

# Transversale Schlüsselkompetenzen in der schulischen Berufsbildung in Österreich

## Aktueller Stand und Entwicklungsfelder



**NORBERT LACHMAYR**  
Dr., Projektleiter am  
Österr. Institut für Berufsbil-  
dungsforschung (öibf), Wien



**JUDITH PROINGER**  
Wiss. Mitarbeiterin am  
Österr. Institut für Berufsbil-  
dungsforschung (öibf), Wien

EU-Strategiepapiere zur beruflichen Bildung verweisen auf die Bedeutung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Bildung. Gleichzeitig wird in den Papieren betont, dass in diesem Bereich noch erheblicher Handlungsbedarf besteht, um diese Kompetenzen im Bildungssystem zu verankern und sichtbar zu machen. Im Beitrag wird der Entwicklungsstand für die schulische Berufsbildung in Österreich dargestellt. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Betrachtung der transversalen (= überfachlichen) Schlüsselkompetenzen.

### Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Kompetenzen stehen seit längerer Zeit im Zentrum des bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Interesses. Mit der Einführung von Kompetenzorientierung im Bildungsbereich sind »Schlüsselkompetenzen« oder auch »Kernkompetenzen« in den Fokus gerückt. Im Verständnis der EU sind Schlüsselkompetenzen eine Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Ihr Erwerb und ihre lebenslange Weiterentwicklung werden als grundlegend erachtet, um Individuen größere Flexibilität in der persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung zu ermöglichen und damit die Teilhabe an der Gesellschaft zu sichern (vgl. EU 2006). Als Schlüsselkompetenzen wurden folglich acht Kompetenzen identifiziert, die als Indikatoren moderner Bildungssysteme gelten.

Auch die von der Europäischen Kommission 2016 verabschiedete New Skills Agenda for Europe macht die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen deutlich und fordert u. a. die bessere Sichtbarmachung von Kompetenzen sowie die Erhöhung der Qualität und Relevanz der Kompetenzvermittlung in und von den Mitgliedstaaten (vgl. Europäische Kommission 2016).

Darauf bezugnehmend wird im Beitrag der Frage nachgegangen, wie gut die Schlüsselkompetenzen in Bildungsgängen des österreichischen Berufsbildungssystems integriert sind und inwiefern Aussagen über den Erwerb dieser Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung möglich sind.

### Große Herausforderungen bei den transversalen Schlüsselkompetenzen

Für Österreich zeigt sich, dass insbesondere im Bereich der Bewertung große Unterschiede zwischen den acht Schlüsselkompetenzen bestehen: Während für drei der acht Schlüsselkompetenzen – nämlich Lese- und Schreibkompetenz in der Muttersprache und in Fremdsprachen sowie mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik, also jene, die direkt mit einzelnen Lernfächern verknüpft werden können – sehr klare Bewertungskriterien sowie inzwischen auch standardisierte Feststellungsverfahren im Rahmen der Reife- und

#### Die acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

- Lese- und Schreibkompetenz
- Mehrsprachenkompetenz
- Mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik
- Digitale Kompetenz
- **Persönliche, soziale und Lernkompetenz**
- **Bürgerkompetenz**
- **Unternehmerische Kompetenz**
- **Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit**

Quelle: Empfehlung des Rats der EU (EU 2018)

### Erasmus+-Projekt TRACK-VET

Im Projekt wurden die Berufsbildungssysteme verschiedener Länder unter die Lupe genommen, um systematisch darzustellen, wie und wo auf transversale Schlüsselkompetenzen Bezug genommen wird und wo noch Entwicklungsfelder identifiziert werden können. Die Ergebnisse aus dem Länderbericht für Österreich werden hier zusammengefasst.

Weitere Informationen zum ERASMUS+-Projekt »TRACK-VET« 2017-1-PL01-KA202-038732 sind auf der Projektwebsite zu finden: [www.track-vet.eu](http://www.track-vet.eu)

Diplomprüfung vorliegen (vgl. TRITSCHER-ARCHAN/PETANOVITSCH 2016), sind die anderen genannten bislang weniger sichtbar. Schlüsselkompetenzen, die sich auf mehr als einen Unterrichtsgegenstand beziehen, werden in der Regel nicht allgemein und zum Teil bislang gar nicht bewertet (ebd.). Das ist nicht nur in Österreich der Fall. Diese – häufig auch als »Lebenskompetenzen«, »überfachlich« oder auch »transversal« bezeichneten – Kompetenzen sowohl gezielt als auch nachweislich zu vermitteln und ihren Erwerb dokumentiert festzustellen, erweist sich als große Herausforderung in kompetenzorientierten Bildungssystemen. Hier wird in begleitenden Analysen und in der aktuellen Empfehlung des Rates allgemein noch Entwicklungsbedarf festgestellt (vgl. CEDEFOP 2010; EU 2018).

Das Erasmus+-Projekt TRACK-VET (vgl. Infokasten) nimmt bewusst auf diese Schlüsselkompetenzen Bezug und definiert transversale Schlüsselkompetenzen als Untergruppe von vier der acht Schlüsselkompetenzen, die in der Empfehlung des Rates aus dem Jahr 2018 genannt sind: persönliche, soziale und Lernkompetenz, Bürgerkompetenzen, unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Im Folgenden wird aufgezeigt, ob und wie diese transversalen Schlüsselkompetenzen im System der schulischen Berufsbildung in Österreich festgeschrieben und in der Praxis verankert sind.

### Verankerung transversaler Schlüsselkompetenzen im Berufsbildungssystem

Im österreichischen Bildungssystem fanden in den letzten 15 Jahren grundlegende Weiterentwicklungen und Reformen statt. Ausgelöst durch die Europäischen Empfehlungen wurde die bis dahin vorherrschende Inputsteuerung schrittweise durch einen kompetenzorientierten Zugang abgelöst. Dies erforderte in praktisch allen Bereichen des Bildungswesens – von den Ordnungsmitteln, Unterrichtsmethoden über Bewertungs- und Validierungsinstrumente bis hin zur Ausbildung der Lehrkräfte – vielfältige Neuerungen und Entwicklungen. Das Sichtbarmachen von Schlüsselkompetenzen im berufsbildenden Schulsystem –

sowohl in Bezug auf die Vermittlung, den Erwerb als auch die Bewertung – sind somit zentrale Themen der letzten Jahre.

Rechtlich verankert sind transversale Schlüsselkompetenzen im österreichischen Schulsystem schon lange und auf verschiedenen Ebenen (vgl. EDER/HOFMANN 2012):

**Schulorganisationsgesetz (SchOG 1962):** Dieses benennt als Aufgabe für alle österreichischen Schulen eine Erziehung zum »selbsttätigen Bildungserwerb«, »zu selbstständigem Urteil« und »zu sozialem Verständnis«. Die jungen Menschen sollen gegenüber »dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein« und »befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken« (§2 SchOG 1962). Darin lassen sich Parallelen zu den oben genannten transversalen Schlüsselkompetenzen erkennen.

**Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen des Bildungsministeriums:** Darin werden allgemeine und fächerübergreifende Aufgaben der Schule festgelegt, die in allen Schultypen im Unterricht sämtlicher Unterrichtsgegenstände berücksichtigt werden sollen. Derzeit werden u. a. folgende überfachliche Themen behandelt, die mit transversalen Schlüsselkompetenzen in Verbindung gebracht werden können: interkulturelles Lernen, politische Bildung, Wirtschaftserziehung und Verbraucherbildung, entwicklungspolitische Bildung, europapolitische Bildung, globales Lernen, Projektunterricht, soziales Lernen, Verhaltensvereinbarungen.

Im Zuge der Kompetenzorientierung wurde darüber hinaus eine Reihe von aufeinander abgestimmten Instrumenten implementiert, die transversale Schlüsselkompetenzen auf unterschiedliche Weise ins Bildungssystem integrieren: **Bildungsstandards (BIST):** Die Entwicklung der Bildungsstandards seit 2004 kann als Initialzündung hinsichtlich der breiten Sichtbarmachung von Kompetenzen im Allgemeinen im Bildungssystem verstanden werden. Bildungsstandards wurden für alle Bildungsübergänge definiert: für die 4. und 8. Schulstufe (Primar- und Sekundarstufe I), für Allgemeinbildende Höherer (12. Schulstufe) sowie Berufsbildende Mittlere (11. Schulstufe) und Höhere Schulen (13. Schulstufe, Sekundarstufe II). Im Bereich der Berufsbildung wurden sowohl allgemeine (für alle Schultypen) und berufsspezifische (für bestimmte Schultypen) als auch fächerübergreifende (persönliche und soziale) Kernkompetenzen in Form von »Can-do-Statements« festgelegt. Als Regelstandards auf einem durchschnittlichen Niveau formuliert, haben die österreichischen Bildungsstandards nicht den Anspruch der Überprüfbarkeit, sondern schaffen Transparenz über die unabdingbaren Ziele und Ergebnisse des jeweiligen Bildungsgangs (vgl. BMBF 2015). Transversale Schlüsselkompetenzen sind in den Bildungsstandards

im Bereich der persönlichen und sozialen Kompetenzen integriert (z. B. lebenslanges Lernen, gesellschaftliche Mitgestaltung, Normverständnis und Werteorientierung), der Bereich unternehmerische Kompetenz findet sich im schulartenübergreifenden Bildungsstandard »Unternehmerprüfung« für höhere Schulen.

**Lehrpläne:** Die Lehrpläne der berufsbildenden Schulen wurden ab 2008 überarbeitet und liegen nun für alle Schultypen in kompetenzorientierter Form vor. In den Bildungszielen der Lehrpläne und in den darin formulierten didaktischen Grundsätzen finden sich u. a. interkulturelles Lernen, Integration und Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung als tragende Prinzipien. Außerdem beinhalten die Lehrpläne Lernergebnisse auf Ebene der Bildungsgänge sowie auf Ebene der einzelnen Gegenstände. Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen finden sich auf beiden Ebenen. Im Lehrplan der Handelsakademie und -schule sind die Pflichtgegenstände in Cluster gegliedert, in denen Unterrichtsgegenstände zusammengefasst sind, die sich inhaltlich und thematisch ergänzen. Die Lernergebnisse sind hier jeweils für einen Cluster formuliert, was ein gegenstandsübergreifendes Arbeiten fördert. Zudem gibt es einen Cluster Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, in dem speziell auf transversale Schlüsselkompetenzen fokussiert wird. Unternehmerische Kompetenz ist in den Lehrplänen der berufsbildenden Schulen sehr vielfältig abgebildet, z. B. in den Kompetenzbereichen »Wirtschaft«, »Rechnungswesen« oder auch als eigenes Cluster »Entrepreneurship« in Handelsakademien.

### Instrumente zur Umsetzung und Feststellung transversaler Schlüsselkompetenzen

»Kompetenzorientiertes Unterrichten« an berufsbildenden Schulen stellt eine Initiative dar, welche die oben beschriebenen Instrumente »Bildungsstandards« und »Lehrpläne« in die Praxis umsetzt, indem Bezüge zwischen diesen Instrumenten hergestellt und Anregungen für die Planung und Erarbeitung im Unterricht gegeben werden. So wird anhand konkreter Unterrichtsbeispiele gezeigt, welche Bildungsstandards damit in welcher Weise adressiert werden. Die Vermittlung von transversalen, konkret: sozialen und personalen, Kompetenzen wird dabei speziell analysiert und erörtert. Darüber hinaus werden Instrumente zur Beobachtung, Beschreibung und Dokumentation von Kompetenzen in Unterricht vorgestellt wie z. B. das Lehrer-Logbuch und eine Gruppenbeurteilung, welche eine transparente und systematische Bewertung verschiedener Kompetenzen anhand von Indikatoren ermöglicht, darunter bspw. Sozialkompetenz, Lernkompetenz, moralische und ethische Kompetenz sowie Kommunikationsfähigkeit (vgl. bmukk 2012). Mit der neu gestalteten Pädagogenaus- und weiterbildung wird gewährleistet, dass

kompetenzorientierter Unterricht flächendeckend professionell umgesetzt wird.

**Pflichtpraktika an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen:** Die Praktika sind zentrales und verpflichtendes Element der Ausbildung und dienen der Ergänzung und Vertiefung der im Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie sind in einem definierten Zeitraum außerhalb der Schulausbildung in einem Unternehmen zu absolvieren. Zu den Zielsetzungen gehören u. a. der Erwerb von Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortung sowie die Stärkung der sozialen und kommunikativen Kompetenz durch Umgang mit Vorgesetzten, KollegInnen, KundInnen, Erlernen von Teamfähigkeit etc., womit klare Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen, v. a. zu sozialer und personaler sowie unternehmerische Kompetenz erkennbar sind. Mittels verpflichtender Arbeitsaufzeichnungen z. B. in Form von Praxistagebüchern oder Portfolios werden die Lernprozesse sichtbar gemacht, reflektiert und Lernergebnisse dokumentiert.

**Teilstandardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung:** Die teilstandardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung an berufsbildenden höheren Schulen setzt sich aus drei Teilen zusammen: 1. Diplomarbeit, Präsentation und Diskussion, 2. schriftliche Prüfung, 3. mündliche Prüfung. Die Prüfungsaufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprachen sind standardisiert, d. h. für Maturantinnen und Maturanten derselben Schulform vereinheitlicht und zentral vorgegeben. Die Aufgabenstellungen in den übrigen Fächern sind nicht standardisiert, ebenso liegen die Diplomarbeit und die mündlichen Prüfungen mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen in der Verantwortung der Lehrenden am Schulstandort und sind ggf. schulintern standardisiert. Klare Bezüge zur Feststellung und Beurteilung transversaler Schlüsselkompetenzen, insbesondere im Bereich »soziale und personale Kompetenzen«, lassen sich in der »Kompetenzorientierten Bewertung der Diplomarbeiten in der Handelsakademie« finden. Hier werden mittels eines Beurteilungsrasters\* die Kompetenzanforderungen und ihre Beurteilung in Bezug auf fachliche sowie transversale Kompetenzen transparent dokumentiert. Beurteilt werden fünf Kompetenzfelder, konkret Kompetenzen aus den Bereichen Kommunikation, Selbstverantwortung sowie Lern- und Arbeitsverhalten, die den sozialen und personalen Kompetenzen zugeordnet sind.

\* »Rubrics«, siehe unter [www.hak.cc/service/rubrics](http://www.hak.cc/service/rubrics) (Stand: 16.04.2019)

## Bewertung des aktuellen Entwicklungsstands

Anhand der dargestellten Instrumente und ihrer Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen kann festgestellt werden, dass diese Kompetenzen im österreichischen Berufsbildungswesen vielfältig verankert sind. Ausgehend von den allgemeinen Bildungszielen und konkreten Zielsetzungen in den Lehrplänen und Bildungsstandards über die Unterrichtsgestaltung bis zur Leistungsbewertung und Leistungsfeststellung können klare Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen ausgemacht werden – wenn gleich nicht für alle gleichermaßen umfassend.

Als schwächste Punkte stellen sich die Feststellung und Beurteilung von transversalen Schlüsselkompetenzen heraus, insbesondere dann, wenn sie nicht einem Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können. Die Feststellung, ob Lernende Schlüsselkompetenzen durch den Unterricht erworben haben, erfolgt im Rahmen regelmäßiger Leistungsfeststellungen durch die Lehrkräfte. Statistische Daten, die Aussagen über das (Nicht-)Vorhandensein von überfachlichen (Anm.: transversalen) Kompetenzen bei Lernenden der oberen Sekundarstufe zulassen, gibt es nicht (vgl. TRITSCHER-ARCHAN/PETANOVITSCH 2016, S. 36). EDER/HOFMANN (2012) führen dies insbesondere auf die fehlende Verbindlichkeit zurück. Demzufolge bedarf es einer expliziten Integration der Zielsetzungen in das System der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung oder einer sonstigen Art der Rechenschaftspflicht über ihre Umsetzung. Andernfalls erfolge für transversale Schlüsselkompetenzen, soweit sie nicht explizit mit einem Schulfach in Verbindung gebracht würden (wie z. B. politische Bildung),

keine Feststellung des Lernertrags (ebd. S. 74). Die Leistungsbeurteilung ist allgemein im Schulunterrichtsgesetz SCHUG §§20 ff. geregelt. Darin ist festgelegt, was (Curriculum), wie (mündliche und schriftliche Prüfungen, Übungen, Zusammenarbeit) und in welchem Umfang geprüft und wie die Ergebnisse in Noten angegeben werden müssen. Bezugspunkt ist hier der Unterrichtsgegenstand, eine fachübergreifende Beurteilung und Notengebung ist darin nicht vorgesehen.

Gleichzeitig bleibt festzuhalten, dass bereits viele Weichen gestellt sind, allerdings kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der geforderten systematischen Form noch verhältnismäßig neu sind. Hier darf das System auch nicht überfordert werden. Vielmehr ist hier der bisher praktizierte langfristige Entwicklungsprozess in kleinen, aber vielfältigen Schritten vor allem auch im Hinblick auf die Akzeptanz förderlich und Erfolg versprechend. Eine normative Umsetzungsstrategie auf nationaler Ebene gibt es nicht, vielmehr ist sie den Schulen im Rahmen der Schulautonomie überlassen. Der handlungs- und projektorientierte und oftmals interdisziplinäre Bottom-up-Ansatz bietet Potenzial für eine bewusste, situationsspezifische, individuelle und von den involvierten Menschen vor Ort getragene Umsetzung, z. B. mit Teilnahmen an Wettbewerben oder der Planung von Schulaktivitäten durch die Jugendlichen selbst. Die Feststellung und Bewertung von dabei erworbenen transversalen Schlüsselkompetenzen kann dabei einzelne Schüler/-innen in den Fokus stellen, entsprechende Instrumente liegen vor (vgl. GHONEIM/GRUBER-MÜCKE/GRUNDSCHÖBER 2017, S. 285). ◀

---

### Literatur

BMBF: Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport. Wien 2015 – URL: [www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-15.10.2015.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-15.10.2015.pdf) (Stand: 16.04.2019)

BMUKK: Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier. Wien, 2012

CEDEFOP: Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. 2010

EDER, F.; HOFMANN, F.: Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: HERZOG-PUNZENBERGER, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz 2012, S. 71–110

EUROPÄISCHE KOMMISSION: A new skills agenda for Europe. Brüssel 2016

EUROPÄISCHE UNION (EU): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. 2006 – URL: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (Stand: 16.04.2019)

EUROPÄISCHE UNION (EU): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2018

GHONEIM, A.; GRUBER-MÜCKE, T.; GRUNDSCHÖBER, I.: Lernziele mitbestimmen, dokumentieren und die Zielerreichung evaluieren. E-Portfolio-Arbeit im Projekt ATS2020 (Assessment of Transversal Skills). In: GRÜNBERGER, N. u. a. (Hrsg.): Schule neu denken und medial gestalten. Glückstadt 2017, S. 282–298 – URL: [www.gestalte.schule/doc/22](http://www.gestalte.schule/doc/22) (Stand: 16.04.2019)

TRITSCHER-ARCHAN, S.; PETANOVITSCH, A.: Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Bildung. Wien 2016 – URL: [https://refernet.at/images/Schl%C3%BCsselkompetenzen\\_AT\\_DE\\_2016.pdf](https://refernet.at/images/Schl%C3%BCsselkompetenzen_AT_DE_2016.pdf) (Stand: 16.04.2019)