeit der Etablierung einer Fehlerkultur in Unternehmen, aber auch in der Schule. Er hat vor eineinhalb Jahren mit der Johannes Kepler Universität in Linz ein Projekt zur „Etablierung einer lernförderlichen Fehlerkultur im Unternehmen“ initiiert. Er verweist auf sehr positive Rückmeldungen in der Analyse und im Quervergleich mit anderen Großfirmen, *„dass die Leute bei uns in der Tat, ich sage einmal, mit einem Fehler umgehen können, einen Fehler auch als solchen nennen dürfen. Weil wir immer sagen, der größte Fehler ist es, einen Fehler zu vertuschen“.* Seiner Meinung nach ist es seinem Unternehmen sehr gut gelungen, eine lernförderliche Fehlerkultur zu etablieren, und er hält diesen Zugang auch im schulischen Bereich für äußerst wichtig.

Was für SchülerInnen hinsichtlich der Verbesserung ihrer Grundkompetenzen wichtig sei, ist nach Meinung eines HTL-Lehrers aus Steyr auf der „übergeordneten Systemebene“ angesiedelt, da in einer Abteilung oder in einer Schule zumindest mittelfristige Visionen, pädagogische Ziele und Umsetzungsstrategien definiert werden sollten. Wenn man sich innerhalb einer Abteilung oder Schule bewusst wäre, was man möchte und von den SchülerInnen erwartet, dann hätte das positive Auswirkungen, da die SchülerInnen dann erkennen könnten, dass jene Dinge, bei denen sich die Lehrkräfte abstimmen, zusammenarbeiten und sich austauschen, wichtig sind. Schul- und Abteilungsleitungen sollten sich daher einige Kernfragen stellen, um mittel- und langfristig Erfolg zu haben und auch gewährleisten zu können, dass genügend SchülerInnen in diese Schule gehen wollen. Solche Kernfragen sind z.B.: *„Wo will ich hin?“, „Wie soll Unterricht ablaufen?“, „Was sollen die Inhalte des Unterrichts sein?“, „Wie soll der Unterricht gestaltet sein?“, „Was wollen wir von unseren SchülerInnen?“* oder *„Was können wir ihnen bieten, damit sie erfolgreich sind?“* Durch das Qualitätsmanagementsystem in der BHS sei bereits sehr viel passiert, aber woran es scheitere, sei, dass die Schulen erkennen, dass sie selbst die Rahmenbedingungen schaffen, die Lernumgebungen gestalten und damit beeinflussen, wie viele SchülerInnen sie bekommen und wie gut oder schlecht diese ausgebildet werden. Es gelte, den SchülerInnen auch ein gutes Unterrichtsdesign anzubieten. Das werde von vielen Schulen und Abteilungen aber häufig

immer noch sehr rückständig gesehen, und das Unterrichtsdesign werde nicht als „Kerngeschäft“ erkannt. Nur wenn für den Unterricht, für das tägliche Unterrichtsgeschehen attraktive Lösungen angeboten werden, erkennen Eltern, dass großer Wert darauf gelegt wird, dass die SchülerInnen gut begleitet werden, was enorm wichtig sei.

Laut HTL-Lehrer wird in diesem Bereich schon einiges von der Politik gemacht: *„Es gibt da ganz, ganz positive Sachen, wenn ich hernehme, die neue Oberstufe und die individuelle Lernbegleitung (...). Gerade wenn ich mir die individuelle Lernbegleitung anschau, wenn da eine Schule erkennt, dass das dann nach außen hin eine ganz tolle Wirkung haben kann, wenn ich die Schülerinnen und Schüler da gut organisiere und das gut anbiete und sie begleite, dann hat das wesentlich mehr Effekt als irgendwelche Medienberichte oder sonst etwas.“*

In Bezug auf die verschiedenen bestehenden Fördermöglichkeiten weist der HTL-Lehrer auf die Erfahrungen an seiner Schule hin, dass von den SchülerInnen, die Anspruch auf eine individuelle Lernbegleitung hätten, nur fünf bis zehn Prozent dieses Angebot annehmen. Auch im SOPK-Unterricht hätten die LehrerInnen damit zu kämpfen, dass die SchülerInnen nicht erkennen, dass sie Defizite im Lernen, in der Kommunikation, bei der Lesekompetenz usw. haben: *„Das heißt, sie hören sich das wunderbar an, wie man Lernen gestalten kann, was Lernstrategien sind, wie man das Heft gestaltet, wunderbar, sie hören sich das an und machen so, wie sie es immer gemacht haben. Das ist ein großes Problem.“*

Darüber hinaus gäbe es eine Art „Teufelskreis“, dass nämlich SchülerInnen, die zusätzliche Angebote annehmen, oft ohnehin schon sehr gute SchülerInnen seien und den Nutzen in diesen Dingen rasch erkennen, während jene SchülerInnen, die von vornherein ein bisschen schwächer sind, den Nutzen nicht sehen, das Angebot nicht nutzen und noch weiter zurückfallen. Das sei eine Problematik, *„wo wir noch nicht genau wissen, wie wir dem begegnen können“*.

Laut Expertin für Bildungsstandards ist bei der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen die Instruktionsqualität zentral. Damit meint sie, dass die Inhalte klar und gut verständlich präsentiert werden und die SchülerInnen angeleitet werden, wie Aufgaben zu bewältigen sind. Gleichzeitig muss aber auch auf die Autonomieentwicklung geachtet werden und den SchülerInnen Freiräume gegeben werden, wo sie selbst entscheiden und selbstbestimmt lernen können. Dabei sollte auch Zeit gefunden werden, über die Herangehensweise zu reflektieren und den SchülerInnen Feedback zu geben, wo sehr individuell auf die Verläufe der SchülerInnen eingegangen werden soll und sie die Unterstützung bekommen, die sie brauchen. Sehr wichtig ist eine gute soziale Einbindung, d.h. ein gutes Lernklima, ein gutes Miteinander, wo die LehrerInnen es schaffen, ein gutes Umfeld zu fördern, denn *„wenn das Klima und das Vertrauen nicht besteht, dass die Schüler sich da wirklich darauf einlassen, ist das auch wieder so eine halbe Geschichte“*.

Wobei es nicht einfach ist, all diesen Anforderungen gerecht zu werden, und die Expertin führt aus, dass die LehrerInnen, die soziale und personale Kompetenzen in dem dafür eingeführten Unterrichtsgegenstand vermitteln sollen, sehr unterschiedliche Ausbildungen mitbringen: *„im Universitätsstudium war da nicht viel, das ist viel Lehrereengagement, Begeisterung, viel in Eigeninitiative“*.

Weiters sei im Hinblick auf soziale und personale Kompetenzen noch ein Mehr an Bewusstseinsbildung bei den LehrerInnen nötig. Zwar gibt es einige sehr Engagierte, die oft an der Entwicklung der Bildungsstandards mitgearbeitet haben; eine Idee war aber auch, diese LehrerInnen als MultiplikatorInnen einzusetzen und deren KollegInnen in die Entwicklung der Bildungsstandards, z.B. durch das Einholen von Feedback, einzubeziehen und dabei die Relevanz von sozialen und personalen Kompetenzen zu thematisieren.

Aus Sicht der Expertin ist das inhaltliche Interesse der LehrerInnen ein zentraler Aspekt, um den Erwerb von (Grund-)Kompetenzen bei SchülerInnen zu unterstützen: *„Je engagierter und begeisterter der Lehrer selber vom, ich sage jetzt, Inhaltlichen ist, da kann er die Schüler auch mehr von den Inhalten überzeugen oder sie begeistern dafür. Da geht es natürlich um die inhaltliche Relevanz, dass wirklich die Anwendungsbezüge, auch gerade im berufsbildenden Bereich ist das immer ein Thema, weil die Schüler gezielt schon auf die Arbeitswelt vorbereitet werden.“* Da wären authentische Lernbeispiele zentral, um diesen Zugang zum Berufsleben herstellen zu können. Sie weist wiederum auf die Instruktionsqualität hin, die bei den SchülerInnen zu Motivation und Interesse führen sollte, denn *„auch wenn man ein hohes Potential mitbringt, aber der Unterricht dann so gestaltet ist, dass er nicht wirklich anspricht und interessiert und motiviert, bringen auch die Schüler mit Lernpotential nicht bessere Leistungen, dann strengen sie sich auch nicht mehr an im Unterricht“*. Somit sind eine intrinsische Motivation und ein Interesse der SchülerInnen, die durch die Gestaltung des Unterrichts geweckt werden können, zentral für eine gelungene Vermittlung von (Grund-)Kompetenzen.

Die Sozialarbeiterin ist der Meinung, dass Körperwahrnehmungsübungen den SchülerInnen dabei helfen können, ihre Gefühle wahrzunehmen, *„weil Gefühle spürt man im Körper, und Gefühle sind im Körper, und wenn ich meinen Körper spüre, dann komme ich zu meinen Gefühlen, und dann lerne ich, wie ich Gefühle reguliere.“* Leider brächten Smartphones, Tablets und Computerspiele einen vom Körper weg, und sie hält daher den Turnunterricht für eine gute Möglichkeit, auch einmal zu lernen, den Körper zu spüren, zu pflegen und zu schützen: *„Und da kann man auch gute Körperübungen einbauen, z.B. bei Akrobatik, wo man sich auf einen anderen verlässt, weil der einen trägt.“* Für die schlechtere Wahrnehmung des Körpers macht die Sozialarbeiterin auch verantwortlich, dass *„alles schneller geworden“* ist und immer sofort alles beantwortet und entschieden werden muss bzw. alle ständig erreichbar sein müssen.

4.2.1 Anforderungen an LehrerInnen und BetreuerInnen

Die HLT-Lehrerin aus Bludenz nennt sehr viel Geduld und Motivation als Anforderungen, die LehrerInnen mitbringen sollten: *„Man kann aus den Schülern sehr viel herausholen, wenn man sie entsprechend motiviert.“*

Auch eine befragte HAK-Lehrerin aus Niederösterreich nannte *„Geduld. Engagement. Verständnis“*. Und dabei auch Verständnis für andere Kulturen, was insbesondere im städtischen Bereich immer wichtiger werde.

Der Lehrer an der HTL Steyr weist darauf hin, dass geplante und an der Gesamtzielsetzung und pädagogischen Vision einer Schule orientierte Fortbildungen sehr selten angeboten werden. Die Weiterentwicklung von Lehrkräften ist aus seiner Sicht aber von großer Wichtigkeit und sollte einer Gesamtstrategie folgen.

Aus Sicht des HTL-Lehrers in St. Pölten braucht es LehrerInnen, die gerne mit Jugendlichen arbeiten, die das entsprechende Fachwissen haben und dieses den SchülerInnen gegenüber kompetent vermitteln können. LehrerInnen müssten nicht alles wissen, aber sie müssten das, was sie wissen, kompetent vertreten können und auch einmal sagen können, *„okay, weiß ich nicht“*. Es gäbe SchülerInnen, die sich mit Spezialgebieten auseinandersetzen, weil es ihnen einfach Spaß macht und weil sie es gerne machen. Da gelte es, diese vor den Vorhang zu holen und zu sagen: *„Bitte, mach du das, weil da muss ich passen!“* SchülerInnen wüssten es sehr zu schätzen, wenn sie ein ehrliches Gegenüber haben. Aus seiner Sicht geht es daher gar

nicht anders, als dass LehrerInnen mit den SchülerInnen z.B. bei der Projektarbeit auf Augenhöhe kommunizieren; da könne nicht mit erhobenem Zeigefinger agiert werden, das funktioniere nicht.

Ein HR-Manager aus Oberösterreich ist überzeugt, dass eine sehr motivierte und kompetente Lehrerschaft notwendig ist, um eine gute Ausbildung der SchülerInnen zu gewährleisten. Schulen wie die HTL Steyr wären daher immer auf der Suche nach Menschen, die aus der Praxis kommen, aber auch die Kompetenz haben, komplexe Inhalte zu vermitteln. LehrerInnen sollten aber auch Ausbildungsprogramme absolvieren, in denen ihre praktische Eignung zum Lehrerberuf festgestellt werden könne. Denn die Qualifikation der Lehrkräfte und ihre Fähigkeit, SchülerInnen mitzunehmen und nicht nur nach dem Prinzip „*command and control*“ zu unterrichten, seien das Um und Auf für das Gelingen der Aus- und Weiterbildung.

Und auch die Vorbildwirkung der LehrerInnen darf nicht unterschätzt werden, wobei er für das richtige Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen plädiert und allzu große Vertraulichkeit in Form von Duzen als unpassend ansieht.

Bei SKF Österreich läuft derzeit ein zweijähriges Programm, bei dem alle Führungskräfte bis zum/zur VorarbeiterIn, darunter auch Personen, die mit PraktikantInnen arbeiten, einen Coaching-Lehrgang besuchen, der auf mehr Nachhaltigkeit abzielt. Das Thema Coaching (Ermächtigung, auch im Sinne von Empowerment) ist aus Sicht des HR-Managers eine der wichtigsten Führungsaufgaben. Dazu gehört auch, dass jemand den Sinn einer gewissen Vorgehensweise klar vermitteln kann; diese Art von Coaching und Führungsqualität ist für ihn eine zentrale Eigenschaft, die auch Lehrkräfte besitzen sollten.

Auch die interviewte Sozialarbeiterin hebt im Zusammenhang mit der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen die Vorbildfunktion der LehrerInnen hervor: „*Sie brauchen Vorbilder. Das ist auf jeden Fall etwas, wo sie soziale Kompetenz lernen, indem man das vorlebt.*“ Sie führt an, dass SchülerInnen LehrerInnen, die soziale Kompetenz außerhalb des Unterrichtsgegenstands SOPK nicht anwenden, deren Vermittlung im Unterricht dann auch nicht abnehmen können. LehrerInnen könnten generell sehr viel bewirken, vorgeben und lenken: „*Und wenn der respektvoll ist zur Klasse, dann lernen die das auch.*“ In der HTL gäbe es sehr viele Chancen, alleine durch die Werkstättengruppen, bei denen sechs oder acht SchülerInnen im Team arbeiten und zusammenhelfen lernen. Daher wären zusätzliche Schulungen von WerkstättenlehrerInnen zum Thema Teambuilding auch eine gute Möglichkeit für weitere Verbesserungen.

Die Sozialarbeiterin hebt hervor, dass es ohnehin sehr viele gute Ansätze gäbe und viel, zum Teil auch unbezahltes Engagement vorhanden sei. Klarheit von Seiten der Lehrpersonen sei generell wichtig, besonders auch in Bezug auf Nähe und Distanz. Denn bei allzu kumpelhaften Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen überfordern sich die Lehrenden, und es bestünde die Gefahr auszubrennen.

Hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen ist sie der Meinung, dass LehrerInnen vor allem Supervision auf einer freiwilligen Basis bräuchten. Die entsprechenden finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten müssten aber auch geklärt werden.

Auch Schulungen zum Thema „Was ist Beziehung? Wie kann ich Beziehung aufnehmen?“ wären wichtig, da ja die Beziehung zur Klasse grundlegend sei, um den Unterrichtsstoff vermitteln zu können.

Auch sollten sich Lehrende mit sich selbst und ihrer Rolle auseinandersetzen und sich z.B. fragen: „Wie kann ich mich selber auch wohl fühlen in der Klasse? Was brauche ich? Was brauchen die SchülerInnen von LehrerInnen? Wie unterrichte ich? Unterrichte ich verständlich?“ usw. Dabei gehe es einerseits um Selbstfürsorge, denn wie eine Lehrerin bzw.

ein Lehrer mit sich selbst umgehe, wirke sich schon auf die Klasse aus. Weiters gehe es um Selbstreflexion und auch darum, von den SchülerInnen etwas zu erwarten. Genau für solche und ähnliche Überlegungen hätten LehrerInnen aber keine Zeit, da sie zum Teil in sehr großen Klassen von 34 oder 36 SchülerInnen unterrichten müssten. Kleinere Klassen und mehr Personal seien daher sehr wichtig.

Zudem müsse man aber auch „*der Typ dafür*“ sein und bereit sein, selbst zu wachsen und sich mit sich selbst auseinanderzusetzen.

Der befragte Hotelier aus Vorarlberg führt im Hinblick auf die BetreuerInnen der PraktikantInnen an, dass diese selbst eine gute Ausbildung mitbringen sollten, da sie sonst ja auch nichts weitergeben können: „*Ich kann nur das weitervermitteln, was ich selbst beherrsche und kann.*“ Weiters nennt er als Anforderungen an die BetreuerInnen ausgeprägte soziale Kompetenzen als sehr wichtig, da zunehmend Konflikte und Probleme von zu Hause mit in die Arbeit genommen werden und dann dort auch bewältigt werden sollen: „*Und das liegt, glaube ich, auch ein bisschen am Wandel der Zeit. Beide Elternteile gehen arbeiten, es gibt für die jungen Menschen eigentlich diesen Rückzugsbereich, das Zu-Hause-Sein, nicht mehr – oder es ist überbehütet, also so dieser gute Schnitt, der fehlt ein bisschen. Und das wird dann halt einfach ein bisschen in den Betrieb mitgetragen, und daher ist (...) im psychologischen Bereich die Weiterbildung der Ausbilder sehr, sehr wichtig.*“ Für die BetreuerInnen im Betrieb wird einmal im Jahr eine Sozialkompetenz-Schulung durchgeführt, wobei diese speziell auf die LehrlingsausbilderInnen (die oft auch die PraktikantInnen aus der BHS betreuen) abzielen und auf „*Probleme der Jugend aufmerksam gemacht wird und man dann auch weiß, wie man damit umgeht*“.

Im Hinblick auf die Anforderungen zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen meint die Expertin, dass die LehrerInnen selbst über ausgeprägte soziale und personale Kompetenzen verfügen sollten, „*weil das wirklich mehr Feingespür braucht, als wenn man einen technischen Inhalt vermittelt, also da braucht es schon viel Selbstreflexion auch, Gespür, was braucht die Klasse, was kann man da methodisch machen, welche Inhalte, (...) eigentlich müssen das selber schon sehr reife Persönlichkeiten sein, dass sie diese hohen Kompetenzen selber bringen*“.

4.2.2 Einschätzungen zu Lehrplänen und Bildungsstandards

Die Lehrerin der HLT Bludenz führt an, dass ihrer Ansicht nach die neuen Lehrpläne und Bildungsstandards keinen allzu großen Einfluss auf die Vermittlung von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen haben: „*Auf dem Papier ist es so eingeteilt, aber so wirkliche Handhabe, also Hilfestellung, sag ich jetzt so, bringt es nicht sehr viel. Also, man hat sich das zwar überlegt, und es war eine gute Idee, aber im Alltag bringt es nicht sehr viel, diese Einteilung nach diesen Kompetenzen (...). Jetzt bei der BHS bringt es nicht sehr viel, da muss man schon wirklich bei den Grundschulen anfangen und da viel mehr fördern.*“ Vor allem das sinnerfassende und genaue Lesen fehle aus ihrer Sicht bei den SchülerInnen, was aber eigentlich beim Besuch einer HLT schon vorausgesetzt werden sollte. Zu den neuen Kompetenzclustern meint sie, dass diese nicht wirklich etwas Neues seien und somit nicht den erhofften Sprung nach vorne gebracht hätten. Aus ihrer Sicht sollte auch stärker bei der Fortbildung der LehrerInnen angesetzt und diese darauf sensibilisiert werden, dass auf Grundkompetenzen verstärkt Wert gelegt werden soll: „*(...) und wie kann ich es umsetzen, ohne dass ich denke, ich kann den normalen Lehrplan gar nicht mehr erfüllen*“. Auch die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung sei LehrerInnen und SchülerInnen ständig vor Augen, für die der Stoff ausreichend vorbereitet und bearbeitet werden muss. Dadurch bleibt

wenig Zeit für das Nachholen von Grundkompetenzen, die eigentlich in den vorher besuchten Schulen hätten vermittelt werden sollen. Und es bleibt bei den LehrerInnen oft das Gefühl zurück, dass sie nicht genügend Zeit haben, bei den Grundkompetenzen anzusetzen – und insbesondere für das sinnerfassende und genaue Lesen, eine Kompetenz, die in fast allen Gegenständen benötigt wird, nicht ausreichend Zeit bleibt.

Die Englisch-Lehrerin an der HAK in Wien Donaustadt führt an, dass in Englisch schon vor der Einführung der neuen Lehrpläne und Bildungsstandards Kompetenzkriterien und Hören, Lesen, Sprechen als zentrale Bestandteile des Unterrichts etabliert waren. Es wurden zwar neue Lehrbücher eingeführt, wo diese Kompetenzkriterien dann auch klar abgebildet wurden, aber die Inhalte der neuen Lehrpläne haben nicht überrascht, da auch mit dem *Business English Certificate* und den *Cambridge English*-Prüfungen gearbeitet wurde. Generell schätzt die Englisch-Lehrerin den neuen Lehrplan als positiv ein, da er wie ein Spirallehrplan angelegt sei und die Inhalte immer wiederholt werden sollen. Generell sei Wiederholung eine gute Idee, allerdings ist es manchmal auch ein Zeitproblem, „weil wenn dann nach einem Jahr vieles vergessen wurde, fängt man halt dann wieder an, und was vielleicht manchmal ein bisschen ein Hemmschuh ist, ist die Semestrierung“; da im neuen Semester jeweils ein neuer Lehrstoff durchgenommen wird. Und gleichzeitig gibt es den Zeitdruck mit Blick auf die Zentralmatura, dass alle relevanten Inhalte durchgenommen werden müssen, sodass manchmal nicht ausreichend Zeit für das Wiederholen anberaumt werden kann.

Die HAK-Lehrerin für kaufmännische Fächer in Wien Donaustadt führt an, dass für diese Fächer (z.B. Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Officemanagement und Angewandte Informatik) aufgrund der Bildungsstandards neue Inhalte entwickelt wurden. Und daher ist es auch notwendig, entsprechendes Material für die SchülerInnen bereitzustellen, damit sie einzelne Kompetenzen selbst lernen und üben können. Was aus ihrer Sicht gestiegen sei, ist der Prüfungsaufwand, insbesondere auch bei der Zentralmatura, für die umfassende Fragepools erstellt werden müssen.

Hinsichtlich der Bildungsstandards bzw. deren Überprüfung führt der HTL-Lehrer aus Steyr kritisch an, dass diese am Ende der Sekundarstufe I durchgeführt werden, obwohl die Politik aufgrund der Bildungsforschung genau wisse, dass es keinen Sinn mache, Bildungsstandards am Ende eines Schultyps abzu prüfen. Er schlägt daher vor, die Bildungsstandard-Überprüfungen in der zweiten oder dritten Klasse zu machen, damit die Schulen eine Chance haben, auf ermittelte Defizite noch selbst zu reagieren.

Bezüglich der Einführung der sozialen und personalen Kompetenzen in Lehrpläne und Bildungsstandards verweist er darauf, dass damit ein Paradigmenwechsel verbunden ist, weil die Verantwortung für den Lernerfolg stärker den SchülerInnen übertragen wird als bisher; das werde von den SchülerInnen aber nicht in dem Ausmaß erkannt. Und genau deswegen sei es besonders wichtig, dass in der ersten und in der zweiten Klasse die Kompetenzen im Hinblick auf Selbstverantwortung für das eigene Lernen und das eigene Tun geschult werden. Es müssen die entsprechende Lernfähigkeit der SchülerInnen sichergestellt und Grundkompetenzen geschult werden, damit sie im Schulsystem bestehen können.

Der HTL-Lehrer aus St. Pölten und Leiter der Bildungsstandardgruppe für Elektrotechnik sieht die Bildungsstandards grundsätzlich sehr positiv, ortet jedoch eine fehlende Konsequenz der Politik, wodurch die Umsetzung schwierig sei: „Wir hatten die Aufgabe, die Vorgabe, das gesamte Berufsfeld der Elektrotechnik in 150 Deskriptoren zu kleiden. 150, ja?! Wenn Sie diese Vorgabe kriegen, was machen Sie dann daraus? Was machen Sie? Da kann man nur an der Oberfläche kratzen. Und dann entstehen da Deskriptoren, wo man halt versucht, möglichst viel hineinzupacken auf der einen Seite, um das gesamte Berufsfeld abzubilden,

aber auf der anderen Seite sind sie dann wieder so grob oder so umfassend, dass du jetzt von dem wieder nix im Detail ableiten kannst.“

Was aus seiner Sicht hinsichtlich der Bildungsstandards sehr positiv ist, ist, dass im BHS-Bereich einmal grundlegend Gedanken angestellt wurden, wo denn die Ausbildungsschwerpunkte bzw. *„die Schwerpunkte, die wir brauchen“* liegen und was gut ausgebildete ElektrotechnikerInnen mitbringen sollen. Daraus sei das Kompetenzmodell in der Elektrotechnik entstanden, das festlegt, dass ElektrotechnikerInnen sich in den Bereichen Energie, Automatisieren, Elektronik, Informatik und Antrieben auskennen müssen: *„Das war schon der große Vorteil dieser Bildungsstandards, dass man sich da erstens einmal wirklich vernünftig Gedanken gemacht hat darüber und auch die Abteilungen gegeneinander abgegrenzt hat.“*

Der HR-Manager bei SKF kritisiert im Zusammenhang mit den Bildungsstandards, dass das Schul- und Ausbildungswesen heutzutage *„eigentlich nur mehr von Bürokratie strotzt, wo nichts mehr bei den Kindern ankommt“*. Mit Blick auf die Bildungsstandards warnt er davor, dass *„nicht einfache Dinge, die wirklich banal und logisch und trivial sind, in irgendeine bürokratische Mühle hineinkommen, wo dann mehr Zeit dafür draufgeht, irgendetwas zu dokumentieren, als Zeit, die notwendig wäre, um zu unterrichten, zu vermitteln“*. Aus seiner Sicht sollten für triviale Dinge wie Lesen, Schreiben und sprachliche Ausdrucksfähigkeit keine Standards entwickelt werden, *„die dann so recht und schlecht hingebogen werden, damit die Schule nicht schlecht dasteht“*. Er ist jedenfalls dafür, nicht zu viel Energie in die Definition und Verwaltung von Standards zu investieren, sondern fordert mehr Zeit für die Vermittlung von Kompetenzen an sich. Bildungsstandards seien ohnehin nicht dazu geeignet, Lehrkräfte mit fehlendem Engagement, die alles nur im Minimalmaß machen, zu einer Verhaltensänderung zu bewegen: *„Systeme sollen begünstigen, oder Strukturen können unterstützen oder halt auch behindern, das weiß ich. Aber es ist und bleibt der Mensch, ich sage es Ihnen, der da vorne steht und der Kinder begeistert und mitnehmen kann oder auch nicht. Das können Sie mit keiner Struktur ersetzen.“*

Auch der interviewte HR-Manager in der Fahrzeugindustrie hält wenig von den Bildungsstandards. Er ist der Meinung, dass durch das Bestreben, alles immer vergleichbar zu machen, keine höherwertige Ausbildung geschaffen, sondern die Ausbildung immer weiter abgeflacht werde.

Aus Sicht der Expertin war die Einführung des Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen v.a. hinsichtlich der Bewusstseinsbildung sehr wichtig, da dadurch klar gemacht wurde, dass diese Kompetenzen wichtig sind und gefördert werden müssen. Insbesondere auch aus der Arbeitswelt wird schon seit einiger Zeit rückgemeldet, dass soziale und personale Kompetenzen immer wichtiger werden, um den Berufsalltag zu bewältigen, und es da schon auch Defizite bei den PraktikantInnen oder AbsolventInnen gäbe. *„Da ist wirklich viel passiert, und aus meiner Sicht war der wichtigste Schritt, das aber klar auch über Lehrpläne, über Unterrichtsgegenstände genau zu definieren, also dass man das mal festlegt und den Rahmen schafft, auch dadurch auch den Fokus darauf legt.“*

Gleichzeitig wurde – wie in Kapitel 4.1.4 erwähnt – auch der zeitliche Druck genannt und die Schwierigkeit neben den fachlichen und methodischen Kompetenzen auch noch die Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen in die fachspezifischen Unterrichtsgegenstände zu integrieren. Um dem entgegenzuwirken, wurden im Rahmen der Bildungsstandards exemplarische Unterrichtsbeispiele entwickelt, die darauf basieren, was bereits im Unterricht gemacht wird, und somit wenig zusätzliche Arbeit und Zeit benötigt werden soll: *„Beispielsweise wenn es jetzt im Labor, in irgendeinem technischen Bereich, Teamarbeit gibt, dass man die halt noch zusätzlich ein bisschen evaluiert und reflektiert, also*

ein bisschen einen Zusatz noch dazugibt, wo man den Fokus drauf legt, aber dass das nicht zu viel Arbeitsaufwand ist (...), nicht so viel Zeitaufwand auch erfordert.“ Es wurde somit darauf geachtet, dass die Unterrichtsbeispiele anwendungsorientiert sind und auf authentischen Problemstellungen und Situationen basieren, die dann sehr praxisorientiert bearbeitet werden. Ein weiterer zentraler Aspekt (nicht nur bei den Beispielen für soziale und personale Kompetenzen, sondern auch bei den Unterrichtsbeispielen für alle anderen Bildungsstandards) ist die inhaltliche Relevanz, dass es Anwendungsbezüge gibt und den SchülerInnen auch klar wird, warum sie das lernen; ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass Inhalte auch zwischen den einzelnen Fächern verknüpft und somit vernetztes Denken gefördert wird.

4.2.3 Beispiele guter Praxis²⁷

Die Lehrerin der HLT in Bludenz führt die Schuleingangsphase an, die seit zwei Jahren an ihrem Schulstandort eingesetzt wird und die ersten 14 Tage in den ersten Klassen umfasst, während deren kein regulärer Unterricht, sondern *„etwas außergewöhnlicher Unterricht, inklusive gemeinsames Kochen, gemeinsame Spiele machen, also bestimmte Spiele, die diese Kompetenzen natürlich fördern, oder gemeinsames Übernachten, die Zeit gemeinsam miteinander verbringen – in der Schule und in der Freizeit. Und dann natürlich das übliche gemeinsame Kennenlernen, auch herausfiltern, okay, was für soziale Kompetenzen hat er, und welche Fähigkeiten bringt er wirklich mit. Also das, da haben wir sehr gute Erfahrungen gemacht, erleichtert natürlich den Schulalltag und das Eingewöhnen der Schüler“*. Dabei werden auch erste Einschätzungen zu den mitgebrachten Grundkompetenzen getroffen, und somit stellt dies einen ersten Ansatz zur Förderung von Grundkompetenzen gleich zu Beginn der HLT dar.

Weiters wurde an der HLT Bludenz das Sparkling-Science-Projekt PEARL (2015 bis 2017) durchgeführt, in dessen Zentrum die *„Erfassung, Reflexion und Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse im erfahrungsergänzenden Betriebspraktikum“*²⁸ stand. Neben der HTL Innsbruck war die HLT Bludenz Projektpartner, und den SchülerInnen wurden Forschungsmethoden zum Festmachen von u.a. informellen Lernräumen im Betriebspraktikum vermittelt. Insgesamt nahmen rund 50 SchülerInnen der vierten Klassen der HLT am Projekt teil, wobei ihnen im Rahmen von mehreren Workshops Folgendes vermittelt wurde: *„Was ist überhaupt Forschung und was könnt ihr erforschen in eurem Praktikum?“* Interessant war dabei, dass durch das Festhalten und Reflektieren der Erfahrungen für die SchülerInnen sehr deutlich wurde, wie viel sie in den Praktika lernen: *„Die Schüler kamen dann drauf, okay, ich lern ja sehr viel im Praktikum, was mir vorher überhaupt nicht bewusst war, dieses Voranführen, dass das Praktikum nicht nur Arbeiten ist (...), sondern ich lern sehr viel an sozialen Kompetenzen, ohne dass mir das bisher bewusst war.“* Interessant dabei war auch, dass die SchülerInnen fachlich nach dem dritten oder vierten Praktikum nicht mehr allzu viel dazulernen, jedoch die sozialen und personalen Kompetenzen weiter verbessert werden konnten. Vor allem die soziale Komponente des Praktikums, z.B. das Lob der Chefin bzw. des Chefs oder positive Rückmeldungen der KollegInnen, ist sehr wichtig. Das Projekt läuft noch bis Ende 2017, daher waren zum Abschluss dieses Berichts die Ergebnisse noch nicht publiziert. Interessant war laut HLT-Lehrerin aber auch, dass neben den SchülerInnen auch die Schule selbst sehr viel *„mitgelernt“* hat: So müssen SchülerInnen für die Praktika einen Bericht bzw. ein Portfolio erstellen, wobei

²⁷ Zur detaillierteren Beschreibung von Good Practice Beispielen siehe Kapitel 5.

²⁸ Siehe Website: [https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=830](https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=830) (2017-08-08)

einige der Fragen aus dem PEARL-Projekt für die Erstellung dieser Berichte herangezogen werden. Insbesondere die regelmäßige Reflexion nach drei, vier Wochen – „*Okay, was hast du denn jetzt gelernt, wie war diese Phase jetzt für dich, also, wirklich das Überdenken-müssen*“ – bringe sehr viel.

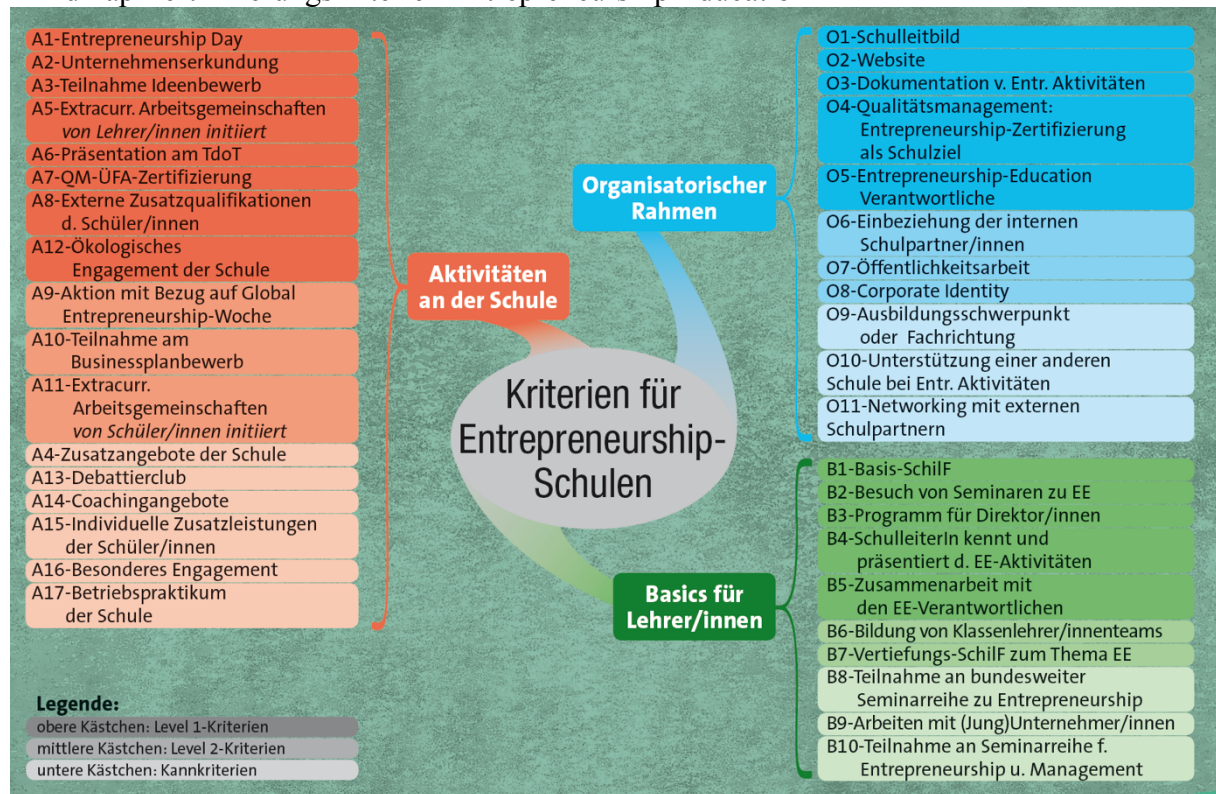
An der HAK in Wien Donaustadt wird sehr viel mit fächerspezifischen und fächerübergreifenden Arbeitsaufträgen gearbeitet. Wobei bei Letzteren – fächerübergreifend – ein bis zwei Wochen als Zeitrahmen bereitgestellt wird und verschiedene LehrerInnen in ihren jeweiligen Gegenständen verschiedene Aspekte des Arbeitsauftrags bearbeiten. So arbeiten z.B. im Rahmen eines Arbeitsauftrags zu Außenhandel Unterrichtsgegenstände wie Betriebswirtschaftslehre, Englisch, Deutsch, Office Management und Angewandte Informatik sowie Geografie zusammen, und mittels eCOOL und der Online-Lernplattform Moodle werden verschiedene Aspekte eines Auftrags bearbeitet. Dabei zeigt sich, dass fächerübergreifende Zusammenarbeit, vernetztes Denken und soziale und personale Kompetenzen gefördert werden; so wird die „Sozialform“, wie z.B. Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit, angeführt, und auch Präsentationskompetenzen (ob in Form von PowerPoint oder kurzen Videoclips) sowie das Einholen von Peer-Feedback werden abgedeckt. Ziel ist es, dass Themen von vielen verschiedenen Seiten und Unterrichtsgegenständen beleuchtet und durchdacht werden. Dazu ist es aber auch notwendig, dass sich die beteiligten LehrerInnen gut miteinander abstimmen und sie in Fächer- bzw. Klassenteams zusammenarbeiten.

Weiters ist die HAK Wien Donaustadt als Entrepreneurship-Schule zertifiziert. Entrepreneurship-Aktivitäten sind daher ganzheitlich, zielorientiert und langfristig in den schulischen Alltag integriert. Entrepreneurship Education, d.h. Unterricht in unternehmerischem Denken und Handeln, umfasst im weiteren Sinn alle Bildungsmaßnahmen zur Weckung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten und bezieht sich auf die Entwicklung bestimmter Werte und Haltungen sowie persönlicher und sozialer Kompetenzen, die zur Gründung eines Unternehmens führen können, aber auch für die unselbstständige Arbeit wesentlich sind. Im engeren Sinn bedeutet Entrepreneurship Education die Vermittlung von Fachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche Unternehmensgründung und Unternehmensführung erforderlich sind.²⁹ Im Lehrplan der Handelsakademie ist „Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“ ein eigener Cluster. Verschiedenste Kriterien müssen für die Zertifizierung erreicht werden. Die folgende Abbildung zeigt einen Überblick:

²⁹ Siehe Entrepreneurship Education für schulische Innovationen: <https://www.eesi-impulszentrum.at/> (2017-08-09).

Abbildung 9

Mindmap Zertifizierungskriterien Entrepreneurship Education



Quelle: <https://www.eesi-impulszentrum.at/zertifizierung/support/> (2017-08-09)

Wichtig ist neben der Schulung des Lehrpersonals eine enge Kooperation und Vernetzung zu Unternehmen, und auch das Engagement der Schulleitung ist zentral, da nur dadurch sichergestellt werden kann, dass die Inhalte in das Schulleitbild integriert und im Schulalltag gelebt werden. Gleichzeitig sollen die Selbstständigkeit und die Eigeninitiative der SchülerInnen durch Zusatzangebote und extracurriculare Aktivitäten gestärkt und gefördert werden, indem sie sich selbst entscheiden können, an welchen Angeboten sie teilnehmen möchten.

Weiters ist die HAK Donaustadt eine eEducation.Expert.Schule. Die Initiative „eEducation Austria“ wird vom Bundesministerium für Bildung gefördert und verfolgt das Ziel, digitale und informatische Kompetenzen in alle Klassenzimmer zu bringen. Die HAK Donaustadt hat u. a. ein E-Trainingsprojekt durchgeführt und dabei u. a. festgehalten, wie die Lehrkräfte digitale Medien im Unterricht einsetzen; weiters wurden neue E-Learning-Strategien und innovative Lehrmethoden ausprobiert. Auch können sogenannte „eTapas“ entwickelt werden, das sind Lerneinheiten, die erstellt und für andere TeilnehmerInnen auf der eEducation-Office-365-Plattform zur Verfügung gestellt werden. Im Mittelpunkt aller Aktivitäten von „eEducation Austria“ steht der didaktisch sinnvolle Einsatz digitaler Medien in allen Gegenständen und die Steigerung der digitalen und informatischen Kompetenzen der SchülerInnen.³⁰

Im Rahmen der Interviews wurden von den InterviewpartnerInnen auch Beispiele guter Praxis an anderen Schulen angeführt. Die beiden interviewten HTL-Lehrer verwiesen dabei auf ein Beispiel guter Praxis, das in der HAK und IT-HTL in Ybbs bereits umgesetzt wird. Dabei wird der Unterricht von 50 Minuten pro Einheit auf 40 Minuten gekürzt, wobei am Vormittag

³⁰ Siehe: <https://eeducation.at> (2017-08-09).

die ersten (bisherigen) sechs Stunden in Doppeleinheiten zu je 80 Minuten unterrichtet wird. Die Zeit, die sich aus der Einsparung der jeweils zehn Minuten ergeben, wird dann für unterschiedlichste Bildungsangebote zusammengefasst, aus denen die SchülerInnen frei wählen können. Am Standort Ybbs an der Donau gibt es eine Modellschule für diese Form der Individualisierung und Potenzialentfaltung, bei der SchülerInnen die Möglichkeit haben, 20 Prozent des Unterrichts frei zu wählen. Der HTL-Lehrer aus Steyr verweist auch auf die Möglichkeit, dass die SchülerInnen in dieser frei einteilbaren Zeitschiene Gegenstände besuchen können, in denen sie Nachholbedarf aufweisen. Am Standort Ybbs können SchülerInnen in drei festgelegten 80-Minuten-Blöcken an drei Tagen in der Woche je nach ihren persönlichen Bedürfnissen an verschiedenen Unterrichtseinheiten teilnehmen.³¹

Der HTL-Lehrer aus Steyr verweist auf ein Modell, das an anderen HTL-Standorten eingesetzt wird, das in den ersten Klassen die ersten Wochen nur Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vorsieht, wobei der Unterricht in allen anderen Fächern erst später beginnt. Er hält diese Herangehensweise für sehr sinnvoll, denn so könne einmal festgestellt werden, ob bzw. welchen Nachholbedarf die SchülerInnen haben. Aus seiner Sicht ist dies auch eine tolle Variante, um SchülerInnen nicht gleich zu Beginn mit zu vielen neuen Gegenständen zu überfordern.

Im Rahmen eines Interviews wurde das Jugendcoaching als Beispiel guter Praxis näher beleuchtet, wobei der Leiter des Jugendcoachings in Kärnten, der für berufsbildende mittlere und höhere Schulen und die AHS-Oberstufe verantwortlich ist, nähere Einblicke gewährte. In seinem Team, das für 48 Schulstandorte in Kärnten verantwortlich ist, finden sich als BeraterInnen PsychologInnen, PädagogInnen und SozialarbeiterInnen ein, die an den Schulen als AnsprechpartnerInnen v.a. zur Begleitung des Übergangs von der Schule zum Beruf zur Verfügung stehen. Ziel ist es, Bildungsabbrüche zu verhindern und Jugendliche auf ihrem Bildungs- und Ausbildungsweg zu unterstützen. Zentral dabei ist, dass die Teilnahme freiwillig sowie kostenlos und die Beratung vertraulich ist (siehe auch Beschreibung in Kapitel 5.2). Um die Jugendlichen an den Schulen anzusprechen, werden üblicherweise Sprechstunden an den Schulen abgehalten, und zu Schulbeginn stellen sich die Jugendcoaches in den Klassen vor: *„Da bietet sich das einfach auch an, ein bisschen interaktiv mit den Jugendlichen zu arbeiten, damit das auch nicht zu frontal ist und sie das gut aufnehmen können.“* Der Großteil der Jugendlichen kommt dann aus Eigeninitiative zu den Jugendcoaches, Kontakte werden aber auch über SchulärztInnen, BildungsberaterInnen oder individuelle LernbegleiterInnen hergestellt.

Wichtig ist aber auch die Unterstützung durch die Schulleitung, *„weil die Signale, die von oben in der Schule kommen, natürlich dann auch den Weg ebnen für uns, für unsere Maßnahmen“*; weiters kann die Schulleitung auch verankern, dass die Beratung während der Unterrichtszeit in Anspruch genommen werden kann. Aber auch die Vernetzung mit den Klassenvorständen ist sehr wichtig, um auf auffällige SchülerInnen aufmerksam zu werden bzw. Alarmsignale, wie schlechten Notenverlauf, nicht zu übersehen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der neunten Schulstufe, da v.a. an der BMS und BHS der Einstieg in eine neue Schule sowie ein neues Umfeld und der Umgang mit neuen LehrerInnen und SchulkollegInnen anstehen. So kommt in Kärnten auch ungefähr die Hälfte der TeilnehmerInnen am Jugendcoaching aus der BHS, etwas weniger als ein Viertel aus der BMS (wobei es aber insgesamt nicht so viele BMS-Zweige gibt), und ein bisschen mehr als ein Viertel kommt aus der AHS-Oberstufe.

³¹ Siehe zur genaueren Information: <http://www.sz-ybbs.ac.at/~sz-ybbs/sz-plus/indy/> (2017-09-07).

Einer der interviewten HTL-Lehrer ist von der Effizienz des schularbeiterischen Angebots an seinem Schulstandort überzeugt. Unter anderem wird dort Krisenintervention, Unterstützung bei Präventionsmaßnahmen, Einzel- und Kleingruppenberatung, Konfliktmoderation und längerfristige Begleitung sowie Gruppenarbeit kostenlos und auf freiwilliger sowie vertraulicher Basis angeboten. Insbesondere für den Bereich Mobbing stellt die Sozialarbeiterin fest, dass sich, seit sie vor rund zehn Jahren begonnen hat, vieles zum Positiven verändert hat, und auch ihre Statistik zeige, dass Mobbing seltener ein Thema sei. Sie führt dies u.a. darauf zurück, dass die LehrerInnen und Abteilungsvorstände aufmerksamer in Bezug auf dieses Thema geworden sind und dass es mittlerweile die Fächer PBSK und SOPK in der HAK und HTL gäbe. Sie verweist zudem auf den „*No Blame Approach*“, der sich bei Mobbing sehr bewährt habe, da er helfe, unabhängig von Schuldzuweisungen, an Lösungen für eine Verbesserung der Situation zu arbeiten. Die Sozialarbeiterin plädiert insgesamt für einen umfassenderen Ansatz bei der Unterstützung von SchülerInnen. Soziale Arbeit sei wichtig, um eine Beziehung aufzubauen, damit einmal auf dem Tisch läge, worum es eigentlich gehe und welche Themen da seien und wie bestimmte Dinge zusammenhängen können; Soziale Arbeit sei fast so etwas wie eine soziale Diagnostik. Und dann gehe es natürlich auch viel um Vernetzung und darum, *„dass das ganze Netz mithilft, weil soziale Arbeit alleine greift viel zu kurz. Da ist es auch wichtig, dass die Lehrer zusammenarbeiten mit der sozialen Arbeit oder dass die Eltern im Boot sind, dass man die Kinder- und Jugendhilfe einschaltet, wenn es notwendig ist, oder auch (...)* Jugendcoaching finde ich mittlerweile einen total wichtigen Bestandteil, weil die auch, wenn die Schüler aufhören wollen mit der Schule, noch Perspektiven für die Schüler erarbeiten können und die noch länger begleiten“. Jeder sei wichtig, auch Fachstellen, die in der Suchprävention oder im Bereich „Safer Internet“ usw. wichtige Arbeit machen. Solche Fachstellen sollten gefördert und möglichst viele Workshops in den Schulen angeboten werden. Denn es gehe auch um Aufklärung und darum, dass man die Lebenswelt der Jugendlichen verstehe.

4.3 Ressourcen, Maßnahmen – was braucht es noch?

Die HLT-Lehrerin in Bludenz führt an, dass *„an der Basis“* deutlich mehr gemacht werden sollte, und meint damit, dass vor allem an den Grundschulen mehr Wert und Zeit auf die Vermittlung von Grundkompetenzen gelegt werden sollte: *„Und man hat sehr viel Förderung und Ressourcen hineingesteckt in die standardisierte Reifeprüfung, aber unten an der Basis, also wirklich in der Volksschule, in der Grundschule selber, find ich, wurde zu wenig getan, eigentlich ist da ein großes Defizit. Ja, das holen sie nicht mehr auf. Sagen die Schüler auch selber, wenn sie zum Beispiel einen Englisch-Lehrer hatten oder einen Deutsch-Lehrer, der ihnen nicht sehr viel beigebracht hat, ja das ziehen sie ewig nach. Also die Förderung in den Grundschulen ist meines Erachtens wesentlich wichtiger, als es immer dargestellt wird. Und da müsste man viel mehr Ressourcen hineinstecken.“*

Weiters meint sie im Hinblick auf die Vermittlung der Grundkompetenz sinnerfassendes und genaues Lesen, dass in jedem Fach jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer *„darauf schauen und mehr darauf pochen muss, dass sie wirklich genau lesen, denn nur mit der Förderung von einer Stunde in der Woche ist es nicht getan, das müsste wirklich in jedem Fach umgesetzt werden“*.

Auch die beiden HR-Manager aus Oberösterreich sind der Meinung, dass der Verbesserungsbedarf bezüglich der Vermittlung von Grundkompetenzen vor allem in den Zubringerschulen der BHS gegeben ist. Einer der beiden drückt es folgendermaßen aus: *„Ich*

sehe den Reformbedarf eher darunter (...). Ich sage einmal, da hat man einen weit größeren Handlungsbedarf als in der BHS oder BMS oder in der Lehre. Alles, was darunterliegt, Volksschule und eben Neue Mittelschule, da liegt, aus meiner Sicht, eher das Problem.“

Sein Kollege wünscht sich ganz explizit für Schulen, die SchülerInnen bis zum 14.

Lebensjahr ausbilden: *„Bitte konzentrieren auf diese Grundfertigkeiten. (...) Lesen und Schreiben, sinnerfassendes Lesen. Es kann nicht sein, dass ein Mensch mit 14 Jahren, wie ich schon gesagt habe, den Umfang von einem Rechteck nicht ausrechnen kann.“*

Der HR-Manager von SKF ist der Meinung, es müsse ein stärkerer Bezug zu dem geschaffen werden, was dann in der Praxis verlangt wird, und verweist darauf, dass 80 Prozent der Jugendlichen, die heute an einer AHS maturieren, noch nie ein Unternehmen oder eine Organisation von innen gesehen hätten. Aus seiner Sicht zähle aber nur das, was selbst erfahren und erlebt werde. Daher engagiert sich SKF auch unter dem Motto „Guter Nachbar in der Region“ und kooperiert mit verschiedenen Schultypen.

Hinsichtlich Verbesserungsmöglichkeiten für die Vermittlung von Grundkompetenzen schlägt der HR-Manager vor, das Dreieck SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen zu stärken und Eltern besser einzubeziehen, damit sie mit den LehrerInnen an einem Strang ziehen. Auch sollten die Akzeptanz für die Schule und die Lehrtätigkeit in der Bevölkerung steigen.

Austausch mit anderen – auch über die Ländergrenzen hinweg – wird in der HAK in Wien Donaustadt durch die Teilnahme an verschiedenen „Erasmus+“-Projekten realisiert. So wurden im Rahmen eines Projekts, „eCOOL Jobshadowing³²“, unter der Leitung der HAK Donaustadt Erfahrungen im Umgang mit eCOOL, neuen Unterrichtsmethoden, Lernplattformen und Kompetenzkriterien mit Schulen aus Deutschland, Finnland, Lettland und den Niederlanden geteilt bzw. voneinander gelernt.

Aber auch für die SchülerInnen werden im Rahmen von „Erasmus+“-Projekten Auslandsaufenthalte organisiert und dadurch sowohl Sprach- als auch soziale und personale Kompetenz gefördert. Insbesondere der Erwerb von interkultureller Kompetenz sowie der Zuwachs an Selbstreflexion durch das Kennenlernen anderer Kulturen – auch wenn es „nur“ andere europäische Länder sind – werden sehr geschätzt.

Auch die Expertin führt Vernetzung zu schulinternen und -externen Stellen als wichtigen Punkt an – sowohl mit KooperationspartnerInnen, Einrichtungen und Institutionen als auch zwischen den Schulen. Gerade im Hinblick auf soziale und personale Kompetenzen kam während der Entwicklung der Bildungsstandards die Frage auf: „Was ist Aufgabe der Schule und was geht schon darüber hinaus?“ Dabei kann es durchaus sinnvoll sein, sich mit Unterstützungseinrichtungen in der Region kurzzuschließen und Wege aufzuzeigen, wie SchülerInnen mit schwerwiegenden Problemen außerhalb der Schule unterstützt werden können. Vor allem SchulpsychologInnen und -sozialarbeiterInnen sind dabei sehr wichtige Vernetzungspersonen, die wissen, wo – jenseits des Schulauftrags – Unterstützungsangebote zu finden sind.

Bei Themen wie Mobbing, Cybermobbing oder Gewalt kann es oft auch hilfreich sein, Schulexterne zu holen, die Expertisen im jeweiligen Bereich mitbringen.

Der HTL-Lehrer in St. Pölten ist der Meinung, dass es im Schulsystem vor allem mehr Unterrichtszeit braucht – Zeit, in der geübt und auch einmal ohne Druck nur gescherzt werden kann. SchülerInnen seien immer sehr dankbar, wenn er mit ihnen einmal ein wenig blödle statt zusätzlichen Lehrstoff durchzunehmen. Das gehöre in einer Schule dazu, dass LehrerInnen und SchülerInnen auch gemeinsam Spaß haben. Er habe errechnet, dass durch die Schulverordnung von 2003 SchülerInnen einer BHS von der ersten Klasse Volksschule

³² Siehe Kurzbeschreibung: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details-page/?nodeRef=workspace://SpacesStore/b4549b82-2fb8-4daf-a973-40c27bf2db93> (2017-08-09).

bis zur Matura in Summe 500 Stunden weniger Unterricht hätten. Das seien 500 Stunden, in denen viel gemacht werden könnte. Die Verordnung habe zu einer „*nicht quantifizierbaren Verschlechterung des Wissens*“ geführt, weil in allen Fächern ein bisschen etwas gekürzt wurde bzw. einfach überall etwas weniger Lehrstoff als vorher vorgesehen wurde. Für die LehrerInnen stelle sich dabei das Problem, wie sie die Vermittlung dieser Inhalte nachholen können.

Mehr Zeit bzw. eine Linderung des bestehenden Zeitdrucks wurde auch von den HAK-Lehrerinnen in Wien Donaustadt genannt. Oft bleibt nicht genügend Zeit, um den Lehrstoff ausreichend zu wiederholen und zu üben. Um die SchülerInnen dennoch unterstützen zu können, wird dann oft auf Selbstlernorganisation gesetzt, wobei die SchülerInnen selbstständig zu Hause mit Arbeitsblättern bestehende Lücken füllen sollen; weiters werden auch Förderangebote, wie Förderunterricht im Rahmen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD), oder „Schüler helfen Schülern“ – auch Tutorensystem genannt, bei dem ältere SchülerInnen Jüngeren Nachhilfe geben und dafür ein kleines Taschengeld bekommen –, angeboten.

Auch die interviewte HAK-Lehrerin aus Niederösterreich bestätigt den vorherrschenden Zeitdruck und führt an, dass Üben und Wiederholen oft nicht im angestrebten Ausmaß möglich sind, da die LehrerInnen darauf achten müssen, den vorgesehenen Lehrstoff durchzubekommen. Auch sie führt die Zentralmatura als zusätzlichen Stressfaktor an, auf die die SchülerInnen ausreichend vorbereitet werden müssen.

Die Sozialarbeiterin ist der Meinung, dass LehrerInnen mehr Zeitressourcen benötigen, zugleich nennt sie als weitere Verbesserungsoptionen z.B. kleinere Klassen oder einen Unterricht, „*wo man auch was angreifen kann*“, sowie bei der Auswahl der Klassenvorstände darauf zu achten, dass dies LehrerInnen sind, die auch wirklich Kontakt und Beziehung zu einer Klasse haben wollen. Auch das Etablieren einer Fehlerkultur hält sie für sehr wichtig. Eine Schwachstelle sieht sie derzeit in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und insbesondere hinsichtlich des Erreichens bildungsferner Schichten. Sie verweist darauf, dass hier v.a. Eltern mit Migrationshintergrund oft Unsicherheiten hätten: „*Sie verstehen oftmals nicht so gut Deutsch, und jetzt müssen sie in die Schule gehen, und sie haben immer Angst, dass der Schüler die Schule abbrechen muss, dass er dann keine Bildung hat. (...) Und bei denen bedeutet aber gerade die Bildung, dass sie ein neues Leben beginnen können.*“

Auch in diesem Zusammenhang wäre Beratung besonders wichtig; da SozialarbeiterInnen rückmelden können, dass SchülerInnen z.B. talentiert und kognitiv sehr weit seien: „*In einer Beratung sehe ich natürlich, wie sie argumentieren können und wie sie sich ausdrücken können und welche Fähigkeiten sie haben oder dass sie irre kreativ sind, aber sie können das in dem Schulsystem nicht einbringen. Und ich weiß nicht genau, wie das gestaltbar ist, aber ich sehe in vielen Schulabrechern eigentlich Talente.*“

Freude an dem, was sie tun und an dem, was sie selber erfahren, und dass man Talente fördern kann, die heute nicht benotet werden können, hält die Schulsozialarbeiterin daher für eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung von Grundkompetenzen.

Die Expertin führt aus, dass die Zentralmatura die Schulen sehr „leicht“ bewertbar und beurteilbar macht, da sich dabei zeige, wie die SchülerInnen im Vergleich zu anderen Schulen abschneiden, und daher gute Ergebnisse bei der Zentralmatura für die Schulen so wichtig sind. In diesem Zusammenhang sieht sie unterschiedliche Wertigkeiten von Unterrichtsgegenständen, wobei sich zeigt, dass Maturafächer „wichtiger“ sind und Vorrang haben – insbesondere auch im Vergleich zur Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen, denen somit eine geringere Wertigkeit unterstellt wird.

Laut befragtem Hotelier aus Vorarlberg wird derzeit in der BHS zu viel Wert auf ein weiterführendes Studium bzw. die Vorbereitung auf dieses gelegt, insbesondere seit Einführung der Zentralmatura. Aus seiner Sicht mache es keinen Sinn, dass *„jemand, der eine Tourismusschule besucht und eigentlich auf Tourismus vorbereitet werden soll in einer fünfjährigen Ausbildung, dieselbe Matura abliefern soll wie jemand, der vielleicht ein technisches Fach erlernt“*. Dies sei von der Ausbildung her nicht sinnvoll, und diese verschlechtere sich, da die SchülerInnen zwar hoch komplexe Aufgaben für die Mathematik-Zentralmatura lösen, aber die wenigsten fünf Zahlen im Kopf zusammenrechnen könnten. Die Ausbildung an einer BHS sollte sich seiner Meinung nach wieder stärker auf die jeweiligen Bereiche, wie Tourismus oder Technik, fokussieren und auf die jeweiligen Besonderheiten und Anforderungen des Arbeitsmarkts vorbereiten. Die Entwicklung hin zur Zentralmatura sieht er sehr kritisch, und er würde sich ein stärkeres Unterstützen und Hervorheben der Differenzen zwischen den unterschiedlichen Schulformen der BHS wünschen: *„(...) wieder zurück bitte zur Eigenständigkeit der Berufsbildenden Höheren Schulen. Darum heißt es ja berufsbildend. Sonst brauche ich diese berufsbildenden Schulen nicht mehr, wenn ich das Berufsbildende nicht mehr habe und dann auch nicht mehr abgeprüft wird, sondern dann schicke ich alle auf ein Gymnasium, dass alle denselben Brei lernen.“* Er würde sich wünschen, dass die Ausbildung an der BHS *„wieder auf das praktisch Anwendbare zurückfindet, als irgendwelche komplizierten, hochtechnischen Geschichten lernen. Praxisorientierter, die Ausbildung.“*

Der HTL-Lehrer aus Steyr sieht das Problem nicht bei den Ressourcen an sich, sondern ist davon überzeugt, dass eine Veränderung nur gelingen kann, wenn die Schulleitung und die Abteilungsleitung zu 100 Prozent hinter ihrem Unterrichtskonzept, den Unterrichtsprinzipien der Schule, stehen und es fördern, wobei mit „dahinterstehen“ nicht nur das „einfach zulassen“ oder „erlauben“ gemeint sei, sondern aktiv mit entsprechenden Maßnahmen und organisatorischen Rahmenbedingungen unterstützen. Die Schul- und Abteilungsleitung müsse dazu selbst entsprechendes Know-how und Wissen mitbringen, um die Sinnhaftigkeit des Konzepts den anderen Lehrkräften und den SchülerInnen entsprechend vermitteln zu können. Lehrkräfte müssten dann auch entsprechend geschult und Fortbildungen dazu angeboten werden. Und auch nach außen hin müsse das Unterrichtskonzept entsprechend kommuniziert werden.

Von den HAK-Lehrerinnen in Wien Donaustadt wurde auch angeführt, dass die Unterstützung durch die Schulleitung zentral ist: Nicht nur im Rahmen der „Erasmus+“-Projekte, die durchgeführt werden, sondern auch für zusätzliche Angebote, wie eEducation oder Entrepreneurship Education. Auch muss den LehrerInnen die Möglichkeit gegeben werden, sich für diese Angebote weiterzubilden sowie ihnen einen gewissen Freiraum zu geben, wo sie auch einmal etwas ausprobieren können. Als Beispiel führen sie einen Kollegen an, der Planspielwettbewerbe abhält, bei denen Situationen in Unternehmen simuliert werden. Diese Entwicklung ging auf die Eigeninitiative des Kollegen zurück – und ohne Unterstützung durch die Leitung wäre so ein Angebot nicht realisierbar.

Weiters wurden die Übergangsstufen genannt, die vor allem im Zusammenhang mit Flüchtlingen angeführt wurden (zu Übergangsklassen bzw. -stufen siehe auch Kapitel 5.2 in Ziegler, Müller-Riedlhuber 2016). Dabei wird vor allem darauf abgezielt, den SchülerInnen ausreichend Deutschkenntnisse zu vermitteln, damit sie anschließend den Übergang an eine BMHS schaffen können; wobei die Interviewpartnerin aus Niederösterreich anführte, dass ein Übertritt an eine BHS insgesamt sehr unwahrscheinlich ist und eher eine Schullaufbahn an einer BMS oder Abendschule möglich sei. Im Vergleich zum Vorjahr (Schuljahr 2015/16)

wurden dieses Jahr (2016/17) strengere Aufnahmekriterien angewandt, die z.B. eine generelle Alphabetisierung und neben Englischkenntnissen auch geringe Deutschkenntnisse voraussetzen.

Positiv erwähnt wurde auch Unterstützung, die bereits an den Schulen vorhanden ist, wie z.B. SchulpsychologInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Bei Problemen wie Depression, Magersucht oder Mobbing ist diese Unterstützung sehr hilfreich, da LehrerInnen selbst oft mit den Themen überfordert bzw. auch nicht die Ausbildung zu einem professionellen Umgang damit mitbringen. Was zusätzlich noch gewünscht wäre, ist Unterstützungspersonal in den Klassen, wie es z.B. in Finnland bereits eingesetzt wird: Dabei muss es sich nicht um fachspezifisch ausgebildetes Personal handeln, sondern es könnten z.B. Personen sein, die den SchülerInnen bei einfachen Fragen helfen, sie zur Selbsthilfe anleiten oder dabei unterstützen, ihre Probleme und Fragen selbst lösen zu können. Auch könnten diese Personen bei den administrativen Aufgaben der LehrerInnen helfen, die aus Sicht einiger LehrerInnen überhandnehmen. Eine Lehrerin an einer HAK in Niederösterreich berichtet z.B. vom Noteneingabeprogramm, welches das Eintragen und Ausstellen eines Zeugnisses aus ihrer Sicht nicht vereinfacht, sondern aufgrund von häufigen Abstürzen des Programms zusätzlich Zeit und Nerven kostet.

Aus Sicht des Vorarlberger Hoteliers müsse die Bürokratie in Österreich abgebaut werden. Insbesondere die Arbeitszeitflexibilisierung sei aus seiner Sicht für den Tourismusbereich dringend notwendig, bei dem die Angestellten Entscheidungsfreiheit über ihre tägliche Arbeitszeit – bei einer gesetzlich vorgegebenen jährlichen Maximalarbeitszeit – haben sollten. Er führt als Beispiel das Arbeitsschutzgesetz an, das besagt, dass ein 16-Jähriger bis 20 Uhr arbeiten kann, laut Jugendschutzgesetz aber bis 2 Uhr in der Nacht ausgehen darf und versteht nicht, wie das zusammenpasst.

Die Expertin würde sich mehr Forschung im schulischen Bereich wünschen. Im Vergleich zum angloamerikanischen Raum gäbe es im deutschsprachigen Raum sehr wenige empirische Studien, die Daten bereitstellen würden, um spezifische Fragestellungen beantworten zu können. So hat sie sich selbst u.a. in ihrer Dissertation mit motivationalen Prozessen in der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen in berufsbildenden Schulen beschäftigt; jedoch konnten z.B. keine differenzierten Auswertungen zwischen einzelnen Schulformen oder -typen vorgenommen werden, da die Fallzahlen zu gering gewesen wären. Somit gäbe es in diesem Bereich jedenfalls noch Möglichkeiten zur vertiefenden empirischen Forschung.

Weiters führt sie an, dass es sehr wichtig ist anzuerkennen und zu würdigen, was die LehrerInnen alles leisten. Insbesondere bei den sozialen und personalen Kompetenzen gab es viel Engagement der LehrerInnen, sich neben den eigenen Lehrinhalten noch mit Methoden zu befassen, die deren Förderung zum Ziel haben: *„da finde ich, das verdient einfach Respekt“*. Auch leisten die LehrerInnen sehr viel, vor allem bei Kindern, die in der eigenen Familie wenig an sozialen und personalen Kompetenzen mitbekommen, *„wo die Schule wirklich extrem viel auch leisten muss oder nachholen muss, und, da muss ich echt sagen, da haben Lehrer und Schulen wirklich meinen vollen Respekt dafür, was sie auch noch übernehmen“*.

Sie meint, dass die Bandbreite hinsichtlich des Engagements unter den LehrerInnen natürlich sehr unterschiedlich sei, es gäbe aber auch sehr Engagierte, die sehr viel machen: *„Und das sind genau die, die man braucht, um diese Kompetenzen authentisch zu vermitteln, weil die auch dahinter stehen, sehen, dass es wichtig ist, denen das am Herzen liegt, dann wird das auch erfolgreicher, als wenn jemand genötigt worden ist, das zu übernehmen.“*

4.4 Zur Stellung der BHS im Vergleich zu Lehre und BMS

Laut einem Lehrer an der HTL St. Pölten sind in der Fachschule SchülerInnen zu finden, die eher manuell begabt sind, die Freude dran haben, wenn sie in der Werkstatt stehen, mit der Säge arbeiten und etwas machen können; dabei handelt es sich z.B. um ElektrotechnikerInnen oder ElektrikerInnen. In der höheren Schule geht es dann v.a. um das Planen, Konzentrieren oder Auslegen von Anlagen; dort seien eher jene Aspekte, wo der Kopf mitspielt, angesiedelt. Die höhere Schule sei aus seiner Sicht mehr kopflastig, die Fachschule mehr an manuellen Tätigkeiten orientiert.

Auch ein Lehrer an der HTL in Steyr sieht große Unterschiede zwischen den ErstklässlerInnen in beiden Schultypen und in Bezug auf die Beherrschung der Grundkompetenzen: *„Das hat man vielleicht vor 15 Jahren noch vergleichen können, BMS und BHS, aber da sind ganz, ganz enorme Unterschiede, da ist eine Vergleichbarkeit praktisch nicht mehr möglich.“*

Vor allem in Bezug auf Kompetenzen wie Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder sinnerfassendes Lesen sei die Schere inzwischen sehr weit auseinandergegangen. Weiters habe es in der BMS vor 15 Jahren noch eine gewisse Durchlässigkeit gegeben, da hätten sehr gute SchülerInnen aus der BMS in die BHS wechseln können; das sei heute praktisch nicht mehr der Fall. Vor allem die Grundhaltung dazu, wie man sich in der Schule bzw. der Klasse zu verhalten habe, sei nicht mehr vergleichbar. Weiters gäbe es in der Fachschule große Unterschiede im Niveau der SchülerInnen, z.B. bei der Lesekompetenz und im Textverständnis sowie bei der Rechenfähigkeit, und es gäbe es sehr viele verhaltensauffällige SchülerInnen mit schwierigen familiären Hintergründen. Das Unterrichten in den ersten Klassen der Fachschule sei daher oft äußerst schwierig bzw. kaum noch zumutbar. Er merkt in diesem Zusammenhang auch an, dass an der HTL Steyr von ursprünglich drei Fachschulen nur noch eine existiere, deren Zukunft unsicher sei.

Für die Lehrerin an der HLT Bludenz kommen in die BHS jene SchülerInnen, *„die vor allem, ja deren vorwiegendes Ziel ist, die Matura zu haben. In der BMS sind natürlich Schüler, die sind auch gut, aber die wollen nicht mehr so lange in die Schule gehen und möchten arbeiten gehen und möchten natürlich ja, Matura ist nicht ihr primäres Ziel“*. Sie führt an, dass es zunächst an den SchülerInnen selbst liege, für welchen Schultyp sie sich entscheiden, und es auch in der BMS sehr gute und leistungsbereite SchülerInnen gäbe. Allerdings bräuchte es bei der BHS neben Motivation auch ein gewisses Durchhaltevermögen, um eine fünfjährige Schule abzuschließen. In der HLT Bludenz werden auch Berufsreifeproofungen abgehalten, und da sind sehr gute Lehrlinge dabei, die laut Wlcek in keiner Weise hinter den BHS-SchülerInnen stehen. Sie meint, dass es sehr gut ist, dass es in Österreich alle drei Möglichkeiten – Lehre, Fachschule und höhere Schule – gibt und die SchülerInnen somit die für sie passende Form auswählen können. Gleichzeitig betont sie aber auch, dass die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen sehr wichtig ist.

Unterschiede sieht sie darin, dass SchülerInnen in der BHS schon rein lehrplan- bzw. stundenmäßig deutlich mehr gefordert sind. In der BMS liegt der Fokus stärker auf der Praxis und dem Arbeitsleben, und es werden vor allem jene SchülerInnen von diesem Schultyp angesprochen, die praktisch orientiert und begabt sind. Auch gehen diese SchülerInnen bereits nach (üblicherweise) drei Jahren in den Arbeitsmarkt und sollten somit auch selbstständig sein und ihr Können vorweisen. Bei der BHS ist der *„Drang zur Matura“* stärker ausgeprägt bzw. dominant und kann auch dazu führen, dass SchülerInnen in der zweiten oder dritten Schulstufe der BHS, die sich die Matura nicht zutrauen, dann doch noch in die BMS wechseln, um einen Abschluss zu erlangen. Laut Lehrerin der HLT in Bludenz war dies vor

der Zentralmatura noch weniger ausgeprägt als heute, und es kommt ihrer Einschätzung nach nun häufiger zu Wechseln von der BHS in die BMS, um zumindest eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben.

Laut Hotelier in Vorarlberg, zeigt sich bei PraktikantInnen aus der BMS, dass diese *„im praktischen Bereich immer ein bisschen weiter sind, das ist aber auch klar, weil sie natürlich speziell in den ersten zwei Jahren einen viel höheren Praxisanteil im Unterricht haben“*. Jene aus der BHS bringen hingegen bessere Grundkompetenzen mit, auch da die Anforderungen in der BHS – im Vergleich zur BMS – höher sind. Zum Thema Lehrlinge in der Hotellerie und Gastronomie führt er an, dass aus seiner Sicht die *„Ausbildungsvorgaben mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht übereinstimmen“*. Als Beispiel führt er die Ausbildung einer Restaurantfachfrau bzw. eines Restaurantfachmannes an: Diese dürfen nur bis 20 Uhr arbeiten, die Arbeit falle aber vor allem an Abenden, Wochenenden und Feiertagen an. Er meint dazu, dass *„momentan mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen, die das österreichische Arbeitsgesetz da Unternehmen in der Hotellerie bietet, ist es gar nicht möglich, auf legale Weise einen Betrieb zu führen, muss ich einfach so sagen, also da scheitert es einfach ganz, da scheitert es einfach komplett. Und das spiegelt sich dann natürlich auch wider auf die Ausbildung zurück (...), die sich halt einfach wirklich größtenteils auf den Abend konzentriert“*.

Er führt weiters aus, dass es aus seiner Sicht sinnvoller wäre, manche Lehrausbildungen nicht schon mit 15 Jahren beginnen zu lassen, sondern sie sollten erst im Anschluss an eine Gymnasialmatura angeboten werden. Er verweist dabei auf die Ausbildung zur Hotel- und GastgewerbeassistentIn, wo er sich fragt, wie ein Lehrling nach der Hauptschule bzw. NMS und polytechnischen Schule in der Lage sein soll, mit den mitgebrachten geringen Englischkenntnissen einen englischen Brief zu schreiben. Er meint, dass *„das Ausbildungssystem im Bereich der Lehrlinge speziell für den Bürobereich, komplett falsch ist“* und in diesem Bereich der Beginn einer Ausbildung mit 18 Jahren sinnvoller wäre.

Im Service stellt sich die Situation wieder anders dar, da es weniger theoretische Kenntnisse als für eine Ausbildung im Bürobereich brauche. Allerdings bräuchte es dafür wiederum andere Rahmenbedingungen, da Lehrlinge ab 18 Jahren andere Ansprüche an die Bezahlung hätten und daher eine höhere Lehrlingsentschädigung zu zahlen wäre. Ein Auszubildender mit bereits abgeschlossener Ausbildung oder mit Gymnasialmatura, der in den Tourismus einsteigen möchte, *„fängt mit der gleichen Lehrlingsentschädigung an wie einer mit 15, ist aber mit 18, 19 schon selbstständig, vielleicht sogar schon 21, das ist natürlich überhaupt nicht schmackhaft“*.

Die Lehrerin für kaufmännische Fächer an der HAK in Wien Donaustadt sieht insbesondere die Handelsschule kritisch und meint: *„(...) die BMS hat, glaube ich, Probleme, weil es ganz einfach viel beworben wird, Lehre mit Matura, und weil diese duale Ausbildung, wo man schon Geld verdient nebenbei, ganz einfach ein bisschen sexier ist als das Vollzeit-Schulprogramm“*.

Und auch die HAK-Lehrerin für Englisch und Sport meint, dass diese *„Handelsschulabschlussprüfung nicht wirklich, also, es ist weder Fisch noch Fleisch, ja, die haben keine Lehre, die haben auch eben keine Matura“*. Sie führt weiter aus, dass Betriebe oft lieber einen Lehrling ausbilden oder qualifizierte MaturantInnen nehmen.

Zur BHS sagen beide HAK-Lehrerinnen aus Wien, dass viele AbsolventInnen *„nachher studieren wollen, aber sich noch nicht sicher sind, ob sie es auch schaffen, diesen Weg wählen, weil sie eben dann auch diese kaufmännische Ausbildung dabei haben“*. Laut ihren Einschätzungen beginnen heute pro Abschlussklasse rund 70 Prozent ein Studium, vor allem an facheinschlägigen Fachhochschulen, wohingegen früher nur rund 20 Prozent diesen Weg eingeschlagen hätten – auch da die Jobaussichten besser gewesen seien.

Der Lehrer an der HTL St. Pölten ortet in diesem Kontext eine gewisse Konkurrenz zwischen BHS und AHS und meint *„als BHS-Absolvent kann ich studieren, als AHS-Absolvent muss ich studieren, und es kann mir keiner erzählen, dass ich nicht schon bei einem 14-Jährigen sehe, wenn es um die Entscheidung geht, ob der wirklich ein Studium auf die Reihe kriegt“*. Seiner Ansicht nach werden SchülerInnen bei den AHS-Berufstagen zu wenig über die Möglichkeit eines Wechsels an eine BHS informiert. Er kritisiert in diesem Zusammenhang das Schielen auf Kopf- und Klassenzahlen.

Umgekehrt verweist der HR-Manager aus der Fahrzeugindustrie auf eine bestehende Tendenz bei SchülerInnen bzw. Studierenden, sich ein Jahr zu sparen, indem sie die AHS absolvieren und anschließend an einer technischen Universität studieren. Bei Messeveranstaltungen sei der Tenor von SchülerInnen zu sagen: *„Wieso soll ich die HTL machen, wenn ich nachher weiß, dass ich studieren will? Dann spare ich mir das. Dann mache ich gleich die AHS fertig und studiere nachher. Da kann ich genauso gut Technik studieren.“*

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen HAS und HAK bzw. Fachschule und HTL meint der HR-Manager aus der Fahrzeugindustrie pointiert: *„HAS können Sie – entschuldigen Sie, wenn ich es sage – vergessen. Was noch gut ist, ist die technische Fachschule. Die geht, die schließt relativ klaglos an die höheren an. Eine Handelsschule – da sind (...) unsere Lehrlinge, die hier Logistik- und Bürokauffrau oder Bürokaufmann lernen, haben einen besseren Standard.“* Er verweist darauf, dass es eine kommissionelle Abschlussprüfung wie die Matura oder die Lehrabschlussprüfung in der Handelsschule nicht gibt, und das sei möglicherweise ein Problem. Aus den Aufnahmeprüfungen für die Lehrwerkstätte des Unternehmens (es handelt sich dabei um ein Kompetenzzentrum, an dem auch für andere Unternehmen die theoretische Grundausbildung absolviert werden kann, während die praktische Ausbildung im jeweiligen Betrieb stattfindet) könne man aufgrund der Ergebnisse der SchülerInnen die Zubringerschulen klassifizieren, da ersichtlich sei, aus welchen Schulen SchülerInnen mit guten bzw. schlechten Ergebnissen kämen: *„Man erkennt natürlich Schulen, die vom Ausbildungsstandard relativ weit hinten sind. Das ist ja nicht immer nur einer, das sind meistens gleich mehr. Natürlich gibt es immer Ausreißer, aber wir haben doch – ich sage einmal – um die 200, 300 Bewerber pro Jahr.“*

SchülerInnen, die von Handelsschulen kämen, hätten zum Beispiel bei den Aufnahmetests für die Lehrwerkstätte immer wieder Probleme. Auch SchülerInnen aus einer NMS schnitten tendenziell schlechter ab, während jene aus den Gymnasien wesentlich besser seien. Das Niveau der HTL sei insgesamt eher hoch einzustufen, da diese eine spezifische Ausbildung im Hinblick auf technische Entwicklungsprogramme und Berechnungen umfasse, die die Fachschulen nicht bieten. Wie Lehrlinge wären FachschulabsolventInnen dann eher im praktischen Bereich tätig, wobei FachschulabsolventInnen gegenüber Lehrlingen auch noch in der Messtechnik usw. gut einsetzbar seien.

Der HR-Manager unterstreicht, dass früher weit mehr Jugendliche die Lehre angefangen haben als heute, da viele eher in die berufsbildenden höheren Schulen streben und dann auch noch an eine Fachhochschule gehen möchten.

Andererseits biete die Lehre mit Matura heute die Möglichkeit, eine Lehre abzuschließen, dann einen Meister und zugleich die Matura zu machen: *„Also sie machen die Lehre, haben mit der Lehre in der Berufsreifeprüfung – von mir aus jetzt – Mathematik und Englisch gleich mitgemacht und machen dann in dem Jahr nach der Lehre Deutsch noch als Maturagegenstand, und den Fachteil sparen sie sich, indem (...) die meisten den Werkmeister machen.“* Das Unternehmen unterstütze den Abschluss des noch fehlenden Maturagegenstandes nach der Lehre meist mit Bildungskarenz. Die meisten Lehrlinge, die im Unternehmen auslernen und Lehre mit Matura machen, seien auf diese Weise im Betrieb gut

einsetzbar, und viele kämen im Büro zum Einsatz. Lehrlinge seien nach wenigen Lehrjahren schon sehr gut im Unternehmen einsetzbar und hätten in diesem Zusammenhang natürlich einen klaren Vorteil: *„Das mag auch wahrscheinlich der Grund sein, dass wir Handelsschul-Absolventen eigentlich gar nicht mehr haben oder gar nicht mehr nehmen.“*

Bezüglich des HTL-Abschlusses verweist der HR-Manger auch auf ein Problem, das die Anerkennung der Qualität der Ausbildung bei ausländischen Mutterkonzernen betrifft: Während die österreichische Niederlassung von der Qualität der HTL-Ausbildung *„begeistert“* ist, erkennt der deutsche Mutterkonzern die Ausbildung nicht richtig an und setzt voraus, dass MitarbeiterInnen in der Technik einen Mindestausbildungsstandard *„Bachelor“* haben müssen. Es sei schwierig zu vermitteln, dass HTL-AbsolventInnen in der Technik mehr Inhalte vermittelt bekommen haben als Personen in Deutschland, die acht Jahre Gymnasium und danach einen Bachelor gemacht haben. Er fürchtet, dass die Einstellungsmöglichkeiten für HTL-MaturantInnen künftig eher schlechter werden: *„Also, es gibt Standards, und es wird – sage ich einmal – immer schwieriger, da aus dieser BHS heraus die Leute dann einstellen zu dürfen.“* Er sieht den Grund dafür darin, dass in der EU der österreichische HTL-Ingenieurstitel nicht bekannt ist.

Auffallend ist, dass beide interviewten HR-Manager befürchten, dass künftig insbesondere in der Sekundarstufe I Privatschulen vermehrt anstelle der öffentlichen Schulen besucht werden. Einer der Manager weist darauf hin, dass er schon einige AbsolventInnen von Privatschulen, die als Ersatz für die NMS antreten, im Unternehmen gehabt hätte und diese weitaus bessere Erfolge vorzuweisen hätten als die SchülerInnen aus öffentlichen Schulen. Vielen Kindern stünde diese Möglichkeit aufgrund der damit verbundenen hohen Kosten aber nicht zur Verfügung, und es bestehe die Gefahr, dass künftig v.a. Kindern wohlhabender Eltern eine gute Grundausbildung zugänglich wäre.

Eine Lehrerin an einer HAK in Niederösterreich merkt an, dass sie eine gewisse Tendenz bei den SchülerInnen feststellen kann, lieber die HAK auszuprobieren und zu versuchen, ob diese möglich ist, als in die Handelsschule zu gehen. Aus ihrer Sicht hat dies damit zu tun, dass die HAS *„einen ganz schlechten Ruf hat“*. Und wenn es dann in der HAK nicht klappen sollte, ist die HAS immer noch eine Option. Wobei sich zeigt, dass die Handelsschulklassen in den letzten Jahren immer weniger werden und oft nur noch eine Klasse geführt wird. Aber auch in der HAK kann ein leichter Rückgang beobachtet werden – allerdings nicht vergleichbar mit der HAS. Für viele sei die HAS auch der letzte Ausweg, wenn sie keine Lehrstelle finden – oft auch, weil ihnen dafür die Grundkompetenzen fehlen.

Die HAK-Lehrerin beobachtet bei einigen HAS-SchülerInnen, dass diese *„eigentlich nicht lernen wollen. Aber sie haben einfach so diese – wie soll ich jetzt sagen – die innere Einstellung, dieses ‚etwas tun wollen‘ fehlt manchmal. Das ist jetzt ganz egal, in der Schule wollen sie nicht, sie wollen eigentlich dann auch nicht arbeiten und pünktlich kommen. So gewisse Grundhaltungen, das ist einfach nicht da oder zu wenig da“*. Und daher würden sie auch keine Lehrstelle finden, da diese Einstellung sehr hinderlich sei. Selbst wenn gewisse Lücken im Bereich Mathematik oder Rechtschreibung vorhanden sind, könnte dies mit Zuverlässigkeit und einer entsprechenden Arbeitshaltung durchaus wettgemacht werden. Die Lehrerin berichtet auch von einem Fall, wo eine alleinerziehende Mutter meinte, dass sie ihren Sohn in die Handelsschule schickt, damit sie weiß, wo er ist und was er tut – und nicht den ganzen Tag zu Hause herumsitzt: *„Auch das ist manchmal Motivation, in die Handelsschule geschickt zu werden.“*

Die Schulsozialarbeiterin nennt als Unterschied zwischen BHS- und BMS-SchülerInnen auch das Elternhaus: Laut ihren Erfahrungen seien Eltern von SchülerInnen, die eine HTL oder

HAK besuchen, meist auf einem höheren Bildungsstand und besuchten eher Schulveranstaltungen bzw. stünden eher als Ansprechpersonen für LehrerInnen zur Verfügung. Eltern von HAS- oder auch FachschülerInnen seien hingegen oftmals für die Schule tendenziell nicht so gut greifbar.

5 Sammlung von Methoden und Ansätzen zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen

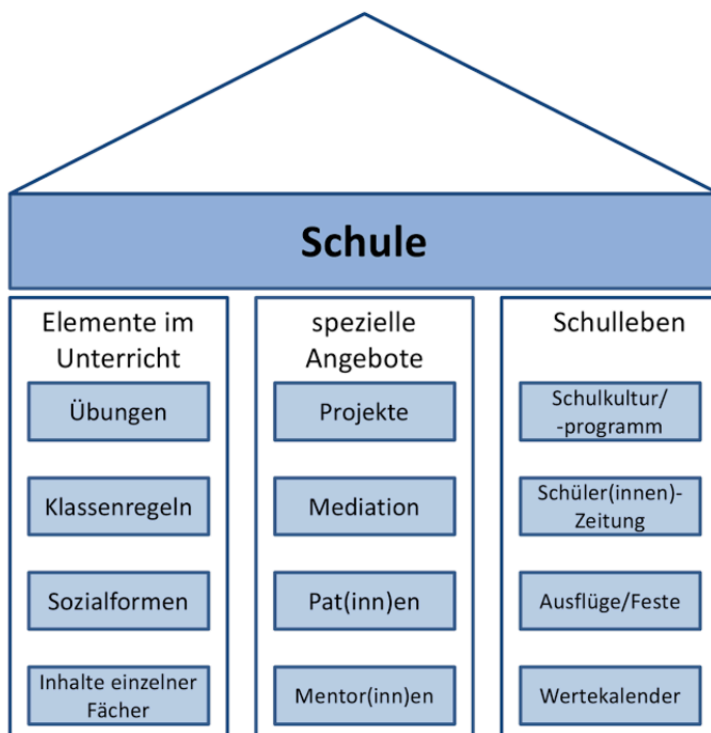
Die Förderung und Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sollte als Querschnittsaufgabe beruflicher Bildung gesehen werden, die den gesamten Schulalltag und die ganze Schule miteinbezieht. Generell können verschiedene Ansatzpunkte unterschieden werden, Kreiser et al. (2012) verwenden die folgenden drei:

1. Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Unterricht/in der Klasse
2. Außerunterrichtliche Angebote in der Schule
3. Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Schulleben und über die Verankerung in der Schulkultur (Kreiser et al. 2012, 96; Kreiser 2014, 76ff.).

5.1 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Unterricht

Die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen kann direkt oder indirekt geschehen. Bei der direkten Förderung sind die sozialen und personalen Kompetenzen vorrangiger Lerninhalt und werden durch spezifische Übungen (z.B. Kommunikations- und Interaktionsübungen) und Unterrichtsbeispiele oder durch Klassenregeln gefördert; dazu gehört auch, wenn soziale und personale Kompetenzen ein eigener Unterrichtsgegenstand sind oder in andere Gegenstände einfließen, z.B. können in Deutsch Konflikte sprachlich angemessen gelöst werden. Bei indirekten Förderansätzen werden entsprechende Lehr-/Lernmethoden angewandt, welche die Beschäftigung mit einem Sachverhalt und den Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen fördern, wie z.B. Methoden des Lernens in der Gruppe (Kreiser et al. 2012, 96; Kreiser 2014, 77).

Abbildung 10
Ansatzpunkte für soziales Lernen in der Schule



Quelle: Kreiser 2014, 77

Euler (2012) unterscheidet basierend auf Lerntheorien die Förderung von sozialen Kompetenzen im Unterricht:

- Für *behavioristische Lerntheorien* ist ein von außen gesetztes Ziel grundlegend, an das der/die Lernende mit seinem /ihrem Verhalten durch verschiedene Formen der Verstärkung herangeführt werden soll. Es können z.B. verschiedene Interaktionsroutinen aufgebaut werden, wie typische Situationen in der Kontaktaufnahme mit KundInnen oder die Präsentation von Produktinformationen. Weiters können Verhaltensmodifikationen für schwierige Situationen eingeübt werden.
- *Sozial-kognitive Lerntheorien* werden häufig als jene Lernform genannt, bei der das meiste Sozialverhalten erlernt wird. Dabei wird insbesondere auf Beobachtung und Imitation gesetzt. Diese Form kann nur beobachtet werden, wenn Prozesse wie Nachdenken und Beurteilen von Situationen durch lautes Vordenken beobachtbar werden.
- *Kognitive Lernmethoden* beschäftigen sich mit der Frage, wie der Mensch die Erfahrungen mit seiner Umwelt zu Wissen verarbeitet. Diese Lerntheorien können Aufschluss darüber geben, inwieweit Wissen über Interaktion generiert wird und das sozial-kommunikative Handeln steuern.
- *Handlungsorientierte Lerntheorien* (Lernen durch Handeln und Problemlösen) befassen sich in besonderer Form mit dem Zusammenhang von Wissen und Handeln, von motorischer Aktion und mentaler Reflexion, von praktischem Tun und geistiger Durchdringung. Das Erlernen sozialer Kompetenz gestaltet sich als „Verzahnung von Phasen der Aktion und Reflexion, von aufgenommener Erfahrung und deren reflexiver Verarbeitung“ (Euler 2012, 187f.)

Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen

Vrieling (2012) führt Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen an, wie personale Kompetenz im Sinne von selbstreguliertem Lernen unterstützt werden kann. Sie unterscheidet dabei die folgenden Punkte:

- *Knowledge building*: LehrerInnen sind ExpertInnen in ihrem Fachgebiet und sie sollen SchülerInnen den Zugang zu diesem Wissensgebiet erleichtern. Daher soll zunächst auf Wissensaufbau bzw. der Entwicklung einer Wissensbasis fokussiert werden.
- *Metacognition and content matter*: Im nächsten Schritt soll die Vermittlung von Inhaltswissen mit Denk- und Lernstrategien verbunden werden. Wissenskonstruktion und -anwendung steht im Mittelpunkt.
- *Modelling skills*: LehrerInnen zeigen Lern- und Denkstrategien vor, wobei zunächst die Lernenden das Verhalten beobachten, um in einem nächsten Schritt dieses Verhalten nachzuahmen; schließlich wird in einer bekannten Lernumgebung diese neue Fähigkeit trainiert, bevor sie in neuen Umgebungen ausprobiert wird.
- *Scaffolding*: Guidance bzw. Unterstützung und Anleitung durch die LehrerInnen kann erst mit Zunahme des Wissens und der Selbstregulationsfähigkeiten der SchülerInnen abnehmen. In dieser Phase wird langsam von der Kontrolle der LehrerInnen über den Lernprozess zur Kontrolle der SchülerInnen über den Lernprozess übergegangen (*scaffolding*).
- *Conditions*: wichtig für das Erreichen von selbstreguliertem Lernen ist, LehrerInnen auf dieses ausreichend vorzubereiten und ihnen die entsprechenden Rahmenbedingungen, wie Lernmaterialien, Räumlichkeiten oder eine entsprechend unterstützende Schulkultur, sicherzustellen.
- *Collaboration*: Gruppenarbeit ist ein wichtiger Bestandteil von selbstreguliertem Lernen und dadurch gekennzeichnet, dass sich SchülerInnen untereinander austauschen und gemeinsam am Feststellen eines Projekts arbeiten. Wichtig ist dabei auf positive Gruppenabhängigkeiten hinzuweisen sowie klare Anweisungen und Feedback zu geben.

- *Learning tasks*: Bei der Gestaltung von Lernaufgaben sind verschiedene Aspekte zu beachten:

- Verschiedene Ziele festmachen, z.B. Ziele zum Lernprozess an sich; persönlich relevante Lernziele; langfristige oder kurzfristige Lernziele; klare, konkrete oder herausfordernde Ziele.
- Aktivierung von Vorwissen hilft Lernziele und Lernaufgaben besser zu verstehen; weiters unterstützt es die Reflexion zum Lernprozess sowie das Setzen von angemessenen Lernmaßnahmen.
- Metakognitive Fähigkeiten sollen aktiviert werden, um die Struktur der Lernaufgabe besser zu verstehen.
- Feedback ist ein wichtiges Mittel, um den Lernprozess bei selbstgesteuertem Lernen zu steuern. Dabei soll das Feedback den SchülerInnen dabei helfen besser einschätzen zu können, was eine gute Lernleistung ausmacht und dazu klare Anweisungen zu geben. Auch sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, sich selbst zu bewerten und die eigene Arbeit anhand von vorgegebenen Kriterien einschätzen zu können.
- Weiters ist wichtig, dass Lernaufgaben möglichst interessant für SchülerInnen gestaltet sind und sie daher eine intrinsische Motivation für die Aufgabenbearbeitung finden.
- SchülerInnen können sich selbst die Zeit einteilen, wie lange sie für bestimmte Lernabschnitte verwenden wollen und lernen somit mit Zeitmanagement umzugehen (Vrieling 2012, 22ff.).

5.1.1 Direkte und indirekte Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen

Je nach Kompetenzziel gibt es unterschiedliche Methoden zur direkten oder indirekten Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Schule. Im folgenden Abschnitt werden einige zentrale Ansätze zur Vermittlung kurz vorgestellt:

Fallarbeit/Fallstudien

Fallstudien bzw. Fallarbeit veranschaulichen einen Sachverhalt mittels einer konkreten Situation und eignen sich dazu, neue Lerninhalte zu erarbeiten, ein Lerngebiet zu vertiefen bzw. auf den beruflichen Alltag vorzubereiten, indem z.B. Tätigkeiten durchgeführt werden, die für die betriebliche Praxis relevant sind (QIBB et al. 2011a, 22f.).

Fallstudien zeichnen sich durch selbstständiges Problemlösen, Entscheiden und Handeln aus, wobei insbesondere die themenbezogene und analytische Diskussion in Gruppen zum Einsatz kommt. In einer Fallstudie werden die Lernenden vor Wahlentscheidungen gestellt. Dabei lernen sie, Fakten zu analysieren, Probleme zu erkennen sowie benötigte Informationen zu beschaffen und auszuwerten. Die SchülerInnen müssen nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten suchen, sie bewerten, zwischen den Alternativen abwägen und zu einer begründeten Entscheidung gelangen (Riedl 2012, 104).

Bereits 1983 hat Kaiser ein 6-Phasen-Lernmodell für Fallstudien erstellt:

1. Konfrontation: SchülerInnen müssen das anstehende Problem als solches anerkennen, es umgrenzen und erkennen, worum es geht, was zu lösen ist.
2. Information: Fehlende Informationen zur Lösung werden recherchiert, gesammelt und ausgewertet.
3. Exploration: Nicht die eine Lösung soll zunächst gefunden werden, sondern alle möglichen Lösungen und Alternativen sowie Überschneidungen der einzelnen Möglichkeiten werden dargestellt.

4. Resolution: Die beste Lösung soll durch Erörterungen, Diskussionen und Argumentationen herausdestilliert werden.
5. Disputation: Die in einer Kleingruppe gefundene Lösung wird im Plenum gegenüber den anderen SchülerInnen disputiert, d.h. verteidigt.
6. Kollation: Abschließend wird die gefundene, disputierte und erfolgreich verteidigte Lösung mit jener verglichen, die in der Realität gefunden bzw. praktiziert wurde (Kaiser 1983, 11ff.).

Feedback

Feedback bedeutet Rückmeldung zu Lernverhalten, Leistungen oder Einstellungen, die in das weitere Unterrichtsgeschehen und Verhalten einfließen, zu geben.

Hofmann (2008) entwickelte Feedbackregeln, die dabei helfen sollen konstruktives Feedback zu geben sowie dieses auch annehmen zu können. Für Personen, die Feedback geben führt er u.a. an, dass

- zunächst überprüft werden soll, ob die Person in der Lage ist Feedback anzunehmen
- sie sich durch Unterbrechungen nicht aus dem Konzept bringen lassen sollen und klarmachen, dass nur die eigene Sichtweise vermittelt wird
- Feedback als eine Möglichkeit zur Selbststeuerung angesehen und nicht zur Änderung von Vorstellungen eingesetzt werden soll.

Personen, die Feedback annehmen, werden darauf hingewiesen, dass sie zunächst überprüfen sollen, ob sie Feedback in der jeweiligen Situation annehmen können; dass Feedback generell als potentiell hilfreiche Information angesehen werden soll; dass überlegt wird, in welchem Ausmaß Feedback für die eigene Entwicklung hilfreich sein kann und dass die wichtigsten Punkte notiert werden sollen (Hofmann 2008, 58).

Auch beim selbstgesteuerten Lernen kommt dem Feedback eine wichtige Rolle zu, da es ein zentrales Mittel ist, um den Lernprozess bei selbstgesteuertem Lernen zu steuern. Dabei soll das Feedback den SchülerInnen helfen besser einschätzen zu können, was eine gute Lernleistung ausmacht und dazu klare Anweisungen geben. Auch sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, sich selbst zu bewerten und die eigene Arbeit anhand von vorgegebenen Kriterien einschätzen zu können (Vrieling 2012, 27).

Auch beim kooperativen offenen Lernen (COOL) wird regelmäßig und individuell Feedback zum Lernprozess gegeben und dadurch die SchülerInnen beim Aufbau einer wertschätzenden Feedbackkultur gefördert (siehe auch Ziegler, Müller-Riedlhuber 2016, 106f.).

Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist eine Form des Gruppenunterrichts und zielt darauf ab, dass SchülerInnen ihre gemeinsame Arbeit koordinieren, Wissen austauschen und gemeinsame Lösungen erarbeiten. Dabei sollen alle Gruppenmitglieder ihr Wissen in die Gruppe einbringen und Verantwortung für das Ergebnis tragen (QIBB et al. 2011a, 24).

Wichtig für die Qualität des gemeinsamen Lernens ist die Struktur der Aufgabenstellung: Darunter fallen die Qualität der Zielformulierung, die Frage der Rollenverteilung in der Gruppe, die Frage der Vorgabe einer bestimmten Arbeitsstrategie sowie die Überlegung, welche Anreize den SchülerInnen gegeben werden, damit sie motiviert arbeiten.

Generell ist zu beachten, dass die Anweisungen für die Gruppenarbeit – ob mündlich oder schriftlich – sehr präzise und einfach formuliert sein sollen. Weiters soll überprüft werden, dass die SchülerInnen diese Angaben verstanden haben und die Ziele und Struktur der Arbeit klar sind (Hofmann 2008, 22). Der/die LehrerIn fungiert als LernberaterIn, ModeratorIn und

OrganisatorIn der schülerzentrierten Arbeit, damit bei den SchülerInnen die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit optimal unterstützt wird (Peterßen 2009, 142).

Wichtig ist auch, dass für die SchülerInnen der Mehrwert der Arbeit in der Gruppe ersichtlich ist und sie erkennen, dass sie von diesem kooperativen Prozess profitieren und das Ergebnis qualitativ besser ist, als wenn sie alleine gearbeitet hätten (Hofmann 2008, 23).

Kooperatives Lernen (KOLE)

Kooperatives Lernen wurde in den Interviews als Methode genannt, mit der nicht nur fachliche, sondern insbesondere soziale und personale Kompetenzen vermittelt werden können. Die folgende Tabelle zeigt einen kurzen Überblick zu den Unterschieden von lehrerzentriertem Unterricht, PartnerInnen bzw. Gruppenarbeit und kooperativen Lernen.

Tabelle 21

Übersicht Lehrerzentrierter Unterricht – PartnerInnen und Gruppenarbeit – Kooperatives Lernen

Lehrerzentrierter Unterricht	PartnerInnen und Gruppenarbeit	Kooperatives Lernen
Lehrkraft trägt vor oder verwendet den fragend/entwickelnden Unterricht	Die SchülerInnen arbeiten als Paare oder Gruppen zusammen.	Die SchülerInnen arbeiten als Paare oder Gruppen in strukturierter Form zusammen.
Der Unterricht wird durch Übungsphasen (meist Einzelarbeit, die oft in Zusammenarbeit mit dem/der BanknachbarIn übergeht) unterbrochen.	Die Zusammenarbeit ist praktisch nicht strukturiert – es wird eventuell der zeitliche Rahmen definiert.	Sie haben klare Vorgaben (so genannte Arbeitsaufträge), was die Inhalte, die Rollenverteilung, die Zeitabläufe und die Ergebnisse betrifft. Jeder in der Gruppe/im Paar muss einen klar definierten Beitrag leisten.
Einzelne SchülerInnen führen etwas an der Tafel vor.	Es wird z.B. ein Inhalt aus einem Buch erarbeitet.	In der Literatur werden zahlreiche Methoden zur Umsetzung beschrieben.

Quelle: Website der HTL Steyr, <https://htl-steyr.ac.at/index.php/unterricht/193-kole/1156-wofuer-steht-kole> (2017-09-11)

Ein QIBB Peer Review Bericht von 2012 verweist darauf, dass jene Lehrpersonen, die KOLE im Unterricht einsetzen, von der positiven Wirkung der Methode überzeugt sind und auch die SchülerInnen sehen klare Vorteile, wobei vor allem soziale und personale Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Selbstständigkeit klar vor fachlichen Kompetenzen, wie z.B. Kenntnisse in Maschinenbau, genannt werden.

Gleichzeitig geben aber jene LehrerInnen (und auch SchülerInnen), die nicht mit KOLE arbeiten, an, dass sie keinen Vorteil gegenüber dem herkömmlichen Unterricht sehen (QIBB 2012c,14). Laut Bericht sieht die Schulleitung KOLE als sehr gut geeignete Maßnahme auf das „*sinkende Eingangsniveau*“ von SchülerInnen zu reagieren, „*da KOLE die Transfereffizienz steigert*“ (ibid. 12).

Der Bericht geht auch auf das Thema der Individualisierung ein und verweist darauf, dass generell nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die SchülerInnen durch KOLE bezüglich ihrer Stärken und Schwächen besser betreut fühlen, dass jedoch eine Erweiterung der Arbeitsaufträge um individuelle Wahl- und Zusatzaufgaben diese Situation verbessern könne (ibid. 14).

Auch cooperatives offenes Lernen (COOL) sowie kompetenzorientiertes eigenverantwortliches Lernen (KOEL) werden als Lehr-Lern-Methoden zur indirekten Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen genannt, eine kurze Beschreibung dieser Methoden kann in Ziegler, Müller-Riedlhuber (2016) nachgelesen werden.

Problem-Based-Learning (PBL)

Problem-Based-Learning (PBL) nutzt Probleme der „realen Welt“ als Impuls für Lernen. Laut Barrows (1996) kann PBL – bei all den verschiedenen Ausprägungen – durch den folgenden Kern charakterisiert werden:

- Das Lernen ist schülerzentriert
- Das Lernen findet in kleinen Gruppen statt (Tutorien)
- Die LehrerInnen moderieren bzw. leiten
- Die Probleme stehen im Organisationsmittelpunkt und sind der Auslöser für das Lernen. Sie sind ein Hilfsmittel in der Entwicklung von Problemlösungsfähigkeit
- Neue Informationen werden durch selbstständiges Lernen erworben

Am Beginn des Lernprozesses steht ein gut gestaltetes, reales oder realistisches Problem. Wobei ein Problem im PBL nicht unbedingt eine Schwierigkeit bezeichnet, es kann auch eine Herausforderung, ein Dilemma oder das Verstehen eines verwirrenden Sachverhalts sein oder auch die Anforderung einen Weg zu finden, etwas zu entwerfen oder zu gestalten. Präsentationsmöglichkeiten sind z.B. Szenarien, Puzzles, Diagramme, Artikel, Dialoge, Zitate, Comics, E-Mails, Poster, Gedichte, Gegenstände oder Video-Clips. Im Gegensatz zu lehrerzentrierten Formen des Lernens, bekommen die SchülerInnen zu Beginn kein Wissen vermittelt (Turek 2012, 76).

PBL verzahnt somit Reflexion mit Aktion: Der Ausgangs- bzw. Bezugspunkt für das Lernen ist eine konkrete Erfahrung, deren Reflexion zur Entwicklung von Handlungskompetenz beitragen soll. Erfahrungen können dabei erlebend nachvollzogen oder gestaltend erprobt werden. Das Reflektieren bezieht sich dabei auf das Nachdenken über die erlebte Situation sowie auf das Vordenken von eigenen Erprobungen. Sozialkompetenzen können somit vorgelebt oder durch die Reflexion von lehrreichen – nicht immer nur notwendigerweise guter – Beispiele vermittelt werden (Euler 2012, 189).

Beim PBL agiert der/die LehrerIn als Coach und berät in Hinblick auf die Entwicklung von neuen Sichtweisen und zielt auf die Erweiterung der persönlichen Potentiale ab. Neben dieser aufgabenorientierten Funktion gibt es für den/die LehrerIn auch eine gruppenorientierte Funktion, bei der die Verantwortung für den Lernprozess v.a. bei den Lernenden liegt (QIBB et al. 2011a, 26).

Reflexion

Reflexion bzw. die Auswertung einer abgelaufenen Situation ermöglicht einen Blick auf das eigene Verhalten, z.B. im Rahmen von besonderen Vorkommnissen, sowie ein Nachdenken über andere Verhaltensmöglichkeiten in einer ähnlichen Situation.

Reflexion kann sowohl einzeln als auch in der Gruppe angewandt werden und stellt einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung dar: Durch das Auseinandersetzen mit laufenden oder abgeschlossenen Prozessen und dem daraus bewussten Ziehen von Konsequenzen für zukünftige Situationen wird Reflexionsfähigkeit aufgebaut (QIBB et al. 2011a, 25).

Die Reflexion stellt auch bei PBL eine sehr wichtige Komponente dar, für die vielfältige Konzepte und Methoden zur Verfügung stehen:

- Situationsanalysen, z.B. real oder aufgezeichnet – bezugnehmend auf gelungene, aber auch gestörte Interaktionssituationen
- Kognitive Interaktionsübungen, z.B. Äußerungen aus Interaktionssituationen interpretieren lassen
- Reflexion erlebter Interaktionsprozesse, z.B. Evaluation einer Gruppenarbeit, oder Vergleich von Selbst- und Fremdevaluationen
- Erfahrungsgruppen, Qualitäts- und Hospitationszirkel, Einbindung in Lernpartnerschaften, Coaching, Mentoring oder Patensysteme oder Arbeiten mit geleiteten Beobachtungsaufträgen in speziellen Lern- oder Praxissituationen (Euler 2012, 190).

Rollenspiel

Die Wirksamkeit von Rollenspielen auf die Verhaltensänderung beruht darauf, dass sie die SchülerInnen für kurze Zeit aus den bekannten Wirklichkeits- und Sozialbeziehungen herauslösen und in völlig neue eintauchen lassen: Durch Reden und Spielen erfahren TeilnehmerInnen am Rollenspiel eigene und fremde Situationen des Erlebens und Verhaltens. Das Rollenspiel kann zur Aktivierung der SchülerInnen, zur Veranschaulichung eines beruflichen Problems oder Lebenssituation, zur Darstellung von Konflikten sowie zum Einüben neuer Verhaltensweisen eingesetzt werden (QIBB et al. 2011a, 25; Peterßen 2009, 257).

Beim Rollenspiel übernehmen die TeilnehmerInnen eine selbst gewählte oder vorgegebene Rolle und müssen sich mit Meinungen, Gefühlen und Haltungen dieser Rolle auseinandersetzen sowie mit der eigenen Persönlichkeit in Verbindung bringen (Riedl 2012, 106). Besonders wichtig ist beim Rollenspiel, dass die jeweilige Situation präzise beschrieben und die Rollendefinition der TeilnehmerInnen klar festgelegt ist. Weiters soll klar kommuniziert werden, dass die RollenträgerInnen nach dem Rollenspiel wieder aus dieser Rolle entlassen werden. Die Ergebnisse des Rollenspiels sollen sowohl aus der eigenen Perspektive der jeweiligen Rolle, als auch aus der Fremdperspektive anderer Rollen reflektiert werden (QIBB et al. 2011a, 26).

Van Ments (1998) führt an, dass jeweils besondere didaktische Überlegungen den einzelnen Phasen des Rollenspiels vorzuschalten sind, um klar zu machen, welche Zielsetzungen das Rollenspiel verfolgt oder welchen didaktischen Ort es im Unterricht haben soll. Er definiert die folgenden Phasen:

- Aufwärmen
- Information (*briefing*)
- Spiel
- Auswerten (*debriefing*)
- Abkühlen

Es gibt zahlreiche Typen und Formen des Rollenspiels, z.B.

- *Fishbowl*: Zwei Gruppen werden gebildet, wobei eine die Handlung und die andere die Beobachtung übernimmt, wobei die zweite Gruppe aber auch – wie BeobachterInnen eines Aquariums – verbal eingreifen kann.
- Multiples Verfahren: viele kleine Gruppen werden gebildet, die alle dasselbe Rollenspiel übernehmen.
- Rollenrotation: die Hauptrollen werden über alle SpielteilnehmerInnen hinweg weitergegeben.

- Rollentausch: die Rollen werden unter den TeilnehmerInnen getauscht.
- Alter ego/Verdoppelung: Außenstehende können sich in das Rollenspiel einmischen, aber nur über offizielle TeilnehmerInnen
- Spiegelverfahren: das Spiel der HauptakteurInnen wird durch andere wiederholt.
- Selbstgespräch/Stuhl/Stille Hilfen: Gedanken und Gefühle der SpielerInnen sollen laut ausgedrückt werden, dabei können z.B. Stühle oder andere Personen helfen (Peterßen 2009, 259).

5.2 Außerunterrichtliche Angebote in der Schule

Soziale und personale Kompetenzen werden häufig auch über außerunterrichtliche Angebote wie Projekte, MentorInnenprogramme oder Praktika gefördert.

Projekte umfassen meist fach- und gegenstandsübergreifende Aufgaben, da Kompetenzen nicht nur die Summe der Fähigkeiten und Kenntnisse einzelner Unterrichtsgegenstände sind, sondern diese vernetzt und aufgabenbezogen aktualisiert und umgeordnet werden müssen. Projekte zeichnen sich vor allem durch ihren hohen Praxisbezug aus. Ein mögliches Thema für ein Projekt kann z.B. „Lernen lernen“ sein, bei dem SchülerInnen Lern- und Arbeitstechniken, Methoden der Zeit-, Lern- und Arbeitsplanung oder der Informationsverarbeitung sowie Entspannungs- und Konzentrationsübungen lernen können (Kreiser et al. 2014, 155).

Aber auch im Rahmen von **Wettbewerben** können neben den fachlichen Kompetenzen auch soziale und personale Kompetenzen erworben werden. So organisiert das Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS) jährlich einen Sprachenwettbewerb für berufsbildende Schulen in Österreich, wobei es Mehrsprachigkeitsbewerbe (Englisch/Französisch, Englisch/Italienisch, Englisch/Spanisch und Englisch/Russisch) sowie Einsprachigkeitsbewerbe für Englisch gibt.³³

Weiters gewinnen SchülerInnen durch **Auslandsaufenthalte** oder Praktika im Ausland neben sprachlichen und beruflichen Kompetenzen wichtige soziale und personale Kompetenzen, wie interkulturelle Kompetenz, Eigeninitiative oder Selbstständigkeit.

Auch die **individuelle Lernbegleitung**, die im Rahmen der neuen Oberstufe, d.h. ab dem zweiten Jahrgang einer BHS eingesetzt wird, kann zu diesen Angeboten gezählt werden: Dabei geht es nicht um gegenstandsbezogenen Förderunterricht, sondern darum wie gelernt wird. Es handelt sich um eine ganzheitliche Unterstützung, wobei gemeinsam Strategien erarbeitet werden, mit denen das volle Potenzial erhoben und eine möglicherweise verlorene „Lernlust“ bzw. mangelnde Lernmotivation wieder geweckt werden soll. Dabei wird nach Vorliegen einer „Frühwarnung“ (wenn die Leistungen in einem Fach auf „Nicht Genügend“ stehen) die Möglichkeit der individuellen Lernbegleitung angeboten; diese kann nur freiwillig in Anspruch genommen werden und wird idealerweise von einem/r fachfremden und eventuell auch klassenfremden LehrerIn angeboten. Die SchülerInnen werden einzeln oder in kleinen Gruppen für einen Zeitraum von durchschnittlich sechs bis acht Wochen betreut. Ziel ist es, dass SchülerInnen wieder mit Interesse lernen und den Kompetenzzuwachs zu schätzen wissen (Fritz, Tanzmeister 2016).

Schulsozialarbeit ist an der Schnittstelle zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Familie angesiedelt. Dabei handelt es sich zwar um soziale Arbeit an der Schule, diese geht

³³ Siehe: <https://www.cebs.at/index.php?id=39> (2017-05-17).

aber auch über den Ort Schule hinaus und hat einen ganzheitlichen Blick auf das soziale und kulturelle Umfeld und die Lebensumstände der SchülerInnen. Die Schulsozialarbeit bietet Jugendlichen nicht nur Unterstützung bei der Bewältigung von sozialen und personalen Problemen, sondern ist generell als Entwicklungs- und Sozialisationshilfe angedacht (Grandy 2015, 27).

Der „Endbericht für Schulsozialarbeit 2015/16“ definiert sieben Leistungsbereiche der Sozialarbeit:

- Einzelfallarbeit: Einzelfallhilfe, Beratung und Begleitung;
- Präventionsarbeit: z.B. sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Klasse/mit Peers, Workshops, Projektangebote, bedarfs-/ressourcenorientierte Angebote, Zusatzangebote im Freizeitbereich, Interventionen im Klassenverband;
- Beratung und Unterstützung von LehrerInnen: z.B. Beratung zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz;
- Unterstützung Schulleitung und Schulaufsicht: z.B. Kontaktherstellung zu außerschulischen Unterstützungsstrukturen und Hilfsorganisationen;
- Arbeit mit dem Lehrerkollegium und anderen Unterstützungssystemen: z.B. Fortbildung im Bereich interkulturelle Kompetenz, Austausch und Kooperation mit LehrerInnen, Konferenzen und Besprechungen, Kooperation mit psychosozialen Helfersystemen;
- Elternarbeit: z.B. Kommunikation mit Eltern (zusätzliche zur Einzelfallhilfe), Mitwirkung bei der Gestaltung von Elterninformationen und Elternabenden, Vorträge, Workshops;
- Vernetzungstätigkeit: Regionale Vernetzung und Abstimmung mit außerschulischen Hilfsorganisationen, Behörden aus dem Sozialbereich, der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Asylwesens (ESF et al. 2016, 55).

Die Angebote der Schulsozialarbeit zielen grundsätzlich auf eine Verbesserung der Lebens- und Lernchancen von SchülerInnen sowie auf die Entlastung und Unterstützung der Schulgemeinschaft ab. Während die Schulsozialarbeit auf Landesebene bewusst eine sehr breite Angebotspalette aufweist, fokussiert die Schulsozialarbeit im Rahmen eines von 2010 bis 2017 laufenden ESF-Projekts („Entwicklungspartnerschaft Schulsozialarbeit. Kooperation Europäischer Sozialfonds – BMB – Länder³⁴“) klar auf die Verringerung von Schulverweigerung und Schulabsentismus. Das Ludwig Boltzmann Institut hat im Rahmen dieses Projekts drei Publikationen, z.B. zu Standards, zur Implementierung und zur Evaluierung von Schulsozialarbeit, herausgegeben (Österreichische Gesellschaft für soziale Arbeit 2017, 1f.)

Im Rahmen der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (OGSA) werden fachliche Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit definiert sowie österreichweit VertreterInnen der Trägerinstitutionen von Schulsozialarbeit und WissenschaftlerInnen zur sozialen Arbeit miteinander vernetzt. Das „Grundsatzpapier Schulsozialarbeit in Österreich“ fasst u.a. Standards hinsichtlich Zielsetzungen, Rahmenbedingungen, Arbeitsprinzipien und Qualitätssicherung zusammen (ibid. 1).

Das **Jugendcoaching** ist ein Angebot für Jugendliche ab der neunten Schulstufe, die Informationen über Schulen und Ausbildung, Lehrstellen und Berufe benötigen oder einfach jemanden zum Reden über schulische, soziale oder familiäre Probleme, Zukunftspläne etc. brauchen. Es richtet sich an Jugendliche ab dem individuellen neunten Schulbesuchsjahr sowie an abbruchsgefährdete Jugendliche unter 19 Jahren bzw. an Jugendliche

³⁴ Siehe: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.html> (2017-10-30).

mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf bis zum 24. Lebensjahr (BMAK 2012, 4).

Die Ausrichtung ist präventiv, da Bildungsabbrüche vermieden werden sollen; gleichzeitig werden aber auch SchulabbrecherInnen und -verweigerInnen durch aktives Case Management wieder in das (Aus-)Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt integriert. Die Teilnahme ist freiwillig, Beratung und Betreuung wird durch eigene Jugendcoaches durchgeführt (Grandy 2015, 28).

Das Jugendcoaching ist sehr individuell angelegt und kann je nach Bedarf Informationen über das österreichische Bildungssystem und berufliche Ausbildungsmöglichkeiten, Anbindung an weiterführende Beratungsangebote, Berufsinteressenstests, Neigungs- und Fähigkeiten-Analyse, Schnupperpraktika und Elternberatung bis hin zu Unterstützung bei der Lehrstellensuche, Bewerbungscoaching, Vermittlung von Lernunterstützung sowie sozialpädagogischer oder therapeutischer Unterstützung umfassen. Daher sind Vernetzung und Zusammenarbeit mit verschiedenen Beratungs- und Betreuungsstellen, aber auch (wenn von den Jugendlichen gewünscht) mit der Schule und den Eltern zentral.

Die Jugendcoaches arbeiten mit Anamnesebögen, mit denen sie sich einen Überblick über die wichtigsten Lebensbereiche der Jugendlichen verschaffen. Wobei sehr individuell auf die jeweilige Situation eingegangen und verschiedene Schwerpunkte, z.B. Schulgeschichte, gesundheitliche oder psychische Probleme, gelegt werden können. Stufe 1 des Jugendcoachings umfasst eine Kurzberatung, wo der/die Jugendliche die Coaches kennenlernt und eine Anamnese erstellt wird. Wenn der/die Jugendliche weitermachen möchte, wird im Rahmen von Stufe 2 eine Zielvereinbarung aufgesetzt, d.h. es wird konkret ein Ziel und ein Zeitraum formuliert sowie Teilschritte und Teilziele definiert, um dieses Ziel zu erreichen. Stufe 2 umfasst üblicherweise rund 15 Stunden Beratung, das sind zirka fünf bis sechs Termine mit den Jugendlichen, wo an den Zielen und der konkreten Umsetzung gearbeitet wird. Stufe 3 wird als langfristige Beratung – bis zu 30 Stunden – definiert, wo mittels Case Management und Regelkreis eine Vernetzung zu externen Personen und Institutionen hergestellt wird, da es sich zumeist um kompliziertere und schwerwiegende Themen handelt. Dabei wird eng mit externen Beratungs- und Betreuungsangeboten, wie TherapeutInnen, PsychologInnen oder auch Suchtberatungsstellen, zusammengearbeitet.³⁵

5.3 Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Schulleben

Maßnahmen zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen können sich auch auf die Schule als Organisation und Gemeinwesen beziehen. Auf dieser Ebene ist z.B. das Schulprogramm zu nennen, in dem eine Schule ihr Leitbild konkretisiert, Schwerpunkte für ihre mittel- oder langfristige Entwicklung setzt und zur Entwicklung einer Schulkultur beiträgt. Bestandteile einer Schulkultur können z.B. Schulfeste sein, das Verstehen der Schule als Organisation oder Maßnahmen, um die Identifikation mit der Schule zu stärken. Aber auch Werte und Normen zur Gestaltung der Interaktion oder zum Umgang mit Konflikten können klar dargestellt werden.

³⁵ Informationen aus Interview mit Johannes Defranceschi (Leiter Jugendcoaching Kärnten).

6 Vergleich der Ergebnisse mit Projekten zu ausgewählten Lehrberufen und BMS (Handel, Tourismus und Technik)

Abschließend werden die Ergebnisse aus der Desktop-Recherche und den Interviews mit jenen aus den Projekten zu „[Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre in den Bereichen Handel, Handwerk und Tourismus](#)“ sowie „[Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik](#)“ vergleichend gegenübergestellt. Dabei wird zunächst ein Überblick zu den Ergebnissen aus der Quellenanalyse in allen drei Projekten gegeben, wobei auf Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards sowie die Ausprägungen und Darstellungen von Grundkompetenzen in diesen Quellen für verschiedene Schultypen bzw. Ausbildungsformen eingegangen wird (siehe Kapitel 6.1).

Weiters werden die Ergebnisse aus den Interviews mit insgesamt 33 LehrerInnen, DirektorInnen, AusbilderInnen, UnternehmerInnen, ExpertInnen und PraktikerInnen vergleichend gegenübergestellt. Dabei werden u.a. die folgenden Fragestellungen untersucht: Wie schätzen InterviewpartnerInnen die Beherrschung von bzw. Veränderungen bei Grundkompetenzen in den letzten Jahren ein? Welche Vermittlungsstrategien und (Förder-)Maßnahmen sind in den unterschiedlichen Schul- bzw. Ausbildungsformen erfolgreich? Zeigen sich ähnliche oder auch unterschiedliche Problemlagen? Gibt es Ähnlichkeiten bei den pädagogischen Ansätzen und Good Practice Beispielen – und welche Unterschiede zeigen sich? Welche Anforderungen werden hinsichtlich Vermittlung von Grundkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen an die LehrerInnen und AusbilderInnen gestellt? Wie schätzen InterviewpartnerInnen soziale und personale Kompetenzen ein und welche Methoden werden angewandt, um diese zu fördern (siehe Kapitel 6.2)?

6.1 Zur Darstellung von Grundkompetenzen in unterschiedlichen Schultypen (Berufsschule, BMS, BHS) bzw. Ausbildungsformen – Ergebnisse der Quellenanalyse

Die folgenden Informationen zu Lese- und Schreibkompetenz sowie Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit, grundlegende Rechenkompetenz, technologische Problemlösungs- und EDV-Kompetenz sowie sozialen und personalen Kompetenzen geben einen Überblick über die analysierten Dokumente, den internationalen bildungspolitischen Hintergrund sowie die Unterrichtsgegenstände, in denen die jeweilige Kompetenz insbesondere vermittelt wird. Weiters werden beispielhaft aus den analysierten Dokumenten, v.a. Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards, Textpassagen angeführt, die verschiedene Ausprägungen der jeweiligen Grundkompetenz beschreiben. Zu den ausgewählten Lehrberufen wird zusammenfassend für verschiedene Bereiche (z.B. Handel, technische Lehrberufe, Tourismus) festgehalten, welche Grundkompetenzen v.a. in den Ausbildungsordnungen, aber auch Rahmenlehrplänen der Berufsschulen, angeführt werden.

6.1.1 *Literacy* - Lese- und Schreibkompetenz sowie Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit

Analysierte Dokumente	Lehre: Ausbildungsverordnungen, Rahmenlehrpläne BMS: Bildungsstandards (Deutsch BMS, Englisch BMS), Rahmenlehrpläne Handelsschulen, Tourismus- und Hotelfachschulen, technische Fachschulen für Mechatronik, Maschinenbau, Elektronik und Elektrotechnik
-----------------------	--

	BHS: Bildungsstandards (Deutsch BHS, Englisch BHS sowie Zweite Lebende Fremdsprache, HAK, HUM)
Internationaler bildungspolitischer Hintergrund	GERS: Bei der Definition des Kompetenzmodells der sprachbezogenen Bildungsstandards für berufsbildende mittlere und höhere Schulen diente der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, GERS, als Hintergrundfolie – sowohl für den Gegenstand Deutsch als auch für Englisch: Lesen, Schreiben, (Zu)Hören und Sprechen (an Gesprächen teilnehmen bzw. zusammenhängend sprechen) werden in den Bildungsstandards als grundlegende Kompetenzbereiche definiert, wobei in Deutsch noch Sprachbewusstsein und Reflexion hinzukommt. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) Europäisches Sprachportfolio (ESP)
Ausprägungen im Unterricht	Deutsch bzw. Deutsch und Kommunikation sowie Englisch sind Pflichtfächer in Berufsschulen, BMS und BHS.
Beispiele aus Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen	<p>Lehrberufe im Bereich Handel sind häufig mit KundInnen in Kontakt und arbeiten mit KollegInnen zusammen; daher ist die mündliche Ausdrucksfähigkeit verbunden mit <i>Active Listening</i>-Kompetenzen eine wichtige und häufig genannte Grundkompetenz. Beim Schwerpunktberuf Einzelhandel, DrogistIn und Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz sind beispielhaft die folgenden Kompetenzen zu nennen: Reklamationen bearbeiten sowie mit KundInnen in Dialog treten, sie informieren und beraten sowie Verkaufsgespräche führen. Fremdsprachenkenntnisse in Englisch werden v.a. im Hinblick auf Situationen des beruflichen und persönlichen Umfelds sowie branchenübliche Warenbezeichnungen und Fachausdrücke vermittelt.</p> <p>Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben sind für die untersuchten technischen Lehrberufe ebenfalls sehr wichtig, da viel mit dem Computer gearbeitet wird. Auch das Erstellen und Lesen bzw. Interpretieren von Werkzeichnungen, Skizzen und Plänen ist von zentraler Bedeutung. Daneben ist das Dokumentieren von Arbeitsabläufen, erbrachten Leistungen und Anlagen erforderlich. Die Kompetenz im Bereich der mündlichen Ausdrucksfähigkeit ist zwar weniger stark ausgeprägt als bei anderen Lehrberufen, jedoch steht auch hier die Beratung von KundInnen und die Kommunikation mit KollegInnen, Vorgesetzten und LieferantInnen im Vordergrund. Zudem ist es wichtig, die Fachsprache und Fachausdrücke zu beherrschen.</p> <p>Bei den Fremdsprachenkenntnissen ist meist Englisch auf branchen- und betriebsüblichem Niveau zum Bestreiten von Alltags- und Fachgesprächen erforderlich.</p> <p>Im Tourismusbereich ist die mündliche Ausdrucksfähigkeit eine wichtige Grundkompetenz, die vor allem im Kontakt mit KundInnen, Gästen oder LieferantInnen eingesetzt wird. Hier können folgende Beispiele genannt werden: aktuelle Bedürfnisse der verschiedenen Gästezielgruppen erheben und beschreiben, Beratung bei Speisen und Getränken oder Anregungen und Reklamationen behandeln. Im Tourismus wird neben Englisch noch eine zweite lebende Fremdsprache vermittelt, wobei – ähnlich wie im Handelsbereich – darauf abgezielt wird, Situationen des beruflichen und persönlichen Umfelds und Alltags bewältigen zu können sowie branchenübliche Warenbezeichnungen und Fachausdrücke zu beherrschen.</p>

Beispiele aus Lehrplänen und Bildungsstandards der BMS

Im Vergleich der **Lehrpläne** der verschiedenen Fachschulen wird ersichtlich, dass das situationsgerechte mündliche und schriftliche Kommunizieren (Lese- und Schreibkompetenz sowie Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit) sowie die Beschaffung und kritische Bewertung von Informationen aus verschiedenen Quellen (u.a. Lesekompetenz) in allen Lehrplänen abgebildet ist. Viele Lehr- und Bildungsaufgaben sind in den Lehrplänen, die sich auf den Bildungsstandard für Deutsch 11./12. Schulstufe beziehen, durchaus ähnlich formuliert: z.B. sollen SchülerInnen im Tourismusbereich mündlichen Darstellungen folgen, sie verstehen und daraus Kerninformationen entnehmen (Kommunikationskompetenz und Reflexion) können, HAS-SchülerInnen sollen ebenfalls mündlichen Darstellungen folgen und diese verstehen können, wobei jedoch anstelle der Entnahme von Kerninformationen das aktive Zuhören betont wird. In den technischen Fachschulen wird u.a. sinnerfassendes Lesen, das Erkennen und Filtern von relevanten Informationen sowie Informationen und Ideen strukturieren und schriftlich wiedergeben angeführt.

Der Lehrstoff für Englisch definiert für die ersten Klasse der Fachschulen bei den Lehr- und Bildungsaufgabe u.a., dass SchülerInnen sich in einfachen routinemäßigen Situationen im beruflichen Umfeld verständigen können und einfache mündliche Kommunikation in alltäglichen und vertrauten Situationen verstehen können, wenn deutlich und langsam gesprochen wird. Lesen und Schreiben werden z.B. in Form von kurze, einfache E-Mails verstehen oder einfache, kurze Texte zu vertrauten Themen verfassen angeführt.

BMS Deutsch: Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards für Deutsch 11./12. Schulstufe unterscheidet die grundlegenden Kompetenzbereiche:

- Zuhören
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben
- Sprachbewusstsein
- Reflexion

Für diese wurden jeweils mehrere Deskriptoren entlang der Kommunikationsaspekte „Rezeption“, „Produktion“ und „Interaktion“ definiert.

BMS Englisch: Dabei ist eine nur leicht unterschiedliche Schwerpunktsetzung zwischen den verschiedenen Schulformen der BMS feststellbar, wobei in der Handelsschule neben der Kommunikation in Alltagssituationen, der Umgang mit unterschiedlichen Texten im Vordergrund steht und im Tourismusbereich die einfache mündliche Kommunikation in alltäglichen und vertrauten Situationen. Im Bereich des Schreibens einfacher Texte wie E-Mails, Blogs oder Notizen oder beim Verstehen von einfachen Alltagstexten und -gesprächen sind die Lehrstoffe für Englisch in den verschiedenen Schulformen durchaus ähnlich gestaltet und die fachspezifischen Schwerpunkte treten in den ersten beiden Semestern kaum hervor.

Die sprachlichen Fertigkeiten des BMS-Bildungsstandards für Englisch zielen auf das Referenzniveau B1 des GERS ab, teilweise sind auch Deskriptoren auf Niveau A2 eingebaut. Für die zweite

	lebende Fremdsprache – soweit angeboten – ist ebenfalls das Niveau A2 vorgesehen.
Beispiele aus Bildungsstandards BHS	<p>Die Bildungsstandards „Deutsch BHS“ für die 13. Schulstufe beziehen sich auf alle Formen berufsbildender höherer Schulen und umfassen deren gemeinsamen Kern. Der Unterrichtsgegenstand Deutsch wird integrativ aufgefasst und baut auf dem Kompetenzmodell der achten Schulstufe auf, das die Kompetenzbereiche „Zuhören“, „Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprachbewusstsein“ umfasst. Der Produktionsorientierung wird in der Arbeit mit Texten ein hoher Stellenwert eingeräumt, wodurch insbesondere der Kompetenzbereich „Lesen“ besondere Relevanz gewinnt, da das Verständnis von Textvorlagen die Grundlage für die eigene Textproduktion darstellt. Auch dem Kompetenzbereich „Schreiben“ kommt eine besondere Bedeutung zu – unter anderem da alle SchülerInnen eine schriftliche Reife- und Diplomprüfung in Deutsch ablegen müssen – und es werden auch Teilprozesse und Teilkompetenzen des Schreibens (z.B. Planen und Überprüfen bzw. das normbewusste oder kommunikative Schreiben) in den Aufgabenstellungen berücksichtigt.</p> <p>Die Bildungsstandards „Englisch BHS“ legen fest, über welche Kompetenzen eine überwiegende Mehrheit der SchülerInnen am Ende der 13. Schulstufe nachhaltig verfügen soll. Grundlagen für die Erstellung der Bildungsstandards für Englisch waren die Lehrpläne der BHS in der jeweils gültigen Fassung, die Bildungsstandards für Englisch für die achte Schulstufe sowie Anforderungen der beruflichen Praxis und europäische Initiativen.</p> <p>Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards geht von einer umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen aus. Die allgemeinen Kompetenzen bilden die Basis für die erfolgreiche Umsetzung der sprachlichen Fertigkeiten, die Fertigkeitsbereiche basieren auf dem GERS und umfassen die Bereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hören ▪ Lesen ▪ An Gesprächen teilnehmen ▪ Zusammenhängend sprechen ▪ Schreiben <p>Sprachliche Fertigkeiten des BHS-Bildungsstandards zu Englisch beziehen sich – in Übereinstimmung mit den Lehrplänen – auf das Referenzniveau B2 des GERS. In Hinblick auf besondere Aspekte des berufsbildenden Schulwesens wurden fallweise Deskriptoren auf dem Niveau B1 eingearbeitet, um alle wichtigen Kompetenzen abzubilden. Für die zweite lebende Fremdsprache wird das Referenzniveau B1 angestrebt.</p> <p>Die Bildungsstandards für die zweite lebende Fremdsprache, die für HAK und HLT gelten, sind hinsichtlich Aufbau und Struktur (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, Individualkompetenz sowie den Deskriptoren „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“) ident zu den Bildungsstandards Englisch BHS. Der Hauptunterschied hinsichtlich des Aufbaus und der Struktur der Bildungsstandards Englisch und der zweiten lebenden Fremdsprache besteht darin, dass in Englisch das Niveau B2 am Ende der 13. Schulstufe erreicht werden soll, wohingegen bei der zweiten lebenden Fremdsprache das Referenzniveau B1 angestrebt wird.</p>

Quelle: siehe „analyisierte Dokumente“; eigene Darstellung

6.1.2 Numeracy – Für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz

Analysierte Dokumente	<p>Lehre: Ausbildungsverordnungen, Rahmenlehrpläne BMS: Bildungsstandards (Angewandte Mathematik BMS), Rahmenlehrpläne Handelsschulen, Tourismus- und Hotelfachschulen, technische Fachschulen für Mechatronik, Maschinenbau, Elektronik und Elektrotechnik BHS: Bildungsstandards (Angewandte Mathematik BHS, Elektrotechnik HTL, Elektronik und technische Informatik HTL)</p>
Internationaler bildungspolitischer Hintergrund	Europa 2020: Grundkompetenzen (<i>Basic Skills</i>)
Ausprägungen im Unterricht	<p>Angewandte Mathematik ist an den BHS Pflichtgegenstand. An den BMS ist Angewandte Mathematik in den technischen Fachschulen ein Pflichtgegenstand – in den anderen hier untersuchten Schulformen ist dieses Fach ein Freigegegenstand. Rechenkompetenz wird im Rahmen des Fachs „Rechnungswesen“ vermittelt. In den Berufsschulen für Tourismus- und Einzelhandelslehrberufe ist Mathematik kein Pflichtgegenstand, Rechenkompetenz wird in den berufsrelevanten Fächern Rechnungswesen und Angewandte Wirtschaftslehre oder im Freigegegenstand Angewandte Mathematik vermittelt. Im Lehrplan für technische Lehrberufe ist Angewandte Mathematik ein Pflichtgegenstand.</p>
Beispiele aus Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrpläne	<p>In den Lehrberufen in den Bereichen Einzelhandel, Pharmazeutisch- kaufmännische Assistenz sowie DrogistIn wird generell das Beherrschen von „Rechnerischer Grundkompetenz“ als sehr wichtig angesehen. Vor allem das Abschätzen von Ergebnissen sowie Überschlagsrechnen wurde in den Interviews genannt und konnte auch in den Quellen gefunden werden, aber auch das Ausrechnen von Rabatten und Preisnachlässen (und damit Prozentrechnen) wurde angeführt.</p> <p>Rechnerische Grundkompetenz ist für die Lehrberufe im Bereich Technik vor allem in Bezug auf Berechnungen zur Mechanik, Motortechnik, Elektrik, Kraftfahrzeugelektrik und -elektronik unumgänglich. Darüber hinaus müssen Mess- und Prüfverfahren angewandt und Ergebnisse entsprechend ausgewertet werden. Als zentrale Rechnerische Grundkompetenzen werden immer wieder die Kenntnis von Maßen und Größen, Längen-, Flächen-, Umfangs- und Volumenberechnungen angeführt.</p> <p>Generell kann festgehalten werden, dass bei einigen Lehrberufen aus dem Tourismusbereich (Gastronomiefachmann/-frau, Systemgastronomiefachmann/-frau sowie Koch, Köchin, Hotel- und GastgewerbeassistentIn und Restaurantfachmann/-frau) Rechnerische Grundkompetenz zu den sehr häufig genannten Grundkompetenzen zu zählen ist. Hier sind vor allem das Berechnen von Speisen nach Rezeptvorlagen, das Abrechnen von Schecks und Kreditkarten sowie auch Mengen- und Preisberechnungen anzuführen. Aber auch Währungen um- und abrechnen, Zimmerpreise berechnen, Ergebnisse schätzen und Kopfrechnen waren in den Quellen anzutreffen.</p>

<p>Beispiele aus Lehrplänen und Bildungsstandards der BMS</p>	<p>Als gemeinsamer Nenner der Lehrpläne in allen ersten Klassen der untersuchten BMS lässt sich das sichere Anwenden der Grundrechenarten feststellen, welches häufig zusammen mit dem Schätzen von Ergebnissen genannt wird. Während jedoch in den technischen Fachschulen der rechnerischen Grundkompetenz im Rahmen des Pflichtgegenstands „Angewandte Mathematik“ mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, wird Rechenkompetenz in den Handelsschulen, Tourismus- und Hotelfachschulen im Pflichtgegenstand „Rechnungswesen“ mit einem wirtschaftlichen Schwerpunkt abgehandelt (bzw. nur im Freigegegenstand „Mathematik“ umfassender berücksichtigt). Dabei kommt in den technischen Fachschulen geometrischen Berechnungen, z.B. von rechtwinkligen Dreiecken und der Berechnung von Verhältnissen und Proportionen, Prozentrechnungen, Gleichungen sowie Textaufgaben, eine stärkere Bedeutung zu. Das wirtschaftliche Rechnen in Handelsschulen, Tourismus- und Hotelfachschulen fokussiert hingegen stärker auf das Erfassen von Belegen, die Einnahmen-Ausgaben-Rechnung oder die Berechnung der Umsatzsteuer-Zahllast.</p> <p>Überraschenderweise wird in den Lehrplänen der Tourismus- und Hotelfachschulen (im Gegensatz zu den Handelsschulen) das einfache Schlussrechnen oder Währungsumrechnen nicht explizit als Lehr- und Bildungsaufgabe angeführt, obwohl diese Rechenkompetenz im Tourismusbereich durchaus Relevanz besitzt.</p> <p>Der Bildungsstandard „Angewandte Mathematik BMS“ verweist v.a. auf mathematische Handlungskompetenzen, wie z.B. die Fähigkeit, verbal vorliegende Probleme in mathematische Sprache zu übersetzen, technische Hilfsmittel und Formeln sinnvoll einzusetzen und erzielte Ergebnisse kritisch zu hinterfragen bzw. überschlagmäßig zu verifizieren. Auch das Kommunizieren in einer grundlegenden mathematischen Fachsprache und das Verstehen einfacher mathematischer Begriffe zählt dazu.</p>
<p>Beispiele aus Bildungsstandards BHS</p>	<p>Berufsbildende höhere Schulen decken eine sehr große Bandbreite an Berufsfeldern ab, die teilweise sehr unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, was zu vielen verschiedenen Lehrplänen führt. Insbesondere im Bereich Mathematik erwies sich aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen die Erstellung eines gemeinsamen Standards als schwierig: Für diesen Bereich wurden Bildungsstandards entwickelt, die diese Differenzen berücksichtigen, aber gleichzeitig auch einen gemeinsamen Kern abdecken. Bei der Entwicklung der Bildungsstandards „Angewandte Mathematik BHS“ wurde zunächst damit begonnen, eine allen berufsbildenden Schulen gemeinsame Basis zu entwickeln und anschließend schulartenspezifische Ausprägungen, die sich mit speziellen Inhalten sowie berufsfeldbezogenen Kontexten beschäftigen, auszuarbeiten. Das Kompetenzmodell beschreibt somit die grundlegenden mathematischen Kompetenzen (den gemeinsamen Kern für alle Schulformen in der BHS) sowie schulpartenspezifische Ausprägungen, die auf diesem Kern aufbauen und extra gekennzeichnet sind.</p> <p>Der gemeinsame Kern der Bildungsstandards umfasst die Handlungsdimensionen „Modellieren und Transferieren“, „Operieren und Technologieeinsatz“, „Interpretieren und Dokumentieren“ sowie „Argumentieren und Kommunizieren“. Die Inhaltsdimensionen sind in „Zahlen und Maße“, „Algebra und Geometrie“, „Funktionale</p>

	Zusammenhänge“, „Statistische Kenngrößen und Darstellungen“ sowie „Stochastik“ unterteilt.
--	--

Quelle: siehe „analysierte Dokumente“; eigene Darstellung

6.1.3 Computer literacy - technologische Problemlösungs- und EDV-Kompetenz

Analysierte Dokumente	<p>Lehre: Ausbildungsverordnungen, Rahmenlehrpläne</p> <p>BMS: Bildungsstandards (Angewandte Informatik BMS), Rahmenlehrpläne Handelsschulen, Tourismus- und Hotelfachschulen, technische Fachschulen für Mechatronik, Maschinenbau, Elektronik und Elektrotechnik</p> <p>BHS: Bildungsstandards (Angewandte Informatik BHS; Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie, HAK, Elektronik und technische Informatik, HTL)</p>
Internationaler bildungspolitischer Hintergrund	<p>Europäischer <i>e-Competence Framework</i></p> <p><i>European Digital Skills and Jobs Coalition</i></p>
Ausprägungen im Unterricht	<p>An den BMS und BHS ist Angewandte Informatik ein Pflichtgegenstand. Auch an vielen Berufsschulen wird Angewandte Informatik als Pflichtgegenstand geführt.</p>
Beispiele aus Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen	<p>In Lehrberufen aus dem Bereich Handel ist die Verwendung von Computerkassen mittlerweile zu einer Grundkompetenz geworden, was allerdings vor allem in den Betrieben gelernt und weniger in der Berufsschule durchgenommen wird. Weiters werden die Überwachung des Warenbestandes, Warenannahme und -übernahme sowie Logistik und Inventur (auch mittels PC) als wichtige Kompetenzen angeführt. Bei den Großhandelskaufleuten sind vor allem EDV-Grundkenntnisse sehr gefragt, da sie den Warenfluss mit Hilfe eines PC überwachen und erfassen sowie Statistiken erstellen und kaufmännische Problemstellungen des Rechnungswesens unter Verwendung von Standardsoftwareprodukten lösen.</p> <p>EDV-Grundkenntnisse sind in technischen Lehrberufen von zentraler Bedeutung: Das Arbeiten mit rechnergestützten Systemen und Maschinen führt dazu, dass in den meisten der untersuchten Berufe während der Lehre Programmierkenntnisse angeeignet werden müssen. In allen Lehrberufen dieses Bereichs spielt die Handhabung von kraftfahrzeug-, elektro-, konstruktions- und automatisierungstechnischer Hard- und Software eine große Rolle. Besonders ausgeprägt sind die EDV-technischen Erfordernisse in den Bereichen Elektrotechnik, Metalltechnik und Mechatronik, wo auch der Umgang mit Kommunikationstechnik und elektrischen Anlagen in den Quellen explizit angeführt wird.</p> <p>Bei Hotel- und GastgewerbeassistentIn sind die EDV-Grundkenntnisse sehr häufig in Verordnung und Lehrplan zu finden, so z.B. Auswerten von betriebspezifischen Statistiken und Berichten oder Kenntnis über Reservierungs- und Hotelsysteme. Ähnliches gilt für die Lehrberufe ReisebüroassistentIn und Mobilitätsservice, die in der Ausbildungsordnung und in den Lehrplänen sehr ähnlich und passagenweise deckungsgleich beschrieben sind. Sehr häufig genannt werden: im Internet nach Informationen suchen, Buchungen und Reservierungen mit</p>

	branchenspezifischer Software vornehmen und EDV-gestützt Texte und Kalkulationen erstellen und bearbeiten. ³⁶
Beispiele aus Lehrplänen und Bildungsstandards der BMS	<p>Der Lehrstoff der ersten Klassen umfasst in allen Schulformen Grundlagen der Informationsverarbeitung und das Anwenden von Standardsoftware wie Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentations- und Mailsysteme sowie die effiziente Nutzung des Internets. In der Handelsschule und in den technischen Fachschulen werden zusätzlich das Arbeiten mit Betriebssystemen und das Konfigurieren von Arbeitsumgebungen oder Software angeführt. Im technischen Bereich kommen Grundkenntnisse in Netzwerktechnologie hinzu, in der Handelsschule sind die effiziente Nutzung des Internet und die Verwendung von Datenbanken darüber hinaus relevant. In den Tourismus- und Hotelfachschulen und den technischen Fachschulen wird zudem auf IT-Sicherheit, Online-Recherche und Ö-normgerechte Erstellung und Formatierung von Dokumenten Wert gelegt.</p> <p>Die Bildungsstandards „Angewandte Informatik BMS“ werden in den Lehrplänen der Handelsschulen, der Tourismus- und Hotelfachschulen sowie der technischen Fachschulen abgebildet.</p> <p>Bei der Entwicklung der Bildungsstandards BMS und BHS wurde ganz bewusst der Begriff „Angewandte Informatik“ gewählt, da damit ausgedrückt werden soll, dass es sich um konkrete Anwendungen im Bereich der Betriebswirtschaft oder um technische Anwendungen handelt.</p> <p>Das Kompetenzmodell dieser Bildungsstandards basiert auf den Ausarbeitungen von Hermann Puhlmann (2007), der Grundsätze und Standards für die Informatik für Schulen in Deutschland definierte, und versteht sich als Erweiterung und Ergänzung im Bereich Angewandte Informatik.</p> <p>Die Bildungsstandards „Angewandte Informatik BMS“ zielen darauf ab, allgemeine Problemstellungen berufsbezogen und mit zeitgemäßen elektronischen Werkzeugen zu lösen, Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten sowie die Plausibilität der Ergebnisse der Informationsbeschaffung einzuschätzen.</p> <p>Das Kompetenzmodell unterscheidet Handlungs- und inhaltliche Kompetenzen: Inhaltlich werden die vier Bereiche „Informatiksysteme“, „Publikation und Kommunikation“, „Tabellenkalkulation“ und „Informationstechnologie, Mensch, Gesellschaft“ unterschieden. Während bei technischen Fachschulen noch die Grundzüge der „Programmierung“ hinzukommen, sind für kaufmännische und humanberufliche Fachschulen „Datenbanken“ inhaltlich relevant. Als Handlungskompetenzen wurden „Wiedergeben“ (z.B. <i>Fachbegriffe kennen und beschreiben</i>), „Verstehen“ (z.B. <i>IT-Zusammenhänge erkennen</i>), „Anwenden“ (z.B. <i>Im Betriebssystem arbeiten und Dokumente erstellen</i>) und „Analysieren“ (z.B. <i>Fehlermeldungen interpretieren und Fehlerquellen identifizieren</i>) definiert.</p>
Beispiele aus Bildungsstandards BHS	Bei der Entwicklung des Kompetenzmodells zu Angewandter Informatik BHS kam es zur Entwicklung eines gemeinsamen Kerns,

³⁶ Wobei eine befragte Expertin anführte, dass aus ihrer Sicht der EDV-Unterricht in der Berufsschule deutlich zu kurz komme: In vielen Berufen im Handwerk – mit Ausnahme des Elektronik- und Metalltechnikbereichs – wird EDV nicht in großem Ausmaß gelehrt, z.B. bei MalerInnen, MaurerInnen oder auch Koch, Köchinnen und BäckerInnen.

	<p>der für alle Schulformen der BHS gilt, sowie zu schulartenspezifischen Ausprägungen, die für unterschiedliche Schulformen gelten. Zielsetzung der Bildungsstandards für Angewandte Informatik ist, allgemeine Problemstellungen berufsbezogen und mit zeitgemäßen elektronischen Werkzeugen lösen zu können; weiters stellen die Informationsbeschaffung und -verarbeitung wichtige Anforderungen dar.</p> <p>Die Kompetenzbereiche sind für SchülerInnen aller beruflichen Schultypen für die neunte bis 13. Schulstufe ausgelegt. Im Vergleich zu den Bildungsstandards „Angewandte Informatik BMS“ sind nur geringe Unterschiede bei der Inhaltsdimension Tabellenkalkulation anzutreffen und dabei handelt es sich v.a. um kleine Umformulierungen, die Inhalte sind in beiden Bildungsstandards (BMS und BHS) beinahe ident.</p> <p>Die schulartenspezifischen Bildungsstandards „Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie“ sind auf alle Unterrichtsgegenstände ausgerichtet, die informations- und kommunikationstechnologisches Wissen und Fertigkeiten in den Handelsakademien vermitteln. V.a. fließen die Inhalte in die Gegenstände „Wirtschaftsinformatik“, und „Informations- und Officemanagement“ ein.</p> <p>Die erworbenen Fähigkeiten sollen die Arbeiten in allen anderen Unterrichtsgegenständen unterstützen und beim Lösen berufsspezifischer Aufgaben helfen. Die Bildungsstandards Wirtschaftsinformatik und Informations- und Officemanagement sollen somit die richtigen Werkzeuge zur Verfügung stellen, die fächerübergreifend eingesetzt werden sollen.</p> <p>Die informations- und kommunikationstechnologischen Unterrichtsgegenstände besitzen im kaufmännischen Bereich einen sehr hohen Stellenwert, weil sie neben dem fachlichen Schwerpunkt der jeweiligen Schulform v.a. jene IKT-Kompetenzen vermitteln, die für alle gehobenen Tätigkeiten in Wirtschaft und Verwaltung Voraussetzung sind.</p> <p>Die Inhalte sind sehr ähnlich zu jenen in den Bildungsstandards für Angewandte Informatik. Allerdings gibt es noch zusätzliche, fachspezifische Deskriptoren für Wirtschaftsinformatik und Informations- und Kommunikationstechnologie, die ausschließlich in diesen schulartenspezifischen Bildungsstandards für die HAK vorkommen.</p>
--	--

Quelle: siehe „analyisierte Dokumente“; eigene Darstellung

6.1.4 Soziale und personale Kompetenzen

Analysierte Dokumente	Bildungsstandards soziale und personale Kompetenzen für alle Schultypen in der Berufsbildung (Berufsschulen, BMS und BHS); Englisch BHS; Wirtschaft und Recht; Internationalität, HAK; Entrepreneurship und Management, HAK; Tourismus, HLT BHS: Rahmenlehrpläne HAK, HLT, HTL Mechatronik, HTL Elektrotechnik
Nationaler und internationaler bildungspolitischer Hintergrund	Europa 2020-Strategie Österreichische LLL-2020 Strategie zum lebenslangen Lernen

Ausprägungen im Unterricht	<p>HAK: Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“, unverbindliche Übung „Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen“</p> <p>HLT: Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Psychologie“</p> <p>HTL: Unterrichtsgegenstand „Soziale und personale Kompetenz“ sowie unverbindliche Übung „Kommunikation und Präsentationstechnik“</p>
Beispiele aus Lehrplänen	<p>Soziale und personale Kompetenzen werden in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen aller Schulen der Berufsbildung als eigener Inhalt angeführt. In der HTL wurde darüber hinaus ein eigener Gegenstand eingeführt: „Soziale und personale Kompetenz“. In der HAK/HAS bestand der Unterrichtsgegenstand „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen“ bereits im vorherigen Lehrplan (von 2004) und wird im neuen Lehrplan fortgeführt. In der HLT wurde der Gegenstand „Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Psychologie“ eingeführt, es war allerdings auch schon im vorher gültigen Lehrplan (von 2006) ein „Persönlichkeitsbildendes Seminar“ vorgesehen.</p> <p>HAK: Im Rahmen des Clusters „Persönlichkeit und Bildungskarriere“ z.B. für den Bereich „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ sollen SchülerInnen in die Lage versetzt werden, ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen, mit diesen umzugehen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zur individuellen Weiterentwicklung einzusetzen. Weiters sollen sie Konflikte identifizieren, ansprechen und Strategien der Konfliktlösung anwenden sowie mit einer Gruppe und mit Menschen unterschiedlicher Charaktere adäquat in Beziehung treten und einen kooperativen Umgang pflegen können. In Bezug auf soziale und personale Kompetenzen kann die unverbindliche Übung „Kompetenzorientiertes und eigenverantwortliches Lernen“ angeführt werden, wo die SchülerInnen dabei unterstützt werden sollen, eigenes Handeln zu reflektieren, indem sie ihre Stärken und Schwächen erkennen, oder Leistungspotential im Hinblick auf eigenverantwortliches Handeln zu entwickeln.</p> <p>HLT: Im Hinblick auf soziale und personale Kompetenzen ist auf die verbindliche Übung „Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Psychologie“ hinzuweisen, die in den ersten beiden Schuljahren mit jeweils zwei Unterrichtsstunden absolviert wird. Im Rahmen dieser Übung soll v.a. Wert auf die Anwendung und Nutzung der Kompetenzen im Klassenverband gelegt werden (z.B. beim Klassenrat) und die theoretische Vermittlung soll sich auf das Wesentliche beschränken. Individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse sollen ermöglicht und die Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen aufgezeigt werden. Als Unterrichtsform werden fächerübergreifender Unterricht, Blockunterricht, Projektunterricht sowie offene Lernformen angeführt.</p> <p>HTL: Auch in den Lehrplänen sind – ähnlich den schulartenspezifischen Bildungsstandards der HTL – ausschließlich fachspezifische Kompetenzen anzutreffen. Zwar gibt es eine verbindliche Übung zu sozialer und personaler Kompetenz sowie eine unverbindliche Übung zu Kommunikation und Präsentationstechnik, deren Inhalte in Anlage 1 des allgemeinen Lehrplans für höhere</p>

	<p>technische und gewerbliche Lehranstalten beschrieben werden; abgesehen davon sind aber keine Inhalte zu diesen Kompetenzen zu finden.³⁷</p> <p>Diese Übung so sozialer und personaler Kompetenz wird in den ersten beiden Jahrgängen der HTL durchgeführt und soll den SchülerInnen dabei helfen, mit Konflikten besser umzugehen, Feedback zu geben und anzunehmen oder auch in heterogenen und homogenen Gruppen zusammenzuarbeiten. Weiters sollen Reflexionsprozesse unterstützt, Kommunikationsmodelle erlernt und die eigenen Stärken und Schwächen sowie Motivation wahrgenommen werden. Auch die Bedeutung von Umgangsformen und die Reflexion über das eigene Auftreten sind Teil des Lehrstoffs.</p>
<p>Beispiele aus Bildungsstandards</p>	<p>Die Arbeitsgruppe zur Erarbeitung des Kompetenzmodells soziale und personale Kompetenzen in der Berufsbildung orientierte sich in ihrer Arbeit generell an dem Konzept der Bildungsstandards in der Berufsbildung und nahm eine Unterscheidung in Handlungs- und Inhaltsdimension vor. Dabei war zu beachten, dass es eine große Herausforderung darstellte, personenbezogene Kompetenzen in einem Modell aufzubereiten, das auch mit den Modellen für andere Gegenstände kompatibel ist.</p> <p>Das Kompetenzmodell für soziale und personale Kompetenzen wurde sehr bewusst für alle Schultypen der Berufsbildung entwickelt, d.h. es wurde (fast) keine Differenzierung zwischen Berufsschulen, BMS oder BHS vorgenommen (nur bei einzelnen, wenigen Deskriptoren wurden kleine Unterschiede zwischen BHS und BMS bzw. Berufsschule vorgenommen). Die Deskriptoren beinhalten eine gewisse Bandbreite von „soll ansatzweise erreicht werden“ bis „soll auch in nicht vorhersehbaren Situationen selbständig entwickelt werden können“. Zur genaueren Präzisierung und Orientierung sind für diesen Bereich die Unterrichtsbeispiele wesentlich.</p> <p>Wichtig für die Erreichung der Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen ist auch, dass diese im Lehrplan verankert werden, und sich alle LehrerInnen für deren Vermittlung einsetzen.</p> <p>Aber auch in vielen anderen Bildungsstandards sind soziale und personale Kompetenzen anzutreffen. So zeigt sich bei den Bildungsstandards „Englisch BHS“, dass diese bei den allgemeinen Kompetenzen in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Individualkompetenz unterscheiden. Englisch BHS umfasst somit nicht nur das Lesen, Schreiben und Kommunizieren in der Fremdsprache Englisch, sondern auch interkulturelle Kompetenz, Teamfähigkeit oder Selbstorganisation.</p> <p>Auch in den schulartenübergreifenden Bildungsstandards „Wirtschaft und Recht“ wird besonderer Wert auf die sozialen und personalen Kompetenzen gelegt, die im Wirtschaftsbereich eine unverzichtbare Notwendigkeit darstellen. Ein inhaltlicher Teilbereich (von sieben) ist für die „Persönlichen und sozialen Kompetenzen“ vorgesehen und behandelt u.a. das situationsadäquate Auftreten und Agieren,</p>

³⁷ Laut Interview mit einem Lehrer der HTL Steyr legt der SOPK-Lehrplan für die ersten zwei Jahre konkrete Inhalte fest, die bei den allgemeinen Bildungszielen im jeweiligen Fachbereich angeführt werden, der über alle fünf Jahre in allen Gegenständen vermittelt wird. Das gelte auch in allen anderen technischen Abteilungen und sei ein Prinzip, das sich in allen Gegenständen zur Anwendung komme.

	<p>Kommunikation und Präsentation, aber auch Verantwortung übernehmen, Team- und Konfliktfähigkeit.</p> <p>Bei den schulartenspezifischen Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“ für HAK, die ähnlich gestaltet sind wie die schulartenübergreifenden Bildungsstandards Wirtschaft und Recht, stellen „Persönliche und soziale Kompetenzen“ eine eigene Inhaltsebene dar. Weiters werden auch fachspezifische Inhalte mit „<i>soft skills</i>“ kombiniert und Arbeitstechniken, wie z.B. Selbstorganisation, Präsentation und Argumentation zeigen klare Verbindungen zu sozialen und personalen Kompetenzen.</p> <p>Die schulartenspezifischen Bildungsstandards „Handbuch Internationalität“ für HAK bestehen aus vier Kategorien: vernetzte Fachkompetenz, berufsrelevante kommunikative Sprachkompetenz, soziale Kompetenz und interkulturelle Kompetenz. Dabei zeigt sich, dass relevantes Fachwissen gemeinsam mit berufspraktischen Arbeitstechniken, -mitteln und -verfahren sowie den jeweils unterrichteten Fremdsprachen vernetzt und fächerübergreifend angewandt wird. Wobei auch die interkulturelle Kompetenz, d.h. kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen, zu reflektieren und zu respektieren, einen wichtigen Bestandteil für erfolgreiches Arbeiten im internationalen Kontext darstellt. Somit spielen bei diesen Bildungsstandards neben den sozialen und personalen Kompetenzen auch die Kommunikations- und Ausdruckfähigkeit eine große Rolle.</p> <p>Auch die schulartenspezifischen Bildungsstandards „Tourismus“ für HLT weisen eine starke Konzentration auf soziale und personale Kompetenzen auf, die die ersten vier Inhaltsbereiche umfassen: Einstellung zum Tourismus und zur Freizeitwirtschaft; Innovatives und kreatives Handeln; Kommunikation, Umgang mit Konflikten und Beschwerden (auch in den lebenden Fremdsprachen); Internationalität und interkulturelles Wissen. Erst die daran anschließenden inhaltlichen Kompetenzen zu Verkauf (Verkaufsprozesse, Produktpräsentation), Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aus dem Berufsfeld (Fachbegriffe, berufsbezogene Arbeitstechniken, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse, tourismusspezifische Software) sowie unternehmerisches und wirtschaftliches Handeln (Unternehmensführung, wirtschaftliches Denken) beziehen sich stärker auf die berufsspezifischen Fertigkeiten. Dies hängt sicher auch mit den Anforderungen im Tourismus zusammen, wobei professioneller und freundlicher Umgang mit Menschen ein wichtiger Aspekt ist, der zentral für die Ausübung von Tätigkeiten im Tourismus ist.</p>
--	--

Quelle: siehe „analysierte Dokumente“; eigene Darstellung

6.2 Vergleichende Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den qualitativen Interviews (Lehre, BMS, BHS)

6.2.1 Vorbemerkungen zu Lehre/Berufsschule, BMS und BHS

Beim Vergleich der Ergebnisse des vorliegenden Projekts zu Grundkompetenzen in der BHS mit den Projekten zu Grundkompetenzen in ausgewählten Lehrberufen und Grundkompetenzen in der BMS sind zunächst die grundsätzlichen Unterschiede der Ausbildungsformen zu berücksichtigen: Während BMS und BHS vollschulische Ausbildungsformen (mit Werkstättenunterricht und Praktika in Unternehmen) darstellen, wird die Lehrausbildung in einer dualen Form vermittelt, d.h., 80 Prozent der Ausbildung finden im Betrieb statt und nur 20 Prozent in der Berufsschule.

Weiters handelt es sich bei der BMS zumeist um einen Schultyp, der je nach Fachrichtung zwischen einem und vier Jahre dauern kann; BMS sind oft an einem Schulstandort gemeinsam mit BHS anzutreffen, wobei es aber auch eigenständige Fachschulen (ohne Anschluss an eine BHS) gibt. Je nach Schuldauer wird eine teilweise oder vollständige Berufsausbildung vermittelt, und für viele Fachrichtungen besteht nach Abschluss der BMS die Möglichkeit, einen Aufbaulehrgang zu besuchen, der mit der Reifeprüfung abschließt. Die BHS wird hingegen als fünfjähriger Schultyp geführt und schließt mit der Reife- und Diplomprüfung ab, d.h., es wird damit sowohl der Zugang zur Hochschule als auch ein Berufsabschluss vergeben. Unterschiede zeigen sich daher im Hinblick auf die Anzahl der Stunden, die für Unterrichtsgegenstände zur Verfügung stehen, sowie in der Vermittlung der Inhalte: So wird in der BMS deutlich stärker praxisorientiert unterrichtet und im Rahmen von Werkstättenunterricht und Praktika Erfahrung gesammelt. Auch in der BHS werden diese Methoden zur praktischen Vermittlung von berufsspezifischen sowie sozialen und personalen Kompetenzen angewandt, allerdings wird gleichzeitig ein stärkerer Fokus auf die theoretischen Kenntnisse gelegt – und seit Einführung der Zentralmatura sehr stark auf diesen Abschluss hingearbeitet.

Daher sind die Zeit- und Personalressourcen in Berufsschule, BMS und BHS, die zum Vermitteln und gegebenenfalls Nachrüsten von Grundkompetenzen zur Verfügung stehen, sehr unterschiedlich, und insbesondere in der Berufsschule gibt es – sowohl in der geblockten (7 bis 9 Wochen) als auch in der ganzjährigen Form mit zirka einem Schultag pro Woche – nur sehr wenige Stunden, in denen Lehrstoff nachgeholt werden kann. Daher ist die Zusammenarbeit mit Ausbildungsunternehmen bzw. die Abstimmung der vermittelten Inhalte mit Berufsschulen eine wichtige Komponente.

Die BMS hat sowohl gegenüber der Berufsschule bzw. Lehre als auch gegenüber der BHS einen stärkeren Positionierungsdruck im breiten Spektrum der schulischen Ausbildungsangebote auf Sekundarstufe II: Sie kämpft insbesondere damit, dass viele SchülerInnen die erste Klasse einer BMS nur besuchen, um die neunte Schulstufe nicht in einer polytechnischen Schule absolvieren zu müssen.³⁸ Einige InterviewpartnerInnen aus der BMS wiesen in diesem Zusammenhang auf das unruhige Klima in den ersten Klassen hin, das entsteht, weil für diese „DurchlaufschülerInnen“ Noten nicht relevant seien und sie hinsichtlich Lernbereitschaft „abschalten“, ihre Zeit oft nur „absitzen“ und sich nicht für den Unterricht interessieren. Die Schwierigkeit hinsichtlich der Lernmotivation dieser SchülerInnen, die die BMS als Ersatz für die polytechnische Schule nutzen, wurde in den

³⁸ Vgl. Bildung in Zahlen 2015/16: „Von den Schülerinnen und Schülern, die eine mehrjährige BMS nach der ersten Klasse abbrechen, wechseln zwei Drittel an eine Berufsschule – die Hälfte von ihnen hat die besuchte BMS-Klasse eigentlich positiv absolviert und dürfte somit in die nächste Klasse aufsteigen. Die BMS wird in diesen Fällen hauptsächlich zur Absolvierung der Schulpflicht vor dem Wechsel in die Lehre besucht.“ (Statistik Austria 2017, 58).

Interviews besonders häufig in Bezug auf Handels-, Tourismus- und Hotelfachschulen genannt (mit Ausnahme der Handelsschule Neu in Bregenz bzw. ab 2015/16 der Praxis-Handelsschule, wo die Drop-out-Quoten durch eine Umstellung auf eine Ganztagschule sowie zusätzliche Angebote reduziert werden konnten). Insgesamt ergibt sich dadurch in der BMS eine hohe Drop-out-Rate nach dem ersten Schuljahr (Statistik Austria 2017, 58). Es wechseln aber auch SchülerInnen von der BHS an eine BMS, um dort einen beruflichen Abschluss zu erlangen, wenn ihnen z.B. klar wird, dass sie die Zentralmatura in der BHS nicht schaffen werden. Daher wird die BMS sowohl von InterviewpartnerInnen aus der BMS als auch der BHS mitunter als „zweite Wahl“ bezeichnet, worunter die BMS leide, da sie ja auch die erste Wahl für die SchülerInnen sein möchte, und einige BMS, z.B. die Tourismusfachschule in Wien Floridsdorf, arbeiten daran, dies zu ändern. Es gibt damit unterschiedliche Gründe für den Besuch einer BMS: Manche streben eine schulische Ausbildung ohne Maturaniveau an, während andere keine Lehrstelle finden oder von der BHS in die Fachschule wechseln. Diesbezüglich gibt es auch große Unterschiede innerhalb der verschiedenen Fachrichtungen bei den berufsbildenden mittleren Schulen hinsichtlich der SchülerInnen und Anmeldezahlen sowie im Hinblick auf die unterschiedliche Situation, die im ländlichen bzw. städtischen Bereich anzutreffen ist. Während es am Land schwierig sein kann, ausreichend SchülerInnen für einen eigenen BMS-Zweig zu finden, gibt es im städtischen Bereich zumeist genügend SchülerInnen, aber die Schwierigkeit, mit der anzutreffenden großen Heterogenität bei den mitgebrachten Kompetenzen umzugehen.

In der Berufsschule findet sich ebenfalls ein sehr breites Spektrum an SchülerInnen ein, das von RepetentInnen aus Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen über AbsolventInnen der polytechnischen Schulen bis zu SchulabbrecherInnen aus BMHS oder AHS und sogar MaturantInnen reicht. Daher sieht sich die Berufsschule ähnlichen Herausforderungen hinsichtlich der Heterogenität der SchülerInnen ausgesetzt wie die BMS. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Anteil der Lehrlinge in Österreich prozentuell im Geburtenjahrgang seit langem relativ konstant ist, d.h., es sind immer noch rund 40 Prozent aller Jugendlichen eines Jahrgangs, die in die duale Ausbildung gehen (WKO 2016). Allerdings setzen sich diese 40 Prozent zunehmend aus schwächeren Lehrlingen zusammen: Wurden 1970/80 rund 17 Prozent der Lehrlinge nicht in die Lehrausbildung aufgenommen, da sie dafür nicht geeignet waren, sind es heute nur noch zirka zwei Prozent, die keine Lehrausbildung beginnen können.³⁹ Das hängt einerseits damit zusammen, dass Eltern ihre Kinder lieber auf eine weiterführende Schule schicken als in die Lehre und somit für die Berufsschule v.a. jene „übrigbleiben“, die schwächer einzustufen sind. Andererseits wurde die überbetriebliche Lehrausbildung in den letzten Jahren stark ausgebaut und eröffnet v.a. jenen eine Option auf eine Lehrausbildung, die keinen „regulären“ Ausbildungsplatz in einem Betrieb finden konnten.

Wobei sich diese Verschiebung der Bildungsströme hin zu höheren Ausbildungen auch in den anderen untersuchten Schultypen zeigt: Wie eine interviewte Expertin anführt, hat vor 20 bis 25 Jahren ein Teil der Jugendlichen mit gering ausgeprägter Begabung nach dem Pflichtschulabschluss gar keine weiterführende Ausbildung besucht, ein Teil mit guter bis mittelmäßiger Begabung eine duale Ausbildung absolviert, und nur jene mit besonders guten Schulnoten sind in weiterführende Schulen gegangen. Dahingegen gibt es aktuell einen starken Trend zu AHS und BHS, und es ist durchaus üblich, nach Abschluss einer BMS, BHS oder AHS eine weiterführende Ausbildung zu absolvieren. Insofern habe sich das Begabungssegment, das in die Lehre (aber auch die BMS) geht, nach unten verschoben, was in der Wahrnehmung der Betriebe dazu führt, dass sie sagen, die BewerberInnen würden

³⁹ Informationen aus Interview mit Maria Schaffenrath im Juni 2015.

immer schlechter. Das bedeutet aber nicht, dass die Jugendlichen heute insgesamt schlechtere Voraussetzungen mitbringen als früher.

Laut Schülerstatistik 2015/16 zeigen die Übertrittsdaten von der Sekundarstufe I in die BMS, dass österreichweit der Großteil der SchülerInnen (40,2 Prozent) zuvor eine Hauptschule besuchte, deutlich weniger eine Neue Mittelschule (25,6 Prozent) und ein sehr geringer Anteil eine AHS-Unterstufe (2,8 Prozent). 9,9 Prozent besuchten zuvor eine andere Ausbildung, wie die polytechnische Schule, und ein im Vergleich zu AHS (3,1 Prozent) und BHS (4,2 Prozent) hoher Anteil von 10,3 Prozent stellen QuereinsteigerInnen aus anderen Sekundarstufe-II-Schulen dar. Der Anteil derer, die die erste Klasse wiederholen, ist mit 7,0 Prozent bei den BMS-SchülerInnen etwas geringer als bei AHS-OberstufenschülerInnen (7,7 Prozent) und etwas höher als in der BHS (6,2 Prozent) (Statistik Austria 2017, 51).

Die hohe Zahl der QuereinsteigerInnen aus anderen Sekundarstufe-II-Schulen verweist darauf, dass sich in der BMS auch SchülerInnen einfinden, die aus der BHS oder AHS in diesen Schultyp wechseln, um an einer BMS einen beruflichen Schulabschluss ohne Matura zu erwerben. Insofern erfüllt die BMS eine gewisse Auffangfunktion in Bezug auf einen andernfalls möglichen Bildungsabbruch. SchülerInnen haben zudem die Möglichkeit, im Anschluss an die BMS einen Aufbaulehrgang zu besuchen oder die Matura nachzuholen. Aber auch Lehrlinge können sich für eine „Lehre mit Matura“ entscheiden.

Bei den SchülerInnen der BHS besuchte die Mehrheit (32,1 Prozent) zuvor eine Hauptschule, mit 26,3 Prozent folgt darauf bereits die AHS-Unterstufe, knapp vor der Neuen Mittelschule (26,2 Prozent) (ibid.). Insbesondere diese Unterschiede bei der „Vorbildung“ bzw. den Zubringerschulen wurden von den InterviewpartnerInnen oft als wichtiger Grund für die beobachtete Heterogenität bei den mitgebrachten Grundkompetenzen angeführt.

Ein Vergleich der Schülerzahlen 2010/11 und 2015/16 zeigt, dass die Zahl der SchülerInnen an den Berufsschulen in diesem Zeitraum um rund 20.000 auf 117.400 zurückgegangen ist. Auch die Zahl der BMS-SchülerInnen war rückläufig und ist um 5.500 SchülerInnen auf 73.200 (2015/16) gesunken. Und auch bei der BHS kam es zuletzt zu einem Rückgang bei den Schülerzahlen: Diese sank um rund 4.000 auf 133.500 (Statistik Austria 2017, 25). Dies kann u.a. mit dem demografischen Wandel erklärt werden, da es 2015/16 insgesamt rund 42.000 weniger SchülerInnen gibt als 2010/11. Andererseits gibt es einen zunehmenden Trend zu allgemeinbildenden höheren Schulen, denn es zeigt sich, dass AHS-Oberstufen im selben Zeitraum bei den Schülerzahlen zulegen konnten (ibid.).

6.2.2 Veränderungen bei der Beherrschung von Grundkompetenzen

Beim Thema Veränderungen der Beherrschung von Grundkompetenzen in der Berufsschule muss vorweg festgehalten werden, dass die Allgemeinbildung in der Berufsschule lange Zeit (bis 1975) kein Thema war. Gerade in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt ist aber die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen ein wichtiges Bildungsziel. Wobei es vor allem in der Berufsschule schwierig ist, die unterschiedlichen Niveaus der SchülerInnen zusammenzubringen und diese mit Grundkompetenzen auszustatten (Schaffenrath 2008, 34f.). Andererseits kann die Berufsschule bei der Entwicklung der beruflichen und überfachlichen Kompetenzen aber nur unterstützen (nur 20 Prozent der Ausbildung werden in der Berufsschule absolviert) und ist dabei auch vom Ausbildungsgeschehen in den Betrieben abhängig. Die Problematik, dass die Berufsschule einerseits grundlegende theoretische Kenntnisse und Allgemeinbildung vermitteln, andererseits die betriebliche Ausbildung bestmöglich unterstützen soll, verweist auf das breite Spektrum der bildungspolitischen Anforderungen, mit denen sich die Berufsschule konfrontiert sieht. Mehrere

InterviewpartnerInnen haben darauf hingewiesen, wie wichtig und sinnvoll es wäre, Ausbildungsinhalte in den Betrieben und Berufsschulen parallel bzw. möglichst zeitnah aneinander orientiert zu vermitteln. In der Praxis ist dies jedoch oft nicht umsetzbar, da die Unterschiedlichkeit der betrieblichen Arbeits- und Ausbildungsszenarien in den Unternehmen eine Abstimmung und Parallelführung verunmöglichen (wenn eine Berufsschulklasse sich z.B. aus Lehrlingen aus verschiedenen Unternehmen zusammensetzt).

Zur Beherrschung der Grundkompetenzen wurde von den InterviewpartnerInnen im Lehrlingsbereich festgehalten, dass stark nach unterschiedlichen Berufsgruppen unterschieden werden muss: So finden sich im Tourismus viele schwächere Lehrlinge, auch weil es in diesem Bereich einen hohen Bedarf gibt und somit sehr viele genommen werden und weniger darauf geachtet wird, was sie an Kompetenzen mitbringen. Aber auch bei der Ausbildung zu MalerInnen und MaurerInnen sind viele schwächere SchülerInnen anzutreffen, während bei den technischen Berufen sehr hohe Anforderungen an die Lehrlinge gestellt werden. Weiters bestehen auch Unterschiede zwischen großen und mittleren bzw. kleinen Unternehmen: So können sich größere und renommierte Ausbildungsbetriebe oft die Lehrlinge aussuchen, wohingegen kleinere Betriebe mit nur wenigen Lehrlingen sich keinen aufwändigen Selektionsprozess leisten und auch weniger Unterstützungsangebote – z.B. beim Nachholen von Grundkompetenzen – anbieten können.

Es zeigen sich aber auch bei den Berufsschulen wie z.B. der SPAR-Akademie – einer privaten Berufsschule des Lebensmittelhändlers SPAR AG – Veränderungen beim Grad der Beherrschung von Grundkompetenzen: Im Rahmen eines Interviews mit dem Leiter der SPAR-Akademie wurde festgehalten, dass 1976 noch 74 Prozent der Jugendlichen, die sich bei der SPAR-Akademie beworben haben, aufgenommen wurden; 2014 waren es nur noch 21 Prozent. Wobei darauf hingewiesen wurde, dass die Umstände und das Umfeld der Jugendlichen heute ganz andere sind als in den 1970er-Jahren und mittlerweile SchülerInnen aus 34 Nationen vertreten sind, die 31 Sprachen sprechen und zwölf Glaubensgemeinschaften angehören. Was neben allen damit verbundenen Herausforderungen aber auch eine sehr positive Veränderung darstellen kann, da z.B. oft mehrere Generationen zusammenleben, mehrere Geschwister da sind oder zwei Sprachen gesprochen werden; gerade die ersten beiden Punkte lassen auf ausgeprägte soziale Kompetenzen schließen.

Und auch in der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) kam es in den letzten Jahren zu einigen Veränderungen, z.B. was die Vermittlung in Betriebe betrifft. 1997 wurde ein erstes Projekt, die Lehrlingsstiftung, in Wien gestartet: Dabei wurden Jugendliche, die beim AMS vorgemerkt waren, ohne Aufnahmeprüfung in diese Lehrlingsstiftung übernommen. Damals wurde bereits damit begonnen, mit Kooperationsfirmen in Kontakt zu treten und dort einzelne Berufsbildinhalte abzuarbeiten. Nach einem dreieinhalb- bis vierjährigen Durchlauf mit Ausbildungen im Bereich Technik, aber auch in den Berufen MaurerIn, MalerIn, Koch/Köchin oder Restaurantfachleute konnte eine Vermittlung in Betriebe von 72 Prozent erreicht werden. 2014 liegt der Schnitt der Vermittlung auf betriebliche Stellen bei zirka 22 bis 25 Prozent. Was auch darauf zurückgeführt wird, dass sich der Markt in der Zwischenzeit stark verändert hat und nicht mehr ein paar hundert Jugendliche (wie 1997) in der überbetrieblichen Ausbildung sind, sondern allein in Wien mehrere tausend, die von verschiedenen Trägerorganisationen betreut werden. Dabei zeigt sich, dass die ÜBA eine wichtige Auffangfunktion für jene Jugendlichen darstellt, die selbst keine Lehrstelle finden konnten; wobei diese durch die Ausbildungspflicht bis 18 in den nächsten Jahren noch deutlich zulegen könnte, wenn alle Jugendlichen bis 18 Jahre zumindest eine Lehr- oder weiterführende Schulausbildung besuchen sollen.

Ein HR-Manager bei SKF konstatiert Veränderungen bei der Beherrschung von Grundkompetenzen basierend auf den in der Firma durchgeführten Lehrlingsaufnahmetests und wünscht sich von einem Lehrling ganz grundlegend, *„dass er lesen, schreiben und reden kann“*. In diesem Zusammenhang erzählt er, dass bei einem standardisierten Lehrlingsauswahltest, bei dem 110 Punkte möglich sind, PflichtschulabsolventInnen zum Teil mit 13 Punkten abschneiden. *„Die können nicht lesen, die können nicht schreiben, die können von einem Rechteck den Umfang nicht ausrechnen. Das gibt es auch. Und ich frage mich einfach, was ist da dahinter, dass man dann sagt: Irgendwie, ich weiß es nicht, geben wir ihm ein Zeugnis, verbauen wir ihm die Zukunft nicht oder irgendetwas. Für mich zum Teil unvorstellbar.“*

Er erzählt von seinen Erfahrungen bei der Lehrlingsauswahl, die bei SKF auf einem standardisierten Test und einem anschließenden Vorstellungsgespräch basiert. Bei den Vorstellungsgesprächen erlebt er immer wieder, dass die BewerberInnen Schwierigkeiten hätten, frei zu sprechen, und oft nur mit kurzen Sätzen aus zwei oder drei Worten kommunizieren und er ihnen häufig alles aus der Nase ziehen müsse. In diesem Kontext wünscht er sich eine stärkere Orientierung der Zubringerschulen auf die Vermittlung von Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben, Sprechen: *„Da sage ich, da hätte ich ganz gerne, dass in der Grundausbildung, in der Grundschule, das, was Sie Grundkompetenzen nennen, wieder in den Fokus kommt. Wir fantasieren da über alle möglichen Dinge herum, bis hin zu den wildesten Kreativitätstechniken. Die helfen mir nichts, wenn einer nicht mehr lesen und schreiben kann und den Sinn von einem Satz nicht mehr versteht.“*

Er und auch ein anderer HR-Manager aus Oberösterreich weisen aufgrund ihrer Aufnahmetests für Lehrlinge darauf hin, dass anhand der Testergebnisse meist rückgeschlossen werden kann, welche Zubringerschulen besucht wurden. Es gäbe Schulen, deren SchülerInnen jeweils besser abschneiden, und Schulen, deren SchülerInnen üblicherweise schlecht abschneiden.

Ein HR-Manager verweist auf die niedrige Punktezahl von 60 Punkten und teilweise noch weniger, die heute bei Aufnahmetests für Lehrlinge in seinem Unternehmen erreicht werden muss, während zu seiner Zeit noch 90 Punkte benötigt wurden. Dabei handelt es sich um allgemeine Aufnahmetests, die aus seiner Sicht keine besonders schwierigen Fragen umfassen, sondern u.a. Allgemeinwissen, wie Bundesländer Österreichs, oder die deutsche Rechtschreibung abgeprüft werden. Jährlich bewerben sich zwischen 200 und 300 Personen in seinem Unternehmen, von denen 2017 57 aufgenommen wurden.

Aus dem Bereich der BMS meldeten einige InterviewpartnerInnen zurück, dass die Ergebnisse der in vielen ersten Klassen durchgeführten Diagnose-Checks zum Teil sehr schlecht ausfallen. Diese werden zwar bei den Landesschulräten gesammelt, derzeit sind aber keine Auswertungen dazu zugänglich, und es kann bezüglich der Entwicklung der Beherrschung von Grundkompetenzen von SchülerInnen in der ersten Klasse der BMS im Zeitverlauf somit keine auf Daten basierte Aussage getroffen werden.

Auch an der BHS werden Diagnose-Checks durchgeführt und die Ergebnisse fallen, je nach Fachrichtung, unterschiedlich aus: So wurde an einer befragten HAK v.a. Mathematik bzw. Rechenkompetenz als oft nur sehr gering vorhanden bezeichnet und angeführt, dass rund 90 Prozent zu Beginn bei diesen Tests negativ abschneiden. An einer HTL wurde dazu übergegangen, diese Tests überhaupt nicht mehr durchzuführen, da die SchülerInnen aufgrund der negativen Ergebnisse nicht desillusioniert bzw. demotiviert werden sollen. Somit war doch überraschend, dass VertreterInnen von BMS und BHS über Schwierigkeiten bei den mitgebrachten Grundkompetenzen klagten – auch wenn Unterschiede beim Niveau festgestellt werden und diese in den BHS generell besser ausgeprägt sind. In beiden Schultypen wird zu Beginn oft daran gearbeitet, die SchülerInnen auf ein halbwegs

einheitliches Niveau zu bringen. In diesem Zusammenhang werden von den Schulen ganz unterschiedliche Wege gegangen, und es wird mit fächerübergreifenden Nachschulungen der Grundkompetenzen durch den gesamten Lehrkörper im Rahmen von Eingangsphasen, die sich ausschließlich oder hauptsächlich auf das Nachschulen von Grundkompetenzen konzentrieren, gearbeitet. An anderen Schulen werden Übergangsklassen gebildet, die SchülerInnen mit Nachholbedarf intensiv schulen, damit sie im Folgejahr die erste Klasse mit ausreichenden Grundkompetenzen besuchen können.

Gleichzeitig beklagen viele InterviewpartnerInnen aus der BHS die Zeitknappheit, die u.a. durch die Einführung der Zentralmatura und einem klaren Ausrichten der Unterrichtsinhalte auf diese noch verstärkt wurde. Somit kann festgehalten werden, dass an BHS und BMS zu Beginn über das Niveau an mitgebrachten Grundkompetenzen geklagt wird, in der BHS den SchülerInnen allerdings viel schneller abverlangt wird, mitgebrachte Defizite oder Lücken zu schließen – ob in Eigeninitiative oder durch Förderunterricht.

Die InterviewpartnerInnen aus allen drei Ausbildungsformen (Berufsschule/Lehre, BMS und BHS) beklagten das Niveau der mitgebrachten Grundkompetenzen ihrer SchülerInnen am Beginn der Ausbildung, wobei insbesondere nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen sowie mangelhafte grundlegende Rechenkompetenzen festgestellt wurden. Aber auch Umgangsformen sowie mündliche und schriftliche Ausdrucksweise wurden – im Vergleich zu früher – als schlechter bezeichnet. Interessant ist auch, dass in allen drei Ausbildungsformen die große Heterogenität der Kompetenzniveaus der SchülerInnen in den Interviews angesprochen wurde – was vor allem im Hinblick auf die BHS überraschend war, da in diesem Schultyp ein gewisses Niveau an Grundkompetenzen oft vorausgesetzt wird und es im Rahmen des regulären Unterrichts auch oft schwer ist, diese ausreichend nachzuschulen bzw. zu vermitteln.

Viele GesprächspartnerInnen aus Berufsschulen, BMS und BHS teilen die Einschätzung, dass Auswendiglernen und Wiederholen, „*bis es sitzt*“ bzw., „*Üben, üben, üben*“ aus der Mode gekommen, für die Verfestigung gelernter Inhalte jedoch überaus wichtig sei. Oft werde zu schnell zum nächsten Thema übergegangen, ohne dass das vorherige ausreichend beherrscht werde, und daher sei weniger oft mehr – insbesondere, wenn es um den Erwerb von Grundkompetenzen gehe.

Vor allem die **sprachliche Kompetenz** in der Unterrichtssprache wurde von vielen InterviewpartnerInnen von Berufsschulen und BMS als eine Grundkompetenz genannt, die SchülerInnen am Beginn der Ausbildung oft nicht in ausreichendem Umfang mitbringen. Da Angaben bei Schularbeiten, Tests und mündlichen Prüfungen üblicherweise mittels Fragen formuliert werden und auch Rechenaufgaben oft mit Textangaben operieren, stellt dies ein grundlegendes Problem dar.

Diese geringe sprachliche Kompetenz – sowohl schriftlich als auch mündlich – stellt eine große Schwierigkeit dar, dem Unterricht folgen zu können. Zwar werden an BMS und BHS Unterstützendes Sprachtraining Deutsch (USD) sowie das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) angeboten, allerdings führen einige InterviewpartnerInnen auch aus, dass aus ihrer Sicht Deutschkenntnisse und auch andere Grundkompetenzen wie Lesen und Schreiben bereits deutlich früher vermittelt werden sollten.

In den Berufsschulen wird darauf hingewiesen, dass im Regelunterricht mit den vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen Schwierigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben nur sehr schwer aufgeholt werden können. Dafür werden zwar eigene Nachhilfe- und Förderangebote bereitgestellt, allerdings stellt sich die Frage, wann die Lehrlinge diese in Anspruch nehmen sollen, da sie mit Ausbildung im Betrieb und Unterricht in der Berufsschule zeitlich sehr beansprucht sind und kaum Zeit bzw. Konzentration für zusätzliche

Angebote aufbringen können. Anders als die BMS und BHS kann die Berufsschule keine Intensivnachschulung in der Anfangsphase bieten, da hier das Unterrichtszeitkontingent viel geringer ist als in der BMS und BHS.

Mehrere Lehrende an Berufsschulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen hoben die Schwierigkeit vieler SchülerInnen hervor, sinnerfassend zu lesen. Diese fehlende **Lesekompetenz** von SchülerInnen in der ersten Klasse wurde einerseits mit mangelhaften Deutschkenntnissen, die jedoch nicht auf SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache beschränkt sind, in Verbindung gebracht; andererseits auf eine fehlende Lesekultur in den Familien zurückgeführt. In den Klassen finden sich nach Aussagen sowohl von Berufsschul- als auch BMS-LehrerInnen immer wieder SchülerInnen, die funktionale AnalphabetInnen seien. Von mehreren InterviewpartnerInnen wurden Schwierigkeiten beim Leseverständnis genannt, d.h., SchülerInnen können die Inhalte eines gelesenen Texts nicht wiedergeben, da sie diesen nicht verstanden haben. Insbesondere Jugendliche mit gravierenden Lese- und Sprachdefiziten hätten es schwer, dem Unterricht zu folgen. Eine Expertin drückt dies folgendermaßen aus: *„Ohne Lesen kein Lernen, ohne Lesen kein Schreiben, und ohne Lesen auch nicht das Lösen einer Rechenaufgabe, weil sie ja nicht einmal den Text verstehen.“* Auch Fremdwörter und Fachbegriffe sind für viele SchülerInnen schwer zu verstehen bzw. zu begreifen. Die SchülerInnen müssten ein Gefühl dafür entwickeln, was ein Begriff bedeutet und welche anderen Begriffe es dafür gibt. Da werde die Sprache immer diffiziler, und Menschen, die die Sprache nicht ausreichend beherrschen, hätten es schwer. Auch die Lehrerin für kaufmännische Fächer an der HAK in Wien führt an, dass das Textverständnis eine zentrale und oft unterentwickelte Grundkompetenz sei. Aus ihrer Sicht ist dies u.a. in der Betriebswirtschaftslehre zentral, da ansonsten die anzutreffenden Fachbegriffe nicht verstanden würden.

Im Berufsschulkontext wird neben der mangelnden Lesekompetenz insbesondere die fehlende Sprachkompetenz beklagt, dass etwa Geschäftsbriefe oder Angebote nicht korrekt formuliert werden können oder Rechenangaben nicht verstanden werden. Die Relevanz der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und einer korrekten Rechtschreibung insbesondere bei Lehrberufen, in denen viel schriftliche Kommunikation angewandt wird, wird auch von den Ausbildungsbetrieben als sehr hoch eingestuft.

Auch HTL-Lehrer sehen die Lesekompetenz ihrer SchulanfängerInnen als verbesserungsfähig an. SchülerInnen seien zum Beispiel nicht in der Lage, einen Text querzulesen, um wichtige Informationen darin herauszufiltern. Zur Schulung der Lese- und Formulierungskompetenz dient in der HTL Steyr u.a. das Kooperative Lernen (KOLE), wo SchülerInnen ihre Arbeitsaufträge selbst formulieren.

LehrerInnen an BHS, BMS und Berufsschulen wiesen darauf hin, dass es neben SchülerInnen mit zum Teil intensivem Förderbedarf auch viele gibt, deren Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen sehr gut sind und somit eine große Bandbreite hinsichtlich der Beherrschung dieser Grundkompetenzen bei SchülerInnen und Lehrlingen beobachtet werden kann. Gleichzeitig führen viele InterviewpartnerInnen an, dass Grundkompetenzen wie Lesen und Schreiben in den Zubringerschulen – aber auch schon in den Volksschulen – deutlich besser gefördert werden sollten.

Bezogen auf die Lehrlingsausbildung wurde die Vermittlung von Grundkompetenzen aus Sicht der Ausbildungsbetriebe eher an den Berufsschulen gesehen. Mehrere ExpertInnen weisen aber darauf hin, dass eine strikte Verantwortungsteilung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben weder funktioniert noch erstrebenswert ist. Ganz im Gegenteil

wird angeregt, dass die Ausbildungsbetriebe die Förderung und Schulung der Grundkompetenzen aktiv in die praktisch-betriebliche Ausbildung integrieren und die Berufsschulen sich mittels praxisorientierter Aufgabenstellungen vom abgegrenzten Fachunterricht weg und hin zu mehr Kompetenzorientierung entwickeln sollten.

Eine Expertin weist im Hinblick auf die Vermittlung einer berufsrelevanten Lesekompetenz – wie überhaupt zur Förderung von Grundkompetenzen – darauf hin, dass aufgrund dichter Lehrpläne bei der Zeitknappheit der Berufsschule als Teilzeitschule die Vermittlung dieser zentralen Kompetenz nicht in einzelne Fächer wie z.B. Deutsch und Kommunikation ausgelagert werden kann, sondern in möglichst allen Gegenständen gezielt gefördert werden muss. Und auch eine HLT-Lehrerin weist auf die Wichtigkeit der Lesekompetenz hin und fordert, dass mehr Wert auf das Verstehen gelegt und überprüft werden sollte, ob die SchülerInnen tatsächlich den gelesenen Text verstanden haben. Sie meint auch, dass Lesekompetenz nicht nur in Deutsch, sondern in allen Fächern gefördert werden sollte, da diese in so gut wie allen Gegenständen zentral ist.

Im Hinblick auf die Vermittlung von Schreib- und Sprachkompetenz geht der befragte HTL-Lehrer aus St. Pölten zunehmend dazu über, wieder mit der Hand mitschreiben zu lassen, da es sehr gute Studien gäbe, die aufzeigten, „*was sich da im Kopf von einem Menschen abspielt, wenn er mit der Hand schreibt*“, im Vergleich dazu, wenn er mit der Tastatur schreibt oder ein Skriptum erhält.

Grundkompetenzen in Lesen und Schreiben sind für den Alltag von so zentraler Bedeutung, dass sie aus Sicht einer interviewten Berufsschullehrerin mehr gefördert und an Interessen und Bedürfnissen des Alltags ausgerichtet werden sollten. Eine Expertin wies bezugnehmend auf die Förderung von Lesekompetenz in Berufsschulen darauf hin, dass selbst dort, wo man es mit vermutetem funktionalem Analphabetismus zu tun habe, über das Fach, Sachartikel und persönliche Interessen relativ schnell eine Steigerung der Lesemotivation erzielbar sei. Eine Expertin im Bereich der technischen Fachschulen unterstreicht ebenfalls, wie wichtig es ist, dass die SchülerInnen sich persönlich angesprochen fühlen und auch mit ihren Stärken und Fähigkeiten gesehen werden und damit für das Lernen bzw. das Nachholen von Kompetenzen motiviert werden können.

Schwierigkeiten beim Erwerb von **Fremdsprachen** wurden seltener angesprochen – obwohl je nach Zubringerschule geringe mitgebrachte Grundkompetenzen bemängelt wurden. Generell steht in der Berufsschule sowie den Fachschulen die grundlegende Ausdrucksfähigkeit in einer Fremdsprache (üblicherweise Englisch) im Vordergrund und geht mit einer grundlegenden Ausdrucksfähigkeit in der Unterrichtssprache Hand in Hand. Es ist zu bemerken, dass ausgehend von den Ausbildungsordnungen und Berufsschullehrplänen sowie den BMS- und BHS-Lehrplänen der Kommunikation in Fremdsprachen im Tourismusbereich durch eine zweite lebende Fremdsprache mehr Bedeutung zukommt. Und auch an HAKs wird oft ein sprachlicher Schwerpunkt angeboten, der den Erwerb einer zweiten lebenden Fremdsprache umfasst. Hingegen spielt in technischen Fachschulen sowie bei technischen Lehrlingen die Kenntnis von Fachausdrücken in der Fremdsprache eine wichtige Rolle.

Für Englisch wurde von einer HAK-Lehrerin zu den Grundkompetenzen Lesen, Hören, Sprechen festgehalten, dass die SchülerInnen diese oft nicht ausreichend mitbringen. Insbesondere die Neuen Mittelschulen wurden in diesem Zusammenhang von der Englisch-Lehrerin einer HAK in Wien genannt, wo zwar brav auswendig gelernt werde, aber die zentralen Grundkompetenzen nicht ausreichend geschult würden. Für SchülerInnen, denen diese Voraussetzungen fehlen, ist es zu Beginn oft schwierig, diese nachzuholen – auch da aufgrund der Zentralmatura in den Schularbeiten jeweils ein *Listening-* und ein *Reading-Part*

vorgesehen sind. Gleichzeitig führt die Lehrerin aber auch an, dass mittels Fleiß und Engagement und insbesondere durch viel Üben sehr viel wettgemacht werden kann; wobei sie auch auf kleine Einheiten setzt und z.B. in den Notebookklassen Videos und *Listening Exercises* über die Moodle-Plattform bereitstellt. Allerdings müssen die SchülerInnen sich dann auch selbstständig zu Hause hinsetzen und die Übungen machen.

Im Hinblick auf **grundlegende Rechenkompetenz** wurde in Bezug auf die Handels-, Tourismus- und Hotelfachschulen, aber auch für die entsprechenden Berufsschulen angeführt, dass viele SchülerInnen Grundrechenarten und das Einmaleins nicht beherrschen und Textaufgaben für einige SchülerInnen nur schwer zu bewältigen wären, weil die Angaben nicht verstanden werden. In diesen Fachschulen wurde davon gesprochen, dass oft „*Mathematikflüchtlinge*“ anzutreffen wären, d.h., besonders viele SchülerInnen mit Schwächen in diesem Bereich wählen diese Schulformen – auch da sie sich oft nicht für andere weiterführende Schulen qualifizieren.

Aber auch bezogen auf die technischen Fachschulen sprach eine Lehrerin davon, dass SchülerInnen, die keine Lehrstelle finden, es dann in der Fachschule versuchen und diese immer mehr zu einem Auffangbecken für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten werde.

Auch in der BHS – werden je nach Schulform – kleinere oder größere Schwierigkeiten bei den mitgebrachten mathematischen Kompetenzen beobachtet: Vor allem an der HAK wird zu Beginn oft geringe Rechenkompetenz (z.B. im Rahmen der Diagnose-Checks) ermittelt, und Gefährdungen bestehen vor allem in den ersten Klassen des Mathematikunterrichts.

Interessanterweise verwendet auch eine HAK-Lehrerin den Begriff „*Mathematikflüchtlinge*“ und führt an, dass früher Mathematik in der HAK erst ab dem zweiten Jahr unterrichtet wurde, nun aber mit dem neuen Lehrplan bereits ab der ersten Klasse als eigener Gegenstand vermittelt wird. Eine HAK-Lehrerin aus Niederösterreich führt aus, dass vor allem das Prozentrechnen oft ein großes Problem darstellt. Früher habe sie dies vorausgesetzt, mittlerweile sei sie dazu übergegangen, „*ganz low-level anzufangen, und ich erkläre das noch einmal ganz genau, wie das ist*“.

Aber auch an der befragten HLT sind Grundkompetenzen in Rechnen oft nur gering vorhanden, und es wurde mittlerweile dazu übergegangen, in den ersten Klassen keine Taschenrechner mehr zu verwenden, um das Kopfrechnen bei den SchülerInnen wieder zu aktivieren. Und auch logische Ableitungen, wie ein Ergebnis berechnet wird, kann durch Kopfrechnen bzw. Aufschreiben des Rechenvorgangs oft besser nachvollzogen werden als durch das Eintippen in den Taschenrechner. Mit diesem „Abschaffen“ des Taschenrechners in den ersten Klassen hat die HLT durchwegs positive Erfahrungen gemacht.

Zwei HR-Manager aus Oberösterreich führen an, dass sowohl die AbsolventInnen der Sekundarstufe I als auch PraktikantInnen, ja selbst viele MaturantInnen und Studierende mit Bachelor-Abschluss Probleme mit dem Prozent- und Bruchrechnen und ganz generell mit dem Kopfrechnen haben. „*Ich erlebe es nur immer wieder, wenn Zahlen zu addieren sind und man hat schnell etwas auszurechnen – das habe ich sofort im Kopf, und die tun sich da extrem schwer. Da geht ohne Rechner oft gar nichts.*“

Generell werden die rechnerischen Kompetenzen von HTL-AbsolventInnen – bis auf die erwähnte Kopfrechenschwäche mancher – von den interviewten HR-Managern durchweg positiv gesehen.

Laut Einschätzung eines HTL-Lehrers haben SchülerInnen, die eine HTL besuchen, zwar eine gewisse Affinität für Mathematik und daher bessere rechnerische Grundkompetenzen als die SchulanfängerInnen im BMS-Bereich, trotzdem gäbe es in den ersten Klassen Probleme, wenn es um das Umformen von Bruchtermen, Lösen einfacher Gleichungen und Errechnen

einer Variablen aus einer Gleichung gehe. Daher sollten aus seiner Sicht Mathematik und Rechnen, wo immer es geht, in den Unterricht eingebunden werden.

Ein anderer HTL-Lehrer aus Steyr weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es SchülerInnen oft nicht gelinge, Inhalte aus einem Fach in ein anderes zu übertragen, und fordert in diesem Zusammenhang auch eine fächerübergreifende Vermittlung der Kompetenz des sinnerfassenden Lesens: *„Nur weil sie wissen, dass in Mathematik zwei plus drei fünf ist, heißt das nicht, dass sie auch in Chemie wissen, dass zwei plus drei fünf ist. Diese Transferleistungen gelingen dann besonders gut, wenn ich auch in Mathematik immer das sinnerfassende Lesen fokussiere, fordere, verlange und auch schule.“*

An der HTL St. Pölten wurde in diesem Kontext ein eigener Prüfungsserver entwickelt, der es erlaubt, den SchülerInnen rechnerische und andere Aufgaben mit individualisierten Zahlen in verschiedenen Fächern zur Verfügung zu stellen; auf diese Weise werden SchülerInnen zum eigenständigen Rechnen und Üben angehalten.

InterviewpartnerInnen aus den BMS führten an, dass bereits einfache, kleine Beträge bei Schuleinstieg nur mit Mühe im Kopf addiert werden können oder auch das Ausrechnen von Wechselgeld bei Beträgen unter zehn Euro Schwierigkeiten bereite. Sowohl von LehrerInnen an BMS als auch an Berufsschulen wurde angemerkt, dass Prozentrechnen und Kopfrechnen eine Herausforderung darstelle und z.B. zehn Prozent von einem Betrag ohne Taschenrechner auszurechnen für manche SchülerInnen eine große Hürde darstelle.

Rechnerische Grundkompetenz wird von vielen GesprächspartnerInnen im Handel und Tourismus, im Gastgewerbe, in Technik und Handwerk als zentrale Grundkompetenz für Lehrberufe in diesen Bereichen genannt. Gerade diese Kompetenz bereitet aber laut einigen InterviewpartnerInnen oft Schwierigkeiten, und ein Ausbilder führt aus, dass z.B.

Umrechnungen, etwa von Kilogramm zu Dekagramm oder Gramm bzw. eines Rezepts für vier Personen auf 60 Personen, nur selten korrekt durchgeführt werden. Ein anderer Gesprächspartner nennt Probleme festzustellen, wie viele Viertel ein Kilo (z.B. Butter) ausmachen, oder beim überschlagmäßigen Rechnen – wenn z.B. bei der Feinkost ein viel zu hoher Betrag für zehn Dekagramm Schinken angezeigt wird.

Im Bereich Technik und Handwerk wird im Berufsschulbereich vor allem hinsichtlich des Errechnens von Materialbedarf auf das oft fehlende Verständnis für Größenverhältnisse und -relationen hingewiesen. Manche Lehrlinge hätten wenig Vorstellung für den Unterschied zwischen Zentimeter, Millimeter usw. und könnten, wenn sie z.B. selbstständig Material holen, nicht einschätzen, wie viel sie benötigen. In vielen Fällen werden Lehrlinge dann über praktisch-haptischen Anschauungsunterricht sowohl in der Berufsschule als auch in der betrieblichen bzw. überbetrieblichen Ausbildung zu einem Verständnis für Messgrößen, Gewichtsmaße und zu Plausibilitätsprüfungen herangeführt. In diesem Zusammenhang führen mehrere GesprächspartnerInnen auch die Relevanz der Einbettung der vermittelten Inhalte – insbesondere auch Grundkompetenzen – in die Praxis und den Arbeitsalltag oder auch Hobbys an, wodurch eine deutlich stärkere Festigung der vermittelten (theoretischen) Inhalte erzielt werden kann. Auch für den BHS- und insbesondere den BMS-Bereich betonen viele der Interviewten die Wichtigkeit praktischer Erfahrungen und regen zu mehr Anschauungsunterricht sowie Unternehmensbesuchen in Kleingruppen und Praktika an.

Die ausreichende Beherrschung von rechnerischen Grundkompetenzen spielt aber auch für Unternehmen eine wichtige Rolle, da sie für viele Lehrberufe von zentraler Bedeutung sind. Ein befragtes Unternehmen – die Beschlägefabrik Blum in Vorarlberg – unterstützt praktisch begabte Lehrlinge mit Schwierigkeiten in diesem Bereich bereits vor, aber auch während der Lehrzeit, und zwar mittels eines eigens entwickelten Online-Übungsprogramms, MathePlus: Dieses wird den Lehrlingen zur Verfügung gestellt, um das Nachrüsten und zusätzliche Üben

dieser Kompetenzen zu unterstützen. Für kleinere Unternehmen ist es hingegen oft schwer, Lehrlinge für anspruchsvolle technische Handwerksberufe wie Elektrotechnik, Mechatronik, Zerspanungstechnik usw. zu finden bzw. Lehrlinge bei mangelnden Grundkompetenzen über entsprechende eigene Angebote zu fördern. Sie müssen häufig auf Förderangebote zurückgreifen, die von externen Bildungsinstituten wie WIFI, VHS, BFI usw. oder im Rahmen der Berufsschule angeboten werden – wobei diese dann oft schwer mit den zeitlichen Anforderungen der Ausbildung (bis zu 40 Wochenstunden) zu vereinbaren sind.

Einige Unternehmen gehen in Bezug auf Lehrlingsanwerbung und -ausbildung den Weg, sich zusammenzuschließen und Synergie-Effekte zu nutzen. So ist etwa die Vorarlberger Elektro- und Metallindustrie (V.E.M.), der zirka 120 Firmen angehören, im Bereich überbetrieblicher Kooperationen vor allem bei der Qualifizierung und Lehrlingsausbildung aktiv (BMFWF 2014, 53). Auch einer der interviewten HR-Manager in Oberösterreich erzählt, dass die Lehrwerkstätte des Unternehmens als überregionales Ausbildungszentrum von anderen Unternehmen der Region genutzt wird und z.B. Aufnahmetests für Lehrlinge zentral für alle UnternehmenspartnerInnen durchgeführt werden. Das überregionale Ausbildungszentrum bietet ein modulares Ausbildungssystem, das die Berücksichtigung unterschiedlicher Ausbildungsanforderungen der aus verschiedenen Unternehmen kommenden Lehrlinge ermöglicht.

Ein befragter Hotelier aus Vorarlberg führt im Zusammenhang mit den rechnerischen Grundkompetenzen an, dass aus seiner Sicht die Komplexität der Aufgaben in einer HLT immer höher wird, die einfachen Anforderungen – wie z.B. fünf Zahlen zusammenrechnen oder zehn Prozent einer Summe ausrechnen – aber nicht mehr vermittelt werden. Dies schätzt er als absolut falsche Entwicklung ein und wünscht sich eine stärker am Berufsbild und den jeweiligen Anforderungen ausgerichtete Ausbildung an der BHS.

Während sowohl Lehrende aus Berufsschulen als auch aus der BMS und BHS häufig mangelnde Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz bei SchülerInnen am Beginn der Ausbildung beobachten, bestätigen sie den Jugendlichen durchgehend eine gute **Beherrschung von EDV-Grundkenntnissen** und führen diese vor allem auf den geübten Umgang mit Internet und Smartphone zurück. Als problematisch erleben sie dabei, dass Inhalte aus dem Internet oft nicht hinterfragt bzw. unkritisch übernommen werden; daher wird Quellenkritik, aber auch Medienkompetenz in einigen Schulen ganz explizit angesprochen bzw. vermittelt. Auch die Verwendung von Excel oder Word ist vielen SchülerInnen wenig geläufig – dies hänge vor allem vom Elternhaus ab. Zu beachten ist allerdings auch, dass einige wenige SchülerInnen keinerlei Grundkompetenzen in diesem Bereich besitzen. Dabei handelt es sich um SchülerInnen, die zu Hause weder PC noch Smartphone benutzen können und daher oft „gar keine Grundkompetenzen haben“. Dieser kleine Anteil an Personen, die zwar zu den „Digital Natives“ gezählt werden, aber keinerlei Grundkompetenzen aufweisen, sollte in der Diskussion zu grundlegenden EDV-Kenntnissen bei Jugendlichen nicht vergessen werden.

Das Smartphone bzw. der Umgang damit wird von vielen Interviewten aber auch kritisch gesehen, da die SchülerInnen sehr an ihren Geräten hängen oder, wie es eine Gesprächspartnerin ausdrückt: „*diese absolute Abhängigkeit vom Handy*“. Weiters sind manche GesprächspartnerInnen auch überrascht, dass das Smartphone zwar für alle möglichen privaten Bedürfnisse eingesetzt wird, im beruflichen Kontext aber nur selten zum Einsatz kommt – auch wenn das durchaus möglich und sinnvoll wäre. So erwähnt ein Ausbilder in der Gastronomie, dass seine Lehrlinge von sich aus noch nicht auf die Idee gekommen wären, Rezepte im Internet zu recherchieren und in der Arbeit einzusetzen. Im Berufsschulunterricht, aber auch an BMS und BHS wird das Smartphone von manchen InterviewpartnerInnen für didaktische Zwecke und als Motivationsmittel eingesetzt, so zum

Beispiel für Vokabellernen oder Selbstüberprüfungstests; oder auch dann, wenn ein Wechsel in den Computerraum der Schule nicht sinnvoll oder möglich ist und die SchülerInnen kurz etwas recherchieren sollen. Dabei zeigen sich durchaus Motivationseffekte, die durch den Einsatz des vertrauten Mediums feststellbar sind.

Hinsichtlich des Einsatzes von Smartphones im Unterricht scheiden sich aber die Geister unter den LehrerInnen: Während die einen deren Verwendung durchaus befürworten und als Motivationshilfe betrachten, fokussieren andere auf das Problem der Ablenkung und fehlenden Konzentration auf den Unterrichtsinhalt. In den ersten Klassen wird daher insbesondere sehr darauf geachtet, dass Smartphones nur dann verwendet werden, wenn ein expliziter Unterrichtsauftrag dafür besteht, in allen anderen Fällen wird im Sinne einer konzentrierten Arbeitshaltung eingefordert, das Smartphone auszuschalten.

BMS- und BHS-LehrerInnen weisen darauf hin, dass sich viele Jugendliche nicht bewusst seien, dass EDV nicht nur aus Apps am Smartphone besteht und das Aufrufen einer App noch keinerlei Programmierkenntnisse mit sich bringt. Die Lehrerin der HLT Bludenz meint dazu: *„Also früher war es noch einfacher und logischer für sie, weil sie es von Grund auf gelernt haben. Jetzt kennen sie es und können sie es, aber sie wissen nicht, warum und was sie da eigentlich tun, also sind reine Anwender. (...) Sie sind einfach damit aufgewachsen, sie haben das so mitgemacht, aber warum das so ist, das hat sie nie interessiert, das mussten sie auch nie lernen.“*

Im Hinblick auf Apps und verschiedene Programme, die auch im Bereich der Social Media zum Einsatz kommen, wird aber generell viel Wissen und auch Freude bzw. Interesse an der Anwendung beobachtet. Ein Direktor aus Wien führt aber an, dass in den BMS-Klassen seines Schulstandortes wieder davon abgegangen wurde, Notebook-Klassen zu führen, da nicht überprüft werden konnte, ob die SchülerInnen tatsächlich am Unterricht teilnehmen oder sich mit anderen Programmen, Social Media oder Spielen beschäftigen. In den BHS-Klassen an diesem Standort wird weiterhin mit Notebook in den Klassen gearbeitet, da es in diesem Schultyp weniger Probleme bei der Verwendung dieses Tools für den Unterricht gibt. Im Kontext von Social Media werden auch die sozialen Kompetenzen angeführt, die in diesem Bereich oft unterentwickelt sind, und ein richtiger Umgang mit den „sozialen Medien“ sollte jedenfalls in den Schulen – aber auch schon in den Zubringerschulen – vermittelt werden.

Hinsichtlich der Beherrschung des Zehn-Finger-Systems meinte eine Berufsschullehrerin, dass dieses oft schon gekonnt werde, während eine Lehrerin aus einer Tourismusfachschule es als Problem sah, dass das Zehn-Finger-System nicht ausreichend beherrscht werde und in der Fachschule selbst nicht die Zeit vorhanden sei, um dieses System grundlegend zu vermitteln, und somit auch Üben zu Hause notwendig wäre.

Manche SchülerInnen verlassen sich laut Aussagen der LehrerInnen auch zu sehr auf den Computer als Rechentool und sehen die Notwendigkeit nicht mehr, einen Rechengang zu verstehen oder kopfrechnen zu können. Eine Expertin beklagt in diesem Zusammenhang auch die stiefmütterliche Behandlung der Berufsschulen hinsichtlich der Ausstattung mit Computern: *„Ich ärgere mich schon, wenn Volksschulen vor den Berufsschulen computerisiert werden.“*

Weiters wurde – wie auch bei anderen Grundkompetenzen – die fehlende Übertragung von Inhalten aus einem Gegenstand auf einen anderen bemängelt: Nicht nur bei Excel, das in verschiedenen Gegenständen angewandt wird, auch beim Arbeiten mit verschiedenen Textsorten kann dies im Deutschunterricht ganz gut klappen. Wenn dann aber ein Brief in Betriebswirtschaft zum Einsatz kommt, wird dieser Transfer von Wissen von dem einen in ein

anderes Fach nicht geschafft: „Das ist ein ganz abgeschlossenes Kapitel sozusagen, das hat einfach nichts miteinander zu tun.“

Die beobachteten Veränderungen bei der Beherrschung von Grundkompetenzen wird von vielen InterviewpartnerInnen mit den Zubringerschulen in Zusammenhang gebracht: Viele der befragten Berufsschul-, BMS- und BHS-LehrerInnen und -DirektorInnen wiesen auf gravierende Diskrepanzen hin, die zwischen den in den Zubringerschulen vergebenen Schulnoten und der faktischen Beherrschung einer Grundkompetenz bestehen, und viele sehen insbesondere bei den Neuen Mittelschulen Verbesserungsbedarf. In diesem Zusammenhang weisen vor allem die InterviewpartnerInnen aus den technischen Fachschulen darauf hin, dass bei der Durchführung von Diagnose-Checks, die auf den Bildungsstandards der achten Schulstufe basieren, viele SchülerInnen der ersten Klassen sehr schlecht abschneiden. Andererseits zeigt sich, dass dort, wo Übergangsklassen bzw. -stufen eingerichtet wurden, die sich explizit dem Nachrüsten von Grundkompetenzen widmen, die Anzahl der SchülerInnen in diesen Klassen pro Ausbildungsjahrgang relativ gering ist (z.B. 24 SchülerInnen aus mehreren ersten Klassen an einem Standort). Hinsichtlich der Überprüfung der Bildungsstandards führt ein HTL-Lehrer aus Steyr kritisch an, dass diese erst am Ende der Sekundarstufe I durchgeführt werden, obwohl die Politik aufgrund der Bildungsforschung genau wisse, dass es keinen Sinn macht, Bildungsstandards am Ende eines Schultyps abzuprüfen. Er schlägt daher vor, die Bildungsstandard-Überprüfungen in der zweiten oder dritten Klasse der Sekundarstufe I zu machen, damit die Schule eine Chance habe, auf eventuell ermittelte Defizite selbst reagieren zu können.

Auch betriebliche AusbilderInnen und BerufsschullehrerInnen führen die mangelhafte Beherrschung von Grundkompetenzen zum Teil darauf zurück, wie in der Pflichtschule unterrichtet wird: So wurde angeführt, dass immer noch viel zu viel kopiert und von der Tafel abgeschrieben wird, und diejenigen, die das nicht verstehen, das dann entweder zu Hause mit den Eltern oder durch Nachhilfe nachholen müssen – oder, wenn das die Eltern nicht leisten können, zurückfallen. Einige ExpertInnen sind auch der Meinung, dass in der Pflichtschule zu viel für Prüfungen und Tests auswendig gelernt wird und oft der Bezug zum täglichen Leben fehlt. Eine abstrakte Vermittlung des Lehrstoffs funktioniere jedoch vor allem mit Blick auf Grundkompetenzen nicht. Demgegenüber wird ein kompetenzorientierter Unterricht, bei dem Theorie und Praxis miteinander verbunden werden, von vielen BerufsschullehrerInnen als sehr sinnvoll eingeschätzt. In der BMS und BHS wird in diesem Zusammenhang v.a. mit kompetenzorientiertem, fächerübergreifendem Unterricht gearbeitet, der auch durch die neuen Lehrpläne und Bildungsstandards unterstützt wird. Weiters werden kooperative, kompetenzorientierte Methoden wie COOL (Cooperatives offenes Lernen), KOLE (Kooperatives Lernen) und KOEL (Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen), eingesetzt.

6.2.3 Soziale und personale Kompetenzen sowie Lernmethoden und „Arbeitshaltung“

In den Studien zu Grundkompetenzen in der Lehre sowie zu Grundkompetenzen in der BMS wurden soziale und personale Kompetenzen nicht extra berücksichtigt – auf diese wurde v.a. im Rahmen der vorliegenden Studie zu Grundkompetenzen in der BHS fokussiert. Dennoch wurden soziale und personale Kompetenzen sowie auch die Vermittlung von Lernmethoden oder einer „Arbeitshaltung“ in vielen Interviews angesprochen.

Einige BMS-LehrerInnen geben an, dass sie gute und schlechtere SchülerInnen in Teams zusammenspannen, wodurch auch soziale Kompetenzen erlernt werden. Dabei wird v.a. mit

Arbeitsaufträgen gearbeitet, bei denen die SchülerInnen selbstständig und kooperativ zugleich zusammenarbeiten und selbst Strategien entwickeln sollen, wie Aufgabenstellungen gelöst werden können; auch die Methoden COOL und KOEL werden in vielen Schulen angewandt. Auch ein gutes Klassenklima kann sehr hilfreich sein – sowohl hinsichtlich der Vermittlung von Grund-, aber auch sozialen und personalen Kompetenzen; und dieses kann sich wiederum positiv auf den Verbleib in der Schule auswirken, da die SchülerInnen dann auch gerne zur Schule gehen. Das Klassenklima und auch eine gute Beziehung zwischen SchülerIn und LehrerIn sowie deren positive Auswirkung auf die Reduktion der Drop-out-Quoten wurden von mehreren InterviewpartnerInnen genannt. Viele LehrerInnen führen auch aus, dass die meisten SchülerInnen sehr gerne lernen und in die Schule gehen, wobei aber auch angemerkt wird, dass der „Leistungsbegriff“ zu negativ besetzt sei und immer noch mit „Streber“ und ähnlichen Begriffen in Zusammenhang gebracht wird.

Von einigen GesprächspartnerInnen wurden auch die schwierigen Lebensumstände der SchülerInnen angeführt, die teilweise aus zerrütteten Familienverhältnissen kommen, mit unterschiedlichen Suchtproblemen (Spielsucht, legale und illegale Drogen etc.) oder psychischen Problemen kämpfen oder wenig Unterstützung bzw. Rückhalt aus dem Elternhaus bekommen. Auch wird heute deutlich mehr Erziehungsarbeit in der Schule geleistet als früher, und viele disziplinäre Probleme, wie das Aufzeigen von Grenzen – v.a. in der ersten Klasse –, müssten angesprochen werden.

Die Interviewpartnerin aus der Schulsozialarbeit verweist in diesem Zusammenhang nicht nur, aber auch auf die Tatsache, dass insbesondere SchülerInnen mit Migrationshintergrund öfters mit strengen Regeln und hohen Erwartungen des Elternhauses konfrontiert seien und in weiterer Folge die Schule auch als Freiraum nutzen. Für diese SchülerInnen sei der Leistungsdruck sehr hoch, weil sich ihre Eltern eine bessere Bildung und damit einen sozialen Aufstieg für die Kinder wünschen. Zugleich seien diese Eltern aber durch das Schulsystem oftmals schwer erreichbar- bzw. ansprechbar, oft auch aufgrund geringer Deutschkenntnisse. Die stärkere Einbeziehung der Eltern stellt somit eine wichtige Herausforderung dar.

Eine Lehrerin der Handelsschule führt an, dass *„sie nicht gelernt haben, sich zu konzentrieren. Das ist, finde ich, auch ein schulisches Problem. Viele haben nicht gelernt, wirklich zu arbeiten, dass man sich durchbeißen muss.“* Dieses fehlende Durchhaltevermögen wurde mehrmals genannt und dass nicht weiter nach unten nivelliert werden sollte, sondern die SchülerInnen höher qualifiziert werden sollten, damit sie mehr Chancen haben.

Die zunehmende geringe Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen wurde mehrmals in den Interviews angeführt, die es schwer mache, sich intensiv mit einem Thema zu befassen oder auch nur sinnerfassend zu lesen. Wobei eben auch das Smartphone und die ständigen Ablenkungen durch Social Media als großes Problem benannt werden. Auch ein Lehrer an der HTL Steyr spricht im Zusammenhang mit den sozialen und personalen Kompetenzen u.a. das Thema Konzentrationsfähigkeit an. Die SchülerInnen seien es nicht mehr gewohnt, sich länger als fünf Minuten auf ein Thema oder einen Gegenstand zu konzentrieren. Das stelle ein Problem dar, weil es an der Schule meist Doppelheiten mit 100 Minuten gäbe, welche für die SchülerInnen sehr anstrengend seien.

Aber nicht nur SchülerInnen, auch LehrerInnen und AusbilderInnen sollten über ausgeprägte soziale und personale Kompetenzen verfügen. Eine Personalverantwortliche drückt es so aus: *„Wir haben alles sehr anspruchsvolle Berufe, und wo wir vor allem investieren, ist in die Ausbilder. Wir sehen einfach, dass das der Kernpunkt ist, dass die Ausbilder einfach die Schlüsselfiguren sind.“* Ein anderer Interviewpartner weist auf die Schwierigkeit hin, passende AusbilderInnen zu finden, die neben der fachlichen eben auch die soziale Kompetenz für die Arbeit mit jungen Menschen aufweisen. Oder, wie es ein Experte

ausdrückt: „(...) dass wir halt, was extrem schwierig ist, gute Ausbilder finden, die das auch gerne machen und für manche Lehrlinge eine Vaterfigur sind.“

Ein Direktor einer Hotelfachschule meinte im Hinblick auf seine LehrerInnen dazu: „Das kann der beste fachliche Pädagoge sein, wenn der sich nicht in die Lage der Kids versetzen kann, hat er in der Fachschule in Wahrheit nichts verloren.“ Er meinte weiters, dass die LehrerInnen insbesondere an den Fachschulen dieses „mütterliche und väterliche Gespür“ bräuchten und sich manchmal auch einfach die Zeit nehmen müssten, bei Problemen der SchülerInnen ein offenes Ohr zu haben und diese auch während des Unterrichts anzusprechen.

Die interviewte Sozialarbeiterin hebt diesbezüglich vor allem die Vorbildfunktion der LehrerInnen hervor und verweist auf ein Glaubwürdigkeitsproblem, wenn diese Verhaltensweisen einfordern, die sie selbst nicht vorleben.

Von einigen InterviewpartnerInnen im Rahmen der BMS-Studie wurde angeführt, dass neben den sprachlichen, rechnerischen und Computer-Grundkompetenzen auch grundlegende Arbeitsmethoden vermittelt werden müssen, z.B. wie ein Heft zu führen ist oder wie Texte markiert werden, um wichtige gegenüber unwichtigen Informationen hervorzuheben. Auch Zeitmanagement wurde genannt, damit SchülerInnen lernen, wie viel Zeit sie für eine bestimmte Stoffmenge benötigen bzw. wie sie zeitlich planen müssen, damit sie bis zur Schularbeit oder Abschlussarbeit alles durchbekommen. Aber auch das Einhalten von Terminen kann in diesem Kontext genannt werden, was oft zu Beginn von manchen SchülerInnen nicht geschafft wird – etwas, das ein Gesprächspartner auch auf die negative Vorbildwirkung der Eltern zurückführt, von denen nur sehr wenige an Elternabenden oder bei der Zeugnisverleihung teilnehmen.

Ein Direktor einer Fachschule spricht in diesem Zusammenhang von der Wichtigkeit der Vermittlung der richtigen Arbeitshaltung, dass z.B. Aufgaben und Hausübungen auch wirklich gemacht werden und dass Jugendliche ihr Engagement zeigen müssten. Er sieht es als Aufgabe der Schule an, Jugendlichen eine solche Arbeitshaltung zu vermitteln, deren Aneignung er als Voraussetzung dafür sieht, dass SchülerInnen auch etwaige Schwierigkeiten bei den Grundkompetenzen aufholen bzw. kompensieren können.

Aber auch an der BHS werden Inhalte wie selbstorganisiertes Lernen („Lernen lernen“) oder die Vermittlung neuer Lernmethoden vermittelt. Dabei sei es wichtig, diese Lerntechniken nicht theoretisch abzuhandeln, sondern sehr konkret und praktisch anzuwenden. KOEL – Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen – wurde als eine Methode genannt, die in verschiedenen Gegenständen angewandt wird, wobei ein problemzentriertes Lernen und selbstständiges Ausprobieren von verschiedenen Lösungswegen unterstützt wird.

An der HTL Steyr bearbeiten die fachtheoretischen und allgemeinbildenden Fächer im Gegenstand „Soziale und personale Kompetenz“ z.B. auch Themen wie „Heftgestaltung“ oder „Wie erstellt man eine Mindmap?“. Alle Lehrkräfte, die in der Abteilung für Mechatronik unterrichten, wissen, zu welchem Zeitpunkt die SchülerInnen das machen, und verwenden dann diese Mindmaps auch in den fachspezifischen Gegenständen. Der wechselseitige Bezug und das ständige Verwenden der Mindmaps signalisiert den SchülerInnen, dass es sich dabei um etwas Wichtiges handelt, und führt zu mehr Nachhaltigkeit. Auch wird im SOPK-Unterricht mit dem Unterrichtsprinzip KOLE – Kooperatives Lernen – gearbeitet: Dabei werden neben Teamteaching und kooperativen Methoden zu Beginn der ersten Klasse gemeinsam mit den SchülerInnen Verhaltensvereinbarungen in Form von T-Diagrammen festgelegt, die dann auch im Fachunterricht immer wieder eingesetzt bzw. eingefordert werden.

Laut einer interviewten Expertin, die sich bis 2013/14 sehr intensiv mit der Entwicklung und Evaluierung von Bildungsstandards in der Berufsbildung beschäftigt hat, gibt es im Hinblick

auf soziale und personale Kompetenzen große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen der BHS: Während in BAKIP, BASOP und den humanberuflichen Schulen schon viel Förderung betrieben wurde, sei die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen an den höheren technischen Schulen deutlich weniger ausgeprägt gewesen, und es hätte erst festgelegt werden müssen, welche Kompetenzen im Rahmen der neu eingeführten Unterrichtsgegenstände vermittelt werden sollten. Mittlerweile sei das Thema aber an allen BHS etabliert, und es gibt eigene Unterrichtsgegenstände, in denen soziale und personale Kompetenzen gefördert werden. Zusätzlich sei durch die Bildungsstandards in diesem Bereich *„jedem Lehrer bewusst, dass er nicht nur die eigenen fachlich methodischen Kompetenzen vermittelt, sondern eben auch, so weit es halt im jeweiligen Unterricht möglich ist, schon auch auf soziale und persönliche Komponenten Rücksicht nimmt“*; was aber sehr von den einzelnen LehrerInnen abhängt. Weiters werden die eingeführten Unterrichtsgegenstände an den einzelnen Schulformen oft, im Vergleich zu fachspezifischen Gegenständen, als weniger wichtig bewertet – sowohl von den LehrerInnen als auch von den SchülerInnen; und auch bei der Integration der sozialen und personalen Kompetenzen in andere, fachspezifische Gegenstände kam es vor, dass LehrerInnen den fachlichen und methodischen Kompetenzen oft Vorrang gegenüber den sozialen und personalen Kompetenzen geben, wofür v.a. die Zeitknappheit bei der Vermittlung der fachlichen Kompetenzen angeführt wurde.

Generell kann laut Expertin bei den unterschiedlichen Schulformen der BHS eine gewisse „Vorselektion“ beobachtet werden, und SchülerInnen, die ausgeprägtere soziale und personale Kompetenzen mitbringen, interessieren sich vor allem für Tourismus und humanberufliche Schulen, während die HTL wieder eine ganz andere Schülersauswahl aufweist – schon allein wenn die Geschlechterverteilung betrachtet wird.

So schätzt auch eine Lehrerin an der HLT Bludenz die sozialen und personalen Kompetenzen bei den SchülerInnen sehr gut ein, vor allem auch, da diese Kompetenzen für den Besuch einer höheren Lehranstalt für Tourismus sehr wichtig seien. Wobei die schon mitgebrachten Kompetenzen im Rahmen von Praktika, aber auch im Unterricht stark gefördert werden.

Gleichzeitig führt die HLT-Lehrerin aber auch an, dass die sozialen und personalen Kompetenzen durch die starke Verwendung der Smartphones verkümmern können und der Umgang und die Kommunikation unter den SchülerInnen sehr stark über das Smartphone laufen, wo der Ton mitunter auch sehr rau sein könne.

Der befragte Hotelier aus Vorarlberg schätzt die mitgebrachten sozialen und personalen Kompetenzen bei den PraktikantInnen generell gut ein und meint, dass diese Kompetenzen stark vom Elternhaus mitgegeben werden – oder eben nicht. Er führt auch aus, dass aus seiner Sicht soziale und personale Kompetenzen nicht erst in einer BHS, sondern spätestens im Kindergarten gezielt vermittelt werden sollten. Somit könne zwar an einer BHS noch weiter gelernt und zusätzliche Kompetenz erworben werden, das generelle Vermitteln von sozialen und personalen Kompetenzen sollte aber nicht an einer BHS stattfinden, sondern deutlich früher.

Von einzelnen InterviewpartnerInnen der vorliegenden BHS-Studie wurde im Zusammenhang mit der Vermittlung von Grundkompetenzen auf Privatschulen im Sekundarstufe-I-Bereich verwiesen, die den öffentlichen Schulen Konkurrenz machen und bei der Vermittlung von Grundkompetenzen ihrer Einschätzung nach erfolgreicher seien. Ein HR-Manager verweist dabei auf die beobachtete Vorbildfunktion der LehrerInnen – insbesondere was soziale und personale Kompetenzen betrifft – sowie das gute LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, wobei er auch das richtige Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen für wichtig hält.

Auch die interviewte Sozialarbeiterin ist der Meinung, dass es vor allem auf die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ankomme. LehrerInnen müssten in der Lage und willens sein, in Beziehungen mit SchülerInnen zu treten und sich selbst zu reflektieren bzw. sich selbst dabei auch nicht zu überfordern.

Zudem ist sie der Meinung, dass es gerade in der HTL durch den Werkstättenunterricht viele Chancen gäbe, Beziehungen aufzubauen und Teamfähigkeit zu üben. Auch den Turnunterricht hält sie für eine gute Möglichkeit, den Körper zu spüren und dadurch soziale und personale Kompetenzen zu schulen – eine Ansicht, die auch von einer Sportlehrerin an einer HAK in Wien geteilt wird, die meint, dass diese insbesondere bei Mannschaftssportarten gefördert werden können. Als negativ für das eigene Körpergefühl und die Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen empfindet die Sozialarbeiterin, dass „*alles schneller geworden*“ ist und alles immer sofort beantwortet bzw. entschieden werden muss sowie alle ständig erreichbar sein müssen.

An der HAK in Wien Donaustadt wird in der ersten Klasse Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz (PBSK) unterrichtet, wobei es vor allem um Teambuilding, aber auch den Umgang mit Mobbing und Bullying geht. Neben diesem expliziten Unterrichtsgegenstand wird in anderen Gegenständen mit Methoden wie Teamarbeit, Gruppenarbeit oder (e)COOL-Arbeitsaufträgen gearbeitet. Generell werden die sozialen und personalen Kompetenzen der SchülerInnen gut eingeschätzt; es wird aber auch zu bedenken gegeben, dass die SchülerInnen sich in der Pubertät befinden und es zeitweise vorkommen kann, dass sie „*gegenüber anderen nicht gerade sozial agieren*“.

Die Expertin für Bildungsstandards verweist auf die Notwendigkeit, dass der Schule die Wichtigkeit und Relevanz von sozialen und personalen Kompetenzen bewusst ist und diese ins Leitbild der Schule integriert sind, damit authentisch und transparent dargestellt wird, dass diese Kompetenzen eine hohe Relevanz besitzen. Auch sei es wichtig, dass über verschiedene Ebenen agiert wird und neben den Klassenregeln und Unterrichtsinhalten auch spezielle Programme, z.B. für Mediation oder Moderation, angeboten werden, sodass sich auf Schulebene insgesamt ein stimmiges Bild ergebe. Oft wird den sozialen und personalen Kompetenzen nicht mit der entsprechenden Ernsthaftigkeit oder Wichtigkeit begegnet wie z.B. fachlichen Kompetenzen. Daher ist es zentral, dass über das Schulklima vermittelt wird, dass das Thema nicht locker zu nehmen und der entsprechende Unterrichtsgegenstand nicht weniger wichtig ist, sondern „*dass die ganze Schule dahintersteht*“. Auch dürfen soziale und personale Kompetenzen nicht nur im spezifischen Unterrichtsgegenstand „*abgekapselt*“ vermittelt werden, sondern müssen im ganzen Schulwesen und Schulleben vorgelebt werden. In diesem Zusammenhang seien auch insbesondere die DirektorInnen gefordert, die eine gewisse Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts ermöglichen bzw. Räume geben können, um Projekte umzusetzen.

Auch ein HTL-Lehrer fordert diesbezüglich ein klares Unterrichtsdesign und eine aktiv unterstützende Haltung der Schul- und Abteilungsleitungen ein.

Wobei es in den letzten Jahren bei den sozialen und personalen Kompetenzen zu Veränderungen gekommen ist, allein dadurch, dass diese nun im Rahmen eines Pflichtgegenstandes in der BHS fokussiert vermittelt werden und das Thema dadurch mehr zur Selbstverständlichkeit wird.

Die Interviewpartnerin aus dem Bereich Schulsozialarbeit begrüßt im Zusammenhang mit sozialen und personalen Kompetenzen die Verankerung der Gegenstände SOPK (HTL) und PBSK (HAK) im Unterricht und hat ebenfalls den Eindruck, dass LehrerInnen zunehmend sensibilisiert sind für Soziales, Randgruppen oder auch das Thema Mobbing. Sie hebt hervor, dass in der HAK und HTL in St. Pölten in den ersten Klassen Kennenlertage veranstaltet

werden und insgesamt wieder mehr auf die Klassengemeinschaft und Teamfähigkeit der SchülerInnen geachtet werde. Auch die Abteilungsvorstände seien *„sehr fortschrittlich und greifen auch von sich aus Themen auf und hinterfragen Phänomene an der Schule“*. Einen Grund dafür sieht sie in der Tatsache, dass die Schulsozialarbeit an den von ihr betreuten Schulen schon sehr lange besteht und generell auch Gespräche, die sie mit LehrerInnen führt, zur weiteren Sensibilisierung beitragen.

Ein HTL-Lehrer in St. Pölten weist darauf hin, dass im Gegenstand SOPK die SchülerInnen in Kleingruppen den wertschätzenden Umgang miteinander lernen sowie lernen, wertschätzend Kritik zu üben, aber auch Kritik anzunehmen. Dabei dürfe aber nicht vergessen werden, dass es sich eben um Jugendliche handle, die untereinander *„gnadenlos“* sein können, da ihnen noch die entsprechende Lebenserfahrung fehle. Seiner Ansicht nach müssen in diesem Zusammenhang auch Eltern stärker in die Pflicht genommen werden. Weiters betont der HTL-Lehrer im Zusammenhang mit einem Mobbingfall via WhatsApp an seiner Schule, dass SchülerInnen oft den Unterschied der Auswirkungen von Gesprochenem und Geschriebenem nicht verstehen. Das Aussprechen von schlimmen Dingen sei flüchtig und existiere dann nur mehr in der Erinnerung, während SchülerInnen heute oft den größten Unfug in den *„sozialen Medien“* schreiben, und das sei dann auch in einem Jahr noch vorhanden und lesbar. In diesem Zusammenhang ortet er ein Defizit an sozialer Kompetenz bei Jugendlichen, die sich der Auswirkungen ihres Handelns oft gar nicht bewusst seien.

6.2.4 Vermittlungsstrategien, Fördermaßnahmen und Anforderungen an LehrerInnen bzw. AusbilderInnen

Bei der **Vermittlung** von Grundkompetenzen wird von vielen InterviewpartnerInnen aus dem Lehrlingsbereich darauf hingewiesen, dass eine Verbindung mit der Praxis sehr wichtig sei. Dass die Jugendlichen nicht *„in einen Schulungsraum geknebelt werden sollen, damit sie dort ihre schulischen Defizite aufholen“*, sondern dass dies in die berufliche Tätigkeit eingebunden und somit mit der Praxis verbunden und klar wird, was am Ende herauskommt. Aber auch an den BMS und BHS wurde darauf verwiesen, wie wichtig es ist, dass SchülerInnen die Zusammenhänge verstehen und wissen, warum bestimmte Inhalte durchgenommen werden und wie sie diese in der beruflichen (aber auch privaten) Praxis anwenden können. Wichtig sei dabei auch, gute Übungsbeispiele zur Hand zu haben und immer wieder zu wiederholen, damit sich die vermittelten Inhalte auch verfestigen können.

Ein Experte führte ebenfalls an, dass der Unterricht stärker rund um konkrete Probleme bzw. Herausforderungen aufgebaut sein sollte, die auch im zukünftigen Beruf bewältigt werden müssen. Dafür könnte dann auch darauf verzichtet werden, alles immer vollständig durchnehmen zu müssen.

Der berufliche Alltag in Unternehmen oder im Betrieb kann neben einer verbesserten Vermittlung von (Grund-)Kompetenzen aber auch zu einer Klärung des Berufsbilds beitragen: In Bregenz wurde im Rahmen der *„Handelsschule Neu“* bzw. *„Praxishandelsschule“* ein Betriebspraktikum von 150 Wochenstunden eingeführt, das einerseits ergänzend zum Unterricht wichtige Kompetenzen vermitteln soll, andererseits aber auch zu einer besseren Klärung des Berufsbilds durch die praktische Arbeit beitragen kann. Durch das praktische Anwenden von Aufgaben, die bereits im Unterricht durchgenommen wurden, festigen sich Inhalte besser, und die SchülerInnen sehen auch die Sinnhaftigkeit von z.B. verbesserten Grundkompetenzen für konkrete Arbeitsaufgaben. InterviewpartnerInnen berichteten auch, dass sich neben den Grund- und fachlichen Kompetenzen die sozialen Kompetenzen, Umgangsformen und Benehmen durch Praktika deutlich verbessern. Weiters können durch

das Praktikum Kontakt zu Unternehmen in der Region hergestellt und mögliche zukünftige ArbeitgeberInnen kennengelernt werden.

Von BerufsschullehrerInnen wird die Überfrachtung des Lehrplans mit zu viel und teilweise nicht zeitgemäßem bzw. praxisnahem Lehrstoff beklagt und eine Entrümpelung eingefordert. Laut einer befragten Expertin könne dies dazu führen, dass der Lehrplan auf die wesentlichen Punkte reduziert werden könnte und Inhalte nach ihrer beruflichen Relevanz, aber auch nach ihrer Lebensrelevanz ausgewählt werden. Dabei könnte auch weniger an Lehrstoff durchgenommen werden, wenn dafür die wesentlichen Kompetenzen vermittelt werden. Generell habe bereits eine Trendwende stattgefunden, indem schon seit einigen Jahren auf kompetenzorientierten Unterricht und eine stärkere Lernergebnisorientierung mit deutlichem Fokus auf Lernen gesetzt wird und auch BerufsschullehrerInnen in ihrer Ausbildung stärker in Richtung Kompetenz- und Lernergebnisorientierung geschult werden.

Ein Ausbilder meint, dass es bei der Vermittlung von Kompetenzen für ihn sehr wichtig sei, mit Begeisterung an die Arbeit zu gehen und den Jugendlichen auch zu zeigen, dass der Job interessant und herausfordernd sein kann. Er führt an: *„Man muss es selbst auch glauben, dann kann man das auch vermitteln, das ist super, das ist schön, und man muss es gerne machen.“* Weiters meint er, dass die Lehrlinge auch selbstgesteuert etwas lernen sollen und neue Dinge ausprobieren dürfen, was auch die Motivation steigert. Eine Expertin meint auch: *„Situationen schaffen, in denen SchülerInnen aus eigenem Antrieb und aus eigener Motivation heraus lernen. Und dafür ist Grundvoraussetzung, dass das den Schüler interessiert, dass das mit seinem Leben zu tun hat – da rede ich jetzt insbesondere von den Schwächeren“.*

Der Ausbilder führt auch an, dass es wichtig sei, die Jugendlichen zu loben, wenn sie etwas gut gemacht haben, und ihre Leistungen anzuerkennen; wobei er auch darauf hinweist, dass seine Methode *„Zuckerbrot und Peitsche“* ist, da man auch nie nachgeben darf, nie nachlassen, denn *„wenn du ihnen zu wenig auf die Finger schaust, dann werden sie lax“.*

Für die Vermittlung von Grundkompetenzen sind ein gutes Klassenklima sowie eine positive Einstellung zur Lehrperson sehr wichtig. Einige SchülerInnen haben auch bereits negative Erfahrungen in der Schule gemacht und trauen sich selbst oft nur noch sehr wenig zu. Da muss dann oft auch zunächst einmal das Selbstwertgefühl wieder aufgebaut werden.

Im Vergleich Fachschule – höhere Schule wurde im Rahmen der BMS-Studie angeführt, dass für die Vermittlung von Grundkompetenzen in den Fachschulen deutlich mehr Zeit eingeplant werden muss bzw. diese in den höheren Schulen mehr vorausgesetzt werden. Ein Experte führt zur Vermittlung an, dass seiner Erfahrung nach die LehrerInnen sehr engagiert sind und die Vermittlung durchaus adäquat sei. Er meint aber auch, dass aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft oft nur wenig Unterrichtszeit für diese Vermittlung aufgewandt werden kann und die SchülerInnen z.B. private Probleme mit in die Klassen bringen oder auch sehr viel Zeit *„für Organisatorisches draufgeht“*. Auch wurde in Interviews mit BHS-Lehrerinnen angeführt, dass insbesondere seit Einführung der Zentralmatura ein großer Zeitdruck bestünde, den Stoffumfang durchzubekommen und die SchülerInnen auf die Zentralmatura ausreichend vorzubereiten, sodass an manchen BHS-Standorten auf Grundkompetenzen oft nur kurz zu Beginn ein Fokus gelegt werden könne.

Hinsichtlich des angebotenen **Förderunterrichts** wiesen nahezu alle interviewten LehrerInnen auf Schwierigkeiten hin, die in Bezug auf die Nutzung des vorhandenen Angebots bestehen: In den Berufsschulen wurde vor allem der zeitliche Faktor angeführt und darauf hingewiesen, dass das Förderangebot von SchülerInnen nur schwer angenommen wird,

da neben der Ausbildung im Betrieb und dem Besuch der Berufsschule wenig Zeit bzw. Konzentration für weitere Angebote bleibe.

Interviewte BMS-LehrerInnen und -DirektorInnen wiesen auch auf die geringe Stundenzahl hin, die im Rahmen des in der Schule angebotenen Förderunterrichts vorhanden sei, und darauf, dass aufgrund der budgetären Restriktionen immer weniger angeboten werden könne. Die zeitliche Unterbringung der Förderkurse in einer Weise, die den SchülerInnen entgegenkommt, erwies sich an Berufsschulen, wo der Förderunterricht entweder im Anschluss an einen langen Schultag oder Arbeitstag besucht werden muss, ebenso schwierig wie an BMS, wo an einzelnen Standorten der Förderunterricht an einem ansonsten schulfreien Samstagvormittag stattfindet. Die fehlende Motivation der SchülerInnen, solche Angebote zu nutzen, wurde von mehreren InterviewpartnerInnen beklagt. An einzelnen BMS mussten aufgrund der geringen Teilnehmerzahlen angebotene freiwillige Lesetrainings wieder eingestellt werden.

Laut einem Interviewpartner können Sprachdiplome wie das ÖSD vor allem als Motivationshilfe und Anreiz für SchülerInnen dienen, z.B. den Freigegegenstand für Deutsch zwei Stunden pro Woche zu besuchen.

Auch in Bezug auf die BHS wurde von InterviewpartnerInnen auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass das Angebot gerade von jenen SchülerInnen, die es am meisten benötigen, oft am wenigsten genutzt werde. Stattdessen erkennen oft ohnehin gute SchülerInnen den Wert der angebotenen Unterstützungsmaßnahmen, wodurch diese dann noch besser werden und weniger gute SchülerInnen noch weiter zurückfallen. Einige InterviewpartnerInnen verwiesen im Zusammenhang mit der fehlenden Nutzung von Förderangeboten auf das Phänomen, dass sich SchülerInnen ihrer Schwächen oft zu wenig bewusst seien und daher keine Notwendigkeit für zusätzliches Lernen sehen.

Umgekehrt verweist die Sozialarbeiterin auf die Problematik, dass es bei der Nachhilfe keine Förderungen für technische Fächer gäbe, wodurch sich das Problem ergäbe, schwächeren SchülerInnen keine konkreten Unterstützungsmöglichkeiten nennen zu können. Sie regt in diesem Zusammenhang dazu an, SchülerInnen höherer Klassen für den Nachhilfeunterricht der jüngeren SchülerInnen zu gewinnen.

Eine andere Möglichkeit bieten Modellschulen zur Individualisierung und Potentialentwicklung (wie in der HAK, HAS und HTL in Ybbs), wo ein Teil der Unterrichtszeit von den SchülerInnen dazu verwendet werden kann, in jenen Bereichen, wo individuell Nachholbedarf besteht oder aber auch ein Schwerpunkt gelegt werden möchte, zusätzliche Unterrichtszeit mit den jeweiligen LehrerInnen in Anspruch zu nehmen.

Generell wurde der Wunsch nach mehr Ressourcen – ob in Form von Zeit oder Personal – von vielen InterviewpartnerInnen angesprochen, die u.a. für Teamteaching (zumindest in den Hauptgegenständen), StützlehrerInnen, SozialarbeiterInnen und PsychologInnen eingesetzt werden könnten. Auch mehr Personal für die Unterstützung bei den administrativen Aufgaben würden sich viele LehrerInnen wünschen. Ein Fachschuldirektor fasst dies folgendermaßen zusammen: *„Im Endeffekt läuft es immer auf das Gleiche hinaus, mehr Ressourcen bräuchte man.“* Auch die Schaffung von Lernräumen an den Schulen, wo sich SchülerInnen auch nach dem Unterricht aufhalten und Hausübungen machen oder lernen könnten, wurde als unterstützende Maßnahme angeführt. Dabei wäre auch eine niederschwellige Freizeitbetreuung bzw. universelle Lernhilfe hilfreich, die v.a. für jene SchülerInnen nützlich wären, die zu Hause nicht die Möglichkeit haben, in Ruhe zu lernen.

Es gibt auch Bemühungen, einen besseren Austausch zwischen BerufsschullehrerInnen und Unternehmen bzw. AusbilderInnen in den Betrieben zu unterstützen. So wird z.B. in der ÜBA auf einen gut abgestimmten Unterricht gesetzt: Dabei werden Themen, die in der Berufsschule durchgenommen werden, im Vorfeld schon einmal angesprochen oder danach

noch einmal behandelt. Dabei kommt alle paar Wochen jemand anderes aus der Gruppe dran und zeigt dem/der AusbilderIn die Mitschrift aus der Berufsschule. Darauf basierend wird nachgefragt, was in der Schule los war, ob es Probleme gegeben hat, den Inhalten folgen zu können, und wenn ja, wo und wer Schwierigkeiten hatte etc. Die entsprechenden Inhalte werden dann im Lauf der Woche im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung noch einmal durchgenommen und vertieft. Dabei werden z.B. Fachbegriffe noch einmal erklärt, spezielle Arbeitsvorgänge wiederholt und Themen schwerpunktmäßig noch einmal aufbereitet. Somit wird dieser Austausch zwischen Betrieb (oder in diesem Fall der ÜBA) und Berufsschule als sehr wichtig und zentral für eine gelungene Lehrlingsausbildung genannt – und auch viele BerufsschullehrerInnen und AusbilderInnen würden sich mehr Austausch wünschen. Wobei im Fall des berufsbegleitenden Unterrichts in der ÜBA angemerkt wurde, dass dies auch zeitintensiv sei, dass allerdings der Mehrwert aus diesem Austausch diesen zeitlichen Mehraufwand jedenfalls wettmache und der oft theoretische Lehrstoff aus der Berufsschule in die Praxis umgesetzt und damit verfestigt werden könne.

Auch triale Ausbildungen wurden als Beispiele guter Praxis zur Förderung von (Grund-)Kompetenzen genannt: So gibt es z.B. Lehrbauhöfe im Baubereich, wo sich mehrere Betriebe zusammentun und alle Lehrlinge drei Wochen im Jahr den Lehrbauhof besuchen. Dort können dann unterschiedliche (Grund-)Kompetenzen nachgeholt bzw. zentrale Arbeitsweisen gefestigt werden. Dies könnte auch für andere Bereiche angedacht werden, wo Lehrlinge dann zusätzlich zur Berufsschule ein paar Wochen Zeit bekämen, um qualifiziert zu werden, und, wenn nötig, auch wichtige Grundkompetenzen für ihren Berufsbereich vermittelt werden können.

Einige der befragten Fachschuldirektoren heben im Gespräch die Effizienz standortspezifisch eingeführter Maßnahmen an ihren Schulen hervor, wo versucht wird, Grundkompetenzen v.a. in der ersten Klasse so gut wie möglich nachzurüsten, um dann in den folgenden Schuljahren auf einem halbwegs ausgeglichenen Niveau den vorgesehenen Lehrstoff durchzubekommen. Basierend auf den Diagnose-Check-Rückmeldungen werden Wissenslücken in Deutsch, Englisch oder Mathematik im ersten Halbjahr intensiv nachgeschult. Dies wird fächerübergreifend für alle SchülerInnen in den ersten Klassen durchgeführt, wobei die Ergebnisse der Diagnose-Checks sowohl für einzelne SchülerInnen als auch für den Klassenverband Hinweise geben, wo der größte Bedarf an zu wiederholenden Inhalten gegeben ist. Der fächerübergreifende Unterricht für Grundkompetenzen sieht dabei so aus, dass die bzw. der zuständige FachlehrerIn vorgibt, welche Inhalte verstärkt geübt werden. Dabei werden auch KollegInnen anderer Fächer miteinbezogen, die den eigenen Unterrichtsstoff im ersten Halbjahr etwas reduziert unterrichten und dafür Aufgabenstellungen aus den Bereichen Deutsch, Englisch oder Mathematik miteinbinden und so die Nachschulung von Grundkompetenzen in ihrem jeweiligen Fachgebiet stärker berücksichtigen. Diese Methode hat sich laut Aussage des zuständigen Direktors als äußerst effizient erwiesen. Eine andere befragte BMS-Lehrerin wünschte sich eine ähnliche Initiative für ihre Schule, da sie der Meinung ist, dass ein gezieltes Nachholen von Grundkompetenzen – insbesondere Lesen, Schreiben und Rechnen – zu Beginn der ersten Klassen sehr hilfreich sein könnte.

Auch ein fächerübergreifendes Intensivtraining der Grundkompetenzen im ersten Halbjahr oder auch sogenannte Übergangsklassen bzw. Übergangsstufen zählen zu diesen standortspezifischen Maßnahmen. Dabei können SchülerInnen, bei denen Ende November abzusehen ist, dass sie die erste Klasse nicht positiv absolvieren werden, in die Übergangsstufe wechseln, um dort bis zum Ende des Schuljahres v.a. Grundkompetenzen in

Deutsch, Englisch und Mathematik nachzuholen. Im darauffolgenden Jahr können sie wieder in die erste Klasse einsteigen und besitzen dafür die benötigten Grundkompetenzen.

Die HLT-Lehrerin in Bludenz führt an, dass „*an der Basis*“ deutlich mehr gemacht werden sollte, und meint damit, dass vor allem an den Pflichtschulen mehr Wert und Zeit auf die Vermittlung von Grundkompetenzen gelegt werden sollte. So gut wie alle InterviewpartnerInnen wünschen sich eine bessere Vermittlung von Grundkompetenzen an den Zubringerschulen – und verweisen dabei insbesondere auf Verschlechterungen im Kompetenzniveau im Bereich der Neuen Mittelschule.

Austausch und Vernetzung zu schulinternen und -externen Stellen werden als weiterer wichtiger Punkt angeführt – sowohl mit KooperationspartnerInnen, Einrichtungen und Institutionen als auch zwischen den Schulen (auch über Ländergrenzen hinweg). Im Hinblick auf soziale und personale Kompetenzen kam während der Entwicklung der Bildungsstandards die Frage auf: Was ist Aufgabe der Schule, und was geht schon darüber hinaus? Dabei kann es durchaus sinnvoll sein, sich mit Unterstützungseinrichtungen in der Region kurzzuschließen und Wege aufzuzeigen, wie SchülerInnen mit schwerwiegenden Problemen außerhalb der Schule unterstützt werden können. Vor allem SchulpsychologInnen und -sozialarbeiterInnen sind dabei sehr wichtige Vernetzungspersonen, die wissen, wo – jenseits des Schulauftrags – Unterstützungsangebote zu finden sind. Die Sozialarbeiterin aus Niederösterreich verweist zudem auf das Jugendcoaching, das sie für zunehmend wichtig hält, da es SchülerInnen Orientierung hinsichtlich der Berufsperspektiven bietet und diese auch über die Schule hinaus noch begleiten kann.

Zu den **Anforderungen** an BerufsschullehrerInnen vorab zwei Zitate, zunächst von einer befragten Expertin: „*Für die Berufsschule brauchen wir die besten LehrerInnen, weil begabte SchülerInnen, die lernen mit oder ohne LehrerIn.*“ Und auch ein BMS-Direktor führte aus: „*Und auch für die Lehrer muss klar sein, wenn ich dort (Anmerkung: in der BMS) unterrichte, dann gehöre ich zu den Guten. (...) Denn eigentlich müsste ich die besten Lehrer in die Fachschule geben.*“

Viele GesprächspartnerInnen führen generell für alle LehrerInnen – ob nun Berufsschule, BMS oder BHS – und AusbilderInnen vor allem viel Geduld, einen langen Atem und Verständnis als zentrale Anforderungen an. Die HLT-Lehrerin aus Bludenz nennt neben sehr viel Geduld auch Motivation als Anforderungen, die LehrerInnen mitbringen sollten: „*Man kann aus den Schülern sehr viel herausholen, wenn man sie entsprechend motiviert.*“ Auch eine befragte HAK-Lehrerin aus Niederösterreich nannte „*Geduld. Engagement. Verständnis.*“ Und dabei auch Verständnis für andere Kulturen, was insbesondere im städtischen Bereich immer wichtiger werde.

Wobei LehrerInnen und AusbilderInnen neben der fachlichen Kompetenz – die unbestritten sein sollte – vor allem soziale und personale Kompetenzen für die Arbeit mit jungen Menschen mitbringen sollten, da die Beziehungsarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bzw. AusbilderInnen und Lehrlingen als sehr wichtig angeführt wurde, damit die Vermittlung von Inhalten funktionieren kann.

Weiters müssen LehrerInnen bzw. AusbilderInnen mit den vorhandenen großen Niveauunterschieden der SchülerInnen umgehen können. Dabei sollten sie auf das Hervorheben der Stärken und Talente fokussieren und damit das Selbstbewusstsein fördern und aufbauen, anstatt Schwächen und Defizite in den Mittelpunkt zu stellen. Und es braucht interessante Aufgaben sowie individualisierte Zugänge, die allerdings oft einen Mehraufwand darstellen, der von LehrerInnen und AusbilderInnen nur schwer geleistet werden kann.

LehrerInnen benötigen weiters entsprechende didaktisch-methodische Kompetenzen, um den Lernstoff so aufzubereiten, dass eine Förderung von Grundkompetenzen möglich ist. Und sie sollten einen hohen Grad an Selbststeuerung und Selbstreflexion aufweisen und die Jugendlichen durchaus einmal selbst ausprobieren zu lassen, sich selbst zu kontrollieren und ein Problembewusstsein zu entwickeln.

Der befragte Hotelier aus Vorarlberg führt im Hinblick auf die BetreuerInnen der PraktikantInnen an, dass diese selbst eine gute Ausbildung mitbringen sollten: *„Ich kann nur das weitervermitteln, was ich selbst beherrsche und kann.“* Weiters nennt er als Anforderungen an die BetreuerInnen ausgeprägte soziale Kompetenzen, da zunehmend Konflikte und Probleme von zu Hause mit in die Arbeit genommen werden und dann dort auch bewältigt werden sollen. Für die BetreuerInnen im Betrieb wird einmal im Jahr eine Sozialkompetenz-Schulung durchgeführt, wobei diese speziell auf die LehrlingsausbilderInnen abzielt.

Ein HR-Manager aus Oberösterreich ist überzeugt, dass eine sehr motivierte und kompetente Lehrerschaft notwendig sei, um eine gute Ausbildung zu gewährleisten. Daher wären Schulen immer auf der Suche nach Menschen, die aus der Praxis kommen, aber auch die Kompetenz haben, komplexe Inhalte einfach zu vermitteln. LehrerInnen sollten aber auch Ausbildungsprogramme absolvieren, in denen ihre praktische Eignung zum Lehrerberuf festgestellt werden könne. Denn die Qualifikation der Lehrkräfte und ihre Fähigkeit, jemanden mitzunehmen und nicht nur nach dem Prinzip *„command and control“* zu unterrichten, seien das Um und Auf für das Gelingen der Aus- und Weiterbildung.

Die Sozialarbeiterin hebt hervor, dass es ohnehin sehr viele gute Ansätze gäbe und viel, zum Teil auch unbezahltes Engagement anzutreffen sei. Klarheit von Lehrpersonen sich selbst und den SchülerInnen gegenüber sei generell wichtig – so wichtig, wie das richtige Verhältnis von Nähe und Distanz zu finden.

Hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen ist sie der Meinung, dass Supervision eine gute Ressource darstelle. Auch Schulungen zum Thema *„Was ist Beziehung? Wie kann ich Beziehung aufnehmen?“* wären wichtig, da auch die Beziehung zur Klasse grundlegend sei, um den Unterrichtsstoff vermitteln zu können.

Zudem müsse man aber auch *„der Typ dafür“* und bereit sein, selbst zu wachsen und sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Auch sollten sich LehrerInnen mit sich selbst und ihrer Rolle auseinandersetzen und sich z.B. fragen: *„Wie kann ich mich selber auch wohlfühlen in der Klasse? Was brauche ich? Was brauchen die SchülerInnen von LehrerInnen? Wie unterrichte ich?“*

6.2.5 Einschätzungen zu Lehrplänen und Bildungsstandards

Auch Lehrpläne und Bildungsstandards sollen dabei helfen, (Grund-)Kompetenzen in der BMS und BHS zu vermitteln, weshalb die InterviewpartnerInnen befragt wurden, ob sie durch deren Aktualisierungen bzw. Einführung in den letzten Jahren positive Auswirkungen beobachten konnten. Manche BMS-LehrerInnen führen aus, dass es sich bei den Bildungsstandards und den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen eher um alten Wein in neuen Schläuchen handelt. Andere verweisen auf die neuen Lehrpläne in den Handels-, Tourismus- und Hotelfachschulen mit mehr Stunden in Deutsch und sehen diese als deutliche Verbesserung, und auch die Orientierung an Kompetenzclustern würde durchaus Sinn machen.

Sehr kritisch werden von vielen InterviewpartnerInnen aus dem BMS-Bereich die neuen Abschlussarbeiten an der BMS gesehen, wobei die Inhalte vor einem Lehrerkollegium dargestellt und verteidigt werden sollen. Diese werden als deutlich über das Ziel hinausschießend bezeichnet, und als ein Beispiel wird das englische Abstract, das zu dieser Abschlussarbeit erstellt werden muss, genannt, wobei hinterfragt wird, wie FachschülerInnen in der Lage sein sollen, ein solches zu verfassen. Auch verweisen einige InterviewpartnerInnen in diesem Zusammenhang auf verschiedenste Reformen im Bildungsbereich, die aber jeweils nicht auf andere Reformen Bezug nehmen bzw. das darunter liegende System unangetastet lassen.

Einer der interviewten HR-Manager weist hingegen darauf hin, dass im Unterschied zur Matura an der BHS und zur Lehrabschlussprüfung bei Lehrlingen, die BMS keine entsprechende kommissionelle Abschlussprüfung aufweise, wodurch deren Kompetenzen weniger gut nachweisbar seien und daraus BMS-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt Nachteile entstehen könnten.

Die befragten technischen Fachschuldirektoren sehen die kompetenzorientierten Lehrpläne und neuen Bildungsstandards durchwegs positiv. Es werde mehr analysiert, wodurch LehrerInnen den Lehrstoff besser in einzelne Kompetenzen gliedern und Lehrpläne sowie Bildungsstandards im Unterricht besser berücksichtigt werden könnten. Die Formulierung der Lehrpläne sei durchwegs auch anspruchsvoller bzw. genauer geworden.

Einer der Fachschuldirektoren betont in Bezug auf die neuen Lehrpläne, dass die Kompetenzorientierung und die Verknüpfung von Fachtheorie und Fachpraxis von der Grundidee her zu begrüßen seien, das Betriebspraktikum, das für die BMS vorgesehen sei, sehe er für Wien jedoch kritisch. Er bezweifelt, dass die Menge an FachschülerInnen tatsächlich einen Betriebspraktikumsplatz finden könne, und befürchtet, dass dieses dann wieder an der Schule realisiert werden muss.

Die interviewten HTL-Lehrer sehen die Einführung der Bildungsstandards differenziert. Grundsätzlich wird positiv angesehen, dass im BHS-Bereich festgehalten wird, wo die Ausbildungsschwerpunkte liegen und welche Kompetenzen die AbsolventInnen aufweisen müssen. Bemängelt wurde, dass die Bildungsstandards, die insgesamt sehr gut wären, nicht mit der nötigen Konsequenz und Detailliertheit umgesetzt werden konnten und man bei deren Definition daher nur an der Oberfläche kratzen konnte bzw. wieder sehr allgemein und umfassend bleiben musste.

Von mehreren Interviewpartnern aus dem technischen Bereich und insbesondere von einem der interviewten HR-Manager wurde im Zusammenhang mit den Bildungsstandards kritisiert, dass das Schul- und Ausbildungswesen *„eigentlich nur mehr von Bürokratie strotzt, wo nichts mehr bei den Kindern ankommt“*. Auch das Bestreben, alles immer vergleichbar zu machen, wodurch keine höherwertige Ausbildung geschaffen werde, sondern die Ausbildung immer weiter abgeflacht werde, wurde kritisiert.

Ein Experte, der sich selbst auch intensiv mit Kompetenzmodellen beschäftigt, sieht die Bildungsstandards im berufsbildenden Bereich sehr kritisch, weil aus seiner Sicht das dahinter liegende Kompetenzmodell fehlt und er maximal ein sehr einfaches Schema mit Handlungs- und Inhaltsdimension erkennen könne. Wobei er auch kritisch anführt, dass die Überprüfung der Bildungsstandards im Rahmen von Tests oft nur schwer möglich ist, da viele verschiedene Kompetenzen abgetestet werden sollen, aber z.B. kognitive Leistung – wie Sachverhalte

beurteilen oder neues Wissen generieren – mit diesen Tests nur schwer gemessen werden kann, da dafür zu viel Zeit benötigt werden würde.

Die Lehrerin der HLT Bludenz führt an, dass ihrer Ansicht nach die neuen Lehrpläne und Bildungsstandards keinen allzu großen Einfluss auf die Vermittlung von Grundkompetenzen haben. Zu den neuen Kompetenzclustern meint sie, dass diese nicht wirklich etwas Neues seien und somit nicht den erhofften Sprung nach vorne gebracht hätten. Aus ihrer Sicht sollte bei der Fortbildung der LehrerInnen angesetzt und diese darauf sensibilisiert werden, dass auf Grundkompetenzen verstärkt Wert gelegt werden soll.

Die Englisch-Lehrerin an der HAK in Wien führt an, dass in Englisch schon vor der Einführung der neuen Lehrpläne und Bildungsstandards Kompetenzkriterien wie Hören, Lesen, Sprechen als zentrale Bestandteile des Unterrichts etabliert waren. Es wurden zwar neue Lehrbücher eingeführt, wo diese Kompetenzkriterien dann auch klar abgebildet wurden, aber die Inhalte der neuen Lehrpläne hätten sie nicht überrascht. Generell schätzt die Englisch-Lehrerin den neuen Lehrplan als positiv ein, da er wie ein Spirallehrplan angelegt sei und die Inhalte immer wieder wiederholt werden sollen.

Die HAK-Lehrerin für kaufmännische Fächer in Wien führt an, dass für diese Fächer (z.B. Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Officemanagement und Angewandte Informatik) aufgrund der Bildungsstandards neue Inhalte entwickelt wurden. Daher ist es auch notwendig, entsprechendes Material für die SchülerInnen bereitzustellen, damit sie einzelne Kompetenzen selbst lernen und üben können.

Aus Sicht einer Expertin war die Einführung des Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen v.a. hinsichtlich der Bewusstseinsbildung sehr wichtig, da dadurch klar artikuliert wurde, dass diese Kompetenzen wichtig sind und gefördert werden müssen. Insbesondere auch aus der Arbeitswelt wird schon seit einiger Zeit rückgemeldet, dass soziale und personale Kompetenzen immer wichtiger werden, um den Berufsalltag zu bewältigen, und es Defizite bei den PraktikantInnen oder AbsolventInnen gäbe. Gleichzeitig wurde auch der zeitliche Druck genannt und die Schwierigkeit, neben den fachlichen und methodischen Kompetenzen auch noch die Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen in die fachspezifischen Unterrichtsgegenstände zu integrieren. Um dem entgegenzuwirken, wurden im Rahmen der Bildungsstandards exemplarische Unterrichtsbeispiele entwickelt, die darauf basieren, was bereits im Unterricht gemacht wird, und somit wenig zusätzliche Arbeit und Zeit benötigt werden sollen.

Ein weiterer zentraler Aspekt bei den Unterrichtsbeispielen für alle Bildungsstandards ist die inhaltliche Relevanz, dass es Anwendungsbezüge gibt und den SchülerInnen klar wird, warum sie das lernen; dabei ist ein weiterer wichtiger Punkt, dass Inhalte auch zwischen den einzelnen Fächern verknüpft werden und somit vernetztes Denken gefördert wird.

6.2.6 Pädagogische Ansätze und Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich

Insgesamt sehen sich alle drei Ausbildungsformen in den ersten Klassen mit einer sehr heterogenen Schülerschaft konfrontiert und sind zudem gefordert, SchülerInnen, die über nicht ausreichende Grundkompetenzen für ihre weitere berufliche bzw. schulische Ausbildung verfügen, Wege zu eröffnen, fehlende Kompetenzen nachzuholen. Basierend auf unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedingungen, die in den Ausbildungsformen vorgefunden werden, ergeben sich im Hinblick auf Bewältigungsstrategien und didaktische Ansätze sowohl Parallelen als auch Unterschiede. Insbesondere in Bezug auf innovative

Unterrichtsformen lassen sich folgende Strategien zur Verbesserung der Grundkompetenzen von SchülerInnen erkennen:

- Kompetenzorientierter, fächerübergreifender Unterricht: Bildungsstandards für BMS und BHS, kompetenzorientierte Lehrpläne, COOL und KOEL in BMS und BHS; Schulversuche zum kompetenzorientierten fächerübergreifenden Unterricht an Berufsschulen;
- Förderung der Selbstbestimmtheit beim Lernen: SchülerInnen wird die Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen, Nutzung offener Lernphasen, LehrerInnen fungieren als Coaches (KOEL, COOL, KOLE, Individualisierung und Potenzialentfaltung, *Flipped Classroom* in BMS und BHS; Förderung von bzw. Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht in Berufsschulen);
- Förderung kooperativer Lernformen (COOL, KOLE, Peergruppenlernen in BMS und BHS und an Berufsschulen);
- Bessere Vernetzung von LehrerInnen bzw. *Teamteaching*, Austausch mit Betrieben: verschiedene schulortspezifische Projekte in Berufsschulen, BMS und BHS; KOLE an BHS; insbesondere im Berufsschulkontext haben ExpertInnen auf die Notwendigkeit hingewiesen, auf der Ausbildungsseite in Teams zusammenzuarbeiten und sich mit den LehrerInnen aus der Berufsschule abzustimmen;
- Projekte und Versuchsmodelle, die auf eine Individualisierung des Lernens abzielen: COOL, KOEL, Individualisierung und Potenzialentfaltung, *Flipped Classroom*, *Storytelling* oder individuelle Lernbegleitung in der BMS und BHS, Theaterprojekte wie „Romeo und Julia“ an einer Berufsschule; in Berufsschulen wurde die Notwendigkeit der Individualisierung von InterviewpartnerInnen als besonders wichtig erachtet, sie kann aber aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen oft nur schwer umgesetzt werden. Die Semestrierung in der BMS und BHS bzw. die Modularisierung in den Berufsschulen trägt auf der administrativ-organisatorischen Ebene zu individuelleren Lernweggestaltungen bei.
- Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in Berufsschule, BMS und BHS: Fallarbeit/Fallstudien, Feedback, Gruppenarbeit, Kooperatives Lernen, Problem-Based-Learning, Reflexion und Rollenspiel;
- Förderunterricht in BMS und BHS: z.B. Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), Unterstützendes Sprachtraining Deutsch (USD), Tutorensystem: Ältere SchülerInnen geben jüngeren Nachhilfe (z.B. an HAK).
- Außerunterrichtliche Angebote für Lehrlinge, BMS und BHS: Teilnahme an außerunterrichtlichen Projekten oder Wettbewerben, Auslandsaufenthalte;
- Unterstützungsangebote in Berufsschulen, BMS und BHS: Schulsozialarbeit oder Jugendcoaching;
- Unterstützungsangebote an BHS (verbunden mit Neuer Oberstufe, ab zweiter Klasse): individuelle Lernbegleitung.

Bei dieser Übersicht fällt auf, dass die angewandten Methoden insbesondere in BMS und BHS sehr oft dieselben sind: Dies macht zunächst durchaus Sinn, da beide Schultypen einen ähnlichen Bildungsauftrag – die Vermittlung einer beruflichen Ausbildung, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus – umfassen. Gleichzeitig wurde aber auch in einzelnen Interviews kritisch angemerkt, dass die Methoden v.a. auf die BHS abzielen und für diese entwickelt wurden; nicht nur ist die BHS zahlenmäßig größer als die BMS, auch im bildungspolitischen Diskurs kann die BHS als „wichtigere“ Ausbildungsform wahrgenommen werden. Durch diesen Fokus auf die BHS kann aber oft nicht auf die Besonderheiten der BMS und deren SchülerInnen eingegangen werden bzw. müssen sich die LehrerInnen vor Ort selbst überlegen, wie bestimmte Methoden z.B. in einer etwas abgeschwächten Form an der BMS

zum Einsatz kommen können. In diesem Bereich wären sowohl mehr BMS-spezifische Ansätze als auch mehr eigenständige Entwicklung und Forschung zu Methoden und Didaktik an der BMS empfehlenswert.

Vor allem an vielen technischen Fachschulen wird mit schulautonomen Modellen und Übergangsklassen bzw. -stufen oder Intensivunterricht versucht, bereits in den ersten Klassen die Grundkompetenzen nachzurüsten. Berufsschulen haben diese Möglichkeit jedoch nicht, da sie stärker mit dem Aspekt der fehlenden zeitlichen Ressourcen konfrontiert sind. Fächerübergreifender Unterricht, kompetenzorientierter Unterricht, Teamteaching bzw. die Vernetzung der LehrerInnen sowie Kooperationen mit Unternehmen und außerschulische Förderangebote sind einige der wichtigsten Strategien, die in Berufsschulen angewandt werden, um den Erwerb von Grundkompetenzen verstärkt zu fördern.

In Bezug auf das Nachschulen von Grundkompetenzen ist vor allem an den technischen Fachschulen ein sehr pragmatischer Zugang zu beobachten, und den SchülerInnen wird am Anfang der Ausbildung eine intensive Phase des Nachlernens dieser Kompetenzen, z.B. in Übergangsklassen oder mittels Intensivunterricht, angeboten. In diesem Zusammenhang werden die Diagnose-Checks häufig als wichtiges Instrument zur Feststellung des vorhandenen Wissens der SchülerInnen und zur Festlegung der nachzuschulenden Inhalte verwendet. Der Einsatz einer solchen systematischen Analyse wurde von den Berufsschulen in dieser Form nicht berichtet, auch wenn eine Expertin der Pädagogischen Hochschule Wien auf vereinzelte Tests zur Erhebung von vorhandenen Grundkompetenzen, vor allem Lesekompetenz, hingewiesen hat, die BerufsschullehrerInnen dieser PH in ihren Klassen vornehmen und anschließend auswerten. Zudem werden auch von einzelnen Betrieben (z.B. der Firma Blum in Vorarlberg oder der Firma SKF und deren betriebsübergreifenden Lehrwerkstätte in Oberösterreich) oder privaten Berufsschulen, wie der SPAR-Akademie in Wien, Aufnahme- und Einstufungstests gemacht, bei denen die Grundkompetenzen abgeprüft werden, bevor ein Lehrling aufgenommen wird. In der Folge können dann entsprechende Förder- und Nachhilfeprogramme bzw. Schulungsschwerpunkte angeboten werden.

Während im Bereich der BMS allgemeine und schulspezifische Bildungsstandards entwickelt wurden und werden und die entsprechenden Kompetenzmodelle nach und nach in die Lehrpläne integriert werden, ist im Bereich der Lehrlingsausbildung darauf hinzuweisen, dass neben den bisher nur wenig kompetenzorientiert formulierten Lehrplänen die Ausbildungsordnungen eine wichtige Rolle spielen. Letztere sind jedoch für manche Lehrberufe sehr veraltet und bilden das aktuelle Berufs- und Tätigkeitsprofil nur unzureichend ab. Generell ist darauf hinzuweisen, dass die Lehrpläne sowohl der Berufs- als auch der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen nur einen Rahmen vorgeben, der den Unterrichtenden eine eigene Schwerpunktsetzung erlaubt, wodurch ein gewisser Spielraum hinsichtlich der Tiefe der Vermittlung des Lehrstoffs gegeben ist.

Die durchgängige Kompetenzorientierung stellt im Zusammenhang mit den Ausbildungsordnungen und Berufsschullehrplänen eine Herausforderung für die Zukunft dar. Demgegenüber wird im BMHS-Bereich die Rolle der Bildungsstandards und Lehrplanvorgaben hinsichtlich ihrer Vermittlung und konkreten Umsetzbarkeit im Unterricht in Zukunft noch genauer zu beobachten sein.

6.2.7 Lehre, BMS, BHS – Positionierung und Durchlässigkeit

An vielen – von uns befragten – Schulstandorten werden BMS und BHS im selben Haus angeboten, wodurch manche InterviewpartnerInnen anführten, dass die BMS oft nur der „Plan B“ sei, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler die BHS nicht schafft und dann in die

BMS übertritt, um dort einen Abschluss zu machen. In sehr seltenen Fällen gelänge auch der umgekehrte Weg von z.B. einer technischen Fachschule in die HTL.

An den Handels-, Tourismus- und Hotelfachschulen wurde von manchen InterviewpartnerInnen angemerkt, dass sie ihren SchülerInnen empfehlen würden, eine Lehre im jeweiligen Fachbereich zu machen, anstatt eine BMS zu besuchen: *„Ich würde heute jedem raten, lieber Lehre zu machen, als in die BMS zu gehen.“* Manche sagen auch ganz klar, dass in der BMS v.a. jene SchülerInnen anzutreffen seien, die keinen Lehrplatz finden konnten, da ihnen die dafür benötigten (Grund-)Kompetenzen fehlten.

Wobei dies aber auch nicht nur negativ gesehen werden soll – die BMS vermittelt laut vielen GesprächspartnerInnen eine solide Ausbildung, die unterschiedliche Wege in den Beruf oder zur weiteren Ausbildung öffnen kann. Ein Gesprächspartner führt aus, dass für viele in der Tourismusbranche in Wien keine Möglichkeit bestünde, eine Lehre zu machen, weil die Vorkenntnisse der BewerberInnen zu gering seien; es gäbe zwar hunderte offene Lehrstellen, aber die wenigsten schafften die Aufnahmetests. Viele InterviewpartnerInnen aus dem BMS-Bereich geben an, dass Fachschul-AbsolventInnen oft einen Aufbaulehrgang beginnen, der sie dann in drei Jahren auf Maturaniveau bringt, oder auch neben der Arbeit eine Abend-Matura absolvieren und sich weiterqualifizieren. Auch wechseln manche – entweder noch während der BMS oder nach dem Abschluss – in eine Lehre.

Einer der interviewten HR-Manager führt an, dass sein Unternehmen kaum noch HAS-SchülerInnen aufnehme, da diese bei den Aufnahmetests meist äußerst schlecht abschneiden. Zudem verweist er auf die bessere Einsetzbarkeit von Lehrlingen bereits während ihrer Ausbildung und darauf, dass viele Lehrlinge eine Lehre mit Matura anstreben und mit einer Meisterprüfung kombinieren, wobei das Unternehmen mittels Bildungskarenz unterstütze. Diese Lehrlinge wären neben der Werkstätte auch im Büro gut einsetzbar und hätten einen klaren Vorteil gegenüber BMS-AbsolventInnen. Das Unternehmen nimmt allerdings durchaus auch AbsolventInnen aus technischen Fachschulen auf, da diese breiter einsetzbar seien. Gleichzeitig unterstreicht der HR-Manager, dass früher weit mehr Jugendliche die Lehre angefangen hätten als heute. Jetzt strebten viele in die berufsbildenden höheren Schulen und daran anschließend in weiterführende tertiäre Ausbildungen.

Im Vergleich zur Lehre hat die BMS aus der Sicht mehrerer interviewter Fachschuldirektoren den Vorteil, dass Fachschul-AbsolventInnen ein sehr breites, auch fachpraktisches Wissen haben und dadurch in vielen Bereichen des Berufslebens reüssieren können. Lehrlinge seien demgegenüber sehr speziell für einen Beruf ausgebildet. Ein Gesprächspartner formuliert ganz explizit den aus seiner Sicht gegebenen Unterschied bezüglich der Beherrschung von Grundkompetenzen: Die SchülerInnen einer Hotelfachschule oder einer Fachschule für wirtschaftliche Berufe seien von der praktischen Arbeitserfahrung gesehen nicht so erfahren wie eine Person, die Koch bzw. Köchin gelernt habe, denn eine gelernte Köchin bzw. ein gelernter Koch arbeite jeden Tag in der Küche. Dafür würden aber die BMS-SchülerInnen nach ihrer Ausbildung die Grundkompetenzen in Deutsch, Englisch und Mathematik besser beherrschen.

In manchen Bereichen, v.a. bei den technischen Fachschulen, wurde aber auch von einem „Kampf“ um die SchülerInnen bzw. potentielle Lehrlinge berichtet, wobei Unternehmen Interesse hätten, SchülerInnen aus den zweiten oder dritten Fachschulklassen abzuwerben und für eine Lehre zu gewinnen. Für die Betriebe habe das den Vorteil, dass sie schon sehr reife Jugendliche bekommen, die bereits einiges an theoretischem und praktischem Wissen mitbringen; allerdings sehen die Fachschuldirektoren diese Entwicklung durchaus kritisch und bemühen sich, die SchülerInnen am Standort zu halten.

Laut Lehrer an der HTL St. Pölten sind in der Fachschule SchülerInnen zu finden, die eher manuell begabt sind, die Freude daran haben, wenn sie in der Werkstatt stehen, mit der Säge arbeiten und etwas Praktisches machen können. In der höheren Schule geht es hingegen v.a. um das Planen, Konzentrieren oder Auslegen von Anlagen. Die höhere Schule sei aus seiner Sicht mehr kopflastig und die Fachschule mehr an manuellen Tätigkeiten orientiert.

Auch ein Lehrer an der HTL in Steyr sieht große Unterschiede zwischen den ErstklässlerInnen in beiden Schultypen und in Bezug auf die Beherrschung der Grundkompetenzen: *„Das hat man vielleicht vor 15 Jahren noch vergleichen können, BMS und BHS, aber da sind ganz, ganz enorme Unterschiede, da ist eine Vergleichbarkeit praktisch nicht mehr möglich.“* Vor allem in Bezug auf Kompetenzen wie Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder sinnerfassendes Lesen sei die Schere inzwischen sehr weit auseinandergegangen. Weiters habe es in der BMS vor 15 Jahren noch eine gewisse Durchlässigkeit gegeben, da haben sehr gute SchülerInnen aus der BMS in die BHS wechseln können; das sei heute praktisch nicht mehr der Fall.

Für eine Lehrerin an der HLT Bludenz besuchen die BHS jene SchülerInnen, *„die vor allem, ja deren vorwiegendes Ziel ist, die Matura zu haben. In der BMS sind natürlich Schüler, die sind auch gut, aber die wollen nicht mehr so lange in die Schule gehen und möchten arbeiten gehen und möchten natürlich, ja, Matura ist nicht ihr primäres Ziel“*. Sie führt an, dass es zunächst an den SchülerInnen selbst liege, für welchen Schultyp sie sich entscheiden, und es auch in der BMS sehr gute und leistungsbereite SchülerInnen gäbe. Allerdings bräuchte es bei der BHS neben Motivation auch ein gewisses Durchhaltevermögen, um eine fünfjährige Schule abzuschließen. In der HLT Bludenz werden auch Berufsreifepfahrungen abgehalten, und da sind sehr gute Lehrlinge dabei, die laut HLT-Lehrerin in keiner Weise hinter den BHS-SchülerInnen zurückstehen. Sie meint, dass es sehr gut sei, dass es in Österreich alle drei Möglichkeiten – Lehre, Fachschule und höhere Schule – gibt und somit jede Schülerin und jeder Schüler die passende Form auswählen kann: gleichzeitig betont sie aber auch, dass die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen sehr wichtig ist.

Unterschiede sieht sie darin, dass SchülerInnen in der BHS schon rein lehrplan- bzw. stundenmäßig deutlich mehr gefordert sind. In der BMS liegt der Fokus stärker auf der Praxis und dem Arbeitsleben, und es werden vor allem jene SchülerInnen von diesem Schultyp angesprochen, die praktisch orientiert und begabt sind. Auch gehen diese SchülerInnen bereits nach (üblicherweise) drei Jahren in den Arbeitsmarkt über und sollten somit auch selbstständig sein und ihr Können vorweisen; bei der BHS ist der *„Drang zur Matura“* stärker ausgeprägt bzw. dominant. Laut HLT-Lehrerin war dies vor der Zentralmatura noch weniger ausgeprägt als heute, und es kommt ihrer Einschätzung nach dadurch nun häufiger zu Wechseln von der BHS an die BMS, um zumindest eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben.

Laut Hotelier in Vorarlberg zeigt sich bei PraktikantInnen aus der BMS, dass diese *„im praktischen Bereich immer ein bisschen weiter sind, das ist aber auch klar, weil sie natürlich speziell in den ersten zwei Jahren einen viel höheren Praxisanteil im Unterricht haben“*. Jene aus der BHS bringen hingegen bessere Grundkompetenzen mit, auch da die Anforderungen in der BHS – im Vergleich zur BMS – höher sind.

Die Lehrerin für kaufmännische Fächer an der HAK in Wien sieht insbesondere die Handelsschule kritisch und meint: *„(...) die BMS hat, glaube ich, Probleme, weil es ganz einfach viel beworben wird, Lehre mit Matura, und weil diese duale Ausbildung, wo man schon Geld verdient nebenbei, ganz einfach ein bisschen sexier ist als das Vollzeit-Schulprogramm.“*

Und auch die HAK-Lehrerin für Englisch und Sport meint, dass diese *„Handelsschulabschlussprüfung nicht wirklich, also, es ist weder Fisch noch Fleisch, ja, die haben keine Lehre, die haben auch eben keine Matura“*.

Zur BHS sagen beide HAK-Lehrerinnen aus Wien, dass viele AbsolventInnen studieren wollen, sich manche aber noch nicht sicher sind, ob sie es auch schaffen, und daher die HAK wählen, weil sie dadurch auch eine kaufmännische Ausbildung erhalten. Laut ihren Einschätzungen beginnen heute pro Abschlussklasse rund 70 Prozent ein Studium, vor allem an facheinschlägigen Fachhochschulen, wohingegen früher nur rund 20 Prozent diesen Weg eingeschlagen hätten – auch da die Jobaussichten besser gewesen seien.

Eine Lehrerin an einer HAK in Niederösterreich merkt an, dass sie eine gewisse Tendenz bei den SchülerInnen feststellen kann, lieber die HAK auszuprobieren und zu versuchen, ob diese möglich ist, als in die Handelsschule zu gehen. Aus ihrer Sicht hat dies damit zu tun, dass die HAS einen schlechten Ruf habe; und wenn es dann in der HAK nicht klappen sollte, ist die HAS immer noch eine Option. Wobei sich zeigt, dass die Handelsschulklassen in den letzten Jahren immer weniger werden und oft nur noch eine Klasse geführt wird. Aber auch in der HAK kann ein leichter Rückgang beobachtet werden – allerdings nicht vergleichbar mit der HAS. Für viele sei die HAS auch der letzte Ausweg, wenn sie keine Lehrstelle fänden – oft auch, weil ihnen dafür die Grundkompetenzen fehlen. Wobei aber selbst jene mit gewissen Lücken im Bereich Mathematik oder Rechtschreibung aus ihrer Sicht dies mit Zuverlässigkeit und einer entsprechenden Arbeitshaltung durchaus wettmachen können.

Einige der GesprächspartnerInnen führten aus, dass sie zwischen Lehre, BMS und BHS keinerlei Konkurrenz sehen, da für manche die Lehre besser geeignet sei, andere sich noch nicht sicher sind, welchen Beruf sie ergreifen wollen, und für diese eine BMS mit einem breiteren Tätigkeitsfeld interessanter sei. Ein Direktor fasst es folgendermaßen zusammen: *„Ich sehe da null Konkurrenz. (...) Es kann nicht jeder in die Fünfjährige gehen. Darum finde ich, dass das in Wahrheit ein wirklich schönes System ist. Es gibt die Lehre, man kann Berufsreifeprüfung nach der Lehre machen, man könnte auch nach der Dreijährigen die Berufsreifeprüfung machen, man kann in den Aufbaulehrgang gehen. Da bin ich eigentlich total angetan von unserem System, wenn es funktioniert.“*

Somit wird auch die Möglichkeit der Aufbaulehrgänge von den Fachschuldirektoren durchaus positiv bewertet, vor allem unter dem Aspekt unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten und der Durchlässigkeit des Bildungssystems.

7 Conclusio und Schlussfolgerungen

Im Überblick bzw. Vergleich der drei Studien zum Thema Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehre, BMS und BHS kann festgehalten werden, dass von vielen InterviewpartnerInnen eine geringe **Beherrschung von Grundkompetenzen** bei den Jugendlichen beklagt wurde. Vor allen in der BMS und BHS werden zu Beginn der ersten Klassen einige Anstrengungen unternommen, um die mangelnden Grundkompetenzen nachzuschulen bzw. die SchülerInnen auf ein halbwegs einheitliches Niveau zu bringen: In einigen Fachschulen sowie berufsbildenden höheren Schulen werden sogenannte Übergangsklassen geführt, die SchülerInnen mit geringen Grundkompetenzen in eigenen Klassen dabei unterstützen, vorhandene Wissenslücken zu schließen. Andere Schulen sehen das „Nachrüsten“ an Grundkompetenzen zu Beginn der ersten Klassen vor und nutzen die ersten Wochen zur intensiven Wiederholung in den Pflichtgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik. Daher könnte eine Überlegung sein, ob dieses „Nachrüsten“ an Grundkompetenzen zu Beginn der ersten Klassen der BMS und BHS nicht generell im Lehrplan vorzusehen wäre, um für alle SchülerInnen eine gemeinsame Basis an Kompetenzen zu schaffen. In der Lehrlingsausbildung bzw. der Berufsschule bleibt für eine solche intensive Vermittlung von Grundkompetenzen zu Beginn der Ausbildung jedoch aufgrund der Zeitknappheit, an der die Berufsschule in Österreich leidet – 20 Prozent der Ausbildung erfolgen in der Berufsschule und 80 Prozent im Betrieb –, keine Zeit. In diesem Zusammenhang könnte z.B. bei der polytechnischen Schule angesetzt werden, die viele Lehrlinge als neunte Schulstufe absolvieren, und ein Schwerpunkt auf die Vermittlung bzw. Nachschulung von Grundkompetenzen gelegt werden.

Für viele InterviewpartnerInnen setzt eine intensive Nachschulung der Grundkompetenzen in der neunten Schulstufe jedoch deutlich zu spät an. Sie führen an, dass Grundkompetenzen nicht erst in Berufsschule, BMS oder BHS vermittelt werden, sondern Jugendliche nach acht Pflichtschuljahren diese Kompetenzen beherrschen sollten. Sie fordern einen stärkeren Fokus auf die Vermittlung von Grundkompetenzen in der Sekundarstufe I und regen z.B. an, den Taschenrechner weniger häufig einzusetzen oder generell das Üben und Wiederholen stärker einzufordern. Zudem kritisieren einige InterviewpartnerInnen, dass die Bildungsstandüberprüfung am Ende der achten Schulstufe angesetzt ist, wodurch die Ergebnisse in den jeweiligen Schulen gar nicht mehr berücksichtigt werden können, da die SchülerInnen in die Sekundarstufe II übertreten. Daher wurde vorgeschlagen, diese Überprüfungen früher – z.B. in der zweiten oder dritten Klasse der Sekundarstufe I – anzusetzen, damit an den Schulen selbst noch an eventuell festgestellten Schwierigkeiten bei der Beherrschung oder Vermittlung von Grundkompetenzen gearbeitet werden kann.

In allen drei Studien wurden große Unterschiede bei der Beherrschung von Grundkompetenzen sichtbar. So wurde z.B. im Bereich der **Lesekompetenz**, die von vielen Befragten als die zentralste Grundkompetenz genannt wurde, angeführt, dass es sehr gute LeserInnen gibt, aber auch SchülerInnen, die keinerlei Kompetenz im sinnerfassenden Lesen mitbringen. Hier gibt es bereits einzelne Projekte an Berufsschulen, die dabei unterstützen sollen, dass diese zentrale Kompetenz – trotz Zeitknappheit an der Berufsschule – vermittelt werden kann. Wobei v.a. damit gearbeitet wird, dass Lesekompetenz nicht nur im Deutschunterricht vorkommen soll, sondern in alle Fächer einfließen soll, um sich auch wirklich verfestigen zu können.

Bei den **Grundrechenarten** wurden ebenfalls unterschiedliche Niveaus bei der Beherrschung angeführt: So können für manche das Anschreiben einer Division oder das Ausrechnen einfacher Prozentrechnungen, einfaches Kopfrechnen oder Abschätzen von Ergebnissen

Schwierigkeiten darstellen. Wobei bei dieser Kompetenz generell ein Unterschied zwischen den Schulformen beobachtet werden konnte: SchülerInnen an technischen Fachschulen und höheren technischen Lehranstalten wurde generell eine bessere Beherrschung konstatiert, während v.a. bei HAS und HAK von einigen InterviewpartnerInnen der Begriff „*Mathematikflüchtlinge*“ verwendet und in der Folge die geringe Beherrschung dieser Grundkompetenz angeführt wurde.

EDV-Kenntnisse werden generell gut eingeschätzt, als problematisch wird das oft fehlende kritische Hinterfragen der im Internet gefundenen Inhalte angeführt; da könnte im Bereich Medienkompetenz und Quellenkritik sicher noch mehr an Wissen vermittelt werden. Auch war interessant zu hören, dass viele Jugendliche das Smartphone zwar für alle möglichen privaten Dinge nutzen, für berufliche Belange jedoch eher nicht. So führte ein Ausbilder aus einem Tourismusbetrieb in Kärnten an, dass seine Lehrlinge in der Küche ganz überrascht waren, als er ihnen vorschlug, einmal nach Rezepten im Internet zu suchen, und herauszufinden, wie viele da zu finden waren.

Aber auch die Ablenkung durch alle möglichen Apps darf bei der Verwendung von PCs nicht vergessen werden. So berichtete ein Direktor einer Tourismusfachschule in Wien, dass er in den BMS-Klassen mittlerweile dazu übergegangen ist, die Notebookklassen wieder abzuschaffen, da es aus seiner Sicht nicht möglich war zu überprüfen, ob die SchülerInnen sich tatsächlich mit der gestellten Aufgabe beschäftigen oder ganz etwas Anderes machen würden.

Zur **mündlichen Ausdrucksfähigkeit** war festzustellen, dass es auch hier große Unterschiede gibt, allerdings auch einige SchülerInnen mit geringer Kompetenz anzutreffen sind, wobei dies nicht nur Personen mit Migrationshintergrund bzw. erst vor kurzem zugewanderte Personen betrifft, sondern auch SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, die oft nur eine geringe sprachliche Kompetenz aufweisen. In diesem Zusammenhang werden in den BMS und BHS Unterstützendes Sprachtraining Deutsch (USD) sowie Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) angeboten. In den Berufsschulen ist es wiederum schwierig, Förderunterricht in den straffen Zeitplan aus betrieblicher und schulischer Ausbildung zu integrieren; da wäre es wichtig, in den Unternehmen auch mehr Möglichkeiten zur Förderung zu etablieren.

Zu den **sozialen und personalen Kompetenzen** wurden den SchülerInnen zumeist gute Kompetenzen bescheinigt, und es wurde u.a. auf Unterschiede nach Schulformen hingewiesen, wo v.a. im Tourismusbereich gute soziale und personale Kompetenzen gefragt und oft auch von den SchülerInnen mitgebracht werden, wohingegen an HTL die Vermittlung dieser Kompetenzen erst durch die neuen Bildungsstandards und Unterrichtsgegenstände verankert wurde. Insgesamt wurde aber auch darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen sich in der Pubertät befinden und deshalb nicht immer sehr sozial agieren würden, sowie auf Social Media und den dort oft anzutreffenden rauen Umgangston, sowie auch auf Mobbing, verwiesen.

Bei den sozialen und personalen Kompetenzen zeigte sich in den Interviews, dass diese u.a. von den befragten Unternehmen als sehr wichtig eingeschätzt werden, wobei auch darauf hingewiesen wurde, dass diese Kompetenzen sehr gut im Rahmen von Praktika vertieft werden können. Generell wurde aber festgehalten, dass soziale und personale Kompetenzen aber schon deutlich früher – am besten ab der frühkindlichen Erziehung – vermittelt werden sollen und bei Jugendlichen zwar noch an diesen gefeilt bzw. diese verbessert werden können, es aber deutlich zu spät wäre, erst mit 15 Jahren anzusetzen.

Verschiedene Maßnahmen und Methoden zur Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen (siehe Kapitel 5 für einen Überblick zu verschiedenen Möglichkeiten) sind in

der BMS und BHS anzutreffen, z.B. kooperative Lernformen – ob nun cooperatives offenes Lernen (COOL), kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen (KOEL) oder kooperatives Lernen (KOLE) –, die neben der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen stark auf die sozialen und personalen Kompetenzen fokussieren. Weiters gibt es in allen Schulformen der BMS und BHS eigene Unterrichtsgegenstände, die sich mit sozialen und personalen Kompetenzen auseinandersetzen und auch die Vermittlung von verschiedenen Lernmethoden, Verhaltensregeln oder auch Grundlegendes zur Organisation des Lernens, wie Heftführung und Markierregeln, umfassen. Insbesondere die Vernetzung dieser Unterrichtsgegenstände mit dem Fachunterricht (z.B. durch Verweisen auf und Einfordern von den zu Schulbeginn gemeinsam vereinbarten Verhaltensregeln) wurde für die Sicherung der Nachhaltigkeit der erlernten sozialen und personalen Kompetenzen positiv hervorgehoben.

In vielen Studien wird darauf hingewiesen, dass mit der zunehmend kürzeren „Halbwertszeit“ von fachlich-berufsspezifischen Kompetenzen die Bedeutung der Grundkompetenzen für eine stabile und anhaltende Integration in das Erwerbsleben immer wichtiger wird (siehe z.B. Hampf, Woesmann 2016, Hanushek et al. 2016, van der Velden et al. 2017). In diesem Zusammenhang kommt der Vermittlung von Grundkompetenzen somit auch im Kontext der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle zu. Insbesondere die Berufsschule hat jedoch mit mangelnden Zeitressourcen zu kämpfen, und betriebliche Ausbildungsstätten können sich der Nachschulung von Grundkompetenzen in unterschiedlichem Maße widmen: Dabei gibt es Vorreiter wie die Firma Blum in Vorarlberg, die umfassende Schulungen und Online-Tools schon vor dem Beginn und während der Lehre anbietet. Oder auch Unternehmenszusammenschlüsse, die die Ausbildung der Lehrlinge an Kompetenzzentren auslagern, welche sich zwar weniger der Nachschulung von Grundkompetenzen widmen, jedoch oft Wert auf eine intensive Zusammenarbeit mit den Berufsschulen legen. Vor allem kleine Unternehmen können die Nachschulung der Grundkompetenzen in der betrieblichen Ausbildung jedoch aus Ressourcengründen oft nicht leisten.

Bei der Vermittlung von Grundkompetenzen, aber auch sozialen und personalen Kompetenzen wurde in allen drei Studien die Wichtigkeit der **Verbindung mit der Praxis**, d.h. mit dem beruflichen Alltag in Unternehmen oder Betrieb, betont. V.a. zu den sozialen und personalen Kompetenzen wurde von einem Hotelier aus Vorarlberg festgehalten, wie viel Jugendliche beim Arbeiten mit den Gästen, aber auch mit den KollegInnen lernen. Auch die SchülerInnen der HLT in Bludenz, die an einem Sparkling-Science-Projekt zum Sichtbarmachen von Lernräumen in Betriebspraktika teilnahmen, nannten v.a. die Zunahme der sozialen und personalen Kompetenzen durch Praktika.

Aber auch Grundkompetenzen lassen sich durch das praktische Anwenden von Aufgaben, die bereits im Unterricht durchgenommen wurden, nachhaltig vermitteln, und Inhalte festigen sich besser. Auch ist für SchülerInnen die Sinnhaftigkeit von z.B. verbesserten Grundkompetenzen für konkrete Arbeitsaufgaben besser nachvollziehbar. Weiters können durch das Praktikum Kontakt zu Unternehmen in der Region hergestellt, mögliche ArbeitgeberInnen der Zukunft kennengelernt und auch eine Klärung des Berufsbilds vorgenommen werden.

Gleichzeitig meinte aber auch ein Fachschuldirektor, dass es insbesondere in Ballungszentren immer schwieriger werde, für – auch kürzere – Praktika Unternehmen zu finden, die SchülerInnen aufnehmen. In diesem Bereich könnte noch intensiver daran gearbeitet werden, den Unternehmen die Vorteile von Kooperationen mit BMS aufzuzeigen bzw. auch stärker auf deren Bedürfnisse und Anforderungen bei der Ausgestaltung von Praktika einzugehen.

Auch wenn zu Beginn mangelnde Grundkompetenzen beklagt werden, zeigt sich in den Interviews durchaus, dass die Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehre, BMS und BHS gut gelingt: Ein Indikator für die gelungene Vermittlung von Grundkompetenzen, aber auch fachspezifischen Kompetenzen ist die Erfolgsquote, d.h. wie viele SchülerInnen in die nächste Schulstufe wechseln; diese steigen bei BMS von 81,1 Prozent in der ersten Klasse auf 92,1 Prozent in der dritten bzw. 95,2 Prozent in der vierten Klasse (Zahlen für 2014/15; Statistik Austria 2017, 54). Dabei zeigt sich die bereits erwähnte hohe Abbruchquote nach der ersten Klasse, da viele SchülerInnen durch den Besuch einer BMS die polytechnische Schule umgehen und nach Abschluss der neunten Schulstufe eine Lehre beginnen. Für die BHS weist der Bericht „Bildung in Zahlen 2014/15“ aus, dass 85,9 Prozent der SchülerInnen das Klassenziel erreicht haben, 3,9 Prozent waren aufstiegsberechtigt trotz „Nicht genügend“, und 10,1 Prozent waren nicht aufstiegsberechtigt. Auch in der BHS steigt die Erfolgsquote mit aufsteigender Schulstufe an (ibid.).

Ein weiterer Indikator für die gelungene Vermittlung von Kompetenzen ist die Arbeitsmarktintegration von AbsolventInnen. Dabei zeigt eine kürzlich veröffentlichte Studie von Arbeiterkammer und Statistik Austria (2017), dass sich die Erwerbsintegration von Personen mit einem Lehrabschluss in den ersten beiden Jahren nach Abschluss etwas stabiler gestaltet als jene von Personen mit BMS-Abschluss: Die Dauer bis zur ersten Erwerbstätigkeit ist bei der Lehre (knapp 3 Monate) kürzer als bei der BMS (rund 4 Monate). Die Vormerkquote beim AMS ist nach 18 Monaten bei Lehre und BMS auf ähnlichem Niveau. Der Anteil an Personen, welcher nach dem Abschluss eine weitere Ausbildung beginnt, ist bei der Lehre sehr gering (5 Prozent), bei der BMS hingegen sehr hoch (44 Prozent). Das heißt, nahezu die Hälfte der BMS-AbsolventInnen tritt nicht unmittelbar in den Arbeitsmarkt ein, sondern besucht eine weitere formale Ausbildung (Stöger et al. 2017, IV). AbsolventInnen der BHS treten (nach spätestens 3 Jahren) zu 54,1 Prozent an Hochschulen über, wobei sich aber klare Unterschiede nach Fachrichtung zeigen: Kaufmännische und wirtschaftliche höhere Schulen erreichen mit 59,2 Prozent den höchsten Wert, wohingegen AbsolventInnen von technisch gewerblichen (48,7 Prozent) und land- und forstwirtschaftlichen höheren Schulen (45,5 Prozent) deutlich seltener an eine Hochschule wechseln (Statistik Austria 2017, 64).

Auch **Schulprojekte** können bei der Vermittlung von Grundkompetenzen und insbesondere sozialen und personalen Kompetenzen unterstützen. Ein Beispiel ist das Theater-Projekt „Romeo und Julia“ an der SPAR-Akademie (einer privaten Berufsschule in Wien) von 2010: Nach sieben Wochen Probezeit führten 38 Lehrlinge im Theater Akzent zweimal „Romeo und Julia“ vor ausverkauftem Publikum auf. Zur Umsetzung dieser Idee wurde von Felix Mitterer das Skript für Jugendliche angepasst und gekürzt. Wobei schon einmal das „Übersetzen“ von Shakespeare-Sprache in „Alltagssprache“ eine Herausforderung war und die Jugendlichen viele Wörter neu interpretieren mussten. Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert und zeigte sehr gute Ergebnisse; wobei eine Erkenntnis war, dass „*Theater wie ein Flugsimulator ist*“, d.h., im Theater kann man sich ausprobieren, verschiedene Emotionen und Situationen ausleben, wodurch sich auch ein Gemeinschaftsgefühl unter den Lehrlingen entwickelte. Da eine Aufführung nicht jedes Jahr in den Lehrplan integriert werden konnte, wurden die wichtigsten Aspekte in Module umgewandelt, die weiterhin in der Lehrlingsausbildung zum Einsatz kommen: Auftreten, Wahrnehmung, Sprache, Sprechtechnik und Improvisation; basierend auf diesen fünf Kernelementen wurden Module entwickelt, die seit dem Frühjahr 2013 durch Theaterworkshops in den Unterricht integriert und damit u.a. Grundkompetenzen im Bereich mündliche Ausdrucksfähigkeit vermittelt werden.

Weiters ist die **Schulsozialarbeit** zu nennen, die bei der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen unterstützt, wenn z.B. in Klassenverbänden Mobbing-Vorfälle aufgearbeitet oder SchülerInnen zu einem besseren Verständnis anderer sowie zum Hinterfragen eigener Verhaltensweisen herangeführt werden.

Eine wichtige Funktion der Schulsozialarbeit ist es, SchülerInnen als Ansprechstation für alle Probleme zur Verfügung zu stehen. Und auch die Einbeziehung der Eltern erweist sich in diesem Zusammenhang als zentrale Aufgabe.

Der Schulsozialarbeit kommt mitunter auch eine Unterstützungsfunktion, bezogen auf die Vermittlung von bildungs- und berufsbezogenen Hilfs- und Nachhilfeangeboten, zu, wenn etwa SchülerInnen Schwierigkeiten in bestimmten Fächern haben oder einen Schulwechsel planen. In Bezug auf das Nachschulen von Grundkompetenzen wurde von der interviewten Schulsozialarbeiterin – wie auch von einigen anderen InterviewpartnerInnen – darauf hingewiesen, dass SchülerInnen sich ihrer Defizite oft nicht bewusst seien und insofern keinen Handlungsbedarf oder eine Notwendigkeit für den Besuch von Förderunterricht sähen. Manche SchülerInnen nehmen an, dass sie auch ohne zusätzliches Lernen in der Freizeit die an sie gestellten schulischen Anforderungen erfüllen und gute Noten erzielen können. Hier ist die Schulsozialarbeit gemeinsam mit den LehrerInnen gefordert, ein Umdenken und realistischere Selbsteinschätzungen bei den SchülerInnen zu unterstützen. Dies erfordert jedoch viel Erfahrung und Fingerspitzengefühl sowie das Einbeziehen aller betroffenen Parteien – Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen.

Es gibt im Bereich der Schulsozialarbeit bereits jahrzehntelange Erfahrung und erfolgreich angewandte Methoden, die allerdings nur an wenigen Schulstandorten angeboten werden – auch wenn aktuell ein Ausbau der Schulsozialarbeit auf Bundesebene stattfindet. Angesichts der Vielfältigkeit der an die Schulsozialarbeit gestellten Aufgabenstellungen und der Herausforderung, die Selbstreflexion von LehrerInnen wie SchülerInnen zu unterstützen und Schwierigkeiten in einen breiteren Zusammenhang zu stellen, erscheint es gerade in diesem Bereich angeraten, auf den Erfahrungen der bisherigen Schulsozialarbeit aufzubauen und ein umfassendes schulsozialarbeiterisches Konzept für möglichst viele Schulstandorte zu erarbeiten. Zudem gibt es einigen Forschungsbedarf, wobei u.a. erfolgreiche Strategien (wie z.B. im Bereich der Mobbing-Prävention), spezifische Fragestellungen und Problembereiche sowie konkrete auf schulsozialarbeiterischen Unterstützungsmaßnahmen basierende Lösungsansätze genauer analysiert werden könnten.

Das **Jugendcoaching** ist ein weiteres Angebot für Jugendliche – einerseits für jene, die z.B. beim Übergang in eine BMS oder BHS Unterstützung brauchen oder Perspektiven für neue Wege der (Berufs-)Bildung aufgezeigt bekommen; andererseits für jene, die sich nicht in einer Aus- und Weiterbildung befinden, die Schule abgebrochen und keinen Abschluss erworben haben. Vor allem dieser Zielgruppe sollen neue Wege aufgezeigt und Unterstützung bei der Lehrstellensuche oder beim direkten Berufseintritt angeboten werden. Damit wirkt das Jugendcoaching einerseits präventiv einem möglichen Schulabbruch entgegen, andererseits werden SchulabbrecherInnen angesprochen, und es wird versucht, diesen Personen einen Abschluss zu ermöglichen.

Eine mögliche Weiterentwicklung der BMHS läge in deren **Modularisierung**: Diese könnte in Form von grundlegenden und vertiefenden bzw. Spezialmodulen geführt werden, wobei manche SchülerInnen nach drei oder vier Jahren abschließen würden und einen BMS-Abschluss erlangen könnten, andere könnten sich (auch noch zu einem späteren Zeitpunkt als mit 14 Jahren) für die längere Variante entscheiden und mit Matura abschließen. Dies würde auch zu einer geringeren sozialen Selektion der SchülerInnen führen, wenn zu Beginn alle dieselben Kurse besuchen; weiters würde die Entscheidung, ob die SchülerInnen einen BMS- oder BHS-Abschluss erreichen wollen, ein wenig nach hinten verschoben und nicht mehr so

stark in die Phase der Pubertät fallen. Weiters könnte auch in der Lehre stärker in Richtung einer tatsächlichen Modularisierung⁴⁰ gegangen werden, wobei dann manche BerufsschülerInnen einzelne Module wiederholen könnten, bis z.B. die Grundkompetenzen ausreichend beherrscht werden, während andere schneller voranschreiten und zusätzliche Module zur Vertiefung auswählen könnten.

Auch könnte eine modularisierte Berufsbildung auf Sekundarstufe II ein interessanter Ausgangspunkt zur Weiterbildung von Erwachsenen sein: Dabei könnte die Schweiz als Vorbild dienen, die sich in den letzten Jahren sehr im Bereich des Nachholens von beruflichen Abschlüssen bei Erwachsenen engagiert und dabei u.a. mit der Methode der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen arbeitet (siehe Maurer et al. 2016). Es hat sich gezeigt, dass Erwachsene ohne „nachobligatorischem“ Bildungsabschluss (d.h. nur mit Pflichtschulabschluss) deutlich schlechter in den Arbeitsmarkt integriert sind; daher sollten diese Personen durch Anerkennen ihrer Kompetenzen dabei unterstützt werden, einen Berufsabschluss erreichen zu können. Wobei klar wurde, dass für eine entsprechende Umsetzung die berufliche Grundbildung modular aufgebaut und beschrieben werden muss, um eine entsprechende Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen objektiv gewährleisten zu können.

In allen drei Studien wurde die Schwierigkeit genannt, manche **Eltern** zu erreichen und für die schulische Ausbildung ihrer Kinder zu interessieren. Vor allem an den Fachschulen meinten einige LehrerInnen und DirektorInnen, dass es oft sehr schwierig sei, die Eltern bei Problemen mit den SchülerInnen zu erreichen – oder auch nur zu motivieren, bei Schulveranstaltungen dabei zu sein. Die interviewte Sozialarbeiterin hebt hervor, dass insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Schichten schwer zu erreichen seien und oft Angst hätten, dass ihre Kinder aus dem Bildungssystem herausfallen und damit schlechtere Zukunftschancen hätten. Aufgrund von vielen DoppelverdienerInnen-, aber auch AlleinerzieherInnen-Haushalten ist es für manche Eltern schwierig, am Schulleben der Kinder teilzunehmen; dennoch würden sich viele LehrerInnen und DirektorInnen, aber auch die Schulsozialarbeit wünschen, dass in diesem Bereich mehr an Strategien gearbeitet werden könnte, wie Eltern besser einbezogen werden könnten. Wobei dies natürlich nur auf einen Teil der Eltern zutrifft, allerdings oft jenen Teil, der auch jene SchülerInnen umfasst, bei denen ein Austausch mit den Eltern besonders wichtig wäre. In diesem Bereich können weitere Untersuchungen bzw. Good-Practice-Sammlungen aus anderen Ländern empfohlen werden, um Modelle für eine bessere Einbeziehung der Eltern zu analysieren und eine Implementierung ähnlicher Maßnahmen in österreichischen Schulen zu unterstützen.

In Bezug auf die **Anforderungen**, die die Vermittlung von Grundkompetenzen an LehrerInnen und AusbilderInnen stellt, wurde von vielen GesprächspartnerInnen darauf verwiesen, wie wichtig es ist, eine Beziehung zu den SchülerInnen bzw. Auszubildenden herstellen und Empathie und Verständnis für die Lebenswelt der jungen Menschen aufbringen zu können. Neben der fachlichen Kompetenz gehe es auch darum, authentisch zu sein und Werte, die vermittelt werden sollen, auch vorzuleben. Es wurde allerdings auch auf die Problematik hingewiesen, dass LehrerInnen heute oft Erziehungsarbeit übernehmen müssten, die eigentlich im Elternhaus angesiedelt sei, dort aber nicht mehr oder zu wenig wahrgenommen werde. Das gelte vor allem im Bereich des sozialen Verhaltens oder in Bezug auf Disziplin beim Lernen und Üben. Einzelne GesprächspartnerInnen kritisierten, dass es in den Schulen zu wenige Fortbildungskonzepte für LehrerInnen in diesem Bereich gäbe; aber es wurden auch zahlreiche Beispiele für großen persönlichen Einsatz und Engagement von

⁴⁰ Auch wenn es mittlerweile viele „Modullehrberufe“ in Österreich gibt, bedeutet das nicht, dass die Lehrberufe bzw. deren Ausbildung modular abgehandelt wird, sondern dass auf ein Grundmodul, das zwei bis zweieinhalb Jahre dauert, Spezialmodule zur fachlichen Vertiefung folgen können.

LehrerInnen angeführt, der über die bezahlte Unterrichtstätigkeit weit hinausgeht. In diesem Zusammenhang ist einerseits eine flächendeckendere Etablierung der Schulsozialarbeit und eine engere Vernetzung mit Initiativen, wie etwa dem Jugendcoaching, zu empfehlen, das Entlastungen für LehrerInnen im Bereich sozialer Unterstützung oder hinsichtlich der Einbeziehung von Eltern bringen kann. Andererseits scheint es angebracht, umfassende Lehrerfortbildungskonzepte zu entwickeln, die die LehrerInnen auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen – wie z.B. mangelnde Lernmotivation und/oder schwieriges Sozialverhalten in den ersten Klassen, SchülerInnen mit Bedarf an mehr haptischem und Anschauungsunterricht, Schulung der Selbstreflexionsfähigkeit und sozialen Kompetenzen von SchülerInnen, Stärkung der eigenen Beziehungsfähigkeit und Selbstreflexionsfähigkeit – entsprechend vorbereiten.

Abschließend möchten wir uns nochmals bei allen InterviewpartnerInnen – LehrerInnen, DirektorInnen, UnternehmerInnen, HR-ManagerInnen, WissenschaftlerInnen, SozialarbeiterInnen, Jugendcoaches, AusbilderInnen – ganz herzlich für ihre Zeit und die interessanten Gespräche bedanken! Und insbesondere möchten wir den LehrerInnen an Berufsschulen, BMS und BHS danken, die mit ihrem Engagement und ihrer Motivation jene so wichtigen Grundkompetenzen sowie soziale und personale Kompetenzen an ihre SchülerInnen vermitteln und ihnen damit einen guten Einstieg in das Berufsleben oder die weitere Ausbildung ermöglichen. Wir haben im Rahmen unserer Gespräche nicht nur sehr engagierte LehrerInnen kennengelernt, sondern sind auch von vielen InterviewpartnerInnen darauf hingewiesen worden, wie sehr sie die Arbeit der LehrerInnen schätzen, auch wenn es natürlich einzelne Kritikpunkte gibt. Jedenfalls durften wir im Rahmen der drei Studien sehr engagierte LehrerInnen und DirektorInnen, aber auch UnternehmensvertreterInnen, SozialarbeiterInnen und Jugendcoaches kennenlernen, denen die Jugendlichen am Herzen liegen und die sich sehr bemühen, den SchülerInnen die benötigten Grundkompetenzen für ihr weiteres schulisches und berufliches Leben mitzugeben.

8 Literatur

Adamowitsch, Michaela, Lehner, Lisa, Felder-Puig, Rosemarie (2011): Schulsozialarbeit in Österreich: Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: LBIHPR Forschungsbericht. Online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_oesterreich_fb_22071.pdf?5te936 (2017-09-11)

AGSTAM, BBS, QIBB, BMUKK (2011): Bildungsstandards in der Berufsbildung und ihr Einfluss auf Lehrplan und Unterricht. Präsentationsveranstaltung, Salzburg, 11. März 2011; Online:
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Praesentatione/n/AngewMathematik_11.3.2011_BIST_allgemein.pdf (2016-07-12)

Barrows, Howard (1996): Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In Wilkerson, LuAnn; Gijsselaers, Wim (eds.): New directions for teaching and learning, vol. 68. Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice, San Francisco, pp. 3-13

Berufsbildende Schulen, QIBB; BMUKK (o.J.): Angewandte Informatik. Berufsbildende Höhere Schulen. Das Kompetenzmodell (Version 1.18). Online:
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/n/AngewInformatikBHS_V18_1_.pdf (2017-01-10)

BGBI. II (2014): Lehrplan der Handelsakademie. Anhang A1. Ausgegeben am 27. August 2014 – Nr. 209. Online: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf (2017-03-07)

BGBI. II (2015a): Höhere Lehranstalt für Tourismus. Anlage B3. Ausgegeben am 17. November 2015 – Nr. 340. Online:
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=12> (2017-03-07)

BGBI. II (2015b): Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mechatronik. Ausgegeben am 17. November 2015 – Nr. 262. Anlage 1.17. Online:
http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/HTL_VO_262_2015/BGBI_II_Nr_262_2015_Anlage_1.17.pdf (2017-03-07)

BGBI. II (2015c): Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Elektrotechnik. Ausgegeben am 17. September 2015 – Nr. 262. Anlage 1.7. Online:
http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/HTL_VO_262_2015/BGBI_II_Nr_262_2015_Anlage_1.6.pdf (2017-04-06)

BGBI. II (2015d): Allgemeines Bildungsziel, schulautonome Lehrplanbestimmungen, didaktische Grundsätze, Bildungs- und Lehraufgabe sowie Lehrstoff der gemeinsamen Unterrichtsgegenstände an den höheren technischen und gewerblichen (einschließlich kunstgewerblichen) Lehranstalten. Anlage 1. Online:
http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/HTL_VO_262_2015/BGBI_II_Nr_262_2015_Anlage_1.pdf (2017-04-06)

BMASK (2012): Richtlinie Jugendcoaching des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz zur Durchführung der Maßnahmen Jugendcoaching. Online: https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/6/1/8/CH0013/CMS1342425557575/rl_jugendcoaching.pdf (2017-07-06)

BMBF, Berufsbildende Schulen, QIBB (2015): Zweite Lebende Fremdsprachen. 13. Schulstufe BHS. Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Oktober 2015. Online: http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere_n/BIST-2-LFS-final-web-kl.pdf (2017-01-10)

BMBF, CEBS (2015): Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Englisch. II. Schulstufe BMS

BMWWF (2014): Cluster in Österreich. Leistungsstarke Innovationsnetzwerke in den wirtschaftlichen und technologischen Stärkefeldern Österreichs. Online: https://www.wko.at/service/innovation-technologie-digitalisierung/Clusterbroschuere_HP_6.11.2014.pdf (2017-10-11)

Brater, Michael; Büchele, Ute; Fuchs, Erhard; Herz, Gerhard (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart

ESF, BMBF, Schulsozialarbeit in Österreich (2016): Endbericht Schulsozialarbeit in Österreich 2015/16. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_berichte_2015_16.pdf?5vn6z6 (2017-09-11)

Euler, Dieter (2012): Von der programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, pp. 183-198

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin

Frey, Andreas; Balzer, Lars (2005): Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In: Frey, Andreas; Jäger, Reinold; Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen (Berufspädagogik, Band 5), pp. 31-56

Frey, Andreas; Balzer, Lars (2009): Das Prüfen von überfachlichen Kompetenzen. In: Folio Nr. 3/09. Online: [http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer_2009-03_folio2009-134\(3\)_frey-balzer.pdf](http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer_2009-03_folio2009-134(3)_frey-balzer.pdf) (2017-01-12)

Fritz, Ursula (2011): Kompetenzorientierte Bildungsstandards in der Praxis. In: wissenplus 2-10/11, pp. 11-13

Fritz, Ursula (2012): Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier. Stand Juli 2012 – 5. Auflage

Fritz, Ursula; Tanzmeister, Ingrid (2016): Die neue Oberstufe. Ziel-, lösungs- und ressourcenorientiert. Individuelle Lernbegleitung. Online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/lernbegleitung.pdf?5te8ho> (2017-07-05)

Grandy, Simone; Bernold-Schrom, Desiree; Hofmann, Felix; Lehner, Lisa; Teutsch, Friedrich; Felder-Puig, Rosemarie (2015): Unterstützungssysteme in, für und um die Schule. Forschungsbericht. Online: <http://bihpr.lbg.ac.at.w8.netzwerk.com/de/unterstuetzungssysteme-fur-und-um-schule> (2017-07-06)

Hampf, Franziska; Woessmann, Ludwig (2016): Vocational vs. General Education and Employment over the Life-Cycle: New Evidence from PIAAC. IZA DP No. 10298. Online: <http://ftp.iza.org/dp10298.pdf> (2017-09-14)

Hanushek, Eric; Schwerdt, Guido; Woessmann, Ludwig; Zhag, Lei (2016): General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. Journal of Human Resources. Online: http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BSchwerdt%2BWoesmann%2BZhang%202017%20JHR%2052%281%29_0.pdf (2017-09-14)

Helm, Christoph, Moosbrugger, Robert (2014): Überfachliche Kompetenzen: Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Berufsbildung? In: Moser, Daniela; Pächter, Ernst (Hg.): Kompetenzen in der Berufspädagogik, pp. 121-149

Hofmann, Franz (2008): Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Online: http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Personlichkeitsstaerkung_Onlineversion.pdf (2017-02-07)

Kaiser, Franz-Josef (1983): Die Fallstudie. Bad Heilbrunn

Kanning, Uwe (2005): Soziale Kompetenzen: Entstehung, Diagnose und Förderung. Praxis der Personalpsychologie, Band 10. Göttingen

Kanning, Uwe (2007): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Vortrag am 3.12.2007. Online: http://www.aow-bonn.de/www/doku/vortraege/kanning_03-12-07_diagnostik_sozialer_kompetenzen-bonn.pdf (2017-01-19)

Kirschner, Paul; de Bruyckere, Pedro (2017): The myths of the digital native and the multitasker. In: Teaching and Teacher Education Volume 67, October 2017, pp. 135-142. Online: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16306692?via%3Dihub> (2017-08-17)

Kreisler, Mareike; Macher, Silvia; Paechter, Manuela; Zug, Ulrike (2012): Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der schulischen Ausbildung. In: Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-Zach, Peter; Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim, Basel, pp. 88-104

Kreisler, Mareike (2014): Motivationale Prozesse in der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in berufsbildenden Schulen. München und Mering

Kreisler, Mareike; Paechter, Manuela; Zug, Ulrike (2014): Soziale und personale Kompetenzen in der Berufspädagogik. In: Moser, Daniela; Pichler, Ernst (Hg.): Kompetenzen in der Berufspädagogik, pp. 150-180

Lehner, Lisa, Adamowitsch, Michaela, Hoffmann, Felix, Felder-Puig, Rosemarie (2013): Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: LBIHPR. Online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_implementierungslf_2013_25545.pdf?5te92r
(2017-09-11)

Löffler, Roland (2017): Chancen und Risiken einer digitalisierten Arbeitswelt aus Sicht von ArbeitnehmerInnen. Vortrag vom 21.2.2017. Online:
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Forschungsgespraech%20210217_Loeffler.pdf (2017-02-21)

Maurer, Markus; Wettstein, Emil; Neuhaus, Helena (2016): Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz. HEP Praxis

Moser, Daniela; Pichler, Ernst (Hg.; 2014): Kompetenzen in der Berufspädagogik. Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Band 4

Niedermair, Gerhard (Hg.; 2012): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Band 6

Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (2017): Positionspapier zur aktuellen Entwicklung von Schulsozialarbeit unter der Trägerschaft des ÖZPGS.

Peterßen, Wilhelm H. (2009): Kleines Methodenlexikon. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Oldenbourg

Puhlmann, Hermann (2007): Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule – Bildungsstandards für die Sekundarstufe I, Gesellschaft für Informatik, Berlin/Bonn.

QIBB, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2008): Elektrotechnik. Höhere Technische Lehranstalt. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Online:
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere_n/Elektrotechnik_Nov_2008.pdf (2017-03-02)

QIBB, Berufsbildende Schulen (2009): Angewandte Mathematik. Stand: Januar 2009. Online:
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere_n/AngewMathe-jan09.pdf (2017-01-10)

QIBB, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2010a): Entrepreneurship und Management. 13. Schulstufe. Bildungsstandards der Berufsbildung für Handelsakademien. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Online:
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere_n/Entrepreneurship_15_03_2010.pdf (2017-02-14)

QIBB, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2010b): WINF und IKT. Handelsakademie. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Bildungsstandards in der Handelsakademie. Ausgewählte Beispiele für den Einsatz im kompetenzorientierten Unterricht. 4. Auflage,

Februar 2010. Online:

[http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/WINF u IKT HAK Broschuere 15 2 2010.pdf](http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/WINF_u_IKT_HAK_Broschuere_15_2_2010.pdf) (2017-03-01)

QIBB (2011): Arbeitsgruppe Englisch 13. Schulstufe BHS. Stand: Oktober 2011. Online:

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/EnglischBHS_2011.pdf (2017-01-10)

QIBB, Berufsbildende Schulen, BAKIP SOP, BMUKK (2011a): Broschüre Bildungsstandard. Soziale und personale Kompetenzen. 9.-13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Methoden-/Unterrichtsbeispiele. Online:

[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/SozialePersonaleKompetenzen Broschuere Oktober2011.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf) (2017-01-10)

QIBB, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2011b): Handbuch Internationalität.

Bildungsstandards in der Handelsakademie. 13. Schulstufe. 2. Auflage, September 2011

Online:

[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/Internationalitaet Pilotbroschuere 2011.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/Internationalitaet_Pilotbroschuere_2011.pdf) (2017-03-01)

QIBB, HTL, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2011c): Höhere Lehranstalt für Elektronik und technische Informatik. Fachrichtungsstandard. Online:

[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/Fachrichtungsstandard Elektronik 11-02-2011.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/Fachrichtungsstandard_Elektronik_11-02-2011.pdf) (2017-03-02)

QIBB, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2012a): Deutsch. 13. Schulstufe.

Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell und Deskriptoren. 7. Auflage, September 2012. Online:

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/Deutsch.BHS_2012.pdf (2017-01-10)

QIBB, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2012b): Tourismus. 13. Schulstufe.

Schulartenspezifischer Bildungsstandards in der Berufsbildung. Höhere Lehranstalt für Tourismus (HLT). Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele.

Online:

[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/Tourismus HL.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschuere/Tourismus_HL.pdf) (2017-03-02)

QIBB; Hainz, Markus; Jungwirth, Walter; Strasser, Michael; Wimmer, Barbara (2012c): Peer Review in QIBB. Bericht. HTBLA Steyr

QIBB, Berufsbildende Schulen, BMUKK (2013): Wirtschaft und Recht. 13. Schulstufe.

Bildungsstandards in der Berufsbildung für Handelsakademien, Humanberufliche Schulen, Höhere Land- und Forstwirtschaftliche Lehranstalten, Höhere Technische Lehranstalten. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. September 2013. 5. aktualisierte Auflage

Riedl, Alfred (2012): Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario. In: Korneeva, Larissa (Hrsg.): Aktuelle Fragen des Fremdsprachenunterrichts, der interkulturellen Kommunikation und der Fachrichtung

Übersetzung an der Hochschule. Sammlung von Beiträgen zur internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz. Jekaterinburg, pp. 104-114

Schaffenrath, Maria (2008): Kompetenzorientierte Berufsschullehrerausbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld

Slepcevic-Zach, Peter; Stock, Michaela (2014): Handlungskompetenz im wirtschaftlichen Kontext. In: Moser, Daniela; Pichler, Ernst (Hg.): Kompetenzen in der Berufspädagogik. Graz, pp. 260-277

Speck, Karsten (2012): Europäische und internationale Beispiele. In: Marterer, Michaela (Hg.): Schulsozialarbeit in Österreich: Status, Zwischenbilanz und Perspektiven. Graz, Wien, Dokumentation der bundesweiten Fachtagung vom 9. Mai 2012. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_tagung12_24104.pdf?5te92u (2017-09-11)

Statistik Austria (2017): Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen.

Stöger, Eduard; Peterbauer, Jakob; Bönisch, Markus; Wanek-Zajic, Barbara (2017): Absolventinnen und Absolventen von Lehre und BMS. Zwei Ausbildungswege im Vergleich. Online: https://www.arbeiterkammer.at/service/studien/bildung/Absolventinnen_und_Absolventen_von_Lehre_und_BMS.html (2017-09-14)

Turek, Elisabeth (2012): Theorie und Praxis des problembasierten und kompetenzorientierten Lernens in der politischen Bildung“ aus der Handreichung. In: Beutler, Zita; Lange, Dirk (Hg.): Schlüsselkompetenzen für aktive BürgerInnenschaft. Handbuch für die Sekundarstufe, pp. 75-81

Van der Velden, Rolf, Buisman, Marieke; Levels, Mark (2017): Should we teach general skills in vocational education? Evidence from 19 developed countries.

Van Ments, Morry (1998): Rollenspiel: effektiv: Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. Oldenbourg

Vrieling, Heerlen (2012): Promoting self-regulated learning in primary teacher education. Online: https://www.researchgate.net/profile/E_Vrieling2/publication/260297463_Promoting_self-regulated_learning_in_primary_teacher_education/links/00463530b07dc6e825000000.pdf (2017-02-03)

Weinert, Franz, Emanuel (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique; Salganik, Laura (eds.): Defining and selecting key competencies, Göttingen, pp. 45-65.

Wilbers, Karl (2012): Überfachliche Kompetenzen im Fachunterricht beruflicher Schulen fördern. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, pp. 281-307

WKO (2016): Lehrlinge in Österreich. Ergebnisse der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammern Österreich, Stand 31.12.2016. Online: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2016.pdf> (2017-08-22)

Ziegler, Petra; Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2015): Zur Relevanz der Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehre. Für ausgewählte Lehrberufe aus den Bereichen Tourismus, Handel und Handwerk. Online:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Grundkompetenzen%20in%20der%20Lehre_Projektbericht%2031072015_WIAB.pdf (2017-01-10)

Ziegler, Petra; Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2016): Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik.

Online: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/WIAB%20BMS-Grundkompetenzen%20Bericht.pdf> (2017-03-14)